

Mészáros György:

A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel

A közoktatás és válságai

„Az állam minden európai országban és a fejlett világban felelősséget visel és vállal az oktatási rendszeréért. Amelyik ország nem biztosítja a felnövekvő nemzedék magas szintű képzettségét, az, ha nem is egyik napról a másikra, de néhány emberöltő után halálra ítéli önmagát.”

(Hoffmann Rózsa)¹

„Mindannyian tudjuk, hogy Magyarország jövője az iskolapadokban dől el. Tudjuk, hogy a 21. században csak az a nemzet lehet sikeres, amelyik a tudást megbecsüli.”²

(Magyar Bálint)

„Az oktatás mind az egyén, mind az egész nemzet számára a legfontosabb hosszú távú kitorési esélyt jelenti jelenlegi, válságokkal terhelt helyzetünkben. A nevelési-oktatási folyamatnak segítenie kell a kiváló polgárok felnevelését, és támogatnia kell a kultúra és a tudomány leendő kiválóságainak fejlődését is.”³

(Szárny és teher dokumentum)

A fenti idézetek jól rámutatnak arra a politikai meggyőződéseken átívelő diskurzusra, amelyben az intézményes oktatás magasztos, a nemzet jövőjét biztosító, megkérdőjelezhetetlenül fontos társadalmi tényezőként jelenik meg. És valóban, nem szoktuk megkérdőjelezni ezt a

1 Hoffmann Rózsa pedagógusnapra köszöntője: <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/oktatasert-felelos-allamtitkarsag/az-allamtitkar/beszedek-publikaciok-interjuk/hoffmann-rozsa-pedagogusnapra-koszontoje>

2 Magyar Bálint tanérvnyitó beszéde <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/2002/magyar-balint-oktatasi>

3 Sólyom László et al. (2009): *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány.

diskurzust, hiszen az iskola világa ma olyannyira szerves része a szocializációnknak, hogy létét természetesnek vesszük, a társadalom alapvető szektoraként tekintünk rá, és nemritkán találkozni azzal a retorikával, amely az iskola „nemes” intézményét ősi, a társadalmat mindig is alapvetően befolyásoló tényezőként mutatja be. Az oktatást és az iskolát ilyen egységes keretben ábrázoló, mitikus narratíva azonban figyelmen kívül hagyja, hogy valójában a közoktatásnak az a formája (vagy formái), amely ma a világ fejlettebb régióiban elterjedt, mindössze bő 100 éves múltra tekint vissza. A 20. század egyik kiemelkedő jelensége volt, hogy az oktatás-nevelés feladatát az állam egyre inkább magához vette a családotól és a szakmai szocializációt végző szervezetektől, valamint az egyházaktól, és így az oktatást az általános gazdaság részévé tette. A kötelező iskoláztatás és az oktatási expanzió révén egy új alsó középosztály született meg, melynek szocializációjában kikerülhetetlen szerepe van az intézményes oktatásnak (Beach 2005). Ez a történelmi léptékkal mérve valójában új jelenség mára kétségtelenül az euroatlanti társadalmak szerves részévé vált, amelyre átfogó tudományos, adminisztratív, pénzügyi és politikai infrastruktúra épült; ebbe az irányba mutatnak a fejlődő – valamint a periférián elhelyezkedő – országokban zajló folyamatok is. Az oktatás a világ legtöbb pontján olyan (részben vagy nagy részben) állami feladatként jelenik meg, amelyet, mivel a diskurzus szerint a társadalmi fejlődés zálogát jelent, egyre inkább ki kell terjeszteni. Ez a felfogás és ez az erőteljes szerep könnyen oda vezet, hogy megelégedünk a közoktatás történelmi és társadalmi dimenzióiról, és implicit ideológiáktól átszótt, mitikus képet alkotunk róla, akárcsak a fent idézett retorika.

Amint Beach és Dovemark (2007) megjegyzik, sokféle mítosz veszi körül az oktatás világát. Ezek közül különösen kiemelkedik három: az első az oktatást egységes, stabil valóságnak látja, amelyet változásokkal lehet alakítani; a második szerint az oktatás pozitív értéket hordoz a társadalom tagjai számára egyénenként; és a harmadik úgy véli, hogy a társadalom mint egész számára is jó a közoktatás.

Egy mélyebb társadalmi, kritikai elemzés azonban könnyen lebontja ezeket a társadalmilag felépített mítoszokat. Az oktatás valójában történelmileg és helyileg is számtalan formát öltött és ölt, amely a mindig változó társadalmi, gazdasági, kulturális és ideológiai erők eredménye. A közoktatás önmagában nem hordoz pozitív értéket sem az egyének, sem pedig a társadalmak számára, az oktatás nyújtotta előnyökből sokkal inkább csak a társadalom bizonyos rétegei, illetve osztályai részesülnek, az iskola pedig a társadalom osztálystruktúráját és egyenlőtlenségeit termeli újra.

Bourdieu felhívja a figyelmet az oktatási rendszer paradoxonára: viszonylag független, ugyanakkor az osztályviszonyoktól mégis függő helyzetben van.

„az iskola intézménye az egyetlen, amelynek teljes mértékben hatalmában áll az, hogy [...] az intézmény változatlan fenntartására kiválasztott és képzett személyek kiválasztását és képzését meghatározza, s ily módon a legkedvezőbb helyzetben van ahhoz, hogy elfogadtassa a fennmaradását biztosító normákat, ha másként nem, hát úgy, hogy átértelmezi a külső világ normáit” (Bourdieu 1974: 68–69).

„A hagyományos oktatási rendszer viszonylagos függetlenségének köszönheti, hogy sajátos módon járulhat hozzá az osztályviszonyok szerkezetének újratermeléséhez; elég ugyanis, ha saját szabályainak engedelmessé válik, ezzel máris és mintegy ráadásaképpen, azoknak a külső elvárá-

soknak is eleget tesz, amelyek a fennálló társadalmi rend legitimálására való funkcióját meghatározzák” (Bourdieu 1974: 73).

Bourdieu az „azonos módon programozott személyek sorozatgyártása” (1974: 68) intézményeként írja le az iskolát, ahol a dolgozó aszkézis kispolgári ideológiája érvényesül. A társadalmi reprodukció szerinte marginalizációval, illetve a marginalizáltak tudatformálásával is együtt jár:

„A polgári társadalomtan e legkedveltebb eszköze, amely a kedvezményezetteknek még azt a végső és legalapvetőbb kedvezményt is megadja, hogy nincs miért magukat kedvezményezettnek látniuk, annyival is könnyebben meg tudja győzni a kismizmizetteket arról, hogy iskolai és társadalmi karrierjüket, sorsukat adottságaik és érdemeik személyes hiányosságainak köszönhetik, mert a műveltségéből való tökéletes kismizmizés kizárja azt a lehetőséget, hogy kifosztottságuk tudatára ébredjenek” (1974: 68).

Érdemes felfigyelni arra, hogy az iskolát a 20. században folyamatosan elkíséri a válság vagy legalábbis a problémák diskurzusa. Az intézményes oktatás folyamatosan úgy jelenik meg, mint amely nem működik (elég) jól és ezért reformokra szorul. Ez a megközelítés az alapja a nemzeti és nemzetközi szinten újra meg újra fellángoló reformnarratíváknak és intézkedéseknek, programoknak. Az iskola nem tölti be megfelelően társadalmi szerepét, az iskola elavult vagy éppen válságban van. Az oktatást pedig jobbá kell tenni, modernizálni kell, meg kell újítani, sőt meg kell menteni. Popkewitz (2000) szerint ezekben a tendenciákban ott rejtőzik a nyugati „megváltásnarratíva”, amely ráadásul felülről akarja megmenteni azokat (lent), akik megmentésre szorulnak.

A válságnarratívák különböző természetűek: a hazai kontextusban kiemelkedő a PISA-vizsgálat utáni (annak eredményeire építő) elbeszélés, amely elsősorban a gyerekek nemzetközi mérésben elért alacsonyabb eredményeihez kapcsolja a nem megfelelő, nem kompetencialapú oktatás problémáját; illetve a konzervatív megközelítés, amely szerint az iskola elvesztette eredeti szerepét mint a tudás átadásának helye (szentélye), és a pedagógusnak, a tudásátadónak is csökkent a tekintélye. Az előbbi a „nem elég modern az iskola”, az utóbbi „az iskola elvesztette tekintélyét, liberálisan kilúgozódott” tételmondatok mentén beszél el a krízishelyzetet, amire reagálni kell. A politikai cselekvés területén ezek sürgető tényezőkként jelennek meg, amelyek legitimálják és megalapozzák a döntéshozatalt, a reformokat. Ebben a tekintetben rendkívüli formai-szerkezeti és retorikai hasonlóságot mutatnak a korábbi és jelenlegi oktatási vezetés (például különösen Magyar Bálint és Hoffmann Rózsa) megnyilatkozásai. A tartalom más, de az elbeszélés felépítése nagyon hasonló.

Bármilyen érdekes lenne a miniszteri beszédek elemzése, ebben a tanulmányban nem erre vállalkozom. Ez pusztán illusztráció ahhoz az elemzéshez, amely a jelenlegi diskurzusok ideológiai háttérét tárja fel és az intézményes oktatáshoz kapcsolódó oktatáspolitikai intézkedések rendszerkritikai értelmezését nyújtja. A tanulmányom célja, hogy a nemzetközi tendenciák értékelése után elsősorban a hazai oktatáspolitikai reformjait, folyamatait elemezze. Ezekről ugyan már többféle elemzés készült, de a *(rendszer)kritikai* megközelítésű értelmezések hiányoznak. Fontos tisztázni, milyen értelemben is használom ezt a kifejezést e tanulmányban.

A kritikai megközelítés

A kritikai megközelítés jelenti egyrészt azt a fajta mítoszتانító hozzáállást, amelyet a bevezető részben már megjelenítettem. Ez az oktatáshoz kapcsolódó folyamatokat társadalmi-történeti és ideológiai beágyazottságukban szemléli. Bár felhasználom a foucault-i diskurzusértelmezést is, de a struktúrák, gazdasági folyamatok rendszerkritikai szemlélete nem elégszik meg az értelmezések világával, hanem a konkrét társadalmi-gazdasági tényezőket is vizsgálja. Van hagyománya a hazai szakirodalomban az oktatás és oktatáspolitikai megkérdőjelező-lebontó társadalmi interpretációjának, de ezek eltérnek attól a kritikai nézőponttól, amit itt megjeleníték. Elsősorban az Eröss Gábor nevével fémjelzett oktatásszociológiai szakirodalmat fontos itt megemlíteni, amely részben inkább egyfajta foucault-i megközelítést alkalmaz, illetve a pedagógiai kategóriák társadalmi felépítettségét leplezi és írja le (Eröss és Kende 2008; Berényi, Berkovits és Eröss 2008). Továbbá Sáska Géza (2004) kikerülhetetlen név e tekintetben. Ő különösen az oktatást szakmailag legitimáló reformpedagógiai indítatású diskurzust leplezi le éles, elemző megközelítésével, bemutatva, hogy a szakmaiságra hivatkozva egy tudományos elit hogyan sajátította ki a nevelés-oktatásra vonatkozó „igazságok” kimondását, megalapozva ezzel a liberális reformokat. Miközben figyelemre méltó mítoszتانító elemzése, alap-kiindulópontja merőben eltér a kritikai koncepciótól, mert a kapitalizmust úgy mutatja be, mint az egyetlen olyan rendszert, amely lehetővé teszi a demokratikus működést; egyedül ez képes ugyanis biztosítani a nézetek szabad áramlását. Végül nagyon közel áll a megközelitésemhez Vajda Zsuzsáé, aki a nemzetközi neoliberais trendeket elemzi tanulmányában, megkérdőjelezve az OECD „oktatásevangeliumát” és leplezve a piacosítás tendenciáit (Vajda 2013).

Ebből világosan látszik, hogy a kritikai szemlélet számomra a marxi örökség világos továbbvitelét is jelenti. Kapitalizmuskritikát, a tőkerrendszer működésének és visszasságainak kimutatását és a változás reményének képviselést, amelyet sokan utópisztikusnak bélyegeznek, miközben valójában egy másik utópiát vagy antiutópiát követnek a kapitalizmus mint a történelem vége elbeszélésével (Žižek 2009). Marxot természetesen sokan olvassák és értelmezik újra. Az az irányvonal, amely ebben a tanulmányban is megjelenik, a kritikai pedagógia Paulo Freirére épülő marxista hagyományát követi (cf. Freire [1970] 2000; McLaren és Farahmandpur 2005; McLaren 1995; McLaren 2003; McLaren 2005; Hill et al. 2003; Macrin, Hill és McLaren 2010)⁴. Ez nem elégszik meg sem azzal, hogy a dekonstruáló mítoszتانítás útját válassza, amely után csak egy látszólag semleges, minden koherens elbeszélést lebontó, a jelentéseket a végtelenbe csúsztató kérdőjel marad; sem pedig azzal, hogy kritikai feladatként a rendszer gazdasági-politikai jellegzetességeinek strukturális elemzését hajtsa csupán végre, hanem igazi pedagógiai és értékelkötelezett megközelítést kínál. A kritikai pedagógia hisz abban, hogy fontos a tág értelemben vett forradalmi küzdelem a társadalmi változásért, és hogy egy olyan etikai alapú, emancipatorikus

4 Ezek az írások számos szerzőre hivatkoznak (Marxtól Gramscin át újabb marxistákig), itt azonban nem idézem ezeket az elméletalkotókat, mert direkte nem használtam föl írásaikat e tanulmányban, csak a megjelölt elemzéseken keresztül, de megközelítéseik tetten érhetőek az én narratívámban is (különösen Marx és Gramsci meglátásai).

pedagógiára van szükség, amely az elnyomottak közösségeinek tudatosodását és aktív, társadalomalakító cselekvését teszi lehetővé.⁵

A többi narratíva problematikusságának felmutatása után a kritikai pedagógia bátran felépíti a saját elbeszélését is az iskola válságáról és reformjáról. Nem azt mondja, hogy az iskolával nincsenek problémák, és hogy nem kell az iskola jobbításán gondolkodnunk, hanem azt, hogy ezt azoknak a társadalmi-politikai-gazdasági erőeknek a leleplezésével és analizálásával kell kritikusan végiggondolnunk, amelyeknek eredőjeként formálódik az intézményes oktatás a kapitalista rendszerben.

A centrumországok oktatása sokszor valóban értelmezhető válságtüneteket mutató társadalmi szektorként, de a válság okai nem csupán közvetlen tényezőkben keresendők, mint például az aktuális társadalmi folyamatok (bevándorlás, fiatalok életmódjának változása, a tanárok nem megfelelő munkája, nem jó tantervek stb.), hanem egyrészt abban, hogy az iskola a modernitás intézményeként egy a modernitást megkérdőjelező korban ragaszkodik korábbi identitásához (a tudást átadó intézmény), másrészt abban, hogy a rendszer alapvető problémáira nem tud választ adni. Ez utóbbi dimenzió azt is megmutatja, hogy a válság vagy még inkább probléma természete más értelmezést kap a kritikai megközelítésben. Nem az a gond, hogy az iskola nem jól működik, és a működését lehetne/kellene megreformálni, hanem, hogy alapvetően a kapitalista tőketermelés szolgálatában áll, és ahogy fentebb Bourdieu (1974) lefestette: újratermeli a társadalmi egyenlőtlenséget. A társadalmi és iskolai változás csak együtt haladva, a rendszer egészét figyelembe véve, arra reflektálva és azt kikezdve képzelhető el. Ahogyan egy korábbi iskolaelemzésünkben – a doktori kutatásom iskolai etnográfijának meglátásaira alapozva – kollégáimmal kifejtettük, az iskola és a tanárok a kapitalizmus ellentmondásos elvárásai miatt mintegy satuba vannak szorítva (Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros 2011). A piaci logika és az állami szabályozás, valamint a felsőoktatás felülről érvényesülő nyomása (a középosztálybeli gyerekek továbbtanulási aspirációi miatt) egyszerre követel tananyagátadást és rugalmas kompetenciafejlesztést az oktatástól, valamint a posztmodern széttöredezettséggel szemben a stabil identitások kialakításának képe és vágya is jelen van a nevelésben és a fiatalok életében, miközben a kapitalista fogyasztói elvárások egy karneváli, nomád, fluid, szórakozó, bohém identitás kialakításának kedveznek. Ritkán szokták az iskolát és „válságát” ebben a társadalmi-kulturális-gazdasági perspektívában szemlélni az oktatáshoz kapcsolódó diskurzusok.

A külföldi tendenciák kontextusként történő bemutatásán, különösen pedig a hazai reformok átfogó (ezért nyilván kikerülhetetlenül elnagyolt) elemzésén keresztül e tanulmány-nyal szeretnék hozzájárulni a kép további árnyalásához. Alkalmazott módszerem a kritikai policy-elemzés, amely a szabályozás folyamataiból indul ki, épít más, idézett elemzésekre, a magyar oktatásról adott látletelekre⁶ és a kritikai megközelítés szakirodalmára. Nem egzakt tartalomelemzésről van szó, hanem inkább egyfajta alternatív narratíva felépítéséről, amely kérdéseket tesz fel az aktuális *mainstream* értelmezéseknek.

5 Pár évvel ezelőtt jelent meg összefoglaló cikkem a kritikai pedagógiáról: Mészáros (2006).

6 Itt fontos alapot jelentenek a már idézett oktatásszociológiai művek: Eröss és Kende (2008); Berényi, Berkovits és Eröss (2008), valamint Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011) munkája, a *Jelentés a magyar közoktatásról* legutóbbi kiadása.

Nemzetközi tendenciák: az iskolakritikától a neoliberais elszámoltathatóságig és a neokonzervatív restaurációig

Anélkül, hogy az intézményes oktatást alakító történeti és jelenkori tendenciákról átfogó elemzést adnék, néhány pontot kiemelve felépítek egy narratívát, amely a hazai helyzet feltárásához is alapot nyújthat. Elbeszélésem kifejezetten az euroatlanti vagy centrumterületekre korlátozódik, miközben tisztában vagyok azzal, hogy ez egy szűk látómező. Ugyanakkor, bár a perifériák oktatási világa nem kerül előtérbe, mégis a háttérben húzódik annak a leírásnak, amit nyújtok e részben.

A tömeges iskoláztatás elterjedésével gyakorlatilag egy időben, a 20. század első felében, megszületett az iskolakritika, amely a „hagyományos” fegyelmező, szabályozó iskolaként ábrázolt intézmény negatívumait emelte ki, és vele szemben igyekezett más megoldásokat felkínálni. A cél az oktatás átalakítása volt az ún. reformpedagógiákban (Németh, 2001). Ez az iskolakritika sokszor egyfajta társadalomkritikával kapcsolódott össze, de alapvetően az alakuló középosztály kritikája volt, amely a gyermek jóllétét, önállóságát, egészségesnek tekintett fejlődését állította inkább középpontba, és nem tett fel kérdéseket az oktatás rendszerszintű problémáival kapcsolatban. A reformpedagógiák nem is tudtak igazi reformot, átható változást hozni az intézményes oktatásba, hanem sokféle, alternatív lehetőségként élnek tovább, az azóta született további alternatív módszerekkel, megközelítésekkel együtt. A pedagógia tudományára nagyon fontos hatást gyakoroltak ezek az irányzatok, meglátásaik kanonizálódtak a neveléstudományban, és, bár a mai napig kihívást jelentenek az iskola világára, csupán kérdést felvető alternatívák maradtak (Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros 2011). A reform helyett az alternativitás diskurzusa lett a meghatározó, amely ráadásul azt sugallja, hogy az oktatás egyfajta szabad versenye az egy szinten álló, különböző módszereknek, megközelítéseknek, amelyekből mindenki szabadon választhat. Igen, az alternatív iskola választási lehetőség, de leginkább a közép- és felső osztály családjai számára, akiknek nem csak szabadságuk, de módjuk is van erre. A korábban hátrányos helyzetű fiatalok számára elindult kezdeményezések is, mint pl. Summerhill, ma már többségében az anyagilag tehető családok számára nyitva álló, alternatív választási lehetőségek az oktatásban. Az oktatási rendszert gyakorlatilag változatlanul hagyó reformpedagógiák és az ezekre nagyban építő tudományosság megmarad a burzsoázia szolgálatában azzal, hogy a gyermeki individuum (különösen lélektani) dimenzióira, a pedagógiai módszerekre, a tanár-diák viszonyra fókuszál, figyelmen kívül hagyva a kapitalizmus mint rendszer elnyomó igazságtalanságait, működési módját. Ahogyan Bourdieu élesen megfogalmazza:

„...az etikai és politikai krédókkal szemben kinyilvánított semlegesség, sőt a hatalommal való tüntető szembefordulás csak még láthatatlanabbá teszi azt a hozzájárulást, amit a fennálló rend fenntartásához egyedül az oktatási rendszer képes nyújtani” (1974: 84).

A reformpedagógiák iskolakritikájának radikalizálódásaként is értelmezhetőek az iskolátlánító, illetve antipedagógiai megközelítések, amelyek az iskola mint intézmény megszüntetését szorgalmazzák (pl. Illich 1971), vagy arra hívják fel a figyelmet, hogy maga a pedagógiai gyakorlat a felnőttek nem legitim hatalomgyakorlása a gyermek fölött (Braunmühls [1975] 2006; Ulmer 1987). Ezt a radikális tendenciát azonban nem követi a kritikai pedagógia, bár érzékeny annak kérdésfelvetéseire (a pedagógiai cselekvés mint

hatalom; az iskola változó szerepe, elnyomó jellege stb.). Ennek oka lehet többek között az is, hogy a nem centrumországokban az iskola valóban a fejlődés, mobilitás záloga lehet az elnyomott kisebbségek és a munkásosztály számára, és Paulo Freire (s követői) perspektívájában az iskola épp a társadalmi átalakulás egyik eszköze, természetesen akkor, ha felszámolja szegregáló, hegemónikus kultúrák közvetítő, egyenlőtlenségeket reprodukáló jellegét, és ha belső életében is demokratikus tereppé válik (Giroux 1988). Egy érdekes feminista újraolvasatát adja az iskolának mint társadalmilag pozitív szintérnek bell hooks⁷ (1994). A saját történetét meséli el. Ebben az otthon olyan helyként jelenik meg, ahol másvalaki róla kialakított képéhez kellett alkalmazkodnia, amely meghatározta, ki ő és kinek kell lennie; az iskola viszont olyan helyként, ahol elfelejthette ezt a szelfet, és újraalkothatta (*reinvent*) önmagát. Az iskola ebben a narratívában a család elnyomásával szembeni demokratikus terep.

A jelenlegi nemzetközi (leginkább centrumországokra vonatkozó) tendenciák az oktatásban a folyamatos szakmai fejlődés, kompetenciák, tanulás (*learning*), sztenderdek, teljesítmény (*performance*) és elszámoltathatóság – és az utóbbi években az *entrepreneurship* – kulcsszavai mentén írhatók le. Ezeket azonban többféle kritika éri. Gert Biesta (2006) nevelésfilozófus például úgy véli, hogy a learning nyelvezet és menedzserializmus a nevelés-oktatást módszerekre és kimenetekre szűkíti le, miközben itt egy ennél átfogóbb, nem eredményközpontúan szabályozható folyamatról van szó, amelyben a személyközi kapcsolatok és az etikai cselekvés a mérvadó. A kritikai irányzat a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének és képzésének diskurzusaival jórészt azonosulni tud, ha a tanár mint aktív, organikus értelmiségi képéhez kapcsoljuk, viszont a sztenderdek, az elszámoltathatóság és a kompetenciák középpontba helyezésében a tőke nem is rejtett szabályozását látja (pl. az OECD szervezetén keresztül). A fiatalok „munkaerőpiacra szükséges” kompetenciáinak fejlesztésével a kapitalista termelés számára megfelelő munkásokat formál a rendszer. A neoliberalis teljesítménymérés, elszámolás, hatékonyság koncepciója mentén pedig valójában a piac kontrollja valósul meg, amely összhangban van az oktatás piaci visszavételének (privatizációjának) szintén egyre erősödő tendenciájával (Macrin, Hill és McLaren 2010). A kritikai pedagógia az elszámoltathatósággal kapcsolatban fölteszi a kérdést, hogy ki is ellenőrzi ennek folyamatát, kinek az érdekében történik, s kinek a hatalma érvényesül általa. A szakmai diskurzusok valójában nem ártatlanok, és nem is pusztán szakmaiak, mert a kompetenciák reflektálatlan sztenderdizálásával és középpontba állításával a tőke szolgálatában állnak, és a neoliberális hatékonyságideológia eszközeivé válnak. Ez utóbbi annak a burzsoá érdekeknek az ideológiai megtestesülése, amely számára az oktatás legfontosabb feladata a tőkét termelő hatékony munkaerő újratermelése. Persze retorika szintjén, az „oktatásevangeliumban” (Vajda 2013) a hatékonyság szempontját kiegészíti a méltányosságé (OECD 2012), de e mögött is valójában ott van a piaci érdek: a leszakadók a gazdasági növekedés (értsd profittermelés) számára veszélyesek, eltartandó csoportként hátráltató tényezőt jelentenek. Az OECD dokumentumait sokszor akár a társadalmi változásért is elkötelezett szakemberek írják, és ezért természetesen sokféle végiggondolt elemzés és stratégia szerepel bennük, amelyek valóban hozzájárulhatnak például az iskolai szelekció csökkentéséhez vagy az isko-

7 bell hooks következetesen így, kisbetűvel írja a nevét mindenhol, és az őt idézők többsége is! (Nyilván egy a „személyre” másképp tekintő feminista gesztus rejlik e mögött az írásmód mögött.)

lai drop-out elkerüléséhez. Problémát jelent azonban, hogy az emberileg és szakmailag jó szándékú megközelítések nem számolnak sem a rendszer mélyebben rejlő, a fenti problémák gyökereit jelentő tényezőivel, sem pedig a méltányosság diskurzusának burzsoá, reakciós ideológiához kötöttségével. Ez utóbbi megállapítás igaz a népszerű, reformokat is meghatározó pedagógiai konstruktivizmus legtöbb irányzatára is⁸ – kivéve a szociális konstruktivizmus egyes megközelítéseit –, amelyek az individuum tanulását állítják középpontba, kihagyva a közösségi és társadalmi dimenziót, s így valójában fékező erejűek a társadalom átalakulása szempontjából. Az ideológiai problémán túl pedig az is látszik, hogy – miközben az OECD kiadványai a komprehenzívebb⁹ iskolarendszer mellett törnek lándzsát – az alapvető különbségek a társadalmi rétegek eltérő iskoláztatását illetően egy az egyenlőtlenégeket mérséklő rendszerben is megmaradnak. Az oktatás privatizációja, menedzseri szemléletű és kompetencialapú átalakítása pedig alapvetően a tőke érdekeit szolgálja. Az OECD-nek pedig ezek olyan meghatározó irányvonalai, amik fontosabbak az ily módon valójában erőtlen méltányosság-diskurzusánál.

A neoliberais tendenciák mellett említést érdemelnek nemzetközi szinten a neokonzeratív trendek is, amelyek szintén sokfelé váltak népszerűvé. Ezek kritikusan viszonyulnak a neoliberális megközelítésekhez, de teljesen más indíttatásból: az iskola régi nimbuszát és tekintélyét siratják, a nemzeti/republikánus és a keresztényként értelmezett értékek újra középpontba állítását szorgalmazzák, vagyis az oktatás elitizmusát, burzsoá erkölcsiség iránti elkötelezettségét féltik és mozdítják elő.

Decentralizált, liberális hazai oktatás

Az utóbbi évtizedeket Magyarországon is meghatározta a reform gondolata az oktatásban. Ez egészen 1985-re nyúlik vissza. A dátum olyannyira jelentős, hogy van olyan narratíva, amely a pedagógiai rendszerváltás dátumaként adja meg ezt az évet (Báthory 2001). További mélyebb elemzést igényelne az, vajon milyen politikai-gazdasági-kulturális tényezők járultak hozzá ehhez a fordulathoz. Az tény, hogy az enyhülés éveiben a pedagógiával foglalkozó értelmiség az angolszász modellt jelenítette meg követendőként, és e csoport hangja érvényesülni tudott aztán policy szinten is, évtizedekre meghatározva az oktatáspolitikát. Az ekkor elfogadott új közoktatási törvény a decentralizálás irányába mutatott, teret adott az iskolai és tanári autonómiának és az alternativitásnak. Ez valóban gyökeres változás volt a központilag rendkívül erősen szabályozott előző évtizedek oktatáspolitikájához viszonyítva. Ezt az irányt vitte tovább aztán a rendszerváltás után az 1993-ban elfogadott új közoktatási törvény, amely számos módosítással egészen 2010-ig volt érvényben. Szabadság, pluralizmus, autonómia és nemzeti identitás voltak a fő ideológiai szlogenek, melyek meghatározták a változás folyamatát. Miközben vita volt arról – különösen az alakuló Nemzeti Alaptanterv vonatkozásában –, hogy mit is jelentenek a „nemzeti értékek” és hogyan jelenjenek meg az oktatásban, az ellenzék és a kormány megegyezett abban, hogy

⁸ Ez azt állítja, hogy a tudást nem befogadjuk, hanem valójában mi konstruáljuk meg az elménkben, és ezért a tanuláshoz is ezt a személyes tudáskonstruálást kell segítenie (Nahalka 2002).

⁹ A szelektálással szemben a komprehenzív rendszer biztosítja a tanulók folyamatos előrehaladását a rendszerben, ezáltal mérsékelve a társadalmi különbségekből adódó eltéréseket, esetleges lemaradásokat az oktatásban.

egy decentralizált oktatási rendszert kell felépíteni, amely számos kérdésben autonómiát ad az iskoláknak és a tanároknak, és szabad választást kínál a szülőknek.

A szakirodalom megegyezik abban, hogy a 90-es években Magyarországon Európa egyik legdecentralizáltabb oktatási rendszere jött létre (Radó 2011; Halász 2010). Ez magával hozta az iskolarendszer rendkívüli sokféleségét egyrészt a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenésével, másrészt számos alternatív és egyházi iskola alapításával. Az állam azzal is elősegítette a nem állami oktatási szektor megerősödését, hogy támogatást nyújtott a nem állami fenntartású intézményeknek is a központi költségvetésből, különösen az egyházi iskoláknak, amelyek a kiegészítő normatíva miatt így gyakorlatilag szinte teljes állami finanszírozást kaptak. A decentralizálás teret engedett az iskolák közötti különbségek megerősödésének is, és a magyar oktatási rendszerben egyre erősödött a tendencia, hogy a különböző társadalmi rétegeknek külön iskolájuk van. Ennek a szabadság nevében létrehozott és engedett szerkezeti sokféleségnek a következménye az, hogy a magyar iskolarendszer erőteljesen szegregáló és szelektív. A korai szelekció különösen hozzájárul ahhoz, hogy a magyar oktatási rendszer nem csökkenti a társadalmi különbségeket, hanem újratermeli (Berényi, Berkovits és Eröss 2008). Miközben számos szakember hívta föl a figyelmet erre a problémára, a rendszer valódi átalakításához egyik politikai erő sem mert hozzáfogni. Így miközben a rendszerváltó elit és a hozzájuk kapcsolódó szakértők valószínűleg jó szándékúan teremtették meg a szabadság elvén alapuló új oktatási rendszert Magyarországon, folytatva a létezett szocializmusban elindult folyamatokat, ezzel valójában a tőke szolgálatába állították az iskolát. A jelenleg is továbbélő struktúra végső nyertese ugyanis a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében érdekelt nagytőke vagy hatalmi elit (Szalai 2006). Az alul lévő rétegekbe születő gyermekek korán szelektálódnak, sokszor már be sem jutnak a „jó” általános iskolákba, s különösen nem a „jó” középiskolákba. Ezzel többségük sorsa egyértelműen az, hogy kevésbé jó oktatásban részesülve munkaerő-piaci és társadalmi helyzetük hasonló, sőt rosszabb lesz, mint a szüleiké. Ez független a képességeiktől. A középrétegek, különösen a hatalmi elithez nem tartozók, látszólagos előnyös helyzetük ellenére (amely igaz az alsóbb rétegekkel szemben) valójában többségében csupán ahhoz kapnak kompetenciákat és „jogosítványokat” (diploma), hogy a munkaerőpiacon jól kizsákmányolható munkaerő lehessenek. Ráadásul az utóbbi évtizedek felsőoktatási expanziója az értelmiségi lét képével kecsegteti a fiatalok nagy tömegét, miközben diplomájukkal az értelmiségi (gondolkodó, kritikus, átalakító) jellegű munkától igencsak távoli pozíciókat tölthetnek be, például mint telefonos operátorok, ügyfélszolgálati asszisztensek, titkárok stb. Szalai (2006) bemutatja, hogy még a hatalmi elithez kapcsolódó középrétegek helyzete is ellentmondásos, és nemzetközi viszonylatban és bizonyos szituációkban szintén a kizsákmányolás áldozatai. Az oktatás a középrétegek számára jár ugyan előnyökkel, de ők szintén ebben az ellentmondásos, a tőke által uralt kontextusban dolgoznak aztán a társadalomban, amit az oktatás is jól kiszolgál.

Fontos jelenség, hogy kis szakmai körökön túl, amelyek az oktatási szelekció társadalmi problémájára hívják fel a figyelmet, a társadalomban erős a konszenzus arra vonatkozóan, hogy az iskolák közötti különbségek, az iskolák közötti szegregáció „így van jól”. Ennek egyik oka, hogy az empirikus bizonyítékok ellenére fennmarad vagy sikerül fenntartani a társadalomban azt az elképzelést, hogy aki jobb iskolába kerül, az a képességei alapján kerül oda, és ez legitimálja a szelekciót. A másik ok pedig az a jelenség, amit Freire ([1970] 2000) ír le részletesen, amikor azt elemzi, hogy az elnyomott interiorizálja az elnyomót. Egyrészt természetesnek veszi saját elnyomását, nem látja át társadalmi természetét és így a (rend-

szerszintű) változás lehetőségét, másrészt a változást abban látja, hogy maga is elnyomóvá váljon, a másikon felülkerekedjen. Az iskolarendszer szintjén ugyanígy érvényesül ez, amikor kizsákmányolt rétegek nem veszik észre, hogy az iskola a kizsákmányoló rendszer fenntartásához járul hozzá, és amikor a „mindenki számára legyen jó az oktatás” elve helyett „a jobbnak csak legyen jobb” gondolata érvényesül, remélve és feltételezve, hogy majd én is e „jobb” része lehetek. Nehéz ebből a rendszerszintű versenyfolyamatból kilépni, hiszen még akár a komprehenzív iskolarendszer mellett elkötelezett baloldali értelmiségiek is – érthetően – legtöbbször elit iskolába íratják gyermekeiket. Végül egy másik fontos tényező az oktatásról való gondolkodás tekintetében, hogy a lecsúszó rétegekben jelen van a Willis ([1977] 2000) által elemzett iskolával való szembenállás, amely megerősíti a lecsúszást, fenntartja vagy még előnytelenebbé teszi e rétegek pozícióját (Berényi, Berkovits és Erőss 2008).

Hazai liberális reformok és kudarcok

A narratíva, amit fentebb felvázoltam a magyar oktatásról, inkább egységesen beszél az azt, és nem a szokásos kormányváltások és eltérő, hullámzó reformok történetben. Nem véletlenül. Ha kritikai szemmel nézzük az elmúlt húsz év történetét, akkor az látszik, hogy az újkapitalizmus oktatási rendszere mind a magyar, mind pedig a külföldi tőke érdekeit kiszolgáló rendszer volt, és ezen egyik kormány sem változtatott.¹⁰ A viták egy része igazából szimbolikus volt – ahogyan a bevezetett változtatások is. Az 1998-ban megválasztott Fidesz-kormány visszavett ugyan a decentralizációból a kerettantervek bevezetésével, de ez inkább szimbolikus gesztus volt, hogy szembe tudjon szállni retorikailag a korábbi liberális kormányzattal (és szakértőivel). Ne feledjük, hogy ugyanez a kormány vezette be a minőségbiztosítás rendszerét, amely tág teret nyitott a menedzserializmusnak az oktatásban, s így a hazai közoktatást a nemzetközi elszámoltathatósági diskurzusokba és gyakorlatokba ágyazta. A másik töréspontot a két tábor között az alternativitás jelentette. A 90-es években és a 2000-es évek első felében az egyik fontos diskurzus és vita az oktatásban az alternativitás körül folyt. Az alternatív iskolák helye, szerepe és módszertani újításaik képezték a vita tárgyát. A liberális oldal erősíteni akarta szerepüket, míg a konzervatív nem. Ahogyan azonban láttuk, az alternativitás önmagában a rendszer problémáira nem hoz megoldást, sőt áttételesen megerősíti az egyenlőtlenségeket. A hazai alternatív hagyományra is igaz ez. Az ilyen iskolák egy része a fizetőképes (felső) középosztály intézményeivé vált (Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Közgazdasági Politechnikum) – eltérő módon, de –: elitiskolává (bármennyire is el akarják határolni magukat ezen intézmények a „versenyistállónak” mondott elitiskoláktól), másik részük pedig a hátrányos helyzetű fiatalok oktatását vállalta magára, sokszor kiszolgálva a szegregáció igényét és megszabadítva ezzel az oktatási rendszert, a „normál” iskolákat a valódi inklúzió terhéértől. Az alternativitás előretörése (nem módszertani, hanem rendszerszintű) végső soron azt az oktatási pluralizmust erősíti, amelyhez teljesen egységesen nem nyúlt hozzá érdemben egyik kormányzat sem. És itt talán még nagyobb a felelőssége a liberális oktatáspolitikának, mert a hozzá kapcsolódó

¹⁰ Szeretném kihangsúlyozni, hogy itt nem arról van szó, hogy összeesküvés-elmélet módján azt feltételezem, a nagytőkések végig tudatosan, megtervezetten alakították volna a magyar oktatáspolitikát. Itt rendszerelemzésről, a rendszer működéséről van szó, amely még akkor is így működik, ha a tagjai teljesen jó szándékúak, illetve ha nincsenek ilyen uralmi szándékaik, amik ugyanakkor természetesen néha lehetnek és vannak.

balliberális értelmiség és szakemberek erőteljesebben hívták fel a szelekció problémájára a figyelmet, de azon túl, hogy a retorika szintjén a szegregációt elfogadhatatlannak mondták ki – néhány, az átfogó kérdést nem megoldó apró lépésen kívül, mint az iskolák egyfajta körzetesítése –, nem tettek azért, hogy ez valóban (rendszerszinten) megszűnjön. Tény, hogy ez nagyon nehéz lett volna, mert a pártoknak azzal az elittel kellett volna szembemenniük, amelynek a kegyeit keresték (különösen a hazai burzsoázia), és azzal a középosztályal is szembetalálták volna magukat, amely az oktatásra vonatkozó, az egyenlőtlenségeket legitimáló diskurzusokat internalizálta. A 2002-es kormányváltás után, a OECD-féle PISA-vizsgálatra alapozott válságnarratíva mentén kialakított, a kompetenciaalapúságot és tananyagcsökkentést előtérbe állító reform szintén csak tovább mélyítette az oktatási rendszer alapproblémáit. A PISA-vizsgálat eredményeire egyébként érdemes odafigyelni, de fontos azt is látni, hogy a méréssel szemben számos kritika fogalmazható meg, mint a nemzetközi összehasonlítás problematikussága, a kulturális különbségek figyelmen kívül hagyása és végül kritikai szemmel az, hogy piaci alapon konstruált tudást kérnek számon, így a vizsgálatok a piaci kontroll áttételes eszközei lesznek. 2005-ben történt kísérlet arra, hogy egyfajta csendes rendszerkorrekcióval szegregációt gátló tényezők kerüljenek a közoktatásba. Az ekkor módosított (és a 2007/2008-as tanévben először alkalmazott) közoktatási törvény arra kötelezte az iskolafenntartó önkormányzatokat (amelyeknek több intézménye volt), hogy a beiskolázási körzethatárok meghúzásával esélykiegyenlítő szempontokat érvényesítsenek, de a reform szintén nem tudott valódi változást elérni a kijátszó szabályozás miatt (Neumann és Zolnay 2008).

Kétségtelen, hogy a (bal)liberális reformok ambiciózusak voltak, és számos olyan elemet tartalmaztak, amelyet egy kritikai elemzés is pozitívan értékelhet: az alapfokú oktatás megerősítését, a diszkrimináció explicit tiltását az iskolában, a tanári szakma és értelmiségi autonómia megerősítését, a gyerekeket figyelembe vevő sokszínű módszertan előmozdítását. Azt se felejtjük el, hogy a Medgyessy-kormány hajtotta végre az évtized legnagyobb pedagógusbéremelését, amelyet egyesek osztogatásként értelmeztek, mások szerint viszont már itt volt az ideje, sőt elkésett intézkedés volt. A reformok azonban azon túl, hogy kritikai szemmel elégtelenek voltak, valójában céljaikat tekintve is nagyrészt kudarcot vallottak, nem szerveültek a közoktatásba és nem folytatódtak. Több kutató (például Zsolnai 2003) is kiemeli, hogy a változtatások nem voltak szakmailag jól megtervezettek. Mire a szakmai meglátásokból politikai döntés lesz, igencsak átalakulhatnak, és a politikai retorika és érdekalapú cselekvés oltárán gyakran föllázdoznak a szakmai árnyaltság dimenziói. Ebben az esetben is ez történt. A másik probléma a reformok bevezetése, implementációja és végrehajtása körül volt. A különböző érdekeltek, különösen a tanárok és a tanári szervezetek nem vettek részt megfelelően a kidolgozásában, a változtatásokat ők gyakran érezték autoriter, felülről jövő kezdeményezéseknek a kormány részéről, amivel nem tudtak azonosulni. A négyévenkénti, szeszélyesnek tűnő váltások is erősítették a távolságot a döntéshozók és gyakorló pedagógusok között. Ők a policy-csinálókban az íróasztalnál újabb és újabb reformokat kitaláló hivatalnokokat, illetve számító politikusokat láthattak. A tanárok és az iskolák sokszor azt érezhették, hogy nyomás alatt vannak, de nem kapnak elegendő támogatást az önálló tervezéshez és cselekvéshez. A pedagógusok autonómiáját növelő intézkedések valójában az ő fejük felett történtek, még inkább növelve a tanári pálya kiszolgáltatottságát, és megerősítve a tanár mint „végrehajtó” (és nem aktív alkotó értelmiségi) képét. A Hiller István vezetése alatti stratégia – amely a nem nagy változtatások elvét követte, de a tanári és iskolai elszá-

moltathatóságot erősebben szabályozta – ezután nem tudott változtatni a tanárok és iskolák jó részének ellenséges hozzáállásán, rossz közérzetén. Az egész utóbbi huszonhárom év oktatáspolitikáját jellemzi az is, hogy a tanárok társadalmi megbecsültségét, alkotó értelmiségi létét nem sikerült előmozdítani. A reformokba belefáradt, magát marionettbábunak érző tanári szakmai közösség így jó végrehajtója lehet az iskolai „tömegtermelés” munkájának a kapitalista munkaerőpiacra.

A reformok kudarcának egyik fontos következménye lett, hogy megnyitotta az ajtót a konzervatív fordulat előtt. Erősíthette azt a tendenciát is, hogy diskurzus szintjén a liberális megközelítés lett a mainstream, uralkodó, és ezzel szemben a fiatalok is sokszor a konzervatív, sőt szélsőséges jobboldali nézeteket értelmezték frissként, lázadóként. A középgeneráció a liberális leépítésként megélt, bizonytalansággal teli kor után szintén egy stabil berendezkedésre vágyik. Erre rímel Szalai Erzsébet (2012) elemzése, aki az új 35–50 éves generációt mint oroszlánnemzedéket írja le, akik a lebontás után a stabilizálás feladatát hajtják végre, az újkapitalizmus szentesített viszonyait, az erőseknek a gyengék feletti uralmát rögzítik.

A jelenlegi változások: neokonzervatív fordulat

Az új parlament egyik első elfogadott törvénymódosítása (Btk.) volt 2010-ben, amely a tanároknak közfeladatot ellátó személyként különleges védelmet adott. Ez az alapvetően populista döntés, amely reakció volt a médiában hisztérikusan ábrázolt ún. „tanárverések” jelenségére, jellegzetes nyitánya volt az új, egyértelműen neokonzervatív fordulatnak az oktatásban. Az intézkedés a tanári tekintély visszaállításának olyan mesterséges módja, amely eközben figyelmen kívül hagyja a sokszor elnyomott helyzetben lévő gyerek problémáját, a tanári hatalom elnyomó voltának kérdését, a tekintély autoriter megerősítését hozza magával, és azt üzeni, hogy nem pedagógiai módon kell megoldani az agresszió problémáit, ha az a tanárral szemben történik. A hagyományok, a tekintély és a büntetés konzervatív hagyománya jól tetten érhető ebben a gesztusban és a kormány további intézkedéseiben. Ez a retorika szintjén a neoliberais kompetencialapúsággal és menedzserializmussal szembe helyezkedő reform valójában minden eddiginél egyértelműbben és nyíltabban a saját osztályának érdekeit kiszolgáló oktatást teremt, amelyet központilag tarthat teljesen kézben: ideológiailag és szervezési szempontjából egyaránt. Ebbe az irányba mutat a 16 éves korra csökkentett tankötelezettség, az iskolák államosítása, a Nemzeti Alaptanterv ideológiai tartalmakkal való feltöltése, az egész napos iskola kényszere, az egyházi befolyás növelése, az elitoktatás megerősítése és az iskolai demokrácia csökkentése, csak hogy néhányat soroljak föl a bevezetett újdonságok közül. Az olyan intézkedések is problémásak, amelyek első látásra más irányba hatnak. A leszakadók „felzárkózását” segíteni hivatott Híd-programok például alapvetően szegregáló jellegűek, és így nem szolgálják az oktatási egyenlőtlenségek csökkenését, az életpályamodell pedig valójában szintén a pedagógusok kontrolljának és megregulázásának eszközeként funkcionálhat. A tanári béremelés sokkal inkább látszatintézkedés, mert nagyon sok pedagógusnak nem emelkedett a pótlékok megszűnése után a bére, illetve a magasabb bérért valójában sokkal több munkát kell végeznie. Az EU-s pályázatok nyomán mindeközben erőteljes fejlesztések zajlanak az oktatásban, amelyek pozitív hatásokat hozhatnak, de valószínűleg nem tudják ellensúlyozni a reform ártalmait.

Külön megemlítenő a társadalomtudományi értelmiség szisztematikus szétverése (Szalai 2012), az egyetemek megregulázása és a tanárképzés átalakítása, amelyek szintén e neokonzervatív politika részei. A pedagógusképzéshez kapcsolódó változásoknak többféle értelmezése lehet. Vannak olyan baloldali értelmiségiek, akik azt mondják, hogy a korábbi bolognai rendszerű (liberális) tanárképzési reform a kompetenciaalapúság szemléletének adott teret, feleslegesen túlértékelve a pedagógiai-pszichológiai kurzusok súlyát, amelyek a prakticitást képviselik a valódi értelmiségivé formálást adó szaktárgyi képzéssel szemben. Ezzel ellentétes módon úgy is meg lehet közelíteni a korábbi reformot, mint ami a középszintű elitoktatáshoz szükséges tanárképzés helyett a specifikusan tanári, szakmai tanulást helyezte előtérbe, a tanárságnak igazi, önálló szakmai arcot adva: azzal, hogy mesterképzésben elvégezhető, a BA után (tudatosabb választás!) felvehető és pedagógiai-pszichológiai tárgyakból (tehát a tanári és nem szaktárgyi szaktudásból) kiinduló képzés lett. Én a tanárképzésben a bolognai reformot kritikai szemmel is alapvetően pozitívan értékelem, és ez utóbbi véleményt osztom, azzal, hogy a pszichológia mellett/helyett sokkal több szociológiának kellene megjelennie a tanárképzésben. Ennek fényében a jelenleg bevezetett osztatlan képzés kilúgozza a korábbi változások előnyeit, és enged a szaktárgyakhoz kapcsolódó, a pedagógia térnyerését gyanakvóan figyelő egyetemi lobbizás érdekeinek. A jelenlegi tanárképzési szabályozás egyébként hibrid, mert egyszerre jelenik meg a tantárgyi tanítást középpontba állító és a kompetenciaalapú, a diákok tanulását kiemelő megközelítés, amely a szöveg szintjén is feszültségekhez vezet a dokumentumokban.

Nem vállalkozom most e tanulmányban arra, hogy a jelenleg zajló folyamatokat, szabályozási dokumentumokat és a mögöttük álló társadalmi-politikai-gazdasági tényezőket részletesen elemezzem, de a felvázolt tendenciák vészjóslóak, és csak annak a kritikai szemmel romboló, reakciós folyamatnak a folytatását és megerősödését hozzák, amely az oktatást a rendszerváltás óta az újkapitalizmusban jellemezte. Sőt a korábbiakban legalább diskurzus szintén megjelenő esélykiegyenlítés és inklúzió kérdése is veszített erejéből, és a liberális politika néhány pozitív eleme is elveszett, amely az iskolai demokráciát, az alapfokú oktatás megerősítését, a tanári értelmiségi autonómiát és a tanulóokra fókuszáló tanárképzést mozgathatta volna elő.

Mégis: a jövő reménye

A fent bemutatott kritikai narratíva nem vázol fel biztató képet sem az elmúlt évek, sem a jövő lehetséges folyamatait illetően a közoktatásban. Nem gondolom, hogy elbeszélésem sajátos autoritással bírna más elbeszélésekhez képest. Nyilván kikezdhető, megkérdőjelezhető, és csupán néhány dimenzióját öleli fel a közoktatás világának.¹¹ Ezzel együtt is úgy gondolom, hogy ennek a megközelítésnek nagyon fontos szerepe van, különösen egy olyan szakmai közegben, amelyben az oktatáshoz kapcsolódnak ugyan baloldali diskurzusok, de a rendszerkritikai perspektíva szinte nincs jelen. Egy kritikai pedagógusnak kötelessége hangot adni ennek a megközelítésnek. Ez az egyik módja annak, hogy szolgáljuk a jövőt,

¹¹ Például kimaradt az iskola belső világára koncentrált etnográfiai perspektíva, amelyet én magam is fontosnak tartok és művelek is (Mészáros 2011).

fenntartsuk a reményt. Különösen azok érdekében és azok hangját megszólaltatva, akik vesztesei ennek a történetnek: akik kirekesztődnek az oktatásból, ami nem jó számukra, és nem is építi a társadalmat, ahogyan a tanulmány elején idézett magasztos megnyilatkozások állítják. Ezt a kritikai megszólalást az a meggyőződés vezérli, hogy mégis lehetne minőségi és igazságos, a fejlődést előmozdító az oktatás akkor, ha a rendszerszintű kritikákat komolyan vevő, az iskolai reformokat a társadalmi változásokkal összekötő politikai folyamat alakítaná át az iskolát; és ha az intézkedések demokratikusan szerveződnének – de nem egyszerűen a többség ideológiailag befolyásolt döntése alapján, hanem az emberek társadalmi tudatosodását is elősegítve. A jelenlegi tendenciák nem ezt a reményteli képet erősítik, a remény mégis él. Egyrészt e nélkül elképzelhetetlen az elkötelezett társadalmi cselekvés, másrészt vannak biztató jelek, amelyek okot adnak a bizakodásra azt illetően, hogy a jövőnek vannak pozitív alternatívái, legalábbis hosszú távon. Ilyen jel a diákok önmagukért való kiállásának kétségtelenül hullámzó, de meglévő jelensége; és egy sokféle (gyakorlati és elméleti) szakembert párbeszédben egyesítő alulról jövő, pártoktól teljesen független kezdeményezés, az Agóra Oktatási Kerekasztal. Ez a fórum nemrégiben letett az asztalra egy átfogó, figyelemre méltó oktatáspolitikai koncepciót,¹² amely ugyanakkor valószínűleg nem tud valódi tényezőként hatással lenni a folyamatokra.

Hivatkozott irodalom

- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Budapest: Önkönet.
- Beach, Dennis (szerk.) (2005): *Welfare State Restructuring in Education and Health Care: Implications for the Teaching and Nursing Professions and their Professional Knowledge*. Second deliverable in the EU sixth framework project *Professional Knowledge in Education and Health: Restructuring work and life between the State and the citizens in Europe*. Elérhető az interneten: http://www.ips.gu.se/digitalAssets/1321/1321796_profknow_wp2.pdf (2013. december 7.).
- Beach, Dennis és Marianne Dovemark (2007): *Education and the Commodity Problem. Ethnographic Investigations of Creativity and Performativity in Swedish Schools*. London: Tufnell Press.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat.
- Biesta, Gert (2006): *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, Pierre (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In *Az iskola szociológiai problémái*. Ferge Zsuzsa és Háber Judit (szerk.). Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 65–91.
- Braunmühl, Ekkehard von ([1975] 2006): *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Leipzig: tologo verlag.
- Eröss Gábor és Kende Anna (szerk.) (2008): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. Budapest: LHarmattan.
- Freire, Paulo ([1970] 2000): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, Henry A. (1988): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Halász Gábor (2010): *Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon: 1990–2010*. Hozzáférhető az interneten: http://halaszg.ofi.hu/download/Policy_kotet.pdf (2013. december 7.).
- Halsey et al. (szerk.) (1997): *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, Dave et al. (szerk.) (2003): *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books, Oxford.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress*. London: Routledge.

12 Agóra Oktatási Kerekasztal honlapja: <https://sites.google.com/site/agoraoktataskerekasztal/>

- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Hozzáférhető az interneten: <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html> (2013. december 7.).
- Macrine, Sheila, Dave Hill és Peter McLaren (szerk.) (2010): *Revolutionizing Pedagogy: Education for Social Justice Within and Beyond Global Neoliberalism*. London: Palgrave MacMillan.
- McLaren, Peter (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.
- McLaren, Peter és Ramin Farahmandpur (2005): *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism. A Critical Pedagogy*. New York: Rowman and Littlefield.
- McLaren, Peter (2003): Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times. Rethinking the Political Economy of Critical Education. In *The Critical Pedagogy Reader*. Antonia Darder, Marta Baltodano és Rodolfo D. Torres (szerk.). London: RoutledgeFalmer, 151–184.
- McLaren, Peter (szerk.) (2005): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. New York: Rowman and Littlefield.
- Mészáros György (2005): A „rossza arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra* 4: 84–101. Hozzáférhető az interneten: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00092/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_04_084-101.pdf (2013. december 7.).
- Mészáros György (2011): Ifjúsági szubkultúrák és „szubkulturális pedagógia” egy iskolai etnográfia fényében. *Iskolakultúra*, 1: 22–38. Hozzáférhető az interneten: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00154/pdf/iskolakultura_2011_01_022-038.pdf (2013. december 7.).
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Neumann Eszter és Zolnay János (2008): *Esélyegyenlőség, szegregáció és oktatáspolitikai stratégiák Kaposváron, Pécsen és Mohácson*. Műhely tanulmány 38. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.
- Németh András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 4. kiadás.
- OECD (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Hozzáférhető az interneten: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> (2013. december 7.).
- Radó Péter (2011): *Governing Decentralized Education Systems Systemic Change in South Eastern Europe*. Budapest: Open Society Foundation.
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Hozzáférhető az interneten: http://dokumentumtar.ofi.hu/index_adaptiv_elfogado_iskola.html (2013. december 7.).
- Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokráciaellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, 4(104): 471–497.
- Szalai Erzsébet (2006): Tőke-munka viszony és hatalmi szerkezet a magyarországi újkapitalizmusban. In *Társadalmi metszetek*. Kovács Imre (szerk.). Budapest: Napvilág.
- Szalai Erzsébet (2012): A laissez faire-től a diktatúráig. In *Globális válság – magyar válság – alternatívák*. Budapest: LHarmattan.
- Ulmer, Gregory L. (1987): *Applied Grammarology; Post(e)-pedagogy from Jacques Lacan to Joseph Beuys*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Vajda Zsuzsanna (2013): Tudás és hatalom a XXI. század elején. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. *Eszmélet*, 3(98): 115–131.
- Willis, Paul ([1977] 2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Budapest: Új Mandátum.
- Žižek, Slavoj (2009): *First As Tragedy, Then As Farce*. London: Verso.
- Zsolnai József (2003): A pedagógiai jelenkortörténet-író és a gyakorló oktatáspolitikus. Báthory Zoltán „Maratoni reform”-ját újraolvasva. *Iskolakultúra*, 5: 128–132.

