



SZILÁGYI GYULA

Megbukott az iskola?

OSIRIS



Magyarország felfedezése

SZILÁGYI GYULA Megbukott az iskola?

SZILÁGYI GYULA

Megbukott az iskola?

OSIRIS KIADÓ
Budapest, 2004



A kötet megjelenését támogatta
a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma,
és a Bábolna Rt.



Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás,
sokszorosítás, illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes engedélyéhez van kötve.

© Szilágyi Gyula, 2004

© Osiris Kiadó, 2004

Osiris Kiadó, Budapest
(Az 1795-ben alapított Magyar Könyvkiadók
és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja.)
www.osiriskiado.hu

A kiadásért felel Gyurgyák János
Szöveggondozó Réz Judit
A sorozatot tervezte Szigligeti Mária
Nyomta és kötötte az Eto-Print Kft., Budapest
Felelős vezető Balogh Mihály

ISBN 963 389 683 5

ISSN 0231–2611

Tartalom

Bevezetés helyett	7
A lavór fenekén	15
Sehallselát Dömötör	17
A csintalan Sam iskolája (és tanárai)	30
„...apád paraszt volt...” (s te is az maradtál?)	44
A proletárfiúk (bővített) újratermelése	60
Kontraszelekció kontra hullámtörők	73
Szülők, elitek, iskolák, tanárok	94
A túlterhelt gyerek	108
A vidék és iskolája	120
A problémás gyerek és a „kifogadó” iskola	136
A gyógyító pedagógia	150
Túl az alapfokon: a mesterkurzusok jelöltjei	164
Levezetés helyett	182

Bevezetés helyett

A pedagógia koreográfiája a közoktatás kitalálása óta tulajdonképpen alig változott. Nem tapasztalható komolyabb elmozdulás a szereposztásban sem: vannak a fiatalok, akik meg akarnak tudni valamit, ők a diákok, és vannak az idősebbek, akik tudják azt, amire a diákok kíváncsiak. Ők a tanítók. A diákok és a tanítók egy meghatározott helyen találkoznak: ez a hely az iskola. Az oktatásügy e három „alkotóeleme” az iskolaidő alatt folyamatos kölcsönhatásban áll egymással, s évek múltán – mire a tanítás véget ér – a diákok valamivel bölcsebbek, az iskola kopottabb, a tanító pedig öregebb és fáradtabb lesz. A diákok tanítóikra (olykor, és némelyikre) hálával és tisztelettel gondolnak viszsza, a társadalom pedig elismeri ugyan a munkájukat, viszont igen kevéssé fizeti meg.

Ahogy a közoktatásba bekapcsolódó ifjak száma gyarapodott, s ahogy megnőtt a tanításra fordított idő, úgy az iskolák, valamint az oktatás rendszere is bonyolultabbá vált, és fenntartása ma már komoly pénzügyi terhet jelent az államnak. Érthető módon az oktatási rendszert finanszírozó állam a pénzéért – azaz az adófizetők pénzéért – kapni is szeretne valamit, ezért előírja, hogy milyen tudásszintű, gondolkodásában, magatartásában mennyire „érett” fiatal felnőtteket kell az iskoláknak kibocsátaniuk, és gyakran még – eléggé el nem ítélt módon – azt is meghatározza, hogy mi az, ami tanítható, s mely témákat ajánlatos kerülni. Ez az üzleti mechanizmus azonban csak ritkán működött és működik hibátlanul. Bonyolítja a helyzetet, hogy az iskolák tárgyi és személyi feltételei igen különbözőek, nem minden intézményben van lehetőség – de nem is minden tanár képes – a tananyag megfelelő hatékonyságú átadására. Hozzá kell még tenni, hogy a diákok száma az adott területen élők gyermekvállalási hajlandóságának függvényében változik, tehát előfordulhat, hogy az évtizeddel korábban még zsúfolt iskolák elnéptelenednek, és a pedagógusokból hajó nélküli kapitányok, azaz iskola nélküli tanárok lesznek.

Magyarországon 1990 óta az általános iskolákba járó gyermekek száma egyre alacsonyabb, ami kezdetben csak az osztályok túlszűfolttségét

szüntette meg – érezhetően javítva ezzel az oktatás klímáját –, ma már azonban folyamatosan csökken az iskolák száma is. E tanintézmények elsősorban a kistelepüléseken szűnnek meg, ami korántsem kedvező tendencia, hiszen a kétezernél alacsonyabb lélekszámú aprófalvakban az iskolák nem csak (köz)oktatási, hanem általános kultúrákövetítő intézményként is működtek. Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül, hogy az elmúlt három évtizedben éppen ezekben az iskolákban romlott leginkább a tanulók teljesítménye. Ezzel együtt: 1998-ban még a tízezernél kisebb lakosú településeken működött az általános iskolák közel 60 százaléka, miközben ezekben az intézményekben csak a tanulók 36 százaléka folytatta a tanulmányait. A KSH adatai szerint 1993 és 1996 között a következőképpen alakult a kistelepüléseken lévő iskolák száma:

Népességszám	Iskolák száma	
	1993	1996
499 fő vagy annál kevesebb	223	193
500–999 fő	593	605
1000–1999 fő	668	646
2000–4999 fő	549	520
5000–9999 fő	250	248
Összesen	2283	2212

Az aprófalvak iskoláskorú gyermekeinek fogyása miatt az iskolák számának további csökkenésével kell számolni. Az alapszintű oktatásban dolgozó tanárok közérzetét persze nem javítja az iskolák megszűnése, és az évekkel korábban még elképzelhetetlennek tartott létbizonytalanság feltehetőleg kedvezőtlenül hat a tanítás színvonalára is. Jelenleg már a nagyvárosi iskolák között is komoly küzdelem folyik a tanítványokért: különféle tagozatokkal és speciális pedagógiai szolgáltatásokkal igyekeznek a gyerekeket – vagy a szüleiket? – magukhoz csábítani; azaz a fennmaradásukat biztosítani. Hogy a „szolgáltató iskola” koncepciója **meny-nyiben** segíti – a pillanatnyi érdekeken túl – a hosszú távú nevelési célok megvalósítását, arról az általános iskolákban dolgozó tanárok igen eltérően nyilatkoznak.

A pedagóguspályán – lassan fél évszázada – egyre nagyobb a hölgyek aránya. 1990-ben Deák Zsuzsa, aki a tanítók és a tanárok 1945–1985 közötti életkörülményeit vizsgálta, megállapította, hogy e pálya „a nők, a fizikai (és alkalmazotti) családból származók, a nem nagyvárosi települé-

sekről érkezők számára jelentett vonzó, mobilitási esélyeik megvalósítására kínálkozó lehetőségeket.” Az Országos Közoktatási Intézet által hét évvel később, 1997-ben végzett felmérés is úgy találta, hogy „az 1996/97-es tanévben alap- és középfokú oktatási intézményekben beosztottként munkát vállaló tanító és tanár 75,3%-a nő, felsőfokú tanulmányaik feltételezett megkezdésének időpontjában 46,1%-uk édesapja volt fizikai foglalkozású, középfokú végzettséget igénylő egyéb szellemi foglalkozást űzőtt 16,1%-uké, 37%-uk vidéki városban, 23,1%-uk pedig falun született.” (Deák Zsuzsa – Nagy Mária: Társadalmi és szakmai mobilitás. OKI, 1997)

Ha csak az általános iskolákat tekintjük, még magasabb a nők aránya:

A nők aránya az általános iskolákban (%)

Beosztottként dolgozó pedagógusok	Évszám	
	1970	1996/97
Alsó tagozat	85	95,4
Napközi	76	91,8
Felső tagozat	69	80,8

A hölgyek túlréprezentáltságát sokan összefüggésbe hozzák a pedagóguspálya megbecsültségének csökkenésével – bár a férfi tanárok közt állandó vitatéma, hogy az „elnőiesedés” mennyiben oka, és mennyiben következménye a presztízsbeli visszaesésnek. Az, hogy a nem értelmi-ségi családból származóknak az egyik legkönnyebben elérhető, de mégis felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozás a pedagógusi pálya volt, egyértelműen kiderül az alap- és középfokú intézményekben oktatók társadalmi hátterének vizsgálatából: csaknem háromnegyedük olyan családból érkezett, ahol az apának nincs felsőfokú végzettsége. Az általános iskolai tanárok negyedének apja nyolc, vagy annál kevesebb osztályt végzett, és a vidéki iskolákban tanítók között az ilyen társadalmi hátterű pedagógusok aránya megközelíti a 30 százalékot. Figyelemre méltó, hogy a fővárosban dolgozó tanárok családjában igen magas a középiskolai végzettségű (25,3%), illetve az egyetemi végzettségű apák (27,3%) aránya. Sokak szerint – részben – ezzel magyarázható, hogy az általános iskolai tanulók harminc év óta csökkenő írás-olvasás és matematika teljesítménye a budapesti iskolákban (és csak ott!) 1997-re stabilizálódott, sőt kismértékben még javult is.

Tehát az iskolák, és az iskolába járó gyermekek száma egyfolytában csökken, a tanulói teljesítmények 1970 óta évről évre rosszabbak – a

„PISA 2000” nemzetközi felmérésben Magyarország 32 ország közül a 28. –, a tanárok állásukért, az iskolák pedig a megmaradásukért küzdenek. Nincs konjunktúra a pedagógiában, senkinek sem tanácsolnám, hogy közoktatásügyi részvényeket vásároljon a tőzsdén. Érdekes módon viszont Lannert Judit adatai szerint („Közoktatás a kilencvenes években”) a társadalom 1990 óta egyre elégedettebb az oktatás színvonalával: a közszolgáltatások közül – az áruellátás után – a közoktatás következik az elégedettségi listán. 1997-ben a megkérdezettek 52 százaléka közepesnek, 27 százaléka pedig jónak értékelte a hazai oktatásügyet. Azt persze nehéz eldönteni, hogy miért ez a nagy elégedettség, amikor egy 1993-ban végzett szövegértési vizsgálat szerint egy gimnazistából, szakközépiskolásokból, és szakmunkásképzős diákokból álló reprezentatív csoportnak csupán a 7 százaléka volt képes önálló olvasás alapján önállóan tanulni, és a többségük, 51,1 százaléka semmit sem értett abból, amit nagy nehezen kibetűzött.

Még ennél is nyugtalanítóbb viszont, hogy az általános iskolai pedagógusok is elégedettek magukkal: több mint négyötödük nagyon szeret tanítani, teendők közül pedig legszívesebben a tananyagot magyarázzák, vagy a tehetséges tanulókkal foglalkoznak. Az is elgondolkodtató, hogy tanáraink a „jó pedagógus kívánatos tulajdonságai” között a gyermekszeretetet, a tanári együttműködésre való készséget és a szilárd értékrendet tartják a legfontosabbnak, míg a szakmai tényezők (szaktudás, pedagógiai koncepció) csak a top-lista középmezőjébe kerültek. Társadalmi megbecsültségükkel azonban már korántsem ennyire elégedettek, és fizetésüket – nemzetközi összehasonlításban – vizsgálva úgy tűnik, hogy az elégedetlenségre minden okuk meg is van (lásd táblázat a következő oldalon).

Az arányszámok tehát Magyarországon a legalacsonyabbak, és arról sem feledkezhetünk meg, hogy hazánkban az egy főre jutó GDP is lényegesen kisebb, mint az összehasonlításban szereplő országok többségében.

Arról csak sejtéseink lehetnek, hogy a fizetésekben kifejeződő társadalmi megbecsülés hiánya milyen mértékben járul hozzá ahhoz, hogy az iskolai évek alatt a tanulók családi háttéréből adódó különbségek növekednek, azaz a rossz szociokulturális körülmények közül érkező gyermekek (arányuk az iskoláskorú populáción belül 11, de egyes régiókban közel 60 százalék) tanulmányi, tudásbeli elmaradása az általános iskolában töltött évek alatt egyre nagyobb lesz. Az viszont tagadhatatlan, hogy 1970 óta – nemzetközi összehasonlításban – Magyaror-

Tanári átlagfizetések az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva

Ország	Árány
Norvégia	1,03
Svédország	1,09
Olaszország	1,15
Ausztria	1,18
Egyesült Államok	1,22
Franciaország	1,31
Dánia	1,39
Hollandia	1,42
Luxemburg	1,59
Törökország	1,62
Görögország	1,69
Németország	1,72
Svájc	1,72
Magyarország (középiskolai tanárok)	0,72
Magyarország (ált. iskolai tanárok)	0,68
Magyarország (óvónők)	0,52

(Forrás: Nagy Mária: Jövedelmek, keresetek, vagyoni helyzet. OKI)

szágon a legerősebb a szülők végzettsége valamint a gyermekek iskolai eredményei közötti kapcsolat, és az iskola képtelen megoldani a „szociális nivellálás” feladatát. Az új módszerek iránt kevésbé fogékony tanárok szerint az osztályzatokkal történő értékelés korszerűtlenné és pedagógiaileg károsná nyilvánításában komoly szerepet játszik az, hogy a számszerűsített teljesítmények igen egyszerűen összehasonlíthatóak, míg a szöveges értékelés esetén nem ennyire egyértelmű a helyzet. *„Ha nem akarsz szembesülni azzal, hogy diákjaid nagy része igen rosszul teljesít, ne mérd a teljesítményeket”* – mondta egyik idős pedagógus beszélgetőpartnerem. Mások szerint viszont az osztályzat nélküli iskola fokozza a gyermekek természetes tudásvágyát, és elkerülhetővé teszi, hogy a rosszul teljesítőkben valamiféle „csekélyértékűségi komplexus” alakuljon ki. Hosszú éveknek kell még eltelni ahhoz, hogy e polémia valamilyen irányban eldőljön, és az értékelési módszerek vitájában az elkövetkezendő évtizedek munkaerőpiaca mondja ki majd a végső szót.

Az utóbbi 10–15 év bizakodásra okot adó fejleménye, hogy megszűnt az állami iskolák monopóliuma, és sokszínűvé vált az iskolarendszer: hatosztályos, nyolcosztályos gimnáziumok jelentek meg, és szabaddá vált az iskolaalapítás. Az állam normatív támogatását – ami legfeljebb a

költségek kétharmadát fedezi – minden törvényesen megalapított iskola megkapja, a nem önkormányzati iskoláknak viszont – kivéve az egyháziakat – nem jár kiegészítő támogatás, s így az alapítványok, magánszemélyek által fenntartott „alternatív” intézményekben tanuló gyermekek szüleinek tandíját kell fizetniük. Vekerdy Tamás pszichológus szerint az intézményközpontú pedagógiai rendszerekben „a király, vagy a párt, a pártközpont, a minisztérium, az egyetem stb. megmondja, hogy milyen tananyagot kell átpréselni a »gyerekanyagon« annak érdekében, hogy az iskola úgy működjön, mint egy kolbászgyár, ahol betöltik a gyereket és kijön a méretre szabott alattvaló.” A demokratikus iskolarendszerek, az alternatív iskolák viszont gyermekközpontúak, ahol alapvető feladat a gyermek individualitás kiteljesítése, mert mind az individuum, mind a társadalom számára hasznos, ha mindenki szabadon kibontakoztathatja személyiségét. Az iskola hagyományos szerepét előnyben részesítő tanárok szerint viszont „lehet, hogy az alternatív iskolákban csodálatos személyiségfejlesztés folyik, és nyitott, érdeklődő, az újdonságokra fogékony gyerekek lépnek ki, de irodalmi, történelmi, matematikai ismereteik nagyon hiányosak. Az egyik alternatív iskolából középiskolába jelentkező nyolcadikos diáknak – bármilyen furcsa – gondjai voltak még a szorzótáblával is. Úgy látom, hogy ezekben az iskolákban a személyiségfejlesztő és értékátadó pedagógia mellett a tudásközvetítő funkciók kissé háttérbe szorulnak. Ezt pedig előbb-utóbb korrigálni kell, ha csak nem az a cél – és valószínűleg nem az –, hogy az alternatív iskolai bizonyítvány a tudásközpontú társadalom periferiájára szolgáljon belépőjeggyül. Hiszen mindannyian tudjuk, hogy a tudás gondolkodás nélkül ugyan felesleges, de a gondolkodás tudás nélkül viszont veszélyes. Méghozzá nagyon veszélyes.” (Az Ismeretlen Pedagógus megjegyzése)

A szabad iskolaválasztás mindenesetre növeli a szülők felelősségét, és kemény konkurenciaharcot indított el az alapfokú oktatási intézmények között. Budapesten vannak olyan iskolák, ahol lasszóval fogdosák össze a gyerekeket, hogy el tudják indítani a hetedik osztályt, az ugyanabban a kerületben lévő nyolcosztályos gimnázium harmadik évfolyamán pedig (ez az általános iskola hetedik osztályának felel meg) már negyven körüli az osztálylétszám. Magyarországon jelenleg mintegy 300 egyházi és alapítványi iskola működik, az általános iskolai pedagógusoknak viszont csak 3,2 százaléka tanít ezekben az intézményekben; az alternatív oktatási rendszer tehát még komoly fejlődés előtt áll, mind elterjedésében, mind pedagógiai céljainak, módszereinek kristályosodását illetően.

Az utóbbi évek pozitív változása, hogy kialakultak a szülők érdekérvényesítésének szervezeti feltételei. Az általam megkérdezett tizennégy iskolában az iskolaszékek (amelyek az iskola, a fenntartó, a szülők, illetve a diákönkormányzat képviselőiből alakultak) és a tantestületek között jó a kapcsolat, nincsenek érdekellentétek, és ritkák a komolyabb viták. Az összkép viszont korántsem ennyire harmonikus: a fenntartó és az iskola érdekérvényesítési képessége sokkal erősebb, mint az iskolaszék nem hivatásos tagjaié, és a szülők valamint a diákönkormányzat képviselőinek informáltsága is elmarad az iskolát, illetve a fenntartót képviselő tagok tájékozottságától. Lehet, hogy ezzel magyarázható az iskolaszékek és a tantestületek kapcsolatának konfliktusmentessége?

A szülők viszont, nem is oly ritkán, különös módon értelmezik az érdekérvényesítési lehetőségeiket: előfordul, hogy gyermekük rossz osztályzata miatt felelősségre vonják a pedagógusokat, és az elmaradottabb környezetben lévő iskolákban emiatt gyakoriak a konfliktusok is. A tanárokat, tanárnőket a szülők, családtagok tettelegességgel fenyegetik meg, és nem egyszer be is váltják fenyegetésüket. A pedagógusok közül a „bölcsebbek” már eleve elkerülik a vitára alkalmat adó helyzetek kialakulását. *„Nálam Józsikó akkor is négyest kap, ha történelemórán azt mondja, hogy az egri várat Mátyás király védte a Fekete Sereggel. Októberben kétszer egymás után elégtelent adtam neki, mert hasonló ostobaságokat mondott, aztán megjelent az anyuka, aki rikácsolva lekurvázott a folyósón – a gyerekek érdeklődéssel hallgatták –, megígérte, hogy kirúgat az állásomból, és majd mehetnek a segélyosztályra én is, hogy legyen mit ennem. Az épületes jelenetben az zavart leginkább, hogy amikor kiabált, egészen közel hajolt az arcomhoz, és nagyon fokhagymaszagú volt a szája. Az igazgatónk gyorsan rendőrt hívott, az eltávolította a mamát az iskolából, és a gyerek átlagos tanulmányi eredménye félévben 4,6 lett – a félévzáró értekezlet légköre a harsány derűltség és a pogromhangulat között változott. Annak sem tudok egyértelműen örülni, hogy osztálytársai lassan öt hónapja nem szólnak egy szót sem Józsikóhoz, aki véletlenül se hiányozna egy napot sem az iskolából. Történelem-német szakos vagyok, a nagy »Ö« Ausztriában él, már szervezi az állásmat, csak a tanév végéig maradok itt. Nem szívesen mondom ki, de boldog leszek, amikor átlépek az országhatárt.”* (N. K., 29 éves tanárnő – azóta már átlépte az országhatárt)

Tehát az iskolák és a gyermekek csökkenő száma, a hanyatló tanulói teljesítmények és a létbizonytalanság mellett napjaink hazai oktatásügye az arcpirítóan alacsony tanári fizetésekkel, a pedagógusok kiszolgáltatottságával, eszköztelenségével, a szociális különbségek konzervá-

lásával – sőt felerősítésével –, és iskolarendszerünk látens megkettőzésével (20 százalék elit, 80 százalék „közönséges”) jellemezhető. Az iskolaalapítás monopóliumának megszűnése remélhetőleg felgyorsítja majd a változásokat, az alternatív iskolák cél- és feladatrendszere viszont még kialakulóban van, mint ahogy a szülő-iskola kapcsolatnak is vannak még hátrányos mellékhatásai. Számomra komoly aggodalmat okoz, hogy ezt a „krízis-szociográfiát” akár 20 évvel ezelőtt is ugyanígy meg lehetett volna írni, csak akkor nem lettek volna ilyen elszomorítóan rosszak a minőséggel kapcsolatos mutatószámok. De előbb-utóbb valakinek fel kell tenni a kérdést: Quo vadis Iskola?

A lavór fenekén

Jóllehet a Habsburg-ház uralkodóinak oktatásszociológiai pallérozottságáról viszonylag ritkán tesz említést a hálátlan utókor, Mária Terézia azon kijelentése, hogy „az iskolaügy politikum, és az is marad” nem csekély éleslátásról tanúskodik. A birodalmának területén lévő iskolák állami felügyeletét elrendelő uralkodóasszony provokatív egyértelműséggel megfogalmazott szentenciájában ugyanis pontosan azt mondta ki, amit nagynevű kollégái mindig is sejtettek: a társadalom hosszú távú stabilitása úgy biztosítható *legolcsóbban*, ha gondoskodunk arról, hogy az utódok mindenben pontosan *ugyanúgy cselekedjenek*, mint az elődök. Az *ugyanúgyra* meg kell tanítani, arra pedig, hogy *cselekedjenek*, rá kell szoktatni az éretlen korú ifjakat. A cél elérésének államilag intézményesített eszköze az iskola. E felfogás szerint az iskolaügyi apparátus igyekszik azt gondoltatni a tanulókkal, amit maga is gondol, hiszen a tanulók majdan maguk is a nagy mechanizmus résztvevői lesznek; s azt gondoltatják a gondjaikra bízottakkal, amit egykor velük is gondoltattak, az ember pedig gondolatilag vezérelt(?) lény; itt a kép kimerevedik, és akár vége is lehetne a történelemnek (lásd Fukuyama).

Az iskolarendszer hierarchiája kezdetben a tanulók rangja és méltósága, később gazdasági lehetőségei, még később pedig képességei mentén szerveződött, de a kiváltságos társadalmi osztályok – vagy csak egyszerűen a gazdag szülők ifjai – rendszerint minőségileg jobb, korszerűbb ismeretanyaghoz jutottak tanulmányaik során, mint kevésbé szerencsés kortársaik. Ez a modell – kisebb funkcióbeli zavaraival együtt – egészen a huszadik század elejéig teljesen legitimnek minősült, napjainkban persze sokkal indirektebb mechanizmusokon keresztül érvényesül az iskolarendszer társadalmi struktúrákat konzerváló hatása.

Magyarországon a XX. század derekán vált deklarált céllá, hogy az iskola váljék a kulturális monopóliumok felszámolásának eszközévé és nyújtson segítséget abban, hogy a korábban elnyomott osztályok gyermekei eljussanak a társadalmi hierarchia legfelsőbb szintjeire is. Bár a kulturális monopóliumok felszámolásának tiszteletreméltó feladatát az állam saját ideológiai monopóliumának teljes kiterjesztése mellett ol-

dotta meg, az 1950–1970 közötti húsz évben végbement extenzív fejlesztés megteremtette a kulturális különbségek csökkentésének feltételeit, és a korábban alulprivilegizált rétegek gyermekeinek lehetővé (gyakran feladatává) tette, hogy a társadalom egyenlőtlenségi rendszerében – akár más csoportok gyermekeinek rovására is – felfelé mozduljanak. És valahogy mégsem lett kerek az egész. Az oktatási rendszer 1950-től negyven éven keresztül az osztály nélküli társadalom megteremtése érdekében szorgoskodott, a rendszerváltás óta pedig három – különböző értékvilág mellett elkötelezett – kormányzat deklarálta egyik legfontosabb feladatuként az esélyegyenlőség megteremtését, s ehhez képest az európai államok közül (már 1970 óta) Magyarországon a legerősebb a gyermekek iskolai teljesítményének mikrokörnyezeti meghatározottsága.

Baj van a tudás közvetítésével is: a „PISA 2000” nemzetközi pedagógiai vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy hazánkban a *„tizenöt éves diákoknak közel fele nem éri el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD-országok saját standardjaik szerint a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak.”* (Új Pedagógiai Szemle 2001/1) Ez persze komoly gond, de sokkal aggasztóbbnak tűnik a felmérést értékelő munkacsoport azon következtetése, mely szerint: *„hangsúlyozni szeretnénk, hogy korai volna az eredmények láttán vészharangot kongatni”*. Hát ha még most sem, akkor mikor? És persze baj van az iskola szocializációs funkciójával is. A Legfőbb Ügyészség Számítástechnikai-alkalmazási és Információs Főosztálya által 2001-ben kiadott Tájékoztató megállapítja, hogy: *„Az összбűnözésen belül a бűnelkövetők száma évtizedeken keresztül egyenletes, emelkedő tendenciát mutatott. Az 1999. évben ez az irány megfordult és a jelekből ítélve egy hosszas, pozitív, csökkenő tendencia vette kezdetét... Ezzel az irányvonallal a gyermekkorú elkövetők számának alakulása nem tartott lépést... ugyanis, ha a gyermekkorú lakónépesség csökkenését is figyelembe vesszük, azt tapasztaljuk, hogy a gyermekkorú elkövetők aránya ... az azonos korú lakónépességen belül az előző évekhez viszonyítva nem csökkent... Az előző évekhez viszonyítva – sajnálatosan – nőtt a gyermekkorú elkövetők száma az erőszakos közбösülések és a garázdaságok körében.”* Lehet, hogy a vészharang megkondítása még tényleg nem indokolt. De most már ügyelnünk kellene arra, hogy kötele mindig kezünk ügyében legyen.

Sehallselát Dömötör

„Sehallselát Dömötör
Buta volt, mint hat ökör,
Mert ez a Sehallselát
Kerülte az iskolát.”
(Weöres Sándor:
Sehallselát Dömötör)

„Arra az igen kevésse öröndetes tényre, hogy az általános iskolások teljesítménye 1970-től napjainkig folyamatosan és bizonyíthatóan romlik (sarkosabban fogalmazva: gyermekeink butulnak), rendszeresen emlékeztet a pedagógiai szakirodalom, kétségbeejtő faragatlanságukat pedig naponta tapasztalom. A főiskolán még elsőnyedtüink a Monitor-vizsgálatok egyre rosszabb eredményein, de – nyolc éve vagyok tanár – most már fel sem veszem. Azt is csak kezdetben tartottam furcsának, hogy – ha az időjárás engedi – a hetedik-nyolcadik osztályosoknak jó harmada (35–40 gyerek) a tanítás megkezdése előtt az iskolával szemben, az utca túlsó oldalán, sűrű cigarettafüstbe burkolózva szocializálódik. Nem tiszteletlenek: amikor meglátnak, üdvözlönek, bár a cigarettát nem mindegyik veszi ki a szájából. Igazuk van, a dohányzás csak az iskola épületében tilos. A reggeli állófogadás résztvevőinek fele hölgy, az állandó rendezvény a járda 10–15 méteres szakaszát foglalja el teljes szélességben. Ahogy az iskolába igyekezve átvágom magam a csoporton, megpróbálok tájékozódni a téma felől, de mindeddig (hat éve tanítok itt) csak annyit sikerült megállapítanom, hogy a legnagyobb gyakorisággal elhangzó szavak a bazmeg, a buzi köcsög, és a lófasz. A tavaszi parlamenti választások itt is felborzolhatták a kedélyeket, mert egy derűs áprilisi reggelen megütötte a fületem amint az egyik kislány politikai közéletünk valamelyik neves szereplőjét sallangtalan egyszerűséggel »az a geci«-ként aposztrofálja. Ismertem jól a leányzót, a családi háttér alapján aligha nevezhetném hátrányos helyzetűnek. Megfordultam, találkozott a tekintetünk, jól a szemébe néztem. Bocsánat tanár úr – vörösödött el a gyerek, a körülöttnök állók pedig elcsendesedtek. Nyelvszakos tanárként igyekeztem a helyzet magaslatára emelkedni. Hogyan mondanád másként? – tettem fel a kér-

dést, a leányka egy pillanatig gondolkozott, aztán kibökte: »az a nafta«. Persze én is elnevettem magam, talán túlon túl harsányan is. Addig sem utáltak a gyerekek, azóta pedig kifejezetten népszerű vagyok.” (31 éves budapesti pedagógus)

A nemes hivatás által nyújtott magasztos élmény kétségtelenül sokatmondó indikátor, de nem feltétlenül alkalmas az általánosításra. Az a baj, hogy a statisztikák is nyomasztó képet mutatnak. Egy 1997-es nemzetközi felmérés értékelését olvasva, tárgyyszerű mélabúval kell tudomásul vennünk, hogy hazánkban a 16–65 év közötti népesség csaknem fele az írásbeliség minimumát sem képes teljesíteni, és hogy „*az írás-olvasás nélküliség önmagától hosszabb időtávon sem enyhülő, sőt makacsul újratermelődő jelenség*”. Az „írás-olvasás nélküliség” valami olyasmit jelent, hogy az érintettek minimum „elégéses” olvasás-írás teljesítményéről ugyan pecsétetes okmány tanúskodik, a gyakorlatban viszont csak saját nevüket képesek helyesírási hiba nélkül papírra vetni, továbbá – ha jó a világítás – a megfelelő piktogramok segítségével pontosan eligazodnak az „Urak” és „Hölgyek” feliratok között, a többi meg úgysem fontos.

Az még csak érthető lenne, hogy a „jelenség” *önmagától* nem enyhül, de hát ezt senki sem várta. Az alapfokú képzés rendszerének három eleméből (iskola, tanár, gyermek) legalább kettőről tételesen bizonyítható, hogy az elmúlt évtizedekben komoly pénzügyi ráfordítások, tiszteletreméltó szakmai és emberi erőfeszítések hatására minőségében pozitívan változott, s nincs okunk annak feltételezésére sem, hogy 1970 után gyermekeink csekélyebb intellektuális képességekkel, kevésbé érdeklődően léptek volna át az iskola küszöbét, mint elődeik. Ha mégis ilyenné válnak, az semmi esetre sem független a „pedagógiai ráhatásoktól”. Persze az iskola nem zárt rendszer, a szűkebb és tágabb környezet mindenképpen érezteti hatását, viszont arról sem szabad megfeledkezni, hogy a humán környezet ugyan közvetett módon, de tagadhatatlanul terméke is az iskolának. Épp ebben az összefüggésben ad okot aggodalomra az a tény, hogy e – tárgyi és személyi feltételeiben folyamatosan javuló – rendszer képtelen megállítani az írás-olvasás nélküliség „makacs újratermelődését”, sőt az általános iskolások olvasási teljesítményeit dokumentáló adatok alapján annak bővített újratermelődése prognosztizálható. „*Az nem lehet, hogy pénz, erő és oly szent akarat...*” – bölcsekedett némi cinizmussal fiatal pedagógus beszélgetőpartnerem, aztán megvonta a vállát: „*mégis lehet. Abból indultunk ki, hogy Mária*

Terézianak a magyar iskolaügy nem volt más, csak politikum. Főiskolai éveimet is ideszámítva, 12 éve nézem közelről közoktatási impotenciánkat. Szerintem: inkább misztérium.”

Az oktatás eredményessége és az e célra szánt pénzmennyiség közötti pozitív összefüggés mindenki számára egyértelműnek tűnik, pedig egyáltalán nem az. A gazdasági mutatószámok szerint 1970 és 1989 között ugyan mérsékelt ütemben, de évről évre gyarapodott a GDP (s vele együtt az általános iskolák költségvetése), 1990 és 1994 között erősen csökkent, majd ismét növekedésnek indult, s 2000-ben már jóval meghaladta az 1989-es, azaz az „utolsó békeév” szintjét. Szakértők szerint az 1990–1994 közötti gazdasági recesszió „közvetlenül nem hatott az ágazatra... hiszen az oktatási kiadások reálértéke számottevően nem csökkent”. Széles körben elfogadott továbbá az a hipotézis is, hogy az oktatásra fordított pénz gyarapodása akként fejt ki jótékony hatását, hogy csökken az egy tanárra jutó gyermekek száma, azaz a pedagógus több időt és energiát fordíthat egy-egy tanulóra. A hazai általános iskolákban ez a feltételezés sem igaz. A diák/tanár arány ugyanis az utóbbi negyven évben folyamatosan és jó ütemben javult:

Év	Egy tanárra jutó gyermekek száma
1960	24,3
1970	17,7
1980	15,8
1990	12,5
1999	11,6

Közben persze csökkent a szakképesítéssel nem rendelkező pedagógusok aránya is, az 1980/81-es tanévben az általános iskolai tanárok 3,8 százalékának nem volt szakképesítése, arányuk 10 évvel később már 2,1 százalék, az ezredfordulón pedig már csak 1,2 százalék. Kedvezően változott az egy osztályra jutó gyermekek száma is:

Év	Egy osztályra jutó gyermekek száma
1960	46,2
1970	35,4
1980	32,8
1990	24,3
1999	19,6

Tehát 1960 óta az általános iskolák lassan, de folyamatosan javuló finansziális lehetőségei mellett egyre magasabb képzettséggel rendelkező tanárok oktattak egyre kevesebb gyermeket, egyre kisebb létszámú tanulócsoportokban. A pozitív tendenciák nagyságrendjét talán Lannert Judit azon – 1998-ban megfogalmazott – megállapítása érzékelteti leginkább szemléletesen, amely szerint *„Magyarországon minden iskolafokozaton jóval alacsonyabb tanuló/tanár arányt találunk, mint az OECD-országokban”*. Ismét csak diadal. Nem is lenne abban semmi meglepő, ha az oktatás eredményessége nem egy az egyben követné a tárgyi és személyi feltételek kedvező irányú változásait, de ilyen körülmények között az iskolai teljesítmények három évtizedes folyamatos romlása legalábbis elgondolkodtató. 1992-ben az Országos Közoktatási Intézet Vári Péter által vezetett munkacsoportja hazai és nemzetközi tapasztalatokra hivatkozva állapította meg, hogy *„az olvasási képesség alakulása a közoktatás hatékonyságának egyik legérzékenyebb mutatója”*. A kérdés most már csak az, hogy miként változott e mutató, s hová vezettek e változások 1970-től napjainkig.

1. Az alappont: IEA-vizsgálat, 1970

Maradjunk tehát a Gutenberg-galaxisban, és kezdjük mindjárt azzal a mítoszromboló megállapítással, hogy már harmincegy-néhány évvel ezelőtt sem voltunk dobogóközélen. Az IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement = Tudásszintet Értékelő Nemzetközi Szervezet) 1970 tavaszán mérte a fel a magyarországi iskolákban a 4–5. osztályos, a 8. osztályos, és az érettségi előtt álló tanulók olvasási teljesítményét, azaz az olvasás gyorsaságát és az olvasott szöveg megértését. A vizsgálat eredményei a következőképpen alakultak:

Vizsgált tanulócsoport	Teljesítmények (1970)	
	Szövegmegértés	Olvasási gyorsaság
4–5. osztály	igen gyenge	igen gyenge
8. osztály	átlagos	gyenge
érettségi előtt	gyenge	—

A kutatócsoport vizsgálta a teljesítmények és a tanulók szociokulturális háttérének összefüggéseit is, és megállapította, hogy: *„...az otthoni körülmények meglehetősen nagy valószínűséggel előre jelzik a gyermek tantárgyi eredményeit, különösképpen olvasásmegértésnél, s az alsóbb korcsoportok-*

ban.” Világosabban fogalmazva: a lehetséges öt „osztályzatból” az iskola szerzett egy „átlagost” (közepes), két „gyengét” (elégséges), és két „igen gyengét” (elégtelen), s ezek az igen kevésbé hízelgő eredmények a tanulók családi környezetét tekintve tulajdonképpen prognosztizálhatók voltak. Furcsa módon éppen ez utóbbi körülményt értékelték pozitívan a pedagógia tudományával foglalkozó szakemberek. Véleményük szerint *„ezek az eredmények optimizmussal tölthetnek el bennünket (sic!), ha arra gondolunk, hogy a családi nevelés hatékonyságát hozzáértéssel, jó szándékkal, akarattal, segítséggel nagymértékben fokozhatjuk.”* (Pedagógiai Szemle 1974/9) Jó harminc év távlatából nehéz lenne eldönteni, ez az álláspont az akkoriban kötelező kincstári optimizmusnak, vagy egy ijesztő szakmai rövidlátásnak terméke, egy azonban kétségtelen: ez nekünk nem jött be. Az IEA-vizsgálatban kapott „osztályzatok” átlaga 1,8 – nem ismerek olyan egyetemi oktatót, aki ilyen eredmények mellett komolyan hezitálna azon, hogy utóvizsgára kötelezze-e a jelöltet.

2. Monitor '86

1970 és 1986 között az Országos Pedagógiai Intézet, 1979-ben a Művelődésügyi Minisztérium, majd egy évvel később a Tantervelméleti Osztály is vizsgálta az általános iskolások teljesítményét. A Monitor '86 vizsgálatban még csak a nyolcadik osztályosok teljesítményeit lehetett összevetni e felmérésekkel. Az adatokat értékelve Demeter Katalin úgy találta, hogy a tanulók által elért eredmény *„két előző mérésel összehasonlítva stagnál, egy mérés esetében pedig egyértelműen romlik. Összességében is határozott romlást lehet megállapítani. Már a stagnálással sem lehetünk elégedettek, hiszen az 1970-es IEA-vizsgálatból tudjuk, hogy nemzetközi összehasonlításban igen-igen szerény a magyar tanulók helyezése, ez tehát alacsony szinten való stagnálást jelent.”* Pozitívként szögezi le viszont, hogy: *„összességében, az oktatási rendszer egészében nem tapasztaltuk azt a nagymértékű romlást, amelyet a közhangulat visszajelez és igaznak vél... Hogy miért éppen az utóbbi években fejeződik ki az elégedetlenség az olvasás alacsony színvonalával kapcsolatban, amelyre – biztosan tudjuk – legálább másfél-két évtizede megvan az ok, arra csak feltételezések lehetnek.”* (Pedagógiai Szemle 1989/12) Tehát már az 1986-ot megelőző 15–20 évben is indokolt lett volna a szerző szerint az olvasási teljesítményekkel kapcsolatos elégedetlenség, csak éppen akkor valamiért nem elégedetlenkedtünk. Emlékeim szerint akkoriban ez nem volt tanácsos.

Mindent összevéve: 1986-ban továbbra is alaptalannak látszott az a félelmünk, hogy a közoktatás rendszeréből kilépő új generáció olvas-

nivaló után kutatva feldúlja majd a könyvtárakat. Csak emlékeztetőül: a két vizsgálat között eltelt években az egy tanárra jutó gyermekek száma 17,7-ről 14,1-re, a képesítéssel nem rendelkező pedagógusok aránya pedig 5,1 százalékról 2,4 százalékra csökkent. Az olvasási teljesítmények viszont ennél valamivel nagyobb arányban romlottak. Két eset lehetséges: vagy a gyermekek lettek butábbak, vagy az iskola. Nem áll rendelkezésünkre olyan adat, amely megengedné azt a feltételezést, hogy az adott időszakban gyermekeink értelmi képessége negatív irányba változott volna.

3. Monitor '91

„Egyértelműen kimutatható, hogy öt év távlatában a 4. osztályosoknál kisebb (5 százalékkal), a 8. osztályosok körében nagyobb mértékben (8 százalékkal) csökkentek az olvasási teljesítmények.” – állapítják meg a vizsgálat összegzésekor a szakemberek. Majd hozzátesszik: „Vizsgálatunk legfőbb konklúziója, hogy öt év alatt az általános iskolai tanulók olvasás- és matematikateljesítménye visszaesett, míg számítástechnikai tudásuk növekedett... Az olvasás esetében ez drámainak mondható következtetés, mivel egy korábbi nemzetközi és több hazai vizsgálat során már kiderült, hogy a magyar tanulók olvasásteljesítménye egyrészt nagyon alacsony, másrészt, hogy tendenciájában stagnáló, bizonyos összetevőiben pedig kismértékben hanyatló. Mostani vizsgálataink tanúsága szerint ezt a több éve tartó hanyatló tendenciát nem sikerült megállítani”. (Vári Péter és munkatársai, Új Pedagógiai Szemle 1992/4) Ami a drámaiságot illeti, azzal tökéletesen egyetértünk. Nem árt persze emlékeztetni arra is, hogy a vizsgálat időpontjában az a bizonyos „hanyatló tendencia” nem több éve, hanem több mint két évtizede tartott már, miközben szakcikkék és tanulmányok elemezték az egyre sötétebb képet mutató adathalmazt, és aztán nem történt semmi sem.

„1992 őszén volt egy megyei igazgatói értekezlet, ahol az olvasásvizsgálatok eredményeit ismertették. Tőlünk kértek ötleteket, de sokkal okosabban tettek volna, ha az alsó tagozatos kollégákat kérdezik, mert nem tudtunk semmi értelmeset mondani. Úgy váltunk el, hogy tegyük papírra elképzeléseinket, és a minisztérium nyitott minden javaslatunkra. Arra gondoltam, hogy megkeresek néhány öreg tanítót, összehozunk egy megyei szintű kutatócsoportot, és ha nem is találjuk meg a bölcsek követ, talán sikerül valami okossággal megörvendeztetni a világot. Nem akartunk mi valamilyen új módszertant feltalálni, csupán meg akartuk vizsgálni, hogy az olvasási teljesítmények

hogyan befolyásolják a gyerekek egyes tantárgyakban elért eredményeit, s ha egyáltalán van összefüggés a kettő között, az mennyire meghatározó. Kidolgoztunk egy kutatási tervet – akkor még nem volt számítógépünk, egy öreg, nyekergő írógépen öntöttem végleges formába az egészet –, nem is készítettem hozzá költségvetést, arra gondoltam, hogy ha pénzt is kérek, biztosan nem válaszol majd senki sem. Nem kellett volna más, csak egy bólintásnyi biztatás: tudunk rólatok, csináljátok, aztán majd írjátok meg, mire jutottatok. Eltelt vagy öt hónap, válasz persze nem érkezett. En viszont komolyan gondoltam ezt a kutatást – a tanár épp úgy utálja az analfabétizmust, mint az orvos a járványokat, vagy a rendőr a bűnözést –, és azt javasoltam, kezdjük el a munkát, aztán majd meglátjuk, mi lesz. Leendő munkatársaim azonban a kéréslelkű profik józanságával intettek nyugalomra. Először is – magyarázta egy öreg osztályfőnök –, az a küldemény bizonyára eljutott valakihez. Forgatta egy darabig, megállapította, hogy nincsenek benne képek, tehát nem is érdekes, utasította hát valamelyik munkatársát, hogy készítsen belőle egy rövid összefoglalót. Mire az összefoglaló elkészül, majd újraosztják a lapokat, vagy a samesz kap új munkakört, vagy a főnöke – a legvalószínűbb, hogy mind a kettő – (1992 az oktatásügyben a következtetések nélküli premisszákat éve volt), szerintem már rég elfelejtődött az egész. Azt hiszem, igaza volt. Egyik professzorom szerint a dinoszauruszok azért pusztultak ki, mert ha reggel seggbe rúgták valamelyiket, este lett, mire eljutott agyába az ingerület, s így nem tudott reagálni a környezetre. Eléggé megalapozott hipotézisként hangzik, csak azt nem értem, hogy tudott fennmaradni a tanügy apparátusa.” (52 éves biológiai szakos tanár, iskolaigazgató)

4. Monitor '93

Hét év telt el az első Monitor-vizsgálat óta, lehetővé vált tehát a középtávú fejlődési tendenciák megrajzolása. Lett volna mód erre 1970 és 1986 között is, de valamiért mégsem került rá sor.

„Nézd, a szocialista oktatásügyben hivatásos kutatónak lenni, bizalmi munkának számított. Ha komolyabb feladatra vágytál, akkor folyamatosan bizonyítanod kellett, hogy a szocialista ember optimizmusával, és mélyen átgondolt dialektikával közelíted meg a közoktatás egész rendszerét. Nem tagadom, kicsit zavarba ejtő volt, hogy eredményeink nem csak a burzsoá pedagógia eredményeihez viszonyítva szerények, hanem saját, korábbi vizsgálatainkhoz képest is romlanak, de végül is megtaláltuk a helyes utat. Minden vizsgálati adatot hitelesen közöltünk, óvakodtunk viszont attól, hogy hangsúlyozzuk a negatív tendenciákat. Csak a nyolcvanas évektől merték

ezt megtenni a bátrabbak, nem kis kockázatot vállalva. De akkor már túl nagy volt a zűrzavar ahhoz, hogy taccsra tegyék őket. Én a hatvanas évek vége felé lettem tanfelügyelő, elég sokat publikáltam, egy kutatóintézetből mentem nyugdíjba. Tulajdonképpen tiszta lehetne a lelkiismeretem, hisz mindig megírtam, amit akartam, más lapra tartozik, hogy nem mindent akartam megírni. Sosem szerettem a konfliktusokat, mindig láttam, hogy hol a kerítés, s ami azon túl volt, azt úgy kezeltem, hogy a téma egyelőre nem időszzerű.” (68 éves nyugdíjas pedagógus)

Az 1993-as adatokat elemző munkacsoport (Vári Péter és munkatársai) abból indult ki, hogy a szövegmegértési feladatokban elért 80 százalékos, vagy annál jobb eredmény lehetőséget ad az „önálló olvasás alapján történő önálló tanulásra”, a legalább 60 százalékos teljesítmény pedig a szöveg részleges megértését valószínűsíti. Aki ennél is gyengébben teljesített, az aligha értette meg azt, amit olvasott. A vizsgálatban részt vevő 10. osztályosoknak csaknem 60 százaléka gimnáziumban, illetve szakközépiskolában tanult, a többiek pedig szakmunkásképzőbe jártak. A két Monitor-vizsgálat között eltelt hét évben az eredmények a következőképpen alakultak:

	Évszámok	
	1986	1993
Legalább 80%-os eredményt ért el a tanulók	31,2%-a	7%-a
60–80% között teljesített a tanulók	49,3%-a	41,9%-a
Nem érte el a 60%-os határt a tanulók	19,4%-a	51,1%-a

Talán a kutatások megnövekedett szabadságával függ össze, hogy az adatokat elemző szakértők a tendenciákat értékelve realisabb perspektívákkal szembesítenek bennünket: „A rosszul olvasók, a szövegértésben gyakorlatlanok nagy száma felhívja a figyelmet arra, hogy bekövetkezhet az olvasási képességek sajátos visszafejlődése, a »tudatlansági spirál« jelensége, ami annyit jelent, hogy minél tájékozatlanabb valaki, annál inkább felületes üzenetek közvetítése jut el hozzá, s annál inkább ilyen üzenetek címzettjévé is válik. Az ilyen üzenetek másodlagos hatása pedig, hogy az információáradatot csak mozaikokban, töredékekben értő ember előbb-utóbb frusztrálttá és védtelenné válik.” (Új Pedagógiai Szemle 1994/7) No comment.

5. Monitor '95

Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy az a generáció, amely a nyolcvanas évek közepe óta oly gyengén teljesítette a szövegmegértési feladatokat, elérte a középiskolát. Az általános iskolákban pedig folytatódott a hanyatló tendencia:

Iskolai osztályok	A vizsgált időszak	A teljesítmények csökkenése (%)
3. osztály	1991–1995	18%
8. osztály	1991–1995	11%
10. osztály	1993–1995	2%
12. osztály (érettségi előtt)	1986–1996	20%

A Vári Péter és munkatársai által készített elemzés („Monitor '95”) óvatosan fogalmaz: „A középfokú képzésben feltehetően jelentős, további elemzést igénylő tudásbeli átrendeződés indikátoraként is felfogható a... tény: a 12 évfolyamosok 1986-ban érettségizett társaikhoz képest a közös feladatok 97 százalékában gyengébb teljesítményt nyújtottak... Az 1995-ös 12. osztályosok eredményei közelebb állnak az 1986-os 10. osztályosokéhoz, az 1993-as 10. osztályosoké pedig az 1986-ban mért 8. osztályosok eredményéhez.” Ami magyarul annyit jelent, hogy 1995-ben az érettségizők teljesítménye olyan volt, mint tíz évvel korábban a középiskola másodéveseié, 1993-ban pedig a középiskola második évfolyamán tanuló diákok azt teljesítették, mint 1986-ban a nyolcadikosok.

Az orvostudomány – jóllehet annak humánus orientációja mindenki számára nyilvánvaló – nem birtokolja a pedagógia árnyalt fogalmi apparátusát, és ezért egyértelműbben fogalmaz: az intellektuális teljesítmények viszonylag rövid időszakon belüli leépülését nem *tudásbeli átrendeződésnek*, hanem *dementálódásnak* nevezi. Erről persze esetünkben szó sem lehet, hiszen 1995/96-ban is megteltek az egyetemi előadók. Az elsőévesek között bizonyára létszámbeli túlsúllyal képviseltették magukat azok a frissen érettségizett évfolyamok, amelyeknek szövegértési teljesítménye átlagosan 20 százalékkal gyengébb volt, mint tíz évvel korábban. Az egyetemen pedig írni is kell, meg olvasni is kell, méghozzá nem is keveset. Vagy mégsem? Az OECD 1997-es, felnőtt írásbeliséggel kapcsolatos vizsgálatait értékelve a Vári Péter által vezetett munkacsoport megállapítja, hogy: „a magyar mintában még a fő-

iskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők eredményei is meglehetősen gyengék, a svédországi legalacsonyabb iskolai végzettségűek szintjén állnak... A vizsgálat eredményei ugyanis azt mutatják, hogy az iskolai végzettséget tanúsító okirat mögött nem egyszer az elvárhatónál jóval alacsonyabb szintű tudás áll.” Ismét csak: no comment.

„Nem hiszem, hogy fiataljaink tájékozatlansága, betűundora valamilyen magyar specifikum lenne. Mi »jogellenesen távoztunk külföldre« még a hetvenes években, s aztán 1980-ban nyitottuk meg első orvosi rendelőnket egy német nagyvárosban. Akkor még nem voltak asszisztenseink, az ottani adószabályok komoly kedvezményekkel támogatják, ha általános iskolai végzettséggel rendelkezőket veszel fel, s aztán gondoskodsz a szakképzéséről, tehát 16. életévüket betöltött, alapfokú tanulmányaikat befejezett fiatal lányokat kerestünk. Nagyon sokan jelentkeztek, úgy gondoltuk, hogy íratunk valamilyen alapfokú tesztet, kicsit beszélgetünk a jelöltekkel, s ennek alapján választjuk ki a munkatársakat. Egészen banális kérdéseket tettünk fel, nevezzen meg egy mai német író, mi Svájc fővárosa, meg ilyeneket, és meg kellett oldani egy százalékszámításos példát is: ha egy szoknya 90 DM-be kerül, s a kiadásra 12 százalékkal olcsóbb, mennyit kell fizetni? A tizenhét jelölt közül ezt a »matematikai« feladatot senki sem tudta megoldani, Svájc fővárosát nyolcan ismerték, mai német írók egyikük sem tudott megnevezni, az sem segített, amikor hozzátettük, hogy nem baj, ha már meghalt. Az egyik kislány hosszú gondolkodás után Beethovent említette, végül ezt is elfogadtuk, mert férjem szerint író volt ő is, csak nem betűkkel, hanem kottával dolgozott. Azóta nem kérdezzük mást a jelentkezőktől, csak azt, hogy hol lakik.

A főrajzzal is komoly gondok lehetnek, erre abból következtetek, hogy egyik (már szakképzett) asszisztensünknek megemlítettem, hogy szabadságunkat Kanadában töltjük, mire azt mondta, hogy az bizony gyönyörű út lesz, majd megkérdezte: és kocsival mentek vagy vonattal? Másik fiatal – és a világ eseményei iránt kifejezetten érdeklődő – munkatársunk pedig az ebéd-szünetben valamilyen magazint lapozgatva azzal a kérdéssel fordult hozzám, hogy doktornő, tulajdonképpen hol van az a Páneurópa? De a csúcs az egyetemen történt, még otthon, egy pszichiátria gyakorlaton. Kiváló sportteljesítményeinek elismeréseként felvett évfolyamtársunkról az utolsó évben, egy gerontológiai osztályon tett látogatás kapcsán derült ki, hogy a »dementia praecox« és az »ejaculatio praecox« kifejezés értelmezésében komoly zavarokkal küzd. Egyszerűen csak fordítsd le – biztatta a tanársegéd, mire a srác forgolódott egy darabig, aztán rákezdte: hát a demencia, az magyarul is

demencia, a prae, az pedig előtt. A tanársegéd biztatóan bólintott. A cox, cogicis az pedig a farok. Tehát? – kérdezte a gyakvezér, s kollégánk kissé tétován azt válaszolta, hogy »a farok előtti demencia«, s aztán nagyon hamar vége lett a gyakorlatnak. De hát ahogy mondtam: Hegyeshalomtól nyugatra sem okosabb az ifjúság.” (58 éves, Németországban praktizáló orvosnő)

Megnyugtató érzés, ha tudjuk: a bajban nem vagyunk egyedül.

6. Monitor '97

A felmérés eredményei szerint 1995 és 1997 között a teljesítmények romlásának tendenciája lassúbbá vált, megállt, sőt olvasásmegértés területén javult. 1995-ben a szövegmegértési feladatokat megoldók aránya a nyolcadik osztályokban csaknem 10 százalékkal volt alacsonyabb, mint négy évvel korábban, 1995 és 1997 között a sikertelenek aránya nem növekedett, inkább csökkent. Az elemzések azonban hangsúlyozzák, hogy e halovány változás is csupán a fővárosra igaz. A megyeszékhelyeken kisebb mértékben, a városokban és a kisebb falvakban pedig még az eddigieknél is erősebb mértékben tovább csökkent a tanulók olvasási teljesítménye. A „stabilizálódás” tartósnak látszik, a sok vihart kavart „PISA 2000” vizsgálat igen kevésbé örömdetes eredményeit összegző gyorsjelentés is megállapítja: „szükségesnek érezzük megismételni azt a biztató fejleményt, hogy 1995 óta a hazai monitor-mérések országos szinten nem adtak számot újabb romlásról az olvasás és szövegértés területén.” Az persze továbbra is nyitott kérdés, hogy mennyiben tekinthető biztatónak a „fejlemény”?

„Nyolc évvel ezelőtt vonultam nyugalomba (ma már ezt így kell mondani), de a legkevésbé sem vagyok nyugodt, mert nemcsak azt látom, hogy mi történik az iskolával, hanem arról is vannak elképzeléseim, ami történi fog. A közoktatás rendszerét a társadalmi szükségszerűség vaslogikája hozta létre, s azóta a nagy mechanizmusok arcnélküli középszerűsége működteti. Én csak a megyei szintű munkát ismerem, de nincsenek illúzióim annak hatékonyságát illetően. A nyolcvanas években még léteztek a megyei oktatási kabinetek – később munkaközösségnek hívták őket –, tizenheten voltunk aktív tagok, négyünket tényleg érdekelték a neveléstudományi kutatások, olvastuk a szakirodalmat, előkészítettük és véleményeztük az új tanterveket, de a többiek egyszerűen csak jelen voltak, az igazgatósághoz, szakfeliügyelői megbízáshoz vezető lépcsőnek tekintették a részvételt. Sajátos reflexek működtek akkor:

ha valami rosszul sikerült, arról nem illett beszélni. 1987-ben itt-ott már hallottuk, hogy nagyon rosszak a Monitor '86 eredményei, de az volt az általános vélemény, hogy »felesleges kongatni a vészharangokat«. Ebben egyébként teljesen igazuk volt, úgysem figyelt volna rá senki sem.

A hetvenes években még volt egy kis pezsgés a pedagógiai kutatásokban, akkor beszélhattünk először nyíltan a hátrányos helyzetű tanulókról, akkor vetődött fel az osztályzás sztemderizálásának lehetősége, majd jött az új matematika és a szóképes olvasás, ezekben az években készültek az első programozott tankönyvek, és ekkor érte el hazánkat a kibernetikai rendszerszemlélet is, amelyben a tanulót »vezérelt«, a tanárt »vezérlő rendszernek« nevezték. Ez utóbbit már születésekor is üres verbalizmusnak gondoltam, de több olyan előadást kellett végigszenvednem, ahol nagy tudású és értelmesnek látszó kollégák a tanár-diák kapcsolat helyett a »szabályzó rendszer« és a »szabályzott rendszer« kölcsönhatásáról beszéltek. De még ez a néha ostobaságba hajló érdeklődés is jobb volt, mint a nyolcvanas évek vármegyei hangulata, ahol mindenki rástartolt a túlélésre. Azt hiszem, ez a légkör komoly szerepet játszott abban, hogy a '86-os eredmények körül (egyébként ha jól emlékszem, csak két évvel később kerültek nyilvánosságra) nem alakult ki osztársadalmi hisztéria. Hunniában a helyzet azóta is változatlan, ez pedig – ahogy én látom – azzal függ össze, hogy az iskola már annyira régóta és folyamatosan olyan rosszul teljesít, hogy azt nem lehet egyszerűen az előző rendszerre, még kevésbé az előző kormányokra kenni, tehát aktuálpolitikailag érdektelen. És a folyamatnak még nincsen vége.

Tudod, a vejem – matematikát tanított, aztán '92-ben átképezte magát informatikusnak, s azóta emberhez méltó jövedelme van – a múltkor azzal dühített, hogy Móra Ferenc aztán igazán hátrányos helyzetű gyerek volt, az anyja a jégvirágos ablakot használta táblának, mégis egészen jól megtanította írni a fiát, mi pedig a főiskolánkkal, számítógépeinkkel, írásvetítőinkkel és videóinkkal képtelenek vagyunk erre. Szerettem volna goromba lenni, de csak azt válaszoltam, hogy akinek annyi esze van, mint Móra Ferkónak volt, az még tőlünk is egyetemre kerül. A többi meg majd nézi a »Big Brothers« – mondta, és az a baj, hogy igaza volt. Gondold csak el: ha a gyermekek családi körülményei (mai szóhasználattal: szociokulturális háttere) és iskolai eredményei között tényleg olyan szoros a kapcsolat, mint ahogy azt állítják a bölcsek, akkor meddig gyűrűzik még lefelé ez a spirál? Na persze, '95 óta nem mértek rosszabb teljesítményeket. Elmesélek neked egy egyszerű kísérletet: vegy egy lavór vizet, dobj bele egy húszforintost, és figyeld, mi történik vele. Egy darabig ugye sülyyed, aztán a lavór alján megpihen. Onnan már nem sülyyedhet tovább. Hát mi most itt vagyunk. Majdnem azt mondtam:

ide jutottunk. Még a megyében volt egy fiatal kollégám, olvasott angolul és németül, ő foglalkozott a külföldi szakirodalommal, aztán vagy tíz évvel ez előtt elhagyta a politika. Kár érte, mert jó tanár lett volna belőle. A szülei itt élnek, és amikor hazajön, engem is meglátogat. Augusztusban volt nálam egy vasárnap délután, éppen a hordókkal babráltam, amikor megérkezett. Ittunk egy pohár savanyát, nem akartam én bántani, de azért csak megkérdeztem tőle, hogy mi a csoda van ezzel a PISA-vizsgálattal? Letette a pohárát és széttárta a kezét. Mi lenne, Ottó bácsi? – kérdezett vissza. Megbukott az iskola.” (71 éves nyugdíjas általános iskolai igazgató)

A csintalan Sam iskolája (és tanárai)

„A csintalan Sam, amint reggeliznek,
kítőri nyakát a kis Eliznek.

Meg is büntették szigorúan érte,
lekvárt sem kapott aznap a kenyérre.”

(Angol gyermekvers)

Bár Magyarországon ilyen rendkívül markáns gyermekkori csintalanságok ritkán fordulnak elő, a Legfőbb Ügyészség már említett kiadványában közölt statisztikák ellentmondásos tendenciákra engednek következtetni. Az kétségtelenül pozitív folyamat, hogy az összбүнözésen belül a 7–14 éves korú gyermekek egyre kisebb arányban képviseltetik magukat – ezt jelzi, hogy 1999-hez viszonyítva 2000-ben 4,1 százalékkal alacsonyabb volt az e korcsoportba tartozók által elkövetett bűntények aránya –, ugyanakkor viszont a korosztály létszáma is csökkent, s így azt kell mondanunk, hogy a бүнelkövetők között ugyan egyre kevesebb a gyermek, gyermekeink között viszont egyre több a бүнelkövető. 1996 és 2000 között pedig a gyermekek által elkövetett бűncselekmények száma is jelentősen megnőtt:

Бűncselekmények típusa	Бűncselekmények száma	
	1996-ban	2000-ben
Személy elleni	95	105
Erőszakos közбösülés	6	15
Иljúság és nemi erkölcs elleni	17	39
Közrend elleni	212	327
Közlekedési	89	158
Vagyon elleni	3270	3327

Az ügyészségi kiadvány úgy fogalmaz, hogy „a korosztály – бűнözési szempontból – legintenzívebb tagjai a 13 évesek, és azok, akik teljes családban nevelkednek”. A statisztikai adatok szerint úgy tűnik, hogy a nemi szerepek közötti határvonalak is fokozatosan elmosódnak: 1996-ban a gyermekkorú бűncselekményeknek „csupán” 9,57 százalékát követték

el lányok, 2000-re ez az arány már 11,13 százalékra nőtt. És sajnos, míg a fiatalkorú bűnelkövetők között 1996-ban 19,34 százalék volt a gyermekkorúak aránya, 2000-ben már valamivel több mint 23 százalék. Ezzel együtt: a gyermekkori kriminalitás kialakulásában az iskola erőtlensége ugyan kétségtelenül szerepet játszik, de semmiképpen nem tehető felelőssé. Meg hát egyébként is: a fiatalsággal mindig baj volt. Az 1821 és 1858 közötti években a tanítók például 126 fogalmat használtak a tanulók „erkölcsi magaviseletének” jellemezésére, és ezek közül csupán harmincnégyet a pozitív értékítéletek, kilencvenkettőt pedig a negatív magatartási vonások jelölésére. De bármennyire is hagyomány nálunk az éretlen fiatalok viselkedésével kapcsolatos elmarasztaló kritika, az azért jelzésértékűnek tekinthető, hogy az általam megkérdezett 120 (a pedagógia világában messzemenően járattan, 35–50 éves) diplomás közül mindössze tizennégyen fogadták el azt az állítást, hogy „a 12–14 évesek magatartása semmivel sem rosszabb, mint a miénk volt annak idején”. Hetvenen „rosszabbnak”, huszonhatan „sokkal rosszabbnak” minősítették azt, tízen pedig úgy találták, hogy „a korosztály viselkedésében nagyon sok antiszociális és közösségellenes vonás figyelhető meg”. Nyitott marad persze a kérdés, hogy a fenti vélemények mennyiben tükrözik a valós helyzetet. Az viszont mindenképpen figyelemreméltó, hogy a megkérdezettek közül nyolcvannyolcan a helytelen viselkedés első okaként az iskolát említették.

„1974-ben voltam nyolcadikos. Földvára jártunk iskolába, ahová két megállót utaztunk vonattal, mert a faluban addigra megszűnt a felső tagozat. A karácsonyi szünet előtti héten már nagyon feldobottak voltunk, így történhetett meg, hogy a vonaton addig-addig lökdösődtünk, míg úgy nekiestem a peront és az utasteret elválasztó ajtónak, hogy betört az ablaka. A kalauz persze jól lehordott bennünket, felírta az adatainkat, s közben minden második kérdése az volt, hogy: ezt tanuljátok az iskolában? Apám is a vasútnál dolgozott, beszélt az állomásfőnökkel, hogy ne értesítsék az iskolát. Én akkor technikumba készültem, és apám nem akarta, hogy emiatt a »baleset« miatt rosszabb osztályzatot kapjak magatartásból, s baj legyen a továbbtanulással. Nem is lett belőle ügy, de attól kezdve hónapokig úgy ültünk a vonaton, mint aki karót nyelt, és olyan csendesek voltunk, mintha nagybeteg lenne a családban. Ha mostanában néha úgy adódik, hogy vonattal kell utaznom, csak nézem a kései utódokat, amint a nemdohányzó kocsi szívják a méregdrága külföldi cigarettát, és egyelőre ugyan csak üdítőket isznak, de az egy pillanatig sem zavarja őket, ha a ragacsos lé a padlóra löttyen. A tár-

salgásukról pedig csak annyit, hogy az tartalmilag üres, formailag ocsmány. Érdekes módon, a kalauz csak legyint rájuk, s egyszer sem kérdezi meg tőlük, hogy ezt tanuljátok az iskolában? Lehet, hogy nem meri?” (42 éves kereskedelmi igazgató)

Az Akadémiai Kiadó által 1976-ban megjelentetett „Neveléstudomány” című szakkönyv szerint „nevelésen az emberre irányuló céltudatos, tervszerű fejlesztő hatások összességét értjük”. A szociológusok pedig a szubjektumra (egyénnre, csoportra, tömegre) irányuló tudatos és spontán társadalmi hatások összességét a szocializáció fogalmával jelölik. Ez utóbbi tágabb jelentéstartalommal bír, amennyiben a szubjektum közeli és távoli, humán és intézményesített környezetét egyaránt „szocializációs ágensként” tekinti. Ezek hatására formálódik a gyermeki személyiség, alakulnak ki a viselkedési minták, ezek befolyásolják az érték- és attitűdválasztásokat, beállítódásokat és nem utolsósorban az érzelmi fejlődést is. A környezet pozitív reakciókat (jutalmat) ad az általa kedvezőnek értékelt gyermeki megnyilvánulásokra, s bünteti mindazokat, amelyeket elfogadhatatlannak tart: a személyiségfejlődés közösség által kijelölt ösvényéről letérni tehát csaknem lehetetlen. A főemlősök életében ez a mechanizmus hibátlanul működik, társadalmiasított világunkban viszont a rendszerben már több a homok, mint a fogaskerék. Részint azért, mert a „homo socialis” néhány évezred után felismerte, hogy önmagának szimpla újratermelése nem vezet sehová, tehát – éppen a közösség jól felfogott érdekében – lazított a szocializációs kényszereken. A nevelés és az élet „szttenderdjei” lassan távolodni kezdtek egymástól, és a különböző szocializációs ágensek eltérő (olykor ellentétes) érték- és magatartási mintát közvetítenek. S ezzel párhuzamosan: az egyén is egyre kevésbé hajlandó lemondani saját integritásáról, s indulatosan – olykor cselekvő agresszióval – fordul szembe a külvilág által megváltoztathatatatlannak deklarált játékszabályokkal. Az iskola pedig egyre csökkenő hatékonysággal próbál egyensúlyt teremteni az ellentétes hatások között.

A mottóként idézett versike alaptermészetű gyermekszereplőjét tekinthetjük akár e hiányosság produktumának is: viselkedésibeli szocializációjában komoly hiátusok fedezhetők fel, amennyiben a negatív érzelmi töltések kifejezésének bőséges eszköztárából számára a nyaktekerés tűnt a legkézenfekvőbbnek. Nincsenek ugyan információink arról, hogy az ifjú főhős milyen szinten, és mennyi ideig volt a helybéli közoktatás ügyfele, de az kétségtelen, hogy az iskola (mint szo-

cializációs közeg) nem befolyásolta alapvetően személyiségfejlődését. Pedig azzal csaknem mindenki egyetért, hogy az általános iskolának meghatározó szerepet kell(ene) kapnia a 6–14 éves gyermekek szocializációjában, ugyanakkor komoly viták folynak arról, hogy napjaink Magyarországon a fent nevezett oktatási intézmény mennyire képes e feladat megoldására. Az mindenesetre tény, hogy a tanárok meglehetősen alulértékelik saját lehetőségeiket: az általam megkérdezett 108 – felső tagozaton dolgozó – pedagógus mindegyike teljes mértékben elfogadta azt az állítást, mely szerint „az iskola egyre kevésbé játszik szerepet a tanulók magatartásának alakításában.” A konszenzus nem véletlen. Az „ezt tanuljátok az iskolában?” kérdésnek ma már egyszerűen nincs jelentése.

„Az iskolai nevelés eredményességének hanyatlása szerintem történelmi és pszichológiai okokkal, manapság pedig már strukturális tényezőkkel is összefüggésben áll. Nekem mindhárommal kapcsolatban vannak személyes tapasztalataim. Biológia szakos vagyok, csak hobbiból foglalkozom az utóbbi 50–60 év hazai történelmével, és határozott élményt jelent számomra, amikor élettörténetem apró mozaikjait olykor sikerül beleillesztenem a nagy egészbe. Ami a kezdeteket illeti, az általános iskolából kifejezetten rossz emlékeim maradtak. Engem népmesei figurák tanítottak: az osztályfőnöknőm olyan volt, mint a vasorrú baba, napközis tanárom pedig olyan, mint a gonosz mostoha. Igazi tanárokkal, akiknek a személyiségéből minden tanítvány magával visz egy darabot, csak a középiskolában találkoztam.

Életem első felében erdész voltam (közben levelező tagozaton elvégeztem a biológiát), és amikor aztán – úgy tizenöt éve – megkezdődött a hazai erdők lemészárlása, átképeztem magam pedagógusnak. A pályakorrekcióban nem kis szerepe volt középiskolás tanárainknak, akik ugyan messzemenően autokratikus beállítódásúak voltak – olykor talán igazságtalanok is –, de szakmailag igen magas szinten álltak és szavahihetőségükhöz kétség nem férhetett. Akkoriban, a hetvenes évek derekán, az iskolai nevelés végletesen egysvágányú volt: aki nem lépett egyszerre, meg sem szagolhatta a rétest. Esetünkben ez akár szó szerint is értendő: kétszázhusz leendő erdész lakott egy kollégiumban, s reggelenként négyes sorokban – osztályonként, zárt alakzatban, lépést tartva – „vonultunk» át az úttesten az iskolába. Az osztálytitkár – mert már akkor is volt diákönkormányzat meg demokrácia – vezényelte a lépést. Elképzelhetetlen volt, hogy valaki kilógjon a sorból, vagy csak úgy egyszerűen ballagjon. Én Pestről kerültem a technikumba és ugyancsak meglepődtem ezen. Akkor találkoztam először a főváros és a falu mentalitásbeli kü-

lönbségével: az aprófalvakból érkezett osztálytársaim azonnal elfogadták ezt a rendet, én csak némi – persze hangosan ki nem mondott – berzenkedés után álltam be a sorba. Akkor nem tudtam volna megmondani, mit is érzek, ma a srácok úgy hívják az ilyesmit, hogy »ez olyan égő«. Tanáraim emberi kvalitását és találegkonyságát talán az bizonyítja legjobban, hogy ezt az ifjú gárdásra hangszerelt világot polgári tartalommal, és a mozgalom világától távol eső értékekkel tudták megtölteni. Mert azért Sopronban mindig is nyugati szél fújt. De ezzel együtt: egy szigorúan ellenőrzött ország szigorúan ellenőrzött intézményében sajátítottuk el a viselkedés szabályait, és az iskola nem csak szervezte, hanem irányította és felügyelte is az életünket. Ez a zártság persze nagyban növelte a szocializáció esélyeit. Nem tudom én ezt most minősíteni, de tény, hogy az egyik somogyi falucskából érkező osztálytársunk, akinek az első hónapokban a vízöblítéses kollégiumi »toalett« jelentette a csúcstechnológiát, harmadévesen megyei kritikai pályázatot nyert a »Húsz óra« című filmről írott elemzésével. Akkoriban az iskola még értett a szociokulturális deficitek kiegyenlítéséhez. Tulajdonképpen nem is volt nehéz dolga: a hatvanas-hetvenes években a kölykök számára még ismerős volt az a bölcsesség, hogy »aki dudás akar lenni, pokolra kell annak menni«, az iskola pedig el tudta hitetni velük, hogy belőlük is lehet dudás. Örömmel léptek egyszerre, mert tudták, hogy az út végén ott lesz a rétes. Legalábbis azt ígérték nekik. Ott is volt persze, csak valahogy mindig a fegyelmezetten menetelőknek jutott belőle a legkisebb darab. Később ez a zárt alakzat megbomlott, a nyolcvanas évek végén pedig elhangzott a »lépést ne tarts« vezényszó, s a réteshez való jog finansziális kérdéssé vált. De ez az egész csak azért fontos, mert a mai általános iskolások döntő többsége az egykori nagy menetelők gyermeke. És ez a legkisebb mértékben sem könnyíti meg az iskola és a tanárok helyzetét. A szülők generációja ugyanis természetesnek vette a központosított hierarchia kötelező szocializációs gyakorlatait, lassan elfogadottak lettek az így közvetített értékek és viselkedési minták, aztán alig telt el egy évtized, és el is veszítették érvényességüket. Hogy csak néhány példát mondjak: a közösségért dolgozó, azért áldozatokat vállaló szocialista embertípus helyébe a saját tőkéjét felelősen működtető, a konkurenciával állandó harcban álló, piacorientált vállalkozó lépett. A természet vad erőit uralmuk alá hajtó pionírokat pedig a természetet érintetlenül megőrizni kívánó környezetvédők váltották fel. Tudod, a hetvenes évek elején a nyári szünetekben szinte kötelező program volt a kéthetes ifjúsági építőtábor. Mi akkoriban a Hanság »értéktelen mocsárvilágát hódítottuk meg«, hogy »több kenyér kerüljön az ország asztalára« – így mondta a táborvezető. Paramilitáris külsőségek: katonai sátrak, vaságyak, zászlófelvonás, munkaverseny, kantin; és

mivel a lányok sem akartak kimaradni a természet leigázásából, tág tere nyíltott a szexuális szocializációnak is. Még indulónk is volt, már csak pár sorra emlékszem, de nem biztos, hogy hibátlanul:

»...fogd meg jól az ásólápatot,
termőfölddē tesszük a lápot,
szép munkánkra a nap mosolyog,
hajrá, fiatalok!«

Én ezeknek a táboroknak állandó résztvevője voltam, s nem mondhatnám, hogy egy percig is rosszul éreztem magam. Viszont az azért érdekes, hogy egykori középiskolám jelenlegi tanulói is dolgoznak nyaranta két hetet a Hanságban. Méghozzá a mocsárvilág flórájának és faunájának eredeti formában történő visszaállítása. Mert »a földet nem nagyapáink hagyták ránk örököül, hanem unokáinktól kaptuk kölcsön« – most így mondja a táborvezető. A külsőségek maradtak – a sátrak most NATO-kompatibilisek –, és információim szerint a nemek egymás iránti kölcsönös érdeklődése sem változott. Csak éppen időközben a magatartási mintákat közvetítő iskola erkölcsi tőkéjét morzsolta fel a változás. Mert valahogy elkopik a tudatformáló hitele annak az intézménynek, amelynek a mocsár-termőföld dialektikus küzdelmében csupán annyi a szerepe, hogy a folytonos árokásáshoz gyártson motivációt. És persze épp így kopik az iskola hitele a szülők előtt, és a tanárok hitele önmaguk előtt. Gondold csak el: 1975-ben (felszabadulásunk 30 éves évfordulóján) valamelyik fővárosi lap még pályázatot írt ki »a legátlagosabb magyar« címre. Abban keltek versenyre egymással a résztvevők, hogy testmagasság, testsúly, életkor, iskolai végzettség, tanulmányi eredmény, munkahelyi pozíció, családi állapot, gyermekszám, szociális helyzet meg is ten tudja még milyen paraméterek mentén ki közelíti meg legjobban a hazai statisztikai átlagot. Kollégáim szerint volt jó néhány olyan vidéki iskola, ahol kifejezetten biztatták a tanulókat a részvételre. Nem tudom, mi volt a tétje a pályázatnak, de a nyertes feltehetőleg megdicsőült. Bizonyára kapott valamilyen oklevelet, amely tanúsította, hogy mindannyiunk között ő a legátlagosabb. Felemelő érzés lehetett.

A nyári szünetben az iskolai könyvtárat selejteztam – régen erre azt mondták, hogy társadalmi munka, de ma már ennek sincs neve –, és a kezembe került egy negyedikes olvasókönyv, amiből a kollégáim 1980-ban még tanítottak. Az egyik olvasmány egy gyárlátogatásról szól, a befejezése pedig különösen érdekes: »...s a szerszámgépet leállító szűrkeköpenyes férfi csendesen mondja: nagyon szégyellném, ha azt mondanák rólam, hogy nem pontos

a munkám. Három kormánykitüntetésem van.» Az jutott eszembe, hogy a népmesék és mítoszok szerkezete nem változik: a csúf békából királylány lesz, az egyszerű molnárlégenyből Mátyás király főkapitányt csinál, szürkeköpenyes ismerősinkeket pedig kitüntetik: Józsi neve mától kezdve Joseph von Szerszangpepes. Ez utóbbi karriertörténet is csak dokumentarista stílusában különbözik a mesevilágtól. Nem tudom, hogy 1980-ban mennyire hitték el ezt a gyerekek. Napjainkra persze bebizonyosodott, hogy piactudományi körülmények között Józsi szürkesége, csendessége és szerénysége – minden pontossága ellenére – sem ér többet, mint a legátlagosabb magyar »átlagos-ságból kiváló« osztályzata. Nem feltételezem, hogy a szülők emlékezzenek ezekre az olvasmányokra, de tudatuk mélyén akaratlanul is lerakódhatott a következtetés, hogy azok a viselkedési sablonok és életviteli alapelvek, amelyek az iskola sugall, szépek ugyan, sőt lehetnek igazak is, csak éppen hasznavehetetlenek. Nem mondják ki hangosan, hogy mit és hova az iskolának, viszont gesztusaikkal, metakommunikációjukkal, hanyag legyintéseikkel éreztetik; többnyire a gyermekük jelenlétében. Még talán igazuk is van, de erről nem az iskola tehet. Egy szavahihetőségében kétséges, önértékelésében instabil intézményrendszernek kellene tehát olyan értékeket képviselnie és közvetítenie, amelyek megítélésében – hogy finoman fogalmazzak – korántsem egysegű a társadalom. Ráadásul – arrafelé, ahol én tanítok – a gyerekek csak igen kevésbé hajlamosak az idealizmusra. A saját életük alapján ítélik meg az értékeket, és nem az értékekből kiindulva szemlélik az életet. Az élettől pedig gyakran kell találkozniuk. A sűrűjével is. Történelem szakos kollégámmal egy ital mellett rendszeresen elmerengünk az iskola múltján és jövőjén. Egyik alkalommal előadtam neki a »hogyan vesztette el iskolánk a szüzességét?« című nagymonológomat. Lényegében ennek hallottad most a szalonképes változatát, mert amennyire emlékszem, akkor volt bennem egy kis indulat is. Amikor befejeztem az előadásomat, a kollégám egy darabig hallgatott, majd elnézett a pohár fölé és azt felelte: amit elmondtál, az igaz, de nincs benne semmi új. Az iskola nálunk öröktől fogva az állami intézményrendszer parasztja volt. Mindig seggbe rúgta a történelem.» (47 éves biológia-angol szakos tanár)

A hatvanas években – nem csak Magyarországon, hanem Hegyeshalomtól nyugatra is – a szocializálandó embert passzív és reaktív lénynek tekintették, akinek terelgetésére a korbács és a mézesmadzag ketős eszközvilága tökéletesen elégséges. H. P. Frey amerikai szociológus szerint „minél nagyobb a modellként szolgáló szocializációs intézmény információs, pozíciós, érzelmi hatalma, szankcionálási lehetősége és kontroll-

kapacitása, annál valószínűbb a szocializált lény konformitása.” Az önmaguk reprodukciójára törekvő monolit államszerkezetek számára a humanoidok szocializáció útján történő klónozása – mint megoldási alternatíva – mindig is kísértést jelent. Ez – jóllehet csak nagyon ritkán eredménytelen – bizonyos történelmi tapasztalatok szerint mégis a „fokozottan veszélyes” megoldások közé sorolandó. Egyik ilyen (bár korántsem a legfontosabb) negatív következmény, hogy a felépítmény korrekciója esetén érvénytelenné válnak a korábban meghirdetett magatartási sztenderdek, és hitelüket veszítik a szocializációs intézmények. Ennek mechanizmusát taglalja az előbbi nagymonológ. Bár e téren találkozhatunk ellenvéleményekkel is: „nem az iskola vesztette el szavahihetőségét, hanem az a környezet, amelyben az iskola tevékenykedik. De a környezettel nem tudunk mit kezdeni, az iskola viszont ott van minden utcáron, bárki által megrugdosható. Ezért nincs is abban semmi csodálni való, hogy az intézmény súlya és tekintélye már csak töredéke a réginek. Napjainkban – a szülők értékítéletétől függetlenül, sőt esetenként éppen annak ellenére – a gyerekek is tudatában vannak ennek. A következtetésnek azzal a részével viszont, hogy az iskolának az intézményrendszer hierarchiájában mindig is a gyalogparaszt szerepe jutott, tökéletesen egyetértek. Ehhez nem lehet semmit hozzátenni, s nem lehet belőle elvenni sem.” (36 éves történész)

Ha elfogadjuk, hogy az intézményesített szocializáció eredményességét az információs, a helyzeti és az érzelmi hatalom, a szankcionálási lehetőség és a kontrollkapacitás határozza meg, akkor a 7–14 éves gyermekek iskolai nevelésének hatékonyságára vonatkozóan aligha készíthetünk pozitív előrejelzéseket. Az iskola elveszítette kiváltságos helyzetét a tudásközvetítés területén, pozíciós és érzelmi hatalma megszűnőben van, büntető és jutalmazó lehetősége minimális, kontrollkapacitása nincs. Egyetlen monopólium kötődik még az intézményesített közoktatáshoz: a tanítás spontán monopóliuma. Mert az információs források száma egyre nő ugyan, de a használatukhoz szükséges technikák még jelenleg is csak az iskolákban sajátíthatóak el. Részint ez, részint a gyermekek számának folyamatos csökkenése – s persze nem utolsósorban a környezet (pontosabban szólva: a gyermekük jövőjét korán megalapozni szándékozó szülők) igényei – sodorták az iskolát a piacorientált szemléletmód felé. Ennek jegyében a tanintézmények olyan „pedagógiai szolgáltatásokat nyújtanak”, amelyek igénybevétele – a felmenők szerint – biztosítja gyermekük majdani versenyképességét, és a piacon kedvezően értékelt tudásanyag birtoklását. De vajon a „szolgáltató iskola” filozófiája nem szorítja-e még inkább háttérbe az

iskolákban a szociális tanulást? Egyrészt ugyanis a specializációkat, fakultációkat, kabineteket, tagozatokat működtető intézmények jobb piaci helyzete jobb finansziális lehetőségeket is jelent: a jobb adottságú tanárok tehát szükségszerűen erőfeszítést igyekeznek; másrészt pedig az ilyen pedagógiai szolgáltatások igénybevételére motivált gyermekek szocializációjában sokkal kevesebb a zavaró tényező, mint azon népes csoportban, amelynek tagjait „von Haus aus” hidegen hagyják a lehetőségek. És éppen ez utóbbi csoport kerül olyan tanárok vezetése alá, akik, ha nem is gyengébb képességűek, de többnyire gyengébben fizetettek.

Tisztázandó továbbá az is, hogy az iskolák piacorientáltsága segíti-e, vagy éppen gátolja a tanár személyes karizmájának érvényesülését a szociális tanulás folyamatában. Van-e lehetősége a kulturális piacon pedagógiai portékáját kínáló iskolának (és tanárainak) egy értékközpontú és kritikusan társadalomkonform tanulói személyiség megalapozására? Mennyiben fogadják pozitívan a megrendelők az ilyen árukapcsolást? Bizonyos jelekből ugyanis arra következtethetünk, hogy még a leginkább érintettek körében sem találkozik egyhangú helyesléssel ez a koncepció. „Még a hetvenes években mesélgették egymásnak a pedagógusok – fanyar mosollyal szájuk szegletében – azt az anekdotát, amely szerint az osztályfőnök az ápolatlan, mosdatlan és sűrű szagot árasztó Pistike ellenőrzőjébe beírta: Kedves szülők! Kérem, fordítsanak nagyobb gondot gyermekük személyi higiéniájára! A felkérésre lakonikusan tömör válasz érkezett: Nem szagolni. Tanítani! Azt hiszem, ez a szülő volt az első, aki a szó szoros értelmében szolgáltató intézménynek tekintette az iskolát.” (42 éves matematika-fizika szakos tanár) Az általam megkérdezett tanároknak közel kétharmada tart attól, hogy ha az iskola valóban szolgáltató intézménnyé válik, akkor majd ők lesznek annak pincérei. A szociális tanulás során elsajátítható ismeretanyagra és viselkedési mintákra pedig egyre csökken a rendelés.

„Tavaly ősszel az iskolában egy szakkörszerű foglalkozás keretében kezdtem el a keleti harcművészetek alapjainak oktatását. Az igazgatómmal úgy beszéltem meg, hogy az iskola tanulói ingyenesen vehetnek részt az edzéseken, akik viszont kívülről jönnek, azoknak tandíjat kell fizetniük. Így legalább megtérül a tornaterem világítási, fűtési költsége, s én sem dolgozom teljesen ingyen, bár meggazdagodni nem ebből fogok. Pénzes apuci is elhozta a kamaszkorú utódot, ellenőrizte a körülményeket, érdeklődött sporteredményeim és képzésem felől, aztán megnyugodva otthagyta a gyereket. Még az első edzés előtt leültettem leendő tanítványaimat az egyik teremben, írólapokat

osztottam ki, és kértem, hogy mindenki vesse fel rá a nevét, lakcímét, a szülők telefonszámát, mobilját – egy sportfoglalkozáson bármikor történhet sérülés vagy baleset, alapvető kötelességem ilyenkor, hogy a szülőket azonnal értesítem. A srácok szorgalmasan nekikezdték, csak NPU. (Nagypénzű Utód) ült tétlenül, és kíváncsian nézelődött. Amikor összeszedtem a papírokat, a gyerek két névjegyet vett elő – egyik a papáé volt, a másik a sajátja –, és hanyagul átadta: tessék mester – mondta –, ezeken mindent megtalál. Én meg azt válaszoltam, hogy most még maradhat, de legközelebb csak akkor jelentkezzen, ha felírta a saját adatait egy sajtópapírra, mert én így kértem. Nézd, én olyan technikákat tanítok, amelyek fegyelmezetlen, rossz jellemű ember kezében később igen veszélyessé válhatnak, a sportban pedig egyébként is elengedhetetlen a fegyelem. Lehet, hogy a srácnak kikövezett útja van a mauzóleumig, de az edzésen mindenki egyenlő, és a mester szava szentírás. A papa viszont más véleményen lehetett, mert az igazgatónk már másnap délután elkapott a folyosón, és érdeklődött, hogy mi történt. Nagyon tetszett neki a sztori, majdnem megfulladt a nevetéstől. Hagyd a fenébe azt a hülye pénzeszsákot – tanácsolta, miután visszanyerte lélegzetét –, ne törődj vele. A gyerek meg – ahogy téged ismerlek – úgys rájön, hogy vannak olyan dolgok a világon, amiket nem vehet meg a papa pénzén. Én csak annyit mondtam, hogy az edzőteremben egy akarat van, és az az enyém. Az igazgatónk segítségével persze sikerült kompromisszumos megoldást találni: NP. U. a következő foglalkozásra egy fecnín hozta az adatait, majd amikor elvettem, letette az asztalomra a névjegyet: apám azt mondta, hogy ezt is adjam át. Nem volt könnyű, de azért bólintottam egyet. A gyerek elment öltözni, én pedig valahonnan pohárcsörgést hallottam, cigányzenét, s mintha egy borízű hang szólított volna magához: Miska, fizetek! Olyan volt az egész, mint egy látomás, azt hiszem percekig bambultam a semmibe. Még jó, hogy a srácok odakint készülődtek, s ilyenkor mindig magamra maradok a teremben, teljesen egyedül.” (47 éves mesteredző)

Az iskolai nevelés eredményességének csökkenésével kapcsolatos tanári konszenzus tehát nem véletlen, de nem is a megváltozott világ terméke. Ferge Zsuzsa szociológus „A pedagógusok képe az iskola társadalmi szerepéről” című elemzésében (Társadalompolitikai tanulmányok. Gondolat Kiadó, 1980) abból indul ki, hogy a neveléstudomány szakértői szerint az iskolások szocializációjának folyamatában „a családnak és az így adódó társadalmi környezetnek alapvető szerepe van... s a folyamat második leghatékonyabb faktora az iskola.” A pedagógia mindennapjait közelről ismerő tanárok viszont már a hetvenes években is na-

gyobb realitásérzékről tettek tanúbizonyságot: mint az említett tanulmány megállapítja „*a pedagógusok kisebbnek tartják az iskola hatását, mint a tudományos közvélemény.*” A barátok, a család, a tömegkommunikációs eszközök, az iskola és az ifjúsági szervezetek hatását rangsorolva ugyanis a tanárok a kortárs csoportokat tették az első helyre, majd a család következett, azután a tömegkommunikációs eszközök, és negyedik helyre került az iskola. A pedagógusok értékelése szerint az iskolánál csupán az ifjúsági szervezetek (KISZ) voltak csekélyebb hatással a fiatalságra. A tanulmány megjelenése óta eltelt közel negyedszázadban ez a kép csak kismértékben módosult: az általam megkérdezett 108, felső tagozaton oktató tanár többsége – 54 százaléka – szerint a fiatalok viselkedését és gondolkodásmódját legerősebben a tömegkommunikáció befolyásolja, második-harmadik helyen pedig (holtversenyben) a család és a barátok állnak. Az iskola helyezése lényegében nem változott: huszonöt évvel korábban öt „induló” közül negyedik lett, 2002 őszén pedig négy közül utolsó.

A tanárok által felállított rangsor kapcsán Ferge Zsuzsa a következőkre hívja fel a figyelmet: „*a pedagógusokban erősen él a tehetetlenség érzése. Úgy érzik, hogy az iskola és a pedagógus hatása eltörpülnek a külső világ más hatótényezői mellett... Ezzel kapcsolatban felmerül az a kérdés, hogy a pedagógusoknak ez a benyomása (ami, mint említettük eltér a neveléstudomány vagy a szociológia stb. véleményétől) mennyire igaz... Bármi legyen is azonban a fenti pedagógusvélemény valóságtartalma, egy kétségtelen: a tehetetlenségérzés vagy a korlátozott hatáslehetőségek tudata mindenképpen lefegyverző. Ha a pedagógus úgy gondolja, hogy neki (illetve az iskolának) kevés a hatáslehetősége, ez szükségképpen vissza kell, hogy hasson további törekvéseire is: ha el akarja kerülni az állandó kudarcérzést, akkor belsőleg le kell mondania a különösen nagyra törő emberformáló tervekről...”. Úgy tűnik, az ilyen tervek (még ha vannak is) napjainkban épp oly kevésbé megvalósíthatóak, mint a hetvenes években voltak. És a pedagógusok közérzete sem változott pozitív irányban: „Én egy szerzetesrendi gimnáziumban érettségiztem 1979-ben. 1988 óta tanítok egy dunántúli város általános iskolájában, és óraadó vagyok az egyik középiskolában is. A jezsuiták úgy fogalmazták meg nevelési ars poeticájukat, hogy »beme- gyek veled a te ajtódon, hogy aztán együtt jöjjünk ki az én ajtómon« – szerintem ez az elgondolás ma sem veszített semmit az életszerűségéből. És mégis: számtalan jól képzett, elhivatott kollégát láttam, aki bement a gyerekek ajtaján, és aztán nem jutottak sehová. A kolléga megkérgesedett technokrata lett – sajnos most már én is felfedezek magamban ilyen vonásokat –, a gyereke-*

ket meg elsodorta a »Való Világ«. Nem tehetségtelenek vagyunk, csupán tehetetlenek.” (33 éves kémia-fizika szakos tanár)

Ez a negatív önértékelés nem csak a nagy feszítvú pedagógiai célok erodálódásában, hanem a mindennapi tanári munkában is megmutatkozik. Nagyon sok gyakorló pedagógus állandó gondja, hogy még a jól előkészített órákat is töredezetté, követhetetlenné teszi az állandó fegyelmelés, s eszköztelennek, erőtlennek, olykor „megalázottnak” érzik magukat a gyermekek „nyegleségével”, „közönyével”, „neveletlen pimaszságával” szemben. Vannak olyan osztályok, ahová a tanár gyomorgörccsel megy be, és olyanok is, ahonnan sírva jön ki. De mégsem a gyerekekben lehet a hiba, mert egy másik pedagógus minden nehézség nélkül képes abszolválni ezeket a próbatételeket. Sokan vélik viszont úgy, hogy az ilyen tanárok egyre kevesebben vannak.

„1982-ben az egyik vidéki tanítóképző főiskolára jártam, és harmadéves korunkban már rendszeresen tartottunk órákat a helyi iskolában. Nem volt könnyű: a vázlatokat először a gyakorlatvezetővel egyeztettük, aztán az osztályban tanító bemutató tanárral, majd összeszedtük a szemléltető eszközöket, felkészültünk lélekben és – csoporttársaink, a gyakorlatvezető-adjunktus valamint az osztály tanítónőjének kritikus pillantásaitól kísérve – hihetetlen belső feszültséggel kezdtük el a tanítást a huszonöt fős osztályban. A negyedikeseket már a felettünk járók rémtörténeteiből ismertük, itt tenyésztett ugyanis Rudika, aki 13 éves korára jutott el negyedikbe, és akkora volt, mint egy gölem. Értelmi képességeiről még a tanítónője is csak hézagosszerű ismeretekkel rendelkezett, mert Rudika az órák alatt folyamatosan evett, s ha valaki ebben zavarni merte, azt gátlás nélkül, szó szerint elküldte a picsába, az óra hátralévő részében pedig fennhangon közölt obszcén ajánlataival üldözte a túlcsoorduló gyermekszeretettől egyre kevésbé szenvedő tanerőt. A jelöltek már azt is sikerként könyvelték el, ha Rudolf annyira belefeledkezett az étkezésbe, hogy nem maradt ideje a trágárkodásra, és eszükbe sem jutott, hogy kérdezzenek tőle valamit. A testület kétszer is javasolta, hogy a gyerek inkább gyógypedagógiai iskolában tanuljon tovább, de az áthelyező bizottság átlagos értelmi szintet állapított meg nála – nagyfokú motivátlansággal és enyhébb fokú beilleszkedési zavarokkal –, és ezért nem lehetett kizárni az általános iskolai oktatásból. Nagyon ritkán fordul elő, hogy egy pedagógus kifejezetten utáljon egy gyermeket, de a mi évfolyamunkon Rudika mindenkiben negatív indulatokat ébresztett. Egyik kollégánóm szerint például legfeljebb szemléltetésként lehetne őt használni, amikor a »Disznófejű Nagyúrrol« lesz majd szó irodalomórán. Mert Rudolf valóban nagyhatalom volt, egy teljes

tantestületet és mellékesen 14 tanárjelöltet – köztük 12 nőt – tartott tiszként fogva. Táplálékának ízletességétől és emésztésének zavartalanságától függött, hogy a csengő megszólalása után sikerélménnyel gazdagodva kiröppenünk, vagy porig alázva kitértorgunk az osztályból.

Két fiú járt a csoportunkba, de csak az egyik érdemelt figyelmet: élsportoló volt és edzőnek készült, aztán közbejött egy makacs, lassan gyógyuló sérülés, és az volt a terve, hogy a kényszerpihenő alatt elvégzi a főiskolát. Úgy nézett ki, mint egy jól öltözött Tarzan – legalább két méter magas volt –, állandóan nevetett, a szünetekben pedig focizott, birkózott, verekedett a gyerekekkel. Azok persze imádták, ha valamelyik héten nem jelentkezett, már nyaggattak minket, hogy a Misi bácsi mikor jön? Nos, amikor a negyedikben Misi tanított, Rudikát az első papírzörgés után megfosztotta táplálékától – majd a szünetben folytatod kisöreg –, aztán nekiláttak a töltőtollról szóló fogalmazás előkészítésének. Rudolf pár percig nem jutott szóhoz, aztán egyre nyugtalanabb lett, végül csak kimondta, hogy »szopjál le« – ezt korábban már mindegyikünkkel közölte –, majd kicsit hangosabban megismételte. Misi úgy csinált, mint aki nem hallja, folytatta az órát, sétált a teremben, aztán egy alkalmas pillanatban derékon kapta Rudit, és egy lendülettel fejrántotta a feje fölé. A gyereket teljesen váratlanul érte, hogy ilyen pedagógiai magaslatoakra emelkedett, de aztán visítani kezdett, hogy tegyen le, na, tegyen már le! És akkor nyugi lesz? – kérdezte Misi. Az osztálynak iszonyatosan tetszett a fejük felett kapálódzó hústömeg, Rudika még reménytelenül rugdalózott egy kicsit, aztán azt kiabálta, hogy igen, igen, nyugi lesz. Misi csak tartotta, hagyta, hogy ezt néhányszor még elvisítsa, aztán letette a földre. Kezet rá – mondta –, és Rudika még mindig nagyon sápadtan Misi markába csapott, az óra pedig úgy folytatódott, mintha egy elit iskola kiemelt osztályában lettünk volna. Talán nem is szabadna ezt elmondanom, de nekem mélységes elégtételt jelentett, hogy hallottam Rudikát visitozni, és láttam, amikor elsápad a magasban. Úgy látszik, nem mindenki gondolta így, mert az óra utólagos értékelésekor a csoportból többen is nekiestek Misinek, hogy »akármilyen is Rudika, nem lehet így megfélemlíteni«, meg hogy »a fizikai erőfőlny nem lehet pedagógiai eszköz«, és volt olyan is, aki szerint Misi »testi épségében veszélyeztette a gyereket«. Az osztály tanítónője és a gyakorlatvezető persze hallgattak, végül is abban állapodtunk meg, hogy legközelebb majd nyugodtabban és átgondoltabban újra értékeljük a történeteket. Évfolyamtársnőm pedig – aki két héttel korábban még annyira félt a negyedik-től, hogy az óra előtti szünetben hirtelen és nagyon erősen vérezni kezdett, olyannyira, hogy csak később tudta teljesíteni a gyakorlatot –, valami világ-raszoló ostobasággal állt elő: ha az ilyen megoldásokat elfogadhatónak tart-

juk, akkor a nőket már eleve kizárhatjuk a pedagógiai hivatásból – mondta átszellemült arccal.

Az óra értékelésének folytatására végül nem került sor. Misi délután összecsomagolta a ruháit, súlyzóit, könyveit, meg egyéb ingóságait, és mindenféle búcsú nélkül elutazott. Az iratait is nővére vette át a tanulmányi osztályon. Annyit tudok róla, hogy valahol Kanadában edző, és csak nagyon ritkán jön haza. Én a diploma után elkezdtem egy másik főiskolát, és most egy egyházi intézményben súlyosan sérült gyerekek mozgásjavításával foglalkozom. Szeretetet és szakértelmet adok, szeretetet és köszönetet kapok, rendben van tehát az egyenlegem. Amikor néha eszembe jut ez a história, olyankor eltöprengek, hogy ez csak a mi főiskolánkon történhetett meg, vagy másoknak is vannak hasonló élményeik? Vajon mindenütt így »csinálják« a tanárokat?” (44 éves pedagógus)

„...apád paraszt volt...” (s te is az maradtál?)

„Egyik így szól: »Bajtárs, mért nem jössz csatára ?
Ilyen legénynek, mint te, ott van ám nagy ára«.
Másik szánva mondja: »Szép öcsém, be nagy kár,
Hogy apád paraszt volt s te is az maradtál.«”
(*Arany János: Toldi*)

A szociális felemelkedés ősi vágya már a népmesékben is tetten érhető: az özvegyasszony legkisebb fia, akinek már alig jut kenyér a szülői házban, elindul szerencsét próbálni (világot látni), idegenben kitüntetteti magát, megférriasodva tér vissza ősei földjére és feleségül veszi a király egyetlen lányát, aki mellé hozományként megkapja a fele királyságot is. Kisebb-nagyobb epizód szerepekben sárkányok, rablóvezérek, kutyafejű tatárok is alkalmat kapnak arra, hogy megcsillogtassák a tehetségüket, de a legkisebb fiú kreatív módon alkalmazott népi furfangja és vitéz helytállása végül is elsőprór sikert arat. Pszichológiai szempontból tehát az a tanulság fogalmazható meg, hogy szerencsénk üstökön ragadásához bizonyos személyiségbeli kvalitások szükségeltetnek, szociálpszichológiai pedig e népi mítoszok világos dokumentumai az egyszerű emberek azon meggyőződésének, hogy a közülük valók birtokolják e tulajdonságokat. A meseszerű megfogalmazás ugyanakkor arra enged következtetni, hogy már a ködbevesző múltban sem vezetett simára döngölt út a faluvégi vályogháztól a királyi udvarig. Pedig a tudomány- és művészettörténet egyértelműen bizonyítja, hogy az „egyszerű nép fiainak” kiválóságával kapcsolatos meggyőződés korántsem alap-talan, a történelem meg arra tanít, hogy a társadalmi hierarchiában felfelé vezető utak járhatatlanná tétele semmiképpen sem veszélytelen, és a legkevésbé sem ajánlatos. Az ilyen utak megtalálásában, a zsákutcák elkerülésében, az optimális irány megválasztásában az iskolának megkülönböztetett és ellentmondásos szerep jutott. Az ellentmondás abban áll, hogy miközben minden tanuló számára lehetővé – lényegét tekintve: kötelezővé – teszi a kulturális tőke meghatározott részének birtokbavételét, egyúttal értékelni is kényszerül e folyamat minőségét.

Az értékelés pedig már szelekciót jelent: lesznek sikeresek, átlagosak és sikertelenek, azaz jó, közepes, és rossz tanulók. Bonyolult – és teljesen még ma sem feltárt – pszichológiai folyamatok eredményeként e minősítés előbb-utóbb olyan szerepként kövül rá aztán az érintettekre, amelyről később szinte lehetetlen megválni; a „rossz és közepes tanulók” a társadalmi felemelkedésnek csak szerényebb lehetőségeit biztosító iskolatípusokban folytatják tanulmányaikat, a sikereesebbek számára viszont évről évre közelebb lesz a mennybolt.

Az érdekes az egészben az, hogy az iskolások csoportjának ezen osztályozódása csaknem pontos leképeződése a társadalmi rétegződésnek, azaz egyre inkább úgy tűnik, hogy a szülők társadalmi munkamegosztásban elfoglalt pozíciója – pontosabban a szülők iskolai végzettsége – határozza meg gyermekük iskolai teljesítményét, kiváltképp hazánkban. Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint ugyanis Magyarországon különösen szigorú a szociális státusz öröklésének rendje („az apád paraszt volt, s te is az maradtál”), amelynek az a mechanizmusa, hogy a szülők társadalmi deficitje a gyermeknél tanulmányi deficitként jelentkezik, s ez persze felnőtt korban ismét csak szociális hátrányokhoz vezet. Kicsit sarkosabban fogalmazva (talán) megkockáztathatjuk azt az állítást, hogy Hunniában a gyermek jövőbeni szociális státuszának esélye jórészt már a születése előtt eldőlt. S mindehhez az iskola biztosítja az államilag intézményesített háttérrel. A jelenség korántsem új, s legfeljebb csak *nagyságrendjében* tekinthető hungaricumnak. Ferge Zsuzsa már 1969-ben felhívta a figyelmet arra, hogy az osztálytársadalmak oktatási rendszere tudatosan törekszik a „privilegizáltak privilegizálására”. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az iskola „ismertnek, vagy adottnak tételez fel egy sor olyan készséget, szokást, ismeretet, magatartást ... amelyek valójában csak a társadalmilag és kulturálisan kedvező feltételek közül érkezőknél adóttak. Ezzel biztosítja, hogy az a kulturális anyag lényegében fenntartódik azok számára, akik azt otthon megkapták, azaz ... a kulturális örökség monopol jellegét, és a hátránnyal indulók hátrányát növeli azzal, hogy erre a kulturális anyagra épít, ebből is követel, ezt is értékeli – noha maga át nem adja ... A legnagyobb problémák a mindennapi élethez kapcsolódó magatartás- és normarendszerek világában vannak. Az osztálytársadalom ezt a szférát tudatosan mellőzi, de még mi sem tisztáztuk egyértelműen, hogy mennyire lenne kívánatos az iskola közvetítő szerepe olyan területeken, mint az étkezési, öltözködési vagy lakáskultúra, szexuális kultúra stb.” (Társadalmunk rétegződése: elvek és tények, 1969)

„Én a nyolcvanas évek elején találkoztam először ilyen tanulmányokkal, s ebben az a félelmetes, hogy voltak, akik már évtizedekkel korábban észrevették a szocialista iskola komoly hiányosságait a kultúra – és különösen a mindennapi életvitelhez kívánatos kultúra – demokratizálásának területén, le is írták – csak éppen teljesen eredménytelenül. Pedig pontosan azokra a nevelésbeli hiátusokra figyelmeztettek, amelyek hatását ma már mindannyian látjuk, nevezetesen: a harminc felettiek döntő többsége nálunk iszonyatosan kulturálatlan, külsőleg elhanyagolt, ápolatlan vagy éppen mosdatlan, elhízott, ízléstelenül öltözik, mértéktelenül dohányzik és erősen alkoholizál. Becslésem szerint a 20–60 közötti populáció minimum fele képtelen arra, hogy gondolatait pontosan megfogalmazva fejezze ki, vagy beszélgetőpartnerének összetett mondatait felfogja. A többszörösen összetett mondatokról már nem is beszélék, azt hiszem, ezek megértése olykor még a diplomásoknak is gondot okoz. A párkapcsolatok, és az intim történetek minőségét tapintatból nem említem, ami pedig az étkezési kultúrát illeti... Hát szóval, erről van egy külön kis történetem.

Alapvégzettségemet tekintve angol-francia szakos tanár vagyok, 1986-ban szereztem diplomát. Hat évig nyelvtanárként dolgoztam, nem rosszul, de nem is különösebben jól, aztán egy nemzetközi pénzügyezethez kerültem, ahol a cég magyar munkatársait angolra, az idegenből érkezetteket pedig magyarra tanítottam. Azóta is ennél a cégnél vagyok, csak mostanában már a munkaidőm nagy részét külföldön töltöm. Négyfordulós felvételi beszélgetés után született meg a számomra kedvező döntés, az osztályvezető gratulált a sikerhez, majd meghívott vacsorázni. Harminckét éves voltam, éppen kihevtem a válásomat, komolyan javította az önértékelésem, hogy még be sem léptem az új munkahelyemre, máris hódítani fogok. Persze nem erről volt szó, de ezt csak jóval később tudtam meg. A várnegyed egyik kellemes éttermét választottuk, és a közös étkezésnek szigorúan munkavacsora jellege volt; két nap múlva pedig elkezdtem dolgozni. A munkámmal elégedettek voltak, mindenféle szaktanfolyamokra küldtek, 1996 végén már én voltam a Képzési és Továbbképzési Csoport vezetője. A kinevezésem után egykori osztályvezetőm – aki akkor már főosztályvezető volt – ismét meghívott vacsorázni. Mivel már én is vezető voltam és kasztbelinek számítottam, a vacsora alatt a légkör sokkal oldottabb volt, a társalgás során már nem csak mosolyogni mertem, hanem néha el is nevettem magam, asztaltársam pedig derűsen mesélte el, hogy a cégnél a belépő fiatal diplomásokról többé-kevésbé bizalmas karrier-tervet készítenek. A felvételi interjúk során a jelölt szaktudásáról, szellemi képességeiről, motiváltságáról rendszerint sikerül megbízható

információk birtokába jutniuk, de arról nagyon nehéz képet alkotni, hogy milyen a leendő munkatárs viselkedéskultúrája, mennyire alkalmas arra, hogy új munkahelyének »súlyát és tekintélyét« személyében is képviselje, tud-e az alkalomnak megfelelően öltözni, társalogni stb. Márpedig egy fiatal munkatárs pályafutásának megtervezésénél ezek igen fontos szempontok, egyszerűen azért, mert aki mindezt a diplomáig nem sajátította el, az már nem is képes megtanulni soha. E kérdések megválaszolására szolgálnak az ilyen rituális munkavacsorák. Persze én határozott elégedettséget éreztem, hogy négy évvel korábban sikerrel vettem ezt az akadályt, de azért maradt bennem némi keserűség. Eszembe jutott az a vidéki iskolaotthon, ahol a nyolcvanas évek vége felé tanítottam, s ahol a birkahodályszerű ebédlőben diplomás kolléganőm »felügyelte« az étkezést. Akkoriban kaptunk a tanácstól egy videót, és a felső tagozatosoknak – a kulturális nevelés jegyében – kötelező péntek délutáni programként munkásmozgalmi filmeket vagy egy-egy ostoba vígjátékot kellett megnézniük. A tanulóifjúság lelkesedése korántsem volt egetverő. Az említett kolléganő szükségét érezte, hogy élénkítse az érdeklődést, és személyes példamutatásával is siettetni kívánta az ebédelést. Állt a helyiség közepén, egyik kezében a tányér, másikban kanál, hatalmas adagokban lapátolta szájába a rizses húst, és a gyerekzsivajt túlkiabálva buzdította az ifjakat: egyetek most már megfele azt a kis ételt, mert tíz perc múlva kezdődik a mozi! Volt abban az iskolában néhány kifejezetten értelmes kölyök, azt hiszem kár értük. Az a tanámő még most is ott dolgozik, tavaly véletlenül összefutottunk, éreztem benne egy kis irigységet amikor azt mondta, hogy tényleg nagyon jó munkahelyem van, de hát szerencsém volt, mert az egyetemen jó szakot választottam. Valóban szerencsés vagyok, de ehhez semmi köze az iskolának. Egyszerűen jó helyre születtem.” (C. I., 42 éves osztályvezető)

Gázsó Ferenc szociológus az „Iskolarendszer és társadalmi mobilitás” (Kossuth könyvkiadó, 1976) című tanulmányában azt írja, hogy az egységes alapiskolának „minden tanulója számára biztosítani kell az adott társadalom kívánatos egységes alapműveltséget”. Ennek akadályát viszont abban (is) látja, hogy a fizikai dolgozók gyermekeinek fejletlen a beszédkézsége, szegényes a szókincsük, gyakoriak náluk a hibás beszédformák, továbbá gyenge az olvasási készségük és a szövegfeldolgozó jártasságuk is. Külön gondként említi meg az analízáló- és a szintetizálóképesség fejletlenségét, majd megállapítja, hogy „az iskolában jelenleg (1976!) alkalmazott pedagógiai eljárások teljesen alkalmatlanok az

ilyenfajta hátrányok felszámolására”. A probléma megoldásához – vagy legalábbis enyhítéséhez – az osztálylétszámok csökkentését, a tanítók szakmai és általános pedagógiai-pszichológiai kultúrájának erősítését, szervezeti megoldásként pedig az egész napos iskola bevezetését javasolja. Ez utóbbi alternatíva indoklásakor pedagógiai felmérések eredményeire hivatkozik: *„a fővárosi vizsgálatok tapasztalatai szerint a segéd-munkás származású, egész napos osztályban tanuló gyermekek lényegesen jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint a napközisiek, illetve a fél napot otthon töltők. (Nyelvtanból 1,3, fogalmazásból 1,0, számtanból 0,9 osztályzat a különbség az egész napos iskolások javára a fél napot otthon töltőkkel szemben.)”* Elsősorban azokban a régiókban tartja szükségesnek jól felszerelt, jó munkafeltételekkel rendelkező egész napos osztályok létesítését, ahol a társadalmi hátrányok halmozottak (munkásnegyedek, külvárosok stb.). Az elképzelést sokan tartották biztatónak, a megvalósítás során azonban ebből a jövőbe mutató koncepcióból csak a „jól felszerelt” és a „jó munkafeltételekkel rendelkező” osztályok maradtak ki. Ahogy Andor Mihály szociológus néhány évvel később a hazai pedagógiai nyomorát mélyen elemző szociográfiájában írta: az iskolán *„számon kéri a nagyüzemi gyermekmegőrző pedagógia hatékonyságát. Be kell bizonyítani, hogy az egész napos iskola a szocialista oktatásügy nagyszerű vívmánya, ahol ugyan nincs ágy az alváshoz, nincs játék a játszáshoz, de azért mégis...”* (Dolgozat az iskoláról. Mozgó Világ 1979/12) Mondhatnánk: szikár gyászbeszéd egy magzatkorban elhalt pedagógiai elgondolás felett.

„Csaknem húsz éve történt, hogy amikor a kőbányai metróállomáson dermedt undorral néztem a hangoskodó, dohányzó, káromkodó, »anyád picásajzó« iskolásokat, egy szálfatartású öregúr megjegyezte mellettem: ja kérem, a borjak között nehéz mást megtanulni, mint a bögést. Az ismeretlen utas ezen aranyköpése komoly szerepet játszott abban, hogy 1988-ban – vállalva a hosszú távú eladósodást – elköltöztünk arról a lakótelepről, ahol hat évvel korábban kaptunk egy szövetkezeti lakást »Pártunk és Kormányunk« lekötélő ajándékeként, persze egyáltalán nem ingyen. Szerencsénk volt, hogy találtunk egy verebet, pár évvel később az ilyen ingatlanok már eladhatatlannokká váltak. Köztudott, hogy ezekbe a panelkaptárakba annak idején nem a társadalmi hierarchia csúcsáról költöztek az új honfoglalók, és ez igen hamar meglátszott az egész környezeten. A gyerekek telipísálták a lépcsőházat, a házfalon először obscén feliratok, később egész felületet betöltő pornográf ábrák jelentek meg, a liftben egy négyzetcentiméternyi sem maradt az erede-

ti festésből, az első betörések után pedig nehéz, zártszelvényből készült biztonsági rácsok kerültek az ajtók elé. Esténként az egész épület egy takarékosan megvilágított fegyház benyomását keltette, ugyanis a villanykörték állandóan eltűntek. A többség vállat vonva tudomásul vette a pusztulást, jobbnak láttuk, ha mi is csendben maradunk. A végső lökést aztán a lakótelepi iskola adta, ahová a portás nem akart beengedni, amikor leánykámnak szerettem volna beadni az otthon felejtett tornaszákját (szülők ilyenkor nem mehetnek be, ellopják kérem itt még az ajtókat is), s ahol az egész napos osztályokban napi nyolc órát kellett a gyerekeknek eltölteni úgy, hogy a »pihenőórán« a padra hajolva kellett aludniuk, de legalábbis csendben maradniuk, a tanármő pedig az íróasztalnál végezte az adminisztrációt, s ha valahonnan neszezést hallott, megkopogtatta tollával az asztal lapját. Az őszi és téli esős időszakban ezek a gyerekek legfeljebb az osztályterem és az osztállyal éppen szemben lévő, penetráns szarszagot árasztó vécé között mozoghattak. Nem tudom, kinek az agyában született meg az egész napos iskola gondolata, de biztos vagyok benne, hogy az ő gyermeke nem ilyen körülmények között tanult. A bezártság neurotizál, a gyerekkori bezártság pedig akár maradandó károsodásokat okozhat. Ezt már akkor is tudta mindenki, csak éppen oktatásiügyünk vezetői hagyták figyelmen kívül.

A következő tanévre szerencsénkre sikerült helyet szorítani a gyereknek egy belvárosi iskolában, a feleségem munkahelyének közelében, de a váltás nem is volt olyan egyszerű. A lakótelepen – már amennyire én meg tudtam ítélni – szisztematikusan leszoktatták a gyerekeket a tanulásról, és a két iskola követelményrendszerének különbségét talán az jelzi a legjobban, hogy az addig igen jól teljesítő gyermekem tanulmányi átlaga itt csak 3,5 lett – elsősorban a jó beszédkészséget és önálló olvasást igénylő tárgyakból romlottak az osztályzatai. Pedig leendő tanárai figyelmeztettek bennünket, hogy nyáron foglalkozunk a gyerekekkel, mert ők kicsit magasabbra teszik a mércét, mint egy »telepi iskolában«, de ezzel együtt is csak hatodikban érte el azt a szintet, amit korábbi iskolájában produkált. Én semmit sem értek a pedagógiához, földmérő-mérnök vagyok, de azt tudom, hogy ahol nincs követelmény, ott nincs teljesítmény sem. És éppen azoktól kell leginkább követelni, akik hátránnyal indulnak, hiszen nekik később is minden lépcsőfokhoz kétszer annyi energia kell, mint a többieknek. Persze sokkal derűsebb lesz az iskola, ha mindenki jó osztályzatokat kap, ha a kudarc lehetőségét eleve kizárjuk, csak hogy az ilyen intézményekben képzett gyermekek fölött felnőttek korukban a munkaerőpiac mond majd könnyörtelen ítéletet.

A világhírű amerikai énekesnek, Steve Wondernek az első meghallgatás

után állítólag azt mondta a menedzsere: fiam, te vak vagy, proli vagy, szegény vagy és néger. Ezek igen rossz lapok. De van tehetséged, és sztár lehetsz. Csakhogy addig többször is belepusztultsz az erőlködésbe. Vállalod? Steve vállalta, és a vak, néger, egykori csóró zenéjéért ma milliók rajonganak. Kár, hogy a telepi iskolákban nem ismerik ezt a történetet. Tudom én persze, hogy a tanár nem az a nagy fehér mágus, aki pálcájának egyetlen suhintásával el tudja hitetni a gyerekekkel, hogy megéri küszködni, mert végül övek lehet a világ. De szerintem – legalább néha – megpróbálhatná.” (Sz. D., 53 éves földmérő-mérnök)

1976-ban egyébként egy másik hazai kutatás is lehetővé tette volna az oktatásügy vezetőinek, hogy drámai következtetéseket vonjanak le az iskola tudás- és kultúráközvetítő funkciójának sikertelenségéről. Erre természetesen nem került sor, pedig az illetékesekhez eljutottak az információk, hiszen gyógypedagógusok, orvosok, szociológusok részvételével élénk és tartalmas vita bontakozott ki a témában. A dr. Czeizel Endre és Lányiné dr. Engelmayer Ágnes által irányított vizsgálat az értelmi fogyatékosok kóreredetével foglalkozott. A kutatás során kiderült, hogy az úgynevezett „kisegítő iskolákba” (vagyis értelmileg enyhe fokban sérült gyermekeket oktató gyógypedagógiai iskolába) helyezett gyermekeknek 50,7 százaléka azért tanul ebben az intézményben, mert ép intelligenciával sem felel meg az általános iskolai követelményeknek. Ennek pedig alapvetően szociokulturális okai vannak. A vizsgálatot követő viták összefoglalásában Bánfalvy Csaba szociológus igen találóan állapítja meg, hogy: *„ezek a kisegítő iskolában lévő gyerekek tényleg nem férnek be az általános iskolai oktatás mai kereteibe. Ez a tény viszont az esetek egy részében kifejezetten a mai általános iskoláról adott szegénységi bizonyítvány. Hiszen ha a nem értelmi fogyatékosokat is kirekeszti az általános iskola magából, akkor csak tényleg annak adatik, akinek van...”*. Persze ezzel még nem kaptunk választ arra a kérdésre, hogy mi a teendő azokkal az ép értelmű gyerekekkel, akik szociokulturális tényezőkre visszavezethetően képtelenek elérni a „normál” iskola által megkövetelt teljesítményszintet.

1976-hoz viszonyítva mára némileg változott a kép: egyrészt ma már nem a betanított- és segédmunkás szülők, hanem a *munkánélküli* betanított- és segédmunkás szülők gyermekei vannak a leghátrányosabb helyzetben, másrészt pedig – a csökkenő gyerekszám miatt – az általános iskolák minden tanuló megtartásáért komoly erőfeszítéseket tesz-

nek; csak nem feltétlenül a megfelelő irányba. Lényegesen egyszerűbb ugyanis a követelményszint leszállítása és a pedagógiai nagyvonalúság gyakorlása, mint a „problémás gyerekek” felzárkóztatása. Másképp egyszerűen megmagyarázhatatlan, hogy bár 1991 és 1995 között a 3. osztályos tanulók olvasási teljesítménye 18, a nyolcadikosoké pedig 11 százalékkal csökkent, ám e hanyatló tendenciát az év végi osztályzatok semmilyen formában sem tükrözik. De erről majd később.

„Hat éve tanítottam már, amikor úgy akartam váltani, hogy megpályáztam egy megüresedett gyakorló-iskolai állást. Az állás elnyerése nem sikerült, de az igazgatónak fülebe jutott a dolog, és úgy csinált, mintha megsértődött volna a hűtlenségemen: azt mondta, elvesztette bennem a bizalmát. Rajta kívül én voltam az egyetlen férfi a tantestületben, az igazgató úr egy jovialis, potrohos, buta hatvanas volt, én meg éppen elmúltam harminc, s elég jól tartottam magam. Megjelenésem után nem sokkal a kolléganők már kizárólag engem tüntettek ki bizalmukkal, az igazgató körül érzelmi és libidális úr keletkezett, és az öregedő kan ezt nem tudta megemészteni. Mivel amúgy se nagyon kedveltük egymást, a bizalmi viszony helyreállításához nem éreztem semmiféle indítást, inkább új iskolát kerestem, és a következő tanévet már egy »külsőpesti« tantestületben kezdtem. Két évet kínlódtam ott, szakmailag nemcsak sikertelen, hanem eredménytelen is voltam, végül – ez nem vicc – a pszichiátriai gondozóban tanácsolták, hogy változtassak munkahelyet, amit aztán az első adandó alkalommal meg is tettem.

Na de térjünk vissza a »köriülszaros« iskolámhoz, amiről mindjárt az elején el kell mondanom, hogy nem »cigányiskola« volt, csak azért, hogy elkerüljük a félreértéseket. Szóval azt már a megismerkedésnél felmértem, hogy ez itt nem a Svábhegy vagy a Rózsadomb, itt a kontraszelektáltak kontraszelektáltjai tanulnak, ahol a legtöbb gyerek nem hoz otthonról uzsonnát, és a testnevelés óra után az éhségtől néhányan meg-megtántorodnak. A srácok is tudták magukról, hogy nem intellektuális vagy művészi téren, és nem is feltétlenül munkával érvényesülnek majd. És persze tudták a szülők is, de nem törődtek vele. Az a szülő ugyanis, aki nem a saját sorsát akarta továbbadni utódainak (voltak ilyenek, nem is kevesen), nem ebbe az iskolába íratta gyermekét. A hatodikos srác 14 évesen nem tudta felolvasni a szöveges példát, az irodalomtanár kinyáiban Bud Spencer filmeket vetített videón a Toldi helyett, mondván: mind a kettő erős ember volt, s a film legalább leköti a kölyköket. Az ének-zene szakos kolléga órái közül havonta legalább egy botrányba fulladt, annyira, hogy a gyerekek ujjongása közepette végül kirohant

az osztályból, aztán a tanáriban vizes ruhát tett a szívére és hörögve agoni-
zált. Többször videóról történt a történelem- és a földrajzoktatás is, de az
óra végére az osztály fele így is elszivárgott. A kollégák is látták saját tehetet-
lenségüket, de csak legyintettek és azt mondták, hogy »úgysem lesz ezekből
miniszter«. Én is igen hamar lejjebb adtam: semmiféle tárgyi tudást nem igény-
lő primitív logikai feladatokkal tudtam csak ideig-óráig fenntartani az érdek-
lődést, dolgoztatásról, házi feladatról szó sem lehetett. Ha komolyan vettem
volna a szakmámat (hivatásomat?), az egész felső tagozatot meg kellett vol-
na buktatnom. Matematikából a négy alpműveleten kívül gyakorlatilag
semmit sem tudtak a nyolcadikosok. Fizikából az út, idő és sebesség össz-
függéseinél bezárult a horizont, ennek tanításakor már én is videót használ-
tam – a különböző Forma-1-es versenyeket otthon felvettem, és azokat néz-
tük minden órán; a legnagyobb sikert a halálos balesetekről és a lángoló,
összetört kocsikról készült lassított képsorok jelentették. Ezek a gyerekek a
legegyszerűbb, legharsányabb, legdirektebb ingereket tudták csak felfogni –
szerintem azért, mert már kora gyermekkorukban is kurjantásokkal nevel-
ték őket, persze hogy később nem hallották meg a suttogást. Itt akarsz te
követelni meg motiválni? Ilyesmire csak a jobb budai kerületekben van lehe-
tőség – ott el is várják tőled –, ahol az a gyerek számít hátrányos helyze-
tűnek, akinek nincs elég kaviár a szendvicsén.

Nekem az elméletalkotás sosem volt erős oldalam, de azt azért megkoc-
kázatom, hogy bizonyos városrészek, települések spontán lepusztulásában
az iskola fontos szerepet játszik. Ha ugyanis egy oktatási intézménynek nem
sikerül tanulmányi színvonalában, belső atmoszférájában legalább átlagközeli
paramétereket biztosítani, az igényesebb szülők gyermekei máshol folytatják
tanulmányaikat. A nehezebb sorsú családokból érkező gyermekekkel feltöl-
tött osztályokban pedig lassúbb a haladási tempó, megbízhatatlanná válik az
értékelés – nincs olyan rossz iskola, ahol ne lenne osztályonként négy-öt ki-
emelkedően jó tanuló, persze az iskola színvonalához képest –, és végül már
csak azok a gyerekek maradnak ott, akiknek felmenői édeskeves gondot és
energiát fordítanak utódaik jövőjére. És ezekben az iskolákban a kollégák
közül is csak azok tanítanak huzamosabb ideig, akik nem kerülnek konfliktus-
ba önmagukkal akkor, amikor nyugalmuk biztosítása érdekében szakma-
ilag és emberileg megengedhetetlen kompromisszumokat kell kötniük. Az egyik
tanteületi értekezleten komolyan felvetődött, hogy csökkentett követelmény-
szinttel valamilyen külön iskolatípust kellene létrehozni azoknak a gyerekek-
nek, akik nem is szeretnek, nem is akarnak, és ezért talán nem is képesek
tanulni – egyik kollégám szerint: akiket megbetegít a betű –, hogy a minden-
napi élethez alapvetően szükséges ismeretekből legalább valamennyit elsajá-

títsanak. Igazgatónk türelmesen hallgatott bennünket, végül csak annyit mondott: hát kedves kollégák, éppen erről szól a mi iskolánk.” (36 éves matematikus)

Az 1970-es évek végére aztán sikerült számszerűsíteni a szülők szociális helyzete és a gyermekek iskolai teljesítménye közötti összefüggéseket. Elemzésében Ferge Zsuzsa abból indult ki, hogy már a hetvenes évek eleje óta voltak törekvések a társadalmi hátrányokat „az iskolán belül, legalább az iskola eszközeivel ellensúlyozni”. E nivelláló erőfeszítéseket vizsgálva viszont azt állapította meg, hogy „az eredmények évről évre romlanak: az alsó tagozaton jobbak, mint a felsőn, és itt még mindig jobbak, mint az egyébként erősen szelektált középiskolákban. Emellett az is igaz, hogy e folyamat jobban érinti a hátrányosabb, mint a kedvezőbb feltételekkel indulókat.” „Az iskola, a pedagógusok és a társadalom” című tanulmányában pedig az alábbi adatok olvashatók:

Az átlagos tanulmányi eredmények alakulása a főbb rétegek gyermekeinél

	Értelmiségi	Egyéb szellemi származású gyerekek	Szakmunkás	Segédmunkás
Budapest				
2. osztály	4,4	4,0	3,7	3,3
5. osztály	4,2	3,9	3,6	3,1
7. osztály	4,2	3,8	3,2	2,7
8. osztály	4,2	3,8	3,4	3,2

Ezek bizony kőkemény és elgondolkodtató tények – lehetnek volna már 1980-ban is. De még ennél is egyértelműbben utal az általános iskola felzárkóztató törekvéseinek erőtlenségére, hogy az alapfokú közoktatásban töltött évek alatt az induláskor hozott hátrányok tovább növekedtek: Budapesten például a 2. osztályban a segédmunkás szülők gyermekeinek még 31 százaléka ért el négyes fölötti átlagot, a 8. osztályban viszont már csak 17 százalékuuk nyújtott ugyanilyen teljesítményt. A 7. osztályban pedig a segédmunkás szülők gyermekeinek 20 százaléka (!) nem tudta teljesíteni a tantervi követelményeket, azaz megbukott. A tanulmány szerint: „az általános iskola, ami elvben általános népművelő szerepet betöltő, általánosan képző intézmény, igen erős szelektáló funkciót is betölt: a továbbtanulást lehetővé tevő magas követelményeket egyre kevesebben tudják teljesíteni, s e szelekcióban egyre hátrább kerülnek a nem értelmiségi, különösen a fizikai dolgozó szülők gyermekei.” Ferge Zsuzsa hang-

súlyozza, hogy a különböző rétegek közötti kulturális különbségek kiegyenlítése az iskola feladata lenne, ám *”e funkció teljesítését külső kerektek ugyan lehetővé tennék, de az iskolán belüli feltételek még nem alakultak ki.”* (Társadalompolitikai tanulmányok. Gondolat, 1980.)

Tehát a szocializmus iskolájának mindennapi gondjait vizsgáló pedagógiai kutatások már 35 évvel ezelőtt feltárták, s azóta folyamatosan meg is erősítik, hogy iskoláink – az osztálytársadalmak oktatási rendszeréhez hasonlóan – sokkal inkább megőrzik és átörökítik a társadalmi egyenlőtlenségeket, mintsem csökkentenék azokat. Pedig akkor még általánosan kinyilatkoztatott cél volt „a különböző társadalmi rétegek közötti kulturális különbségek felszámolása”. Persze teljes összhangban a munkaerőpiac várható igényeivel – épp az „oktatás hatékonyságának” megőrzése érdekében. A rendszerváltás óta aztán a munkaerőpiac diktatúrája felpuhult, megmaradt viszont az „esélyegyenlőség megteremtése” – mint vezérelv. A gyakorlatban ez annyit tesz, hogy minden gyermek tanulhat – ha akar. Persze akinek – kora gyermekkorában – nincs lehetősége arra, hogy szüleitől vagy környezetétől elsajátítsa azokat az ismereteket, készségeket és képességeket, amelyek az iskola első éveiben szükségesek a sikeres tanuláshoz, annak marad a nyolc-tíz éves nyögvenyelős kínlódás (rosszabb esetben a bukdácsolás), majd az alacsony presztízsű szakmákat oktató intézményekben folytatott tanulmányok, felnőtt korban pedig a gazdasági szűkösség, az intellektuális és kulturális kirekesztettség, a karriertörténetek világától távol eső, alacsony ívű életpálya.

És még az a bizonyos esélyegyenlőség is sántít. Az általános iskolai oktatás ugyan valóban ingyenes, de a magasabb színvonalú iskolák (versenyistállók) járulékos költségei – speciális tankönyvek, nyelvtanulási segédesszközök, színház- és múzeumlátogatások, sítúrák, tanulmányi kirándulások – eleve elzárják ezeket az oktatási intézményeket a világ kevésbé napos oldaláról érkező gyerekek elől. Lehet, hogy a hazai újbурzsoázia önvédelmi reflexei intézményesülnek az ilyen elit iskolákban? A rendszerváltás után ugyanis a családi háttérnek a gyermekek iskolai teljesítményére gyakorolt hatása tovább erősödött. Egy 1995-ben végzett nemzetközi vizsgálat szerint Magyarország – a nyolcadik osztályosok matematikában elért eredményeit tekintve – 23 ország közül a nyolcadik helyen végzett. Ha csak a felsőfokú végzettségű apák gyermekeinek teljesítményét vennénk figyelembe, akkor hazánk a negyedik helyre kerülne; amikor viszont kizárólag az érettséggel *nem* rendel-

kező apák gyermekeinek tudását hasonlítottuk össze, akkor a huszonhárom ország közül csupán a tizenharmadikok leszünk. A kilencvenes évek közoktatását bemutató szociológiai jelentésében Lannert Judit mind-ebből azt a – hazai pedagógiában már (sajnos) közhelynek számító – következtetést vonja le, hogy „a magasán és az alacsonyan kvalifikált apák gyermekeinek tanulmányi teljesítménye között a legnagyobb különbség Magyarországon adódott. A társadalmi háttér és a tanulmányi eredmények közt úgy látszik Magyarországon a legerősebb a kapcsolat.”

Az elmúlt negyven év e témával foglalkozó szakirodalmát olvasva öreg barátom jutott eszembe, aki gyógyíthatatlan betegségének utolsó napjait egy szomorú elfekvőben töltötte. Néha belekapaszkodott a rácsos ágy szélébe, kicsit feljebb tornázta magát és belejajgatott a halálszagú kórterembe: segítséget kérek! Aztán ötödnapra meghalt. Vajon mennyi lehet még hátra a magyar oktatásügynek?

„A tudatlan apák tudatlan gyerekeket, a gazdag apák pedig gazdag gyerekeket nemzenek – ezt tudomásul venni sajnos jóval egyszerűbb, mint megváltoztatni. Ebben csak az a szomorú, hogy a tudatlan gyermekekből aztán sikertelen felnőttek lesznek, de úgy látszik, az önmagukat vesztesnek és becsapottnak érző, frusztrált magyarok utánpótlása kiapadhatatlan. Engem nem is az aggaszt, hogy az elmúlt negyven évben lassan, de folyamatosan nőtt a tudatlanok száma, mert ennek legalább ismerjük az okát: e jelenséget – sokkal-vonóval – az iskola a felelős. Pedig az emberi agy csak 18–20 éves korunkra éri el teljes fejlettségét, s ennyi idő bőségesen elegendő ahhoz, hogy a genetikai meghatározottság mellett a környezeti tényezők hatása is érvényesüljön. Csak összehasonlításképpen: a majom kisagyi-féltékéinek 70 százaléka már a születéskor végleges állapotban van, embernél ez az arány 25 százalék körül mozog – az agy többi része a külső ingerektől függően specifikálódik. Az iskolának tehát óriási intervenciósi lehetősége van a felnőttkori kognitív képességek megalapozásában, s tragikus tévedésnek tartom, hogy a biológiailag egyenlő esélyekkel születő gyermekek szociális eredetű hátrányait a közoktatás rendszere nem tudja kiegyenlíteni. Mégis, az igazi gondot abban látom, hogy már nem megváltoztatni akarjuk e helyzetet, hanem ideológiát gyártunk hozzá. Néhány évvel ezelőtt egy tévéműsorban oktatásügyünk egyik igen magas beosztású vezetőjétől megkérdezték, miért van az, hogy – különösen a »jobb« intézményekben – a gyermekek iskoláztatásához kapcsolódó kiadások egyre nagyobb terhet jelentenek a szülőknek. Az említett köz-tisztviselő erre kifejtette, hogy ezeket a kiadásokat úgy kell felfognunk, mint egy befektetést, amely aztán majd felnőttkorban busásan kamatozik. Az ilyen

befektetések terhét pedig – a vak is láthatja – nem viselheti az állam. De semmi baj, mert akinek jövedelméből nem futja ilyen »beruházásokra«, annak gyermeke is hozzájut a »Nagy Testvér« gyámolító kezéből – a kötelező minimumhoz. És még ez sem gond: a kötelező minimumot is lehet egyszerűen teljesíteni, sőt túlteljesíteni, s az általános iskolai bizonyítvány birtokában (elvileg) bármelyik középiskola elvégezhető. Lehet, hogy rosszul gondolom – öreg vagyok már, nem is a szakmámról van szó, megengedhetem magamnak, hogy tévedjek –, de úgy érzem, hogy ebből a kötelező minimumból viszont éppen az a kis többlet hiányzik, ami nincs benne a tananyagban, s amitől a gyerekek valamiképpen mégis olyan lehetőségnek érzik a tanulást, amely oda is elvezethet, ahová a szülők nem juthattak el. Én ezt azért tartom fontosnak, mert megfigyeltem, hogy – itt vidéken – a csupán általános iskolát végzett szülők gyermekei, különösen az első években, nem is tanulnak rosszul. Csak-hogy náluk ez nem valamely téma iránti lobogó érdeklődésből, nem tudásvágyból, nem az ifjúság egészséges kíváncsiságából fakad, hanem inkább a szegények alázatából, a megfelelés belső kényszeréből. Úgy teljesítik az iskolai feladatokat, mint jobbágy a robotot: nem szerette, értelmét sem látta, de ha már csinálni kell, hát végezzük el becsülettel. Kevesen lesznek közülük érettségizettek, és még kevesebben jutnak el a felsőoktatásba. Harminc évvel ezelőtt a tanárképzőkön és az egészségügyi főiskolákon még a hallgatók csaknem felének fizikai munkások voltak a szülei, ma már talán nincsenek is ilyen statisztikák. Tudom, hogy akkoriban az ilyen családi háttérű jelentkezőket – teljesen igazságtalanul – részesítették előnyben a főiskolákon, de a minimumot nekik is teljesíteniük kellett.

Tavaly négyen érettségiztek fiatal ismerőseim közül kitinőre – három kislány, s egy fiatalember. A lányok közül az egyik munkanélküli, a másik eladó egy szupermarketben, a harmadik vasúti kalauz, a fiú pedig tűzoltó lett. Az a kislány, aki most a vasútnál van, ötödikes korától több kilométert gyalogolt naponta az állomásra, aztán félórát utazott, hat órát ült az iskolában, majd megint utazott és gyalogolt hazáig. Így érettségizett kitinőre. A szülők nem nagyon tudják, mi az, hogy egyetem, igyekeztem rábeszélni őket, taníttassák a gyereket, de ők mindig azt válaszolták: »ahogyan a Zsuzska akarja«. De Zsuzska sem akarta. Egyszer aztán addig kérdezgettem, amíg a gyerek megvallotta, hogy nagyon szeretne már venni magának egy hifi-tornyot, de arra csak akkor lesz pénze, ha dolgozni megy. Ennyi, itt a vége. Hogyan is van az a bibliai történet az egy tál lencséért eladott örökségről? És hogyan is van, hogy a közoktatásban tizenkét évet eltöltött, kiváló tanulmányi eredményt elért érettségizett leánynak a saját sorsával kapcsolatos távlati tervei a hifi-toronymál véget érnek? Valami megváltozott a világban, néha úgy ér-

zem, nem ugyanazon a nyelven beszélünk. Amikor egyik ifjú kollégámnak elmeséltem Zsuzska történetét, először egyszerűen nem értette, miről is beszélek. Aztán vállat vont, elbiggyesztette a száját és csak annyit mondott: nem lehet mindenki diplomás.” (Dr. K. Gy., nyugdíjas háziorvos)

A „PISA 2000” nemzetközi tudásszint-felmérés már semmi újat sem mondhatott a hazai iskolai teljesítmények háttéréről. A vizsgálatot értékelő szakemberek megállapítják, hogy „a tanulók szüleinek iskolai végzettsége magasan az átlag feletti mértékben befolyásolja a magyar tanulók iskolai teljesítményét.” A vizsgálatban részt vevő harminckét ország közül ez az érték hazánkban a legmagasabb. Emellett „hazánk hasonlóan kirívó értékekkel rendelkezik, ha azt vizsgáljuk, hogy a kulturális javakhoz való hozzáférés milyen mértékben befolyásolja a teljesítményeket.” E két konklúzió tulajdonképpen szervesen összekapcsolódik, joggal feltételezhetjük ugyanis, hogy az iskolázottabb szülők otthonaiban inkább rendelkezésre állnak azok a bizonyos „kulturális javak”, mint alacsony iskolai végzettség esetén.

A magyar tanügy – s ezen belül az általános iskolák – teljesítményét vizsgálva abból kell kiindulnunk, hogy napjainkban a különböző oktatási rendszerek és oktatáspolitikák célja mindenütt az, hogy a tanulók általános teljesítményszintje növekedjék, és a különböző szociokulturális háttérrel érkezők teljesítményének különbségei az iskolában töltött évek során csökkenjenek. Ami az első célt illeti: a „PISA 2000” vizsgálat adatai szerint az olvasás és a szövegértés feladatait a magyar iskolások 48 százaléka oldotta meg „kettesre” (vagy annál is rosszabban), s e csoportnak közel fele, 23 százaléka, „egyes”, vagy annál is alacsonyabb szinten teljesített. Az 1996-ban végzett IEA-felmérés pedig kimondja: „hazánk felnőtt lakosságának több mint kétharmada nem rendelkezik a mindennapi életben elvárható és szükséges írásbeli képességek minimumával sem.” Az elmúlt fél évszázad magyar iskoláinak átlagos teljesítményszintje tehát ezekkel az adatokkal jellemezhető. A másik céllal kapcsolatban pedig azt állapíthatjuk meg, hogy az elmúlt 35 évben nem volt olyan nemzetközi felmérés, vizsgálat, tanulmány vagy kutatás, amelynek eredményei ne azt mutatták volna, hogy Magyarországon a legerősebb a szülők iskolai végzettségének, társadalmi helyzetének hatása a tanulók teljesítményére. Ennyit az egyes tanulói csoportok teljesítménykülönbségének csökkentésére irányuló erőfeszítéseink sikeréről. Még jó, hogy ezeken az eredményeken már csak nagyon nehezen lehetne rontani.

„Igazságtalannak érzem indulataidat az iskolával szemben, ugyanis nem

az oktatási rendszer »termeli meg« az esélyegyenlőtlenségeket, hanem a társadalom, s aztán arra az iskolára bízta a kiegyenlítést, amelynek csak igen korlátozott mértékben biztosítja a feladathoz szükséges személyi és tárgyi feltételeket, pénzügyi kereteket. Persze papíron minden rendben van: az oktatás ingyenes, az általános iskolai tananyag mindenhol azonos, és az iskolák működését a költségvetés – a tanulói létszám arányában – azonos összeggel finanszírozza. Az iskolák felszereltsége, a tantestület szakmai színvonala ugyan különböző, de nem annyira, hogy ez bárki számára lehetetlenné tegye a tananyag elsajátítását. És mégis, mindennek ellenére, a családi háttér által meghatározott tanulói teljesítmények közötti különbségek nemhogy csökkennének, hanem inkább növekednek. Azt hiszem, nyugodtan kimondhatjuk: a diákok tanulmányi eredményeit, sikerességét nem az oktatás, azaz nem az iskola, hanem a családok kulturális és gazdasági paraméterei határozzák meg. Tudomásul kell venni: a rosszabb szociokulturális közegből érkező gyermekeknek kétszer-háromszor akkora erőfeszítésre van szükségük, ha jobb helyzetben lévő társaikkal azonos eredményt akarnak elérni. Ha pedig a kudarc kockázatát is mérsékelni akarjuk, akkor kétszer-háromszor akkora segítség is kell kapniuk ehhez. Ezt hívják pozitív diszkriminációnak. És mindezt személyre szabottan kell adni, megfelelő tapintattal és türelemmel – divatjarmúlt szót használok: szeretettel –, és semmi esetre sem valamiféle korrekciós csoportban; de még így sem garantált az eredmény. Nem is az a baj, hogy a családi háttér befolyása ilyen erős, hanem az, hogy hihetetlenül magas a túlságosan gyengén teljesítők aránya. Ez pedig nagyon leszűkíti a cselekvési lehetőségeinket. Tudod, az iskolák közötti különbségeket vizsgálva a PISA-felmérés elemzői a szociokulturális gyökerek negatív hatásainak oldására abban látnak lehetőséget, hogy a rossz otthoni háttérrel érkező tanulók teljesítménye szignifikánsan javul, amennyiben az átlagnál magasabb szocio-ökonómiai státusszal rendelkezők közé kerülnek. Ha az oktatásszociológiai zsargontól megtisztítjuk a szöveget, akkor világossá válik, hogy itt egyszerűen a környezet jótékony »húzóerejéről« van szó: a pedagógusok talán már évszázadok óta tudják, hogy a jobb osztályban a »rossz« tanulók is jobb eredményeket érnek el, mint egy átlagos, vagy annál is gyengébb teljesítményű közösségben. Csakhogy ez a mechanizmus fordított irányban is működik: a jó motivációjú és jó eredményekre képes tanulók is gyengébben teljesítenek, ha nem elég magas az átlagszínvonal, ha a közösség nem sarkallja őket képességeik maradéktalan kifejtésére. Mármost – az olvasási feladatokat tekintve – Magyarországon az iskolások 48 százaléka kettes, vagy annál is gyengébb eredményeket ért el. Azaz egy átlagos tanulócsoporthoz a diákoknak csaknem fele legfeljebb elégséges szinten képes teljesíteni, igen kétséges tehát,

hogy az ilyen összetételű osztályokban a jobbak felfelé, vagy éppen a gyengébbek lefelé húzó hatása érvényesülne-e, különösen napjaink követelményszegény iskoláiban. Továbbá, ha a rossz tanulmányi teljesítmények alapvetően a szülők hátrányos helyzetéhez kötődnek, akkor ezekben a csoportokban komoly feszültségeket keltene az, hogy a diákok egyik fele Franciaországban tölti a »szüszinetet«, a többieknek meg nem telik egy jobb sportcipőre, olykor még uzsonmára sem. Tedd a szívedre a kezed, hány olyan pedagógust ismersz, aki tartósan kezelni tudná ezt a helyzetet?

Én már csak hintaszékből – meg a szaklapokat olvasva – figyelem a hazai iskolai ügyet, de így távolról azt látom, hogy iskolarendszerünkben valamiféle gettósodás kezdődött el. No nem a rossz családi környezetből érkező, hátrányos szociokulturális hinterlanddal küszködő srácokat különítik el – azt nem lehet, az csípné az emberek szemét, abból világbotrány lehetne. Fordítva történik: a »jobbak«, az anyagilag tehetősek, a pallérozott intellektuelek, a középosztályból az elit felé kapaszkodó családok húztak kerítést saját világuk köré – gazdasági bástyák kiépítésével óvják gyermeküket az illetéktelen behatolóktól, s örködnek azon, hogy csemetéjüket az iskola mindig elméjük maximális használatára készítse, hiszen ők tudják: teher alatt nő a pálma. Nehogy félreérts: ezek az iskolák is állami intézmények, csak itt a szülőknek van lehetőségük arra, hogy a költségvetésből kapott összegeket kiegészítsék – gyermekük optimális fejlődését biztosítandó. A plebejusok ivadékait meg óvjuk a túlterheléstől, csökkentjük a tananyagot, hétvégére nem kapnak házi feladatot, nem fogjuk őket osztályozni, s nem fogjuk őket évismétlésre buktatni – nekik nem kell sikeresnek lenniük –, és így fenntartható a köznyugalom. Lehet, hogy valahol már véglegesen leírták ezeket a gyerekeket?” (70 éves nyugalmazott középiskolai igazgató)

A proletárfiúk (bővített) újratermelése

„Amikor egy tanár nem tudja megtanítani Pistikének a »Kis ingecske, kis gatyácska« című nagy értékű műalkotást, akkor megbuktatja Pistikét. Amikor egy állatszélidítő nem tudja megtanítani az oroszlának, hogy átugorjon a karikán, akkor megbukik az idomár. Az oroszlánok tehát buktathatatlanok. De az Isten szerelmére: attól még senki sem válik oroszlánná, hogy homlokára ragasztjuk a buktathatatlanság bélyegét. A királycsinálás módszere nem a sorozatgyártás, sokkal inkább a szelekció.”

(Az Ismeretlen Pedagógus meditációja az osztályozásról és a buktatásról)

„Több éve is van annak már, hogy egy kellemetlen májusi zivatarban meghűltem, aztán tüdőgyulladás lett belőle. Néhány nap alatt meg is gyógyultam, de még hónapokig hőemelkedésem volt. Nem volt az láz, csak a gonosz 37,3–37,5 – különösen estefelé –, amitől legyengül az ember, s furcsa gondolatok fordulnak meg elméjében az élet múlandóságáról. A laborvizsgálat negatív, a gyógyszeres terápia hatástalan. A körzeti lelkiismeretesen járt hozzám – legényember volt, én meg négy éve elvált –, meghítt kapcsolat alakult ki közöttünk, de az egészségi állapotomon ez sem segített. Két és fél hónap telt el így. Egy szép nyári reggelen aztán »orvosom« kissé vigyázatlanul ült le az ágyam mellé (máig is esküszik, hogy véletlenül), s a fotelben felejtett hőmérő a tokjával együtt szilánkokra tört. Egy kis faluban az ilyesmi nehezen pótolható, a dokinak meg valamiért nem volt fontos, hogy testhőmet műszereken ellenőrizze. Nem kellett hozzá egy hét, hogy ismét egészségesnek érzem magam. Csodás gyógyulásom kapcsán fogalmazta meg »orvosom« azt a kissé cinikus szentenciát, hogy az ember mindaddig egészséges, amíg kellő alapossággal meg nem vizsgálják.

Ez az egész csak tavaly szeptemberben jutott eszembe, amikor a hetedikes gyermekemet – három év alternatív iskolai lubickolás után – visszairattam az állami általánosba. Harmadikos korában ugyanis mindenféle magatartási, beilleszkedési gondok voltak a kölyökkel, s akkor az igazgató ajánlott egy »modern« intézményt, mint az új idők pedagógiájának nagyszerű műhelyét, ahol a jól tanuló, de viselkedésükben problémás gyerekek lehetőséget kapnak személyiségük szabad kibontakoztatására. És ez az iskola valóban a

boldogság és a béke szigete volt. Nem bántam én, hogy naponta tizennégy kilométert autózom a gyerekekkel oda, aztán délután ugyanennyit vissza, úgy gondoltam, megéri. November közepén volt az első szülői értekezlet, tizenhét szülő között feszengve ültem – új anyukaként – az osztályteremben, aztán megérkezett egy sugárzó arcú úr, az igazgató, és egy napfénytekintetű hölgy, a helyettese. Kedvesen bemutatkoztak, majd feszültségünket oldandó, és a szülői közösség kohézióját erősítendő, javasolták, hogy énekeljünk valamit. A többiek már hozzászokhattak ehhez a forgatókönyvhöz, én viszont majdnem kiestem a padból. De aztán annyi jót és kedveset mondtak a gyerekekről – összességükben és egyenként is –, hogy úgy éreztem, szülői minőségemben a mennyországban vagyok. Kiemelték Botondkám kedves tétovágát, kiváló szellemi képességeit, jó lényeglátását, engem pedig külön megdicsérték azért, hogy a fiam minden apróságnak tud örülni. Az értekezlet végén már én is énekeltem, boldogan, felszabadultan és teli torokból, hiszen nagyszerű gyermekem van és én kiváló szülő vagyok. Félévkor és a tanévek lezárásakor nem is a hagyományos formájú bizonyítványt kaptuk, hanem szöveges értékelést, tantárgyanként 10–12 sorban, de az is olyan derűs, kedves, mosolygós volt, mint amilyen az egész iskola.

Aztán lakóhelyet változtattam, és Botond a hetediket ismét a kincstári általánosban kezdte. Osztályfőnöke szeptember végén felhívott, hogy szeretne velem beszélni. Valahogy már a hangjából éreztem, hogy nem közös éneklésre invitál. Nem is volt kellemes a találkozás. Az osztályfőnök elmondta, hogy tesztlapokkal felmérték a fiam tantárgyi ismereteit és kiderült, hogy gyermekem ugyan nagyszerűen rajzol és igen szépen énekel, de az elmúlt három évben elfelejtett olvasni, s komoly gondok vannak a szorzótáblával is. Félévben nem is osztályozták, év végén pedig énekből és rajzból volt ötöse, a többi kettes, magyarból pedig egész nyáron vért izzadva készültünk a javítóvizsgára. Akkor jutott eszembe hajdani »orvosom« bölcsekedése a vizsgálatok egészségkárosító hatásáról. E gondolatot folytatva állapítottam meg, hogy legjobb az olyan iskola, ahol a követelmények, felmérések és osztályzatok nem zavarják meg az általános jó közérzetet. Sem a szülőét, sem pedig a gyermekét.” (45 éves gygvéd)

Bár a „követelmények, felmérések és osztályzatok” napjainkban még meghatározó tényezői közoktatásunknak, a hazai általános iskolákban egyre többször vetődik fel a hagyományos osztályzás korszerűségének-korszerűtlenségének kérdése. Rajnai Judit tanulmánya például legalább öt szempontból tartja hibásnak az osztályozással történő értékelést.

Fejlődés-lélektani szempontból negatívumként említi, hogy „a teljesítményre kapott osztályzatot a gyermek saját személyiségére is vonatkoztatja ... aminek beláthatatlan következményei lehetnek. A gyakran kudarcot valló, gyenge érdemjegyet szerző tanuló csökkent értékűnek érzi magát, iskolához való viszonya az évek során egyre romlik.” Pedagógiai szempontokat vizsgálva pedig problematikusnak tartja, hogy „a gyermekek osztályzataik alapján hasonlítják össze magukat. Így válik a tanulás egyre öncélúbbá, s lefoszlik róla minden érdekesség és a felfedezés izgalma.” Az osztályzás nem kívánt mellékhatásának tekinti a jegycentrikus tanulói beállítódás kialakulását: „a tanulók 24,52 százaléka a jó jegy elérése érdekében, 9,2 százaléka pedig a rossz jegy elkerüléseért tanul.” A reformpedagógiai iskolákban viszont a bizonyítványt „a szülők számára »felnőtt nyelven megírt« szöveges értékelés helyettesíti. A gyerekeknek (a szóbeli értékelésen túl) személyre szóló versek, mesék segítenek az önismeretben és önfejlesztésben.” Az értékeléssel és minősítéssel kapcsolatban pedig a tanulmány írója megállapítja, hogy „a teljesítményközpontú oktatási rendszerekben (például Magyarországon) azonban nehézkes az elmozdulás az osztályozás nélküli értékelés irányába.” (Új Pedagógiai Szemle 2003/11)

A „hagyományos” osztályozás fent említett negatívumai bizonyára döntő szerepet játszottak abban, hogy Európa számos országában (Németország „nyugati” tartományai, Svédország, Svájc egyes kantonjai, Olaszország, Dánia) különösen az első iskolai években a szóbeli, illetve a szöveges, írásbeli értékelés gyakorlata vált általánossá. E módszer előnyei mellett szól az a tény, hogy a „PISA 2000” felmérésben a felsorolt országok tanulói lényegesen jobban szerepeltek, mint a magyar diákok. Az osztályzatos minősítéséhez ragaszkodó szülők és pedagógusok viszont nem tekintik bizonyítottnak, hogy az értékelés új (ami egyébként korántsem új) módszere és a hazait messze meghaladó tanulói teljesítmények között összefüggés lenne. Sokan gondolják úgy, hogy nem a szóbeli értékelés miatt, hanem éppen annak ellenére születtek jó eredmények az említett országokban. A kérdés egyelőre eldöntetlen, az viszont könnyen megjósolható, hogy az osztályzatok nélküli iskola csak nagyon nehezen fog utat törni magának a hazai oktatás rendszerében.

„A hatvanas évek vége felé jártam alsó tagozatba, s máig emlékszem az olvasókönyv »Ötöst kaptam« című versikéjének első szakaszára: »De gyönyörű ma a nap, nevet az ég kékje, kémény füstje felleget ereget az égre.« Nos, az én esetemben nem minden nap volt ennyire gyönyörű, de azért egész jól megvoltam az iskolában. Nagyon szerettem ötöst kapni, de rendszerint né-

gyes lett belőle, mert sosem voltam fogékony a részletekre. Engem ez nem zavart, de matektanárnőnk – ötvenhez közelítő, kiszáradt vénkisasszony volt az istenadta, ráadásul osztályfőnököink – időnként hisztériás rohamokat kapott slendriánságom miatt. Ezt a tanárnőt ötödik-hatodikban kifejezetten utáltuk, hetedikre aztán lassan elfogadtuk, mert megéreztünk benne valami szálkás emberséget, amolyan fanyar jóindulatot, amikor a gyengébb tanulók osztályzásakor patikamérlelet használva döntött – szigorúan az osztály nyilvánossága előtt – a bukás vagy a kettes, az elégséges vagy a hármás között. Nekem már gyerekkoromban magától értetődő volt a számok és a képletek világa, mégsem tudtunk szót érteni: kialakult benne az a szilárd meggyőződés, hogy pontatlanságommal öt akarom megőrijteni, engem meg éppen kényszeres és öncélú precizitása dühített. Hetedikben aztán elszakadt a céma. Talán az egész iskolában messze a legjobb matekos voltam, mégis négyesre zárt le – már egy héttel az év vége előtt –, valami ostoba előjeltévesztés miatt. Az osztályban csaknem kitört a forradalom: írjunk levelet az igazgatónak, szúrjuk ki a Trabantjának a kerekét – ezek voltak az »enyhébb« javaslatok – de olyan radikális indítvány is született, hogy adjunk fel postán az otthoni címére, befőttesüvegbe csomagolva egy nagy darab szart, és így nyilvánítsunk véleményt.

Én is elképesztő igazságtalanságnak éreztem ami történt, napokig nem tértem magamhoz, volt olyan reggel, hogy veritékben úszva ébredtem, és az utolsó héten már olyan voltam, mint egy alvajáró. Akkoriban még szombaton is jártunk iskolába, a tanév utolsó órája osztályfőnöki volt, amin a tervek szerint a vakációról beszélgettünk volna, de ez elmaradt, mert közmegevetett tanárnőnk a hetes jelentése után rám nézett és megkérdezte, hogy akarok-e javítani. Bólintottam, aztán kimentem a tábla elé. Feszült csend lett az osztályban, én hallgattam a példát és egyszerre éreztem fellobbanó örömet és szűkölő szorongást: örömet azért, mert testhezálló feladatot kaptam – bonyolult, de jól áttekinthető mértani szöveget –, szorongást meg azért, mert féltem, hogy az utolsó pillanatban megint elrontok valamit. Akkor akartam életemben először száz százalékosan teljesíteni; bebizonyítani, hogy nem csak egyszerűen jó vagyok, hanem igenis jeles. Annyira koncentráltam, hogy azonnal átírtam az ingemet, és akkor egyszerre valami transzcendens összeszedettség szállt meg, attól kezdve magától szaladt a kezem a táblán, gondolkoznom sem kellett, hiszen a megoldás önként adta magát, nemcsak felírtam, hanem fel is rajzoltam az eredményt, krétaporos, veritékes tenyereimet farmeromba töröltem – világosan éreztem, hogy nem téveszthettem sehol –, hátraléptem a táblától, megfordultam és sután meghajoltam az osztály felé. Egy pillanatig még megmaradt a várakozó csend, aztán osztályfő-

nőink bölintott és az ablakon át elnézett a semmibe, osztálytársaim pedig váratlanul tapsolni kezdtek – először csak félénken, később már vadul –, én meg csak álltam boldog révületben, aztán hosszúra nőtt tizennégy éves kamaszként az ünneplés hangos viharában elsírtam magam. És nem nevetett rajtam senki, a lányok kiszaladtak a táblához, papírzsepit adtak és összehúszítottak, a haverok meg kezet nyújtottak és átölelték a vállamat. Ennél szebb nyári útravalót nem is kaphattam volna. Akkor éreztem meg először, hogy képes vagyok a bravúrra, és akkor sírtam utoljára gyerekként, de lehet, hogy azok voltak az első férfikönyveim – azóta sem tudom eldönteni. De azt nagyon sajnálnám, ha a mai ifjúságot – mindenféle lélektani fantazmagóriákra alapozva – megfosztanánk az ilyen élményektől.” (K. Gy., 42 éves mesteredző)

Az iskolai értékelés részint a tanuló motiválására – s így a tanulási folyamat megkönnyítésére –, részint pedig az addigi munka eredményességének minősítésére szolgál. Az általános iskolában a tananyag úgy épül fel, hogy elsajátításához az előző években tanítottak adják az alapot. Az e területen mutatkozó hiányosságok nagyban gátolják – szélsőséges esetekben meg is akadályozzák – a magasabb szinten nyújtott ismeretek befogadását. Mindezt figyelembe véve a minősítés szükségessége nem vonható kétségbe, a kérdés „csak” az, hogy a lehetséges alternatívák közül melyik választandó, ha a kezdetben bizonytalan, botladozó, lassan fejlődő, gyengén teljesítő diákokat nem akarjuk véglegesen másod- vagy éppen harmadosztályú tanulónak, esetleg másod- vagy harmadosztályú gyereknek címkézni. Viszont úgy tűnik, hogy nincs olyan értékelési módszer, amely egy elhivatott pedagógus kezében ne lenne célravezető, ám egy „igyekező tisztviselőként dolgozó” kolléga alkalmazásában ne járhatna akár káros következményekkel is.

A tanulói közösséggel és az érintettekkel megbeszél, egyeztetett osztályzatok tulajdonképpen épp annyira elfogadhatóak, mint a szöveges értékelések, amelyekben a szavak mögött elveszhet a lényeg, és ahol a jelentések sokszínű és sokrétű világában könnyen eltévedhet a szülő is, a gyermek is. És az osztályzatot helyettesítő „szöveges” értékelés eseténként sommásabb, sőt sértőbb is lehet, mint az érdemjegyes minősítés. Az 1800-as évek első felében a protestáns iskolákban például évente két alkalommal, tavasszal és ősszel, egy-egy jelzővel minősítették a diákok tanulmányi és erkölcsi előmenetelét. 1822 és 1842 között az alábbi fogalomtár állt a pedagógusok rendelkezésére:

Pozitív minősítés:	Negatív minősítés:
Vigyázó tanuló	Kedvetlen tanuló
Elsők közül első	Vigyázatlan
Feledékeny	Alkalmasint tanul
Dicséretet érdemel	Hajtva tanul
Jó reménységű	Gyenge, de jó remény
Jól igyekezett	Nyomós elméjű
Teljes eleget téve tanítójának	Lomha tanuló
Láttatja szorgalmát	Rendetlen
Elégedve	Tunya a tanulásban
Középszerű tanuló	Alkalmatlan tanuló
Jó énekes	Ostobánál jobb
Szép író	Kevés ideával
Jóindulatú	Későn fejlődő fejű
Örömet tanul	Nehéz és buta
	Buta számár
	Egy ostoba böszme
	Tökkel ütött fej
	Csak hosszú füle híjja
	Bibaszt gyerek
	Semmit nem tanul
	Utolsó
	Akadozó nyelvű
	Lusta tanuló
	Csekély

Kívülállók számára az egész kérdés talán egy túldimenzionált módszer-tani vitának tűnik, pedig egyáltalán nem az. A politika és az oktatás kapcsolatát vizsgálva az értékelési rendszer módosítására irányuló erőfeszítések az iskolák pedagógiaiilag megindokolt önvédelmi reakciójaként is felfoghatók. Különösen igaz ez Magyarországra, ahol a követelmények és az (osztályzatos) értékelés egyensúlyát az utóbbi ötven évben legfeljebb pillanatokra lehetett megteremteni. Az iskola célja mindig a tanulók tudásának gyarapítása volt, a politika viszont a tanulmányi eredmények javítása érdekében tett lankadatlan erőfeszítéseket. Ha a helyzet úgy kívánta, akkor az osztályzatokban kifejezett iskolai teljesítmények negatív változására a követelményszint csökkentésével válaszolt. Az ötvenes években egyszerű kézi vezérléssel, később a „tananyag korszerűsítésével”, a „maximalista igények platformjának háttérbe szorításával”, a „tanulók túlterhelésének megszüntetésével”, a „lexikalizmus felszámolásával”, a „bukásmentes iskola megteremtésével”. Lehetett volna persze az oktatás feltételeit korszerűsíteni, a pedagógusok élet- és munkakörülményeit radikálisan javítani, vagy egyszerűen csak elgon-

dolgozni a számolási és olvasási teljesítmények ijesztő romlását dokumentáló kutatások eredményein, esetleg komolyan venni a szakma segélykiáltásait – de ez az út valamiért egyik kormányzat számára sem volt járható. A látszólag egzakt osztályzat az iskolán belül nem kívánatos mellékhatásokkal jár, az iskola falain kívül pedig teljesen elvesztette hitelét, ráadásul állandó támadási felületet ad – az éppen aktuális politikai elvárásoktól függően. Nem sokkal egyszerűbb, ha más értékelési módszert keresünk?

A frissen született szocializmus első évtizedében különösen jól követhető e dicstelen játék, amelynek Andor Mihály a *„csiki-csuki az iskolával”* nevet adta. Lassan negyedszázados, de ma is változatlanul időse-rű szociográfiájában azt írja, hogy a II. világháború után kialakult szocialista iskolarendszerben *„a bukások száma és a lemorzsolódás rontották a mennyiségképet, nem lehetett rögtön, egy-két év alatt bebizonyítani a szocialista oktatásügy fölényét. A megoldás kézenfekvő volt: csökkenteni kell a bukások számát és a lemorzsolódást. Ez kétféleképpen lehetséges: vagy javítják az oktatás feltételeit és így hatékonyságát, vagy tovább csökkentik az amúgy is alacsony követelményeket. Az utóbbit választották.”* A cél elérése érdekében 1949-től bevezették a „bukási kulcsszámokat” – azaz központosan meghatározták, hogy a tanulók hány százalékát szabad megbuktatni, és a keretek átlépése igen kellemetlen következményekkel járt. Épp így központi döntés született az iskolák és a regionális egységek „átlagosztályzatairól”. Ezeket tervteljesítési mutatóknak kellett tekinteni, s az eltérés nem volt ajánlatos. Az „intézkedések” eredményeként az általános iskolákban csökkent a bukások és a lemorzsolódások száma, de a végzett diákok persze egyre alacsonyabb tudásszinttel lépték át a középiskolák küszöbét, és egyre kevesebben feleltek meg a magasabb iskolaszint elvárásainak. Ennek legfőbb okára az MDP Központi Vezetősége már 1950-ben rámutatott: *„az ellenség kártevő, szabotáló tevékenységére és a népi demokrácia ellen irányuló aknamunkájára”*. Az ellenség ugyanis – az ő mérhetetlen gonoszságában – meg kívánta akadályozni, hogy a munkás és a paraszt származású fiatalok bejussanak a középiskolákba, *„vagy ha már erre nem képes, akkor a tanulók mesterséges túlterhelésével ... állítólagos színvonal-követelményekkel kiüztse az iskolából a dolgozók gyermekeinek jelentékeny részét.”* Sürgős korrekcióra volt tehát szükség: *„a tanév hátralévő ideje alatt a legközvetlenebb feladatunk az, hogy reális követelményeket támasztva küzdjünk az év végi bukások számának csökkentéséért ... – a követelményeket az adott helyzethez kell szabnunk.”*

Egy pedagógus sem kívánt ellenség, vagy az ellenség szekértolója lenni, így aztán – országos szinten – szépen javultak az átlagosztályzatok. Amikor pedig 1953/54-re egyértelművé vált, hogy a jobb osztályzatok nem jelentik automatikusan a tanulói teljesítmények javulását, ismét pártprogramként jelent meg, hogy középiskoláinkban fel kell számolni az „*eddiggi liberalizmust*”. Az eredmény borítékolható volt: az országos tanulmányi átlag 3,3-ról 3,13-ra esett vissza. E változásra reagálva az Oktatásügyi Minisztérium tanévértékelő jelentése – egy évvel később – határozott rosszallással jobboldali elhajlásnak minősítette, hogy „*a pedagógusok körében elterjedt az az álláspont, hogy a középiskolákban csak annak van helye, aki a megnövekedett követelményeknek eleget tud tenni*”. Andor Mihály szerint a „csiki-csuki” az iskolák és a politika kapcsolatának „kiirthatatlan” tartozéka: „*az újabb idők újabb kampányairól már mások is írtak ... csak a mozgalom neve változott, nem bukási kulcsszámról beszélünk, hanem bukásmentes iskoláról. A végeredmény szempontjából azonban az elnevezés közömbös. Ha az igazgatóknak és a pedagógusoknak nem is kell akkora félelmeket átélniük, mint régen, azért most sem tanácsos sokat buktatniuk. Az embereknek nem közömbös, de az oktatás színvonalának teljesen mindegy, hogy mekkora félelem igazgatja.*”

A hatvanas évektől a hatalmi döntések érvényesítésének kialakultak a „szolgálati útjai”. A párthatározatok elvi szintű állásfoglalásait a szakminisztériumok váltották aprópénzre, fordították le a mindennapok nyelvére. Így történt ez a közoktatás területén is. Az MSZMP Közpon-ti Bizottsága 1972 nyarán hozott határozatot „Az állami oktatás hely-zete és fejlesztésének feladatai” címmel. A követelményekkel kapcsola-tban a határozat hangsúlyozta, hogy „*a jelenleg érvényes tantervekben és tankönyvekben rögzített tananyagot rövid időn belül lényegesen csökken-teni kell*”. S persze ezzel párhuzamosan „*olyan követelmény- és értékelési rendszert kell kidolgozni, olyan módszertani, pedagógiai eljárásokat kell meghonosítani, hogy az első osztályban az évismétlést gyakorlatilag felszá-molják. Radikálisan csökkenteni kell az alsó tagozaton a bukások számát.*” Megint a régi nóta: sok a bukás, tehát csökkenteni kell a tananyagot, és új értékelési rendszert kidolgozására van szükség. Pártunk 1949 óta állandóan a tanulók túlterhelése, a túlzott követelmények, a mecha-nikus értékelés és a teljesíthetetlen vizsgakövetelmények ellen folyta-tott harcot. „*Nem hiszem, hogy akár szellemileg, akár erkölcsileg túlérté-kelném a pedagógusokat, amikor azt mondom, hogy a Pártnál még ők is messzebbre láttak. Ha az elmúlt ötven év minden tananyagcsökkentő hatá-rozatát és összes követelménymódosító utasítását végrehajtottuk volna, gyer-*

mekeinknek ma legfeljebb csak valami harapnivalót kellene az iskolába vinniük, a kötelező olvasmányokat pedig rajzfilmekből ismernék meg – az ennél bonyolultabb cselekményábrázolások már követhetetlenek lennének számukra.” (az Ismeretlen Pedagógus közbevetése)

A szóban forgó párthatározatot tanulmányozó közoktatás-politikai aktíva megnyitójaként Aczél György, az MSZMP KB titkára elmondta, hogy az iskolákban „nem csupán ismeretekre van szükség, hanem azok jól szelektált körén túl (illetve természetesen azon belül is) az egész személyiség, a világnézet, az erkölcsi tudat és a képességek magas színvonalú kiművelésére... Mindebből az következik, hogy az új tantervek kidolgozása-kor szakítani kell a maximalista követelményekkel.” Nehezen követhető, hogy „a személyiség, a világnézet, az erkölcsi tudat és a képességek magas színvonalú kiművelése” miért éppen a követelményszint súllyesztésével oldható meg, de ha ez az elvárások súlypontosát jelentette (volna), akkor még el is lehet(ne) fogadni. A nagyobb baj azokkal a bizonyos „maximalista” követelményekkel van. Az ugyanis egyszerűen meghatározhatatlan, hogy egy iskolai követelményrendszer mikor minősíthető maximalistának. Közismert, hogy ami egy „jobb” budapesti iskolában legfeljebb szerény középszint, az egy elmaradottabb kerületben, vagy egy sárba ragadt alföldi nagyfaluban már teljesíthetetlen. Mihez képest maximális tehát a „maximális”? Valószínűnek látszik, hogy az olvasási teljesítmények 1970 óta mért tragikus romlása nem független a „maximalista igények platformjának szűkítésétől”. És épp így nem független az alsó tagozatos bukások számát meghatározó politikai irányelvektől sem. Aczél György szerint: „nem mondható természetesnek, hogy az általános iskolát jelenleg (1972) a tanulók 20 százaléka nem végzi el 8 év alatt, és az sem, hogy a tanulók 11 százalékaival már az első osztályban ismételtetnek.” És ezért persze ismét csak az „osztályozás mai rendszere” tehető felelőssé, mivel az iskola „mechanikusan rögzíti a tanulók teljesítményét, s eredménytelenség esetén megtorlást alkalmaz.”

Az alsó tagozatos bukások számának radikális csökkentése és az „új követelmény- és értékelési rendszerek kidolgozása” a Művelődésügyi Minisztériumra hárult. Megtisztelő megbízatásának teljesítése érdekében az állami oktatás legfőbb irányítója úgy határozott, hogy „csökkenti az első osztályban kapott elégtelenek osztályismétlést előidéző hatását” (nem rossz!), magyarul: az elsőben megszűnik az osztályismétlés, először csak néhány iskolában, aztán a következő tanévtől mindenütt. Emellett 1973/74-től mind az általános, mind a középiskolákban eltörli a tanulmányi átlagosztályzatot, az általános iskola ötödik osztályának első fél-

évében is megszűnik az osztályozás, s az első félévben az „újonnan induló” tantárgyakból sem kapnak jegyet a tanulók. Ezekkel az intézkedésekkel a minisztérium egy év alatt 11 százalékkal fogta vissza az általános iskolai osztályismétlések számát. Uramisten, milyen szép is tud lenni a győzelem! A maximalizmus háttérbe szorításán munkálkodó pedagógusok pedig nemcsak teljesítették, hanem – sokat tapasztalt szocialista tanerőkhöz méltóan – túl is teljesítették a párt utasításait. 1980-ban az MSZMP XII. kongresszusának oktatáspolitikai előadójaként dr. Grübl Lászlóné, a marcali általános iskola igazgatója már kifogásolta, hogy „a statisztikai szemlélet hatására egyes pedagógusok alapvető követelmények teljesítése nélkül adnak jó jegyeket. Ez a liberalizmus nem csak a nevelőben, a szülőben, de a gyerekekben is hamis értékrendet alakít ki, és ez a jövő, ha a munkamorál szempontjából rendkívül veszélyes. Súlyosbítja ezt a gondot, ha a szülői ház nyomást gyakorol a fegyelmet, szigorúságot érvényesítő nevelőtestületekre.” Hasonlóan valóságközeli Vékony Judit egyetemi hallgató néhány mondata is: „a diákok többsége, ha nincs rákényszerítve, nem tanul. Szükség lenne a számonkérés rendszerét úgy megváltoztatni, hogy az folyamatos tanulásra ösztönözzön!” A lassan, de feltartóztathatatlanul válság felé sodródó Párt határozata pedig – mint egy 1950 óta megállíthatatlan imamalom – megismételte: „további erőfeszítéseket kell tenni, hogy a tanulók a tankötelezettségi időn belül végezzék el a nyolc osztályt.” De 1980 után már egészen más – a párthatározatoknál sokkal kellemetlenebb – kényszerek határozták meg a hazai oktatásügy irányát, s ezen belül a követelmény, az értékelés, a teljesítmény, és a minősítés egymásra ható folyamatát. A szereposztás kicsit módosult, de a „csiki-csuki” ettől függetlenül egy pillanatra sem szünetel.

„Véleményem szerint a magyar népesség oly gyenge olvasási- és íráskészségének az elmúlt ötven év folyamatosan manipulált követelményszintje az oka. 1950-től csaknem a rendszerváltásig a rossz iskolai eredményekért a gyerekek túlterhelését, a szigorú és mechanikusan alkalmazott osztályozási rendszert tették felelőssé. Egyszerűen érthetetlen az a gondolkodásmód, amely nem a tanulók teljesítményét viszonyította a követelményekhez, hanem a követelményeket igazította az aktuális teljesítményekhez. Ha túl kevés volt a jeles, vagy ha túl sok volt a bukás, lejjebb tettük a mércét, vagy egy határozattal eltöröltük az osztályismétlést. Megszűnt tehát az elvárások teljesítménynövelő hatása, s ennek eredményeként ma a felnőtt magyar népesség kétharmada – egy IEA-felmérés szerint – funkcionális analfabéta. A párthatározatok és a minisztériumi utasítások laza csuklómozdulataival vezérelt

magyar oktatásügy »produktumai« azok az írás-olvasás világában csaknem teljesen járatlan szülők, akiknek 15–16 éves gyermekei körében e hiányságok újratermelődtek. Ezeknek a gyerekeknek tízede sem képes arra, hogy önállóan olvasva önállóan tanuljon, s több mint fele(!) semmit sem ért meg abból, amit kínlódva-nyökögve elolvasott. Ez utóbbi csoport tagjait nyugodtan tekinthetjük második generációs analfabétáknak.

Az még megmagyarázható, hogy 1970 és 1990 között a teljesítmények hanyatlását miért nem követték az osztályzatok, csakhogy a rendszerváltást követően sem találtam semmilyen összefüggést az évről évre csökkenő teljesítményszint és az »éremjegyek« között. Csak arra tudok gondolni, hogy az adminisztratív ostopattintásokat felváltotta a társadalmi szükségszerűség kényszere. Talán induljunk ki abból, hogy bár egyre alacsonyabb a tanköteles korba lépő gyermekek száma, de 2002-ben még mindig 930 ezer gyerek járt általánosba. Ha hihetünk a hazai Monitor-vizsgálatoknak, meg a »PISA 2000« felmérésnek – s időközben nem történik valami rapid csoda –, akkor közülük 400–450 ezren úgy végzik majd el az iskolát, hogy a kívánt minimumon sem sajátítják el a szövegértő olvasást. Tehát nem valószínű, hogy az osztályterem ifjúkori sikereik színhelyévé válik. Pedig ezt a korosztályt már 18 éves koráig az iskola falai között kell tartani: aki az ezredfordulón, vagy azt követően kezdte el az általános iskolát, az – a törvényi előírások szerint – 18 éves koráig tanköteles. De mit kezdünk velük? Azt nyugodtan elfeleltethetjük, hogy – az általános iskolai oktatás jelenlegi rendszerében – szisztematikus foglalkozásokkal és egyénre szabott korrekciós programokkal segítséget nyújtunk a kezdeti hátrányok ledolgozásához. Ehhez ugyanis pénz is, idő is, és elhivatottsággal párosuló szakértelem is kellene, de pillanatnyilag csak nagyon kevés kollégát ismerek, aki meg is tudná és meg is akarná oldani ezt a feladatot. A nem akarásnak pedig nyögés a vége. A tanárképző főiskolákon a »merítési mélység« csökken, a pedagógus szakma – mikor volt ez utoljára hivatás szép hazánkban? – rangja és pedagógiai potenciálja is egyre kisebb: ismerek egy huszonnyolc fős vidéki tantestületet, ahol négyen vannak gyesen, s a még dolgozó kolléganők közül is kettő kismama. Vagyis – a felzárkóztatás lehetőségét némi szkepszissel nézve – marad az eredeti kérdés: mit kezdünk a 18 éves korig iskolaköteles, de tanulmányi teljesítményekre meglehetősen gyengén motivált gyerekekkel? Nem egyszerű kérdés ez: legalább 400 ezer gyerekről van szó! Ha betű szerint ragaszkodnánk a tantervi követelményekhez, évente százazres nagyságrendben kellene buktatni, ez viszont teljesen abszurd, és nem is lenne célravezető: semmi okunk azt feltételezni, hogy ha valakinek másodszor is elmondjuk, amit elsőre sem értett, akkor majd megvilágosodik. Választhatnánk azt az alternatívát, hogy azokat a tanuló-

kat, akik a negyedik osztály végére nem jutottak el a szövegértő olvasásig – vagy nincsenek a tantervi minimumnak tekintett számolási ismeretek birtokában – még egy évig parkoltatjuk az alsó tagozaton, és ezalatt pótolhatják ebbéli hiányosságait, de ehhez még a mai csökkenő gyermeklétszám mellett is kicsi a pedagógiai kapacitás.

Végül csak két megoldás marad: vagy nem osztályozunk, és a mazsolának kijáró kedves mosollyal, biztató fejsimogatással végigterelgetjük tanulóinkat a gyermekkorból a felnőtt korba vezető tizenkét esztendőn, vagy olyan követelményrendszert alakítunk ki, amelyben a nulla teljesítmény is kettesre értékelhető. De az így működő intézményt én már nem szívesen nevezném iskolának. Ez is »csiki-csuki«, vagy inkább »csiki-csuki a felsőfokon«: most már nem párhaterozatoknak, hanem társadalmi elvárásoknak kell megfelelni, most már nem az a gond, hogy túl sokan kapnak rossz osztályzatot, hanem az osztályzás – mint módszer – válik lassan tarthatatlanná. Tartalmas és színes viták folynak arról, hogy mennyire termeli újra az osztályzás a társadalmi érdekviszonyokat, mennyire emberteleníti el az oktatás folyamatát, szelektív hatása mekkora kárt okoz a gyermeki lélekben. Ugyanakkor viszonylag kevés olyan írással találkozom, amely azt boncolgatná, hogy milyen pedagógiai módszerek segítenének abban, hogy tanulóink olvasási teljesítményét növeljük, vagy számolási készségét fejlesszük. Merthogy e téma már másodrendűnek minősíthető. Az osztályzatos értékelés szelektív hatása – megítélésem szerint – azért került előtérbe, mert túlságosan nagy lett a kirostáltak – a tanulmányaikban sikertelenek, igen gyengén teljesítők, bukducsolók, többszörös osztályismétlők, több évvel túlkorosak – csoportja. 2000/2001-ben az első és a nyolcadik osztály között – még napjaink igen toleráns osztályozási szokásaiban is – majdnem tíz százalék volt az osztályismétlésre bukkottak aránya, és ez az arány egyébként évről évre növekszik, s minden tanévben akad öt-hatezer olyan fiatal, aki 16 éves koráig sem fejezi be az általános iskolai tanulmányait. Az ilyen negatív tendenciákat ötven évvel ezelőtt egyszerűbben el lehetett intézni, de ma már a kérdés átfogó menedzselésére van szükség.

Születőben van tehát egy új iskolatípus, amely fantáziadiús, szép hangzású nevet kapott: ez az iskola lesz a TOKI (Tizenkét Osztályos Komplex Iskola). Az alapgondolat a hazai pedagógiában még szokatlan, de nem rossz: nem a diák alkalmazkodik az iskola követelményeihez, hanem az iskola biztosít mindenkinek egyenlő esélyt ahhoz, hogy megkapja mindazt, amihez fejlődése érdekében személy szerint szüksége van. Ez persze pedagógiai érvként meglehetősen gyenge egy új iskolatípus indoklásához, de nem is erről van szó. A TOKI elsősorban azoknak nyújt képzési lehetőséget, akik a »jobb« vagy

akár a »közepes« iskolákból is kiszorultak, és akiknek iskolaválasztását a szülők úgy oldják meg, hogy a legközelebbi általánosba íratják be. Ebből azért már látható, hogy nem elit iskoláról van szó, hanem sokkal inkább olyan intézményről, amelyet a szelekció vesztesei vesznek igénybe, vagy azok, akik a nagy versenytűzéből úgy szállnak ki, hogy oda sem állnak a rajthoz. Ez az iskolatípus tehát nem pedagógiai okokból, hanem inkább politikai szükségletből születik. Itt persze szó sem lehet osztályzatokról, vagy pláne bukattatásról, mindenkit ott »fejlesztünk« majd, ahol legjobban szorít a cipő, aztán majd csak megy valamire. Azt hiszem ez a »csiki-csuki« utolsó fejezete (bár ki tudja?), amikor már új, osztályzat nélküli iskolát hozunk létre azoknak, akiknek esetleg rossz osztályzatot kellene adnunk. Így eltüntethető a szerényebb családi és kulturális háttér iskolai teljesítményekben megmutatkozó negatív hatása – hiszen nem mérjük a teljesítményt –, és megszüntethető az osztályozás szelektív hatása, mert akik ide járnak, azok már eleve kisselektáltak születtek. Ez az a pillanat, amikor intézményesítjük a rejtett módon már úgyszólamint kialakult kettős hazai iskolarendszert. Félő, hogy minden jó szándék ellenére a TOKI a szegények iskolája lesz, ahol az alattvalók sorozatgyártása történik, a királypalánták meg tanulnak majd az elit iskolákban, ahol persze van osztályzat, szelekció, minősítés, bukattatás, teljesítmény és teljesítményszorongás, mert az odajáró gyermekeknek felnőtt korukban majd teljesíteniük kell, sikerorientáltaknak kell lenniük, és meg kell tanulniuk elviselni a kudarcokat is. A szegények iskolája éppen attól fosztja meg a már fogantatásuk pillanatában kisselektáltakat, hogy elindulhassanak azon a vándorúton, amelyről esetleg királyként térhetnek vissza. Mert ők mindig és mindenből a legkevesebbet kapják.

Néha olvasgatom esténként a Bibliát, s a minap János evangélista könyvében valami igen figyelemreméltót találtam, miszerint a végítélet napján a bénák járnak, a vakok látnak, tán még a siketek is hallanak, »a szegényeknek pedig az evangélium hirdettetik«. Miért érzem úgy, hogy még akkor is nekik jut majd a legkevesebb?» (az Ismeretlen Pedagógus nagymonológja)

Kontraszelekció kontra hullámtörők

Andor Mihály 25 évvel ezelőtt írott „Dolgozatában” a magyar közoktatás folyamatosan hanyatló teljesítményét egyrészt annak tulajdonította, hogy a szocializmus időszakában a pedagógusokat az erőszak sokféle fenyegetésével minőségi elveik feladására kényszerítették, másrészt pedig a rossz fizetésekkel és értelmiséghez méltatlan munkakörülményekkel, a magas osztálylétszámokkal és az oktatás tárgyi feltételeinek hiányával hozta összefüggésbe. Mára a pedagógusokra gyakorolt morális és fizikai kényszerek veszélye megszűnt, az egy tanárra és egy osztályra jutó átlagos tanulólétszám igen kedvezően alakult, a tanári fizetések viszont – az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva – az európai országok közül hazánkban a legalacsonyabbak, és az iskolák érdekérvényesítő lehetősége, szankcionálási képessége is folyamatosan csökken. Nem alaptalan tehát annak feltételezése, hogy a kontraszelekció változatlanul érezteti hatását napjaink (és az elkövetkezendő évek) oktatási rendszerében.

A tanítóképző főiskolák – a kevesebb jelentkező miatt – a megmaradásukért küzdenek, a felvételi ponthatár eléréséhez már alacsony tudásszint is elég, de a főiskolásokból mégis tanítók lesznek. A szocializmus éveihez viszonyítva ezen a téren csak annyi a változás, hogy akkoriban az általános iskolába járók számának óriási emelkedése miatt kellett elhajtani a diplomáig – olykor igen kétes értékű – levelező, illetve esti tagozaton a hallgatókat, ma pedig a létszamarányos finanszírozás kényszeríti a főiskolákat a lemorzsolódók, eltanácsoltak, kibukottak létszámának minimalizálására. Bár a tanárképzőkön 2003-ban komolyan megemelkedett a felvételi küszöb – míg 2002-ben 76 ponttal be lehetett jutni az ELTE német-történelem szakára, egy évvel később ehhez már 110 pontos teljesítményre volt szükség –, de hogy ez a pozitív tendencia tartósan bizonyul-e, arról már nincsenek prognózisok. Csak hogy az általános iskoláink pedagógiai teljesítményének évtizedek óta tartó zuhanórepülését nem lehet kizárólag az alacsony fizetések, a rossz munkakörülmények vagy a gyorstalpaló jellegű (levelező) tanárképzés következményének tartani. *„Amikor én 1969-ben főiskolai végzettséggel*

tanítani kezdtem, 1350 forint volt az alapfizetésem. Csak úgy tudtam megélni, hogy az iskolához tartozó kollégiumban egy szolgálati szobát kaptam (tanári zuhanyzó és vécé a folyosó végén), a kollégiumi konyhán pedig kedvezményesen étkezhettem. De két fiatal kolléganővel azért irodalmi színpadot szerveztünk a gyerekeknek, és a nyári szünetben – szabadságunk terhére – pár napos gyalogtúrára vittük az osztályt. Élveztük a munkánkat, az iskola és a gyerekek épp úgy hozzá tartoztak az életünkhöz, mint a halászhoz a háló. És akkor még nem volt ötnapos munkahét, szombaton is tanítottunk. Szerencsére a nevelőotthonban vállalhattam túlórákat, így nem kellett hónap végén összekaparnom a csikkeket, ha rá akartam gyűjteni. Mai szemmel nézve irdatlan szegénységben éltünk, mégsem voltunk kiábrándultak, egyszerűen örültünk, hogy kipróbálhatjuk magunkat. És nekünk még voltak példaképeink is a kollégák között: a háború előtt végzett tanítók, tanárok sokat megélt utolsó nemzedéke a hetvenes évek közepe felé lépett csak le a katedráról, mesterségbeli tudásuk, munkaetikájuk követendő volt, bár kissé nehezkesnek tartottuk őket.” (az Ismeretlen Pedagógus közbevetése)

Amikor fiatal tanárokkal beszélgettem a pedagógus személyiségéről, egyikük Kartal Zsuzsa pályakezdésről szóló vallomásából olvasott fel egy részletet: „Sosem felejttem el. Először léptem be tanárjelöltként egy hetedik osztályba, az osztályfőnök mögött. A falakon képek, gyermekrajzok, színes pasztellkrétával: vágyképek a Balatonról, a hegyekről, úszásról és szánkózásról, karácsonyról – igazán megható volt. Elgondolkodtam: mikor én gyerek voltam, még csak kőkemény színes ceruzákat lehetett kapni. Pedig hogy szerettem volna pasztell! Nekik bezzeg már van. Mégiscsak változik a világ. – Ez mi? – kérdezte vádlón a tanár, drámai mozdulattal körbemutatva a falakon. – Ki engedte meg, hogy az idézeteket levegyétek? Hol a Makarenko-kép? Ki vette le? Álljon föl! Ezeket pedig azonnal vegyék le! – El tetszik venni? – kérdezte egy rémült gyerek. Majdnem sírt. A tanár gondolkodott pár percig. Észrevehette, hogy szuggerálok. – Nem. De többé ne is lássam.” Fiatal beszélgetőpartnereim ezen a történeten felháborodtak, és az indulatuk engem valahogy megnyugtatott. Hogyan lehetett egy ilyen vadbarom osztályfőnök? És egyáltalán, hogyan kaphatott tanári diplomát? – kérdezte elborzadva egy rajz szakos tanárnő. A társaság egyetlen férfi tagja vállat vonva válaszolt: feltehetőleg levelezőn végzett.

„A hetvenes évek közepén jártam tanárképző főiskolára Budapesten, levelező hallgatóként szereztem diplomát. Az évfolyam létszáma meghaladta a száz főt, és mindössze tizennégyen voltunk férfiak. Nagyon sokan jártak be vidékről, többségük már képesítés nélkül tanított általános iskolákban, gyógy-

pedagógiai intézetekben, nevelőotthonokban. Havonta két alkalommal volt »konzultációnk«, esetenként két teljes nap, reggel 8-tól este 6-ig. A konzultáció annyit jelentett, hogy az oktató az egy hónapra kimért »anyagot« megpróbálta két órában »leadni«. Persze lehetett volna tőle kérdezni, de az első húsz perc után ehhez már senkinek nem volt kedve, a második órában pedig már ereje sem. Főiskolai tanulmányaink lényegét a lépcsőzetesen elrendezett nagyteremben eltöltött havi húsz óra, és a monoton előadások alatti szánnalmas darvadozás jelentette. A vizsgáktól viszont rettenetesen féltünk, és nem is alaptalanul, egy-egy »húzóssabb« tantárgyból ugyanis húsz százalék körül volt az utóvizsgák aránya, de megtörtént, hogy az évfolyam közel fele megbukott. Pedig e vizsgákon csak tesztekkel kellett kitölteni, és aki kétszer átolvasta a jegyzeteit, már jogosan reménykedhetett abban, hogy legalább közepes szinten képes lesz megfelelni a követelményeknek. Talán az ilyen írásbeli számonkérés pontosabb képet ad a jelölt ismereteiről, mint a jó öreg tételhúzásos módszer, de itt tanárjelöltekről volt szó, akiknek a beszéd a munkaeszközük, akiknek verbalitásán, spontán fogalmazásán, színes és változatos előadásmódján múlik, hogy tanítványai figyelmét sikerül-e felkeltenie, és el tudja-e juttatni hozzájuk mindazt, amit akar.

Ez csak azért érdekes, mert már az első hónapokban észrevettem, hogy évfolyamtársaim többsége igen gyatra előadó, képtelen az árnyalt fogalmazásra, és sokszor még a köznapi kommunikáció is nehézséget okoz számukra. A szóbeli vizsgákon szánnalmat keltően hebegtek-habogtak, ők mindezt a »vizsgadrukkal« magyarázták, nekem meg mindig az jutott eszembe, hogy vajon mit csinálnak, amikor tanítanak, amikor nem egy – többnyire jóindulatú – vizsgáztatóval kell szembenéznünk, hanem harminc eleven gyerkőc figyelmét kell lekötnünk. Volt olyan kollegina, aki minden szóbelin elsírta magát, és a mutatóványa hatásos volt, rendszerint megkapta az elégségest. A második év végén aztán kiderült, hogy évfolyamtársaim háromnegyede a tantárgyaink közül elsőként a világnézetieket – politikai gazdaságtan, dialektikus materializmus, történelmi materializmus, tudományos szocializmus stb. –, másodikként pedig a logikát tartotta a legnehezebben elsajátíthatóknak. Ez csak részben magyarázható azzal, hogy az emberek többsége kevésbé hajlamos a filozofikus gondolkodásra; sokkal inkább a szóbeli vizsgáztatás következménye. Ugyanis e tantárgyakból félévente előszóban kellett beszámolnunk, a hallgatók nagy részének viszont a mindennapi nyilvánvalóságot csak egy leheletnyivel is meghaladó absztrakt tartalmak részint »beemelhetetleneknek« (megértésről szó sem esett), részint pedig reprodukálhatatlannak bizonyultak. A »lehető legvulgárabb« marxizmust tanultuk, tankönyvünk szerint például a hegeli dialektika gondolkodóinak egyik alapvető téve-

dése volt, hogy Feuerbach determinizmusát elutasítva elvetették annak materializmusát is, vagyis – ahogyan Marx fogalmazta – »a fürdővízzel együtt kiöntötték a gyermeket is«. Évfolyamtársnőim közül sokaknak többnyire ez az egy mondat, a nagy gondolkodónak eme rendkívül találó és szemléletes hasonlata maradt meg az emlékezetében a közel kétszáz oldalas, brosúraszinten fogalmazott jegyzetből.

Egyik alkalommal egy dekoratív szépségű évfolyamtársnőmmel mentem vizsgázni, aki a folyosón mélyen a szemembe nézett és haldokló őzikeként esdekelt, hogy súgjak, mert ő nem érti ezt az egészet. Megkaptuk a tételeket és elkezdtük a felkészülést. A kollegina néhány perc után megkérdezte, hogy kérhet-e új tételt, és az oktatónk – aki feltehetőleg már nagyon unatkozott – azt válaszolta, hogy persze, nyugodtan, majd segíték, aztán egy olyan képtelen, groteszk színjáték vette kezdetét, amelyet szerintem csak a hetvenes évek levelezős tanárképzésében lehetett előadni. A szépséges jelölt semmit sem tudott az új tételéről sem, mire a vizsgáztató keserveset sóhajtva arra kérte, hogy akkor legalább mondjon néhány idealista filozófiai irányzatot. A kollegina megnyugodott, arcát szomorkodóbból gondolkodóra igazította, majd előadta, hogy az idealisták »nagyon rosszul teszik, amikor a fürdővízzel kiöntik a gyermeket«. Aztán csend lett. Az oktató türelme érezhetően fogyott, de igyekezett empátikus és megértő maradni. Próbálja meg kifejezni – minden erejével azon volt, hogy segítsen –, értesse meg velünk, hogy mi ebben a helytelen. Évfolyamtársnőm ismét átvette a szót. Hát ez azért helytelen – magyarázta –, mert nagyon veszélyes. Tanárunk tekintetében megvillant valami, arca megfeszült, aztán alig láthatóan elmosolyodott. Jól mondja – bölögetett –, ez bizony nagyon veszélyes. Most kérem elemezze, hogy pontosan miért? A jelölt még habozott egy kicsit, de látszott rajta, hogy már elszánta magát: hát azért – válaszolta most már a szilárd meggyőződés hangján –, mert így nagyon könnyen megsérülhet a kicsi. A vizsgáztató szeme egy pillanatra fennakadt, de lágy hangon és meleg mosollyal folytatta az érdeklődést: na látja, erről beszéljen most kicsit részletesebben. A helyeslés szárnyakat adott a kolleginának: hát ugye leeshet... még csontja is törhet a picinek, meg az agyát is megütheti. Így bizony – bölögetett a tanár –, és azt is meg tudná mondani, hogy miért teszik ezt az idealisták? Évfolyamtársnőmet most már nem lehetett megállítani: hát mert ők mindig csak hajhásszák a profitot! Aztán csend lett megint. Oktatónk igyekezett nyugodt maradni, de látni lehetett, ahogy szívében összeomlik a katedrális. Lassan és nagyon tagoltan beszélt, mégis alig lehetett érteni amit mond, szája széle halvány volt és a tollát szorongatta: nézze kollegina, ebben a teremben én már nagyon sok hülyeséget hallottam, nagyon sok hülyétől. De a maga vizsgája messze meghaladja mind-

egyiket. Folytatta volna még, de évfolyamtársnőm egy pillanat alatt sírva fakadt, kétségbeesetten magyarázta, hogy ő ezt a könyvet képtelen megtagadni, pedig már egy éve párttag, és őt bízták meg a sajtófigyeléssel, meg még az is lehet, hogy terhes, és tényleg szeretné tudni a materializmust, de hát képtelen rá. Én akkor – a vizsgaszabályzatot megszegve – elnézést kértem, és kimentem a teremből, évfolyamtársnőm pedig pár perc múlva hisztériás zokogással magyarázta mindenkinek a folyosón, hogy »elmondtam mindent, és ez a hülye mégis megbuktatott«.

Az effajta kritikán aluli ostobasággal aztán később, pedagógus kollégáim között is találkoztam. A nyolcvanas évek közepe táján, ideológiai továbbképzésre járó nevelőtanár munkatársunk például a következőket írta a nevelőotthoni csoportnaplóba: »A héten hidegre fordult az idő. A gyerekekkel felvettem a télikabátokat, hogy kicsiny kis szublyektumuk meg ne fázzon«. És a tantestület tagjai megrovóan néztek rám, helytelenítették, hogy kinevettem egy nálam idősebb kollégánót. Csak remélni tudom, hogy az elmúlt tizenöt-húsz évben változott a helyzet, bár illúzióim azért nincsenek. Három éve egyik – (szociál)pedagógusokat képző – főiskolánk levelező tagozatának írásbeli felvételi vizsgáján arra a kérdésre kellett válaszolniuk a jelentkezőknek, hogy »Kik voltak a kulákok?«. Az egyik jelölt erre azt felelte, hogy: »Dicsőséges nemzeti forradalmunk és szabadságharcunk után 1956-ban a bevonuló orosz csapatok a zsidókat sárga csillag viselésére kötelezték, és táborokban telepítették le őket a Hortobágyon. Az ilyen táborok voltak a Kulákok«. Valószínűleg belőle is pedagógus lesz, ha jól emlékszem, felvették.” (58 éves tanár)

Hazánkban a felsőoktatásba beiskolázott tanulók számát – már az ötvenes évektől kezdődően – a munkaerőpiac prognosztizált igényei szabták meg. Ennek megfelelően a tanárképző főiskolákra felvehető hallgatók száma a az általános iskolai oktatásban részesülők várható létszámának függvényében alakult. Ez utóbbi csoport pedig – talán a hatvanas évek vége felé hozott szociálpolitikai intézkedések hatására – 1975-től egyre népesebbé vált (lásd táblázat a következő oldalon).

Az adatok szerint 1975 és 1985 között több mint kétszáz ezerrel bővült az általános iskolába járók száma, mindenképpen szükség volt tehát a tanárok létszámának növelésére is. Különösen a községi, és a nagyközségi iskolák küzdöttek tanárhiánnyal, de még a belső pesti kerületekben is dolgoztak – többnyire napközikben – képzés nélküli pedagógusok. Vidéken az volt a szokás, hogy az érettségizett jelentkezőket, akik rendszerint lányok voltak, egy-két évig képzés nélkül

Általános iskolai oktatásban részesülők száma 1975–2000

Év	Létszám (ezer fő)
1975	1 109
1984	1 184
1985	1 313
1990	1 197
1990	1 011
2000	9 470

foglalkoztatták, s aztán, ha „nem ették meg a gyerekek”, beiskolázták őket valamelyik tanárképző levelező tagozatára. Az oktatás színvonala persze főiskolánként változott, de ezeken a gigantikus évfolyamokon az igényes szakmai képzés és a jelölt tudását alaposan feltáró vizsgáztatás lehetőségei igen korlátozottak voltak.

1996/97-ben az Országos Köznevelési Intézetben Deák Zsuzsa és Nagy Mária a tanárok társadalmi és szakmai mobilitását vizsgálta. Adataik szerint az akkor az általános iskolákban dolgozó pedagógusok 26,3 százaléka esti, illetve levelező tagozaton szerzett diplomát. Pályakezdésük annyiban rendhagyó, hogy már végzettségük megszerzése előtt tanítottak, s tanulmányaikat a munka mellett folytatták. A kutatók szerint ezeknek a tanároknak a csoportja sajátos jellegzetességeket mutat: a vizsgálat időpontjában elsősorban általános- és szakmai képzést nyújtó iskolákban tanítottak, magas közöttük az idősebb korosztályba tartozók aránya, és munkahelyük nagy valószínűséggel falun, illetve kisvárosban van. Tipikusan első generációs értelmiségiek: igen kevesen vannak, akiknek apja felsőfokú végzettséggel, és sokan, akiknek apja csak általános iskolai végzettséggel rendelkezik. Korábban 10,9 százalékuk igazgatóként, 18,1 százalékuk pedig igazgatóhelyettesként dolgozott. A kutatók – óvatos fogalmazással – megállapították, hogy „a rendhagyó pályakezdés ilyen magas arányát (s a közöttük korábban vezetővé kinevezettek magas arányát) talán... adaléknak tekinthetjük egy korábbi oktatáspolitikai időszak jellemzéséhez, amelyet a szakmai igényesség kevésbé jellemzett”. Ezzel együtt: a „rendhagyó” pályakezdők és a levelező tagozaton végzettek között 92,4 százalék azok aránya, akik – saját bevallásuk szerint – „nagyon szeretik” a szakmájukat, és közel kétharmaduk rendszeresen bekapcsolódik az iskola szakmai és innovációs munkájába is. Persze azért minden megújulási hajlandóságuk ellenére is jóval kevesebben beszéltek és/vagy értettek valamilyen idegen nyelvet, mint a pedagógusok csoportjának átlaga, és a számítógép használatát is kevesen saját-

tíztották el közülük. Ugyanakkor viszont 55 százalékuk szakszervezeti tag; a korábban kötelező szervezett közéletiség e pedagógusokban – már csak korukból adódóan is – el nem halványuló nyomokat hagyott. „Magam is találkoztam efféle tanárokkal, gyakorta ők voltak a tantestületben a férfienem utolsó képviselői. Tapasztalataim szerint megbízható, pontos munkavállalók, ha abban egyeztünk meg, hogy nyolckor találkozunk, az náluk hét óra ötvenöt percet jelentett. Általában jól felépített, szépen kimunkált órát tartottak, könnyen szereztek tekintélyt, és meg is tudták tartani, a fegyelmezéssel pedig sosem voltak gondjaik. Persze az idegen szavak használatával, és – nagyon ritkán – még a helyesírással is lehetnek problémák, a tévéműsorok közül pedig leginkább a focimeccseket szeretik. A módszertani újdonságokra, a technikai segédeszközök használatára kevésbé fogékonyak: amikor a számítógépes labort terveztük, egyikük – két éve ment nyugdíjba – azt mondta: nekem csak kréta kell, tábla, meg a szám. Ezekkel én mindent meg tudok tanítani. És ez valóban így volt. A szó mai értelmében nem nevezném őket tanároknak, inkább a régi tanítók utódainak, akiket a faluban mindenki úgy szólított, hogy »mester úr«. És én – persze szigorúan feladattól függően – sokszor jobban bízom egy ügyes, gyakorlott mesteremberben, mint abban a mérnökben, aki nagyszerű tervrajzot készít, aztán a valószínűleg kiesik a kezéből.” (az Ismeretlen Pedagógus kommentárja)

A „szakmai igényesség által kevésbé jellemzett” oktatáspolitikai korszak azért lassan a végéhez közeledik: a nappali tagozaton végzett általános iskolai tanárok aránya 1973 és 1978 között 69 százalék volt, 1990-ben viszont már 92 százalék. Hasonló változások figyelhetők meg a tanítói diplomákat vizsgálva is. Lehet, hogy e kedvező tendenciák egyszer majd éreztetik hatásukat az általános iskolai oktatás színvonalában is, pillanatnyilag viszont nem tűnik megnyugtatónak, hogy az általános iskolákban dolgozó tanároknak még több mint a negyede levelező tagozaton végzett, ahol (jobb esetben) ugyan elsajátította az alapvető ismereteket, de személyiségének, emberi és szakmai kultúrájának fejlesztésére már aligha jutott ideje. Pedig a pedagógusszereppel való sikeres azonosuláshoz ha nem is különleges személyiségjegyekre, de mindenképpen azok jellegzetes kombinációjára van szükség. És még ez sem jelent biztosítékot arra, hogy a jelöltből jó tanár lesz.

„Amíg nyugdíjba nem mentem, pszichológusként sokszor kerültem kapcsolatba iskolákkal, pedagógusokkal, és mindig meglepődtem, hogy ebben – az értelmiségi hierarchia legalsó szintjére szorult – szakmában dolgozóknak milyen hihetetlenül bonyolult szerepeknek kell megfelelniük, s óráról órára

mekkora erőfeszítéseket kell tenniük a »közönség« jóindulatának, figyelmének elnyerése érdekében. Ismerem a lélektan árnyalt, kifinomult és manipulációs technikáit, de nem hiszem, hogy egy verőfényes őszi délelőttön képes lennék felébreszteni mondjuk a hetedikes diákok érdeklődését a kémiai vegyértékek mibenléte iránt. Márpedig egy átlagos iskolában egy átlagos pedagógusnak ez rutinfeladat, én meg mindig természetellenesnek érzem a helyzetet, legszívesebben azt mondanám a srácoknak, hogy menjetek focizni, csak aztán eszembe jut, hogy valamikor régen ezt még nekem is sikerült megtanulnom. Szülőktől, ismerősöktől, családtagoktól állandóan azt hallom, hogy a mai gyerekekben nincs tudásvágy meg érdeklődés, és én ilyenkor mindig arra gondolok, hogy ha ez valóban így lenne, akkor üresek lennének az iskolák, mert nincs az a társadalmi kényszer, amivel a kölyköket – ha nem akar-nák megtudni azt, amit a tanár tud – bent lehetne tartani az osztályban. Tehát induláskor az alaphelyzet kedvező, csak aztán a rendszer az évek során bedarálja a lelkeket, a társadalmi nyomás és a megszokás belső kényszere elég ahhoz, hogy a gyerekek megtöltsék az osztályokat, de a figyelmükért, odafor-dulásukért – súgva mondom: tiszteletükért és szeretetükért – folyamatosan meg kell küzdeni, s ehhez nem is annyira tárgyi és módszertani ismeretekre, mint inkább személyiségre van szükség. És nem lehet lazítani, mert egy gyen-gébbre sikerült óra még elmegy, de kettő már nem. Mert a diákok először a tantárgyat utálják meg, aztán a tanítóját, lazul a fegyelem, jönnek a tiszte-letlen beszólások, a tanár pedig kételkedni kezd a szakmájában, munkájá-ban, és kétségbeesett siralmakat zeng az ifjúság romlottságáról, érdektelen-ségéről. Ha kellőképpen egészséges, akkor önmagában kételkedik legutoljá-ra. Aki önmagában alapszinten bizonytalan, az inkább menjen filozófusnak, de ne tanítson huszonöt gyermeket, mert ott pillanatonként dönteni, reagál-ni, értékelni kell – s persze mindezt jól és azonnal, mert a csoport rögtön megérzi vezetőjének tétovaságát, kapkodását, arra meg különösen kényes, ha e bizonytalanságot valaki hatalmaskodással igyekszik kompenzálni. Ilyenkor a közösség egységfrontba tömörül a vezetőjével szemben – azaz fellázad.

Tehát a szerep első követelménye a határozottság és döntésképeség, amit nem tanítanak a főiskolákon, és azért nem, mert ezt nem lehet tanítani. Sze-rencsés esetben személyiségfejlesztő tréningeken persze kialakítható, de én erről azt gondolom, hogy megfelelő körülmények között ugyan engem is meg lehet tanítani az egerészés fortélyaira, viszont a macska magától tudja, tehát oko-sabb, ha őt bízuk meg a feladattal. Amikor egy pedagógus például – az osz-tály nyilvánossága előtt – felteszi a kérdést, hogy »Kovács fiam, tulajdon-képpen nem is tudom, hogy mit csináljak veled«, már pontosan tudnia kell, hogy mit fog csinálni a gyerekkel, s a kérdést követő »demokratikus« tárgya-

lást úgy kell moderálnia, hogy annak eredményeként az általa kívánatosnak tartott döntés szülessen. Mindenképpen a tanár van előnyben, ő már pro és kontra átgondolta az érveket, az osztályközösség viszont felkészületlen még a döntéshozatalra. Azt persze tudni kell, hogy igazságtalan és/vagy ostoba döntést még ilyen előnyből sem lehet elfogadtatni egy közösséggel, a szélsőségek viszont lekerekíthetőek, a csoportkohézió erősödik, s a tanár tekintélye – döntéshozatali hatáskörének látszólagos delegálásából adódóan – erősödik. Tehát jó értelemben vett manipulatív személyiségre van szüksége a tanárnak, és ez megint csak velünk születik. A manipuláció technikái persze tanulhatóak, de aki nem sajátította el azokat mesteri fokon, inkább ne kísérletezzen használatukkal. Emellett nagyon fontos a humorérzék: a konfliktuskezelés egyik leghatékonyabb eszközének tekintem, persze csak akkor, ha heveny összeütközésekről van szó, egyébként pedig inkább a »kibeszelést«, a csoportlélektan módszereit kell használni, mert a rendszeresen visszatérő, mélyebb gyökerű ellentétek nem oldhatók fel egy jóízű közröhejjel, de indulásképp egy-egy jó poén sokat segít. Az optimális tanári személyiség – szerintem – kifejezetten extrovertált, szeret és tud szerepelni, élvezi a sikert. Általános iskolában megengedhető a szerep kisebb mértékű túljátszása, de egy tanár sosem csúszhat át ripacskodásba. A szándékosan túljátszott szerep és a ripacskodás között igen vékony a határ, s a gyerekek nem szeretik a bővít. Az unokám egyszer úgy értékelte az irodalomórájukat, hogy »Erzsi néni órája ma olyan gagyi volt«. A jól sikerült előadás alapfeltétele az alapos felkészülés, az oktatási technikák, szófordulatok, gesztusok előzetes átgondolása, s minden tudatosság mellett ezeknek spontánul kell megnyilvánulniuk. Az optimális tanítási módszerek – tantárgytól és tananyagtól függő – megválasztása, az óra felépítése, a számonkérés módja, a rendelkezésre álló idő hatékony kihasználása stb. a tanárképzésben megtanulható, s a gyakorlatban fejleszthető, más kérdés, hogy nem mindenki szán arra időt és energiát, hogy e téren tökéletesítse magát. De még ez is kevés. A jól és sikeresen dolgozó tanárnak ugyanis nem elég ismernie mindazt, amit az elődei tudtak és továbbadtak a tanításról; az osztályban valami – személyiségéből fakadó – többletre van szükség, már amennyiben nem csupán az a célja, hogy megismételje a tízenöt-húsz évvel előtte tanító kolléga óráját, mert igaz ugyan, hogy már két évtizeddel ezelőtt is tanítottuk a Toldit, csak éppen nem a mai, hanem az akkori gyerekeknek. Tehát a csupán »lege artis«, a mesterség szabályai szerint tartott órák ha nem is unalmasak, de többnyire szürkék, egyszerűen azért, mert kimarad belőlük a tanár. Az a tanár, akinek határozottságra és döntésképessegre van szüksége, ügyesen kell alkalmaznia a manipulációs technikákat, szeret és tud szerepelni, s legalább úgy kell élveznie az osztály figyelem-

től feszült csendjét, mint a színészeknek a tapsvihart. Eközben persze tanítványait teljes jogú felnőttként kezeli, akik a vezetését nem valamiféle minőségbeli kisebbség, hanem kizárólag életkori sajátosságaik miatt igénylik. Megjelenésében legyen ápoltság és gondozottság – kifejezetten előnyös, ha szép, vagy jóképű –, viselje méltósággal tudását, szeresse a sikert, és a konklúziókat levonva gyorsan térjen napirendre a kudarcok felett. Tanúsítson sztoikus nyugalmat igazgatójának hülyeségeivel, kollégáinak piszkálódásaival szemben. Azt hiszem, nincs több. A szakirodalom még nagy súllyal említi a tanár reális énképét, önbizalmát, önkritikáját, emberszeretetét, toleranciáját, empátiáját stb. – ezeket én részint tanulható, részint fejleszthető tulajdonságoknak tartom, hiányuk a főiskolai évek alatt, vagy a pedagógiai gyakorlat során pótolható. Ezzel együtt is biztos kimaradt valami, de így első nekifutásra ennyit tudok felsorolni a tanári szerephez szükséges személyiségjegyek közül.

Amikor készültem a beszélgetésünkre, eszembe jutottak egykori tanárain. Felidéztam azokat, akiket szerettünk, akikért rajongtunk, akiknek egy-egy aranyköpése, gunyoros teljesítményértékelése, vagy éppen emelkedett embersége még ma is sokszor eszembe jut. Hát mit is mondjak: nem találtam köztük egyet sem, aki az előbb felsorolt tulajdonságoknak akár csak a felével is rendelkezett volna. Az egyiket azért szeretttük, mert eltáncolta, eljátszotta az udvartartást és a királyokat, pantomimmal, balettmozdulatokkal, harsány humorral kísért történelemóráit magunk között úgy emlegettük, hogy a »historikus szanatórium«; a másikat meg azért, mert szárazan, szigorúan a témára koncentrálna, fád humorral beszélt, de úgy rajzolta fel a képleteket, és úgy magyarázta meg a kémiai példákat, hogy minden mondatától megvilágosodott bennünk valami, és nagyon fárasztók voltak ugyan az órái, de utána világosan éreztük, hogy valamivel megint többet tudunk. Az egyik tanárnőnk gyönyörű volt, ápoltság, mélyfekete haja mindig frissen mosott, másik tanárunk elhanyagolt volt és kopott, a körmei sem voltak kifejezetten tiszták, de amikor Adyt szavalt, akkor kitágultak a falak, vak üggetését hallottunk hajdani eltévedt lovasoknak, leült mellénk az ős Kaján, csatáztunk a Disznófejű Nagyúrral, s akkor éreztem meg először a szavak titokzatos hatalmát, amikor egyik óráján meghallottam (tőle) azt a versszakot, hogy:

»Ég s Föld között bús-hazátlanul
Hajtja őket a sors szele.
Gonosz, hűvös szépségek felé
Száguld az Illés szekere«.

Valami megfjejhetetlen, nagy misztérium van az ilyen »gonosz, híúvös szépségek« mögött, valami olyan, ami túl van a megfogalmazhatóság határán, de pszichológusként pontosan tudom, hogy bizony vannak ilyen szépségek, aki pedig kísértésüknek ellenáll, az a sorssal száll csatába, és rendszerint veszít. Gondozatlan, ötven körüli, kövérkés, szuszogó irodalom-tanárnőnk eltűnt a vers mögött, arca viaszfehér volt és lélekké magasztosult, és nemcsak én éltem át teljes transzban a vers mágikus bűvöletét, hanem osztálytársaim is, mert – tulajdonképpen teljesen érthetetlenül – többen is könnyeztünk, mire befejezte az előadást. Tette mindezt 1952-ben, amikor Adynak csak a forradalmi költészetét szabadott tanítani, s aki e tilalmat megszegte, nemcsak állását kockáztatta, hanem személyes szabadsága is veszélybe került. Vajon milyen sors szele űzte, hajtotta azt az igen csúnyácska, fésületlen vénkisasszonyt, hogy – ha mégoly áttételesen is – de figyelmeztessen bennünket a gonosz és híúvös (és hazug) szépségek veszélyére, amikor már világosan látta, hogy minden elveszett. Miért merte vállalni a tiltott értékek közvetítését, miért ültetett el bennünk olyan gondolatokat, amelyek csak évtizedekkel később fogalmazódhattak meg, s hogyan érte el, hogy a versek birtokában valamilyen végső titkok tudóinak, beavatottaknak, látó embereknek éreztük magunkat? Nincs válaszem. Az ötvenes években a gerinctörött emberek országa voltunk, s egy gyászkeretes körmű öregasszony meg akarta és meg is merte mutatni egy maroknyi tizenévesnek, hogy nem jó ez így, vigyázzatok! Pedig a pedagógusoknál csak igen kevesen voltak azokban az években megnyomorítottabbak, megalázottabbak és szegényebbek. Egyszer meséltem erről az egyik idősebb kollégámmak, aki azt mondta, hogy az ilyen tanárok nem a pedagógiából, hanem a pedagógiának éltek, és talán szerettek volna más-képpen cselekedni, de nem tudtak. Én meg azt nem tudom, hogy olyan körülmények között tudné-e úgy viselkedni, mint Ilonka néni. Szerencsés voltam, az életem úgy alakult, hogy nem kellett éles helyzetben szembenéz-nem ezzel a kérdéssel. De ennek már semmi köze a pedagógusszerephez, mellékvágányra vittek az emlékeim, most már inkább történelemlről, meg a kompromisszumkészségről és a morális elkötelezettségről beszéltem. Nem tudom, mennyire tartozik ez a lényeghez. De hát az az érdekes, hogy az ilyen tanárok nem feleltek meg semmilyen szerep-elvárásnak, s mégis kitörölhe-tetlen nyomot hagytak az emberben. Lehet, hogy azért, mert ők nem szerep-et játszottak?” (78 éves, Ausztriában élő pszichológus)

Az ötvenes években tehát pedagógusaink „megnyomorítottak, megalázottak és szegények” voltak, s mégis „kitörölhetetlen nyomot hagytak” a tanítványaikban. Megnyomorítottságuk és megalázottságuk ugyan pár

évvel később enyhült, majd teljesen meg is szűnt, ami viszont a szegénységet illeti... . Ferge Zsuzsa és Háber Judit – 1972-ben írt – tanulmánya egyrészt arra hívja fel a figyelmet, hogy a „*pedagógusbérek színvonalának relatív elmaradása nem teljesen új keletű*”, másrészt pedig megállapítják, hogy ez nem egyedülállóan magyar jelenség. Emellett pedig a magyar társadalom – egy 1996-ban végzett közvélemény-kutatás adatai szerint – a tanári szakmát viszonylag alacsony presztízsűnek tekinti. Tulajdonképpen ez sem új jelenség: Szabó Zoltán „Cifra nyomorúság” című szociográfiájában a következőket írja az 1938-ban vidéken dolgozó tanítók és tanárok társadalmi helyzetéről: „Minél közelebb van egy szerepkör a régi nemesi-, úri-, megyei hatalomhoz, annál méltóságosabb. A tanítók ebben a megegyezéseken, konvenciókon, előítéleteken alapuló gazdasági rendben majdnem hogy olyan alacsonyan vannak, mint az ókori társadalomban. A tanár, bár ugyanannyi egyetemi esztendőt végzett, mint a jogász, a vidéki értelmiség gondolkodása szerint korántsem olyan magasan álló férfiú, mint amaz.” Ez az értékrend aztán a fizetésekben is kifejeződött: a tanár átlagos havi bére 372, a tanítóé 228, a járási ügyészé 550, az orvosoké pedig 382 pengő volt. Kétségtelen tehát, hogy a pedagógusok fizetése a diplomás szakmák rangsorában valahol az utolsók között volt, viszont még mindig négyszerese volt az átlagos, 96 pengős munkásfizetésnek. A szocializmus éveiben ezek az arányok is változtak, persze korántsem a pedagógusok javára. Ebből a szempontból érdekes lehet az Országos Köznevelési Intézet „Tanári pálya és életkörülmények 1996/97” című kutatásának néhány adata:

Egyes szellemi és fizikai foglalkozások kereseti szintje

Munkaterület, beosztás	A gyáripari munkás havi átlagkeresete = 1,00	
	1938	1957
Gyáripari munkás, országos átlag	1,0	1,0
Minisztériumi főosztályvezető	9,1	2,7
Egyetemi tanár	7,9	2,6
Járási ügyész	5,7	1,5
Tudományos kutató	4,0	1,7
Orvos	4,0	1,5
Gimnáziumi tanár	3,9	1,1
Általános iskolai (népiskolai) tanító	2,4	0,9

Azt talán felesleges mondanunk, hogy az 1938-57 közötti időszakban a gyári munkások fizetése nem emelkedett olyan mértékben, hogy ezzel lehetne magyarázni az arányok eltolódását. A pedagógusok és a más foglalkozási ágakban dolgozók bére közötti arányok a szocializmus évei alatt alig változtak, aztán a kilencvenes évek közepétől meginduló differenciálódási folyamatban a tanárok ismét hátrányos pozícióba kerültek. Más értelmiségi csoportok (bruttó) fizetése esetenként nagyobb mértékben emelkedett, mint a tanároké: 1994-ben az általános iskolai pedagógusok átlagbére a gépészmérnökök fizetésének 64 százaléka volt, három évvel később viszont már csak 52 százaléka, jóllehet a tanári átlagbér időközben 38 431 forintról 54 518 forintra nőtt. Tehát az elmúlt ötven évben a társadalom „gazdagodásának” üteme mindig meghaladta a pedagógusok bérének növekedését, így aztán gazdasági szempontból a tanárok, ha nem is tekinthetők a társadalmi változások veszteseinek, de semmi esetre sem sorolhatók a nyertesek közé. Egy budapesti, egyedülálló, pályakezdő általános iskolai tanár ma épp úgy képtelen a fizetéséből megélni, mint 20–25 évvel ezelőtt. Pedig negyedszázaddal korábban a közgondolkodás még korántsem volt annyira „profitcentrikus”, mint napjainkban, és ritkábban fordult elő, hogy az általános iskolai tanuló, ha nem is jobban, de mindenképpen drágábban öltözzön, mint a tanárai, s még ritkábban tették ezt szóvá. Akkor még könnyebb volt elfogadtatni, hogy a szellemi értékek többet érnek, mint egy null-kilométeres Trabant. *„A huszonöt éves érettségi találkozóinkat követő informális sörözésen persze a tanárainkról beszélgettünk. Mindannyian egyetértettünk abban, hogy nagy formátumú tanárok és talpig emberek voltak, tekintélyüket tudásukkal, rendezett személyiségükkel, »követelek tőled, mert szeretlek« ars poeticájú szigorúságukkal teremtték meg. Mi csak tanultunk az iskolában, nekik viszont az volt az életük. Miközben legtöbbjüknek csak annyival sikerült – négyéves technikumi tanulmányaink ideje alatt – gyarapodniuk, hogy kicserélhették a seggszírtól fénylő, elrongyolódott svájccisapkát lerobbant kerékpárjuk ülésén.”* (47 éves biológia-angol szakos tanár) Mivel az „anyagi javak” az elmúlt másfél évtizedben erősen felértékelődtek, napjainkban az alacsony bérek kontrasztelektáló hatása is sokkal erősebb, mint korábban.

„Harmadikos koromig jártam napközibe, iszonyatos emlékeim maradtak róla. Rendkívül kulturálatlan – mondhatnám böszme – napközis tanárnőnk volt, előfordult, hogy amikor nem kanalaztam gyorsan a gyümölcslevest, beletette tányéromba a pörköltet nokedlivel, aztán ott állt felettem és meg kellett

ennem azt a moslékot. Akkor volt a leginkább elégedett, amikor látta rajtam, hogy mindjárt elhányom magam. Akkoriban döntött úgy az iskola vezetése, hogy a napköziből csak írásos szülői kérelemre engedi el a gyereket, egy tavaszi péntek délután utaztunk volna a tanyánkra, apám persze nem volt hajlandó kérvényt benyújtani, az a banya meg nem volt hajlandó ebéd után hazaengedni. De nem is ez zavart, hanem az, hogy az én asztalomhoz ült le ebédelni, nagy szüröcsöléssel kikanalazta a levest, aztán két kézre fogta a tányért, szájához emelte és kiszívta belőle a maradékot. Én már tudtam, hogy ezt nem szabad (ő meg kifejezetten gusztustalanul hajtotta végre e tiltott műveletet) és nagyon elkeseredtem, hogy egy ilyen faragatlan malacnak hatalma van felettem, engedelmeskednem kell neki.” (Sz. E., 21 éves egyetemista lány)

„A lányom eleinte csak panaszkodott, hogy nem akar napközibe menni, később viszont már szinte sírógörcsöt kapott a napközi gondolatától, addig magyaráztam neki, hogy segíteni szeretnék, de csak akkor tudok, ha elmondja, hogy mi a baj – hogy végül is elmondta. Kértem egy időpontot az igazgatónőtől, már másnap fogadott, kedves volt és megértő, nem én vagyok az első szülő, aki panaszkodik, a napközis tanárnőt viszont szerződéssel vette fel másfél évvel korábban, s azóta sincs más jelentkező. Ezt készséggel elfogadtam, de azért alkalmat kerítettem, hogy szóljak néhány szót az érintett tanárnőhöz is. Amikor – persze szigorúan négy szemközt – vázoltam a gondomat, nem kaptam választ, a megkérdezett csak arról panaszkodott, hogy az idejárom gyermekeknek igen gazdagok lehetnek a szüleik, mert már ilyen fiatalon is nagyon válogatósak, s ezt felháborítónak találja. Úgy gondolja, hogy egy gyermeknek semmit sem kell megenni, de mindent meg kell kóstolnia, hiszen honnan tudhatná, hogy nem szereti, ha fogalma sincs, hogy milyen. Logikájában első pillantásra nem találtam kivetnivalót, de mégsem tudtam elfogadni. Olyan ellenérvet kerestem, amely elég meggyőzően bizonyítja, hogy amit a gyermek gusztustalannak talál, azt nem szívesen ízleli meg, s ha mégis arra kényszerítjük, sokkal jobban fogja utálni a kóstolgatás után, mint annak előtte. Végül is a következőket találtam mondani: Nézze kedves, tétélezzük fel, hogy meghívom magát vacsorázni, s a kellemesen összeállított vacsora előételeként egy szép darab, egészséges szart kínálok önnek. Nem kell megennie, de rágaskodom hozzá, hogy megkóstolja. Végére nem tudhatja, hogy ízlik-e, hiszen feltehetőleg nem is ismeri. Aztán hátat fordítottunk egymásnak, a lányom pedig a negyedik osztályt már egy másik iskolában kezdte, s nem járt többé napközibe.” (Sz. E., 21 éves egyetemista lány apukája)

A pedagógusok fizetése tehát egyre jobban elmarad a felsőfokú végzettséget igénylő szakmák döntő többségétől. Az Országos Köznevelési Intézet már említett vizsgálatában Sugár András néhány értelmiségi szakma bérszínvonalát hasonlította össze. Adatai – amelyek az 1996 májusi állapotot rögzítik – meggyőzően bizonyítják, hogy az általános iskolai tanárok akkor is a nemzet (rosszul fizetett) napszámosai voltak:

Értelmiségi szakmák	Bérindex (általános isk. tanár = 100%)
Villamosmérnök	212,4
Matematikus	166,3
Általános orvos	142,0
Gyógyszerész	210,5
Állatorvos	188,8
Piacutató	251,3
Ügyész	369,4
Egyetemi, főiskolai oktató	143,9
Középiskolai tanár	120,4
Általános iskolai tanár	100,0
Szociális munkás	92,2
Óvónő	86,0

Az átlagbérek a jogi pályákon tehát háromszorosan múlják felül a pedagógusokét, a műszaki pályákon két és félszeresen, a közgazdasági területeken pedig négyszeresen, és az átlagkereset az összes felsőfokú képzettséget nem igénylő szakmák esetében meghaladja az általános iskolai tanárokét. E szakmák (kereskedelmi ügyintéző, idegenvezető, szállodai portás, titkárnő stb.) számos esetben „elszívják” a pedagógusokat a tanári pályáról. Értelmiségi munkaterületeken csak az óvónők és a szociális munkások bére múlta alul az általános iskolákban dolgozó tanárokét. Nem kapunk kedvezőbb képet a költségvetési szféra egészét nézve sem: a közalkalmazottak közül az alapfokú oktatásban dolgozók keresnek a legrosszabbul, de a középfokú oktatásban dolgozók sincsenek sokkal jobb helyzetben, náluk kevesebb munkabért már csak az egészségügyben dolgozók kapnak. Finanziális érdekekkel tehát aligha magyarázható azok pályaválasztása, akik valamilyen tanárképző főiskolára jelentkeznek, illetve jelentkeztek. Viszont a tanári munka kreativitásigénye, viszonylagos szabadsága, a tudás átadásának élménye kétségtelenül komoly vonzerő, és az alacsony felvételi ponthatárok is segítenek – legalábbis egyelőre – a pedagógus-utánpótlás biztosításában.

Az „olcsó diploma” persze a minőség ellen ható tényező: negyvenkét általános iskolai tanárt, tanítót kérdeztem a „PISA 2000” felmérésről: kilencen pontosan tudták és értették miről van szó, tízen csak annyit tudtak, hogy *„valami felmérés, ahol nagyon rosszul szerepeltünk”*, a többiek viszont csak határozatlanul hümmögtek válasz helyett. A megkérdezettek közül csak négyen olvasnak rendszeresen pedagógiai szakcikkeket, és harmincöten képtelenségnek minősítették azt az állítást, hogy az általános iskolások olvasási teljesítménye és szövegértése 1970 óta folyamatosan romlik. Csaknem mindegyik tanár ostoba tévedésnek tartotta az OECD 1997-es, felnőtt írásbeliséggel kapcsolatos vizsgálatának értékelését, mely szerint: *„a magyar mintában még a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők eredményei is meglehetősen gyengék, a svédországi legalacsonyabb iskolai végzettségűek szintjén állnak.”* Pedig ezek az állítások bizonyítottan valósak, többször közölte és több összefüggésben már elemezte a hazai pedagógiai szakirodalom is. Épp így valósnak kell elfogadnunk az Országos Közoktatási Intézet szintén 1997-es adatait is, amelyek azt mutatják, hogy az általános iskolákban tanítók ugyan elégedetlenek munkájuk megbecsültségével és elismertségével, de többségük kedvezően értékelte a saját tantestületét – leginkább a kollégák segítőkészségét –, és pozitív minősítést kapott a „tantestület szellemisége” is. Mindez bizonyára nem független attól, hogy közülük viszonylag kevesen ismerik a tanítványaik által a nemzetközi felmérésekben, illetve a Monitor-vizsgálatokban nyújtott teljesítményeit. Pedig a pedagógusok 88 százaléka *„nagyon szereti”* a tanítást, mint foglalkozást, 96 százalékuk a gondolkodás és az értelem fejlesztését, 93 százalékuk pedig az anyanyelv megfelelő elsajátítását tartja *„nagyon fontosnak”* az iskola különböző feladatai közül. (Szabó Ildikó: Tanárok szakmai és szerepfelfogása a kilencvenes években. OKI, 1997)

Csak emlékeztetőül: a Monitor-vizsgálatok tanúsága szerint a kilencvenes években a következőképpen alakultak az általános iskolások olvasási és szövegértési teljesítményei:

Iskolai osztályok	Vizsgált időszak	Teljesítmények csökkenése (%)
3. osztály	1991–1995	18%
8. osztály	1991–1995	11%
10. osztály	1993–1995	2%
12. osztály	1986–1996	20%

Számomra most már csak az a kérdés, hogy milyen arányú lett volna a teljesítmények romlása, ha pedagógusaink nem szeretik oly nagyon a tanítást, és nem tartják „*nagyon fontosnak*” a gondolkodás és az értelem fejlesztését, illetve az anyanyelv megfelelő elsajátítását? A tanárok viszont – sokszor a tényekkel szembefordulva – a „társadalom iskolaellenes beállítódására”, a pedagógusok eszköztelenségére hivatkoznak, sértenek érzik és tagadják a kontraszelekció jelenségét. Bár elutasításuk nem ad magyarázatot a három évtizedes teljesítménycsökkenésre, argumentációjuk mindenképpen megfontolandó.

„Amikor a gyakorlati pedagógiát már megnyugtató messzeségből szakértő »szakértők« az eredmények romlásáról beszélnek, rendszerint már az első percekben kimondja valamelyikük, hogy »kontraszelekció« – s ilyenkor én bizony mélyen megbántva érzem magam. Ugyanis ez a bűvös fogalom, **amellyel** sokak szerint tökéletesen megmagyarázható napjaink pedagógiájának kritikus helyzete, igen negatívan minősíti mind a tanári mesterséget, mind a tanárokat. A mai szóhasználatban a kontraszelekció azt jelenti, hogy *unalmas, eredménytelen, nagyon rosszul fizetett, de mégis komoly erőfeszítéseket igénylő, pszichésen rendkívül megterhelő munkát végeznek olyan emberek, akik társadalmilag jobban elismert, jobb adottságokat igénylő tevékenységekre alkalmatlanok. Kétségtelen: aki tanárnak készül, az pontosan tudja, hogy bankszámláján többnyire majd csak a krajcár kuncog, az önelégülten vigyorgó milliókkal legfeljebb a számtanpéldákban találkozódik, de attól, hogy diszkont áron kapható, ne tekintsük helyből leértékelt értelmiséginek. Nem azért lett tanár, hogy meggazdagodjék, hanem azért, mert azt szereti csinálni. Játsszotál te gyermekkorodban iskolást? Mert én igen. És mindig összeverekedtünk azon, hogy ki legyen a tanár. Ami pedig a tanári fizetések pedagógiai teljesítményeket korlátozó hatását illeti... nos, szerintem ez a kapcsolat személyiségfüggő. Akiknek a munkájában ez nem, vagy csak igen haloványan mutatkozik, azokra én azt mondom, hogy tanárok, akiknél viszont ez vastagon érezhető, azok az én szóhasználatomban csak tanerők. Hallottál te már rigót hamisan fütyülni? Pedig annak sem fenéig tejjel az élete: ma van kukac, holnap nincs kukac, a fészket szétverheti a vihar, a fiókákat elviheti a kánya, de nem sorolom tovább. Az ő füttye mégis mindig hibátlan, és azért hibátlan, mert a rigó vagy jól fütyül, vagy sehogy.*

Te is tudod, hogy a pedagógusok sem presztízszben, sem fizetésben soha nem tartoztak az értelmiségi elitbe. De az ötvenes évek nyomorában, szegénységben, diktatúrájában is voltak olyan hullámtörők, akik nem tettek engedményeket. A tananyag tekintetében talán, de elvárásaikban, követelménye-

ikben, tanításuk minőségében soha. Inkább abbahagyták a füttyölést. Négy vidéki pedagógusra is emlékszem, akiket – a helyi párszervek határozatát végrehajtva – eltanácsoltak a katedráról. Egyikük a Csöpi-presszóban volt kávéfőző. Úgy tudom, neki Trianon értelmezése kapcsán valamelyik tanítványának a szüleivel támadt nézeteltérése, de erről nem beszélt senkinek. A Csöpi-ben azokban a sűrű években egyébként nem is volt rossz társaság. Az említett tanárnőnek néhány hónappal később egy doktornő lett a váltótársa, aki azt megelőzően a Szegedi Orvostudományi Egyetemen oktatott. Ő viszont nem volt ijedős természet, mindenkinek elmondta a Csöpi-ben, hogy állambiztonsági okokból kellett felhagynia a jövő orvosainak tanításával. Az ötvenes évek elején szép hazánkban csak a jelszavak terén alakult ki kínálati piac, egyébként mindennel takarékoskodni kellett, de nem ám csak úgy tesék-lássék, hanem harci szervezettséggel. Az Orvostudományi Egyetemen a gyógyász, a kötszer, és a papírvatta fogyasztásának radikális csökkentésével kívánták elejét venni egy imperialista agressziónak, s a nekibuzdulást fokozandó, a férfivécé falán megjelent egy kézzel írott plakát:

»Aki papírvattát használ,
az ellenséggel paktál!«

Nem sokkal később a szóban forgó mellékhelyiség egyik szocialista öntudatában még nem eléggé érett ügyfele a következőképpen kommentálta a mozgósító célú felhívást:

»Nem paktálok ellenséggel,
törölöm seggem Szabad Néppel!«

Az esetet követő állambiztonsági vizsgálat megállapította, hogy az adjunktusnő tollával írták a kiegészítést, s bár ő maga nem került gyanúba, elküldték az egyetemről és évekig nem tudott elhelyezkedni a szakmájában. Arról, hogy visszamenjen tanítani, persze szó sem lehetett. Azaz – állítólag – el sem kellett volna jönnie, ha hajlandó lett volna együttműködni az »elvtársakkal«. De ő inkább kávéfőzőt évekig. A tanárnő viszont végképp lemondott a katedráról. Nem a tananyagot kifogásolta – az órán én úgyszólván elmondom mindazt, amit szükségesnek tartok elmondani –, hanem az értékelés statisztikai szempontjait tartotta elfogadhatatlannak. A közepes feleletre még miniszteri rendeletre sem adok jelest – mondta, és inkább maradt a pult mögött. A vendéglátásból ment nyugdíjba, valamivel gazdagabban, mintha megmaradt volna tanárnak.

Napjaink pénzközpontú világában inkább a marketing-szemlélet uralko-

dik. A családukban van egy fiatal és tehetséges középiskolai tanár, aki azt mondja magáról, hogy ő egy »sikerorientált profi«. Két évtizede meghalt történelem szakos kollégám – fiatalként mesteremnek tekintettem – viszont mindig kijavította, ha valaki tanár úrnak szólította, mert »nem tanár vagyok én kérem, hanem tanító«. A két önmeghatározás nemcsak fogalmazásában különbözik, hanem szemléletében is. Családuk ifjú titánját hallgatva, sosem tudom eldönteni, hogy vajon a tanári hivatásban sikerorientált-e, vagy inkább a sikerorientáltságban professzionális. Furcsa történelemfelfogása van: a személyiség nem fontos, csak az esemény, illetve az események egymásutánja és összefüggése a lényeg. Még jó, hogy nem irodalmat tanít. Mesterként tisztelt egykori tanártársam viszont mindig az embert kereste a történelem mögött. Pszichológiai portrét készített a történelem szereplőiről, tanítványaival a döntések belső, az egyéniségből adódó motívumait kutatták. Őt nehezen lehetett volna számítógéppel helyettesíteni, professzionalizmusát oly nagyra értékelő ifjú rokonom kutatási témája viszont a tanulók munkájának számítógépes értékelése, tesztlapok készítése, a teljesítmények valamint az értékelés leválasztása az emberről és az aktuális szituációról. Nem hiszem, hogy személyiségéből – sikerorientáltságán kívül – valamit is átadna diákjainak. De nem is ez a lényeg. Hanem az, hogy két különböző korosztály, két különböző korszak és pedagógiai felfogás, de mindkettőjük valami személyes teljesítménnyel igyekszik munkáját hivatássá emelni, függetlenül attól, hogy a társadalom az éppen még nem szégyellnivaló minimummal honorálta, illetve honorálja erőfeszítéseiket. Esetükben miért nem érvényesül(t) a kontraszelekció hatása? Véleményem szerint aki tanárként kudarcot vall, más szakmában még nagyon sikeres lehet, de aki emberként elvtelen kompromisszumokat köt, labilis vagy éppen gyáva, nincs más célja, csak túlélni a mát meg a holnapot, abból tisztességes tanár nem lesz soha. Néha arra hajlok, hogy manapság egyre többen élnek ilyen kevésbé emelkedett személyiségstruktúrával, és bizonyára többen lesznek közülük tanárok is, de rossz helyen keresgelsz, ha e változással megmagyarázhatónak véled, hogy általános iskolásainkra egyre inkább jellemző a magyar nemes életszemlélete, aki ugye tudvalévően nem írt, s nem is olvasott.

Néhány évvel ezelőtt egy budapesti iskolában a hatodik osztályfőnök emlékeztetni akarta a tanulókat arra, hogy lassan közeleg a pályaválasztás ideje, és rajzot készíttetett diákjaival »Milyen lesz az életem húsz év múlva?« címmel. A gyerekeknek tetszett a téma, vidáman, felszabadultan láttak munkához. Az eredmény olyan volt, mint várni lehetett: mérnöknek, orvosnak, bűvárnak, pilótának látták jövőbeli önmagukat, egyikük viszont – aki csak hosszas rábeszélés után kezdett munkához – furcsa művet alkotott. Egy gör-

nyedt emberalak – az alkotó a félreértések elkerülése érdekében mellé írta, hogy »ez én vagyok« – hatalmas batyut cipelt a hátán, a batyun a következő felirattal: »dolár«. A kép címe pedig: »Ilyen rohadt gazdag leszek«. Az osztályfőnök megszavaztatta az osztályt: döntsék el, szerintük melyik a legjobb alkotás. Mondanom sem kell, hogy a huszonnégy tagú zsűri elsőprő többséggel a »doláros fickó« ábrázoló képet javasolta az első helyre. Ismerem a tanárnőt: a legkevésbé sem tartozik az úgynevezett kontraszelektáltak közé. Sokszor elgondolkodom, hogy máig is tisztelt mestereim, egykori középiskolás tanárain vajon képesek lennének-e arra, hogy a mindennapjainkat elárasztó bővlik, értéktelen szellemi és materiális kacsatok áradatával felvegyék a harcot. Vagy lehet, hogy ha máig is ők tanítottak volna, akkor most nem ilyen lenne a világ?» (62 éves főiskolai tanár)

Az tényként elfogadható, hogy a tömegkommunikáció és a virtuális valóság az üzlet logikája szerint teremt piacot magának, s agresszív marketingje a hagyományos értelemben vett iskolától idegen minőségek eladására irányul. Az iparszerű sztárcsinálás magával ragadó lendülete, a „túlélők”, „villalakók” féktelen ünneplése, a futószalagon gyártott kétes értékű tévésorozatok világa nem teremt kifejezetten kedvező hátteret a tudás megszerzéséhez szükséges veritékes aprómunka, a napi rendszerességgel ismétlődő erőfeszítések elfogadásához. Az iskolának – éppen e hatásokkal ellentétben – mindenképpen azokat a társadalmi elvárásokat kell közvetítenie, amelyek szerint szükség van a hierarchikus rendre, amelyekben a kötelességeknek nagyobb súlyuk van, mint a szabadságnak, és ahol a szisztematikus normatagadás épp annyira elítélendő, mint a lakájlelkületű engedelmesség. Nehéz-Posony István egykori középiskolájára emlékezve a következőképpen ír erről: „Gondoljunk csak bele: gyerekeink, unokáink ott (az iskolában) töltik első tizennyolc évüknek nagyjából a felét ... Ilyen mennyiségű idő eltöltéshez nem lehet úgy közelíteni, hogy ez csak oktatásra való. Ekkor formál az iskola a gyerekből felnőttet. Természetesen nem csak az iskola, sok minden egyéb is, de az iskola nem vonhatja ki magát a feladat alól formálja a személyiséget, ha akarja, ha nem. Ha nem akarja, azáltal is formálja, csak negatív irányba.” (Új Pedagógiai Szemle 2003/10) Lehet, hogy az utóbbi évtizedekben ennek a „sok minden egyének”, ami az iskolán kívül formálja a személyiséget, túlzott mértékben is felerősödött a hatása, s szinte lehetetlen feladatra vállalkozik az a pedagógus, aki e hatások mellett – esetleg azok ellenében – egy másfajta értékrendet kíván továbbadni, viszont, érdekes módon csaknem mindannyian őrünk az emlékezetünkben egy-egy

képet olyan tanárokról, akiknek ez a vállalkozás – olykor hihetetlenül kedvezőtlen társadalmi és gazdasági feltételek mellett is – sikerült.

„Egy alföldi nagyváros középiskolájában tanultam, az iskola épülete a piac-
térén állt. Városunk vezetői osztálytermünk ablaka alá egy hangszórót sze-
reltek, azzal a nyilvánvaló céllal, hogy a piac látogatóit lelkesebb vásárlásra
buzdítsák. Többnyire mozgalmi dalokat, indulókat, slágereket vagy nótákat
harsogott a recsegő »megafon«, nagyon ritkán pedig klasszikus zenét. Egy-
szer éppen magyar óránk volt, valaki verset mondott, amikor Babi néni hir-
telen félbeszakította. Csöndet – mondta teljesen feleslegesen, mert Babi néni
óráján mindig csendben voltunk. A piactér felett éppen Liszt II. Magyar
Rapszódiaja szárnyalt, tanárnőnk kinyitotta az ablakot, megvárta amíg el-
hangzanak az utolsó akkordok is, aztán szembefordult velünk. Tekintetében
valami furcsa számonkérést láttunk: »Tudják maguk, hogy Szabó Lőrinc él
– és hallgat? Tudják maguk, hogy Sánta professzor ma már állástalan? Tud-
ják maguk itt, hogy egyáltalán miről van szó?« Sosem kommentált, mindig
csak kérdezett. 1951-et írtunk, az iskola DISZ-titkára voltam. Baloldali
mártír gyermekeként, egykori népi kollégistaként kerültem ebbe a pozícióba.
Éjszakákba nyúló szemináriumokon tanultuk meg, hogy a sátáni korszak-
nak vége, és hogy a történelem rendetlensége rendbe váltott. Szombat estén-
ként a városi titkár kiadta a következő hétre szóló utasításokat: a legfonto-
sabb feladatunk az éberség volt. Figyelmeztetett, hogy nem csak a diákok,
hanem a tanárok között is sok a reakciós. Így tudtam meg, hogy itt egyálta-
lán miről is van szó. Gyorsan lemondtam.

De vajon tudta-e az irodalom tanárnőnk, hogy mit kockáztat? Tanártár-
sai közül néhányan beálltak a sorba, mások pedig meghúzták magukat és
hallgattak. Ő meg kiállt harmincnyolc diák elé, akikről nem tudhatta, hogy
kinek és mit mondanak el baráti társaságban, vagy éppen otthon. Vállalta a
veszélyt, mert tudatni akarta a 15 éves gyerekekkel, hogy itt valami nincs
rendben. És sikerült erre ráébresztenie bennünket! Amikor évtizedekkel ké-
sőbb néhányunknak a személyes integritásunkkal és felelősségünkkel kellett
szembenéznünk, Babi néni nézett vissza ránk: tudják maguk itt egyáltalán,
hogy miről van szó? Lehet, hogy ez csak semmiség, de azt hiszem, megérte az
óriási kockázatot. Baljóslatú korban éltünk, amely előcsalogatta a hősöket,
hogy aztán megsemmisíthesse őket. A mai korszellem már egészen más tak-
tikával dolgozik. Ez is azt súgja, hogy a sátáni korszak mindörökké vége, és
hogy a történelem rendetlensége megszűnt. De nem csalogat elő hősöket. Mi
szükség lenne rájuk, amikor minden a legnagyobb rendben van?” (Dr. Var-
ga János professzor története)

Szülők, elitek, iskolák, tanárok

Ha abból indulunk ki, hogy a hazai oktatásügy nem képes mérsékelni az esélyegyenlőtlenségeket, akkor érthetővé válik az iskolarendszer szemünk előtt lejátszódó megkettőződése. Ennek következményeként aztán regresszív tendenciák észlelhetők az általános iskolát végzett tanulók életesélyeit illetően is: a hatvanas-hetvenes években annak lehetősége, hogy a szakmunkás és segédmunkás szülők gyermekei valamely felsőoktatási intézménybe kerüljenek, húsz-huszonöt-ször volt kisebb, mint a diplomás szülők esetében, napjainkra viszont ez az esélykülönbség megszázsorozódott. Mintha a harmincas évek köszönnének vissza: a harmadik évezred elején iskoláink hatványozottan termelik újra a társadalmi egyenlőtlenségeket, és az elmaradottabb családi környezetből érkezők spontán kiszorulnak már a középiskolai oktatásból is. Hankiss Elemér „Iskola és minőség” című esszéjében szükségesnek tartja meghatározni, hogy az oktatási rendszeren belül mely szereplők tevékenysége mérendő:

- A hazai oktatási rendszer egészének a teljesítménye
- A régiók oktatásszervezési teljesítménye
- Az önkormányzatok oktatásszervezési tevékenysége
- Az iskolák teljesítménye
- A tanárok teljesítménye
- A diákok teljesítménye.

A pedagógiai cél meghatározásánál pedig megválaszolandónak tartja (többek között) azt a kérdést is, hogy az iskola a társadalom számára hasznos vagy boldog, boldogságra képes embereket kíván-e nevelni, az alkalmazkodási készséget tartja fontosabbnak vagy az autonómiát, a tárgyi tudást tartja-e elsődlegesnek vagy a problémamegoldó képességet és a kreativitást. A szülők (és gyermekeik) számára közvetlenül csak az iskolák, a tanárok, és – mindettől korántsem függetlenül – a diákok teljesítménye érdekes. Az iskolaválasztás (bizonyos szociális státusz felett) már a gyermek hatéves korában komoly családi döntést jelent. A fel-

sőfokú végzettséggel rendelkező szülők minimum a saját értelmiségi státuszuk megörökítését tűzik ki célul. Az általam megkérdezett középfokú végzettségű szülők majd mindegyike is azt szeretné, ha gyermeke diplomát szerezne, az általános iskolát végzett, betanított illetve szakmunkás szülők gyermekei számára pedig „egy jó szakma és érettségi”, vagy legalább „egy jó szakma” a család által kijelölt irány. Tehát az egylépcsős mobilitást csaknem mindenütt célként tűzik ki a szülők gyermekük elé. Érdekes módon a nem felsőfokú iskolát végzett szülők közül sokan, a mezőgazdasági illetve fizikai munkát végzőknek pedig csaknem mindegyike hozzáfűzte válaszához, hogy „mindegy, mit választ a gyerek, csak aztán boldog legyen”. Az értelmiségi családokban viszont a szülők döntik el, hogyan lesz boldog a gyermekük, ők határozzák meg az utód tanulmányi útját: „*az érettségig Ádámnak egyetértési joga van, az egyetemi évek alatt tanácskozási joga lesz, aztán majd ellentmondhat, ha akar – csak akkor már nem akar.*” (38 éves ügyvéd apuka, Ádám pedig egy nyolcosztályos elit gimnázium negyedéves hallgatója)

Az autoriter hangnem feltehetőleg nem idegen Ádámká számára, az önkormányzati fenntartású elit iskolákban ugyanis igen egyértelműek az elvárások: vannak a követelmények, aki nem teljesíti, az elmehet; vannak a magatartási szabályok, aki ezeket rendszeresen megszegi, az elmehet; vannak az általános kulturáltsággal, tájékozottsággal, ismeretszinttel kapcsolatos kötöttségek, és aki ezeknek hosszú időn át nem felel meg, az az osztály periferiájára kerül s előbb-utóbb magától távozik. Ezek az iskolák sosem küzdenek létszámhiánnyal, ami tulajdonképpen érthető: „ingyenes oktatás” keretében az értelmiségi elithez tartozó szülők – jól megválogatott – csemetéiből elit felnőtteket állítanak elő, akik a 10–11 éves korukban megkezdett gimnáziumi éveik alatt sokszor éjfélig küzdenek egy-egy témazáró dolgozattal, akik állandó vendégei a könyvtáraknak, akik az Interneten kutatnak a legújabb természettudományos publikációk után, akiknek a gimnázium felső tagozatában majd – az iskolai testnevelésen túl – kötelező lesz edzőterembe járniuk vagy valamilyen sporttevékenységgel foglalkozniuk, s akiknek az egyetemi felvételi vizsga egyszerű rutinfeladat, amit persze el lehet rontani, de semmi baj, majd várnak egy évig és addig leteszik a felsőfokút spanyolból. A középfokú angol addigra már megvan – az ugyanis feltétele az érettséginek.

Ezzel magyarázható, hogy a gyermekek ilyen elit intézményekben való elhelyezéséhez a szülők ma épp úgy igénybe veszik a családi, baráti összeköttetéseket – mozgósítják a kapcsolati tőkét –, mint a hetvenes évek-

ben, amikor apáink minket próbáltak „benyomni” valamelyik felsőoktatási intézménybe. Egyik – gyermeke elhelyezésén fáradozó – szülő mondta dühöngve, hogy vannak olyan gimnáziumok, ahová csak (a megfelelő helyről érkező) telefonhívás útján lehet bepréselni a gyermeket – ő is éppen ennek a megszervezésén fáradozott. Lehet, hogy ez csak mítosz, mert az elit iskolákban határozottan állítják, hogy a bekerülőkről kizárólag a felvételi vizsgák eredményei alapján döntenek. Ebben azért lehet valami: az egyik, kifejezetten jó nevű nyolcosztályos gimnáziumban több olyan külföldi származású gyermek is tanul, akiknek szülei az „ázsiai” piacon árulnak – ez a professzionális státusz pedig igazán nem tekinthető a szociális hierarchia csúcsának. Az elit iskolák semmi esetre sem érdemtelenül preferáltak, az a szülő, akinek gyermeke itt sikeresen felvételizik, majd fel tudja venni a tempót is, némiképp megkönnyebbülhet: az ifjú utód már tarsolyában hordja a marsallbotot. Azon persze lehetne meditatálni, hogy az elitek aránya miért ilyen csekély (legfeljebb 15 százalék) a magyar iskolarendszerben – azért, mert csak ennyi az „elit” gyerek, mondta egyik beszélgetőpartnerem –, de kérdéseinkre túl sok igaz és majdnem igaz válasz létezik, töprengésünk tehát nem vezetne sehová.

„Tibike ma egy nyolcosztályos gimnáziumban harmadikos, és mindeddig jól vette az akadályokat. A fiam egy okos, bő humorú, nagyfőfájú, de laza, nyugodt gyerek, és tizenegy évesen került – sikeres felvételi beszélgetés után és némi segítséggel – az elitek között is elitnek számító fővárosi intézménybe. Harmincnyolcan járnak az osztályba, az osztályfőnökük egy huszonéves, vékonyka, szemüveges kis teremtes, amikor először találkoztunk az jutott eszembe, hogy az első években biztos nem lesz baj, de ahogy a gyerekek nőnek, egyre komolyabb nehézségekkel kell majd ennek a filigrán kis porcelánbabának megküüzdenie. Aztán elérkezett az első szülői értekezlet, s akkor be kellett látnom, hogy tévedtem. Vagy negyven szülő szorongott az osztályteremben – a gyerekméretű padokba préselődve –, csendes ismerkedés, beszélgetés, és feszült várakozás közepette. Jóformán észre sem vettük, amikor az osztályfőnök megérkezett, megállt a tanári asztal előtt, végignézett rajtunk és mi elcsendesedtünk. A tanárnő megpróbált elmosolyodni, picit meghajtott a fejét – ez volt a köszönés –, aztán nézett bennünket. Egyre kisebbnek éreztem magam, és mások is így lehettek, mert nemcsak hogy csendesek lettünk, hanem még komolyak is. Éreztük, hogy nagy dolgoknak nézünk elébe. Az osztályfőnök megvárta, amíg a csend akkora lett, hogy nagyobb már nem is lehetett, s a feszültség már-már elviselhetetlenné fokozódott, és akkor hír-

telen belekiáltott a szorongó várakozásba: Baj van a gyerekekkel! Olyan volt a hangja, mint az ostorcsapás, mindenki összerezsent. Aztán más hangszínnel megismételte: Baj van a gyerekekkel! Ez meg most olyan volt, mint a pisztolylövés. Az órákon? – érdeklődött valaki félénken, a tanárnő pedig elszörmeyedt a kérdés hallatán. Az órákon? – ismételte meg, mintha nem is értené a kérdést. – Na nem, ez nálunk szóba sem jöhet. Hanem a szünetben kérem, a szünetben. Olyanok, mint a vadlovak. Összevissza rohagálnak, kiabálnak, nevetgélnek, dübörögnek. Tessék beszélni velük! Tanuljanak meg viselkedni. Ide ugyanis nem kötelező járni. De aki ide jár, annak viszont kötelező a jó modor. Mindig, és minden helyzetben! A múltkor múzeumba mentünk, s az egész busz tőlük harsogott. Miért nem képesek fegyelmezní magukat? Milyen felnőttek lesznek, ha hiányzik belőlük az önfegyelem?

Es akkor nekem hirtelen beugrott az az iskola, ahol a barátnőm tanít. Ahol a vécékből dőlt a cigarettafüst – általános iskoláról van szó –, ahol a fiúk keményen cséptek és közben hangosan anyázták egymást, a felrázott kólás flakont vízipisztolyként használták, s ahol a vad kergetőzés lendületében valamelyik gyerek barátnőm fiának kezére csapta a vécejátót, amitől annak két uja eltörött, ahol a nyolcadikos diákok sportot csináltak abból, hogy órák alatt kimentek az osztályból – elnézést, de vizelem kell, mondták –, és amikor idősebb tanárnőjük határozott tiltással kívánta megakadályozni az állandó járkálást, az egyik ifjú tiltakozásképpen a szemétkosárba pisílt. Még hogy önfegyelem! Micsoda özőnvíz előtti kategóriákban gondolkozik ez az iskola! Természetesen nem szóltam semmit, mert én (már) megtanultam fegyelmezní magam. Hazafelé menet aztán gyors számvetést csináltam, és arra az eredményre jutottam, hogy mégis jól választottunk iskolát. Mert lehet, hogy kicsit nagy a fegyelem (legalábbis az igénye), de irodalomból már harmadikban műelemzést kellett készíteni a Helység kalapácsából és a Fösvényből, a történelemtanításnak kiemelten fontos része a görög mitológia, és a természettudományos témákban is hasonló a színvonal, csak azt már én sem tudom követni. Az meg kifejezetten hasznos, ha gyermekem egy kis rendet tanul, végtére is a szabadság és a fékezhetetlenség egymást kizáró fogalmak.” (46 éves pszichológus, Tibike anyukája)

Az „elit” jelzővel nem illetett „mezei” nyolc- és négyosztályos gimnáziumokba a gyermek könnyebben kerül be, és nehezebben kerül ki, az ilyen intézmények viszont a nagyobb toleranciáért cserébe komolyan számítanak a szülői ház aktív közreműködésére (különórák és magántanárok), a neveltségi szint ezekben nem „automatikusan szabályozott”, s innen kanyargósabb utak vezetnek az egyetemig. Ezt tudomásul is veszi

minden szülő, akinek gyermeke csak a második vonalba tudott bekapaszkodni. A gond ott kezdődik, amikor ezek az iskolák a szereptévesztés hibájába esnek, és követelményeikben hirtelen hasonlítani akarnak az elitekhez. Nyilvánvaló, hogy mindegyik iskola azt szeretné, ha leg súlyosabb fegyelmezési gondja a gyermekek szünetbéli rohangálása és dühörgése lenne, ha a végzettek 75–80 százaléka a felsőoktatásban tanulna tovább, ha a szülők csendes meghunyászkodással viselnék a pedagógusok korholását s nem reklamálnának, hogy „az én Pistikém miért kapott kettést földrajzból, amikor egész este tanult?” Ilyenkor ezek az iskolák „bekeményítenek”, és megemelik a követelményszintet, jól lehet semmiféle olyan szolgáltatást nem nyújtanak, amely jogosulttá tenné őket ezekre az elvárásokra.

„Marci igen értelmes gyerek, de igen rosszul tanult, sok mindenre volt kíváncsi, de semmi iránt nem érdeklődött komolyabban, szokatlan és eredeti megoldásokat akart találni a matematikai és nyelvtani feladatok megoldásakor – de tanárai valamiért nem értékelték nagyra ez irányú törekvéseit. Később aztán jöttek a magatartási problémák, az általánosban rendszeresen hívatott bennünket hol az igazgató, hol az osztályfőnöke, mi pedig borzasztóan rosszul éreztük magunkat, amikor végighallgattuk, hogy gyermekünk tegnap kiköpött az ablakon, tegnapelőtt benyitott a lányvécébe, magyarórán meg Playboyt olvasott. Az még csak elmegy – magyarázta az osztályfőnöke –, hogy sok a baj vele, de a tanárai szerint a bajból egyre több lesz, és kérnek bennünket, hogy csináljunk már valamit. Nyolcadikban aztán ki is hajították az iskolából, mert egyik reggel egy olyan piros kukás-mellényben ment be órára, tanítás alatt pedig egy seprűnyélre szögezett táblát emelt a magasba, amelyre az volt felírva, hogy »Szabad, demokratikus ülésrendet!« – és úgy látszik, ez volt az utolsó csepp a pohárban. Akkor aztán az apja határozott lépésre szánta el magát, és minden szeretetreméltósága és kedvessége ellenére jól megpofozta Marcikát, aztán sírva fakadt – mármint az apa. De szilárdan kötöttük magunkat ahhoz, hogy Marcinak mindenképpen tanulnia kell, és sikerült – minden baljós előjel ellenére – helyet szorítani neki egy jó közepes gimnáziumban.

Az első év baj nélkül telt el – a tanulmányi eredménye gyalázatos volt, de legalább semmiből sem bukott meg –, a második évben aztán itt is hívatott bennünket az igazgató. Tulajdonképpen már vártuk is. A szobában ott ült az osztályfőnök és a fizikatanár, a férfiak komorak voltak, szűrés tekintettel méregettek bennünket, az osztályfőnök – egy idősebb hölgy – pedig a kezzeit tördelte. Éppen csak köszöntünk, aztán az igazgató rögtön közölte, hogy

mutatni szeretne valamit, és kéri, hogy kövessük. Mentiünk végig a századfordulós, patinás épületen, a kihalt folyosókon öt pár cipő kopogott, olyan volt az egész, mintha kivégzésre mennénk, nem tudom miért, de elsírtam magam. Utáltam azt a kurva kölyköt, mert állandóan baj van vele, utáltam azt a kurva iskolát, mert nem tudják megnevelni a kölykömet, és utáltam magamat, mert én sem tudom megnevelni. Lépcsőskön fel, lépcsőskön le, aztán a fizikatanár kulcsot vett elő és benyitottunk az előadóba. Tiszta, világos helyiség volt, és hasonlított egy boncteremhez, üvegszekrényekben mindenféle műszerek meg gépek, nem értem rá körülnézni, mert az igazgató odavezetett egy padhoz – itt szokott ülni az én kedves kisfiam –, majd megálltunk. Na kérem – mondta az igazgató –, és súlyos kezével vádlón a pad mögötti lambériára mutatott. Na kérem – ismételte meg –, és ránk nézett. A lambérián fiam írásával – megismertem a betűit – a következő felirat éktelenkedett: »az a kibaszott fizika!«. Lehet, hogy a tanszemélyzet arra számított, hogy a szívemhez kapok és a földre zuhanok, de a drámai hatás elmaradt. Férjem egy darabig a szemüvegét tologatta az orrán, aztán annyit mondott, hogy »ühiüm«, majd megfordult és kimasírozott az iskolából, én pedig követtem. Az esetnek nem lett folytatása, de a következő tanév miatt megsűrűsödtek a gondjaink. Egy nemzetközi diákszervezeten keresztül majd sikerült a gyereket egy évre Németországba küldeni – persze németül szinte semmit sem tudott –, ahol folytathatta a gimnáziumot. Még soha annyit nem aggódtam, mint azokban a hónapokban, de felesleges volt a szorongás. Szeptemberben Marcikától búcsúztunk el, és június végén Márton érkezett haza. Felnőtt volt, felelősséget érzett saját sorsáért, gyorsan megcsinálta a német nyelvvizsgát, aztán – persze egy év veszteséggel, mert az idegenben töltött idő kiesett – nagyszerűen érettségizett. Jelenleg német nyelven folytatja a főiskolai tanulmányait.” (A. P., Marcika anyukája)

Bármennyire helytelenítjük is Marcika éretlen kifakadásának írásos megnyilvánulását, valljuk be, iskolás éveink alatt – egy-egy fárasztóbb óra kapcsán – sokunkban támadtak hasonló gondolatok. A pedagógiai reakció pedig – persze mindettől függetlenül – némiképp túlméretezettnek minősíthető. Ennél általánosabb következtetés levonására is van azonban lehetőség: az elit iskolákban – a szigorú teljesítményközpontúság és az oda felvett gyermekcsoport előzetes szelektálása mellett – az intézmény tekintélye, belső atmoszférája is fegyelmezően hat a közösségre. A nyolcosztályos elitekbe járó gyermekekkel beszélgetve világosan érezhető: a diákok egyszerűen büszkék – na nem az iskolájukra, ez azért túlzás lenne – hanem önmagukra, hogy képesek megfelelni

a követelményeknek. Amikor egy 13 éves srác kimondja, hogy az „X gimnáziumban vagyok harmadikos”, akkor egyúttal azt is mondja, hogy „én bizony ilyen értelmes vagyok”. Így aztán az elitekben az iskola által követelt társadalomkonform magatartás természetesnek tűnik. „Ismerem az ilyen iskolákat, úgy általánosságban pozitívan értékelem a tevékenységüket. Ha valaha lesz megújulás a hazai pedagógiában, abban majd az elitek »húzóhatása« (is) komoly szerepet kap. Azt mondtad, hogy ott az a bizonyos »társadalomkonform magatartás« természetes. Ha azt érted ezen, hogy az ottani diákok kevesebbet káromkodnak, kevesebbet dohányoznak, és nem vagy csak nagyon ritkán drogoznak, nagyobb gondot fordítanak fizikai állapotukra és külső megjelenésükre, »buzmegek« nélkül kommunikálnak, szívesen vállalják a szellemi erőfeszítéseket és olykor képesek intellektuális bravúrokra is, akkor egyetértek veled. De tudnod kell, az elitekben nyugodtan ellentmondhatsz – persze kellően megindokolva és értelmesen előadva – az általánosban uralkodó értékrendnek, kifejezetten ösztönzik a szokatlan – hangsúlyozom, értelmesen szokatlan – gondolkodást. A szellemiekben nincs konform: egyik kollégám mutatott egy irodalom dolgozatot, ahol a negyedik-es gyermek (jó vicc: az anyja esztéta) Petőfi a »Csata« című versét expresszionista költeményként elemezte, és annyira jól, hogy ötöst kapott rá. Ezekben az iskolákban öregem gyötrés megy, a gyermeki személyiség kibontakoztatásának legfőbb eszköze a tanulás, ideértve a szociális tanulást is. Ezek az intézmények ma már teljesen egyenrangú versenytársai a nagy hírnépszerűségi gimnáziumoknak. Ott egy kicsit családiasabb volt a légkör, talán azért is, mert a diákok, akik az ország legtávolabbi vidékeiről érkeztek, rendszerint kollégiumokban laktak. Az alternatív iskolák a másik végletet jelentik, azokban az érzelmi kiteljesedés, a szociális érzékenység, az empatisz képességek állnak a középpontban. Feltétlenül szükség van ilyen iskolákra is – csak ne legyen túl sok belőlük. De még ez is sántít, ugyanis vannak az elitek szintjén teljesítményorientált alternatív iskolák, sosem tudtam eldönteni például, hogy a Lauder Javne (csak kimondtam, pedig megállapodtunk, hogy egy iskolát sem nevesítek) tulajdonképpen az elitek, vagy az alternatívok közé sorolandó-e.” (az Ismeretlen Pedagógus közbevetése)

Az persze kérdéses, hogy az elit iskolák valóban a megújulás szigetei lesznek-e majd az elkövetkezendő évtizedekben, de ma ezekben „termelődik” a jövő hazai értelmiségének jelentékeny hányada. Az értékelés szigorú, a számonkérés rendszeres és könyörtelen. Az osztályzatok az adott tantárgy elsajátításában megtett utat minősítik, s bizony előfordul, hogy az irodalmi élet csúcán hivatásszerűen dolgozó apuka és az esztétika szakon tanuló leánytestvér által „lektorált” drámaelemzés-

re a tanár háromnegyedes osztályzatot ad, mert kifogásolja annak hangnemét. Szubjektív értékelés? Valószínűleg az. Csakhogy az a nagybetűs Élet is teli van szubjektivitással, az értelmes rádöbbenés önmagában kevés, megvilágosodásunk produktumait el is kell adnunk, s hogy ilyenkor mennyire fontos a hangnem, azt mindenki tudja, aki már egyszer is megpróbált saját szellemi termékének piacot szerezni. A furcsa az, hogy a gyerekek maguk is igénylik az értékelést. „Tetszik tudni, sokfélelekppen lehet futni. Indulhatok egy tömegsportversenyen, ahol valószínűleg első leszek, és indulhatok egy országos versenyen, lehet, hogy még azt is megnyerem. Aztán elindulok egy ifjúsági EB-n, s ott már a selejtezőben kibukom. Az igazat mindig a stopper mondja meg. Tudom, hogy mennyi a legjobb időm, azt is, hogy mennyit futnak versenytársaim, hozzászámítom még, hogy engem a komoly versenyek mindig feldobnak, s így meghatározzuk Misi bácsival, hogy hány ember hátát láthatom majd magam előtt, mielőtt átfutok a célvonalon. Én is gyűlölöm néha az órát, de valójában szükség van rá. A stopper csak azoknak ellensége, akik el akarják hitetni magukkal, hogy jók, pedig lusták vagy tehetségtelenek.” (15 éves atléta)

A stopper ugyan sokkal egzaktabb mérőeszköz, mint a pedagógus, tehát az összehasonlítás nem hibátlan, de tendenciáiban az osztályzatok és a teljesítmények között azért szoros az összefüggés. Csakhogy a jó és gyengébb eredmények kritériumai iskolánként, sőt olykor osztályonként is változnak, s így az azonos érdemjegyek szerinti összehasonlítás eléggé kétséges. Ezért van szükség a kimeneti teljesítmények (például érettségi) minősítése mellett, a magasabb szintre jelentkezők aktuális tudásának felmérésére (felvételi vizsgák) is. És az oktatásügynek az is a feladatai közé tartozik, hogy az átlagos képességű fiataloknak is lehetővé tegye, hogy – adottságaikhoz mérten – a lehető legmagasabb szinten fejezhessék be tanulmányaikat. Sőt azokkal is kezdenie kell valamit, akik valamilyen okból kevésbé motiváltak, vagy éppen kevésbé képesek a tanulásra. Hogy pszichológiai szempontból az ilyen esetekben káros-e a teljesítmények érdemjegyekkel történő minősítése, arról nemcsak megoszlanak, hanem kifejezetten ellentmondásosak a vélemények. De ez nem az elit iskolák gondja, mert azokban az értékelésnek kitaposott útjai vannak.

„Azt máig sem tudom, hogy az én iskolám elit-e, de még nem volt olyan év, hogy ne kellett volna megküzdeni a szülőkkel, akik mindenképpen nálunk akarták megalapozni gyermekük jövőjét. Tizenhét éve tanítok, ebből az utolsó hetet egy fővárostól igen messze eső nagyváros nyolcosztályos gimnáziumá-

ban töltöttem. Könnyű helyzetben vagyunk, mert erősen megválogatott gyermekcsoporttal dolgozunk, de ezért hozni kell az eredményeket. Nem az egyetemi felvételek mutatószámairól van szó, ma már ez nem sokat mond, nincs olyan érettségizett, akire valahol ne várna egy egyetem vagy főiskola – persze valószínűleg nem az országos hírű tudományegyetemek valamelyike. Sokkal fontosabb a szülők körében szájról szájra terjedő »reklám«, aminek valóságértékéről naponta meggyőződhet a gyermekét nálunk taníttató család, amikor annak tudását vagy – és ez különösen fontos – viselkedését, beszédstílusát hasonlítja össze a szomszédéval, aki csak valamelyik gyermekkolhozban kapott helyett. Mindaz, amit mondok, személyes vélemény – ezért nem is vállaltam, hogy szakemberként a nyolcosztályos gimnáziumok szerepét elemezsem –, de az a meggyőződésem, hogy egy iskola a tanáraitól válik elitté. A szó klasszikus értelmében vett tanárnak pedig legfőbb tulajdonsága, hogy meg tudja tanítani azt, amit meg akar tanítani, s utána tévedhetetlen következetességgel számon is tudja kérni. Az osztályzásban aztán nincs megalkuvás, nincs tétovázás, nincs olyan, hogy »magadhoz képest ez igen szép volt«, meg hogy »gyönyörűen fejlődsz«, hanem azt – és csak azt – értékelem, hogy milyen alaposan tájékozott a diák az adott témában, s járulékosan még azt is, hogy mennyire volt összeszedett, megszerkesztett a felelet, milyen volt az »előadás« formája, »hangszerelése«. Ezek már tényleg sallangok, olyanok, mint írásbeli dolgozatnál a kiülalak. Kétes esetben megkérdem az osztályt, hogy na most akkor ez közepes, négyes vagy ötös. Érdekes: a gyerekek inkább személyközpontúan értékelnek, olyanokat mondanak, hogy »ez ugyan szerintem ötös, de Péter ma nem volt formában«, vagy »ez nem volt egészen közepes, de Julinak tegnapelőtt kórházba vitték a nővérét«. Engedményt ilyenkor sem teszek, de megoldásként javaslom, hogy az osztályzatot »nem írom be«, két héten belül az utolsó öt témából felelhet a delikvens, és így lehetőséget kap a korrekcióra – de csak a teljesítményének arányában. Ha látom, hogy tényleg felkészült, kegyetlenül kifagatom, és lehetőleg négyest vagy jelest adok neki – ennek jótékony hatása van az osztályra –, de ha gyengébben muzsikál, akkor nem erőltetem a dolgot, mert lehet, hogy a nővére azóta is kórházban van, s az állapota sem javul.

Mint láthatód, a szigorú elvárások és az emberi megértés nem ellentétes kategóriák, sőt inkább kiegészítik egymást. Tudod, én két iskolából jöttem el, mielőtt itt lehorgonyoztam. Az elsőben öt évet töltöttem, onnan éppen azért tanácsoltak el (állítólag a szülők kifejezett kérésére), mert túl sokat követeltem. Tényleg sokat követeltem – az ő színvonalukhoz képest. Az ugyanis tragikusan alacsony volt, de leginkább az bántott, hogy kollégáim közül néhányan igen messze voltak attól a morális szinttől, ami egy tanártól elvárha-

tó. A német szakos kolléga iskolát cserélt – már akkor is nagy hiány volt nyelvtanárokból, és valahonnan egy két éve nyugdíjba vonult öregurat sikerült keríteni – egész órán a tanári asztal mögött üldögélt s amikor a gyerekek arra kérték, hogy a lediktált példamondatot írja fel a táblára, azt mondta, hogy »engem senki sem fizet meg azért, hogy felálljak, és a krétával összemocskoljam magam«. A másik munkahelyem egy alternatív iskola volt – mindegy melyik –, ott meg tilos volt az osztályzás, az órarend a gyermekek kérése szerint alakult, állandóan énekelni kellett, néha rajzolni vagy tornázni, s a tanulók néhány percre bármikor elhagyhatták a tantermet. A bizonyítvány egy nevetséges sajtópapír volt – küllemre egy igénytelen esküvői meghívóhoz hasonlított –, az igazgató pedig határozottan kérte, hogy ne legyen túl sok feleletés, inkább a gyerekek óra alatti munkája alapján mérjem fel a tudásukat. Mindezt azért, mert ha kicsit is tárgyyszerűbben nyilatkoztunk a gyermek teljesítményéről, a szülők azt mondták, hogy »ilyeneket mondanak az államban is, inkább oda viszem a gyereket, mert az ingyenbe' van«. Az iskola pedagógiai filozófiájának megfelelően a bizonyítványban sem osztályzatok szerepeltek, hanem néhány mondatban leírtuk, hogy mit tud a gyerek. Ezt úgy értsd, hogy azt írtuk le, mit tud a gyerek, s arról, amit nem tud – éppen a fenti okok miatt – nem nagyon ejthettünk szót, legfeljebb úgy, hogy »a magyar történelmi eseményeket nagyszerűen tudja és látja az összefüggéseket, világtörténelmi ismeretei viszont még hézagosak«. Ami magyarul annyit tesz, hogy Kínizsi Pál történetét ugyan elolvasta és fel is mondta, de nem tudja, hogy ki és mikor fedezte fel Amerikát. Amikor egy ilyen bizonyítvány megírásában kellett volna közreműködnöm, felálltam a tanári asztaltól. Ezen a helyen akkor már tárgyalásban voltunk az igazgatóval és előadtam neki, hogy milyen helyzetbe kerültem. Akkor az ősszel itt kezdsz, mondta, és csak elbúcsúzni mentem vissza egykori vívódásaim színhelyére. Azért néhány bizonyítványt fénymásoltam és lenyúltam, mert bizony máig is úgy érzem, hogy az alternatív pedagógiának nevezett szülőhülyítésért valakinek egyszer felelnie kell, s az nem én leszek. Tessék, nézd meg és gyönyörködj: íme egy kilencedik osztályos – meglehetősen gyengén teljesítő – gyerek bizonyítványa:

»Bizonyítvány N. N. IX. osztályos tanulónak

Magyar irodalom és nyelv

A drámákat, ajánlott olvasmányokat elolvasta, feldolgozta. Jó műelemzést írt. Látja a művekben rejlő konfliktusokat, értékeket. Írásbeli kifejező-készsége jó, helyesírása megfelelő. A követelményeket jól teljesítette.

Történelem

Jól látja a történelmi összefüggéseket, bár nincs minden részlettel tisztá-

ban. Rákérdezéssel, irányítással elemezni tudja a problémákat. A XVIII. század történetének fontos fogalmaival jól tisztában van, ebből jó dolgozatot írt. A XX. századi történelmi események közül is jól tud súlyozni, tudja hol vannak a hangsúlyok.

Angol

Az angol szórend általános törvényszerűségeit megismerte. A névmások használatát jól tudja. Az igék használatában még akadnak problémák. Szókincse bővebb is lehetne. A követelményeknek megfelelt.

Matematika

Az egyenletek és egyenletrendszerek megoldása jól ment. A szerkesztési feladatok kis nehézséget okoztak, de azokat is megoldotta.

Fizika

A termodinamika és az elektromosság alapjait jól elsajátította, a törvényszerűségeket megértette, jól tudja alkalmazni.

Biológia

Az emberi szervrendszer legfőbb részeivel, azok működésével tisztában van. Jól látja a működések összefüggéseit.

Kémia

A szerves kémia területén szerzett ismereteket össze tudja vetni a gyakorlati élet tapasztalataival. Le tudja írni a kémiai folyamatokat, érti a folyamatok lényegét.

Földrajz

A természetföldrajz jelenségeiről sok ismeretet szerzett. A kontinensek és tengerek földrajzáról van áttekintése. A vulkanizmus működési elvét is jól érti. Az alapvető fogalmakkal és folyamatokkal tisztában van.»

Lehet, hogy én maximalista vagyok, de ilyen bizonyítványt nem szívesen adnék ki a kezemből, és még kevésbé szívesen írnék alá. A szülő ennek alapján semmit sem tud meg gyermekének iskolai teljesítményéről, sőt akár azt is gondolhatja, hogy minden rendben van. A mostani iskolámban már májusban megindul az év végi hajtás, a tavaszi szünet után rendszerint megkérdezem, hogy ki milyen jegyet képzel magának, s azt is megbeszéljük, hogy mit kell ezért teljesítenie. Aki egy jegyet akar javítani, annak a második félévi anyagból kétszer kell felelnie s valamelyik általa választott témából egy hosszabb dolgozatot is össze kell állítania. Aki két jegyet szeretne javítani – erre csak kivételesen méltányolható esetekben van lehetőség –, azzal hasonló a helyzet, csak az egész éves tananyagból kell felkészülnie. Volt olyan, akinek sikerült. Nézd, az elitnek nevezett iskolákat tulajdonképpen csak a szülők szereplik, közülük is inkább azok, akiknek sikerül ilyen helyen taníttatni a gyerme-

két. A szakma viszont gyanakodva figyeli az itteni munkát, versenyistálló-nak nevezi ezeket az iskolákat, és az itt tanuló diákokra kortársaik pedig azt mondják, hogy »taposógép«, vagy »pedálgép«. Értem én a »sima« általánosokban tanító régi évfolyamtársaim csendes irigységét, amikor azt mondják, hogy könnyű nekünk, mert itt nem kell fegyelmezni, a gyerekek nem lopják el egymás sportcipőjét, uzsommáját, nem égetik le öngyújtóval a lányok haját, nem kell rendőr az iskola mellé, hogy elriassza a drogárusokat, és nekem sem kell aggódnom, hogy lesz-e jövőre munkahelyem, mert csaknem háromszoros a túljelentkezés. Nálatok lehet követelni – mondják –, mert gyerekeitek képesek a jó teljesítményre. Megértem őket, de nincs igazuk. Ugyanis mi éppen azért válogathatunk a jelentkezők között, mert a szülők pontosan tudják, hogy a gyerekek itt nem lopnak egymástól, nem ökörködnek az öngyújtóval, és ide nem jönnek a drogárusok, mert portékájukra nincs megfelelő kereslet. Aztán az irigykedőknek az sem jut eszükbe, hogy nem azért tudunk követelni, mert a gyermekek képesek a teljesítményre, hanem azért tudnak teljesíteni, mert van bátorságunk, hogy követeljünk tőlük. Minden iskolában megvan annak a lehetősége, hogy a belső tartalékokat mozgósítva legalább egy fokkal emeljék az ott folyó oktatás, nevelőmunka színvonalát. Érdemes lenne megpróbálni, mert csak az első három év nehéz.

Valahol olwastam, hogy vagy ötven évvel ezelőtt valamelyik etiópiai sivatag szélén egy antropológiai kutatócsoport felfedezett egy nomád törzset, amely a külvilágtól mindaddig tökéletesen elszigetelve élt. A tüzet már ismerték, a kereket még nem. Persze azonnal megszállták őket a szociológusok, etnográfusok, orvosok, evolúciós kutatók. Az életmódjukat tanulmányozó szakembereket nagyon érdekelte, hogyan szerveződik a közösségen belüli munkamegosztás. Meglepő dolgokra bukkantak: a törzs asszonyai reggel felkelnek, felélesztik a tüzet, ellátják a gyerekeket, gyűjtögetnek, élelmet készítenek, teszik, amit tenniük kell, ha élni akarnak. A férfiak reggel szintén felkelnek, aztán napnyugtáig üldögelnek az asszonyok által életre keltett tűz mellett, csendeszen kántálnak és időnként égneik emelik a kezüket: esőt csinálnak. Látom, tetszik. Nos a pedagógia világában is mindig voltak olyan iskolák, tanárok, amelyek és akik életben tartják a tüzet, ellátják a gyerekeket, s megteszik mindazt, amiről úgy gondolják, hogy tenni kell. A többiek meg néha égneik emelik a kezüket, és csinálják az esőt.” (45 éves történelemtanár)

Ami az elitek szakmán belüli értékelését illeti, az bizony meglehetősen ellentmondásos. A „mezei” általános iskolák felső tagozatain tanító pedagógusok többségének az a véleménye, hogy az elit iskolákban szó sincs valamiféle különleges tanári teljesítményről. Az általam megkér-

dezetek úgy gondolják, hogy az elit iskolákra jellemző feltételek mellett egy közepes képességű tanár is tudna nagyszerű órát tartani. Az általános iskolai tantestületek felfogása szerint nem a legkiválóbb, hanem a legjobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező tanároknak (magyarul: a protekciósoknak) sikerül majd az ilyen iskolákban katedrára állniuk. „Lehet, hogy a tudományegyetemek tanárképző tagozataira jelentkezőknél még csak halványabban mutatkozik a kontraszelekció, de amikor a munkahely megválasztására kerül sor, akkor már kialakul valamilye értékrend. A legjobbak, legtehetségesebbek a kutatóintézetekben, az egyetemeken, az oktatásirányításban helyezkednek el, a jó beszéd- és íráskészséggel rendelkezők pedig az újságokhoz, rádióhoz, tömegkommunikációhoz, színházakhoz dramaturgnak stb. mennek. Akinek meg nincs lehetősége, hogy e területek valamelyikén vállaljon munkát, annak marad az iskola. Persze ebben is kialakult valamilyen rangsor: elit iskolák, fővárosi, illetve megyeszékhelyeken lévő iskolák, vidéki kisvárosok iskolái, falusi általánosok. Tehát az elit intézményekben is már csak a másodvonalban rekedtek közül válogathat az iskolavezetőség. A megszállottak – akik akkor is tanítani akarnak, ha egész életükben kenyéren és vízen kell élniük – kívül esnek e kategóriákon. Ők nem az egyetemeken lettek tanárrá, hanem annak születtek. Csakhogy nincsenek sokan, aligha lehet rájuk alapozni az oktatásügyet. Az elit iskolákban folyó pedagógiai munkát négy évig kísértem figyelemmel abból az apropóból, hogy lányom ezek egyikében tanult és érettségizett. Sokszor az volt a benyomásom, hogy az ottani oktatás színvonala alig haladta meg egy átlagos gimnázium szintjét. Néha arra gondolok, hogy az ilyen elitek kiválasztják azokat a gyerekeket, akikkel szemben lehet elvárásokat támasztani, aztán keményen megkövetelik tőlük a teljesítményt. Arról meg, hogy a gyermek ezeknek megfelelően, nagyrészt a szülőknek kell gondoskodniuk.” (Andor Mihály, szociológus)

A „sima” általános iskolák és az elitek közötti disszonanciák egyébként bizonyos fokig érthetőek: a negyedik iskolaév közepén minden osztályból a legjobbak valamelyik nyolcosztályos gimnáziumba jelentkeznek, és közülük jó néhányat fel is vesznek. Azaz, mindenhonnan a legjobb képességűek mennek el, s így nemcsak hogy csökken a felső tagozatosok létszáma és új osztályokat kell szervezni – ahol az átlagszínvonal mindenképpen alacsonyabb lesz –, de a pedagógiai szituáció is kedvezőtlenebbé válik: elment a húzóerő. A diákoknak sem kedvező ez a változás – a felső tagozat első éve egyébként is az oktatás egyik neuralgikus szakasza –, az ismeretlen tanárok valamint a magasabb követelmények mellett az új osztályközösség is plusz terhet jelent. Épp

így vitatható a nyolcosztályos gimnáziumok tanárképzésben játszott szerepe: az egyetemekre járó eljövendő pedagógusok ugyanis ezekben az iskolákban teljesítik pedagógiai gyakorlatukat – vagy legalábbis annak jelentékeny részét. Az a tanárjelölt, aki belép egy ilyen oktatási intézménybe, a pedagógiai illúziók birodalmába kerül: a gyerekek érdeklődők, fegyelmezettek, magatartásuk a „majdnem jólneveltség” kategóriájába sorolható. Az órán nincs fegyelmezési probléma, annak értékelésekor fel sem vetődhet az a kérdés, hogy a jelölt „rendet tudott-e tartani”, merthogy magától rend van. Ez viszont igen messze esik az általános iskolák mindennapi gyakorlatától. Az elit iskolákban a gyerekeknek egyszerű rutinfeladat valamelyik tájleíró költemény néhány mondatos elemzése, az átlagos iskolákban olykor egy egész óra kevés lenne egy hosszabb vers elolvastatásához. Ráadásul nem is kötné le a gyerekek figyelmét, unatkoznának, és az unatkozó gyerek igen kevésbé fogékony az esztétikumra, inkább más, nem kifejezetten odaillő elfoglaltságot keres magának. Az osztály fegyelmezése pedig a legnehezebb, a legtöbb tapasztalatot igénylő tanári feladatok egyike, különösen napjaink iskoláiban, és addig még hosszú időnek kell eltelnie, hogy kialakuljon a szülők, gyermekek, tanárok jogainak és kötelességeinek koherens rendszere. De ez már megint csak nem az elitek problémája; az ő világukban minden csillag hibátlanul őrökdi.

A túlterhelt gyerek

Az 1777-ben Mária Terézia által kiadott „Ratio Educationis” átfogóan szabályozta a monarchia oktatásügyét és egyebek mellett a tanítás időtartamát is meghatározta: az akkori iskoláskorúaknak délelőtt és délután is két és fél órát kellett az iskolában tölteniük. Természetesen szombaton sem szünetelt a tanítás, a vasárnapi istentisztelet pedig kötelező, iskolán kívüli elfoglaltságot jelentett. Ez utóbbit nem számolva az alapfokú oktatásban 27,5 óra volt a rendeletileg meghatározott heti óraszám, pontosan annyi, mint amennyit ma tanul diákjaink többsége a hazai általános iskolák „normál tantervű” 7–8. osztályában. Érdekes módon már akkor is felvetődött a tanulók túlterheltségének kérdése – pontosan úgy, ahogy az utóbbi öt évtizedben állandóan napirendre kerül. És a „tanügyi vezetés” már akkor is a tananyag, és a kötelező óraszámok csökkentésével kívánta megoldani a problémát. Tette pedig ezt oly módon, hogy az énekre és a testnevelésre szánt órákat eltörölte – pontosan úgy (azaz csaknem pontosan úgy), ahogy tette ezt a mostani, legújabb kerettanterv is. A korabeli ifjak nagy örömeire tehát – az 1800-as évek elejétől – hetente még egy délutánjuk szabaddá vált.

Az elmúlt 200 évben elképzelhetetlen mértékben gyarapodott az a tudásmennyiség, amelyet – legalábbis alapszinten – az általános iskolák tanulóinak birtokba kell venniük. Valamit bizonyára fejlődött a pedagógia módszertana, hiszen ezt az irdatlan információtömeget valahogy azért csak-csak sikerül(?) a gyermekek többségének fejébe gyömöszölni. A „Ratio Educationis” óraszámát megnyirbáló módosítás hatálybalépése (1806/1807 tanév) után négy évtizeddel viszont Jókai Mór – a tanulóit túlterheltség azóta is divatos fogalmáról tudomást nem véve – a következőképpen számol be saját (nem alapszintű) tanulmányairól: *„Fejembe vettem, hogy az első bölcsészeti évfolyamot otthon, magánúton fogom elvégezni. Ezt könnyű volt kimondani, csak hogy akkoriban még nem voltak Magyarországon rendes tankönyvek. A tanárok kéziratokból tanítottak, és hogyan lehetett volna ezeket megszerezni? Ekkor sógorom, Vályi, a komáromi gimnázium igazgatója elvitt az ottani iskolai könyvtárba, és azt mondta: itt megtalálod az összes tudományos művet eredetiben,*

tanulmányozd ezeket, és tankönyvként jelölt számomra olyan fóliánsokat, amelyeket előbb még németből és latinból is le kellett fordítanom magyarrá. Emellett még ugyanabban az évben franciául, angolul, olaszul és görögül tanultam, szórakozásképpen pedig rajzolást és építészetet. Ettől az időtől fogva hozzászóltam ahhoz, hogy napi tizenhat órát dolgozzam.” (idézi Nagy Mária: Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük. Új Pedagógiai Szemle 2002/12) Bizton állíthatom, hogy azt a tanárt, aki egy tizenéves ifjúnak ma ilyen tanrendet állítana össze, a legjobb esetben is pszichiátriai kényszer-gyógykezelésre utalnák. Kétségtelen, hogy Jókai Mór képességei és tanulási motivációja nemigen jellemző a mindenkori pedagógiában ideálisnak és tipikusnak tekintett átlaggyermekre. De – miként azt Nagy Mária is megállapítja – az ifjúkori tanulmányairól beszámoló szerző kortársainak sorsát ismerve „gyaníthatjuk, hogy a reformkori magyar politikai és kulturális elit tagjait, akik az akkor felsőbb (mai szemmel: a tizenévesek korosztályát beiskolázó) iskolák tanulóifjúságát képezték, hasonló ambíciók és munkavégzési kultúra jellemezték”. Tehát az elit, illetve az elit felé igyekvők számára a tanulás az ifjúkor meghatározó élménye volt, és a tudás számukra valóban a hatalmat – helyesebben: annak lehetőségét – jelentette. A tudásért pedig hajlandók voltak napi tizenhat órát tanulni, mert valahonnan tudták, hogy másképpen nem megy.

A tanulók túlterhelése leginkább a tanügyi irányításnak okozott főfájást, a csökkentett óraszámoknak csak a mezítlásosok örültek. A hazai közoktatás adatbázisában kutakodva úgy tűnik, hogy ma már a „túlterhelés” nem csak az elit esetében jelentkezik, hanem a talpasok többségénél is tapasztalható. Az Országos Közoktatási Intézet adatai szerint a hetedik osztályba járó általános iskolások fele vesz részt valamilyen iskolán kívüli rendszeres foglalkozáson – a sporttevékenység mellett a különórák a leggyakoribbak. Természetes, hogy elsősorban az érettségivel vagy annál magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei használják így fel a szabad idejüket. Ők a „magasabb társadalmi rétegekből” érkeztek, közülük sokan gimnáziumba készülnek, illetve már (nyolcosztályos) gimnáziumba járnak. Az e csoportba tartozó gyermekek (és különösen a szüleik) függetlenítették magukat a közoktatás vargabetűitől. A családi háttér biztosítja számukra, hogy megszerezzék mindazt a tudást, amely szükséges az élet naposabbik oldalára vezető úthoz. És ugyanez a családi háttér elégséges – szellemi és gazdasági – kapacitással rendelkezik ahhoz is, hogy képes legyen gondoskodni a gyermek folyamatos túlterheléséről. Ha a közoktatás nem hajlan-

dó ezt megtenni, akkor megvásárolják gyermeküknek a túlterhelést. Ha az iskolai nyelvoktatás nem elég szigorú ahhoz, hogy az utód megtanuljon angolul (németül, franciául, spanyolul), akkor veszünk egy külön tanárt; ha a málló falú iskolai tornateremben folyó sportoktatás nem elég hatékony, akkor beíratjuk a gyereket valamelyik puccos sportklubba. De valami hasonló történik az „alsóbb társadalmi rétegek” gyermekeinek esetében is, csak hogy ők inkább az iskolák által felkínált, tanórán kívüli foglalkozásokat látogatják. Ez utóbbi csoport tagjainak 77 százaléka jellemezte úgy családjá gazdasági helyzetét, hogy „beosztással jól kijövünk”, míg az iskolán kívüli (minden bizonnyal „fizetős”) képzésekre járók 54 százaléka válaszolt úgy a család pénzügyi hátterét firtató kérdésre, hogy „gond nélkül élünk”. Mindent összevéve: az Országos Közzoktatási Intézet felmérése azt mutatja, hogy a hetedikes tanulók 85 százaléka talál magának rendszeres elfoglaltságot a tanórán kívül, és a legtöbben egy, illetve két ilyen foglalkozáson vesznek részt.

Érdekes tendencia, hogy minél több különórája van a tanulónak, annál jobb az átlagos tanulmányi eredménye. Abban a csoportban, amelynek tagjai a kötelező tanórákon kívül nem képezik magukat, az átlagos tanulmányi eredmény 3,35, azok esetében viszont, akik hetente öt vagy annál is több foglalkozás résztvevői, az átlagosztályzat 4,05. Lehet, hogy ezeken szakkörökön, különórákon, edzéseken, kreatív műhelyekben, speciális oktatásokon szerzik mindazt a tudást, készséget a diákok, amelyek ugyan elengedhetetlenek a sikeres iskolai szerepléshez, de a közoktatásnak nem jut ideje (energiája) ezek átadására? Mert hogy napjainkban az általános iskolák kötelező heti óraszámá éppen annyi, mint amennyit Mária Terézia határozott meg a „Ratio Educationisban” 227 évvel ezelőtt. Hogyan is állunk azzal a túlterheléssel?

„A legcélszerűbb, ha abból indulsz ki, hogy a tanügyi szakértők mivel magyarázzák a tananyag csökkentésének szükségességét. Egyrészt arra hivatkoznak, hogy a tanulók jelentős hányada nem tudja befejezni 8 év alatt az általános iskolai tanulmányait, bukdácsolva, túlkorosan, rosszabb esetben az iskolából kimaradva kerül a munkaerőpiacra, ahol aztán semmi esélye sincs arra, hogy elfogadható munkát találjon. A másik indokuk pedig az, hogy a tanulók közül sokan – megkockáztatom: a többségük – egyszerűen nem tudják elsajátítani a tananyagot, mert az első két évben nem alakultak ki náluk az alapkészségek: az írás, a szövegértő olvasás és a számolás készsége. Sokszor emlegetik még, hogy az általános iskolai oktatás a jelenlegi formájában megteremti a hátrányos helyzetűek kirekesztésének feltételeit, de ez utóbbi

indokot el is felejtethjük, ugyanis ennek megváltoztatását törvénnyel nem lehet elérni. Tehát marad az első két tényező: az általános iskolát be nem fejezők – relative – magas, 4–6 százalékos aránya, és a szövegértő olvasás hiánya. Logikus, ha elemzésünket ez utóbbival kezdjük, mert ez mindent megmagyaráz. Túlterheltek az általános iskolások? Persze hogy azok, mert ha délután hozzákezdenek a két oldalas történelemlecke átolvasásához, bealkonyul, mire a végére érnek, erőfeszítésük egyetlen eredménye pedig az lesz, hogy elfáradnak, és ilyen olvasás mellett valószínűtlen, hogy valamit is megjegyeztek volna a szövegből. Márpedig a felső tagozatban a következő napra minimum három, de inkább négy tantárgyból kell felkészülni, ami ezzel a munkatempóval megoldhatatlan. Tehát ülnek szerencsétlenek a könyv felett, és minden ott töltött perccel egyre jobban utálják az iskolát. Aki hajlamos lelki életet élni (és a prepubertásban ezt csaknem mindenki megteszi), annak önértékelési zavarai lesznek – miért vagyok én ilyen buta? –, aztán megkísérli az iskolai kudarcokat az élet más szférájában elérhető sikerekkel kompenzálni, ez pedig egyáltalán nem veszélytelen. Nem csak az iskolát fogja meggyűlölni, hanem tudat alatt ellenszenvet érez mindenkivel szemben, aki megfelel az iskolai követelményeknek, utálni fogja azokat a jól tanuló »könyvbuzikat« meg azokat a »nyálás köcsögöket«, akik megnyerik a tanulmányi versenyeket, akik jutalomkönyvet meg oklevelet kapnak az év végén. Ezekben az években még csak ellenérzésekről van szó, de már ez sem szerencsés.

A rossz elrugaszkodást követően (jobb esetben) végigkínlódjá a gyerek az első nyolc évet, és mivel nyilvánvalóan nem indulhat el az érettségi felé, valamilyen szakképző iskolába kerül. Néhány elit szakmától eltekintve ezekben az iskolákban mindenki ilyen cipőben jár. Kialakul tehát egy csoport: a hasonló nehézségekkel küzdők, hasonló perspektívákkal (azaz inkább perspektívatlansággal) rendelkezők, hasonló társadalmi mezőből érkezők közössége. Az ellenszenv itt már nem valamilyen kusza, amorf érzelmi töltés, hanem verbalizálódik, esetleg csoportnormává válik. Most már persze nem csak a »köcsög pedálok«, hanem úgy általában a világ az utálat tárgya. Amikor szétrúgott buszmegállók, a földből kiszakított szeméttárolókat, összetört ablakú telefonfülkéket, festékekkel telefondítt falakat látsz, ezen utálat jeleivel találkozol. Persze a döntő többség inkább a passzivitásba menekül, de az agresszivitás felé hajlók úgy érzik, hogy joguk van tönkretenni mindazt, ami őket tönkretette. Gondolom, az iskolaiügy felelősei érzik a probléma súlyát, ezért is keresik – kissé kapkodva – a megoldási lehetőségeket. Szerintem a tananyag és az elvárások csökkentése – a tanulók túlterhelésére hivatkozva – nem a legszerencsésebb megoldás. A könnyű és jó hatásfokkal dolgozó iskolát még nem találták fel. Én gyermekpszichiáter és pszichológus vagyok,

rendszeresen dolgozom iskolákban, de csak annyit látok a pedagógiából, amennyit gyermekeim tanulmányai kapcsán, vagy ifjú pácienseim és tanáraik elbeszéléseiből megismerhetek. És végighallgattam néhány pszichológus kollégát is, de érthetetlen számomra, hogy mennyire szélsőségesen magyarázzák a gyermekközpontú iskola lényegét. Mert ez szerintem nem jelentheti azt, hogy nincs tanulás, nincs értékelés, nincs fegyelem és nincs követelmény sem, hanem sokkal inkább arról kell szólnia, hogy a gyermeket a lehető legegyszerűbb és legjobb oktatási módszerekkel képessé tegyük arra, hogy megfeleljen az elvárásoknak. Történjen mindez játékosan vagy akár kirobbanó vidámsággal, de pontosan szabályozott keretek között. A gyerek számára az a legrosszabb, amikor nincs szabály, amihez igazodjék, mert akkor elveszti a tájékozódását és nem tudja milyen elvárásoknak feleljen meg, hogy pozitív visszacsatolást kapjon. Saját – négy éve folyamatosan frissített – statisztikám szerint száz hozzám forduló, tízenegy évesnél idősebb, magatartászavaros, figyelemzavaros, neurotikus vagy depresszív jeleket mutató gyerek közül négyesnél csak kilencnek volt jobb a tanulmányi átlaga, a többieké pedig jó hármastól volt. Az iskolai sikertelenség csaknem minden esetben meghatározó eleme (akár okként, akár következményként) a gyermek pszichiátriai problémáinak. De nem hiszem, hogy ha megkönnyítjük az iskola elvégzését, ha minden osztályzatot megemeliünk, akkor segítenénk e gyerekeken. A segítséget az jelenti, ha képessé tesszük arra, hogy egy jóindulatú, gyermekbarát közegben lehetőleg átlagközelin szinten tudjon megfelelni az egyértelmű és átlátható követelményeknek. Kívülállóként úgy gondolom, hogy erről szól a pedagógia.” (K. T., 38 éves gyermekpszichiáter)

A valóság és az arról alkotott vélemények között olykor meglehetősen széles a szakadék. A vélemények gyakran sokkal inkább tükrözik a véleményalkotó beállítódását, előítéleteit, információs forrásoknak való kiszolgáltatottságát vagy éppen tévedéseit, mint a tényeket. A közoktatással szembeni attitűdöket – és azok változásait – az Országos Közoktatási Intézet 1990 és 2002 között négy alkalommal vizsgálta. Az első felmérésben a megkérdezetteknek még csak 69,3, 2002-ben viszont már 82,7 százaléka értett egyet azzal az állítással, hogy „a mai iskolák túlterhelik a gyerekeket, túl nagy követelményeket állítanak eléjük”. Az átlalam megkérdezett százhusz (30–55 éves), a jelenkori pedagógiát csupán saját gyermekei kapcsán ismerő diplomás is hasonlóképpen nyilatkozott, legfeljebb az igenlő válaszok aránya volt magasabb. Ugyanígy válaszolt az a harminc (25–40 éves), tisztántúli aprófalvakban élő „EU-

kompatibilis gazda”, akiknek gyermeke most jár általános iskolába. Arra a kérdésre viszont, hogy szerintük hány órát kell a hetedik-nyolcadikos gyermekeknek az iskolában tölteni, senki sem tudott pontosan válaszolni, a legtöbben (75 százalék felett) 33–35 órára taksálták gyermekük kötelező heti óraszámát. Néha csak hosszas számolgatás után sikerült kideríteni ennek az okát: a szülők döntő többsége a gyermek által fakultatívan látogatott informatikai szakkört, ének- és zeneoktatást, nyelvtanfolyamot, hittant, sportszakkört stb. is kötelező iskolai elfoglaltságnak tekintette. Amikor kiderült a félreértés, a szülők azzal magyarázták tévedésüket, hogy „persze nem kötelező, de mégis muszáj, mert különben nem boldogul majd az életben”.

A heti 33–35 órás elfoglaltság – ha figyelembe vesszük a másnapi felkészülésre fordított átlagosan heti 9,6 órát – valóban megterhelő egy hetedik-nyolcadik osztályos tanulónak. Csakhogy ebből az óraszámából 3–6 órát a gyerek önként vállal (bár a szülői nyomásnak ebben esetenként komoly szerepe lehet), s talán azért nem hagy fel az ilyen – nem kötelező, tanórákon kívüli – elfoglaltságokkal, mert tetszik neki, nem tekinti tehernek, sőt! Erre enged következtetni az is, hogy azok a tanulók, akik akár iskolai, akár iskolán kívüli különórákra, szakkörökre stb. járnak, hetente (átlagosan) 92 perccel fordítanak több időt a tanulásra, mint az efféle foglalkozásokat egyáltalán nem látogató társaik. De a kérdés eldöntésében legfontosabb maguknak az érdekelteknek a véleménye:

Iskolai foglalkozásokra, illetve otthoni készülésre fordított idő megítélése a tanulók körében

Az iskolai tanórákra szánt idő megítélése	A tanuló félévi átlag osztályzata	Az igennel válaszolók száma n = 1242
„Túl sok időt töltök ezzel”	3,80	200
„Tudnék több időt is ráfordítani”	3,63	512
„Éppen elég ennyi idő”	3,81	530
Az otthoni tanulásra fordított idő értékelése	A tanulásra fordított idő perc/hét	Az igennel válaszolók száma n = 1556 fő
„Túl sok időt töltök ezzel”	703,22	234
„Tudnék több időt is ráfordítani”	559,13	892
„Éppen elég ennyi idő”	596,99	430

(Forrás: Nagy Mária: Tanulók, munkaterheik és iskolai eredményességük. Új Pedagógiai Szemle 2002/12)

Gyakorlatilag tehát arról van szó, hogy a tanulók döntő többsége (1242 megkérdezett diákból 1042 fő) nem tartja soknak – „éppen elégnek” találja – a heti kötelező óraszámot, és csaknem fele elfogadja még azt az állítást is, hogy „tudnék több időt is ráfordítani”. Hasonlóképpen alakul az otthoni tanulásra fordított idő megítélése is: 1556 megkérdezettből 1322 tanuló tekinti „éppen elégnek” vagy még növelhetőnek („tudnék több időt is ráfordítani”) ezt az időmennyiséget. Ugyanilyen arányok alakultak ki, amikor a megkérdezett hetedikesek a tanórán kívüli rendszeres elfoglaltságokra szánt időt értékelték: 58 százalékuk úgy gondolja, hogy „éppen elég” időt fordít e célra, 30 százalékuk még több időt is tudna szánni erre, s csupán 10 százalék azoknak az aránya, akik túlterheltnek érzik magukat e területen. Úgy tűnik, hogy gyermekeink korántsem sajnálják annyira magukat, mint amennyire mi aggódunk az egészséges fejlődésük miatt.

A pedagógusok és pszichológusok nyilatkozataiban, de még a tudományos igényességgel végzett vizsgálatok eredményeinek tükrében is, napjaink általános iskolásai valamilyen soványra fogyott, túlhajsztolt, karikás szemű, szorongó, kétségbeesett, álmában fel-felsíró, éjszakai bevezeléssel küzdő, tétova kis emberszabásúként jelennek meg, akik majd felnőtt korukban is szenvedni fogják a közoktatási követelmények személyiségromboló következményeit – ők persze (istennek hála) egészen másként látják a saját helyzetüket. Kovács Zsuzsanna, a zalaegerszegi József Attila Általános Iskola igazgatónője például a következőképpen értékelt a jelenlegi iskolarendszer negatív hatásait: „Az ELTE Társadalmi és Nevelépszichológiai Tanszéke kétéves vizsgálatot végzett az általános iskolások körében. Ennek a megállapítása, hogy a diákok napi szellemi terhelése több mint amit egy normális felnőtt károsodás nélkül el tud viselni. Ebből adódik az, hogy az iskolában őket érő leterheltséget csak a gyerekek egy kis hányada képes károsodás nélkül túlélni. Az átlag diákoknál folyamatos túlfáradást eredményez a rengeteg tananyag elsajátítása, ami a különböző pszichés és pszichoszomatikus tünetekben nyilvánul meg. Mindezeket mi is rendszeresen tapasztaljuk. A tünetek között említhetjük a hasfájást és a fejfájást. A gyermekkorban megtapasztalt rendszeres túlfáradás veszélyezteti a tanulókat felnőtt életük során is.” (Zalaegerszeg város honlapja) Gondolom, hasonló tanulmányok alapján rendelte el Ferenc császáruk 1806-ban a „Ratio Educationis” kötelező heti óraszámának csökkentését. Nem tűnik viszont sem fej-, sem hasfájósnak Gedeon Gergely, ugyanennek az iskolának 7. b. osztályos tanulója, bár egy per-cig sem titkolja, hogy bizony sokat kell tanulnia: „Szabad időm csupán a

hét végén akad. Hétfőn hat órám van, azt követően megyek matekszakkörre. Kedden negyed kettőig vagyok a suliban, a többi napokon pedig négyig. (A suli után) tíz perc pihenőt hagyok magamnak, majd hozzáfogok a házi feladatokhoz. Először általában az írásbelikkel foglalkozom, azt követően állok neki a feladott lecke megtanulásának. Németből és matematikából (kell a legtöbbet készülni). Emellett sokat kell tanulni történelemből is. Szeretem a magyart, a testnevelést, a földrajzot és a németet. Iskola után egyből nekiállok tanulni. Van, amikor egy órát kell készülnöm másnapra, de előfordul, hogy több időre van szükségem. A legnehezebb nap talán a szerda, mert csütörtökre nagyon sokat kell tanulni. Ha ezek után még nem vagyok túl fáradt, leülök a számítógép elé, vagy elmegyünk a barátaimmal biciklizni... Szeretek tanulni, 4,2 a tanulmányi átlagom. Egyébként muszáj sokat tanulni annak érdekében, hogy tovább tudjak lépni...”. (Zalaegerszeg város honlapja)

Az általános iskolai korosztály többségének a „túlfáradás” nem személyes élménye. Résztint azért nem, mert a tanórán kívüli munkával töltött órák a szabadon választható kategóriába tartoznak, ezért inkább változatosságot, mintsem kötelező penzumot jelentenek, a szellemi erőfíktést igénylő elfoglaltságokat pedig olyan befektetésként fogják fel a tanulók, amely a „továbblépéshez” szükséges. Az óraszámok és a tananyag csökkentése tehát nehezen indokolható azzal a túlterheltséggel, amelyet a gyerekek maguk sem éreznek. Sokkal inkább értékválasztásról van tehát szó. A különböző szemléletmódok, értékrendszerek természetesen szakmai érvek formájában jelennek meg, de képviselőik a felfogásban hozzájuk legközelebb álló politikai erők segítségével igyekeznek érvényre juttatni álláspontjukat. Ez aztán kiszámíthatatlanná teszi az iskolák munkáját, mert az óraterv és a tananyag a négyéves kormányciklusoknak megfelelően változik: a parlamenti választások után (eddig minden alkalommal) elindult az iskolaszervezet reformja, a kerettantervek felülvizsgálása, a „csiki-csuki” az osztályzatokkal, a bukás- és tanulásmentes, vagy éppen a szigorú fegyelmet és állandó munkát követelő „kemény” iskolákkal. És persze mindegyik kormány a gyerekek és a szülők igényeinek kíván megfelelni, a pedagógusok munkáját akarja megkönnyíteni és hatékonyabbá tenni. „Csak tíz évig hagytak volna bennünket nyugton az elmúlt ötven évben – és akkor ma már tudnának olvasni a gyerekek.” – sóhajtott fel egy nyugdíjas tanítónő az elmúlt évtizedek tantervi és módszertani reformjaira emlékezve. Ebben ugyan nem vagyok biztos, de semmiképpen nem tesz jót az iskoláknak, hogy mindegyik új vezetés az oktatásügy szétrombolását, az éppen kibontakozó reformok leállítását, az iskolaügy modernizációjának elszabotálását, il-

letve – a másik oldalról – a neoliberális téveszmék gyakorlatba történő átültetését, az oktatás „kommunista kiáltványának” megfogalmazását, a „tananyagcsökkentés demagóg jelszavának” szüntelen hangoztatását emlegeti elődeinek (utódainak) munkáját értékelve. Az egyik vezetés szerint „kétélű és gonosz politikai trükk a szülőket és nagyszülőket azzal ámítani, hogy gyermekeik betegesen túlterheltek, és példákat sorolni, hogy mi mindent nem kellene megtanulniuk”, a másik tanügyi apparátus irányítása pedig úgy véli, hogy „a tananyagcsökkentés nem áll szemben azzal, hogy több és jobb tudást adjunk-e gyerekeinknek. Épp ellenkezőleg. ... a jobb, hatékonyabb tudás nyújtásának elengedhetetlen feltétele a tananyagcsökkentés, a tanulói terhek mérséklése”. A vita eldönthetetlennek látszik, a szak-szerű argumentációt mindkét fél hangerővel támasztja alá, miközben a szülők (és a pedagógusok is) bizonytalanságban vannak azon hihetetlenül bonyolult kérdés tekintetében, hogy túlterheltek-e napjaink általános iskolásai. Még jó, hogy a gyermekek tudják.

„A magyar iskolarendszer működésében van valami kibogozhatatlan misztérium. Még a legszigorúbb, teljes mértékben centralizált, folyamatosan ellenőrzött tanügyi rendszerek sem sikerült elérni, hogy a tömegtermelés szintjén állítsa elő a »sokoldalúan fejlett, szocialista embertípust« egy olyan országban, ahol a farmernadrág viselése gyanús, a hosszú haj tiltott volt, s a tengerentúlról vagy a nyugatról átszűrődő popzene ellen legszívesebben hangszigetelt országhatárokkal védekezett volna a politikai vezetés, mert úgy találta, hogy az ilyen mótelyek veszélyeztetik az ifjúságot. Aztán amikor már a lányok is(!) farmerban jártak iskolába, akkor a politikai vezetésben valaki kiadta a jelszót, hogy »a szocializmust farmernadrágban is lehet építeni« – amit ugyanis nem lehet megtiltani, azt támogatni kell. Ez csupán példa volt arra, hogy a spontaneitás egyszerűen kiküszöbölhetetlen az iskolák működéséből, s ebben a mozgásban a tanárok inkább ellensúlyként, a diákok pedig mobilizáló tényezőként vesznek részt. Érthető: a tanárok állásukat, egzisztenciájukat, tantestületbeli presztízsüket féltik, kénytelenek tehát alkalmazkodni a mindig új és ellentmondásos elvárásokhoz, azaz mindenben egyet kell érteniük azokkal a rendszeresen cserélődő oktatásiügyi vezetőkkel, akik egymással persze semmiben sem értenek egyet. A gyerekektől viszont nagyon messze van a minisztérium, sokszor még az iskolaigazgató is, ők azt teszik, amit helyesnek gondolnak.

Tudva és elfogadva, hogy ennek az ifjúkori autonómiának vannak veszélyes aspektusai, nekem tetszik a tanulók korai önállósága. Az általad feszegetett témakörben – túlterhelés, túlzott követelmények – éppen a spontán

(esetleg szülők által sugallt) gyermeki reakciók jelentik majd a megoldást. Még azt is megkockáztatom, hogy mindez elősegíti egy korszerűbb, egységesebb alapfokú közoktatás kialakulását. Valamilyen katalizátorra pedig feltétlenül szükség van, mert azt a társadalom nagy többsége elfogadja, hogy az oktatásban valamit tenni kell, de azt viszont túl sokan tudják, mint kellene tenni; így aztán haladás helyett legfeljebb oszcilláló mocorgásról beszélhetünk. Kezdjük ott, hogy az alapkészségek (olvasás, írás, számolás) kialakítása már több mint negyedszázada nem sikerül. Lehet, hogy ennek a pedagógus az oka, lehet, hogy a szülők, lehet, hogy a televízió meg a számítógép, lehet, hogy a szociális környezet, ez eldönthetetlen; feltehetőleg mindegyik. Azt viszont be kell látnunk, hogy nekünk ez – a tanulók legalább felénél – nem sikerül. Aki viszont nem tud információszerzően olvasni, az elfűrészeli maga fölött a társadalom hierarchikus rendszerében felfelé vezető létrát. Ez pedig nem kívánatos. Növeljük meg tehát az ilyen készségek kifejlesztésére szánt időt egy-két évvel, és így minden bizonnyal sokkal több gyerek fogja ezeket elsajátítani. Egy igazgatói értekezleten beszélt erről egy oktatáskutató, és számomra egész logikusnak tűnt ez a megoldás. Nem dobódtam fel különösebben (már megint átalakulunk), de azért szükségesnek tartottam, hogy a tantestületnek beszámoljak a hallottakról, közben igyekeztem megnyugtatóan beszélni – ez még csak távoli terv kedves kollégák – és »pozitívan kisugározni«. Ostobaság volt. Hónapokig nem volt nyugtom utána a szülőktől, akik felháborodva tiltakoztak, hogy miért kell az ő gyereküiknek »hat évig olvasást tanulni, amikor már most is tud« – ezt egy olyan szülő mondta, aki még be sem íratta hozzánk a gyerekeit. »Miért a tehetségtelenekhez igazítják az iskolát, miért nem a legjobbakkhoz?« – ezt egy mérnök apuka kérdezte tőlem. Csaknem minden szülő azt javasolta (volt aki követelte), hogy indítsunk párhuzamos osztályt: egyet a »nehezebben fejlődőknek«, a » visszamaradottaknak« – ez volt a terminológia szalonképesebb része –, s egy másikat azoknak, akik gyorsabban tudnak haladni. A saját gyermekét persze mindenki ez utóbbi osztály tanulójaként képzelte volna el. Még a legnépesebb hazai kisebbség helyi önkormányzatának vezetője is felkeresett. Ő már biztos információkkal rendelkezett arról, hogy a következő tanévben külön osztályt indítunk a tehetséges tanulóknak, s mindenképpen szeretné, ha az ő kislánya oda kerülne, hiszen a gyermek jó tanuló (tényleg az). Összegezve a dolgokat: az elképzelést – az engem felkereső szülők közül – senki sem támogatta. Azok pedig, akiknek gyermeke valóban csak hosszabb idő alatt tudná elsajátítani az alapkészségeket, talán azt sem tudják, hol az iskola. Tehát ebben a kérdésben csak minisztériumi szinten lehet jó döntést hozni, az iskolák mindennapjaiban egy ilyen változás kikényszerítése komoly konfliktusokhoz vezet. De választható

lehetőségként sem tudom elképzelni: a szülők többsége kritikátlanul túlértékeli gyermekének képességeit, a korrepetálásokon, felzárkóztató foglalkozásokon a tanulóknak átlag kétharmada hiányzik: a szülők úgy gondolják, hogy e foglalkozásokra csak azok járnak, akik »kicsit hibásak« – egy anyuka fogalmazott így –, s nem szeretnék, ha ez a címke gyermekükre is ráragadna.

Engem éppen ez az ellenkezés győzött meg arról, hogy komolyan kellene foglalkozni az alapkészségek kialakítására fordított tanítási idő meghosszabbításával. Ez viszont – magától értetődően – más tantárgyaktól veszi el az időt, tehát csökkenteni kell a tananyagot. Csak az a baj, hogy ez valódi drámaúthoz vezet: az óraszámok változása egzisztenciális kérdést jelent a tanároknak. Emlékezz csak vissza: a rendszerváltás hajnalán szélnak eresztettük (átképeztük) az orosz tanárokat, most viszont fizikából, kémiából, biológiából és informatikából, sőt anyanyelvi tárgyakból is kevesebb lesz az óra, s az átlagosan 11,4 százalékos óraszámcsökkenés – ha csak a matematika szabályai szerint gondolkoznánk – a tanári létszám 11,4 százalékos csökkenéséhez vezetne. Ha ezt el kívánjuk kerülni, a felszabaduló órák helyett feladatot – méghozzá szakirányú feladatot – kell adni ezeknek a kollégáknak. Ahol én tanítok, ott e területen már komoly tapasztalatokkal rendelkezünk a kevesebb beiratkozó gyerek miatt. Elindítottunk tehát egy csomó szakkört (természettudományi, informatikai szakkört, irodalmi önképzőt és irodalmi színpadot, rock- és néptánc szakkört, kerámia és virágkötő szakkört, sportszakköröket), a könyvtárunk pedig minden tanítási nap délutánján nyitva tart. Csak nagyon halkán jegyzem meg, hogy viszonylag könnyű dolgunk van: a feleségem önkormányzati képviselő, a polgármester tanárember, ráadásul évekket ezelőtt még ebben az iskolában tanított, megértéssel fogadja tehát a tanári létszám megtartására irányuló erőfeszítéseinket. Csak a nyugdíjasainkat kellett elküldeni, de ha helyettesítésre van szükség, őket hívjuk.

Akármilyen furcsa, de az a helyzet, hogy kevesebb ugyan a gyerek, de még este hatkor is legalább harmincan bókásznak az épületben, mert valami dolguk van, amikor meg tíz éve idejöttem tanítani, már három órakor bezártuk az iskolát. Néha elgondolkozom azon, hogy ezek a szakkörök lassan nem veszik-e át az órák helyét. A gyerekek felszabadultak és érdeklődőek, azokat a fizikai (kémiai, biológiai) kísérleteket, amikre az órán nem jutott idő, a tanár itt mutatja be, és sokszor úgy látom, hogy nagyobb kedvvel és lendülettel dolgozik a délutáni foglalkozásokon, mint délelőtt az osztályban. Volt olyan tanuló, akit egy influenzás hónapban hazaküldtünk a tanításról, mert belázasodott, az esti informatikai szakkörre viszont bebugyolált torokkal visszajött, mert Kati néni akkor tanított az internetről. Már sokat beszélünk a testületben a szakkörök és tanórák kapcsolatáról, a kollégák szerint amit

az órán harminc perces magyarázattal sem sikerül megértetni, az délután magától értetődővé válik; azt hiszem, ez is egy misztérium. Felső tagozaton a tanulók jó hetven százaléka jár valamilyen szakkörre, negyedik alatt pedig csaknem harmada. Érthetetlen számomra azok aggodalma, akik a tananyag csökkentése kapcsán valamiféle országos elbutulásról, a »kisebítő iskolások országáról« beszélnek. A gyermekek kíváncsiak: mindenről szeretnék tudni, hogy az miért éppen olyan, miért éppen úgy történik, miért éppen annyi, és miért mondjuk erre, hogy kerek, arra meg, hogy szögletes. A tanítási órákon erre rendszerint nem kapnak közvetlen választ, hanem mindenféle szabályokat, elméleteket meg fogalmakat töltünk a fejükbe, s abban bízunk, hogy azok ismeretében idővel majd önállóan is választ tudnak adni arra a kérdésre, hogy mit csinál a szél, amikor nem fúj. A szakkörökön más a helyzet: pontosan azzal – és csak azzal – foglalkoznak, ami a legjobban érdekli őket, s a pedagógusnak pedig egzisztenciális érdeke az érdeklődés fenntartása, hiszen az ilyen foglalkozások látogatása nem kötelező.

Lehet, hogy ez a jövő útja. Délelőtt majd nyögvenyelősen »letanítjuk« mindazt, amit a tananyagcsökkentett tanterv megkövetel – ez a gyermekek nagy részének egyébként is rendkívüli megterhelést jelent –, délután pedig azt tanulják, sokkal kötetlenebb formában, amit akarnak és szeretnek. Lényegesen több és magasabb szintű ismerethez fognak majd jutni, mint az órákon, s egy percig sem fogják túlterheltnek érezni magukat. Csak nehogy valakinek eszébe jusson kötelezővé tenni a délutáni foglalkozásokat, mert akkor megint elnéptelenedik az iskola. Az elkövetkező három év nyugisnak látszik, két kollégánő nyugdíjba készül, kettő pedig szülni fog, tehát nem kell megválnunk senkitől. A környékből most már egyre több szülő íratja hozzánk első gyermekét, úgy néz ki, három osztályt folyamatosan tudunk indítani. Remélhetőleg a közeljövőben nem várható az óraszámok és a tananyag újabb csökkentése, mert azt már nehéz lenne kivédeni. Azt mondtad, hogy készülő könyvedben azt a kérdést boncolgatod, megbukott-e, vagy megbukik-e az iskola. Szerintem kizárt dolog. Nem engedik a gyerekek.” (52 éves iskolaigazgató)

A vidék és iskolája

„1952-ben kezdtem tanítani egy tiszazugi kisközségben, a lakosok száma 580 volt, az iskoláskorúaké pedig 87. Arra már nem emlékszem, hogy az alsó és felső tagozat hogyan oszlott meg, de az iskola mindössze négy osztályteremből, egy frissen meszelt szobából – benne egy vaságy, egy asztal, két szék és egy szekrény – állt. Az osztályok berendezése valamilyen csoda folytán átvészelte a háborút, csupán az egyik táblának veszett nyoma, de az ablakokat a tanács megcsináltatta, a kályhák működtek, az udvaron állt a szamiter: nyolc falusi reterát, három a fiúknak, három a lányoknak, kettő a személyzetnek. Négy főből állt a tantestület: egy öregedő kántortanító volt az igazgató, ő Homokról járt ki, két negyvenes nő, akik Cserkeszőlőn laktak, s én voltam a negyedik. Az egykor tanítói lakásnak csak a falai álltak, az ajtóknak-ablakoknak lába kelt (amúgy tokostul), a szolnoki DISZ-bizottságon persze megígérték, hogy mire megkezdődik a tanév, gondoskodnak a rendbehozataláról, de két évig a tanterem melletti raktárban laktam. Huszonhárom éves voltam, DISZ-feladatként vállaltam a tanítást, mert csak így tudtam megmenekülni a katonaságtól, és semmi kedvem nem volt három év sorkatonai szolgálat után továbbra is egyenruhát viselni. A faluba csak egy évvel azelőtt vezették be villanyt, az iskola elvileg már 1946-tól működött, persze csak amolyan tessék-lássék módra, télen gyakran hetekig szünetelt a tanítás, mert nem volt szén. Az egész országban fűtőanyaghiány volt, telenként a vonatközlekedést is csökkenteni kellett, akkor még gőzmozdonyok vontatták a szerelvényeket, de azoknak sem jutott elég fűtőanyag. Én tele voltam energiával, tudást és kultúrát akartam vinni mindenkinek, akinek korábban nem jutott, de a szervezés meg az anyagbeszerzés elvitte minden időmet. Az első tanév legnagyobb eredménye volt, hogy télre nem kellett felüggeszteni a tanítást: a tanácselnöknek azt mondtam, hogy aki nem teremti meg a feltételeket ahhoz, hogy a dolgozó parasztság gyermekei tanulhassanak, az egyszerűen szabotál (akár hiszed, akár nem, komolyan is gondoltam), ő ezt szó szerint továbbította a járáshoz, azok meg egyetértettek velem, és már október elején kaptunk két teherautónyi szenet. Egy öreg takarítóasszony dolgozott még az iskolában, télen ő gondoskodott a begyűjtésről, hamuzásról is. Krétát sem volt egyszerű beszerezni, ha beutaztam Szolnokra,

mindig hoztam legalább két hónapra valót. Én Szolnokon érettségiztem 1949-ben, apám a vegyiműveket építette, anyám a postán dolgozott. Városi gyerek voltam, az első évben azt hittem, hogy nem fogom túlélni a telet. A boltban semmit sem lehetett kapni, úgy tudtam magamat fenntartani, hogy az iskolához tartozó kertet meg az illetményföldemet odaadtam művelésre egy családnak, s cserébe minden héten kaptam két házi süítésű kenyeret, évente kétszer 15 kiló zsírt és ugyanennyi szalonnát.

Nem volt semmilyen képesítésem a gimnáziumi érettségin kívül, annyit tudtam a módszertanról, amennyit az óralátogatásokon sikerült ellesnem a kollégáktól. Tanítói munkámat úgy kezdtem, hogy rendszeresen beültem kollégáim óráira, és a két tanárnő elszánt igyekezettel buzgólkodott azon, hogy tanítót csináljon belőlem. Az 1952/53-as tanévben a hetedik-nyolcadik osztályt tanítottam, ezenkívül krétáért, ajtókilíncsért, villanykörteért, lakatért, székekért rohangáltam, a nyári szünetben pedig szaktanítói képzéseken igyekeztem megismerni az írás-olvasás tanításának titkait. A következő évet már első-harmadik osztályban kezdtem (11 elsőssel és 13 harmadikkal), a legjobban attól féltem, hogy nem tudom megtanítani az elsősöket írni és olvasni, de érdekes módon sikerült. Nem az én érdemem: egyik kolléganő ajánlotta, hogy szervezzek tanulópárokat. Minden elsős mellé találtam is egy jó képességű harmadikos tanulót, s ők aztán gondoskodtak arról, hogy a kicsik év végére szépen, szótagolva és értelmesen olvassanak. Engem az idegennek kijáró gyanakvással fogadott a falu, az elődöm – azért hagyta ott az iskolát, mert rendőrnek állt és a Dunántúlra költözött – egyfolytában arról beszélt a helybelieknek, hogy a faluban az iskola előretolt helyőrség, a tanárok pedig katonák, akik a kommunizmus harcosait nevelik. Nem volt okos dolog ilyeneket mondani a padlássöprések, házkutatások időszakában. Tanítóskodásom négy éve alatt két gazdát is lecsuktak feketevágásért – így hívták azt, amikor valaki engedély nélkül vágta le a saját disznaját. Az első áttörést a felszabadulásunk évfordulójára rendezett ünnepség jelentette – olyan lelkesen csináltam, mintha életem függött volna tőle –, minden gyereket színpadra állítottam, volt szavalókórus, énekkar, a nyolcadikosok pedig gúlagyakorlatot mutattak be. Nem csak a tanácselnök, meg a tanács vezetősége gratulált, hanem a szülők is, a nagymamák a vállamat simogatták és olyanokat mondtak, hogy »magát az Isten küldte hozzánk« – a járási pártbizottság képviselője az ünnepséget követő poharazgatáson meg is jegyezte, hogy törekedjek a klerikális mákony hatásának felszámolására, legalább az új generáció gondolkozzék szocialista ember módjára.

A következő tanévben már szinte magától mentek a dolgok, a gyerekek megszerettek, s a falu is megszokott. Fegyverkezési gondjaim tulajdonképpen

nem is voltak, mindenki természetesnek vette, hogy az iskolában csend van és figyelni kell – a legnagyobb fenyegetés az volt, ha valamelyik gyereknek azt mondtam, hogy »holnap majd beszéllek apáddal«. A családok az iskola keze alá dolgoztak, a gyerekek minden ünnepen szerepeltek, nyáron gyümölcsöt kaptam a szülőktől, télen kóstolót, egy kicsit udvaroltam is, kezdett elvisszelhetőbbé válni az élet. Azt hiszem, akkor még nagyon hiszékenyek voltak a gyerekek: az egész országot elöntötték a különböző munkaversenyek, az iskolában persze tanulmányi versenyt kellett szervezni, óriási szűgyen lett volna, ha valaki lemarad. Egyfolytában zajlottak a hídcsaták meg a széncsaták, az írás-olvasás órákon mi is »betűcsatát« vívtunk, év végére meg is nyertük. Nem a megismerés vágya hajtotta ezeket az apróságokat, egyszerűen csak teljesíteni akartak, mert akkor ilyen volt a légkör. A négy év alatt talán ha kétszer buktattam, az egyik gyereket gyógypedagógiai iskolába kellett helyezni, a másíknak pedig állandó betegeskedése miatt (tüdőbeteg volt, hónapokat töltött szanatóriumokban) kellett megismételni az osztályt. Mai szemmel nézve ugyancsak mezei pedagógia folyt az efféle iskolákban: nem volt semmilyen szemléltető eszközünk, már két éve tanítottam, amikor kaptunk egy »néprádiót«, az újságok közül csak a Szabad Nép jutott el hozzánk, évente kétszer mentünk moziba (Szolnokra vagy Kunszentmártonba), könyvtár nem volt a faluban, és ha sikerült a diavetítőbe új filmeket szereznem, vasárnap délután kétszer kellett levetítenem, mert az osztálytermekben ott szorongott az egész falu. Ilyenkor mindig egy felsős gyermek olvasta fel a képek alá írt szöveget, a szülők határtalan büszkeségére. Ha összegezni akarnám a dolgokat: a munkámat pozitívan értékelem. Minden diákom megtanult értelmesen olvasni, olvashatóan írni, elfogadhatóan fogalmazni, és a számolással sem voltak különösebb gondjaik. Nagyon megkönnyítette a munkámat az osztatlan iskola: az elsős gyerek, miközben önállóan dolgozott, fél füllel csak arra figyelt, hogy miről beszélnek a többieknek, így aztán már nem volt új a tananyag nekik: volt olyan tanuló, aki az egyik olvasás órán közbeszött, hogy »tavalý ezt nem így tetszett mesélni«.

Olyan kellemes, családias légkörben működött az iskola, nem különösen magas színvonalon, de a gyerekek számára biztonságos, kiszámítható környezetet jelentett, azokkal jártak egy osztályba, akiket már évek óta ismertek, nyaranként együtt játszottak partizánosdit vagy csavarogtak a Tisza-parton. A szülőkkel is naponta találkoztunk, rendszerint váltottunk néhány szót egymással, az egész ország rohant valahová, itt meg még sietni sem kellett. Aki első év végén még bizonytalan volt az olvasásban, azzal másodikban kicsit többet foglalkozott a tanuló párja (ennek igen jó eredménye volt), és november végére általában minden a helyére került. Ma megint egyfoly-

tában sietünk, egyre korszerűbb ismeretekkel töltik meg a tankönyveket, csak azt felejtik el – nemcsak itthon, hanem még sok helyen a világon –, hogy ezeket csak az a diák tudja majd használni, akinek az olvasás olyan természetes dolog, mint a lélegzés. Ezt pedig az első két-három évben kell megalapozni, s az alapok építésével nem lehet sietni. Életemből csak ezt a négy évet töltöttem tanító bácsiként, 1956-ban végképp megundorodtam attól, amiben mindaddig hittem, és igen messzire kerültem a hazámtól. Villamosmérnök lettem, magasfeszültségű vezetékeket szereltem Alaszkától Dél-Afrikáig csaknem mindenütt a világban. Megöregedtem már, van időm mindenre, két évente hazajárok, állandóan tervezem, hogy megnézem, milyen most az én falum, de valahogy nem merem. Nehéz lenne megint elválni tőle, pedig muszáj, mert mindenkim és mindenem odaát van, az óceán másik oldalán.” (75 éves nyugalmazott villamosmérnök)

Az aprófalvak – valamikor zsúfolt – iskolahálózatát 1925-ben gróf Klebelsberg Kunó kezdte kialakítani, s pár évtizeddel később már meg is indult a leépítése: az iskolakörzetesítés során a falusi kisiskolák többségét felszámolták, az ország tanintézményeinek száma 1960 és 1980 között 6300-ról 3500-ra esett vissza. A megszüntetett iskolák jelentős részét a húszas évek végén építették, s a későbbiekben bevezetendő nyolcosztályos népoktatás bázisintézményeiként szolgáltak (volna). Az első világháború befejezése (Trianon) után a történelmi Magyarország tizenhétezer elemi iskolájából mindössze hat és félezer maradt. Az ország lakossága 7,1 millióra csökkent, a települések száma pedig 3500-ra. E települések 93 százaléka 5000 lakosnál kisebb lélekszámú község vagy kisközség volt, és ezekben élt az ország népességének a fele. A népiskolák rendszerének kiépítésével Klebelsberg Kunó egyrészt a magyarság – utódállamokkal szembeni – „kultúrfölényét” (amelyet egyébként Trianon revíziójának eszközeként tekintett) kívánta erősíteni, másrészt pedig azt vallotta, hogy a „modern, komplikált termelési módok, kényes műszerek, gépek és szerszámok mellett az értelmetlen ember többet árt, mint használ”. Az új iskolák háromnegyede az ország legelmaradottabb vidékén, az Alföldön épült. Az iskolák mellé háromszobás tanítói lakásokat, melléképületeket húztak, és a tanítók kertet, illetményföldet kaptak, hogy kialakíthassák saját gazdaságukat. 1926 és 1930 között 535(!) ilyen népiskolát adtak át, 3471 tanteremmel és 1525 tanítói lakással. A második szakaszban még 3293 tanterem és 1300 tanítói lakás megépítését tervezték, de erre a gazdasági válság, majd a II. világháború miatt már nem került sor. Klebelsberg Kunó koncepciója sze-

rint e második szakasz befejezésével teremtettük volna meg a nyolcosztályos népiskolai oktatás tárgyi feltételeit. (1945 után persze – figyelmen kívül hagyva a háborús pusztításokat és a még hiányzó iskolákat – rendelet született a mindenkre kiterjedő nyolcosztályos oktatásról, melynek következtében még évtizedekig „két műszakban” működtek az iskolák.)

A háború befejezését követően megindult az ország iparosítása, és az óriási beruházásokhoz a vidéken élő parasztság hatalmas tömegei adták az élőerőt. A mezőgazdasági termelőségvetkezetek erőltetett fejlesztése, a paraszti életforma kényelmetlensége és az ipar munkaerőhiánya elsősorban a fiatalokat vitte el a falvakból. 1950 és 1970 között drámaian csökkent az 5000 főnél kisebb lélekszámú települések lakossága, majd ezt követően az iskolaköteles gyerekek száma is. Míg a hetvenes évek elején a városokban egyre komolyabb gondot okozott a demográfiai hullám, addig az alföldi aprófalvakban már megkezdődött az iskolák elnéptelenedése, bezárása. A tendencia egyébként napjainkban is folytatódik: az egyik 500 lakosú alföldi település (Kungyalu) általános iskolájában 1959-ben még 126 gyermek tanult, 1970-ben már csak 62, ma pedig már nincs is iskola a faluban. A népiskolai rendszer kiépítésének időszakához viszonyítva mára az ötezernél kevesebb lakosú települések száma háromszázötvennel csökkent, s csaknem 20 százalékkal élnek kevesebben az ilyen falvakban, mint 70 évvel korábban. Az iskolahálózat pedig követte ezeket a változásokat. Jelenleg Magyarországon mintegy 2000 olyan település található, amelynek lélekszáma nem éri el az 5000 főt, és e községekben összesen 2836 iskola működik. Igazán kritikus helyzetben csak az ötszáznál kevesebb lakosú aprófalvak vannak: az itt élő általános iskolásoknak sokszor egy-másfél órát kell naponta utazniuk, hogy végre elfoglalhassák helyüket az osztályteremben.

Az 5000 főnél kisebb lélekszámú települések iskolái

Települések lélekszáma	Települések száma	Iskolák száma az adott nagyságú településeken
200-nál kevesebb lakos	278	6
200–499 lakos	678	173
500–999 lakos	597	710
1000–4999 lakos	1170	1220

Az országban található 956, ötszáznál kevesebb lakosú helységben tehát összesen 179 általános iskola működik. Kétségtelen, hogy sokféle szempont indokolhatja az aprófalvak iskoláinak megszüntetését – elsősorban a gyerekek számának drasztikus csökkenése –, de az adott település életminőségét az iskola bezárása mindenképpen negatívan befolyásolja. Az iskola nélkül maradt településekről a fiatalok az első adandó alkalommal a legközelebbi városba költöznek, és a falu előre-
gedése megállíthatatlanná válik. Ha hinni lehet a településhálózat változásával kapcsolatos prognózisoknak, húsz év múlva az aprófalvak harmada eltűnik a térképről, csupán a mezőgazdaságilag rendkívül értékes területeken található és az idegenforgalmi szempontból vonzó települések maradnak meg. Persze az iskola nélkül maradt alföldi falvakban egyelőre nincs világvége hangulat. Tizenhárom olyan falut kerestem fel, ahol az elmúlt öt évben szűnt meg az iskola, s a tizenháromból kilencben a már évtizedek óta üzemelő kocsma mellett – az adott időszakban – új csapszék nyílt. Az iskola tulajdonképpen senkinek sem hiányzik, a tanítók, tanárok viszont igen. Amikor mai ötvenévesek visszaemlékeznek az egykori tanyaközpontok és aprófalvak tanáraira, mindig hangsúlyozzák, hogy azok „még tudtak rendet tartani”, „mindenkit meg tudtak tanítani olvasni”, „törődtek a gyerekekkel” és „igen szigorúan kérték számon” a tananyagot. Azokon a településeken, ahol nem volt művelődési ház, vasárnap délutánonként az iskolában filme-
ket vetítettek, később a szegényebb gyerekek (és felnőttek) az iskolában néztek tévét, az egyik faluban pedig évente kétszer az iskola feldíszített nagytermében (ami máskor tornateremként működött) rendezték meg a farsangi, illetve a szüreti mulatságot.

„Valahol olvastam, hogy a harmincas-negyvenes években Amerikában az akkor még hagyományos életformájukban élő indiánok között tanítónők tevékenykedtek. Az indiánok beilleszkedésével foglalkozó hivatalok kizárólag nőket küldtek közéjük, mert »a férfiak könnyen elvadtak« – azaz nem az indiánokat terelgették az integráció felé, hanem inkább ők vették fel a környezeti életmódját. Nem csak az írás, olvasás, számolás alapjait oktatták, hanem egy kicsit orvosok, állatorvosok, mezőgazdászok, még talán egy kicsit hittérítők is voltak. Nyolc-tíz hónapot töltöttek a »tanítványaik« között, aztán visszamentek a civilizációba, néhány hónapot tanultak, majd újra eltűntek

az északi erdőkben. Gondolom, a két világháború között valami hasonló feladata volt (lett volna?) a tanyaközpontokban, aprófalvakban dolgozó hazai tanítóinknak is.

Én parasztyerek vagyok, apám nagyon szép gazdaságot tartott fenn, volt szántónk és gyümölcsösünk, két lovunk is, 1960-ban aztán minden bekerült a szövetkezetbe, és attól kezdve anyám bejárt Dunaföldvárra takarítani a vasúthoz. Azt, hogy én diplomás ember lettem – s hogy valamivel többet tudok a világról, mint azok az osztálytársaim, akik a nyolc osztály elvégzése után egy életre befejezték a tanulást –, tanyaközponti iskolám tanítójának, Szepi bácsinak köszönhetem. Vékony, nagyon magas, korán öszülő, magának való ember volt, és minden osztályból kiválasztott egy-két jó eszű parasztyereket, akikkel aztán egyénileg foglalkozott, felkészítette őket a középiskolára. Sváb szülőtől származott, még a háború előtt kapott oklevelet, aztán a katonaság következett, s mire hazajött a hadifogságból, a szüleit már kitelepítették Németországba. Tolnából került hozzánk, már a háború előtt kommunista volt, így aztán megengedték neki, hogy tanítson, persze csak egy homokháti tanyaközpontban, városi állásról szó sem lehetett. 1957-ben kerültem az osztályába, tíz elsőssel és tizenkét harmadikkal együtt. Az órákon az egyik padosorban ültek az elsősök, a másokban a nagyobbak, s amíg az egyik csoportnak »hangos« tanítás volt, a másik csendben és önállóan dolgozott. Én könnyen tanultam, de ezt akkor nem is vettem észre, egyszerűen olyan voltam, mint a többiek. Szepi bácsi is csak a negyedik év végén figyelt fel rám, amikor egyszer a hatodikosoknak fogalmazást kellett írni a szüret-ről, én meg szorgalmi feladatként szintén írtam a témáról (anyám nővérének Helvécián volt szőlőjük, s minden évben segítettünk szüretelni), és az enyém lett a legjobb. Attól kezdve állandóan külön feladatokat kaptam: a »Kerek egy esztendő« című gyermekkönyvből jelölt ki egy-egy elbeszélést, amikről rövid összefoglalót kellett készítenem, volt, hogy hetente kétszer is. Hatodiktól aztán jöttek a partizános könyvek, a Verne-regények, később Dékány András, Fekete István, nyolcadikban pedig Jókai. Tehát nem csak az volt a feladatomban, hogy elolvassam ezeket a könyveket, hanem írom is kellett róluik, hetedikről pedig beszélnem is. Sőt hetedikről már nem a könyv cselekményét kellett elmondanom, hanem azt, hogy miért tetszett, vagy éppen miért nem tetszett, jellemezni kellett a szereplőket, s rendszeresen megbeszéltük azt is, hogy mit tettem volna, hogyan viselkedtem volna hasonló helyzetben. Nyolcadik elején aztán észrevettem, hogy én mindenről mást gondolok, mint a többiek. Beszéd- és gondolkodásbeli fejlődésemnek köszönhetően egyre könnyebben tanultam, csak a számtan okozott állandóan gondot, pedig Szepi bácsi velem mindig gyakorolt azalatt, amíg a többieknek

fogalmazást kellett írniuk Egészen nyolcadikig vitte az osztályt, mert közben levelezőn elvégezte a tanárképző főiskolát. Hatodikban beszélt nekem először arról, hogy gimnáziumba kellene mennem, mert a szorgalmas, jófejű parasztyerekre szüksége van az országnak. Akkor jöttem rá, hogy talán nem csak a könyvek szereplőinek van feladatuk az életben, és lassan-lassan éledezni kezdett bennem az öntudat. Apám már brigádvezető volt a szövetkezetben, mindenképpen mezőgazdasági technikumba akart irányítani, de Szepi bácsi hetente jött hozzánk, egyfolytában győzködte apámat, hogy »miért is ne lehetne mérnök vagy orvos a tanyasi gyerekből is«, míg apám egyszer csak rákérdezett: te mit gondolsz? Addig ezt mindig ő mondta meg. És akkor beiratkoztam a gimnáziumba.

Szepi bácsi aztán még három évvel később – 1968 őszén – is sorsrendezőként avatkozott be az életembe: Ferenc-napot ünnepeltünk, és ebből az alkalomból néhány kollégiumi szobatársammal (gyerekefjellel) csúnyán lerészegedtem. Valahogy elszakadtam a többiektől, teljes tudatködben tántorogtam Kecskemét belvárosában, a gyomrom felfordult, minden utcásarkon hánytam egy nagyot, aztán összeestem, elvesztettem az eszméletemet. Rendőrség, mentők, detoxikáló, és persze értesítés az iskolának. Pontosan tudtam, hogy kirúgnak. Elkezdődött a fegyelmi vizsgálat, napokig faggattak, hogy kik voltak a társaim, én ragaszkodtam ahhoz, hogy egyedül követtem el botrányos fegyelemsértésemet, persze nem hitték el, de nem tudtak velem mit kezdeni. Írtam egy levelet apáméknak, egy másikat meg Szepi bácsinak, mindenkítől bocsánatot kértem, és elhatároztam, hogy segédmunkás leszek, albréltben lakom, és levelezőn folytatom a gimnáziumot. Apám már másnap délelőtt megjelent és amikor egy percre kettesben maradtunk a kollégiumi szobában, gyorsan lekevert két hatalmas pofont (egyiket a részegségért, a másikat meg azért, mert abba akartam hagyni a tanulást), aztán hazautazott. Engem pedig nem rúgtak ki, csak áthelyeztek egy párhuzamos osztályba. Szepi bácsi nem is válaszolt, a karácsonyi szünetben is csak annyit mondott, hogy nagy szerencsém volt, mert az igazgató helyében ő bizony az ország összes középiskolájából kitiltatott volna. Anyám csak az érettségi után mesélte el, hogy azon a pofozkodós délelőttön apám és Szepi bácsi együtt érkeztek, s míg atyám a szülői dorgatóriumról gondoskodott, egykori tanítóm a pártbizottságon mozgósította elvtársi összekötéseit az érdekemben. Tulajdonképpen itt a vége: leérettségiztem, 1976-ban kaptam jogi diplomát, pár évvel később bíró lettem, jó messzire gyermekkorom világától. Egyedül élek, nincsenek gyermekeim, nem nagyon tudom, hogy mi a helyzet most az iskolákban. De annyit azért látok, hogy az ilyen Szepi bácsikból egyre kevesebb van szép hazánkban.” (52 éves bíró)

A demográfiai adatok szerint Magyarországon évről évre kevesebb az iskoláskorú gyermek, s ennek megfelelően kevesebb iskolára van szükség. 1993 és 1996 között viszont a hazai általános iskolák száma 3772-ről 3765-re csökkent – tehát az iskolák számának fogyása alig érezhető. Sőt a fővárosban, a megyeszékhelyeken és az egyéb városokban az 1993/94-es és az 1996/97-es tanév között egyre több lett az iskola.

Az általános iskolák adatai településtípusok szerint 1993/94 és 1996/97 között

	Budapest	Megyeszékhely	Egyéb város	Község	Összesen
Iskolák száma					
1993/94	381	474	714	2203	3772
1996/97	400	526	734	2105	3765
Tanulók száma					
1993/94	158675	189493	260627	400621	1 009416
1996/97	146005	199976	265084	354923	965998

A községekben ugyanakkor e négy tanév alatt közel 98 iskola szűnt meg, a városi és a fővárosi iskolák száma pedig 91-gyel nőtt. Egész logikusnak tűnik tehát az a feltételezés, hogy a megszüntetett községi iskolák diákjai a környékbeli városokban folytatták tanulmányaikat. Ha a fővárost külön területi egységként kezeljük, akkor is meglehetősen egyértelmű a kép: a 98 megszüntetett „falusi iskola” helyett 72 iskola kezdte meg működését a megyeszékhelyeken, illetve más városokban. Feltörik a kérdés: miért kellett bezárni a községekben működő általános iskolákat, ha máshol aztán újakat kellett nyitni helyettük? Gazdasági okokkal nem nagyon indokolható ez a jelenség: csaknem minden megszüntetett falusi iskola helyett új iskolát kellett létesíteni a városokban, nem arról van tehát szó, hogy tíz aprófalvas „mini-intézmény” helyett nyitunk egy nagy iskolát a központi fekvésű városban. És mivel magyarázható az, hogy a fővárosban az említett négy tanévben tizenkétezerrel csökkent a tanulói létszám, az iskolák száma viszont tizenkilencel nőtt, de az osztályok száma mégis négyszáznegyvenkettővel kevesebb? A megyeszékhelyeken viszont az adott időszak végén ötvenkettővel több az iskola, mint négy évvel korábban, az osztályok száma viszont csak kétszázharminckettővel nőtt, tehát egy új intézmény mindössze 4,6 osztályteremnyi gyarapodást jelent.

Csupán a községekben illeszkednek egymásba töretlen harmóniával

a tendenciák: csökken az iskoláskorúak száma (45 ezer fővel), csökken az iskolák száma (kilencvennyolccal), s csökken az osztályok száma (közel ezerrel). Summa summarum: ha 98 megszüntetett iskola helyett (a fővárost is ideszámítva) 91 új iskolára volt szükség, gazdaságossági megfontolásokkal nem támasztható alá egyértelműen a községi iskolák felszámolása. Az 1993/94-es tanévet követő négyéves időszak végén az általános iskolában tanulók negyvenötezerrel voltak kevesebben, mint annak kezdetén. Ha hihetünk a statisztikáknak, e visszaesés kizárólag a községek általános iskolásainak létszámbeli fogyatkozásával magyarázható. Nehéz választ találni arra a kérdésre, hogy a községi iskolák bezárása oka-e vagy következménye annak, hogy a falvakban tanuló általános iskolás korosztály ilyen komoly mértékben megcsappant. Merthogy amelyik faluban nincs iskola, onnan az iskoláskorúak a városba járnak tanulni. És ahonnan a városi iskolába járnak a gyerekek, ott felesleges az iskola. A községi iskolák minőségi mutatóit tekintve persze azonnal világossá válnak azok negatívumai. Az összevont osztályokkal (is) dolgozó iskolák aránya a fővárosban 0,8, a városokban 6, míg a községekben 24,4 százalék. Ez utóbbi településeken a tanulók 3,5 százaléka összevont osztályokba jár (a városokban ez az arány 0,4 százalék), és 1996/97-ben a községek iskoláiban volt a legmagasabb az osztályismétlők száma (3,5 százalék). Mindez talán azzal is magyarázható, hogy kevés a szaktanár: a „szakos” óráknak mindössze 82 százalékát tartja szakképzett oktató, az iskoláknak pedig alig több mint fele rendelkezik könyvtárral. *„Ezek az adatok eléggé egyértelműnek tűnnek, csak azt ne hidd, hogy ha a falusi iskolát bevisszük a városba, mint ahogy ez mostanában történik, attól valami is megváltozik. Legfeljebb a gyerekek utaznak többet, hónapokba telik, amíg megszokják a számukra idegen környezetet, a buszok menetrendjét sem sikerül mindig optimalizálni, sok költyök két-három órát ténfereg a napköziben – buszra várva. Az új iskolában a falvakból érkezett diákok nem ismerik a pedagógusokat, azok sem ismerik a gyerekeket; ettől javulna az oktatás hatékonysága? Persze az új helyen lesz videó, könyvtár, plazma-tévé, számítógépes labor, internet – nem értem, miért ne lehetett volna a régióban is –, csakhogy ez önmagában kevés. Szerintem minden munkában az emberi tényező (az a bizonyos »humán faktor«) a legfontosabb, a pedagóguséban pedig különösen az. Hosszú távon feltehetőleg az urbanizált környezetben lévő iskolák versenyképesebbek lesznek, egy kisvárosi iskolába szívasebben mennek tanítani a fiatalok. Ezekbe a porba és sárba fulladt alföldi falvakba még az a főiskolás se megy vissza tanárként, aki*

ott született.” (az Ismeretlen Pedagógus közbevetése) A minőségi jellemzőkben megmutatkozó visszaesés persze a tanulói teljesítményekben is érezteti hatását:

A 8. osztályos tanulók olvasási és matematikai teljesítményének országos átlagtól való eltérése (települési kategóriánként) 1991 és 2001 között – (sztenderd pontszámok)

	Évszám	Főváros	Megyeszékhely	Város	Község
Olvasás	1991	+ 29,82	+ 13,62	+ 8,63	– 31,18
	1995	+ 40,90	+ 23,35	+ 4,05	– 30,92
	1997	+ 44,56	+ 23,64	– 5,69	– 37,85
	1999	+ 39,74	+ 28,61	+ 2,43	– 44,01
	2001	+ 40,35	+ 39,79	– 5,01	– 18,16
Matematika	1991	+ 22,22	+ 8,75	+ 7,17	– 22,85
	1995	+ 35,57	+ 22,85	+ 2,34	– 27,64
	1997	+ 41,82	+ 19,98	– 5,31	– 33,86
	1999	+ 42,03	+ 25,57	– 1,64	– 39,11
	2001	+ 42,99	+ 29,51	– 3,76	– 15,81

(Forrás: OKI: Jelentés a magyar közoktatásról. 2003)

A fenti adatok eléggé meggyőzően dokumentálják a községi iskolákban tanulók teljesítményének meglehetősen alacsony színvonalát (ne tévesszük szem elől: ezekben az iskolákban a teljesítmények nemcsak az országos átlaghoz mérten romlottak, de 1991 és 2001 között még az átlageredmények is egyre rosszabbak lettek), és felhívják a figyelmet a városi iskolákban tanuló diákok hanyatló teljesítményére is. Sokak szerint ez nem független attól, hogy a korábbi falusi iskolák (és olykor az ott dolgozó tanárok is) „beköltöztek” a városokba; a városokban dolgozó pedagógusok munkakörülményei pedig feltehetőleg jobbak, mint a községekben, de eredményességükben – különösen az utóbbi 5 évet tekintve – ez már nem tükröződik. Az állandó utaztatással és a gyakori tétlen várakozással terhelt gyermekektől sem várható el, hogy az iskolai teljesítményük javuljon. Ezzel párhuzamosan viszont a megmaradt községi iskolák 2001-ben mind matematikából, mind pedig olvasásból az évtized legjobb eredményét hozták – az országos átlaghoz viszonyítva. Persze kérdés, hogy ez a továbbiakban is így marad-e. Tehát a falusi iskolák megszüntetése gazdasági okokkal nehezen indokolható, a városokba száműzött községi iskolák pedig nem nagyon váltották be a hozzájuk fűzött pedagógiai reményeket (már amennyiben valaki egyáltalán mérlegelte a várható hatásokat). Van egy költői kérdésem: akkor miért csináltuk?

„Az iskolák körzetesítését, s a kisiskolák jelenleg is folyó megszüntetését az utóbbi ötven év hazai történelmével foglalkozó szakemberek általában pozitív fejleményként értékelik, s hasonló kép alakult ki a közgondolkodásban is. Mindenki úgy gondolja, hogy másként nem lehetett volna, illetve lehetne a városi és falusi iskolák színvonalkülönbségét megszüntetni. Pedig a kép téves: ezek a különbségek nem szűntek meg, bár kétségtelenül csökkentek, bár ebben a városi iskolák lassan, de folyamatosan romló teljesítménye is szerepet játszik. Szerintem inkább arról van szó, hogy a városi oktatási intézmények sokkal inkább szem előtt vannak, könnyebben felügyelhetőek, s hidd el, a falusi iskolák esetében ennek hiánya nagyon is éreztette hatását. Az elmúlt harminc évben – néhány megszállotton kívül – csak az ment tanárképzőre, akit máshová nem vettek fel, aki a főiskolai diploma birtokában valamilyen partizánösvényen akart egyetemi végzettséghez jutni (például a művészpálánták), vagy eleve más munkaterületen (újságírás, fordítás, műfordítás) akart dolgozni. Tehát már a felvételinél volt egy negatív kiválasztódás, s ebből a már egyébként is szelektált csoportból csak a legszerencsétlenebbek jöttek tanítani az aprófalvakba. Közüliük sokat a szolgálati lakás (a férőhely), másokat a lazább munkafegyelem vonzott ide. Volt olyan tanárom, aki tízóraira minden nagyszünetben bekapott két fröccsöt a szemközi műintézmény raktárhelyiségében – egy városi iskolából pillanatokon belül eltanácsolták volna, én örültem hogy van egy földrajz szakosom, kilenc évig meg is tartottam, mert tulajdonképpen nem tanított rosszul. Csak hát a szülők között nyílt titok volt, hogy a tanár úr délelőttönként a Vadvirág raktárában fröccsözik – sem az iskola, sem a tantestület tekintélyének nem vált előnyére kollégánk éltvitele.

Egy másik tanárom, aki szintén szerette az alkoholt (bár munkaidőben sosem ivott), ősszel minden gyerekkel hozatott egy almát, hogy majd azt fogják lerajzolni, aztán a rajzokkal együtt az almákat is beszedte, és két napig azt ette az egész tantestület. Én csak annyit mondtam neki, hogy ha legközelebb esetleg pálinkát akarsz rajzoltatni a gyerekekkel, abban a pillanatban kirúglak – azt hiszem észrevette magát, mert többet nem csinált ilyet, de két év múlva elment valamilyen munkásszínház-körbe díszlettervezőnek. Az egyik kolléga, aki egy kétszemélyes tantestületből (egy megszüntetett osztatlan iskolából) érkezett, folyton a régi szép időköt siratta, mert »akkor az egyik gyereket kiültettük a vasútállomásra, hogy ha valamilyen jól öltözött idegen száll le a vonatról, lóhalálában szaladjon hozzánk és jelentse, mi pedig egész délelőtt fociztunk a gyerekekkel, vagy napoztunk«. Aztán a nyolcvanas évek elején volt még egy elmebeteg kolléganő, aki valamilyen marxista nőegyletet akart szervezni, szerinte a nők feladata lett volna, hogy tiszta öntudatot éb-

resszenek a férfiakban, hogy beláttassák velük a materiális javak feleslegességét, és a szocialista erkölcsi értékek kizárólagosságát. A faluban úgy nevezték, hogy a »marxista apáca« – amennyire tudom, ő itt él még a környéken, pszichiátriai betegséggel leszázalékolták, és most valamilyen szektában ténykedik főszervezőként. Történt mindez 1970 és 1988 között. Harmancöt évesen neveztek ki igazgatónak, ötvenhárom évesen köszöntem le, négyszer jelentettek fel, kétszer a pártbizottságon, kétszer a tanácsnál, valaki mindig pályázott a helyemre, persze sikertelenül. Minden esetben sejtettem, de pontosan sosem tudtam, ki a feljelentő, ha öreg iskolaigazgatókat kérdezel meg, mindegyiknek lesznek hasonló élményei. Tudod nekem az a véleményem, hogy a tanárok – többnyire – jó emberek, de a tantestület... szóval arról már nem tudnék sok jót mondani, inkább azt gondolom, hogy meglehetősen bizarr közösség. Egyik igazgatótársam mindig úgy fejezte be a tantestületi értekezletet, hogy akinek kifogása van a munkája, vezetése ellen, az álljon fel nyugodtan és mondja el gondjait. Valamelyik izgága kolléga felheccelte a testületet, hogy a tanévzáró értekezleten, amikor elhangzik ez a felhívás, mindenki egyszerre pattanjon fel s aztán majd ő fejére olvassa az igazgatónak a kifogásokat. Valami zűr lehetett abban a testületben, mert senki sem hajította el azt a szerencsétlent az anyjába, mindenki komolyan és határozottan megígérte a támogatást. Elhangzott a zárómondat, izgága kollégánk talpra szökkent és kihúzta magát, a többiek pedig ülve maradtak és komoran néztek maguk elé. A kolléga hisztérikusan kiabált, hogy »de hát megígértétek, de hát megígértétek«, igazgatótársam meg legyintett, aztán behívta a szobájába és adott neki egy nagy pohár konyakot. Azt hiszem, a tantestületeken kívül ilyen eset csak egy színtársulatban fordulhat elő.

Visszatérve a falusi kisiskolákhoz: ezek bezárása bizony fájdalmas tény, de folytatódni fog. Pedig szükség lenne rájuk, nem szerencsés, ha a gyerek az utazástól fáradtan érkezik az iskolába, aztán az utazástól fáradtan érkezik haza. Nem szerencsés, ha a faluban nincs egy pedagógus, aki a könyvtárat vezetné, népdalkört, szüreti bált, főzőversenyt, vetélkedőt, tekebajnokságot szervezne. Az ellenvéleményt hangoztatók szerint viszont az sem lenne szerencsés, ha az ország iskoláinak kétharmadában oktatnák az általános iskolai korosztály egyharmadát. Merthogy pár évvel ezelőtt már majdnem ez volt az arány. Egy kétségtelen: a pedagógiai hatékonyság növelésének, a jobb tanulói teljesítmények elérésének nem az a megoldása, hogy a gyengébb iskolákat bezárjuk, s a tizenöt-húsz kilométerre lévő iskolába utaztatjuk a gyerekeket. Csakhogy az oktatásiügyi vezetők is kényszerhelyzetben vannak: egyre rosszabbul olvasnak, és egyre rosszabbul számolnak a gyerekek. Hol számolnak és olvasnak a legrosszabbul? A statisztikák arról szólnak, hogy a

kis falusi iskolákban. Mi tehát a teendő? Meg kell szüntetni azokat. Mire kiderül, hogy ettől semmi sem változik, addigra az iskolabezárók már régen nyugdíjba vonultak.” (69 éves nyugalmazott matematika-fizika szakos tanár, iskolaigazgató)

Mihályi Ildikó „Vidéki környezet – vidéki iskolák” című írása szerint „a kistelepülések kisiskoláinak fennmaradása világszerte fontos oktatáspolitikai kérdés. Ezeknek a kis intézményeknek a fenntartásával kapcsolatban nemcsak finanszírozási aggályok merülnek fel. Pedagógiai hatékonyságuk is sokszor alacsonyabb szintű, mint a városi környezetben működő intézményeké... A megoldás semmiképpen sem a kisiskolák megszüntetése, hanem differenciált fejlesztésük, infrastrukturális és pedagógiai hátrányaik gyors ütemű kompenzálása”. (Új Pedagógiai Szemle 2000/5) A városi közgondolkodás a vidéket amolyan „dzsungelparti faluvégként” tekinti: ott laknak a parasztok, akik olyan állatokat esznek, amit csak az állatkertben lehet látni, ismeretlen szavakat használnak: olyanokat mondanak, hogy kese, zug, aszó, letem, meg romonád, hihetetlenül bűdös pálinkákat isznak, korán kelnek és korán fekszenek, izzadtak porosak, bűdösek, és különben is már Werbőczy megmondta, hogy „a paraszt az csak sülve jó, de akkor is egye meg a fene”. Az aprófalvak – vagy akár a nagyobb települések – már majdnem jól kiépített iskolahálózatának szétbombázását nézve azt kell gondolnunk, hogy pedagógiai szemléletünkben is ez a felfogás tükröződik. Sovány vigasz, hogy nem csak hazai problémáról van szó: Mihály Ildikó szerint a hatvanas évek óta Franciaországban és Angliában is több ezer kisiskola működését szüntették meg – a pedagógiai szakemberek hangos ellenkezése közepette. Kétségtelen, hogy a falusi általános iskolákból kevesebben jelentkeznek érettségit adó középiskolákba, s a falun lakó érettségizettek közül is kevesebbet vesznek fel a felsőoktatásba (lásd táblázat a következő oldalon).

De a kistelepülések lakóinak helyzete a tanulmányi karrier távlataitól függetlenül is különbözik a városlakókétól. A nemzetközi vizsgálatok nem csak azt állapították meg, hogy a falvakban más a háztartások felszereltsége (logikus: kinek hiányzik a városban egy traktor?), más a kulturális fogyasztás (ez is érthető: ritkábban jár színházba és koncertre az, akinek ezért száz kilométert kell utaznia), hanem a falusi és a városi környezetben élő gyerekek között is meglepő élettani eltéréseket regisztráltak: az aprófalvakban élő gyerekeknek kisebb a testsúlya, alacsonyabban, és később érkezik el az iskolaérettség szintjét. Ugyanakkor a Journal of the Institutes of Education 1991/3. számának Small primary schools

Az érettségi évében felvételre jelentkezők és felvettek %-os aránya Magyarországon, a lakóhely lélekszáma szerint – 2001-ben

Lakóhely lélekszáma	Felvettek aránya (%)
Budapest	29
100 ezer lakos felett	40
50–100 ezer fő	37
25–50 ezer fő	33
10–25 ezer fő	34
5–10 ezer fő	26
5 ezer fő alatt	19

című írása Durkheimet idézve megállapítja, hogy „*a társadalom egy-egy kisebb szeptéhez könnyebb a gyermeknek alkalmazkodnia, mint a nagyobb egységekhez. A kis településeken általában eredményesebb a gyermekek közösségi és állampolgári szocializációja, s az egész oktatás sokkal gyermekcentrikusabb, mint városban*”. Roland Belperson, a tanulmány szerzője szerint az összevont iskolákban tanuló gyermekek sokkal önállóbban tudnak dolgozni, sokkal intimebb kapcsolatba kerülnek tanáraikkal, mint a városi „iskolagyárak” tanulói. A városok oktatási rendszerében – mint írja – rendkívül nagy fegyelmet kívánnak a tanulóktól, kevés kezdeményezést engednek meg nekik, s már nagyon fiatalon belekényszerítik őket egy megterhelő értékhierarchiába. Még külön magyar specialitásként megemlíthetjük a városi iskolákban tanuló diákok 1991 és 2001 közötti fokozatosan romló olvasási és számolási teljesítményét. Nem kerül túl sokba nekünk ez a gazdaságilag sem egyértelműen igazolható racionalizálás?

Az MSZP 2003. február 9-én tartott iskolaügyi szakértői megbeszélésén többször is felvetődött a községi kisiskolák pénzügyi helyzetének kérdése. E témában (is) megoszlottak a vélemények. Az egyik hozzászóló, Varga László szerint a legfontosabb annak eldöntése, hogy „*mit finanszírozzunk? Ötszáz gazdaságtalan kisiskola van – ezeket nem célszerű. Megoldás lehet az iskolabusz, vagy olyan utazó tanárok, akik – körzetükben – naponta más iskolában látják el feladatukat*.” Egy másik résztvevő, Molnár István viszont azt hangsúlyozta, hogy „*a kisiskolákat nem szabad megszüntetni, mert azok a faluban a kultúra utolsó fészkei*”, Csillag Ferenc pedig megvizsgálandónak tartotta, hogy valóban gazdaságtalanok-e a falusi kisiskolák. Horváth László az igen határozott hangú referátumában a következőket mondta: „*Vegyük tudomásul, hogy kötelező a felnövőkvő generáció nevelése. Amennyit kell követelni az oktatásra, amennyibe az kerül, ma már nincs mozgósítható tartalék, csak az intézmények bezárása*.”

A kisiskolákat meg kell védeni” . Ámen. Ami pedig a kisiskolák megvédésének hogyanját illeti, arra vonatkozóan Mihály Ildikó – már idézett tanulmányában – az alábbi teendőket határozza meg: „A kisiskolák el-látása új és korszerű eszközökkel, illetve a megfelelő felügyelet biztosítása; a vidéki környezetben elindított oktatási programok minőségi mutatóinak javítása, a pedagógusok helyzetének, az iskola-kollégium viszonyának stabilizálásával; szükség esetén a megfelelő szintű bentlakás lehetőségeinek megteremtése; a pedagógus és nem pedagógus személyzet megfelelő életnívójának biztosítása.” Mindezek igen egyértelmű és ésszerű követelményeknek látszanak, amelyek teljesítése nélkül valóban elképzelhetetlen az urbanizált környezetben működő és a falusi iskolák színvonalának közelítése. Az egészben csak az a komikus, hogy egy igen-igen hasonló koncepciót egyszer már megfogalmaztak Magyarországon. A terv az Alföld kulturális, gazdasági és infrastrukturális felemelkedését szolgáló „Alföld-program” része volt. A program iskolafejlesztéssel foglalkozó fejezetét 1925-ben dolgozták ki törvényjavaslatként, s azt 1926 márciusában „hosszan tartó éljenzés és taps” közepette fogadta el a nemzetgyűlés. A törvényjavaslatot az oktatásügyért akkoriban felelős miniszter bocsátotta a nemzetgyűlés elé. A miniszter neve gróf Klebelsberg Kunó volt.

A problémás gyerek és a „kifogadó” iskola

A klasszikus skolasztika gondolatrendszere azt állítja, hogy az univerzumban tapasztalható rend és célszerűség – közvetett módon – világunk teremtettségére utal. A neoskolasztikus bölcseletben e tétel árnyaltabban fogalmazódik meg: képviselői szerint akkor beszélhetünk valamely rendszer célszerűségéről, ha abban bizonyos irányítottság mutatkozik, s ez az irányítottság nem következik a részek természetéből. Amennyiben e definíciót az utóbbi fél évszázad hazai pedagógiájának területére vonatkoztatjuk, akkor abban valamiféle inverz célszerűséget tapasztalhatunk: a rendszer minden eleme kisebb-nagyobb mértékben javult, a kimeneti teljesítmény viszont folyamatosan csökken. Mi ennek az oka? – kérdeztem pedagógus beszélgetőpartnereimet, arra gondolván, hogy ők a legilletékesebbek a válaszadásra. A megkérdezettek csaknem 90 százaléka először a teljesítmények mérésében elkövetett hibára gyanakodott, illetve az adatok hitelességében kételkedett. Miután ennek lehetőségét kizártuk, szinte mindegyikük úgy nyilatkozott, hogy az „általános iskolások gyermekcsoportjának változásában” kereshetjük az okokat. Következő helyen aztán a családok szemléletének átalakulását említették, pontosabban szólva azt, hogy a szülők számára most nem olyan fontosak a gyermekek iskolai eredményei, mint egy-két évtizeddel korábban. Az önkritikusabbak ehhez még hozzátették, hogy „persze a szülőket is mi neveltük”. Az eredmények romlásának okaként még megemlítték a televíziót és a számítógépes játékokat, mint amik „elvonják a gyerekeket a tanulástól”. Mindössze öten beszéltek arról, hogy „közülünk sem áll mindenki a helyzet magaslatán” – volt, aki ennél keményebben fogalmazott. Talán érdemes megjegyezni, hogy ötükből hárman iskolaigazgatók, ketten pedig igazgatóhelyettesek voltak. Amikor aztán arra a kérdésre került a sor, hogy „miben mások most a gyerekek, mint 15–20 évvel ezelőtt?”, a megkérdezetteknek hirtelen megeredt a szavuk, és hosszasan sorolták a változások tüneteit. Érdekes módon senki sem említette azt, hogy gyermekeink szellemi képességei valamilyen mértékben is csökkentek volna, sőt legtöbbjük hangsúlyozta, hogy még a rossz körülmények között élő családokból érkező

gyermek is okosak, gyorsan kapcsolnak, ahogy egyikük mondta: „egy pillanat alatt átlátnak a teniszütőn”. A negatív változás inkább abban áll, hogy a mai általános iskolások fáradékonyabbak, lényegesen rövidebb ideig tudnak koncentrálni, tartós szellemi erőfeszítésekre kevésbé képesek, figyelmük könnyen elterelhető, az alsó tagozaton sokuknak nehézséget okoz még az is, hogy huzamosabb ideig egy helyben kell ülniük. Valahogy úgy lehetne összegezni a tanítók és tanárok által elmondottakat, hogy a gyermekek az alsó tagozatban szétszórtabbak, a felső tagozatban pedig kevésbé érdeklődőek, mint korábban. Több pedagógus is szoros összefüggést vél felfedezni az alsó tagozaton tapasztalt figyelemhiány és a felsősök motivátlansága között.

Andor Mihály az – oktatásügyről szóló – Dolgozatának vitázárójában már 1982-ben feltette a kérdést, hogy miben mások az iskoláskorú gyermekek a nyolcvanas években, mint néhány évtizeddel korábban. Tekintve, hogy akkoriban a pedagógiai (és gyógypedagógiai) pszichológia nem tudott pontos választ adni e kérdésre, a Dolgozat szerzője csupán összegezte azokat a változásokat amelyek addig bekövetkeztek az akkor iskoláskorú gyermekek életében. E szerint: *„1949 és 1980 között több mint ötszörösére nőtt az olyan háztartások száma, amelyben csak a szülők – illetve a gyermekét egyedül nevelő szülő –, és a gyerek élt együtt; 1949-ben a munkaképes korú nők 34,6 százaléka dolgozott, 1980-ban viszont már csaknem 80 százalékuk; az 1949 és 1980 közötti években csaknem négyeszeresére nőtt az óvodába járó gyermekek – korosztályának összlétszámához viszonyított – aránya, valamint 1950 és 1980 között hússzorosára növekedett a napközis iskoláskorúak száma.”* Tehát a gyermekek – életüknek igen korai szakaszában – kikerültek a családból, és az intézményesített szocializáció falanszterében nevelkedtek. Mindezek mellett fontos arról is szólani, hogy a Dolgozat vitázárója már megemlíti, miszerint *„egyre nagyobb tömegben áramlanak be az iskolákba a – pedagógusok szerint – nehezen kezelhető gyermekek. De mi ez a nehezen kezelhetőség, és hogyan születik?”*

Napjaink iskoláskorú populációjában a „nehezen kezelhetőek” mellett viszont már megjelentek – s arányuk egyre magasabb – azok a gyermekek is, akiknek speciális pedagógiai gondoskodásra van szükségük. A pedagógusok közül pedig sokan úgy gondolják, hogy ez utóbbi csoport tagjainak „problémái” már olyanok, amelyek pedagógiai eszközökkel nem is kezelhetők. Talán éppen e gyermekcsoport népesebbé válásával függ össze, hogy ma már a pedagógia pontos választ tud adni arra, *„mi ez a nehezen kezelhetőség, és hogyan születik?”* Schüttler Tamás Szűcs Marianna *„Esély vagy sorscsapás”* című, 2003-ban megjelent

könyvét ismertette azt írja, hogy „a pedagógusszakma nagyon régóta ismeri azokat a gyerekeket, akikkel valamiért nem lehet »bírní«, akik az osztály bohócái, időnként rémei. Akik nem képesek végigülni egy negyvenöt perces órát, akik rendszeresen megzavarják társaikat. Evtizedekkel ezelőtt szinte kivétel nélkül minden tanító és tanár nevelhetetlen, rossz gyerekeknek tartotta őket, először jött a »számárpadba« ültetés, majd egy másik osztályba, végül másik iskolába, sokszor épp a kisegítő iskolába helyezés. Legtöbbször úgy gondolkodtak ezekről a – gyakran az átlagosnál magasabb intelligenciájú – gyerekekről, mint akiken átok ül, akiket a sors szeszélye alkalmatlanná tett arra, hogy normál iskolai feltételek között tanuljanak.” Ha elfogadjuk Schüttler Tamás értékelést, akkor a „problémás gyermek” korántsem tekinthető új jelenségnek napjaink pedagógiájában. A nagyságrend viszont meglepő: Szűcs Marianna szerint az iskoláskorú népességben jelenleg 300 ezren küzdenek valamilyen tanulási nehézséggel vagy magatartási rendellenességgel. E csoportnak mintegy ötöde az évek folyamán aztán kikerül az állami oktatás keretei közül. Szabó Ildikó körülbelül negyedmillióra teszi a különféle tanulási, beilleszkedési problémákkal küzdő gyermekek számát. Az ilyen tanuló „tartósan nem képes figyelni, nem észleli a világ dolgait, legyenek azok irányok, méretek, veszélyek, idők, gesztusok, szabályok, továbbá rosszul tanul, többször bukik, zavar a viselkedésével, valami mindig történik körülötte, vagy éppen az ellenkezője: túl csendes, visszahúzódó”. (Új Pedagógiai Szemle 2004/1) Mindez részint biológiai vagy éppen szociális összefüggésekkel, részint pedig iskolán belüli okokkal magyarázható. László Ágnes az általános iskolás gyermekek eltérő képességeihez való alkalmazkodás lehetőségeit vizsgálva abból indul ki, hogy „a tanuló teljesítménye viszonyulhat az iskolai követelményekhez, csoportja átlagához, önmagához, vagy a környezete által vele szemben megfogalmazott elvárásokhoz. A cél mindig a legmagasabb szintű megfelelés. Ahol ez nem sikerül, ott felbukkannak azok a viselkedésformák, amelyek segítenek kompenzálni kompetenciavesztésüket. Szerencsés esetben ez küzdelemre sarkall, de elvezethet az elvárások teljes tagadásáig.” (Új Pedagógiai Szemle 2004/1)

Tehát amikor megállapítjuk, hogy az általános iskolások között egyre gyakrabban jelennek meg a különböző – biológiai, illetve szociális – okokból magatartási zavarokkal, figyelemhiánnyal küzdő gyermekek, azt sem téveszthetjük szem elől, hogy esetenként az intézmény maga is generálja ezeket a zavarokat. Ráadásul napjaink iskolája csak igen korlátozott mértékben képes a „problémás gyermekek” viselkedési és ta-

nulásbeli zavarainak enyhítésére, sőt inkább felerősíti azokat. Ez tulajdonképpen érthető: ha az „átlagtanulók” esetében is csökken a terhelhetőség, gyorsabban lankad a figyelem, gyengül a tanulói motiváció, akkor a tanár szempontjából a legkevésbé sem kívánatos egy „problémás” gyermek jelenléte az osztályban. Hiszen mindannyian tudjuk: a pedagógiai folyamatok optimális megvalósulásának legfőbb akadálya a gyerek.

„Minden bizonnyal biológiai okokra vezethető vissza gyermekem kálváriája (és ezzel összefüggésben az én pokoljárásom is), de az biztos, hogy a magyar iskolarendszer sem készült fel arra, hogy ilyen gyermekekkel is foglalkozzon. Pedig megérme: részint azért, mert e gyerekek döntő többsége intellektuálisan ép – sőt olykor épebb, mint az átlag –, másrészt meg azért, mert pedagógiai gondoskodás hiányában felnőttként nem fogják megtalálni a helyüket, és közülük sokan válnak majd a szociális vagy egészségügyi (rosszabb esetben az igazságügyi) ellátórendszer állandó ügyfelévé. Talán onnan kezdeném, hogy már a papával sem volt minden rendben. A családja úgy emlékszik vissza rá, hogy okos, jó felfogású, de egyszerűen elviselhetetlen gyerek volt. Az érettségig még nagy nehezen – többszöri nekifutásra – eljutott, aztán mindenféle iskolát elkezdett, de egyiket sem fejezte be. Egyszerre készült festőművésznak, dísznövénykertésznek, állatorvosnak és fotósnek. Ez utóbbi aztán állandó foglalkozása lett, ma is ebből él, és nagyon jól csinálja, pedig nincs hozzá képezése. A papa idősebb testvérének gyermeke is kibírhatatlan volt, amikor együtt ebédelt a család még számomra is meglepetést okozott – pedig felkészítettek rá, hogy Sándorka igen eleven. Az én gyermekkoromban az volt a szokás, hogy a gyerek csendben marad, amíg a felnőttek beszélnek, Sándor viszont – függetlenül attól, hogy figyelt-e rá valaki – folyamatosan beszélt, fütyörészett, énekelt, néha kukorékolt, felborította a vizet, villájáról ölembe ejtette a süteményt, végül hisztériás rohamot kapott, mert szülei nem engedték, hogy feketekávéit igyon. Furcsa gondolatok támadtak bennem a szülők gyermeknevelési elképzeléseit illetően, ezeket aztán később nagyon megbántam. Sándorka egyébként 16–17 éves korára teljesen kiheverte gyermekkori idétlenségeit, ma már főiskolás, és a környezete számára tökéletesen elviselhető.

Az én Janikám tehát hozhatott magával valamilyen genetikai batyut is, emellett nyolc hónapos korában kórházi kezelésre szorult, életmentő műtétet kellett rajta végrehajtani, az orvosok már csak szomorúan ingatták a fejüket, ha kérdeztem a kilátásokat, de a gyerek szívósan kapaszkodott az

életbe, visszadolgozta magát a túlpartról és megmaradt. Amikor járnai kezdett, teljesen át kellett alakítani az életemet. Bölcsődés korától kezdve egészen mostanáig folyamatos felügyeletre volt (és van) szüksége, s ez már akkor is elég nehezen ment. Janikámnak ugyanis egyáltalán nem volt veszélyérzete: állandóan mozgásban volt, és állandóan baleset érte. A gyermekesbészeten már névről ismertek bennünket, volt olyan hét, hogy kétszer varrták össze az állát, de az sem zavarta a szüntelen rohangálásában. Viszont igen korán megtanult beszélni, jól szerkesztett mondatokban, összefüggően, és kiváló szókinccsel kommunikált. Ugyanakkor a kéz finom mozgásai nem működtek nála megfelelően, és az óvodai rajzai is ijesztőek voltak: rendszerint egy sarokban kuporgó fekete semmivel piszkolta össze a rajzlapot. Írásképe ma is rettenetesen ronda, csaknem olvashatatlan, ékezetek nélkül ír s a szóvégeződéseket rendszeresen elhagyja. Mivel a beszédkézsége nagyon fejlett volt, egy kerületi »versenyistálló« első osztályába traktam be, ahol a harmadik nap már jelezték, hogy vegyem igénybe a nevelési tanácsadó szolgáltatásait s talán vigyem el gyerekeket egy másik iskolába.

A tanácsadóban megvizsgálta egy pszichológus és megállapította, hogy intelligenciahányadosa 136, ami az »igen magas« kategóriába tartozik, és megnyugtató, hogy a magatartási problémáit majd kinövi. Ezzel együtt Janika – egészen ötödikes koráig – rendszeresen járt a pszichológushoz, lehet, hogy hasznosak voltak számára ezek a találkozások, de ennek én semmi jelét nem tapasztaltam. Veszélyérzete nem alakult ki, sokszor Isten tartotta alá a kőtenyét, amikor – valamilyen megmagyarázhatatlan kényszerből – kitépte kezét a kezemből, és átrohant a robogó autók között. Egyszer nagyon-nagyon megvertem, de nem használt semmit, akkor aztán lemondtam a fegyelmezésnek erről a számomra is felettébb kínos módjáról. Az is aggasztó volt, hogy mindig, mindenét elhagyta, hetente kellett új tolltartót vásárolnom (teljes berendezéssel). Ezt a szokását máig is sikerült megőriznie, évente kétszer kell új személyi igazolványt, TB-kártyát és adókártyát csináltatnia. A kerületi versenyistállóból második osztály után kopott ki véglegesen (tanárai ultimátumszerűen eltanácsolták), a harmadik-negyediket egy lényegesen alacsonyabb szintű iskolában végezte el. Az alacsonyabb szint azt is jelentette, hogy az iskolába szociálisan kedvezőtlen helyzetű családok gyermekei jártak, akik bandákba szerveződtek, érdekérvényesítő csoportokat hoztak létre – lehet, hogy fiam túlzott, de szerintem a szóban forgó oktatási intézmény a maffiabeli szocializáció előkészítőjeként funkcionált. Janikám a »kemény maggal« hamar összeütközésbe került, később is folyamatosan harcban álltak, persze a kölyök húzta mindig a rövidebbet: volt olyan, hogy fejét a vécé-

kagylóba nyomták és ráhúzták a vizet – gondolom a tanárok ezalatt szakmai megbeszélést tartottak a korszerű pedagógia nevelési elméleteiről. Tehát az ötödiket ismét új iskolában kezdtük: ez egy egyházi intézmény volt, kifejezetten beilleszkedési, magatartási zavarokkal küzdő gyermekeknek. Az iskola sem tananyagát, sem az oktatás módszerét illetően nem volt alternatív, mégis sikerült gyermekemet nyolcadikig ott tartani. Persze ott is tanácsolták, hogy vigyem pszichológushoz – meg is tettem –, aki megállapította, hogy minden rendben van, az iskola pedig félévenként jelzéseket küldött, hogy semmi sincs rendben. Akkor már azt is nagy eredménynek fogtam fel, hogy sikerült egyvégtében négy évet ugyanabban az oktatási intézményben eltölteni. Persze lehet, hogy ez a gyógyszereléssel függ össze: Janika ötödikes korától kezdve rendszeresen nyugtatót szed. Ettől eleinte érezhetően csökkentek a magatartási problémák, összeszedettebbé, kezelhetőbbé vált, aztán ahogy hozzászokott a bogyókhöz, minden visszatért a régi kerékvágásba. A szakirodalom adatai szerint egyébként az Egyesült Államokban ma ötmillió gyermek szedi ugyanezt a gyógyszert, Németországban pedig tíz év alatt közel harmincszorosára nőtt a fogyasztása, tehát nagyon valószínű, hogy az efféle »problémás gyerekek« egyre többen vannak.

Szóval nyolc év alatt három iskolát próbált ki a gyermekem, az első kettőből kiutálták, a negyedikből pedig kinőtt. A továbbtanulásnál ismét túlméretezett optimizmusom döntött: egy jó nevű gimnázium történelemtagozatát kezdtük el, ahonnan – most már mondhatom: rutineljárási keretében – másfél hónap múlva eltanácsolták. Akkor szerencsésen találtunk egy szakközépiskolát, ahová november elején felvették, de ez sem volt sikeres: félévben tizenegy tantárgyból bukatták meg, szerencsére ennek a szakközépiskolának volt egy szakiskolai tagozata is, itt kezdtük a kilencedik osztályt. Az év végén »csak« három tárgyból bukott, de azért itt is »persona non grata« lett, és már csak arra vártam, hogy betöltse a tizenhatodik életévét, mert az érettségit adó alternatív középiskolák csak ettől az életkortól fogadhatják a tanulókat. A középiskolákat is ideszámítva: Janika kilenc év alatt hat iskolában vendégeskedett – egyikben sem volt túlságosan sikeres –, és a 136-os intelligenciahányadosával most magántanuló egy alternatív intézményben, ahol havonta 15 ezer forintot fizetnek azért, hogy időnként levizsgáztassák az adott időszakra előírt tananyagból. A vizsgák komolyak – az ilyen tanodákat állandóan ellenőrzik, nehogy kialakuljon a »pénzért érettségi« gyakorlata –, és a gyerek egészen jól teljesít. Aztán a tizenhetedik születésnapja után pár nappal megjelent nálam a rendőrség, hogy gyermekemnél drogot találtak. Hát itt tartunk most. Ez fiam tanulmányi karrierjének eddigi története. Mindez ket-

*tőnk magánügye is lehetne, ha nem találkoztam volna százszámra Janikához hasonló gyerekekkel, akiknek az esze éles, mint a penge, és mégsem kel-
lenek senkinek. Végeredményben megértem én az iskolát: elég bajuk van az
ilyen kölykök nélkül is.”* (B. A., gyógypedagógus tanár, Janika édesanyja)

Az iskolai kudarcok hatása hosszú távra szól. Aki az általános iskolában hátrányba kerül, arra nemcsak ráütik a deviancia bélyegét, hanem valószínűleg is fennáll annak a veszélye, hogy az életének már igen korai szakaszában sodródni kezd a társadalom perifériája felé. Ezt a felelősen gondolkodó pedagógusok többsége világosan tudja, de arra ma még nincs recept, hogy mit kezdjünk azokkal a tanulókkal, akik képtelenek megfelelni a pedagógus utasításainak és nem tudnak együtt haladni az osztállyal. Így aztán e gyerekek nem kis hányada – egyes becslések szerint egyötödük – egyszerűen kiesik az államilag finanszírozott oktatásból, különböző alapítványok, egyházak által fenntartott iskolákban folytathatja csak többé-kevésbé eredményesen a tanulmányait, ami olykor nem csekély anyagi terhet ró a szülőkre. Ez pedig korántsem mellékes kérdés, tekintve, hogy hazánkban a „nehezen kezelhető” iskoláskorú gyerekek aránya elérheti a korosztály összlétszámának egy-egyedét is. A szakirodalom szerint a hiperaktivitással járó komplex gyermekkori szindróma a leggyakoribb iskoláskori megbetegedések közé tartozik. E gyermekeknek nem csak az a problémájuk, hogy az iskola közegébe nehezen illeszkednek, s ez majd a későbbiekben komoly zavarokhoz vezet(het) társadalmi integrációjukban, hanem az is, hogy – gyakran igen magas intelligenciájuk ellenére – tanulmányi teljesítményeikben is sikertelenek. Ráadásul igen nagy a részképességek változatossága: egy harmadikos gyermek esetleg matematikában már az ötödik osztálynak megfelelő teljesítményre képes, míg az írás-olvasás területén legfeljebb még csak második szinten tart. Az általános iskolák hazai gyakorlatában a pedagógusok nem tudják vállalni az ilyen gyerekeket. A magyarázat: „*nem foglalkozhatok mindig csak ugyanazzal az egy gyerekkel, nekem huszonötöt kell megtanítanom olvasni*”. Ha most tapintatosan eltekintünk attól, hogy az utóbbi harminc évben ez igen csekély mértékben sikerült, akkor – a hagyományos pedagógia gondolatrendszerében maradvá – az érvelés logikusnak tűnik. És ne feledkezzünk meg a szülőkről: az általam megkérdezettek egyike sem szeretné, ha gyermeke olyan osztályban tanulna, ahol „magatartási zavarokkal küzdő” diákok lennének osztálytársai.

„Tavaly új osztállyal kezdtem, és mindjárt két lehetetlen elsőssel – nem mellesleg persze szüleikkel – is meg kellett küzdenem. Az egyikük állandóan sírt, szünetekben a sarokba húzódva bögött, és persze semmit sem tanult. Teljes depresszióba esett, nem tudta milyen nap van, nem tudta, mikor kell hazamenni, és amikor kimentünk az udvarra kicsit futkározni, csak álldogált a falhoz dőlve és anyukáját szólongatta. Összeszorult a szívem, de tényleg nem tehettem semmit sem. Simogattam, pátýolgattam, állandóan az ölemben cipeltem, csak éppen hogy meg nem szoptattam – semmi változás. A testnevelő tanárral igen jó viszonyban vagyok – ezt ne írd le, mert még pletykálni kezdenek, bár úgyis tudja mindenki –, a szünetben állt a tornaterem ajtajában és a szemét legettette rajtam, aztán odajött és azt mondta a kisgyerekeknek, hogy: cseréljünk helyet kiskomám! És láss csodát: a gyerek elhallgatott, sőt kizökentet idült bambaságából és érdeklődéssel vizsgálta Velőt (tanítványai így hívják egymás között a testnevelőjüket – igazán nincs valami porroszos drill a sulinkban). Az meg azt mondta neki, hogy vigyázz! – és kihúzta magát, a kicsi meg utánózta. Így kezdődött, majd eltelt néhány hét, és Velő (mit meg nem tesz a kedvemért) megengedte, hogy a gyerek délutánonként – napközi helyett – ott sertepertéljen körülötte a tornateremben, mialatt mindenféle edzésen kínozza a felsősöket. Szép lassan az is kiderült, hogy a gyerek mindent értett, ami az elmúlt másfél hónapban az órán elhangzott, csak végtelen szomorúságában nem volt hajlandó úgy dolgozni, mint a többiek. Feltehetőleg otthon is túl sokat beszélt új barátjáról, mert egyik nap komor képpel megjelentek a szülők, majd rövid köntörfalazás és hosszas dadogás után megkérdezték, hogy biztos vagyok-e abban, hogy »az a tornatanár nem pedofil«. Merthogy most olyan sokszor van szó a tévében az ilyen tanárokról(?), és az ő kisleányuk vonzódása hozzá már-már természetellenes. Nekem általában van humorom, de akkor elhagyott. Igen határozott tárgyyszerűséggel biztosítottam az aggódó szülőket Velő egészséges szexualitásáról, aztán az igazgatóhoz irányítottam őket. Végül biztosítékként elfogadták a szavamat, én meg azóta is elkövetek mindent, hogy a gyerekeknek sikerüljön kihevernie szüleit.

A másik gyerek története viszont aligha sikersztóri: a kisserác okos is, kedves is volt, de sohasem azt csinálta, amit kellett volna, sosem arra figyelt, amire kellett volna, óra alatt – még decemberben is – felállt a helyéről és kibámult az ablakon, ha megpróbáltam helyére küldeni, nem reagált – először arra gyanakodtam, hogy hallássérült. A többiek állandóan csúfolták és kinevették, sőt néha meg is verték. Csak úgy. Azt gondolták – s talán gondolják is –, hogy a »rossz« gyereket meg szabad verniük. Nem ismeretlen ez a viselkedés: egy régi, lélektanról szóló könyvben olvastam, hogy »a gyerekek hihet-

lenül gonoszak tudnak lenni». Szerintem közel sem tudnak annyira gonoszak lenni, mint a felnőttek, pedig ők még nem tanulhatták meg, hogyan tart-sák pórázon a bennük élő állatot. A szülőknek azt javasoltam, hogy várja-nak még egy évet az iskolakezdéssel, talán érettebbé válik majd a kisfiú. Min-denféle igazolással felszerelve jöttek vissza, hogy az ő gyermekük iskolaérett és alkalmas a közösségben történő oktatásra. Végül a nevelési tanácsadó pszichológusát hívtam segítségül, aki négy tanítási órát nézett meg, és nekem adott igazat. Én nem olvasok statisztikát, de mindenhol azt hallom, hogy egyre több a »problémás« gyerek. Ha ez tényleg így van, az iskoláknak előbb-utóbb fel kell venni őket, csak éppen azt nem tudom, hogy mit csinálunk majd az osztállyal, amíg velük foglalkozunk.” (H. B., 29 éves tanítónő)

Magyarországon pillanatnyilag egyszerre léteznek a „problémás” gyerekeket elutasító és felvállaló iskolák. Ez utóbbiak egyértelműen kisebbségben vannak, ezt talán az bizonyítja a legjobban, hogy az ilyen pedagógiai szemlélettel dolgozó oktatási intézmények külön nevet kaptak: befogadó iskolák. Többségük tevékenységét különböző alapítványok finanszírozzák. Nem könnyíti meg működésüket, hogy nem állnak rendelkezésükre megfelelő statisztikák, s a magatartási zavarok fogalmának meghatározása is kérdéses. Ugyanis az a kifejezés, hogy „problémás gyerek” – bár a jelentése minden pedagógus számára világos –, tulajdonképpen korántsem egyértelmű: nincsenek világos kritériumai annak, hogy kit sorolhatunk ebbe a csoportba. A Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet fogalom-magyarázó kiadványa szerint a teljesítmény- és viselkedészavarokkal küzdők „adottságaikhoz és/vagy élethelyzetükhöz képes aulteljesítő, szűkebb és tágabb társadalmi környezetükben alkalmazkodási zavarokat mutató gyermekek és fiatalok, akik külföldi és hazai vizsgálatok szerint is a népesség 8–25%-át jelentik – attól függően, hogy e zavarok milyen széles körére terjed ki a felmérés és a gondoskodás az adott országban”. A csoport elnevezése száz év alatt sokat változott: a XIX–XX. század fordulóján még „erkölcsi fogyatékosok” voltak, 1933-tól – Tóth Zoltán névadásában – már „társadalmi fogyatékosként” szerepeltek, negyven évvel később aztán a hazai gyógypedagógia az „érzelmi-akarati sérültek” jelzőt alkalmazta az ilyen problémákkal küzdő fiatalokra, és 1990 táján vált általánossá – a pszicho-pedagógiában ma is használatos – „teljesítmény- és viselkedészavarokkal küzdők” elnevezés. Az Egyesült Államokban és Európa fejlett ipari államaiban – azokban az országokban, ahol az utóbbi években ez a probléma szintén igen élesen jelentkezik – manapság már „indigó-gyerekként” emlegetik ezeket

a gyerekeket. Ez a már-már világszerte elterjedt elnevezés egy ezoterikus szemléletű amerikai természetgyógyásznak, Nancy Ann Tappenak „köszönhető”, aki azt állította magáról, hogy látja az embereket körülvevő aurát, és a beilleszkedési-, magatartási zavarokkal küzdő, figyelemhiányos, hiperaktív gyermekek aurája indigókék színű. Tehát az elmúlt hetven évben a neveléstudomány szakemberei öt elnevezést is használtak a pedagógusok által egyszerűen „problémás” gyermeknek nevezettek jelölésére, s ez mindenképpen az ilyen zavarok rendkívül változatos megjelenési formáira utal. Ez pedig nagyon megnehezíti a statisztikusok dolgát, hiszen így nem egyértelműek a csoportképzés kritériumai. Emellett az ellátórendszer fejlettsége és a szociális háló minősége szintén is változhat a csoport létszáma. 1987-ben az Amerikai Pszichiátriai Társaság például betegségnek nyilvánította a figyelemhiányos hiperaktivitást, s az ezt követő évben 500 ezer gyermeknél állapították meg ezt a diagnózist. 1990-ben az ilyen gyermekeket nevelő családok közel ötszáz dolláros havi támogatást kaptak, s ennek aztán meglepő eredménye lett: míg 1989-ben csupán a gyermekek 5 százalékát sorolták ebbe a csoportba, a támogatás elrendelése után öt évvel már 25 százalék volt arányuk. Amikor pedig az iskolák évi 400 dolláros támogatást kaptak ezeknek a gyermekeknek a képzéséhez, számuk 4,4 millióra emelkedett.

Mindenképpen tartózkodással kell tehát fogadni a hiperaktív gyermekek számának ijesztő növekedéséről szóló statisztikákat, bár a pedagógia mindennapjaiban dolgozók tapasztalatai igazolni látszanak e tendenciákat. *„Arról azért ne feledkezzünk meg, hogy a gyerekek egy része feltehetőleg éppen magas intelligenciája révén válik problémássá. Aki lényegesen gyorsabban megérti a tanítót, illetve a tanár által elmondottakat, egy ideig még figyel, aztán elveszti érdeklődését, érdeklődése más irányba fordul. Persze izeg is, meg mozog is, hiszen unatkozik. Ilyenkor már igen könnyen problémás gyermeknek tekintjük a delikvenst, hiszen állandóan rá kell szólni, fegyelmezni kell. Most a hiperaktivitás, meg a figyelemzavar a divatos minősítés, tehát ezzel címkézik őket. Pedig sokszor csak pedagógiai kultúránk hiányosságainak produktumairól van szó.”* (Andor Mihály, szociológus) Magyarországon az Állampolgári Bizottság az Emberi Jogokért Alapítvány végzett kutatómunkát e témában, s konklúzióként kimondta, hogy többet segítünk e gyerekeknek, *„ha ahelyett, hogy »betegnek« tekintjük őket és pszichiátriai szereket adunk nekik, a valódi kiváltó okokat keressük, amelyek nem »pszichiátriai« problémák. A szülőknek és pedagógusoknak megvan a joguk és lehetőségük arra, hogy a problémát kézbe vegyék és megoldják, saját maguk és a gyerek érdekében, hogy azok felnőttkorukban aktív*

és felelősségteljes életet élhessenek”. Kétségtelen, hogy a pedagógusoknak joguk van ahhoz, hogy „a problémát kézbe vegyék”, a lehetőségek azonban eléggé korlátozottak. Szűcs Marianna például az ilyen „problémás” gyermekek szüleivel készített interjúk alapján arra a következtetésre jutott, hogy „bármely érzékszervi, sőt enyhe fokban értelmileg sérült gyermeket is szívesebben integrálnak az iskolák, mint a nehezen kezelhető, szélsőséges magatartású címkét viselő gyermeket. Az utóbbiak befogadásával szemben olyan erős az oktatási intézmények ellenállása, hogy még a diagnosztizált gyermekek után járó megemelt összegű állami normatívához való jutás sem jelent motiváló tényezőt számukra.” (Új Pedagógiai Szemle 2003/11) Ennek egyik oka, hogy a pedagógusok nincsenek felkészülve az ilyen gyermekek fogadására, és semmilyen szakismerettel nem rendelkeznek, amely megkönnyítené az iskolán belüli együttélést a hiperaktív, figyelemzavaros, a normákat elfogadni nem tudó gyermekekkel.

„Ugyebár a törvény kimondja, hogy a magatartási rendellenességekkel, beilleszkedési zavarokkal küzdő, vagy figyelemzavaros, hiperaktív gyerekeknek joguk van az integrált nevelésre, csak éppen ennek a feltételeit nem teremti meg. Pontosan tudom, hogy ezeket a gyerekeket nem lehet elkülönítve, speciális iskolákban vagy osztályokban tanítani, mert nincs az a pedagógus, aki felelősséget tudna vállalni egy olyan osztály értelmi, érzelmi gyarapodásáért, vagy akár csak testi épségéért is, amely kizárólag ilyen tanulókból állna – még akkor sem, ha az osztálylétszámot egy főben maximálnák. Tehát az egyetlen járható út az integráció, aminek viszont az lesz a következménye, hogy az általános iskolákban tovább csökken az oktatás színvonala, s tanulmányaikban mindenképpen lassabban fognak haladni a gyerekek. A szülők majd lámpással keresik azokat az iskolákat, amelyek meg tudják oldani, hogy ne fogadjanak ilyen elsősöket; nekünk meg kétfrontos harcot kell majd vívunk, egyrészt a viselkedészavaros gyermekek, másrészt az osztálytársak szüleivel. A szülői értekezleteken néha majd karhatalommal kell rendet tenni, mert az osztálytársak felmenői nem értik, hogy Döncike miért harapja meg a gyerekeiket, miért vízeli le őket a vécében, miért firkálja össze a könyvüket, miért nem lehet tőle tanulni a napköziben, és nem segít majd az sem, ha a tanármó megmutatja a karját, hogy nézzék, Döncike engem is megharapott.

Az utóbbi négy évben hat ilyen gyermekkel kísérleteztünk – érdekes módon közülük öten jó státuszú értelmiségi családból jöttek, három orvos házaspár, kettő pedig tanárkollégák gyermeke volt. A hatodik édesapja építési vállalkozóként (kőműves) tevékenykedett, még vele volt a legkevesebb baj, csak negyedikes korában a tavaszi szünet után néhányszor kiugrott – a szo-

kásos szüneti kergetőzés alatt – az ablakon, majd megpróbálta egy hét múlva is, csak akkoriban hűvösre fordult az idő, s az ablak zárva volt. A gyereket az érsebészeten varrták össze, az anyuka minden felelősséget ránk hártott, komoly erőfeszítésembe került, hogy ne legyen per a dologból. Az apa tudta, hogy mi a helyzet Lacikával – kérte is a segítségemet –, de azt mondtam, hogy nem tudjuk vállalni tovább, és az új tanévet már egy másik iskolában kezdte. Így visszagondolva, talán meg lehetett volna próbálni, hogy nálunk maradjon, de ötödikben új osztályfőnöke lett volna, minden órán más tanár oktatta volna, s a gyerek betegesen félt minden változástól, nagyon hosszú időbe telt, míg elfogadott valakit. Addig viszont tudatosan és szisztematikusan azon fáradozott, hogy kitapogassa új ellenfele gyengéit, felmérje tűrőképességének határait. Ez nagyon komoly terhet jelentett a kollégáknak, de közvetve az egész tantestületnek is. Látom rajtad, hogy nem szimpatikus amit mondok, de én tényleg így gondolok, amit tőlem hallasz, az nem előítélet, hanem ítélet, és kőkemény tapasztalatok alapján született. Ne hidd, hogy örülök, amikor erről beszélek, iszonyatosan sajnálom ezeknek a gyerekeknek a szüleit, de nem tudok segíteni, mert én sem kapok segítséget senkitől. Csak a feladatot testálták rám, oldjam meg, ahogy tudom, és kész. Nézd, ha ez az iskola egy nagy és gondozott kertben állna, ahol az alsó tagozatos gyerekek a – legalább húsz perces – szünetekben kirohangálhatnák magukat, télen meg hőembert építhetnének, ahol lenne egy olyan tomaterem, amit nem csak órákon, hanem a szünetekben is használhatnának a gyerekek, ha lenne legalább három főállású folyosóügyeletesem, akiknek egyetlen gondjuk az lenne, hogy a húszperces szünetekre értelmes és pihentető programokat kínáljanak a gyerekeknek, ha tanáraimnak legalább harmada rendelkezne valamilyen gyógypedagógiai képzéssel, ha lenne két igazi, értelmes pszichológusom, aki mindig adna valamilyen segítséget a kollégának, amikor az úgy érzi, hogy nem tud továbblépni az ilyen gyerekekkel történő kapcsolatépítésben – nos akkor erkölcstelennek tartanám magam, ha kitérnék a magatartási zavarral küzdő gyermekek fogadása elől. De tudod mit, ennek már a fele is jó lenne, és megelégednék azzal, ha a másik felét csak megígérik.

Érthető a törvény szándéka is: én is azt vallom, hogy nincs más kiút, ezeknek a gyerekeknek az általános iskolákban a helyük. Csak miért mindig a pedagógusoknak kell konfrontálódniuk a szülőkkel, miért őket kell olyan helyzetbe hozni, hogy mozgó siratófallá váljanak, mert hol Döncike szülei kérik a megértést, hol az osztálytársak szülei tombolnak azért, mert a tanító néni túlságosan is megértően viselkedik Döncikével – és felmenőivel – szemben. Azt hiszed, ez a megoldhatatlan konfliktus nem borítja ki a tanítóimat? Mindegyikük nő, többségük anyja is. Most kivel kellene együttérezniük? Eb-

ben az esetben is az történt – azaz pontosabban szólva az történik –, ami a magyar pedagógiában történni szokott: jelentkezik egy probléma, amelyről már évek óta tudtuk, hogy jelentkezni fog, de homokba dugtuk a fejünket, azt hittük, hogy majd elmúlik magától. Aztán amikor kiderül, hogy az általános iskoláknak – éppen az enyémhez hasonló tapasztalatok miatt – nem nagyon akaródnak felvenni a problémás gyerekeket, akkor hozunk egy törvényt, hogy kötelező – még egy kicsit megemeljük az állami támogatás összegét is, hogy ne legyen olyan keserű a fekteleves –, majd hátradőlünk a karosszékekben, és azt mondjuk, hogy megtettük, amit lehetett. Hát nem tettünk meg semmit, de ezt a szülő nem látja, és teljes joggal hivatkozik a törvényre, én meg teljes joggal félek, hogy mikor történik valamelyik terminátor-palántával egy végzetes baleset, és mikor kerül valamelyik kollégám ezért bíróságra. És arról még nem is beszéltem, hogy mennyire kétséges e gyermekek tanulmányi sikeressége, milyen mértékben van negatív hatással a személyiségükre az esetleges kudarc, amely a tanár minden igyekezte és jó szándéka ellenére is feltűnik az osztálytársaknak, s aztán következik a kicsúfolás, megbélyegzés stb. Tudod, ha tényleg százezres nagyságrendű már az efféle gyermekek száma, akkor az elvileg kétszázezer szülőt jelent. Minden segítséget megadnék nekik: követeljük együtt az éppen illetékes oktatásügyi vezetéstől, hogy teremtsék meg az általános iskolákban a magatartászavaros gyermekek fogadásának minimális feltételeit. Csak egy kis területet a hancúrozásra, egy-két gyógypedagógust, egy értelmes pszichológust, aki gyermekkorában nem volt nehezen nevelhető, és ennyi. Miért van az, hogy a minisztériumban meg a parlamentben eszik az almát, és a mi fogunk vásik belé?” (Csak ennyit írj: egy iskolaigazgató)

Érdekes módon azok a bizonyos befogadó iskolák – állításuk szerint – minden különösebb nehézség nélkül meg tudják oldani a különbözőképpen sérült gyermekek oktatását és nevelését. Ezekben az intézményekben természetesen az osztályok létszáma lényegesen kisebb, és az osztálytársak szülei sem gyakorolnak nyomást a tanítókra, gyógypedagógusokra. Csupán az integrált nevelés szép – és az ilyen gyermekek esetében feltétlenül jogos – elképzelése nem valósult meg. Mert persze az is egyfajta integráció, ha a magatartási rendellenességekkel küzdő gyermeket érzékszervi, mozgásszervi vagy éppen értelmileg sérült gyermekekkel neveljük együtt. Ebben az esetben viszont Schüttler Tamás könyvelemzésének egyik mondata cseng vissza: „először jött a »számapadba« ültetés, majd egy másik osztályba, végül másik iskolába, sokszor épp a kisegítő iskolába helyezés.” Feltehetőleg már akkor is az volt a cél, hogy

„mindegy hová megy, csak minél távolabb az én osztályomtól”. Ma ugyan az áthelyezés már korántsem olyan egyszerű, mint volt néhány évtizeddel ezelőtt, de az érintettek jól ismerik azokat az eszközöket, amelyekkel a speciális iskolák igénybevételére lehet biztatni a szülőket, megteremtve ezzel az intellektuálisan teljesen ép gyerek szegregációját. Ez mindenekelőtt azért baj, mert konzerválja a gyerekben a „deviancia” tudatát, éppen azt, aminek a kialakulását például érzékszervi vagy mozgásszervi sérültek esetében elkerülni igyekszünk. A befogadó iskolában töltött évek alatt feltehetőleg világossá válik számára, hogy környezete nem fogadja el őt olyannak, amilyen. A magatartási rendellenességekkel küzdő gyermek oktathatóság szempontjából kettős peremhelyzetben van: viselkedései zavarai miatt az általános iskolai hálózat margójára kényszerül, a befogadó iskolákból pedig fizikai épsége és intellektuális teljessége miatt „lóg ki”. Az minden bizonnyal pozitív hatással van a személyiségfejlődésére, hogy sérült osztálytársaival vállal sorsközösséget, az viszont kérdéses, hogy – különös tekintettel az ilyen fiatalok gyakran rendkívüli intelligenciájára – az adott körülmények milyen mértékben motiválják őt értelmi képességeinek maradéktalan kihasználására. A kettős peremhelyzet a gyógypedagógiában korántsem ismeretlen jelenség: dr. Méhes József – a látássérültek helyzetét vizsgálva – már 1968-ban „dilemmás adaptáltsággként” írta le ezt a gyakran egész életen végighúzódó, konfliktuózus szituációt. Nem véletlen, hogy Simone Harland – figyelemzavaros, hiperaktív gyermekekről szóló könyvében (*Hyperaktiv oder hochbegabt?* 2003) – többször is figyelmeztet az ilyen fiatalok magányossá válásának kockázatára. A hazai általános iskolák többségének „kifogadó” szemléletmódja nagyban hozzájárul a kettős peremhelyzet állandósulásához, a „deviancia tudat” kialakulásához. Lehetne – és feltétlenül szükséges – ezen változtatni, csakhogy a többségi társadalom „nyomása” igen hamar felhívja a figyelmet arra, hogy aki nem lép egyszerre, annak vacsorája mellől hiányzik majd a desszert. A pedagógus pedig – olykor egyáltalán nem szívesen – de felveszi a lépést. És előbb-utóbb valószínűleg a magatartászavaros gyermek is megteszi ugyanezt. Az iskolának viszont nincs ideje, és még kevésbé van idege, hogy ezt kívárja.

A gyógyító pedagógia

Az orvos- és neveléstudományra épülő magyar gyógypedagógia célja mindig is a kisebb-nagyobb mértékű idegrendszeri és/vagy mentális sérüléssel küzdő gyermekek – oktatás, képzés és személyiségfejlesztés útján történő – társadalmi integrációjának biztosítása volt. A lélektani, pedagógiai és persze orvosi ismeretek közül – az adott kor igényeinek vagy éppen divatjának megfelelően – hol az egyik, hol a másik került túlsúlyba, de a két világháború között, majd az azt követő évtizedekben a hazai gyógypedagógia orvostanilag megalapozott, interdiszciplináris tudomány volt. Mindez csak azért fontos, mert az orvoslás (és segédtudományai) ugyan messzemenően mentesek minden ideológiai tartalomtól, az ötvenes évek legelején a hazai gyógypedagógiának mégis keményen meg kellett küzdeni azért, hogy életben maradjon. Az akkoriban általános – s mint később kiderült, ugyancsak megalapozatlan – kincstári optimizmus nem volt hajlandó tudomásul venni azt a tapasztalati tényt, hogy a természetben elég komoly nagyságrendben fordulnak elő tévedések, s ezek áldozatait a tragikus sorstól, az életen át viselt kereszttől csak a szakértő – és szeretetteljes – gondoskodás mentheti meg. Akkoriban úgy gondolták, hogy ha a nagy tömegek, a korábban kizsákmányolt embermilliók életfeltételei javulnak, és az egészségügyi ellátás rendszeréből senki sem szorul ki, akkor nem születnek majd sérült gyermekek, vagy ha mégis, az orvostudomány gyors fejlődésével ennek következményei korrigálhatók. A világszerte ismert – és elismert – magyar gyógypedagógiának tehát a lassú kimúlással kellett szembenéznie.

A Gyógypedagógiai Főiskola (akkor még így hívták) igazgatója dr. Bárczi Gusztáv – a nagy hírű tudós orvos – volt. Ő azért magasabb dombon állt, mint a pártközpont gurujai, tudta, hogy a gyógypedagógia – sajnos – még igen hosszú évtizedekig nem válik feleslegessé, s látványos akcióba kezdett a tudomány megmentése érdekében. Haladó szellemű, tájékozott emberként ismerte a lenini mondást, hogy „az összes művészetek közül számunkra legfontosabb a film” – így egyszemélyes meggyőző hadjáratának eszközeként a celluloidszalagot választotta.

A nevezett film első képsorain egy gépipari szerelőműhelyt láthatunk, ahol az öntudatos dolgozók rendkívüli figyelemmel és gyorsan dolgoznak. Munkájuknak meg is van az eredménye, a brigád tagjai közül mindenkinek neve – és fényképe – szerepel a gyár dicsőségtábláján, csak Kovács Karcsi termel bosszantóan sok selejtet, s ezzel lerontja az egész brigád eredményét. Emellett valahogy nem illeszkedik jól a dogozók közösségébe sem. A munkáskollektíva tagjai a munka után rendszeresen megbeszélik a napi politikai eseményeket, megvitatják a Szabad Nép aktuális vezércikkét, Karcsi viszont a műszak után rohan az öltözőbe, sokszor el sem köszön a munkatársaitól. Az öreg szakik nem értik az egészet, aztán egy napon a műhely közössége nem engedi Kovács szakértársat elrohanni, hanem keményen kérdőre vonják hanyagsága és munkásemberhez nem illő magatartása miatt. Karcsi eleinte húzódozik, majd hallgatásba menekül, végül Döme, a műhelybizalmi elveszti a türelmét, nyakon ragadja és amúgy istenigazából megrázza anyag kollégáját: beszélj, az istenedet, mi segíteni akarunk neked – aztán lihegve leül, Kovács szakértárs pedig beszélni kezd. A képsor némán perog, a műhely falai elmosódnak, Kovács Karcsi otthonában vagyunk, reggel van, az apa éppen munkába indul, közepsúlyos értelmi fogyatékos fiától búcsúzik, a gyerek (akinek „közepsúlyos értelmi fogyatékosága” jól látható) egyedül marad a lakásban, az anya már korábban elindult a munkába. Karcsi előtt pörög az esztergagép, igyekszik ő figyelni, de szeme előtt összefut a beállítógombok számskálája, miközben dolgozik, egyfolytában azt látja maga előtt, hogy gyermeke magára rántja a fogast, feldönti az asztalt, és jaj, megtalálja a gyufát is, már ég az abrosz, aztán a konyha, az egyre sűrűbb füst alól gyereksírást hallunk, majd egy fémes pendülés, hirtelen ismét a műhelyben vagyunk s az elrontott munkadarab megy a selejtek közé. A következő képsor Dömét mutatja, először a pártirodán, majd a szakszervezeti titkárnál, mindenki telefonál, aztán a vállalati autó kiviszi a Kovács családot egy gyógypedagógiai intézetbe, ahol mosolygós, fiatal gyógypedagógus tanárnők – frissen vasalt fehér köpenyben – fogadják a kis Karcsikát, aki rögtön elvegyül leendő társai között, előkerülnek a játékok, és a felnőttek mosolyogva nézik a zsvajgó gyerekeket. Karcsika enni, írni, számolni tanul, önállóan öltözik, mosdik, ruháját minden este összehajtogatja. Hétvégén hazamegy, szülei boldogok, most már mindenki vidám és jóllakott. A befejezés csúcspontjaként Kovács Karcsi fényképe is felkerül a dicsőségtáblára, a brigád megnyeri a munkaversenyt, az élet nemcsak szép, hanem örököké tartó vigalom.

Sokak szerint e filmnek – amelynek tartalmát még a hetvenes évek elején Csabai László doktor, a kórtani tanszék vezetője ismertette meg velem – köszönheti megmaradását a magyar gyógypedagógia. Fél évszázad távlatából már nehéz lenne eldönteni, hogy a film keletkezésével kapcsolatos elbeszélésben mennyi a mítosz, és mennyi a szigorú realitás, de az kétségtelen, hogy a gyógypedagógusok mindig is tudták, hogy hivatásuk mindennapjaiban egy – erejüket és lehetőségeiket nagyságrendekkel meghaladó – hatalommal kell megküzdeniük. S ha nem sikerül legyőzniük, hát ki kell egyezni vele. Merthogy a gyógypedagógia nem csak tanító, hanem egyúttal sorsrendező pedagógia is. Akikkel foglalkozik, azoknak többsége ugyanis segítségre szorul, amikor saját jövője felé kell megtennie az első lépéseket.

„A legjobb, ha azzal kezdem, hogy az elmúlt három évtizedben a gyógypedagógia gyakorlata, szemléletmódja, célrendszere és környezete alapvetően megváltozott. Erre van némi rálátásom, mert 1976-ban lettem gyógypedagógus tanár, a főiskolán az »értelmi fogyatékos gyermekek gyógyító nevelését« választottam szakterületemnek. Ma már maga a kifejezés is olyan idegenül hat, a »fogyatékos« szó köznyelvi használatát lehetőleg kerüljük, mert valamilyen csökkentértékűsége utal. Harminc évvel ezelőtt még nem volt benne teljes mértékben a szakmai köztudatban, hogy a »sérült« és a »fogyatékos« szavak, bár tartalmilag ugyanazt jelentik, az érintettek önképének kialakulásakor egészen másként hatnak. Egyébként is, a hetvenes években kicsit »katonásabb« volt a pedagógia – és a gyógypedagógia – világa: az oktatás, képzés és a személyiségfejlesztés területén intenzív és jól szervezett munka folyt, a gyermekek érzelmi élete viszont nem került annyira középpontba, mint napjainkban. Az értelmileg enyhe fokban sérült gyerekek oktatása speciális iskolákban, illetve osztályokban folyt, akkor »kiszegítő iskoláknak« (a mai szóhasználatban: megváltozott tantervű iskoláknak) nevezték ezeket az intézményeket. Nagyvonalakban azt mondhatjuk, hogy – a tantervi követelmények szerint – az itt tanuló gyermekek az általános iskola első hat osztályának tananyagát sajátították el – az oktatás nyolc éve alatt. Én sok évet tanítottam ilyen iskolákban, először Pesten, aztán egy vidéki intézményben, s így volt alkalmam közelről megfigyelni a két iskola filozófiája közti különbséget: a fővárosban a tanárok között az volt az uralkodó szemlélet, hogy az »értelmileg enyhe fokban sérült« kategória csupán az iskolán belül használható, mert csak a tanulásban okoz feltűnő nehézségeket. Az ilyen gyerekek – mondták a főiskolán – felnőtt korukban majd beolvadnak az általános iskolát végzett, mérsékelt képességű honfitársak populációjába, ked-

vező személyiségadottságaikkal, kiegyensúlyozott munkateljesítményükkel idővel akár művezető-helyettesek is lehetnek – végül a gyár majd saját halottjának tekinti őket.

A gyógypedagógusok tehát már akkor pontosan tudták, hogy bizonyos esetekben az értelmi képességek beszűkülése csak egy meghatározott követelményszinthez képest tekinthető sérülésnek, illetve fogyatéknak. Éppen ezért vált később általánossá e gyermekcsoport megjelölésére a »tanulásban akadályozott« kifejezés, ami sokkal közelebb áll a lényeghez. A fenti megfontolások alapján aztán a pesti iskolában arra törekedtünk, hogy mindenféle lehetséges módon maximális mennyiségű ismeretanyagot, információt, tudást adjunk a gondjainkra bízott gyerekeknek, éppen azért, hogy megkönnyítsük majdani beolvadását a szellemileg kevésbé tehetséges polgártársak népes táborába. Emellett persze folyamatosan gyalultuk a pszichéjüket is, mindent elkövettünk azért, hogy kiegyensúlyozottabb, rendezettebb személyiséggel lépjenek ki az iskolából, mint ahogy oda beléptek. Ennek egyik eszköze a sikerélmények lehetőségének biztosítása volt, és elsősorban a tanulásban igyekeztünk erre alkalmat teremteni, de aki ezen a téren nem tudott elég pozitív visszacsatolást összeszedni, az a sportoláskor, kirándulásokon begyűjthette magának a simogatásokat. Jelen esetben a kiegyensúlyozott személyiség azért fontos, mert a sérült ember mindig nagyobb terhet jelent a környezetnek mint az átlag (szaknyelven szólva: nagyobb a környezeti nehezkedése), de jól összerendezett személyiséggel ez a nehezkedés csökkenthető.

Vidéken persze egészen más volt a felfogás. A tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek társadalmi beilleszkedését itt nem az ismeretanyag bővítésével, a szellemi teljesítőképesség fejlesztésével igyekeztek biztosítani, hanem a versenyképes munkateljesítménnyel. A »munkára nevelés« címszó bennem már a nyolcvanas évek vége felé is furcsa asszociációkat ébresztett, ezért nem tudtam elfogadni, hogy a tanulásban akadályozott diákokat már iskoláskorban gályarabságra ítéljük, mert munkabírásának fejlesztése sokkal fontosabb szempont, mint szellemi gyarapítása. Amikor szakmai vezetőknél felvettem az intellektus jelentőségének kérdését, azt mondta, hogy nagyon helytelennek tartaná, ha ezeket a gyerekeket pontosan ott terhelnék, ahol a leggyengébbek – először azt hittem viccel, később valószínűsítettem, hogy ifjúkorában ő sem kaphatta meg azt a terhelést, amely ott fejlesztette volna, ahol a leggyengébb volt. Érdekes módon viszont a fővárosi iskola komoly gondokkal küzdött, amikor tanítványainak munkába állására került sor, vidéken a kérdést sokkal egyszerűbben sikerült megoldani – az akkori ipar termelési struktúrája örömmel fogadta a csendes, engedelmes, jó munkabírású fiatalokat, volt olyan gyár, ahonnan kifejezetten kérték, hogy küldjünk még

nekik »ilyen jó melós fiúkat«. Az akkori gazdasági viszonyok között olcsóbb volt tíz – sokszor »gyógyosnak« gondolt – fiatallal árkot ásatni, mint beszerezni egy árokásó gépet. Ezek a kisegítő iskolák – a hetvenes-nyolcvanas években – az általános iskolákból a legkülönbözőbb okok miatt kikopott gyerekek számára szolgáltak menedékként. Jóllehet bizonyos jogszabályok igyekeztek egyértelműen és részletesen körülírni az egyes fogyatékosági kategóriákat, de a különböző sérülések gyakran egymásra rétegződnek, átfedik egymást, esetenként másodlagos károsodások jelentkeznek, s ilyenkor bizony elmosódnak a határok. Nem volt – s amennyire én látom, még ma sincs – egységes döntési gyakorlat.

Arról, hogy a különböző sérülésekkel született, vagy az általános iskolában sikertelen gyermekek hol folytassák (kezdjék) tanulmányaikat, a Területi Rehabilitációs Bizottság dönt. Értelmileg sérült gyermekeknel a döntés (egyik) legfontosabb kritériuma az intelligenciahányados. Általában 80-nál alacsonyabb intelligenciahányados esetén már nincsenek meg a szubjektív feltételei az általános iskolai tananyag elsajátításának. Az áthelyezéssel foglalkozó pszichológusok, gyógypedagógusok sokszor nagyon nehéz helyzetbe kerülnek: a harmadik osztályos gyermek például jóformán semmit sem teljesít az iskolában, nem tud együtt haladni a többiekkel, emellett – túlkorossága okán – az osztályközösség peremére szorul, kirekesztettsége miatt pedig a devianciák felé sodródik, ugyanakkor az intelligenciahányadosa messze meghaladja azt a szintet, amely alatt már jó lelkiismerettel ajánlható, hogy valamelyik speciális iskolában folytassa tanulmányait. Hogyan döntsön ilyenkor egy szakértő bizottság? A hetvenes évek közepén – a széles körben ismert »Budapest-vizsgálat« eredményeként – megállapították, hogy a kisegítő iskolákba járó gyerekek 51 százalékának intelligenciahányadosa bőven befér a »normál« tartományba, tehát ők mentálisan ép tanulóként látogatták a gyógypedagógiai intézményeket. Csakhogy ezek a gyerekek az általános iskolai követelményeket képtelenek voltak teljesíteni, tehát az általános iskolákból kúrárták magukat, a kisegítő iskolákba pedig – éppen átlagos értelmi adottságaik miatt – nem fértek be. Ők semmi esetre sem tekinthetők értelmileg sérültnek, és bár speciális oktatásra lenne szükségük, a normál tantervű iskolák – tárgyi és személyi feltételek hiányában – nem tudják fogadni őket. Részint emiatt, részint pedig az általános iskolai pedagógusok, és az ott tanuló gyerekek szüleinek elutasító szemlélete miatt, Magyarországon a tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok túlnyomó többsége még ma is gyógypedagógiai iskolákban tanul.” (Sz. Gy., 57 éves gyógypedagógiai tanár)

Magyarországon az 1998/99-es tanévben 44 339 gyermek tanult – közel 500 általános iskolai tagozaton – a sérült iskolások képzését biztosító 200 intézményben. Az értelmileg enyhe- és középfokban sérült iskoláskorúak száma 2000-ben 25–30 ezer fő között volt. Az Országos Köznevelési Intézet adatai szerint: az óvodások 0,5, az általános iskolások 3,85, és a középiskolások 0,87 százaléka tanult valamilyen gyógy-pedagógiai intézményben. A nemzetközi adatok tükrében hazánkban feltűnően magas az értelmileg enyhe fokban sérült fiatalok – az iskoláskorúak összlétszámához – viszonyított aránya. Ez részben meghatározási különbségességekkel magyarázható, de szerepet játszik benne, hogy a kisegítő iskolák még ma is az iskoláztatás hagyományos, általános rendszeréből kiesett gyerekek „gyűjtőhelyeként” funkcionálnak. A következő táblázat adatai az alap- és középfokú oktatásban részt vevő – értelmileg enyhe fokban sérült – tanulók arányát mutatja néhány OECD-tagállamban:

Az alap és középfokú oktatásban részt vevő, értelmileg enyhe fokban sérült tanulók aránya

Ország	Enyhe fokban értelmi sérültek aránya (%)
Új-Zéland	0,03
Törökország	0,27
Finnország	0,46
Olaszország	0,92
Magyarország	3,56

Az USA-ban és az EU-tagállamainak többségében a tanulásában akadályozott (hazai szóhasználatban: értelmileg enyhe fokban sérült) fiatalok jelentős részét általános iskolákban tanítják, de hazánkban – egészen a legutóbbi évekig – erre nem volt példa, nálunk ugyanis komoly hagyományai vannak a sérült fiatalok izolált és specializált iskolákban való képzésének. Az elmúlt évtizedben viszont az értelmileg sérültek (gyógy)pedagógiájában is egyre inkább előtérbe került az integrált oktatás gondolata. Kézenfekvő elképzelés: mind a sérült fiatalok, mind az osztálytársak számára hasznos lehet. Az osztálytársaknak azért, mert megismernek, elfogadnak – esetleg megszeretnek – egy sérült gyereket. Nemcsak arról van szó, hogy nőhet a toleranciaszintjük, kiteljesedhet az empátiájuk, hanem felfedezhetik a deficitektől függetlenül meglévő

személyiségbeli értékeket is. A sérült ifjú pedig megtanul alkalmazkodni az „épek”(?) közösségéhez, és felnőttként nem kell majd megküzdenie az iskoláskori elszigeteltség káros hatásaival. Emellett esetleg észreveszi, hogy a tantervi követelmények bizonyos részét osztálytársaival egy szinten tudja teljesíteni, sőt a „normál” közösség húzóhatása is javíthatja iskolai teljesítményét. Ennyit az integrált nevelés előnyeiről. Ugyanakkor van bizonyos kockázat is ebben a megoldásban, mert ha az osztály közössége nem eléggé nyitott, ha a gyengébb teljesítmény, az esetleges elmaradás miatt a sérült gyermek gúny tárgyává válik, ha ő lesz az osztályban az ügyeletes hülye, az minden bizonnyal negatívan befolyásolja majd a fejlődését. Ráadásul a speciális iskolákban (osztályokban) tanító gyógypedagógusok pontos szakismeretekkel rendelkeznek a speciális oktatási módszerekről, és – szerencsés esetben – megfelelő tapasztalataik vannak a gyengébben fejlett képességek korrekciójában is. A pedagógiai, nevelésméleti megfontolások mellett azonban erőteljes gazdasági szempontok is szóba kerülnek, amikor egy iskola afelől hoz döntést, hogy vállalja-e egy értelmileg enyhe fokban sérült tanuló integrált oktatását.

„2002 tavaszán éppen egy ötödikes osztálynak voltam az osztályfőnöke, amikor azzal kellett szembenéznem, hogy a tanév végétől munkanélkülivé válhatok. Már attól is tartottam, hogy költöznünk kell, de én egy Duna-Tisza közí kisvárosban tanítok, nemcsak itt születtem, hanem szüleim, nagyszüleim, meg még tán az ő nagyszüleik is itt éltek, azonkívül 43 éves vagyok, férjem is itt dolgozik – hol a fenébe kezdhettünk volna új életet? Nem is beszélve arról, hogy a házat nem vihetjük magunkkal, ha meg eladjuk, nem kapunk érte annyit, hogy valahol a Dunántúlon – ahol azért még keresnek tanárokat – újat vegyünk helyette. Az egész úgy kezdődött, hogy a tanév elején még huszonegy gyerek járt az osztályomba – viszonylag rendes, egyenletes teljesítményt nyújtó gyerekeket vettem át az alsó tagozatos kollégánőtől –, csak év közben az egyik diákomat komoly baleset érte, ketten beköltöztek a megveszékhelyre, a negyediket pedig egy pesti egyházi iskolába írták be. Szóval úgy nézett ki, hogy nem tudjuk elindítani a hatodik osztályt. Két iskola van még a városban, szét kellett volna osztani a tanulókat, én meg legfeljebb óraadóként pendlizhettem volna a három hely között, ez pedig sehogy sem tetszett nekem.

Az igazgatómmal sokat töprengtünk, hogy mit lehetne tenni, honnan szerezünk legalább még egy hatodikos gyereket, de semmire sem jutottunk. Aztán a szünet előtt két héttel igazgató uram ragyogó arccal nyitott be –

teljesen váratlanul – az órára, csak annyit súgott, hogy megtalálta a megoldást és minden rendben lesz, majd kiment – én pedig alig tudtam folytatni az órát. A szünetben leültetett, kávéval kínált, nagyon vidám volt, és azt kérdezte, hogy mi a véleményem a kicsit ostobácska gyerekekről. Mondtam, hogy ilyen most is van az osztályomban, de hát annak is iskolába kell jámia, aki nem Einsteinnek született. És hogy vannak-e gyógypedagógiai ismereteim? Gyógypedagógia! Nekem erről a szóról eszelős torzszülöttek jutottak eszembe, akiket pelenkázni kell, akik ágyuk kétségbeejtő magányában egész nap csak fejüket rázzák és artikulálatlan hangon kántálnak, akiknek a nap legnagyobb eseménye, hogy az ápolónő délelőtt is, meg délután is egy órára kiülteti őket a tolokocsiba, egy mellükre kötött hevederrel a kocsi támlájához rögzítve. Szeretett igazgatóm azt mondta, hogy nem ilyen súlyos esetről van szó, hanem egy hatodikos gyerekről, aki most kisegítő osztályba jár, de ott állandóan megverik a társai. A szülei el akarják ommán hozni, de a környékükön csak az az egy speciális iskola van, az igazgatóm viszont felajánlotta, hogy fogadjuk Lalikát, de nálunk újra kell jámia a hatodik osztályt. Aztán megkezdődött a papírgyártás: az iskolának nyilatkozni kellett, hogy vállalja a gyermek tanítását, a szülőnek nyilatkozni kellett, hogy szeretné nálunk taníttatni gyermekét, és a Területi Rehabilitációs és Szakértői Bizottság képviselőjében is megjelent egy elegáns hölgy és egy kopasz úr, s – az iskolavezetés jelenlétében – személyesen biztosítanom kellett őket arról, hogy meg fogom oldani a gyermek oktatását. Naná hogy vállaltam, csak tudod, akkor még nem is láttam a gyereket, volt bennem egy kis aggodalom, mert mi van, ha minden igaz, amit az igazgatónk mondott róla, csak éppen azt felejtette el megemlíteni, hogy két feje és három szeme van.

Miután átgázoltunk a bürokrácia bűzös mocsarán, végre megnéztem a gyereket (és szüleit) is: a kisfiú egyáltalán nem tűnt ijesztőnek, az anya ápolónő, a papa kertésztechnikus, Lalika pedig valamilyen szülés körüli bonyodalom miatt lett sérültté. Amikor beszélgettem vele, egész jól feltalálta magát, de úgy általában negyedikes szinten mozogtak a tantárgyi ismeretei. Viszont megmenti az osztályt, együtt marad a tantestület, kétszeres finanszírozást kap az iskola – tehát pillanatok alatt megszületett a döntés: Lalika a miénk. Közben előástam egy nagyon régi barátnőmet, akiről tudtam, hogy időközben gyógypedagógus lett, néhány alapvető dologról – csak úgy telefonon – felvilágosított, de nem sokkal lettem okosabb, mert számomra semmit sem jelentett, hogy az »érelmi fogyatékosság az diffúz károsodás«, meg hogy az »ilyen gyerekeknél lelassul a percepció folyamat«. Azóta persze mindezt pontosan tudom – a gyakorlatból. Lalika ugyanis nagyszerűen olvas és egész jól meg is érti, amit elolvasott – csak képtelen azt a saját szavaival visszaad-

ni. Elég bonyolult, ugye? Matematikából a tízes számkör átlépése volt a teljesítményhatár, az öt meg három még ment, a nyolc meg öt már megoldhatatlannak bizonyult, a térképhasználatot viszont azonnal elsajátította, pontosan átlátta, hogy »itt a papiroson az van kicsiben, ami odakinn nagyban«, s hamar megértette azt is, hogy a térkép miként használható tájékozódásra. Osztálytársai, ha el nem is fogadták, de megszokták, nem szigetelődött el, és ha kérdezzünk tőle valamit, akkor nem nevetik ki, hanem súgják a választ. Persze elő kellett készítenem őket: úgy vezettem fel Lalikát, hogy lesz egy olyan osztálytársuk, aki gyerekkori betegsége miatt csak lassan tud gondolkodni. A szülők közül viszont többen tiltakoztak, néhányan gyerekiük testi épségét féltették, mások meg attól tartottak, hogy egy »szellemileg visszamaradt« gyerek jelenléte visszafogja majd az általános követelményszintet. Kétségtelen, hogy a matematikát, nyelvtant, fizikát, kémiát tanító kollégáknak Lalika rendszeres többletmunkát jelentett: külön feladatlapokat, külön ellenőrző feladatsorokat kellett összeállítaniuk, de mindenki szívesen vállalta, mert ez még mindig jobb volt, mint három iskola között ingázva összegyűjteni a megélhetéshez szükséges óraszámot. Ezzel csendesítettem le a szülőket is: ha nem fogadunk időnként ilyen gyerekeket, az önkormányzat előbb-utóbb megszünteti az iskolát – mondtam. A szülők pedig úgy döntöttek, hogy jó, rendben, de osztályonként legfeljebb egyet.

A tapasztalatok egyébként nem rosszak, földrajzból, történelemből esetenként bőven megfelel az átlagszintnek. Isteni szerencse, hogy Lalika kifejezetten jó gyerek – talán jobb is a kellenél –, tehát nem sok vizet zavar, ha valamiért nem érünk rá arra, hogy külön foglalkozzunk vele, csendesesen olvasgatja a tankönyvet, vagy rajzolgat. Ha a személyes véleményemet kérdezed: nem hiszem, hogy az általános iskoláknak ez hosszú távon járható út lenne. Először is azért, mert nem minden gyerekközösség ilyen nyitott, mint az én osztályom, aztán meg azért, mert még szükséghelyzetben sem fogadja el minden kollégám – megoldási alternatívaként – egy értelmileg sérült gyerek felvételét. Ez akkor derült ki, amikor igazgatónk a tantestületi megbeszélésen azt javasolta, hogy kezdeményezzük az iskola alapító okiratának módosítását, mert így megemelt normatívát (fejkvótát) kapnánk a sérült gyerek oktatásához. Ezt az elképzelést csak hosszas huzavona után fogadta el a testület, mindenki attól félt, hogy majd »megszállnak bennünket a gyogyósok«. Aztán a gyanakvóbb természetű szülők már a tavaszi beiratkozáskor kérdezték, hogy lesz-e majd az első osztályban »olyan hibás kisgyerek«, nehéz őket megnyugtadni, iszonyatos zavar van a fejekben, mintha az értelmi sérülés fertőzne. Sokan egyszerűen nem akarnak szembesülni azzal a ténnyel, hogy sajnos vannak sérült gyerekek, s nem az a megoldás, hogy egy

omladozó városszéli házikóban tartjuk őket – lehetőleg láncra verve. Attól tartok, hogy a sérült gyerekeket is fogadó iskolákba a szülők egyre kevesebb egészséges gyereket íratnak majd be – közülük is azokat, akiknek iskoláztatása a szülőknek nem jelent különösebb gondot –, s így kezelhetetlen helyzet alakul ki: ha az osztály egyik fele értelmileg sérült, a másik fele pedig egészséges, visszajutunk a lassan húsz éve megszüntetett osztatlan iskolákhoz. Hiszen az osztály egyik része más tanterv szerint halad, mint a többiek, és akkor még nem is említettem a tanárok szakmai ismeretének hiányosságait. Ezt a hiányosságot pedig nem lehet az időnként megjelenő gyógypedagógus tanácsadóval pótolni. Lehet, hogy ez a jövő útja, de én nagyon szomorúnak tartom, hogy az általános iskoláknak – ha meg akarnak maradni – fel kell vállalni a kisegítő iskolák feladatait.” (T. T., 43 éves tanárnő)

Csányi Yvonne szerint „Magyarországon az iskolarendszer nem olyan nyitott, differenciáló, individualizált közeg, mint az integrációban modellként szolgáló országokban. Nálunk a tanár frontálisan tanít... teljesítménycentrikus, az értékelés jegyekkel történik, nem pedig motiválóbb módon. Pedig volna rá lehetőség, hiszen a törvény azt mondja, hogy hatodik osztályig nem kötelező érdemjeggyel értékelni. De így értékelünk, mert ezt szoktuk meg, és ez illik iskolánk egész hangulatához. Az ebbe a struktúrába integrált gyereket csak akkor lehet nevelni, ha nagyjából hasonlítani tud a többihez”. (Új Pedagógiai Szemle 2003/1) Az integráció területén nagyobb hagyományokkal rendelkező országokban viszont a gyerekek egyénileg és csoportokban dolgoznak, a tanár az oktatás során differenciál, s az egész folyamat a képességek fejlesztésére irányul. A gyerekek teljesítményének ellenőrzésekor is főként a képességeket méri, a tananyag ismerete csak másodlagos. E feltételek hiányában azonban az elkülönítés a jobb megoldás, amivel viszont az a gond, hogy ezekbe az izolált iskolákba nem csak sérült, hanem szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek is bekerülnek. Márpedig a társadalomtól „elzártnak” nevelt tanulók az iskolából kilépve nehezen igazodnak el a világban, és önálló életük megkezdésekor már hátrányos helyzetbe kerülnek, mivel a saját szubkultúrájukon kívül eső területeken nehezen ismerik ki magukat. Magyarországon az értelmileg enyhe fokban sérült (tanulási nehézségekkel küzdő) iskoláskorúak integrációjára jogilag ugyan lehetőség van, a közgondolkodás viszont nem támogatja ezt a megoldást. Érdekes módon az OECD-tagállamaiban is igen eltérő az értelmileg enyhe fokban sérült, integráltan tanuló fiatalok aránya:

Az alap- és alsó középfokon tanuló, enyhe tanulási nehézségekkel küzdő tanulók százalékos megoszlása intézménytípusok szerint néhány OECD-tagállamban (1996)

Ország	Normál osztály	Speciális osztály	Speciális iskola
Olaszország	99,91	0,00	0,09
Törökország	49,86	48,19	1,95
Írország	12,81	32,97	54,22
Finnország	1,21	30,61	68,18
Új-Zéland	0,00	0,00	100,00
Magyarország	0,00	30,21	69,79

Az általános iskolák tartózkodása az értelmileg enyhe fokban sérült fiatalok integrált oktatásától azzal függ össze, hogy a „kisegítő iskolás” gyerekek jelentős része a társadalmilag hátrányos helyzetűek csoportjába sorolható. Ezeknek a gyerekeknek a többsége pedig éppen általános iskolai sikertelensége miatt került a speciális oktatás rendszerébe. Az integráció az esetükben azt jelentené, hogy ugyanabba az iskolába kerülnének vissza, ahol már egyszer kudarcot vallottak, csak éppen a velük szemben támasztott követelmények szintje lenne alacsonyabb. L. M. Dunn 1973-ban megjelent könyvében (*Children with Mild General Learning Disabilities*. New York) a következőképpen jellemzi a „kisegítő iskolákban” (azaz: megváltozott tantervű iskolákban) tanuló gyermekeket:

- Az általános iskolákban, ahová eredetileg jártak mindig elhanyagolták őket, frusztrációnak voltak kitéve.
- Az általános iskolai oktatás során magatartási zavarai miatt váltak feltűnővé, e rendellenességek aztán a képességeikhez igazodó követelmények hatására megszűntek.
- Nagy valószínűséggel etnikai kisebbségi csoportból vagy szubkultúrából kerültek ki.
- Szüleik számára a művelődés, iskoláztatás nem jelentett értéket.
- Csecsemőkorukban és kisgyermekként hiányosan táplálkoztak, gyakran voltak betegek, bár e betegségek nem tekinthetők értelmi sérülésük okaként.
- Gyakran gondozatlanok, ruházatuk elhanyagolt.
- Többször szegénységben éltek.
- Annak kockázata, hogy ebbe a kategóriába kerüljenek, a fiúknál nagyobb volt, mint lányok esetében.
- Közülük nagyon sokan érkeztek felbomlott, csonka családból.

- Elmaradottságuk nagyobb mértékű volt az iskolai teljesítmények területén, mint pszichés fejlettségüket tekintve.
- Komoly nyelvi hátrányokkal küzdöttek.
- Verbális intelligenciahányadosuk 60–78 között volt.

Mindez azt támasztja alá, hogy a biológiai és pszichológiai tényezők mellett a család társadalmi és szociális helyzete is befolyásolja a tanulási nehézségek kialakulását. Az pedig már bebizonyosodott, hogy a hazai iskolarendszer e különbségek megszüntetésére nem alkalmas. A felemelt normatív támogatás ugyan ösztönzőleg hat az általános iskolák integratív hajlandóságára, de éppen a sérültek legnépesebb csoportjára nézve hátrányos. Ugyanis az érzékszervi sérültek (hallás-, illetve látás-sérültek) után az iskolák kiegészítésként a „fejkvóta” háromszorosát kapják, míg a tanulási nehézségekkel küzdő, valamint a figyelemhiányos, hiperaktív gyerekek esetében csupán annak kétszeresét. Ez feltehetőleg nem független az oktatásügyi költségvetés behatárolt lehetőségeitől: nem mindegy, hogy közel harmincezer tanulási nehézségekkel küzdő – és minimum százezer magatartászavaros, figyelemhiányos – gyermek, vagy három-négyezer érzékszervileg sérült tanuló integrált oktatását kell-e a normatív támogatáson felül is finanszírozni.

„Bár erre vonatkozóan nincsenek statisztikák, de saját tapasztalataim alapján úgy látom, hogy az általános iskolák legkevésbé a látás-, hallássérültek, illetve a mozgássérültek integrált oktatásától zárkóznak el. Ezzel együtt mégis a mozgássérültek helyzete a legnehezebb: az iskolák akadálymentesítése még messzemenően nem megoldott, a kerekesszéket használók számára már a bejáratí lépcsők is legőzihetetlen akadályt jelentenek, nem is beszélve az egyébként is siralmas állapotú iskolai mellékhelyiségekről. A befogadó hajlandóság a tanulásában akadályozott, illetve a magatartási zavarokkal küzdő gyermekek esetében a legkisebb, amiben jelentős szerepet kap az osztálytársak szüleinek kifejezett ellenkezése: mintha a szülők igyekeznének megkímélni gyermeküket az értelmileg sérült, viselkedésében rendellenes egyeddel való találkozástól, s attól, hogy szembesüljenek a természet által elkövetett tévedésekkel. Talán ezzel magyarázható aztán a felnőtt korban oly gyakran tapasztalható intolerancia is, amellyel – szintén személyes véleményem szerint – napjainkban talán már ritkábban találkozhatunk.

Ma már a hazai gyógypedagógiában is érezteti hatását az iskoláskorú gyermekek számának csökkenése, s ez valamilyen átrendeződést indított el a spe-

ciális iskolák rendszerében. Ennek az a lényege, hogy minden tanuló lehetőséget kap arra, hogy a rendszer – számára még elérhető – legmagasabb szintjén folytassa tanulmányait. A látás- és hallássérültek 40–50 százaléka már jelenleg is kikerült a speciális oktatásból, a tanulásvukban akadályozottak esetében e tendencia éppen mostanában kezdődik el. Az érzékszervi sérülteknek a műszaki fejlődés hatalmas távlatokat nyitott meg: a vakoknak a beszédszintetizátoros számítógépek minden síkírásos információt elérhetővé tesznek, a siketek és nagyothallók pedig a digitális hallókészülékek használatával – már minimális hallásmaradvány esetén is – beléphetnek az akusztikus világba. A hallássérültek integrációjának előfeltétele, hogy az érintettek elsajátítsák a »szájról olvasást«, ezért a tanároknak lehetőleg az osztályal szembefordulva kell magyarázniuk. Az általános iskolák többsége az osztályindításához szükséges minimális létszám biztosítása érdekében örméssel fogadja a fizikailag ilyen szinten sérült tanulókat. Persze ne fessük túlságosan rózsaszínűre a képet: az egyik vidéki egyetem gyakorlóiskolájának osztályfőnöke csak fogcsikorgatva – és igazgatói nyomásra – egyezett bele, hogy osztályában egy kifejezetten jó képességű, jól tájékozódó, a számítógépet professzionális szinten kezelő hatodikos vak gyermek is tanuljon. Be fogom bizonyítani, hogy nem ide való – mondta a gyógypedagógus utazótanárnak az osztályfőnök, de mindedig ez nem sikerült neki.

Kétségtelen, hogy a hazai általános iskolák az »átlaggyermek« oktatására készültek fel, de megmaradásuk érdekében változtatniuk kell több évtizedes gyakorlatukon. A látás- és hallássérültekkel foglalkozó gyógypedagógiai iskolák feladata is módosul: kiépült az utazótanárok hálózata, akik egyrészt az általános iskolákban sérülteket oktató kollégáknak nyújtanak segítséget, másrészt pedig azokkal a gyerekekkel foglalkoznak, akiket »halmozottan sérültnék« szoktunk nevezni. Ezeknél a gyerekeknél az önellátáshoz szükséges alapkészségek kialakítása a cél, és ebben csak nagyon apró lépésekkel lehet haladni, de a gyógypedagógusok már megszokták, hogy »a lehetetlen megvalósításának ragyogó kudarcai« alapján rangsorolják önmagukat. Egy általános iskolai igazgató nemrégiben azt mondta nekem, hogy utazótanári segítség mellett szívesen látnak bármilyen sérült gyermeket, csak ne kelljen az egyre kevésbé oktatható hátrányos helyzetű, illetve magatartási zavaros gyerekek fogadására specializálódniuk. Ha realisan nézem a dolgokat, akkor megértem – bár semmiképpen sem helyeslem – az álláspontját: láttam ugyanis néhány olyan iskolát, amelyekben túlnyomórészt hátrányos helyzetű gyermekek tanultak. Ezek az intézmények rövid idő alatt maguk is hátrányos helyzetűvé váltak: az ajtók szétrugdalva, a festék mindenütt lekaparva, a falakon grafitlik, a vécék pedig naponta eldugulnak. Az ilyen iskolák egy

szegényszagú tébolyda benyomását keltették. Senki sem szeretne efféle helyen tanítani, s még kevesebb – a gyermeke jövőjéért aggódó – szülő szeretné ilyen helyre íratni gyermekét. Tehát az integráció mellett elindul valami spon-tán elkülönítés is, lehet, hogy egyszer ki kell mondanunk, hogy e gyermekek oktatása csak igen kis létszámú osztályokban, speciálisan képzett tanárokkal, speciális tantervi követelmények mellett oldható meg.

Az integrációra visszatérve: azért van bennem valami nosztalgia, amikor a hetvenes-nyolcvanas évek gyógypedagógiájára gondolok. Szeptemberben megjelentek nálunk a szülők kétségbeesetten sírdogáló kis vak gyerekekkel, akikhez még napokig szólni sem tudtunk, mert mindenre csak azt válaszolták, hogy »hol az anyukám?« – aztán második év végén már önállóan öltöztek, önállóan fűzték és kötötték cipőjüket, pár évvel később már a nyakken-dőjüket is. Magnójukról a legújabb slágerek bömböltek, a Vakok Iskolájá-nak hatalmas épületben hol zongoráztak, hol fúvósok szóltak, minden második gyerek kezében gitár volt, és többnyire igen jól kezelték a hangszereket. He-tedikről már állandó probléma volt a dohányzás – néha az alkohol is –, a nyolcadik elején pedig megindult a gyerekek között – és a tantestületben is – a vita a továbbtanulásról, s amikor négy-öt éve valamilyen telekátírási prob-léma miatt gondom támadt, az a tanítványom rendezte ügyvédként a jogvi-tát, aki második korában egyik éjszaka kétségbeesetten sírt, mert a kollégi-umban új szobába költöztek, és nem találta meg a vécét. De azért akkor is érzek valami jóleső elégedettséget, amikor az utazótanárok az első években még nálunk tanuló gyermekek tanulmányi eredményességéről beszélnek, vagy amikor arra a kérdésemre, hogy »érezte-e látássérülése miatt hátrányban magát középiskolai évei alatt?«, az egyik érettségizett kislány azt válaszolta, hogy »igen, amikor az osztálykiránduláson egy nudista strandra mentünk fürdeni.« (K. G., 48 éves gyógypedagógus)

Túl az alapfokon: a mesterkurzusok jelöltjei

Hazánkban a céhlegények, inasok, tanoncok késői utódai – a világháborút követő években – az állami tulajdonba került nagyobb ipari vállalatoknál váltak szakmunkássá, iskolarendszerű képzésük csak az 1956-os forradalom utáni konszolidációs években indult gyors fejlődésnek. 1957 és 1966 között a szakmunkásképző iskolák száma kétszeresére, a tanulók létszáma pedig háromszorosára növekedett. A képzési idő általában 3 év volt, „az ipari tanulók” hetente három-négy napot töltöttek a tanműhelyben és az üzemekben, s csak két-három napot az iskolában. Emiatt a leendő szakmunkások jóval kevesebb, és sokkal alacsonyabb szintű általános műveltséget biztosító tananyagot sajátítottak el, mint az érettségit adó középiskolákban tanuló kortársaik. A nyolcvanas évek elején például a közismereti tárgyak oktatására a gimnáziumokban 4484, a szakközépiskolákban 2307, míg a szakmunkásképzésben mindössze 924 órát fordítottak. A leendő mesterek nem tanultak idegen nyelvet, az oktatás tárgyi feltételeiről pedig csak annyit, hogy a szakmunkásképzők tantermeiben átlagosan 60–80 diák tanult egyszerre – a gimnáziumokban és szakközépiskolákban az átlagos osztálylétszám legfeljebb ennek fele volt. Mindezek ellenére a hetvenes években komoly kampány folyt a jó tanulmányi eredményeket elérő szakmunkások leérettségiztetése, majd egyetemi továbbtanulása érdekében (SZET), de ez a mozgalom pár év alatt szép csendesen kimúlt.

Ez utóbbi kísérletet nem számítva, a szakmunkásképző iskolák szákcútcának tekinthetők, az ezekben végzetek továbbtanulása csak esti, vagy levelező tagozatokon volt megoldható, ahol pedig „nulláról kellett indulni”, így a szakma megszerzésére fordított három év elveszett. Csak a nyolcvanas években nyílt lehetőség arra, hogy az „emelt szintű” szakmunkásképzésben töltött három évből a szakközépiskolák egy évet (esetleg) beszámítsanak. Egészen az 1990-es évekig a szakmunkás-bizonyítvány megszerzéséhez tehát mindössze a 8 általános és a szakmunkásképző sikeres elvégzésére volt szükség. A rendszerváltást követő évtizedben aztán jelentősen módosultak a szakmai képzéshez vezető utak. A szakmunkásokat képző szakiskoláknak – az 1999. évi tör-

vénymódosításnak megfelelően – ma már kilencedik és tizedik évfolyama van – ahol az alapozás és a szakmai előkészítés folyik –, a tulajdonképpeni szakképzés pedig a 11. és 12. évfolyamon történik. 1992 és 2002 között a középfokú közoktatás rendszerének struktúrája megváltozott, és ezt az átalakulást foglalja össze az alábbi táblázat:

Az elmúlt évtized fő változásai a középfokú programok funkcionális tagoltságában

1992				
Képzési program	9–10.	11.	12.	13–14. osztályok
Gimnázium	Általános képzés	Általános képzés	Általános képzés	
Szakközépiskola	Szakképzés	Szakképzés	Szakképzés	
Szaktanulmányi képző	Szakképzés	Szakképzés		
2002				
Gimnázium	Általános képzés	Általános képzés	Általános képzés	Általános képzés (két tan- nyelvűekben)
Szakközépiskola	Általános képzés	Szakképzés (alap)	Szakképzés (alap)	Szakképzés
Szakiskola	Alapozás szakmai előkészítés	Szakképzés	Szakképzés	Szakképzés 2. szakma, illetve érettségi

(Forrás: Lannert – Mártonfi: Jelentés a magyar közoktatásról. 2003)

A kilencvenes évek kezdetétől a szakképzés egyre későbbi életkorra tolódott, és az iskolák jelentős részébe csak komoly előképzettséggel lehet bekerülni: az Országos Képzési Jegyzékben található képesítések 58 százalékának megszerzéséhez legalább középiskolai végzettséggel kell rendelkezni, s további 18 százalékában minimum 10 osztály elvégzése az előfeltétel. Külön érdeme ennek az új rendszernek, hogy biztosítja a középfokú képzési programok közötti átjárhatóságot. A 9–10. osztályban tanulók átléphetnek a szakközépiskolai programba (vagy éppen más, érettségit adó középiskolába), s ezt az iskolák felében évvessztés nélkül, harmadrésében pedig évvessztéssel tehetik meg. Van tehát egy csaknem hibátlan középfokú (szak)képzési rendszerünk, amelyen belül mindenkinek alkalma nyílik a jól átgondolt szakmaválasztásra – hiszen a 9–10. osztályban a szakmai előkészítés egyúttal pályaorientációt is jelent –,

és minden diáknak lehetősége van arra is, hogy ha – magát időközben meggondolva – magasabb szintre akar kerülni, akkor évvesszős nélkül, illetve minimális időbeli vesszősággal válthasson.

A szakmunkásképzés résztvevőinek száma és aránya mégis folyamatosan csökken, és az elmúlt évtizedben a szakmai végzettség presztízse sem javult. Húsz évvel ezelőtt azok a nyolcadikosok jelentkeztek ipari tanulónak, akik – rendszerint tanulmányi eredményeik, esetleg magatartási problémáik miatt – nem fértek be a gimnáziumokba vagy a szakközépiskolákba. Ma ugyanez a csoport „tanul” a kilencedik-tizedik osztályban – a tankötelezettségnek eleget kell tenniük –, de szakmai érdeklődésükről, a munkával kapcsolatos elképzeléseikről a szakképző intézmények pedagógusai igen lesújtó véleménynyel vannak. Visszatérő kérdésük: mi történt ezekkel a gyerekekkel az általános iskola nyolc éve alatt? A Magyar Szakképzési Társaság 2003 novemberi konferenciáján elhangzott referátumában Szabados Tamás megállapította, hogy *„a kilencvenes évektől elkezdődött az oktatás expanziója: ma az érettségit adó középiskolákban tanuló diákok az iskoláskorú populáció 70 százalékát teszik ki”*. Az állami fenntartású iskolák mellett kialakult az alapítványok, magánszemélyek, egyházak által működtetett tanintézmények hálózata, így az iskolák száma alig változott, jóllehet az iskoláskorúak száma radikálisan csökkent. A pedagógusok száma is csaknem változatlan, miközben kevesebb az egy tanárra jutó gyermek. Ugyanakkor a szakiskolákban a közismereti tárgyakból igen magas a bukási átlag, s *„itt újfent felmerül a közoktatás és a szakképzés elválaszthatatlansága”*. A közoktatásnak egy *„kompetencia-központú, tehát képesség-, készségfejlesztő iskola felé”* kell elmozdulnia, amely lehetővé teszi, hogy *„a szóban forgó, közel egymillió gyerek úgy hagyja el a magyar iskolarendszert, hogy legalább az alapvető kompetenciák birtokában legyen: tudjon írni, olvasni, tanulja meg a legalapvetőbb matematikai készségeket, legyen képes tanulni. Ezek híján ugyanis sem a szakképzésben, sem az életben nem tud helytállni”* – mondta Szabados Tamás. Csakhogy ezekkel a szándékokkal és elhatározásokkal már harmincöt éve folyamatosan találkozunk a hazai általános iskolák világában, miközben a kilépők nem kis hányada funkcionális analfabéta, s már a százalékszámítás is meghaladja képességeiket. Félő, hogy a szakképzés újonnan kialakított rendszerét az általános iskola működésbeli hiányosságai súlyosan veszélyeztetik.

Mindannyian emlékszünk még a szocializmus éveire, amikor egy jó autószerelő címét kézről kézre adtuk, előre be kellett jelentkezni hozzá, mindig teli volt munkával s csak a következő hétre tudta elvállalni

a kocsit; amikor nemcsak a szakember, hanem az építőanyag is hiánycikk volt, mi pedig szomorú mosollyal nyugtattuk hétvégi házát építő kollégánkat, hogy „mire felépül végül a házunk, az ideggyógyász lesz a barátunk”; amikor alázatosan előre köszöntünk az aranykezü kontárok-nak, ugyanis már a tűrőképességünk határán voltunk, mert a csöpögő csap idegrohamba kergette a családot. A kérdés csupán annyi, hogy mindazok, akik az általános iskolából kilépve most feltöltik a szakiskolákat, alkalmasak és képesek lesznek-e arra, hogy – akár alkalmazottként, akár vállalkozóként tevékenykedve – gyökeresen megváltoztassák ezt a helyzetet.

„Szakoktató vagyok egy nyomdaipari szakmunkásokat, azon belül is ofsetgépmestereket képző intézményben. Gimnáziumban érettségiztem, utána tanultam ki a szakmát, mert akkoriban elég bonyolult dolog volt valamilyen egyetemre bejutni, úgy gondoltam, hogy először szakmunkás leszek, aztán majd levelezőn nekigyürkőzök. Tulajdonképpen így is történt, harminchat éves koromra már volt mérnöki és tanári diplomám is, nem bántam meg a választásomat. A középiskolában még abban az illúzióban éltem, hogy a nyomda mégiscsak közelebb áll a kultúrához, mint a zöldéskereskedelem, és bár azt már az első napokban észrevettem, hogy ez nem teljesen így van, de azért sikerült mégis egész elfogadható szinten eltanulnom a szakmát, sőt később már felfedeztem benne a szépségeket is. Én még láttam ólombetűs szedést – persze már én is csak érdekességeként –, azóta legalább háromszor történt technológiai váltás, ma már a számítógépek nélkül, elektronika nélkül mozdulni sem tudnánk. Negyven évvel ezelőtt a nyomdásznak még majdnem muszáj volt elolvasni a könyvet, amin dolgozott, ma már erre nem is lenne ideje. De meg egyébként is, a manapság nyomdákban dolgozó fiatalok döntő többségének a könyv úgys csak a munka tárgya.

A nyolcvanas évek közepétől vagyok oktató, s az a tapasztalatom, hogy egyre alacsonyabb a hozzánk jelentkező fiatalok általános tudásszintje. Először csak az írással, helyesírással voltak gondjaik, aztán már olvasni sem tudtak (azóta sem változott a helyzet), a számolással is bajban vannak, és az osztás még akkor is gondot okoz, ha zsebkalkulátorral dolgozik a páciens – néha arra gondolok, hogy vagy a számokat nem ismeri, vagy a műveleti jeleket. A kilencedikben tanítjuk őket írni és olvasni, a tizedikben számolni, és minden évben el kell mondanom az osztálynak, hogy nyugodtan visszakérhetik az iskolapénzt, mert egy cseppet sem látszik, hogy ragadt volna rájuk valami. Külsőjük ápolatlan, beszédük érthetetlen, ha tanáraikkal társalognak minden harmadik szavuk az hogy izé, ha meg egymás között, akkor

minden második az, hogy »bameg«. A tanműhely az szent hely, ott sokmillió gépek vannak és eléggé veszélyes vegyszerek, akik a tizedik osztály után eljutnak odáig, azoknak majdnem a fele el akarja végezni az iskolát, tehát arrafelé viszonylag könnyebb rendet tartani. De azért sokszor eszembe jut az egyszeri kalaposmester esete, aki egy husánggal fedtte meg nem eléggé ügybuzgó inasát, s amikor ezért kérdőre vonták, azt válaszolta, hogy »vagy szar lesz belőle, vagy kalaposinas«. Nem tudom, képeznek-e ma kalaposmestereket, de véleményem szerint napjaink szakiskolásait akár kutyakorbáccsal is dorgálhatnánk, akkor sem lenne belőlük kalaposinas. Nemcsak munk kedvük és érdeklődésük hiányzik, hanem félelmetesen tudatlanok – majdnem azt mondtam, hogy buták. Kollégáimmal sokszor megállapítottuk, hogy »szakiskolába csak a selejtje jön« – ez elég otrombán hangzik, de nem én vagyok otromba, hanem a tények. A végzőseink tizenheten vannak, hat gyerek szüleit ismerem, kettőével az évnnyitón találkoztam, a többiekéről semmit sem tudok. Persze máshol sem jobb a helyzet, egy fotós barátom elképedve mesélte, hogy amikor laptopot vásárolt, az eladók nem tudtak válaszolni a kérdéseire. Pedig nem valami szokatlan műszaki részlet után érdeklődött, csak arra volt kíváncsi, hogy üzemeltetheti-e a gépet az autó akkumulátoráról, mert gyakran utazik vidékre. Négy fiatal eladó volt a szaküzletben(!), udvariasak voltak és szolgálatkészek, csak éppen a piaci kofa többet tud mesélni a húsz forintos tojásról, mint az ifjú szakkereskedők a több százézes számítógépről. Hümmögtek egy kicsit, aztán azt mondták, hogy tessék bejönni holnap, addigra utána nézünk. De holnap sem tudták.

Nálunk, aki nincs birtokában a szakmai minimumnak (s hogy mi ez a minimum, azt én döntöm el), könyörtelenül megbuktatom, és abból sem csinálok titkot, hogy ha leendő munkaadójuk majd érdeklődik felőlük, akkor abszolút reális képet fogok adni a gyerek tudásáról és személyiségéről. Így is teszek, akiről én azt mondom, hogy oké, azzal még nem volt baj – bár egyikük az iskola után valami magánéleti probléma miatt alkoholistá lett és négy hónapot töltött egy elvonón, most úgy néz ki, hogy sikerül visszakeverednie. De egyre kevesebb olyan fiatal végez, akiről nyugodt szívvel kijelenthetném, hogy rendben van, és tavaly az évfolyam két legjobbjának csak az igazgatóm tapintatos felszólítására adtam jelest, tizenöt évvel ezelőtt legfeljebb középest kaptak volna. A legnagyobb bajt abban látom, hogy az általam ismert szakiskolások képtelenek elfogadni, hogy az emberek többsége rossz helyre születik, így aztán a pénzért dolgozni kell, az meg fárasztó. Én már közelebb vagyok az ötvenhez, mint a negyvenhez, tavaly vettem először nem használt, hanem új autót (ne legyünk nagyképzűek: részletre vettem), szép is, kényelmes is, nem szégyellem bevallani, hogy jólesik beleülni, és olyankor egy kicsit

mindig elégedett vagyok magammal. Megmutattam a srácoknak, ők inkább csak fanyalogtak. Se légkondi, se CD-játszó, az ablakemelő se elektromos – sorolták a hiányosságokat. Az egyikük aztán meg is kérdezte: és ezért a babakocsiért dolgozott egész életében a mester úr?” (47 éves mérnök-tanár, szakoktató)

Az idősebb korosztályt mindig is irritálta az ifjúság állandó elégedetlensége, az öregek gondolkodásmódjának, életvitelének lesajnálása. De hát ez a világ rendje – mondták atyáink egymás között, amikor mi nem hallottuk –, az új generáció új utakat tapos magának. Csakhogy az utóbbi évtizedben ez a közhely érvényét veszítette: a 15–29 éves fiatalok közül igen sokan nem megváltani akarták a világot, hanem – boldogulásuk lehetőségeinek beszűkülése miatt – szorongóvá, rezignálttá, depresszióssá váltak. Azt pedig objektív adatok dokumentálják, hogy a rendszerváltást követő másfél évtized ellentmondásos társadalmi folyamataiból a legalacsonyabban iskolázott réteg profitált a legkevesebbet, sőt egyértelműen vesztesek lettek, azaz e csoport tagjainak boldogulása vált a legnehezebbé. Az „Ifjúság 2000” reprezentatív felmérés eredményeit kommentálva Laki László megállapította, hogy *„a fiatalok egy része közvetlenül, vagyis a saját bőrén érezhette az átalakulás kedvező, vagy kedvezőtlen hatásait – mondjuk egy kurrens egyetemi végzettség utáni gyors karrier áldásait, illetve egy tartós munkanélküliség és státuszvesztés gyötrelmeit –, átélve és pszichikusan is hitelesítve a társadalomban zajló történéseket”*. A tartós munkanélküliség, illetve a státuszvesztés „természetesen” a szakmunkások, betanított munkások, segédmunkások között volt a legnagyobb arányú, és a korosztály egészét érintette. A kilencvenes évek elején a 15–19 évesek csoportjában átlagosan 30 százalék, a 20–24 évesek korosztályában pedig 16 százalék volt a munkanélküliek aránya, jóllehet pár évvel korábban a hasonló korosztályok tagjai császárként válogathattak a munkalehetőségek között. Könnyű belátni, hogy ez nem közérzetjavító változás. Nem véletlen, hogy a már említett felmérés szerint mind a 15–19 évesek, mind a 20–24, mind a 25–29 évesek csoportja a munkanélküliséget érezte a legégetőbb problémának. A 15–29 éves korosztály csaknem fele (47 százaléka) ezt tartotta a legsúlyosabb gondnak.

A személyes jövő bizonytalansága pedig igen kevésbé hat motiváló tényezőként a szakképzés éve alatt. Az a stratégia, amely a fiatalok és a pályakezdők munkanélküliségét a munkaerő-piaci belépés időpontjának kitolásával próbálja megoldani, nem célravezető. A 15–20 éve-

sek oktatási-szakképzési rendszerben történő parkoltatása helyett a foglalkoztatottság alacsony szintjének emelésére lenne szükség. E téren a rendszerváltást követő 15 évben alig történt valami: a munkaerőpiac felvevőkapacitása a mélypontra 3,6 millió fő volt, és napjainkban is mindössze 3,8 millió. Tehát a szakképzésben részt vevő mesterjelöltek szorongása, félelme nem megalapozatlan, az érdektelenség és a tanulás leértékelődése ha nem is legitimálható, de magyarázható. Az „Ifjúság 2000” adatai szerint a fiatalok 16–18 százaléka csak általános iskolai végzettséggel (vagy befejezetlen általános iskolával) lép ki az életbe, a munkaerőpiacon így gyakorlatilag versenyképtelenek, s e csoport folyamatosan újratermeli magát. Sorsuk, helyzetük aligha tekinthető irigylésre méltónak, de a szakképzésben tanulókat senki és semmi nem biztosíthatja afelől, hogy az iskola elvégzése után nem kerülnek hasonló helyzetbe. Elvileg persze minden esetben van: a közoktatásban és a szakképzésben részt vevő fiatalok néhány éven belül önálló munkavállalóként jelennek meg a munkaerőpiacon, a munkahelyek betöltéséhez pedig szükség van rájuk. Csakhogy a közoktatásból a szakképzésbe kerülők az általános iskolákban nem szerzik meg a további tanuláshoz szükséges alapvető kompetenciákat, így a szakképzésben velük szemben támasztott követelményeknek csak komoly erőfeszítések árán tudnának megfelelni, de mivel a munkaerő-piaci jövőjüket bizonytalannak érzik, a későbbiekben végzendő munkáért járó bért pedig aránytalanul kevésnek, ezekre az erőfeszítésekre nem hajlandók. Az alkalmazottként dolgozó „fizikaiak” átlagkeresete 2002-ben 84 ezer forint volt, a szellemieké ennek több mint kétszerese – 169 ezer forint. A fizetés nagysága napjaink pénzorientált világában a végzett munka – mondhatnánk a munkavállaló – presztízsét (is) jelenti, mitől is válna hát a szakoktatás tanulóinak jövőképe optimistává és pozitív színezetűvé? Eközben pedig – különböző pódiumbeszélgetéseken és tudományos konferenciákon – az általános iskola, a szakképzés és a munkaerőpiac szakértői az EU-kompatibilis szakképzés szívárványszínű távlatait ecsetelik – elszánnak és lankadatlanul.

„Azt hiszem, végre le kellene szállni a földre, és tudomásul kellene venni: van egy olyan társadalmi réteg, amelynek tagjai nem tudnak, vagy nem szeretnek tanulni. Ilyen mindig és mindenhol volt, nekiünk talán csak annyiban nehezebb a helyzetünk, hogy kissé magas az e csoportba tartozók száma, s az utóbbi időben csak nagyon nehezen lehet belőle kilépni. A szakképzés presztízsbeli deficitje ugyanis nem független a néhány évvel ezelőtt még léte-

ző szocializmus gazdasági szervezetétől és értékrendjétől. Amikor az országban mindenütt gondot jelentett a munkaerőhiány, s egyúttal politikai cél volt a képzett szakmunkások számának növelése, akkor aligha lehetett a képzésben minőségi követelményeket érvényesíteni. Az ipari munkásság kifejezetten preferált társadalmi osztály volt: amikor az állam lakást utalt ki alattvalóinak, vagy szakszervezeti beutalókat osztogatott az üdülőkhöz, vagy a pártjába felvételre jelentkezők között szelektált, határozott előnyt jelentett, ha valaki ehhez az osztályhoz tartozott. A mindennapi közbeszédben »egyszerű munkásként« emlegetett kétkezi dolgozókból ekkor lett(?) »nagyszerű munkás« – az esetek többségében nem is érdemtelenül: az ésszerűtlen munkaszervezés, a »negyedévi, félévi, hó végi stb. hajrá«, a hiányos munkaegészségügyi infrastruktúra, az elavult műszaki apparátus gyakran állította embert próbáló feladatok elé az uralkodó osztály tagjait. Öntudat nélkül ilyen körülmények között nem lehetett volna huzamosabb ideig dolgozni, s a munkásöntudat feltupírozása a szocialista rendszernek még mindig olcsóbb volt, mint a gazdaság működésének, a termelés műszaki bázisának korrekciója.

A szemlélet és az értékek gyors átalakulását talán az érzékelteti a legjobban, hogy az egykor »nagyszerűnek« titulált szakmunkások hároméves képzésük alatt talán 900 közismereti órát hallgattak, ma a négyéves képzés első két évében (9–10. osztály) kétezer fölött van ezeknek az óráknak a száma, és a harmadik-negyedik évben még 300–300 óra elméleti oktatáson is részt vesznek a mesterjelöltek, de senki sem gondolja egy frissen végzett szakmunkásról, hogy »nagyszerű«. Legkevesbé a munkaerőpiac. Ennyit a gyökerekről. A rendszerváltás után teljesen megváltozott az a társadalmi és gazdasági környezet, amelybe a szakmunkásképzésből kilépő fiataloknak munkavállalóként be kell illeszkedniük. Ennek a világnak egyik markáns jellegzetessége a bizonytalanság. A jövő szakmunkásai bizonytalanok afelől, hogy lesz-e munkájuk, bizonytalanok a munkabér összegét illetően, s abban sem lehetnek biztosak, hogy a »kölcsonösen kialkudott« bért rendben megkapják. Mindenképpen kiszolgáltatottak a munkaadónak: nem tudják, hogy foglalkoztatójuk fizeti-e bérük után a közterheket, a társadalombiztosítást, a nyugdíj járulékot. És nem is okos dolog sokat érdeklődniük: a túlságosan kíváncsi szakmunkások könnyen válhatnak munkanélkülivé. Jobb esetben ismerik a munkavállalókat védő jogi garanciákat, de érdekérvényesítésük lehetőségei minimálisak, és nem ismerik azokat a stratégiákat, amelyekkel javíthatnák tárgyalási pozíciójukat. A szakképzés során tanulnak ugyan kommunikációt, elsajátít(hat)ják a szocializációjukhoz szükséges viselkedésmintákat, de mindezt csak igen kevésbé tudják használni a gyakorlatban. Aki pedig el akarja kerülni ezt a bizonytalan helyzetet, a minimálbért, a nagyon alacsony társa-

dalmi presztízzsel járó szakmunkáslétet, az az érettségit adó iskolák felé orientálódik. Így aztán ma túlnyomórészt azok kerülnek a szakképzésbe, akik tanulási-, beilleszkedési zavarokkal küszködve kínlódták végig az alapfokú iskolát, és az esetükben a megszokott pedagógiai eszközök használhatatlannak. El kellene dönten, hogy a szakiskolák feladata a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő ifjú szakmunkások képzése, vagy inkább szociális funkciójuk van: a jövőképpel még nem rendelkező, esetleg irreális élettervek ködös álmvilágában élő, tudatlan és motiválatlan fiatalokat kell benn tartaniuk az iskolák, illetve a műhelyek falai között, hogy megóvják őket az utcai élet veszélyeitől, a semmíttevés deszocializáló hatásaitól. Ezek a súlyos – nagyon is súlyos – szakmai gondjaink. A jó hír viszont az, hogy a 9–10. osztályba belépők 65–85 százaléka szakmunkás lesz, s néhányan elindulnak az érettségit adó szakképző intézmények felé is. Történik mindez annak ellenére, hogy a szakiskolákban jelenleg a kompromisszumok végtelen sorára van szükség, mert ha komolyan vennénk a követelményeket, akkor a bukások száma minimum a duplájára nőne, de inkább megháromszorozódna.

Abból kell kiindulnunk, hogy a szakiskolába érkező gyermek nem tud sem írni, sem olvasni. Valamire azért emlékezhet, mert 9–10. osztály végére a rövidebb – és egyszerűbb – szövegeket elolvassa, megtanul önéletrajzt írni, és képessé válik arra, hogy bemutatkozzon majd leendő munkahelyén. Amikor munkát keresve majd bekopogtat valahova, el tudja mondani, hogy mi a szakmája, hogy honnan jött, és miért. Ezt hetekig gyakoroljuk a 11–12. osztály két éve alatt. Kollégáim szerint a szakiskolások legalább kétharmadának verbális gátlásai vannak, saját osztálytársai előtt fél elmondani azt a versikeszerűen betanult szöveget, hogy »jó napot kívánok, Kovács János a nevem, júliusban végeztem a Rekettyés Róbert Szakiskolában, húsipari szakmunkás vagyok, munkahelyet keresek és az önök álláshirdetésére jelentkezem«. Elfordult, hogy tizenhat tanulóból kilenc csak két és fél hónapos gyakorlás után tudta értelmesen, tagoltan, dadogás nélkül mindezt elmondani. A kilencedik év tehát az alapkészségek fejlesztésével, valamiféle spontán felzárkóztató programmal telik el. A tizedik évben a természettudományos tárgyakra fókuszálunk, mert a szakképzés az ilyen ismereteket már tudottnak tételezi fel, pedig egyáltalán nem azok, tehát pótolni kell. Az iskolaköteles kor ma még itt befejeződik, rendszerint 10 százalék a lemorzsolódók aránya, van aki iskolát vált, vagy több tárgyból bukik, némelyikük meg a hiányzásai miatt évismétlésre kényszerül. A szakképzés első éve (11. osztály) – eddigi tapasztalataim szerint – különösebb bonyodalmak nélkül kigurul. Persze azért itt is jönnek a komplikációk, a kollégák naponta elmondják, hogy Kis Istvánt lehetetlen angolra tanítani, mert magyarul sem tud, Pitye Peti pedig anyag-

ismeretből képezhetetlen, mert nem tudja megkülönböztetni a vasat és a fát, és Kékes Barnának a diszlexiája mellett valamilyen beszédfejlődési rendellenessége is lehet, mert kereslet helyett folyton serekletről beszél, de Barna problémájától eltekintve valahogy mederbe terelődnek a dolgok. A negyedik év már a vizsga bővíletében telik el: az év első felévé próbavizsgáljuk a záróvizsgát, a mércét mindig egy kicsivel magasabbra teszem, mint ahogy az majd éles helyzetben várható. A cél az, hogy a gyermek számára ne legyen teljesen szokatlan a vizsgahelyzet, amikor egy kihegyezett pillanatban teljesítenie kell, s lehetőleg elfogadható szinten. Ismeretlen arcokkal találkozunk a próbavizsga bizottságában – más iskolákban dolgozó kollégákat kérek meg a feladatra, persze fizetni nem tudok érte –, akik komor arccal »önözik« a »jelöltet«, rákérdeznek a homályos pontokra, igyekeznek szigorúnak látszani, s a végén persze mindenki osztályzatát felfelé kerekítik. A vizsga befejezése után a srácok percekre magukba zuhannak, az eredményhirdetést követően pedig már mindegyik mosolyog.

Katartikus élmény az ilyen próbavizsga: szárnyakat és önbizalmat ad a gyerekeknek, a testiület egybehangzó véleménye szerint utána az év végéig egyre érdeklődőbb a társaság, kicsit megkomolyodnak, kezdenek egészen úgy viselkedni, mint aki iskolába jár. Sokszor gondoltam arra, hogy kár ezzel megvárni az utolsó évet, szívem szerint mind a négy évfolyamon szerveznék – valahol a tavaszi szünetet követő hónapban – egy ilyen házi vizsgát, ahol a követelményeket szemérmetlenül magasra helyezném, az értékelésnél persze kellemesen toleráns lennék, hiszen ezeknek a gyerekeknek sikerélmény kell, méghozzá nem valami »lájtos, gagyi« sikerélmény, hanem olyan, ami teljesítményen alapul, és aminek eredményeként a sikeresen teljesítők kedvezőbb pozícióba kerülnek a közösségen belül. Pszichológus ismerősöm szerint érdemes lenne ezzel kísérletezni, így talán sikerülne iskolakonform motívumokat csempészni a szakiskolák tanulóközösségének értékvilágába, mert a két értékrend jelenleg igen messze esik egymástól. Egy kis ünnepélyesség, egy kis elismerés nem árt meg senkinek, különösen nem annak a közösségnek, amelynek tagjait valamikor 1989 táján, »az utolsó szabad Május 1-én« ünnepelték intézményesen – de inkább már csak verbálisan –, üvegyöngy helyett ingyen sört, virslit és lufit osztogatva az akkori szóhasználatban proletariátusként emlegetett benmszületteknek. Az iskolától kapott pozitív élményeket követően évekig úgyis csak keresgélés és bizonytalanság következik, e sikerélmények tehát hosszú távú útravalók lesznek.

És akkor most érkezünk el a jövőbe mutató jelenhez. Arról van tehát szó, hogy a szakképzésbe még igen gyengécskén érkezők kissé megerősödve, szak-

májukról és a világról kicsit többet tudva megjelennek a munkaerőpiacon, s ezzel egy társadalmilag meglehetősen alulprivilegizált csoport tagjaivá válnak. Bért munkások lesznek, ugyanis nincsenek saját eszközeik, amellyel dolgozni tudnának, s így aztán munkabér fejében el kell szegődniük ezen eszközök tulajdonosaihoz. Az eszközök tulajdonosa kínosan ügyel arra, hogy csak annyi munkabért fizessen, amelyből alkalmazottja munkaerejét ugyan újra-termelheti, de munkaeszközök beszerzésére messzemenően nem elegendő – semmi érdeke nem fűződik ahhoz, hogy önmagának konkurenciát teremtsen. Végso soron ez egy zárt életpálya lenne, ha csak az ifjú bért munkás nem kísérli meg, hogy személyiségbeli tartalékait mozgósítva (intézményesített vagy informális keretek között tanulva) kilépjen az átlagos munkáslétből. Erő-feszítése ilyenkor arra irányul, hogy olyan pályát keressen, ahol vesztő-tetten birtokolt – korábbi életszakaszban esetleg nem eléggé kihasználta – egyéni adottságait (például: rendkívüli kézügyesség, különleges színérzékelő képesség) kamatoztathatja. Célja csupán annyi, hogy megfelelő tudást, szakismet-et, készséget, rutint szerezzen, s ezzel munkaerő-piaci alkupozícióját javítsa, kiszolgáltatottságának mértékét csökkentse. Az ilyen egyéni adottságok persze ritkák (éppen ettől értékesek), Magyarországon pedig a szakiskolákban azok tanulnak, akiknek szellemi fejlesztését, intellektuális tőkéjének gyarapítását az általános iskola nem tudta megoldani. Ezért aztán az esetek többségében a szakmunkáslét mégiscsak egy zárt életpályát jelent, amelyet bizonytalanság és kiszolgáltatottság jellemez. Az ilyen életútra szánt fiatalok már a képzés éveit alatt is elégedetlenek leendő sorsukkal, átvértnek, becsapottnak, kisemmizettnek, vesztesnek érzik magukat.

És ez bizony nem megnyugtató. Ráadásul ez a – szellemiekkel csak igen kevésse felvértezett – réteg a szociológusok szerint folyamatosan újratermeli önmagát, mivel az alapfokú képzés képtelen a szülőktől gyermekeikre hagyományozott szociokulturális lemaradások csökkentésére, felszámolására. És ez sem megnyugtató, kiváltképp nem hosszú távon. Mert egyszer még felbukkanhat egy szociálisan rendkívül érzékeny, közgazdaságtanban jártas, elméletalkotásra hajlamos gondolkodó, aki majd leírja egy könyvben, hogy a munkavégzéshez szükséges eszközök birtokosai nem fizetik meg (kiszákmányolják) a bért munkásokat, azokat, akik csupán munkavégzési képességeiket (munkaerejüket) tudják áruba bocsátani. És mivel ezen eszközök birtokosai semmilyen kérésre sem hajlandók tulajdonukat megosztani, azt el kell venni tőlük, akár erőszakkal is. Ez pedig harccal jár. De oda se neki, mert ez lesz a végső. Különben is: ebben a harcban a bért munkások csak kiszolgáltatottságukat (láncukat) veszíthetik, cserébe viszont övék lehet az egész világ. A bért munkások nem szívesen olvasnak ideológiai tartalmú könyveket, de ez a

könyv népszerű lesz közöttük. Sok százazres példányszámban kerül majd piacra, s elfogy az utolsó szál. Azt hiszem – bizonyos történelmi tapasztalok birtokában – szorongásom nem teljesen alaptalan.” (Sz. V., gyógypedagógus, szakiskolai vezető)

Bármennyire túldimenzionálnak és talán ideológiai indíttatásának érezzük is az igazgató asszony aggodalmát, az „Ifjúság 2000” felmérés adatai egyértelműen arra utalnak, hogy az élethelyzetüknek – a rendszerváltás óta bekövetkezett – változásait értékelve a 15–29 éves fiatalok csoportjában a segéd munkások, a szak munkások, az alkalmi munkások, illetve a munkanélküliek közé tartozók adtak a legnagyobb számban negatív válaszokat:

Különböző státusú és foglalkozási csoportba tartozó fiatalok megoszlása élethelyzetük rendszerváltás óta történt átalakulásának megítélése szerint (%)

Státus, illetve foglalkozási csoport	Személyes (vagy családja) helyzete a rendszerváltás óta		
	romlott	nem változott	javult
Szaktanulmányok során tanul	38,8	31,4	13,6
Szakközépiskolában tanul	39,7	31,4	13,5
Gimnazista	29,0	30,0	20,8
Egyetemista	30,5	35,8	25,0
Alkalmi munkás	58,7	23,8	9,7
Gyeken, illetve gyeken van	47,7	34,3	11,6
Munkanélküli, illetve jövedelempótlót kap	63,4	23,7	6,9
Értelmiségi	29,3	32,7	33,5
Egyéb szellemi	33,3	37,5	21,8
Vállalkozó	33,3	37,5	22,9
Szaktanulmányok	42,4	34,8	15,5
Szaktanulmányok	49,1	25,1	14,6

A szaktanulmányokba „szorult” fiatalok az iskola befejezése után tehát egy olyan csoportba kerülnek, amelyben a tagok 42 százaléka saját élethelyzetének folyamatos romlását érzékeli. A szakiskolai tanulók 39 százaléka is ugyanígy ítéli meg életkörülményeinek alakulását. A szaktanulmányokról fentiekben elmondottakat (bizonytalanság, kiszolgáltatottság, alacsony presztízs, fenyegető munkanélküliség) szem előtt tartva, sajnos a fiatalok helyzetértékelése reális, tehát a perspektíva semmi esetre sem vonzó. A szakiskolákba jelentkezők felkészültségén, magatartásán jól

érzékkelhető a távlatok hiányának színvonalcsökkentő hatása. A szakképzés rendszerének a kilencvenes években lezajlott átalakításakor pedig éppen az volt a cél, hogy az abban továbbtanuló hátrányos helyzetű gyerekek iskoláztatási esélyei javuljanak. Ennek elérésében pedig az egyik – talán a legerősebb – akadályt az általános iskolákból érkezők alacsony (sokszor meghökkentően alacsony) tudásszintje és viselkedési, magatartási rendellenességei jelentik. Az Oktatáskutató Intézet munkatársai által 2002-ben – „A szakmai előkészítő oktatás bevezetése” címmel – végzett kutatás során 214 pályaaorientációs és 228 szakmai előkészítő tanárt kérdeztek meg a szakiskolák tanulóinak felkészültségével, magatartásával, családi hátterével kapcsolatban. A kiindulási alap az volt, hogy a tankötelezettség 16 éves korra történő kiterjesztésével gyakorlatilag mindenki, aki az általános iskolát elvégezte, bekapcsolódik a középfokú képzésbe – ami nem független attól, hogy a szakiskolákban tanuló gyerekek után a szülők családi pótlékot kapnak, amelynek elmaradása igen érzékenyen érintené a családi költségvetést. Így aztán azok is bekerülnek a középfokú képzés rendszerébe, akiket tanáraik csak úgy jellemeznek, hogy „melegedni járnak az iskolába”, vagy akik tanulási, beilleszkedési zavarokkal küzdenek. A felmérésben megkérdezett szakiskolai tanárok ennek tudatában értékelték az alapszintű képzésből szakiskolába jelentkezők felkészültségét, és egyértelműen negatívnak minősítették a tanulói összetétel – utóbbi néhány évben lezajlott – változását is. A „Szakoktatás” folyóirat 2003. augusztusi számában Liskó Ilona adott bőséges áttekintést a kutatásban részt vevő tanárokkal készített interjúkból:

Milyen tanulói problémák jellemzik a szakiskolákat? (a válaszadók %-ában)

Probléma	Pályaaorientációs tanár	Szakmai előkészítés tanár
A jelentkezők alacsony száma	16,1	17,3
A válogatás nehézsége	2,4	2,2
A belépők alacsony felkészültsége	91,0	90,7

„Vannak olyan tanulók, akik kerek-perec megmondják, hogy ők melegedni jönnek az iskolába. Vannak természetesen olyan diákok is, akik presztízsnek tekintik a tanulást, de ez a kisebb százalék.” (ipari szaktanár)

„Nagyon szegény szülőknek, és nagyon rossz helyzetű családoknak a gyerekei kerülnek be, és igen rossz tanulmányi átlaggal. A kettést alig elérő tanulók is bejelentkeznek szakmunkásképzésre. Tehát mondhatjuk azt, hogy aki máshová nem fért be, az ide beiratkozik. Nincs felvé-

teli, csak beiratkozás van, mert a gyerekek száma csökken az általános iskoláknál, ez megjelent a mi iskolánkban is. És ráadásul még a mezőgazdaság presztíze is óriásit romlott, tehát csak nagyon rosszul tanuló diákok iratkoznak be hozzánk a szakmunkásképzésbe.” (mezőgazdasági szaktanár)

„Az általános iskolák nem a megfelelő tananyagot tanítják a gyerekeknek. Tehát például számunkra az volna az alapfeltétel, hogy tisztességesen tudjon a gyerek olvasni, helyesen tudjon írni. Ezenkívül matematikából ismerje a négy alpműveletet, némi törtekkkel, vagy százalékszámítással egyben. Nem szükséges a gyerekeknek harmadik általánosban a melléknévi igenévről beszámolni, amikor rendesen olvasni se tud. Tehát az általános iskolák átesnek a ló túlsó oldalára. Amire kéne, arra nem tanítják meg a gyerekeket és minden felesleges dolgot a fejébe töltenek, amit lényegében úgymint csak elfelejt...” (ipari szaktanár)

„Nagyon sokat romlott az gyerekek felkészültsége. Nagyon sok évis-méltó van köztük, a családi háttérük borzalmas, nagyon sok munkanélküli szülő van, italos szülő, szétesett családok, ez teljességgel természetes már. Mindamellett a legnagyobb probléma az, hogy az általános iskolából ez a gyerekreteg úgy jön ki, hogy nincs készítetése arra, hogy bármit is csináljon. Nemcsak a szakmatanulást, de bármit! Nagyon sok foglalkozást tartunk nekik, kérdezzük, hogy: »Mit szeretsz csinálni?« Válasz: »Semmit.« »Ne mondd, hát valamit csak csinálsz?« »Hát igen, alszok«. És ebben nem a gyermek a hibás, ő már így szokta meg 8 év alatt, és a születése óta: ha csendben vagy és nem csinálsz semmit, akkor jó vagy.” (ipari szaktanár)

„Németet és angolt oktatunk idegen nyelvként. Németből például az egyik gyerek nem tud semmit, de látjuk a papírján, hogy 5 évig tanult az általános iskolában németet. Mondjuk neki: Ne viccelj, hát tanultad! Valami csak ragadt rád! És ekkor kiderül, hogy ő nem értette a nyelvet és nem is tanult semmit, és azt mondta a tanár néni, hogy ha csendben marad, akkor meg fogja kapni a kettést. Én pedig csendben voltam – mondja a gyerek. Így járt öt évig német órára, hogy csendben volt és megkapta a kettést. Most itt nekünk kellene bepótolni az öt-éves mulasztást. Nagyon sok ilyen gyerekkel találkozunk. Itt azért fölvetődik az általános iskola, és elsősorban a szülők felelőssége.” (ipari szaktanár)

Az interjúkban felsorolt – általános iskolából hozott – hiányosságok pótlását csak kismértékben tudják megoldani a szakiskolák, így a mun-

kaerőpiacra kilépő ifjú szakmunkások meglehetősen alacsony szinten felelnek meg a foglalkoztatók elvárásainak:

*A vállalatok elégedettsége a pályakezdő szakmunkásokkal,
2001 (átlagosztályzatok, ötfokozatú skálán)*

Elvárások	Szakmunkások (érettségi nélkül)
Szakmai felkészültség	3,11
Gyakorlati felkészültség	3,16
Számítógépes ismeretek	2,83
Műszaki ismeretek	2,99
Gazdasági ismeretek	2,52
Számoláskészség	2,92
Beszéd- és íráskészség	2,92
Idegennyelv-tudás	2,02
Munkakultúra	3,00
Munkafegyelem	3,30
Önálló munkavégzés	2,98
Együttműködési készség	3,65

A pályakezdő szakmunkások tehát 2001-ben a munkaerőpiac 12 „tan-tárgyából” egyet négyesre, négyet közepesre, hetet pedig elégségesre teljesítettek – a leginkább illetékesek értékelése szerint. Pedig itt már egy előzetesen szelektált csoportról van szó: a vállalatok a jelentkezők közül feltehetőleg azokat vették fel, akikben a legtöbb „fantáziát lát-ták”. Elgondolkodtató, hogy 12 éves tanulás után a szakiskolát végzett pályakezdők sem számolási, sem beszéd- és íráskészsége nem éri el a közepes szintet. Ezeknek a fiataloknak pedig a szakképzés – napjaink egyre hatékonyabb szervezettségű, piacközpontú és messzemenően pro-fitorientált gazdaságában – csak egy olyan életpálya felé nyithat utat, amelyet legfeljebb a megélhetés kényszeréből vállalnak.

„A hatvanas évek közepén – még nagyon kezdőként, és az első időszakban képesítés nélküli tanárként – egy olyan kisvárosi szakmunkásképzőben dol-goztam, amelynek kollégiuma is volt. Nem »elit« szakmát oktattunk, nálunk a jövő építőipari szakmunkásai (kőművesek), és faipari szakmunkásai (asz-talosok) tanultak. Nehogy azt hidd, hogy akkor nem a szakközépiskolákba, illetve a technikumokba (ameddig voltak) törekedtek azok, akik elég jó ké-pességekkel rendelkeztek az érettségihez vezető út megtételéhez. És nehogy azt hidd, hogy az osztatlan iskolákból közepes, vagy éppen jó tanulmányi átlaggal érkező gyerekek olyan jól tudtak olvasni. Nem voltak annyira felké-

születlenek, mint manapság, de osztályzataik és valóságos tudásuk között széles szakadék tátongott. Csakhogy nekünk volt merítési mélységünk: néha kétszeres volt a túljelentkezés, így a leggyengébbeket minden nehézség nélkül el tudtuk küldeni. Sohasem bántott emiatt a lelkiismeret, úgy gondoltam, hogy az is találhat magának munkát, akinek nincs szakmája, vagy csak később, munka mellett, mindenféle esti képzésen szerez szakmunkás-bizonyítványt. Az ilyen bizonyítványok mögött csak minimális tudás állt, tulajdonosaik inkább betanított munkások voltak, de a munkaadó vállalatok statisztikáját javította (és a »bértömeg« is növekedett), ha a foglalkoztatottak döntő többsége szakmunkás képesítéssel rendelkezett. Tehát akkor még volt lehetőségünk a szelekcióra, és éltünk is vele, nem kellett attól tartanunk, hogy a jelentkezők hiánya miatt tanárokat kell elküldeniünk vagy be kell zárunk az iskolát. És ezt a szigorú válogatást folytattuk a képzés első évében is. Könyörtelenül buktattunk: az volt az iskola vezetőségének elve, hogy inkább az első évben derüljön ki valakiről, ha szellemileg vagy fizikailag alkalmatlan a szakma elsajátítására; képzése, kollégiumi elhelyezése akkor még nem került annyira pénzbe az államnak, s a gyerek sem veszített egy évnél többet.

Szigorú volt a kollégiumi rend is: az elsőéveseknek iskolai napokon kettőtől négyig, műhelynapokon pedig délután öt óráig volt »kimenőjük«, percre pontosan ellenőriztük a visszaérkezést. Vasárnap, reggeli után »szobaszemlélt« tartottunk: a szobafőnök jelentette a létszámot – közben mindenki feszes vigyázzban állt –, megvizsgáltuk a szekrények rendjét, ellenőriztük, hogy elég »sarkosan« vannak-e bevetve az emeletes vaságyak, már a kisebb fegyelemsértésekért is »kimenőelvonás« járt, a vétkest letiltottuk a hazautazásról, eltiltottuk a tévénézéstől (csak a híradót nézhette meg, az viszont mindenkinek kötelező volt). Ugyanígy következménnyel járt, ha a tanulmányi eredmény tartósan romlott, a dohányzás pedig csak harmadikosoknak volt megengedett. Havonta ellenőriztük a kollégiumi szobák iskolai osztályzatainak átlagát, bizonyos szint felett kedvezményt kapott a közösség: elmelehetett egy esti mozielőadásra, vagy meghosszabbítottuk vasárnapi kimenőjüket. Az iskola tanárai látták el a kollégiumi felügyeletet is, magatartási problémákkal alig találkoztunk, akivel rendszeresen baj volt, annak beszélünk a szüleivel. Ehhez az eszközhöz csak végső esetben nyúltunk, el akartuk kerülni, hogy a tanulók ostobaságai szüleiknek okozzanak gondot, az volt a testület véleménye, hogy az ilyen problémákat nekünk kell kezelniünk, hiszen mi kaptunk megbízást a gyermekek nevelésére. Mai szemmel nézve ez a pedagógiai szituáció inkább börtönhöz, de legalábbis valamilyen elit katonai alakulathoz hasonlítható, de azokban az években a nevelés egyik fontos szempontja volt (különösen a szakmunkásképzésben), hogy az iskolából kilépő fiatalok kellő méltósággal kövessék a szabályokat, minden-

ben megfeleljenek a szocialista társadalmi elvárásoknak; gondolkozni persze szabad volt, sőt kötelező, de azt, hogy miről és hogyan, mindig valahonnan felülről mondták meg.

Kicsit leegyszerűsítve a dolgokat azt mondhatnám, hogy öntudatos alattvalók nevelése volt a cél, akikben véletlenül sem vetődnek fel eretnek gondolatok, s ha mégis, azt nagyon szégyellik – önmaguk előtt is. És az iskolák ennek a követelménynek persze eleget is tettek, bár a hetvenes évek végétől már egyre lazábbá vált a világ. Akkor már nem a szakképzésben dolgoztam, de régi kollégáim tele voltak panasszal a gyermekek egyre alacsonyabb tudásszintje és növekvő fegyelmezetlensége miatt. A legnagyobb gondot ma abban látom, hogy a szakmunkásképzők (pardon: szakiskolák) nem tudják felvállalni a minőségi oktatás, képzés kockázatát, mert akkor elfognak a tanulók. Valamikor azt hittük, hogy a magas osztálylétszám teszi lehetetlenné az igazán hatékony oktatást, ma már egyértelmű, hogy a diákok számának csökkenése még komolyabb akadály, mert így az iskola elsődleges célja az, hogy megmaradjon, s csak a második helyre kerül a megfelelő szintű és hatékony oktatás. Ezért kell benttartani a rendszerben azokat is, akik (szerinted) melegekednek használják az iskolát. És ezért nem mer az általános iskola követelni – az más kérdés, hogy esetleg a tanításra is képtelen. Mert akkor a szülő elviszi a gyereket a szomszéd kerületbe, ahol örömmel fogadják, ahol a lehetetlen magatartású, tanulásra semmiképp sem hajlandó gyermekét körbetáncolják, és 3,8-as átlaggal, írni, olvasni, számolni alig tudó fiatalembert kerül majd a kilencedikbe, s onnan aztán a szakképzésbe. Ami pedig a kizárólag alacsony iskolai végzettségűek csoportját illeti, azt hiszem kicsit pesszimistán ítéletek meg a helyzetet. Takarítókra, mosogatókra, árufeltöltőkre, segédápolókra, portásokra, biztonsági őrekre, kocsimosókra, vasúti kocsitakarítókra, konyhai kisegítőkre, pizza-futárookra, hórúkk-emberekre stb. mindig van kereslet a munkaerőpiacon – olvasd csak el egy Munkaügyi Központban az üres álláshelyek listáját –, persze korántsem akkora számban, mint amekkora a potenciális jelentkezőké. Annak ugyan valós a kockázata, hogy életük korai szakaszát munkanélküliségként kezdik, de ez semmi esetre sem indokolja a követelményszint és az elvárások ilyen mértékű csökkentését. Az sem kizárt, hogy a nehéz és – a személyiség mentális szféráját csak igen kevésbé terhelő – monoton munka hatására néhányan (igen rövid időn belül) elfogadják a tanulást, az igényesebb munkahelyhez, az értelmesebb élethez vezető út megkerülhetetlen részeként. Az általános iskolából a szakképzőkre hagyományozott tudáshézagok egy része a 9–10. osztályban még befoltozható, persze kissé nehezíti a helyzetet, hogy – egybehangzó vélemények szerint – ma már több a hézag, mint a tudás.

Nem tudom, mi történik az alapfokú iskolákban, de olyan komoly szellemi töke, magas szinten kvalifikált szakértőknek olyan népes hada igyekszik az ott folyó oktatás minden apró részletét megismerni, olyan hatalmas és hiteles adatbázis áll napjaink tanárainak rendelkezésére, hogy számomra megmagyarázhatatlan a tanítás ilyen fokú eredménytelensége. Tíz évre visszamenően tudjuk, hogy hány hajszála van a hetedik osztályba járó fiúknak, hány a lányoknak, és hány átlagosan, továbbá – a példánál maradva – azt is tudjuk, hogy a hajszálak száma, színe, hossza, sőt a szülők hajszálainak színe, száma, hossza hogyan függ össze a gyermek iskolai teljesítményeivel, a »PISA 2000«-ben elért eredményekkel, csak éppen arra képtelen az alapfokú oktatás, hogy megtanítsa írni, olvasni, számolni a gondjaira bízott gyerekeket. A szakképzés pedig tanácstalanul áll a feladat előtt: eurokonform műveltségű, több nyelvet beszélő, konvertálható tudással rendelkező szakembereket kell nevelnie, de előtte meg kell tanítani őket nemcsak az írás, az olvasás és a számolás művészetére, hanem arra is, hogy étkezés előtt kezet mosunk, hogy ha belépünk valahová, akkor köszönünk, hogy használat után lehúzzuk a vécét, hogy marihuánás cigarettánkat nem az iskolában szívjuk el, és nem is ott értékesítjük. Az oktatásügy – kormányokkal együtt cserélődő – vezetése rövid távon nem tud a közoktatás ötvenéves csődtömegével mit kezdeni, hosszú távra pedig nem tervezhet. Ezért aztán a dolgok saját logikájuk szerint fejlődnek tovább. Évekkel ezelőtt olvastam egy idevágó történetet. Főszereplője egy fiatal, ambiciózus karmester, aki arra kap megbízást, hogy a vak muzsikuskok szimfonikus zenekarát dirigálja a süketek otthonában élő zenerajongóknak adott koncerten. Amennyire én látom, a közoktatás vezérkara négyévenként hasonló helyzettel kényszerül szembenézni.” (az Ismeretlen Pedagógus zárómonológja)

Levezetés helyett

A magyar általános iskolai oktatás, illetve nevelés folyamatosan csökkenő hatékonyságára, valamint az extregenetikusan örökölt tanulói hátrányok ledolgozására tett erőfeszítések eredménytelenségére nehezen találunk magyarázatot. Sokak szerint a Monitor-vizsgálatok ma már a tanulói tudatlanság felmérésének eszközei, az „átlagiskola átlagtanulóinak” neveltségi szintjéről, fegyelmezettségéről és kommunikációs kapacitásáról pedig bárki szerezhet tapasztalatokat, aki egyszer a „nagyszünetben” felkeres egy ilyen intézményt (ha beengedik), vagy tanítás végén elvegyül az iskola kapuján kiömlő diákok tömegében. A „Quo vadis Iskola?” kérdésre sincs válaszunk, de már az is eredmény, ha nem megy sehová. Hiszen az állóvíz is mossa a partot. Az összegzés legcélirányosabb megoldásának az tűnik, ha a hazai alapfokú oktatást az iskola funkciói szerinti bontásban értékeljük. Természetesen nem osztályzattal – még a végén teljesítményszorongást keltenénk a rendszerben, vagy „csékélyértékűségi” komplexus alakulna ki az iskolákban –, hanem (az alternatív oktatás filozófiájának megfelelően) szöveges formában, amely lehetővé teszi a napjaink hazai általános iskoláit jellemző összes pozitívum bemutatását. És akkor mindannyiunk számára világossá válik, hogy nem is olyan sötét a kép, felesleges lenne kongatni a vészharangokat.

Bizonyítvány az általános átlagiskola részére

Tudásközzetítés, ismeretátadás

Az alapidokumentumokban előírt 900–1220 tanítási óra többségét a tanév során pontosan elkezdte az iskola. Az osztályteremben a tanulók nagy része ült, s legalább 80 százalékuk viselkedett, közülük nem kevés magatartást is tanúsított. A felső tagozatos tanárok többsége magas szinten ismerte az oktatni kívánt tananyagot, ketten közülük szaklapokat, tudományos cikkeket is olvastak a témában. Az alsó tagozaton

tanító kolléganők mindegyike megfelelő jártasságot szerzett már az ábécé betűinek ismeretében, pontosan tudta, hogyan kell azokat egymáshoz illeszteni, képes volt a szavakban kódolt üzenetek adekvát értelmezésére. A kréta és a tábla használata a legkorszerűbb módszertani követelményeknek is megfelelt. Ötödiktől felfelé nagy segítséget jelentett az oktatástechnikai segédeszközök használata, a kötelező olvasmányok élményhatását fokozta, hogy azokat videón nézhették meg a tanulók, így megszabadultak az olvasás kényszerétől, túlterheltségük tehát jelentős mértékben csökkent. Az alsó tagozat végére (4. osztály) a tanulók közel 30 százaléka jól és szövegértően olvas, az ilyen feladatokat közepes szinten teljesítők aránya 20 százalék. Ez az arány az elmúlt 30–35 év áldozatos pedagógiai erőfeszítéseinek eredményeként alakult ki, stabilizálódása komoly sikernek tekinthető. A felső tagozaton is sikerült megőrizni a jól és közepesen olvasók arányát, s az a nyolcadik osztályban sem változott. Ez különösen fontos cél, amely messzemenően megfelel a társadalmi elvárásoknak: az Országos Köznevelési Intézet adatai szerint a lakosság 49 százaléka egyetért azzal az állítással, hogy „az életben manapság csak az az ember boldogulhat igazán, aki iskolázott”. Hasonlóan alakult azon tanulók aránya, akik a nyolcadik osztály végén úgy tudtak olvasni a tankönyvből, hogy megértették a szövegben közölt információk többségét.

Szociokulturális nivellálás

Ha a „hátrányos helyzet” fogalmat szoros értelemben vesszük, akkor az iskolába belépő tanulók 12 százaléka vonatkoztatható, némileg tárgítva az értelmezést azonban arányuk közel 30 százalékosnak tekinthető. Az alapfokú oktatás nyolc éve alatt az iskola el tudta érni azt, hogy a tanulók 70 százalékának teljesítménye egyre nagyobb mértékben haladta meg a maradék 30 százalék tanulmányi eredményeit. Az első oktatási években a még egymáshoz egészen közeli teljesítményszintek – az intenzív pedagógiai munka hatására – a felső tagozat első évétől távolodni kezdtek: a „jó családokból” érkező és jó motivációjú gyermekek eredményei folyamatosan javultak. E tendencia csíráiban már a hetvenes években megfigyelhető volt, de csak a kilencvenes évek után vált képessé az iskola arra, hogy azt teljessé és visszafordíthatatlanná tegye. A tanulóknak közel 70 százalékát az iskola sikeresen készítette fel az érettségivel záruló középfokú oktatás megkezdésére, jelentős ré-

szük minden bizonnyal eljut a diplomáig, és képes lesz szüleinek iskolai végzettségénél egy fokkal magasabbat szerezni, vagy folytatni tudja a szülők értelmiségi életpályáját. Az általános iskola méltánylandó érdeme, hogy a munkaerőpiac fizikai munka iránti szükségleteinek kielégítésére is vállalkozott: a tanulók csaknem 30 százaléka szakiskolákban folytatja majd tanulmányait, tehát számukra is lehetővé válik az egykor szüleik által választott életút megismétlése. Így az alapfokú oktatásnak sikerült elérnie, hogy generációs távlatokba emelkedjék a tradicionális népi bölcsesség, amely ma már így hangzik: a suszter – és gyermeke – maradjon a kaptafánál.

Osztályzás és értékelés

A korábbi évtizedekben mind az oktatásügyi, mind a politikai vezetésnek állandó gondot okoztak a rossz általános iskolai osztályzatok. A tananyag csökkentésére és a követelmények szintjének radikális mérséklésére irányuló szűnni nem akaró erőfeszítések csak ideiglenes eredménnyel jártak: a pedagógusok továbbra is csak a jól teljesítőknak adtak jó osztályzatot, s továbbra is hajlamosak voltak arra, hogy a legrosszabb eredményeket elérőket osztályismétlésre utalják. Mereven elzárkóztak azon bonyolult és ellentmondásos, de logikailag jól kidolgozott gondolatsor elfogadásától, mely szerint: a jó tanulókra ugyan pozitív megerősítésként hat az érdemjegyben tárgyasuló dicséret, a közepeseket pedig nem zavarja a közepes osztályzat, a minimumon, illetve az az alatt teljesítők pszichéjében viszont az elégséges, illetve elégtelen minősítés irreverzibilis károsodásokat okoz. Az iskolákról kialakított összképet pedig kifejezetten rontják a bukások olykor magas arányát tükröző adatok: fennállt annak veszélye, hogy a közgondolkodásban negatív kép alakul ki az általános iskolai tanulók szorgalmáról, tudásszintjéről, esetleg az iskolákban folyó oktatás színvonaláról.

Az alapfokú oktatás az utóbbi évtizedekben komoly lépéseket tett a korábbi hiányosságok felszámolásának irányába: először csak az első, később az első-második osztályban érte el az iskola, hogy nullára csökkenjen az osztályismétlők aránya – ebben komoly szerepet játszott az a miniszteri rendelet, amely ezekben az osztályokban megtiltotta a buktatást. A rossz osztályzatok is csak feleakkora gondot okoznak, mint korábban: az iskola az alsó tagozaton ma már szövegesen értékeli a tanulói teljesítményeket, a pedagógiai „újbeszél” nyelvben pedig az „osz-

tályismétlés”, „elégséges”, illetve „elégtelen” szavak használata tilos. Ennek megfelelően csak az osztályban tanító pedagógus – mint az arra legilletékesebb – ismeri pontosan a tanulók teljesítményeit, amiből az következik, hogy az eredmények esetleges hanyatlása nem jelent gondot sem a szülőknek, sem az oktatásügyi irányításnak. A szülők elégedettségének biztosítása érdekében hozott intézkedések nem voltak eredménytelenek: az Országos Közoktatási Intézet adatai szerint 1990-ben még csak a megkérdezettek 27 százaléka értékelte úgy, hogy Magyarországon javult az oktatás színvonala, ám 2002-ben az arányuk már elérte a 41 százalékot, mintegy jelezve, hogy a pedagógiai erőfeszítések gyümölcse – ha lassan is – de előbb-utóbb beérlik.

Iskolahálózat

E területen a leginkább pozitív változást az „egy falu – egy iskola” tradícióvá kövült elvének feladása jelentette. E fejlődési irányvonalat követve 1993 és 1997 között – gazdaságilag teljesen indokolhatóan – 98 iskola zárta be kapuit az aprófalvakban, jelentős részben a 2000 lakosnál kisebb lélekszámú, többségükben amúgy is pusztulásra ítélt településeken. Helyettük – gazdaságilag ugyancsak teljesen indokolhatóan – 91 iskola épült a fővárosban, a megyeszékhelyeken, illetve egyéb városokban: a gyerekek vonattal, autóbusszal utaznak iskolájukba, így biztosítható a geográfiai mobilitásuk. Az új és ismeretlen, egészen más életviteli szokások szerint élő közösségben az eldugott kis faluból érkező elsős gyermek is megtanulhatja az alkalmazkodási stratégiákat, és hozzászokhat ahhoz, hogy az iskola-kombinátorok légkörében se érezze idegennek és elveszettnek magát. Komoly sikerként könyvelhető el, hogy az aprófalvakban folyó oktatás megszüntetésével megoldottá vált az iskola kultúráközvetítő és oktatási funkcióinak szétválasztása: ez utóbbi gyakorlásának székhelyei a városok lettek, a falvakban a kultúráközvetítés feladatát pedig a mindig is oly népszerű kocsimák látják el a jövőben. A falusi iskolák bezárása ugyan nem növeli közvetlenül az iskolai teljesítmények átlagos szintjét, de a leggyengébb teljesítményeket elért iskolák felszámolása ebbe az irányba mutat. Fontos eredmény, hogy a városi iskolák – saját teljesítményük pillanatnyi romlását is felvállalva – hajlandók voltak az aprófalvakból érkező iskoláskorú populáció fogadására. Ezzel a jelenleg is folyamatban lévő intézkedéssorozattal az oktatásügy vezetése – éppen a fenti indokok alapján – szüksé-

gesnek tartotta, és ezért bátran vállalta, hogy „szembeüszik az árral”: az Országos Köznevelési Intézet adatai szerint ugyanis a magyar népesség 55,1 százaléka úgy gondolja, hogy a „rengeteg kísérlet és sok reform után végre nyugalomra van szükség az iskolákban”.

Nevelőmunka

A gyerekek csaknem mindegyike – az iskoláskort elérve – az intézménysített nevelés légkörétől megszépenve lép az osztályba. Többségükben alig mernek megszólalni, beszédükben gátlásosak, az oldott kommunikációra képtelenek. A tanárok által közvetített közhelyek a korosztályi sajátosságoknak megfelelő spontán beszédbeli érintkezésre alkalmatlanok, ezért mindenképpen ajánlatos a természetes nyelvi környezet beengedése az iskolákba, s e tekintetben napjaink magyar általános iskolái nem dolgoznak eredménytelenül:

Az egy főre átlagosan jutó természetes korosztályi nyelvi fordulatok száma iskoláinkban (osztályonkénti bontásban)

Nyelvi fordulat	3. osztály	5. osztály	8. osztály
Te köcsög!	1,4	6,7	18,6
Kurvaanyád	0,0	4,1	14,7
Szarevő	0,0	6,9	16,4
Te geci!	0,0	3,3	126,6
Bazmeg	0,2	115,5	1179,2

(Forrás: a szerző becsült adatai)

A nyelvi fejlődést tekintve az általános iskolának sikerült feloldania a szociokulturális határokat: a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyermekek megkülönböztetése az egymás közötti kommunikációjuk alapján megoldhatatlan feladatok elé állítja a hallgatót. A verbalitásban tapasztalható szociokulturális homogenizálódás többé-kevésbé folytatódik az olyan felnőtt viselkedési minták spontán megjelenésében, mint a dohányzás, később az alkoholizálás, esetleg a drogfogyasztás. Minden jel arra mutat, hogy a társadalomban természetes módon kialakult viselkedésmódok és szokásrendszerek ifjúkori megismerését az iskolának – hívös távolságtartásával és elegáns tartózkodásával – indirekt módon sikerül elősegítenie. Ebben a vonatkozásban az iskola ismét csak társadalmi igényeket elégi ki: az Országos Köznevelési Inté-

zet adatai szerint a magyar népesség 79,4 százaléka úgy gondolja, hogy „a jó modor és viselkedés megtanítása a család feladata, az iskolától ezt nem lehet elvárni”.

Összefoglaló értékelés

A hazai általános iskolák tehát messzemenően igyekeznek megfelelni a szűkebb és tágabb környezet elvárásainak. Közoktatásunk ma már nemcsak szolgálja, hanem felébreszti és strukturálja is a társadalmi igényeket. Az alapfokú oktatás írás- és olvasástanítási technikái komoly szerepet játszottak abban, hogy az iskoláskorúak néhány évtizede még alapvetően könyvcentrikus kulturális érdeklődése mára teljesen eltolódott az audiovizuális és informatikai eszközök által közvetített képi tartalmak világa felé.

Olvasóinkhoz!

1937-ben Erdei Ferenc, Féja Géza, Szabó Zoltán örökbecsű munkáival indította el Sárközi György a *Magyarország felfedezése* sorozatot. 1968-ban Darvas Józsefék felélesztették a hagyományt. A sorozat szerkesztő bizottsága tagjairól, és a témákról a múltban is maga döntött. Így született újjá az immár több mint félszáz műből álló sorozat. Hogy a megváltozott körülmények között meddig élünk, azon is múlik, hogy a Magyarország Felfedezése Alapítvány támogatókra talál-e. Ha arra gondolunk, mennyi érték veszett el a társadalmi átrendeződés során, talán csak annak köszönhető talpon maradásunk, hogy sokan keltették a halálhírünket. Ha nem is a babona, a lendület még életben tart bennünket. De még most sem tudjuk teljes bizonyossággal, mi jön ezután. Pedig a szociográfiára talán soha nem volt nagyobb szükség, mint a mai, alapvető változások közepette. Ám a szociográfusok mindig is az irodalom páriái voltak; a valóságfeltárás munkaigényes, sok utazással, talpalással jár, amire csak külön támogatással lehet vállalkozni. Alapítványunk célja a régi: olyan művek világra segítése, amelyek a sorozathoz méltó színvonalon, irodalmi eszközökkel, kritikai szemlélettel mutatják be a magyar társadalom tipikus jelenségeit. Ehhez kéri a kuratórium bármilyen mű támogatásukat.

A Magyarország felfedezése sorozat eddig megjelent kötetei

1. Mocsár Gábor: *Égő arany* (1970)
2. Varga Domokos: *Erdőkerülőben* (1970)
3. Erdei Ferenc: *Város és vidéke* (1971)
4. Moldova György: *Tisztelet Komlónak!* (1971)
5. Végh Antal: *Erdőháton, Nyíren* (1972)
6. Kunszabó Ferenc: *Sárköz* (1972)
7. Fekete Gyula: *Éljünk magunknak?* (1972)
8. László Bencsik Sándor: *Történelem alulnézetben* (1973)
9. Zám Tibor: *Bácskiskunból jöttem* (1973)

10. Bertha Bulcsu: *Balaton évtizedek* (1973)
11. Molnár Géza: *Külvárosi barangolások* (1974)
12. Lázár István: *Kiált Patak vára* (1974)
13. Tüskés Tibor: *Nagyváros születik* (1975)
14. Varga Domokos: *Vizek könyve* (1976)
15. Berkovits György: *Világváros határában* (1976)
16. Csák Gyula: *A szíkföld sóhaja* (1977)
17. Jócsik Lajos: *Egy ország a csillagon* (1977)
18. Fábián Katalin: *A Makoldi család* (1977)
19. Zsolt Róbert: *Labdarugók, sportolók* (1978)
20. Halmos Ferenc: *Illő alázattal* (1978)
21. Márkus István: *Nagykőrös* (1979)
22. Miskolczy Miklós: *Város lesz csak azért is* (1980)
23. Mátyus Aliz: *Holnapon innen, tegnapon túl* (1980)
24. Thierry Árpád: *Királynők városa* (1981)
25. *Folyamatos jelen* (antológia 1981)
26. Albert Gábor: *Emelt fővel* (1983)
27. Bakonyi Péter: *Téboly, terápia, stigma* (1983)
28. Szász Imre: *Ez elment vadászni* (1984)
29. Horváth Dezső: *A tizedik ember* (1985)
30. Vadas József: *Nem mindennapi tárgyaink* (1985)
31. Órszigethy Erzsébet: *Asszonyok férfisorban* (1986)
32. Csupor Tibor: *Mikor Csíkból elindultam* (1987)
33. Pünkösti Árpád: *Kiválasztottak* (1988)
34. Hernádi Miklós: *Válni veszélyes* (1988)
35. Diósi Ágnes: *Cigányút* (1988)
36. Levendel László: *Humanista orvoslás* (1988)
37. Kamarás István: *Értéktérkép* (1989)
38. *Félmúlt* (antológia 1990)
39. Lengyel László: *Micsoda év!* (1991)
40. Márkus István: *Az ismeretlen főszereplő* (1991)
41. Závada Pál: *Kulákprés* (1991)
42. Pünkösti Árpád: *Rákosi. A hatalomért, 1945-1948* (1992)
43. Lengyel László: *Tépelődés* (1992)
44. Bálint B. András: *Szabadulás a félelemtől* (1993)
45. Vekerdy Tamás: *Álmok és lidércek* (1993)
46. Tanács István: *Ön kormányzó?* (1993)
47. Rab László: *Mélyszántás* (1994)
48. Órszigethy Erzsébet: *Bírsalmasajt* (1995)

49. Márkus István: *Polgárosodó parasztság* (1996)
50. Iványi Gábor: *Hajléktalanok* (1997, 1998)
51. Tábori Zoltán: *Vasmű* (1998)
52. Szilágyi Gyula: *Tiszántúli Emánuel* (2001)
53. Kun István: *A feláldozott Bereg* (2004)
54. Lábass Endre: *Vándorparadicsom* (2004)
55. Szilágyi Gyula: *Megbukott az iskola?* (2004)

A kötetek megírását ösztöndíjjal támogatjuk, témajavaslatukkal jelentkezhetnek a Magyarország Felfedezése Alapítvány címén: 1125 Budapest, Zsolna u. 39. (punkosti@mail.datanet.hu).

Érdeklődésüket köszöni

A KURATÓRIUM