

SZÜLŐ, GYEREK – PIAC

MILYEN HATÁSSAL VAN, LEHET A SZÜLŐK, GYEREKEK és az iskola kapcsolatára, ha az oktatás különféle területein és dimenzióiban teret nyerne bizonyos piaci, vagy piaci jellegű funkciók? Kétségtelen, hogy az iskola működési elvei, belső és közvetített értékei, intézményi stílusa és identitása nem független attól, milyen feltételek között működik. Ahhoz, hogy valóban átfogó képet kapjunk az iskola helyzetéről és az egyes oktatáspolitikai modellek hatásairól, teljes keresztmetszetében kell vizsgálnunk a következményeket. Írásommal ehhez szeretnék hozzájárulni néhány gondolattal, amelyek a jelenlegi változások lehetséges szociálpszichológiai következményeire vonatkoznak.

Az elmúlt évtizedben Magyarországon a kutatók többsége egyetértett abban, hogy a piaci szabályozás legalább korlátozott, vagy specializált formái az élet minden területén lényegesen jobb feltételeket biztosítanak a pénzek elosztására, általa megfelelőbb közvetítéshez jutnak a "használói", tehát iskolai körülmények között a szülői, tanulói érdekek, és a folyamat végeredményeképpen feltétlenül javul az eredeti funkciók minősége is. A piaci működés szakkifejezései (alku, csere, kínálat, versengés stb.) megjelennek az oktatáspolitikai-iskolai terminológiában.[†] Az e téren tapasztalható túllátalánosítások csak részben tudhatók be az évtizedeken át tartó központi szabályozás jellegzetesen kelet-európai túlkompenzálásának. A közelmúltban a világ fejlettebb részein is a piac javára látszanak eldőlni az állami beavatkozással kapcsolatos viták. Számos gazdaságon kívüli területen, így az oktatásban, az egészségügyben, a kultúra különféle területein tapasztalhatunk törekvést piaci mechanizmusok működtetésére.

Már csak ezért sem lehetünk meglepve, ha hazai viszonyok között (e tekintetben a nyugati országokról nincsenek forrásaim) a piac nem csupán mint a működés szabályozásának eszköze, hanem mint sajátos ideológikus érték is megjelenik. Ez a jelenség már kétségkívül összefügg a baloldali ideológiák pénz- és piacellenességével. Egyrészt akként, hogy mivel azok ellenreakcióiként keletkezett, ma gyakran úgy tűnik, hogy a piac és a központi szabályozás két póluson található, amelyek nem, vagy csak kevéssé egyeztethetők össze; az egyik oldalon található a piaci vagy piaci jellegű mechanizmusok által közvetített és integrált értékek és érdekek, a másik oldalon az állam központi, elnyomó törekvései. E polarizációhoz vezet a piaci kontra

[†] Lásd pl. Mihály Ottó: Alkura és együttműködésre alapozott iskola. In: Iskola és pluralizmus, pp. 15–30. Bp., Edukáció, 1989.; Pöcze Gábor: Befolyás, hatalom, részvétel. U.o., pp. 31–44.

központi szabályozás értékelésének jellegzetes vonatkoztatási rendszere: a piaci mechanizmusok egyensúlyozó hatása, amely egyébként a modern gazdaságban is köztudottan csak korlátozottan működik, mintegy az emberi szubjektivitástól mentes, természeti erőhöz hasonló objektivációként jelenik meg.

Illusztráció gyanánt csupán egyetlen példát szeretnék idézni a sok közül a kultúra területéről: „Elég egy pillantást vetni a budapesti moziműsorra, hogy belássuk: beköszöntött a szörnyek évadja, a tömegfilm kiszorította a szerzői filmet... Ezen keseregni megható, de legalább olyan felesleges, mint a művészfilmet siratni, mivel minden piacelvű fogyasztói kultúrában hasonló a helyzet, nálunk viszont csak most került sor egy *mesterséges állapot* fájdalmas, de szükségszerű felszámolására.”†

Természetesen sok szempontból vitatható, joga van-e bárkinek szelektálni a közönség elé kerülő művészeti vagy tömegkulturális alkotásokat. (Ilyen típusú viták minden hazai hiedelem ellenére a nyugati országokban is dúlnak. Mintegy két évvel ezelőtt például heves vitát váltott ki Angliában egy pakisztáni film, amelynek nyilvánvaló célja volt, hogy gyűlöletet keltsen *Salmon Rushdie*, a szeld és rendkívüli tehetségű indiai író ellen, akinek fejére köztudomásúan vérdíjat tűztek ki a fundamentalista muzulmánok, ezért a kulturális minisztérium a film forgalmazását nem engedélyezte.) Ami figyelemre méltó, az az ifjú szerző érvelése: e szerint a tömegfilm távortartásának helytelenítésekor nem azzal érvel, hogy az antidemokratikus, vagy túlzó, esetleg a közönséget lekicsinylő, hanem hogy mesterséges, azaz természetellenes állapot – itt tehát nincs helye racionális érvelésnek.

Bár a piac és iskola kapcsolatával foglalkozó hazai szakemberek‡ igyekeznek felhívni rá a figyelmet, hogy az állami szabályozásnak és finanszírozásnak komoly szerepet kell vállalnia a közoktatásban és, hogy meg kell találni a piaci és központi szabályozás megfelelő kombinációját és arányát, kétségtelen, hogy a korlátozott, különleges piaci feltételek megjelenése is meg fogja változtatni a szülők és iskola viszonyát. Különösen veszélyes ebből a szempontból, ha a verseny, az alkufolyamat és a piaci működés egyéb tartozékainak feltételezett pozitív hatását kritikátlanul szemléljük. Kérdés, minden körülmények között érvényes-e a piaci és központi szabályozás poláris modellje, mintha a központi, állami ideológián és az egyének partikuláris érdekvilágán kívül nem lehetne más, viszonylag független ideológiát és értékeket képviselő intézmény a társadalomban.

Az írás első felében arra a kérdésre keresek választ, hogyan viszonyulnak egymáshoz a szülők, a gyerekek és az iskola érdekei, és ezek integrációjában és képviseletében milyen irányú változások várhatók a piaci típusú folyamatok megjelenésével. A második probléma, amely írásomban szerepel, azzal kapcsolatos, hogyan hat az iskolák belső értékvilágára a piaci értékek általánossá válása.

† Nagy Zsolt: Vasöklök és márványkeblek – vázlatok a nyolcvanas évek tömegfilmjéről. *Mozgó Világ*, 1990/6. pp. 52–66. (kiemelés tőlem – V.Zs.)

‡ Lukács Péter: Iskola a piacon. *Mozgó Világ*, 1988/5. pp. 3–17.

*

Bármilyen piac jellegű szabályozási rendszer, amely lehetőséget ad az iskolák egymás közötti versenyére, meglehetősen nagy mértékben arra támaszkodik – és deklarált célja is ez –, hogy minél jobban megfeleljen az iskolára vonatkozó szülői igényeknek, és minél inkább tükrözze azokat. Tökéletesen jogos elvárás, hogy az iskolák vegyék figyelembe a szülői kívánságokat, amelyek egyébként az iskola környezete közvéleményének hordozói. Ugyanakkor ez a helyzet azt is jelenti, hogy az iskola – a finanszírozási és a szervezeti elveknek megfelelő mértékben – függővé válik a szülőktől.

Az oktatástörténetben a szülők és az iskola kapcsolatában többféle variáció és szélsőség létezett, a mindenkori hivatalos ideológiáknak és politikai helyzetnek megfelelően. Ha alaposabban megvizsgáljuk ezt a kérdést, akkor világosan láthatjuk, hogy itt jóval többről van szó, mint egyszerűen a szülők és iskola kapcsolatáról. Az iskola sokat emlegetett nevelő hatásának egyik talpköve: milyen mértékben van joga és lehetősége beleszólni a tanulók életébe. Annál is inkább, mert az iskola a gyermeki fejlődés során a társadalmi erkölcsi, jog- és követelményrendszer, egyszóval a családon kívüli világ modellje.

A klasszikus porosz iskola tanulókra vonatkozó követelmény rendszere a gyerekek egész életét átfogta, és annak szabályozását csak rendkívül kis mértékben bízta a szülőkre. A két világháború között az egyházi gimnáziumok (vidéki városokban általában csak egyházi gimnázium volt) nem csupán iskolai egyenruha viselését írták elő tanulóiknak, hanem teljes egyen-ruhatárral kellett rendelkezniük, az ünneplő ruhától a kabátig.[†] A diákoknak számos gimnáziumban az iskolával együtt kellett istentiszteleten részt venniük, esténként és nyilvános helyeken alsó tagozatos korukban még szülői kísérettel sem volt szabad tartózkodniuk stb. Igaz, emellett voltak olyan szülői fórumok (például iskolaszék), amelyeknek volt valamelyes bebeszólásuk az iskola életébe, ám ezt korlátozta a középiskolának, a tanároknak a mainál lényegesen nagyobb társadalmi presztízse. Az iskola – mint ezt az elmúlt 80 év ifjúsági és szépirodalma világosan tükrözte – a család előtt is tekintélynek számított.

Az évek során az iskola társadalmi szerepe egyre inkább megváltozott; ma sokkal inkább úgy tekintik, mint szolgáltató intézményt. Ez a változás nyilvánvalóan bonyolult kapcsolatban áll egyéb, összetett társadalmi folyamatokkal. A német szakmai irodalomban már olyan szélsőséges álláspontokkal találkozhatunk, melyek szerint az iskolának semmiféle nevelési funkciója nem lehet modern körülmények között – ez kizárólag a szülők feladata.[‡] *Giesecke*, ez utóbbi álláspont képviselője úgy véli, hogy az iskola nyitottsága, értékluralizmusa és a teljesítménykényszer megszünteti a nevelés lehetőségét. A nevelés kizárólag zárt rendszerekben – család, illetve az olyan típusú intézmények, mint a nevelőintézet, vagy börtön – lehetséges. A pedagógus

† lásd például a szolnoki Varga Katalin református leánygimnázium szabályzatát.

‡ Zrinszky László: A nevelés vége? *Új Pedagógiai Szemle*, 1992/7–8, pp. 47–55.

felelőssége ezen álláspont szerint korlátozott, nincs joga megmondani a gyerekek, mit tart helyesnek, illetve helytelennek, feladata kizárólag az ismeretek és információk átadása.

Nyilvánvaló, hogy az iskola szerepe korántsem csupán finanszírozási kérdés. A finanszírozás egyes elemei – például a “fejpénz” alapú finanszírozás, amely a szülő választásától teszi függővé az iskolát – azonban felerősíthetnek bizonyos tendenciákat, amelyek lehetséges következményein érdemes elgondolkodni. Ma a magyar iskolák álláspontja a fenti szélsőségek között található: szándékuk szerint a szülőkkel valamilyen egységben igyekeznek megvalósítani céljaikat. Az, ha a szülők választásukkal támogatják a jól működő iskolát, látszólag minden résztvevő – az iskola, a gyerek és saját maguk – érdekét szolgálja. A valóságban azonban az érdekek nem ennyire homogének és áttekintésük sem ilyen egyszerű.

Meglehetősen összetett probléma, amely kívül esik az oktatáspolitikai szakemberek illetékességén, ám meglehetősen nagy jelentősége van: vajon a szülők ízlése, kívánalmai, követelményei általában megfelelnek-e a gyerekek érdekeinek?

A probléma, amibe rögtön beleütközünk, a *gyerekérdek* fogalmának tisztázatlansága, amely a legutóbbi idők pedagógiai és pszichológiai szakirodalmában sok zavart okozott. A liberális álláspontja szerint mindenkinek joga van eldönteni, mi az érdeke. Csakhogy ennek eldöntéséhez részben az alternatívák, részben a következmények pontos ismerete és felmérni tudása szükséges. A gyerek egy bizonyos életkoron alul mindkettőben korlátozott. Éppen ezért tetteiért nem, vagy csak részlegesen vonható felelősségre, a törvény előtt eltérő megítélésben részesül és a sorsát érintő kérdésekben érdekeit felnőtteknek kell képviselniük a hatóságok előtt. A gyerek érdekének legavatottabb képviselője természetesen a szülő. Ugyanakkor annak, ha a gyerekérdekek képviselője kizárólag a szülőkre hárul, kockázatai is vannak.

Meddig terjed – például az iskola szempontjából – a gyermeki szabadság? Ez a kérdés például azzal kapcsolatosan merül fel, hogy a gyerekek iskolába járási fegyelme – pedagógusok beszámolója szerint – az elmúlt évek során rendkívüli mértékben csökkent. (Sajnos, statisztikai adattal nem rendelkezem.) Kérdés, a gyerek és az iskolai közösség hosszú távú érdekeit szolgálja-e, hogy a szülők sokasága enged a gyerek óhajának, ha valamilyen okból nem akar iskolába menni? Nyilvánvaló, hogy az iskola eszközei ebben és a hasonló helyzetekben korlátozottak, de tapasztalataim szerint gyakran az iskola állásfoglalása is hiányzik, holott ez a probléma ráadásul egyéb kérdéseket is felvet: vajon a szülő felmentheti-e a gyereket az iskolai fegyelem betartása alól?

A kockázati tényezők között szerepel a szülők laikus volta. Optimális esetben jól ismerik gyerekeiket, mégis hiányzik a szakértelmük annak alapos elbírálásához, hogy mit, mikor és milyen módszerrel tanuljanak. Mint már ma is tapasztalható a szülői értekezleteken, képtelenség igazságot tenni az egyéni vélemények rengetegében, amelyek szerint néhányan jóval több, néhányan jóval kevesebb angolórát szeretnének, a rossz tanulók szülei kibíráhatatlannak tartják a matematika tanárt, míg a jók szülei örülnek, hogy felkészíti gyerekeiket a középiskolára stb.

A szülők – lévén hétköznapi emberek és nem oktatási szakemberek – gyakran hoznak olyan döntéseket, amelyek valamilyen közhangulat, politikai fordulat, vagy divat hatását hordozzák. Idézzük fel ennek néhány jellemző példáját a közelmúltból. Alighogy megszüntették az óvodákban a kötelező foglalkozást délelőtt, mert nem találták az óvodások életkorának megfelelőnek, városszerte elkezdődtek a szülők által finanszírozott óvodai magán angol- és németórák, általában délután négy és öt között. Amikor rendkívül rossz politikai döntéssel egyik napról a másikra mindenki számára megszüntették az orosz nyelv kötelező tanulását és a szülőkre bízta annak eldöntését, folytassa-e a gyerek az orosz, tanúi lehettünk annak, hogy a hetedik-nyolcadikos gyerekek többsége is abbahagyta, holott ezáltal több éves munkája veszett el. Az elit általános iskolák egy részében meglehetősen nagy nyomás nehezedik az iskolára, hogy minél kevésbé terhelje a gyerekeket – ne frassanak velük annyi dolgozatot, ne adjanak fel annyi leckét stb. –, majd fokozódó pánik és riadalom kíséretében az ellenkező előjelű vádak hangzanak el a nyolcadik osztály táján, amikor a szülők attól kezdenek félni, hogy a gyereket nem veszik fel majd a középiskolába. Vajon akkor viselkedik-e az iskola vagy az adott nevelési intézmény (például óvoda) helyesen, ha ezekben a nem is ritka helyzetekben teljesíti a szülők kívánságait? (Természetesen nem akadályozható meg, hogy például óvoda után a szülő bármilyen különóra vigye a gyereket. De valószínűleg az ő döntését is befolyásolná, ha az óvoda a gyerek egészséges fejlődésével kapcsolatos álláspontját nem gyengítené azzal, hogy befogadja a délutáni különórákat.)

A helyzet még bonyolultabb azokban az esetekben, ahol a szülő társadalmi helyzete miatt nem motívál az iskolára és a tanulásra. Ezekben a helyzetekben kinek a feladata, hogy a gyerek érdekét képviselje, és egyáltalán, hogyan definiálható a gyerek érdeke? Az az álláspont, amely szerint a szülőnek mindenképpen joga van a gyereke sorsa felől dönteni, itt nagyon súlyos morális kérdéseket vet fel. Helyesen cselekszik-e az iskola, ha nem vállalja magára a felelősséget, hogy a szülői értékrenddel szemben alternatívát mutasson a gyerekeknek? Ez sok esetben a gyerek mérhetetlen kiszolgáltatottságát jelenti a fejlődését gátló és későbbi életútját zsákutcába terelő szülői bánásmódnak.

Szintén gyakorlati tapasztalat, hogy gyakran nyilvánul meg szülői nyomás a szegregáció és a szelektált osztály irányában. Nagyon sok esetben a szülők azért lépnek fel, hogy a más etnikumú, esetleg deviáns hajlamú gyerekeket távolítsák el azokból az iskolákból, ahová az ő gyerekeik járnak. Ha a szülők abba a helyzetbe kerülnek, hogy az ilyen típusú döntésekre befolyásuk van, nagyon nehéz lesz megvalósítani, hogy legalább az alsóbb fokú iskolákban ne alakuljon ki a származási szelekció. Holott súlyos politikai és morális érvek szólnak amellett – a lakóhelyi szelekció hatása úgyszólván meglehetősen homogenizál –, hogy a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek gyerekei ne szigetelődjenek el, ne kizárólag saját rétegük mintáit lássák. Kisebb jelentőségű, de nem elhanyagolható szempont, hogy a kis- és középpolgárság gyermekeinek is szüksége van rá, hogy ismerjék más rétegek életét.

Szeretném hangsúlyozni, hogy mindezzel nem szeretném lebecsülni a szülőket, és azzal sem értenék egyet, ha a szülőknél semmilyen befolyása nem volna az iskola életére. Meglehetősen veszélyekkel jár azonban ez a befolyás, ha egyrészt az iskola nem képvisel határozott szakmai és morális szempontokat, másrészt nincs pontosan körülhatárolva azon kérdések és problémák köre, amelyekre a szülők beleszólási joga kiterjed.

Az iskolának semmiképpen sem szabad lemondani arról a lehetőségről (és hiba volna olyan helyzetbe hozni, hogy le kelljen mondania), hogy a szülőkkel, a családi neveléssel szemben alternatív értékeket mutasson fel, adott esetben menedéket biztosítson. Természetesen ehhez az is szükséges, hogy legyen bátorsága minden érték-pluralizmus ellenére néhány alapérték mellett kiállni.

*

Térjünk át másik kérdésfeltevésünkre, amely összefügg a fenti gondolattal: az iskolai értékrend és belső élet természetesen nem függetleníthető attól az értékvilágtól, amelyben az iskola működik, a piaci értékrend nem áll meg az osztályterem ajtajánál, és nem csupán ideológiai okokból. A versenyző iskoláknak a tanulókat is versenyeztetni kell, hogy bebizonyítsák hatékonyságukat és színvonalukat.

A közelmúlt pedagógiai szakirodalmában már olyan írással is találkozunk, ahol a piaci elvek immár a nevelés ideológiai értékei, sőt abszolútumai gyanánt szerepelnek. *Bóra Ferenc* írása[†] a versenyt gyakorlatilag a demokráciával azonosítja. Cikke megállapítja, hogy „Társadalmunk fejlődésének, anyagi erejének egyik mozgatóereje a piacgazdaság”, és hogy a gazdasági élet versenye áttevéődik az élet minden területére. Eklektikus szociálpszichológiai idézetekre támaszkodó fejtegetései szerint a versengő csoportban a belső kapcsolatok javulnak, megszűnnek a nézeteltérések. A csoportok között ugyan kialakulhatnak ellenségeskedések, de ezt a külső feltételek, tanárok, hatóságok csökkenthetik. A győztesek ugyan gyakran hajlamosak az önelégültségre, de gyakran jobban működnek együtt, mint mások; a vesztesek hajlanak rá, hogy saját hibájukból tanuljanak. És bár nem tagadja, hogy a versengés melléktermékeket is felszínre hoz (féltékenység, hiúság, gyűlölet – a szerző szerint az ember egyik jellemzője, hogy a „hatalmat nagyon tudja gyűlölni, válogatás nélkül”), mégis úgy véli, teljességgel helyénvaló *Czakó Sándor* megállapítása: aki többet teljesít, az többet is ér, és az igazságos társadalomnak az ilyen embereket aranyéremmel kell jutalmaznia.

A szerző kétségkívül nagyon tendenciózusan szelektálta a szociálpszichológiai szakirodalmat, és a cikk érvelése gyenge, a probléma azonban annál nagyobb. A szerzőnek ugyanis kétségkívül igaza van abban, hogy a gazdasági élet versenye az élet minden területére áttevéődik, és ugyancsak nem áll egyedül azzal a véleményével,

[†] Küzdelem és verseny az érvényesülésért. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/1, pp. 54–59.

hogya a “verseny és a demokrácia szorosan összetartozik” nem csupán a gazdaságban érvényes.

A versengés hatásáról sokféle adatot olvashatunk, amelyek felhívják a figyelmet a túlzott teljesítménykényszer többoldalú ártalmaira. Megjegyzendő, hogy versengés mindig volt, van és lesz az iskolában (miként az élet minden területén), az osztályozás ténye a gyerekek számszerű összehasonlítását jelenti. A liberális pedagógia ugyan évtizedek óta harcol a teljesítményelvűség túlhajtása ellen, ám egyrészt ennek túlhajtása is fából vaskarika, másrészt, mint a fent ismertetett cikk bizonyítja, ténylegesen lehetetlen elszigetelni az iskolát a körülötte levő világtól.

Korántsem mindegy azonban, milyen feltételek között zajlik a verseny, a teljesítmények milyen körét érinti, melyek a feltételei, melyek a nyeres-vesztés kritériumai, és az sem mindegy, hogy milyen időtartamra szól. Az egyoldalú teljesítménykényszer legnagyobb hátránya, hogy nem egyforma adottságú egyénekkal szemben egyforma követelményeket állít. Az ilyen típusú versenyfeltételek teljességgel jogosak, indokoltak és demokratikusak lehetnek a gazdaságban, a felnőtt népességgel szemben. A nevelésnek azonban éppen az az egyik feladata, hogy a későbbi versenyre valamilyen módon alkalmassá tegyen. Kérdés, hogy erre az-e a legjobb eszköz, ha a verseny egyre lejjebb kerül és egyre élesebb lesz a gyerekek életében. A gyerekek egy részénél talán elősegíti a megfelelő alkalmazkodást, más részénél azonban lelki deformációt okoz. A fejlődő gyerekeknek, mint *Lóránd Ferenc* megállapítja,[†] kudarcokra is szüksége van, hogy megtanulja azok feldolgozását és korrigálhassa hibáit. Az érést és a fejlődést valóban elősegítő verseny tehát hosszú távú, ahol a sikertelenségek korrigálhatók és van idő a megfelelő eszköz felkutatására.

Az éles verseny feltételei közé tartozik az objektív feltételek megteremtése, amely ugyan egy adott szempontból kétségkívül biztosítja az igazságosabb értékelést: ezek közé tartozik a ma egyre inkább terjedő írásbeli és teszt-ellenőrzés. Mindenki, aki iskolába járt, tudja, mi a különbség a felelés és a tesztírás között. A feleltető tanár tekintetbe vehette a diák egyéni természetét, állapotát, diszponáltságát, differenciáltabban értékelhette hibáit és erőnyeit, útmutatást adhatott neki. Az ellenőrzés ugyan ritkább volt, ez hátrányai mellett azzal az előnnyel is járt, hogy a diákok nem érezték magukon az állandó külső kontroll nyomását – és kétségkívül több alkalom nyílt az igazságtalanságra; mégis a diákok többsége, ha választhatna, ma is a felelést választaná. A felelés, bármilyen megalázó néha, emberi kontaktus tanár és diák között.

A teljesítmények túlzott előtérbe kerülése megakadályozza a differenciáltabb értékrend kialakulását a gyerekek között. Megnehezíti, hogy az osztály elfogadja a rossz tanulókat is, ha kiderült egy kiránduláson, hogy kitűnően tud például fára mászni, vagy mert önfeláldozó volt másokkal szemben. A teljesítmények egyoldalú hajszolása olyan értékrendet teremt, amelyben az értékluralizmus hívei által nagyra tartott másság nincs jelen.

[†] A kezdő szakasz funkcióiról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1992/7–8, pp. 3–10.



A teljesítményelvűség túlhangsúlyozása rányomja bélyegét az iskola személyközi viszonyaira is. „A tanárok által sikeresnek minősített magatartás az osztályok plurális értékrendjének és interperszonális erőterének a kortárs értékekkel szembenálló pólusára került képviselői érzelmileg elszigetelődtek és időnként az iskola ellen irányuló indulatok céltáblájává váltak” – írja *Járó Katalin és Mezei Éva*.[†] Kutatásuk eredményei közé tartozik, hogy az eminens tanulók kevés kölcsönös kapcsolattal rendelkeztek, és kevés szállal kötődtek a gimnáziumi osztály vonzalmi rendszerének hálózához.

Egyébként a fokozott versenyszituáció nem tesz jót a tehetségek minden fajtájának sem. *Fülöp Márta*,[‡] aki régóta foglalkozik a versengő magatartás jellegzetességeivel, kutatásában kimutatta, hogy a tehetségek két csoportra oszthatók: az egyik csoport az ún. úttalálók, jól teljesítők csoportja, akik szeretik a versengést, és nem veszik szívesen, ha túl sok támogatásban részesülnek. A másik (szintén tehetséges!) csoport viszont a versenyhelyzetekben rendszeresen alulteljesít és igyekszik minél inkább elkerülni azokat; a támogató magatartás hatására azonban teljesítményük javul. Ebbe a csoportba tartozott a tehetséges fiúk 21%-a, csaknem valamennyien kiemelkedő képességű tanulók, a lányoknak viszont 40%-a. Fülöp Márta eredményei szerint egyébként a győztesekkel szembeni irigység és ellenszenv meglehetősen széles körűnek mondható, bár érdekes módon elsősorban a lányok körében, a vesztesek között pedig szinte mindig megfigyelhető a depresszió enyhe fajtája.

A versengés csak akkor erősíti meg a csoporton belüli kapcsolatokat, ha a cél, azaz csoportteljesítmény létrehozása, közös. Ha egyéni teljesítményről van szó, akkor a csoporton belüli kapcsolatok egyáltalán nem javulnak. A sűgást és a puskázást természetesen egy tanár sem szereti, de valamennyien tudjuk, hogy az effajta diákszolidaritás igenis hozzátartozik az iskolai élethez és az egészséges személyiségfejlődéshez. Az Egyesült Államok egyes egyetemlein mindkettőt sikerült kiküszöbölni egy egyszerű módszer segítségével: az osztályzást a teljesítményekhez igazították, azaz elkészítették a pontszámok átlagát, és ennek alapján állapították meg a legjobb osztályzatot és a bukáshatárt. A hallgatóknak nem volt érdeke, hogy sok jó jegy szűlessen, ezért nemhogy nem segítettek egymásnak, de kifejezett ellenszenvvel és néha agresszióval fogadták, ha valaki segített a másoknak.*

Az egyoldalú, kiélezett versengés másrészt sok rendkívül kellemetlen csoportfolyamattal jár. Közismert társadalmi tény, hogy versengő helyzetekben fokozódik az előítéletek és sztereotípiák gyakorisága és erőssége, sokkal gyakoribbak a nyíltan agresszív megnyilvánulások. *Muzafer Sherif* kísérletéből tudjuk, hogy a csoportok között már kialakult ellenségeskedést nagyon nehéz utólag megszüntetni.

A kiélezett verseny- és teljesítménykényszer másrészt azzal a kellemetlen következménnyel jár, hogy a versengőknek egyre kevésbé fontos maga a feladat, és egyre

[†] Összefoglalás. *Nevelésmélet és iskolakutatás*, 1992. VIII/2, pp. 21–66.

[‡] A tehetséges gyermekek versengő magatartásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/5, pp. 3–13.

* Egyesült Államokban tanító matematikatanár szóbeli beszámolója.

fontosabb a nyerés. Tapasztalhatjuk, hogy az iskola értékrendjéből a műveltség, a tudás önmagában vett értéke egyre inkább háttérbe szorul (természetesen ismét nem függetlenül egyéb társadalmi folyamatoktól), a diákok főként azokat a tárgyakat hajlandók tanulni, amelyek az egyetemi felvételhez szükségesek.

* * * *

Az iskola nyilván nem tud szembeszállni az egész társadalom értékrendjével, közhangulatával, és kötelessége tekintetbe venni a hatáskörébe tartozó szülők és gyerekek óhajait. Felvetődik azonban a kérdés, hogy tökéletesen azonosulnia kell-e velük, és amennyiben nem teszi, akkor az állam, az aktuális politikai hatalom álláspontját kell-e mindenben követnie. Igen ám, csakhogy milyen értéket képviseljen akkor az iskola? – kérdezhetnénk. Nos, az oktatás bizonyos intézményei, elsősorban az egyetem, a középkorban autonóm, a politikai hatalmon kívülálló, saját törvényekkel rendelkező intézmények voltak, ahol nem csupán a tudás és műveltség, de a diákélet és diákszolidaritás örök értékeinek is helye volt. Lehet, hogy illuzórikus ma arra gondolni, hogy az oktatási intézmények, vagy egy részük hasonló autonómiára tesz szert, azt viszont biztosra vehetjük, hogy semmiképpen sem kedvező az új nemzedékek sorsára nézve, ha ellenállás nélkül feloldódik az őt körülvevő viszonyokban.

VAJDA ZSUZSANNA

Kutatás közben

a sorozatot szerkeszti:
Junghaus Ibolya

kutatási eredmények, konferencia-jegyzőkönyvek gyors közreadása
(a füzetek a szerkesztőség címén megrendelhetőek)

konferencia jegyzőkönyvek

ALTERNATÍV ISKOLÁK ÉS MOZGALMAK.

Szerk.: Lukács Péter

ÖNKORMÁNYZAT ÉS ISKOLA. Szerk.: Kozma Tamás

AZ ALAPÍTVÁNYI ÉS MAGÁNISKOLÁK TANÁCSKOZÁSA. Szerk.: Várhegyi György
EGYHÁZI ISKOLÁK INDÍTÁSA MAGYARORSZÁGON.

közvéleménykutatás

GYÖRGYI ZOLTÁN: Pedagógusok a közoktatási törvénykoncepcióról (1991)

BIRO LAJOS: Pedagógusok a közoktatási törvény koncepciójáról (1992)

VÉLEMÉNYEK A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY KONCEPCIÓIRÓL. Szerk.: Lukács Péter

HALÁSZ GÁBOR: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai

SZIGETI JENŐ & SZEMERSZKI MARIANN & DRAHOS PÉTER: Egyházi iskolák indítása Magyarországon.

felsőoktatás

LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése

HEGEDŰS T. ANDRÁS: A regionális beiskolázás a felsőoktatásban

LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás fejlesztésének kérdéseire

oktatástörténet

NAGY PÉTER TIBOR: Tanügyigazgatás és gazdasági válság

SÁSKA GÉZA: A reform reformjának reformja

közoktatás

BALOGH MIKLÓS & LUKÁCS PÉTER: Oktatás-irányítás és iskolarendszer

FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS: Hány plusz hány?

BALOGH MIKLÓS & CSÉCSEI BÉLA: Az iskola finanszírozása tegnap, ma, holnap

LUKÁCS PÉTER & BALOGH MIKLÓS: Pedagógusbérezés és oktatásfinanszírozás