

# A pedagógia lehetőségei az esélyegyenlőtlenség csökkentésére a közoktatásban

A KÖZELMÚLTBAN LÁTOTT NAPVILÁGOT AZ 1993. ÉVI LXXIX. TÖRVÉNY 2003. ÉVI MÓDOSÍTÁSA. A MÓDOSÍTÁS ÁLTALÁNOS INDOKLÁSÁBAN OLVASHATÓ: „(...) A KÖZOKTATÁS JELENLEGI MŰKÖDÉSE NEM CSÖKKENTI, HANEM ÚJRATERMELI A TÁRSADALMI ESÉLYKÜLÖNBSEGEKET. AZOK KÖZÉ AZ ORSZÁGOK KÖZÉ TARTOZUNK, AMELYEK KÖZOKTATÁSI RENDSZERE A LEGTÖBBET NÖVELI A GYEREKEK INDULÓ HÁTRÁNYAIT. A MAGYAR KÖZOKTATÁS SZELEKTIVITÁSA JELENTŐS MÉRTÉKŰ.”

A TÖRVÉNYMÓDOSÍTÁS TEHÁT DEKLARÁLTAN A TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG NÖVEKEDÉSÉHEZ KÍVÁN HOZZÁJÁRULNI – JOGI MEGOLDÁSOKKAL. BIZONYOS AZONBAN, HOGY E NEMES CÉL ELÉRÉSÉHEZ A TÖRVÉNYKEZÉS ÖNMAGÁBAN NEM ELEGENDŐ, FELTÉTLENÜL SZÜKSÉG VAN A CÉL SZOLGÁLATÁBA ÁLLÍTOTT PEDAGÓGIAI MEGOLDÁSOKRA IS. E TANULMÁNYBAN EZÉRT ELŐSZÖR AZT TEKINTJÜK ÁT, HOGY MILYEN ELMÉLETEK SZÜLETTEK A TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK ÚJRATERMELŐDÉSÉRŐL, ILLETVE ABBAN AZ OKTATÁSI RENDSZER SZEREPÉRŐL. MAJD UTALUNK NÉHÁNY OLYAN MEGOLDÁSRA, AMELYEK A PEDAGÓGIA SZEMLÉLETI ÉS GYAKORLATI LEHETŐSégeit TAGLALJÁK, EZÁLTAL A TÖRVÉNYMÓDOSÍTÁS CÉLJÁT IS SZOLGÁLJÁK.

## Elméleti hipotézisek – gyakorlati kérdőjelek

Az oktatás társadalmi jelenséggé válásával párhuzamosan logikusan került előtérbe az igény, hogy a közoktatás a társadalmi esélyek új perspektíváját nyissa meg. Ezáltal az egyenlőbb esélyeket biztosító társadalom legfontosabb eszközévé, a mobilitás legfőbb csatornájává váljon. Ezek az elvárások az oktatás demokratizálódásából valóban logikusan és – tegyük hozzá – jogosan következnek, mert:

- az oktatásban való részvételt ettől kezdve nem bizonyos előjogok határozzák meg;
- a tudáshoz való hozzáférés, ill. annak megszerzésével az objektív társadalmi helyzet megváltoztatása elvileg széles tömegek számára válik lehetővé.

Viszonylag hamar nyilvánvaló lett azonban, hogy a fenti igények illuzórikusnak bizonyultak, az egyenlő esélyeket hirdető iskoláztatás évei alatt a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődtek. Az iskola mint intézményrendszer nem oldotta meg az egyenlőtlenség kérdését, és ez a megállapítás a teljesen különböző okokból létrejött iskolarendszerekre egyaránt érvényes.

Az oktatásszociológia egyik legfőbb kérdésfeltevése ezért az, hogy milyen okok húzódnak meg e jelenség hátterében? Miért tükrözi vissza és termeli újra a társadalmi struktúrát az oktatási rendszer annak ellenére, hogy az esélyt a tudás megszerzésén keresztül megadja a helyzetváltoztatásra? Miért van az, hogy miközben haladunk az iskolarendszerben „fölfele”, egyre inkább felülreprezentáltak a jó társadalmi státuszú szülők gyermekei, és fordítva? Ha az egyes iskolatípusokban való megmaradást, ill. az azokból a „kihullást” vizsgáljuk, hasonló eredményre jutunk. A bennmaradás-lemorzsolódás vonatkozásában is megrajzolható tehát egy társadalmi térkép. Legtovább a jó társadalmi státuszú szülők gyermekei maradnak az oktatási rendszerben, leghamarabb pedig a rosszabb státuszú szülők gyermekei esnek ki.

A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének magyarázatára különböző elméletek születtek. A differencia hipotézis álláspontja szerint az egyenlőtlenségek kiegyenlíthetők, mert – bár az iskola a

középosztály érték- és normarendszerére épül – tekintettel lehet azokra a gyerekekre, akik nem onnan érkeztek. A megoldást a felzárkóztatásukban látja.

E feltételezésen alapul a társadalmi hátrány kezelésének kompenzatorikus szemlélete és gyakorlata, amely a rászoruló külön gondoskodásban való részesítésére helyezi a hangsúlyt. A külön gondoskodás felzárkóztató programokkal történik, jellemzően úgy, hogy a rászorulókat kiemelik és/vagy elkülönítik a heterogén csoportból. Ez a megoldás – azon túl, hogy nem hozta meg a remélt eredményeket – csak erősítette a szelekciót. Vizsgálatok sora bizonyítja, hogy a homogenizáló gyakorlat a társadalmi szelekciót fokozza, a képességekkel kapcsolatos jóslatok a szétválasztás pillanatában beteljesülnek.

A deficit hipotézis szerint valami hiányzik az iskolából, abban csak a középosztály érték- és normarendszere közvetítik. Az iskola nem vesz tudomást arról, hogy – mivel az oktatási rendszer a társadalom keresztmetszete is – ott minden társadalmi csoport megjelenik a maga kultúrájával ill. szubkultúrájával, s az azt meghatározó érték- és normarendszerrel. A megoldást az hozná meg, ha az iskola képes lenne figyelembe venni, hogy a gyerek honnan jött, s ezzel együtt képes lenne más kultúrák (szubkultúrák) értékrendszereit is megjeleníteni.

A deficit hipotézis megoldási javaslatával némi rokonságot mutat a 20. század utolsó harmadában megszülető emancipatorikus szemlélet. Ebben a paradigmában az egyenlőtlenségek új értelmezési keretben, a kultúrák különbségeként jelennek meg. Nevezetesen: az iskola feladata az, hogy igazodjon a kulturális különbségekhez, és azokat hajtóerőként használja fel pedagógiai tevékenységrendszerében.

Az előbbi két elméleti konstrukció közös vonása, hogy mindegyik az iskolarendszeren belül keresi a problémák magyarázatát, így a megoldást is iskolai stratégiák kidolgozásában látja. Másként magyarázza az egyenlőtlenségek újratermelődését (s abban az iskola szerepét) reprodukciós hipotézisében Bourdieu. Szerinte a társadalmi problémák csak társadalmi eszközökkel oldhatók meg. Az iskola szűkegképpen visszatükrözi a társadalom folyamatait. Céljával és tartalmával, az általa közvetített tudással különböző rejtett mechanizmusokon keresztül azoknak a képességeknek és személyiségjegyeknek a megerősítését preferálja, amelyek a fennálló társadalmi egyenlőtlenségeket hosszú távon konzerválják. A megoldást a társadalmi csoportok közötti különbségek fokozatos csökkentése jelentené (a tudás, a hatalom és az anyagiak egyenlőbb elosztása), de ez általában nem érdeke a hatalmi elitnek.

Egyetérthetünk Bourdieu-vel abban, hogy az egyenlőtlenség problémáját az iskola önmagában nem tudja megoldani, ahhoz komoly politikai akaratra és kormányzati beavatkozásra is feltétlenül szükség van, és nem csak az oktatás szférájában. A közoktatási intézményeknek azonban maguknak is keresniük kell e többszörösen összetett probléma megoldásának lehetőségeit. A különböző stratégiák kimunkálásán túl úgy is, hogy tudatosan próbálnak ellenszegülni azoknak a látens mechanizmusoknak, amelyek különböző dimenziókban megjelenve, egymást erősítve járulnak hozzá a tudás elosztásában meglévő egyenlőtlenségekhez.

### A reális lehetőségekről

A továbbiakban azt igyekszem körvonalazni, hogy milyen reális lehetőségei lehetnek nálunk a közoktatási intézményeknek az egyenlőtlenségek csökkentésére. Ez az áttekintés természetesen nem teljes, hiszen önmagában egy-egy gondolat kibontása is meghaladná írásunk kereteit. Ezért arra törekszem, hogy átfogó módon vázoljam az általam legfontosabbnak ítélt lehetőségeket.

A problémát enyhítő megoldások keresése kapcsán nagyobb figyelmet érdemelne az óvoda! Funkciói és rugalmas alkalmazkodóképessége ezt az intézményt képessé tehetik arra, hogy az egyenlőtlenségek csökkentésében meghatározóbb szerepet vállaljon, és ezt a szerepét jobban artikulálja. Lehetőségei – jellegeből adódóan – mások, és megítélésem szerint szélesebbek, mint az iskoláké. A gyermeket és a gyermek nevelését, – személyiségfejlesztését középpontba állító óvoda egyik nagy erénye, hogy van idő a folyamatok megvalósítására. A gyermek családi, szociális hátterének, személyisége jellemzőinek,

képességeinek a megismerésére és az éresi ütemhez igazodó fejlesztésre csakúgy van idő, mint a szokás alakításra, a közös élményekre épülő tevékenységekre stb. Önmagában ez az egyetlen tényező – az idővel való rugalmas gazdálkodás lehetősége – már jótékonyan befolyásolja a társadalmi hátrányok csökkentését, feltéve, ha a gyerek idejekorán kerül óvodába. Az intézmény lehetőségei (és természetesen a feladatai is) azonban ennél jóval sokrétűbbek. Ezek közül néhány elemre a későbbiekben még visszatérünk. Ideje lenne komolyan felülvizsgálni azt a pedagógusi meggyőződést, hogy a gyerekek képességek, vagy teljesítmény szerinti csoportba sorolása pedagógiailag általában helyénvaló, és a gyengébb képességűek javára válik. Számos vizsgálat éppen azt bizonyítja, hogy nem válik a javukra! Elvész a húzóerő és a társadalmi mintakövetés lehetősége, hátrányuk tovább fokozódik. A korai szétválasztás a kiemelkedő képességű gyermekek számára sem előnyös, a tehetségneveléssel foglalkozó szakemberek többsége nem a korai szelekciót, hanem a heterogén csoportba történő beilleszkedést és az ott folyó differenciált fejlesztés szükségességét hangsúlyozza.

A differenciálásról mint a tanulás irányításának stratégiájáról évtizedek óta cikkezik a pedagógiai szakajtó; szükségességét az elmélet és a praxis szakemberei régóta hangoztatják. A tanulás differenciált szervezése, a munkáltatás és általában a kooperatív technikákra épülő oktatási módszerek mégsem váltak általános gyakorlattá a közoktatás intézményeiben. A pedagógusok többsége elméletileg ismeri, de nem alkalmazza a differenciálás eszközrendszerét. Ha a miértre keressük a választ, akkor jellemzően sztereotípiák fogalmazódnak meg. Ilyenek például a magas osztály- vagy a gyereklétszáma, a megfelelő taneszközök és általában a felszereltség hiányára, zsúfolt tananyagra történő hivatkozások. A külső okok keresése és az áthárítás azokra a differenciálás vonatkozásában különösen jellemző a pedagógustársadalom nagy részére. Az objektív feltételek szerepét ill. hiányát természetesen nem lehet lebecsülni. A tényleges okokat azonban megítélésem szerint nem csak ezekben a tényezőkben, hanem a pedagógiai munka minőségében kell keresni.

A differenciálás – tapasztalataim szerint – elsősorban azért nem vált a praxis szerves részévé, mert munkaigényes. Nagyobb átgondolást és előkészítést, azaz alaposabb szervezési munkát igényel, következképpen hosszabb és fáradtságosabb felkészülési idő szükséges hozzá. Hatékonysága viszont többszörös, mint az a modell, amelyben a frontális oktatás dominanciája érvényesül, ahol ugyanabban az időben ugyanazt a feladatot kell megoldania minden gyereknek, egy adott algorimust követve. Ugyanazt a magyarázatot kell megérteniük – képességeiktől és aktuális fejlettségüktől függetlenül. A közoktatás tartalmi szabályozásának elmúlt évtizedben született dokumentumai kivétel nélkül egyike hangsúlyozzák az egyéni képességek és szükségletek figyelembevételét. Az esélyegyenlőség szempontjából alapvető lenne, hogy ez ne csak a dokumentumok szólama maradjon, hanem természetes, elfogadott kiindulópontot, s arra épülő differenciálási gyakorlatot jelentsen.

A differenciáláshoz nélkülözhetetlen a gyerekek „hozott” kultúrájából és nyelvi, sőt általános kommunikációjából, kódjából való kiindulás. Ha az ezekben meglévő különbségeket nem kezeljük megfelelően, ha az eltérő kultúrájú, korlátozott nyelvi kódot használó gyerekeket automatikusan leértékeljük, és a gyengébb képességűek csoportjába soroljuk, akkor a társadalmilag hátrányos helyzetű, de potenciálisan jó, vagy kiemelkedő képességű gyerekek esélyeit egyértelműen csökkentjük.

Ismert az a transzformációs folyamat, melynek során az objektív eredetű társadalmi különbségek a közoktatási intézményekben képességbeli különbségekként tűnnek fel. A transzformáció az iskolában közvetlenül az érdemjegyek, közvetve pedig a jutalmazás-büntetés stratégiájának a segítségével történik. Egy-egy teljesítmény értékelésekor a tanár érdemjegyet ad, amelyet általában metakommunikációs jelzésekkel is kísér. Jó jegyre, metakommunikációs megerősítésre az a gyerek számíthat, aki a tudást sajátjaként, meghitt ismeretként kezeli, továbbá kommunikációs kódrendszere kongruens az iskolai nyelvhasználattal. A családi és iskolai normák, valamint a kommunikációs kódok inkongruenciája viszont büntetést von maga után! A büntetés az előmenetelben és a tanár-diák közötti interperszonális kapcsolatban is megjelenik, hosszú távon pedig komoly hatást gyakorol az életpályára, hiszen az iskolával szembeni attitűdöt negatívan befolyásolja.

Az óvoda értékelési rendszere eltér az iskoláétól. A sem érdemjegyet, sem tárgyi jutalmat nem alkalmaszó óvodában a minősítés nem jelenik meg markánsan jelentést hordozó szimbólumok formájában, s éppen ezért azt a látszatot kelti, hogy nincs tétje, a következő intézménytípusban való „szereplést” kézzelfogható módon nem befolyásolja, tehát nem függ tőle semmi a későbbiekben. Ez azonban valóban csak látszat, mert a „láthatatlan” értékelés-minősítés is hatékonyan befolyásolja a gyerekek és a szülők intézményes neveléssel szembeni attitűdjét.

Érdemes és szükséges lenne tehát új alapon gondolkodni egyrészt a kulturális különbségekről (és azok megnyilvánulásairól), másrészt az intézményes elvárásokról és az értékelés rendszeréről. Elvárásokban gondolkodni, a fentieket komolyan véve, a jövőben nem is elégséges, mert egyirányú idomulást érzékeltet. Előrelépést jelentene az intézmény és a család kapcsolatrendszerében az igazodás – elvárásokat, dimenziókat együttesen érvényesíteni, a legtágabban értelmezett értékelési rendszert pedig ennek megfelelően működtetni az óvodában és az iskolában egyaránt.

A társadalmi távolság csökkentését szolgálná a társadalmi szempontból heterogén társas kapcsolatok erősítése és segítése. Ebben az óvodapedagógusoké és az alsó tagozatos tanítóké lehet(ne) a főszerep. Az óvodás számára meghatározó a nevelőhöz fűződő érzelmi viszony, a kisiskolás számára a pedagógus tekintélye még alig megkérdőjelezhető, értékítéletei pedig nagymértékben befolyásolják a gyerekek egymáshoz való viszonyulását. Az átpártolásig tartó időszakban elsődlegesen a pedagóguson múlik tehát, hogy a különböző gyermekekhez való viszonyulásával és a működtetett interperszonális kapcsolatokkal az egyes gyerek beilleszkedését, vagy spontán kirekesztődését alapozza meg, és segítse elő. Az óvodásokban még csak bontakozó, majd kisiskolás korban kiépülő és stabilizálódó kapcsolatrendszer feltehetően jótékony hatással van arra az időre is, amikor a kortárs-csoportok jelentősége fokozódik, és a társas kapcsolatok alakításában a pedagógus szerepe megváltozik.

### A térszervezés jelentősége

Radikális változtatásra lenne szükség az osztálytermi térszervezésben is. A hagyományos téri elrendezés főleg azok számára biztosítja a tanítási-tanulási folyamatban való aktív részvételt, akik a padsorok elején és közepén helyezkednek el. Őket a pedagógus többször szólítja fel, következképpen figyelmük tartósabb marad és gyakoribb, egyben intimebb is a pedagógussal való kapcsolatuk. A proximikai vizsgálatok is azt igazolják, hogy a pedagógus figyelme előlről hátra és középről oldal irányba csökken. Mindez jól nyomon követhető úgy is, ha a pedagógus mozgását figyeljük meg a hagyományosan berendezett osztályteremben. A pedagógus a terem hátsó részében alig, a végében pedig egyáltalán nem tartózkodik. A legtöbb időt az első sorok körül tölti, innen magyaráz, adja az utasításokat és segíti az ott ülő gyerekek munkáját. A hátul és a széleken elhelyezkedő tanulókat kevésbé aktivizálja, aminek az a következménye, hogy nagyobb erőfeszítéssel kevesebb ideig képesek csak figyelni, előbb elfáradnak, és más tevékenységgel igyekeznek lekötni magukat. Ezt általában rosszallás és rendreutastítás követi. A nem figyelés, a rendbontás pedig idővel a tanuló minőségének a része lesz. A „gyenge képességűnek”, „lassúnak”, vagy „rossz diáknak” címkézett csoportokba kerülő gyerekek többségükben alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekei.

Az osztályterem hagyományos téri elrendezése tehát látens módon a hátrányok konzerválásához és növeléséhez, s ezzel a szelekcióhoz járul hozzá. Elodázhatatlan ezért, hogy minden iskola próbálkozzon a több évszázados térszervezési gyakorlat merevségeinek feloldásával. Ismereteim szerint több helyen törekszenek erre, de jellemzően csak az általános iskola első, esetleg második osztályában. A térszervezés variációs lehetőségeinek a kihasználása túlmutat az egyes gyerekek osztálytermi helyzetének (és az ezzel összefüggő tényezőknek) a megváltozásán. Kedvezne a nyelvhasználat fejlődésének, a pedagógus-gyermek, ill. a gyermekek közötti interakcióknak, továbbá ösztönözné a differenciált tanulásszervezést.

Hiszek abban, hogy a társadalmi jellegű problémák pedagógiai stratégiákkal is befolyásolhatók. A körvonalazott lehetőségeket a pedagógia tényleges lehetőségeinek tartom. Működtetésükhöz azonban az objektív feltételek javításán túl komoly szemléleti változásra és megfelelő metodikai válaszokra van szükség. Az utóbbi kettővel adós még a pedagógus alapképzés, sőt a továbbképzések jó része is. Nem kerül sor sem a tudattalan működések tudatosítására, sem a differenciálás eszközrendszerének rendszeres alkalmazására.

## Felhasznált irodalom

- ANDOR MIHÁLY: *Az iskolákon át vezető út.* Új Pedagógiai Szemle 1999/10.
- BERNSTEIN: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság.* In: Társadalom és nyelv. Gondolat, Bp. 1975.
- BOREZSKY ÁGNES: *A gyermekkor változó színterei.* Eötvös K. Bp. 1997
- BOURDIEAU: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat K. Bp. 1978.
- DOMJÁN LÁSZLÓ: *A tanulás sikerességét befolyásoló jelenségek az osztályteremben.* In.: Pedagógiai műhely, JPTE, Pécs, 2001.
- DOUGLAS: *A tanulók képességeik szerinti elosztása.* In.: Az iskola szociológiai problémái. KJK, Bp. 1974.
- GAZSÓ FERENC: *Az egyenlőtlén esélyek és az iskola.* Valóság, 1979/7. sz.
- FERGE ZSUZSA: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Akadémiai K. Bp. 1976.
- LORÁND FERENC: *Az ún. „hátrányos helyzet” fogalmáról és kezeléséről a közoktatásban.* In.: *A közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszákadás megelőzésében leküzdésében* (Szerk.: Hoffmann Rózsa) OM-OKT. 2000.
- MANHEIM-STEWART: *A szociológia és az osztályterem.* In: Az iskola szociológiai problémái KJK. Bp. 1974.
- MOLLENHAUER: *Szocializáció és iskolai eredmény.* In.: Az iskola szociológiai problémái. KJK. Bp. 1974
- SÁSKA GÉZA: *Minden predesztinált?* Pedagógiai Szemle 1989/12.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *A rejtett tanterv.* Magvető K. Bp. 1988.

## Olvasásra ajánljuk

NAHALKA ISTVÁN *A MODERN TANÍTÁSI GYAKORLAT ELTERJEDÉSÉNEK AKADÁLYAI, ILLETVE LEHETŐSÉGEI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A TANÁRKÉPZÉSRE. ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE, 2003. MÁRCIUS, 28-38. o.*

*A szerző tanulmányában elemzés tárgyává teszi a tanárjelöltek módszertani felkészítését. Hangsúlyozza: elengedhetetlen, hogy (a tanárjelölt) „meglévő (pedagógiai, módszertani) elképzeléseivel kapcsolatban is kritikus legyen.” Továbbgondolásra érdemes megállapítása, hogy nem a módszereket kell kritika alá venni. A módszerek – s lehet, hogy most sokan nem értenek egyet velünk – paradigmafüggetlenek, a pedagógiai elméleti rendszereknek nincs saját módszertani repertoárjuk. Minden módszer alkalmazható bármilyen pedagógiai elméleti keretek között, csak az alkalmazás mikéntje, beágyazottsága, a kijelölt célok, a korlátok, a hangsúlyok lesznek mások, akár olyannyira, hogy már szinte nem is ugyanarról a módszerről van szó. A konstruktivista pedagógia radikálisan képviseli ezt az elvet, mert mindenevőként minden korábban kidolgozott tanítási módszert alkalmazhatónak tart, ez alól még a látszólag csakis ismeretátadásra alkalmas módszerek (előadás, kérdve kifejtés stb.) sem kivételek. A különbségek a módszerek alkalmazásának mikéntjében, elveiben jelennek meg. (35. o.)*