

## MAGYARI BECK ISTVÁN

### Iskolapiac

---

A szerző részletesebb kép felvázolását kísérli meg a piac és az iskola viszonyait illetően, beleértve a főiskolákat és az egyetemeket. A legfontosabb megoldásra váró kérdés abból a fölületes azonosításból származik, amely a diákot állítólagos fogyasztónak, a tanárát, professzorát pedig egyszerű szolgáltató alkalmazottnak tekinti. A szerepeknek ez a megosztása bizonyos viselkedésmódokat ír elő mind a diák, mind a professzor számára. Ezek nem fogadhatók el a sikeres oktatási folyamat szempontjából. E helyett a tárgyunkat nagyon körültekintően megközelítve, célszerű szem előtt tartani bármely oktatási forma és típus három legfontosabb funkcióját: a diákok felkészítését a munkaerőpiacon való sikeres szereplésre, a diák személyiségének fejlesztését és végül a fiatalabb generációk szocializációját. Bár e három funkció szorosan kapcsolódik egymáshoz, a piaci modellek eltérnek egymástól e funkciók tekintetében. Hogy a tényállás még bonyolultabb legyen, a főt említett funkciók állandóan váltakoznak – egyik fölcseréli a másikat – az oktatási folyamatban. Ez a körülmény sokkal finomabb gazdasági elemzést igényel. Ami az oktatási folyamat szereplőit illeti, kívánatos lenne mind a diákokat, mind pedig a tanárokat előre felkészíteni az iskolákban, főiskolákon és az egyetemeken általuk betöltendő szerepükre.

---

Minden rendszerváltást követően erőteljes a törekvés arra, hogy az új viszonyok amolyan merész antitézisekként szegüljenek szembe az előzőkkel, a születésük körül bábáskodó teoretikusok pedig tündöklő radikalizmussal hirdetik meg a gyökeres szakítást a múlttal. Miközben minden eddig előfordult és a jövőben lehetséges baj forrásának a már meghaladott vagy annak ítélt elveket és viszonyokat tekintik, a sajátjaikat pedig messze ezek illetékességi körein túl felértékelik. Mintha az egyes szakterületek elméletének és gyakorlatának nem lenne bizonyos (többnyire egyáltalában nem kifsokú) *autonómiája*. E meggyőződésemet ezúttal a pedagógián mint a kultúra-gazdaságtan lehetséges alfejezetén próbálom meg illusztrálni. Azért csak illusztrálni, és nem igazolni vagy bizonyítani, mert a fenti tézis megnyugtató bizonyításához korántsem elégséges egyetlen szakterület elemzése. Ha nehezen kiszámítható korunkban mégis megengedhető egy bártortalan jóslat, annyit már most is bizvást előre láthatunk, hogy – az új rendszer meggyökerezésével párhuzamosan – az egyes szakterületek egymás után fogják kinyilvánítani autonómiájukat. Indokolható rendszerfüggésük mellett ugyanis vitathatatlanul jelentős mértékű önmozgásuk is van, amely nélkül sem állapotukat, sem pedig a dinamikájukat nem ért-hetjük meg.

### Az oktatás hármass feladata

A különböző gazdasági rendszerek építőmesterei egyben hasonlítanak egymásra: az oktatás autonómiáját csak nehezen vagy egyáltalán nem ismerik el. Amíg a szocialista rendszer az oktatást és a nevelést a maga egészében a gyári termelés mintájára szerette volna elképzelni, addig a múlt század utolsó évtizedében viharos gyorsasággal lezajlott rendszerváltás imponáló önbizalommal rendelt jóformán mindent – így az oktatást és a nevelést is – a piac fogalma alá. A képlet ezek után tetszetősen egyszerűvé és – legalábbis látszólag – igencsak könnyen kezelhetővé vált. A „piacosított” oktatásban az *ideáltipikus diák* szorgalmas ismeretfalóból kénytelenül *megrendelővé* lépett elő. A tanár pedig egy könnyed „sasszéval” készséges *szolgáltatóvá* húzódott vissza. Az oktató-nevelő intézményeket – a bölcsődétől kezdődően az egyetemig – áttolták a jobb sorsra, felemelkedésre hivatott szolgáltatószektorba.

A korszerűségére valamiképpen adó diák e fordulat után kényelmesen hátradőlt a padban, s kajánul figyelte oktatóját, a levitézett múltbéli autoritást, hogy az egyáltalában milyen mértékig képes kielégíteni a „megrendelő” még csak ki sem mondott, sokszor pedig ebadta módon rejtgetett igényeit. Az oktató, aki tisztában volt és van azzal, miszerint ezt az „itt a piros, hol a piros” játékot úgysem nyerheti meg, zavart és büntudatos mosollyal igyekszik kitalálni, miféle módokon teheti a tananyagot és önmagát elfogadhatóvá újdonsült „megrendelője” számára. A bölcsődékben és az óvodákban, ahol a kisgyermek életkoránál fogva még föl sem éri a változás nagyszerűségét, többnyire a szülő hangoskodik helyette. Abból a nehezen megdönthető hipotézisből kiindulva, hogy a pedagógusnál nagyobb kártevő aligha lehetséges az oktató-nevelő intézményekben. Nem a tudományos stílussal szembeni tiszteletlenség tette ironikussá a fenti sorokat, hanem az iróniát találtam e mindenütt „lábra kapott” redukcionista szemlélet legmegfelelőbb karikírozási formájának.

Az *iskolapiac terminus technicusával* egy szóba tömörített tézis és állapot nagy általánosságban persze aligha vitatható. Ez a tanulmány végeredményben *nem* is a piacosítási törekvést teszi bírálat tárgyává, hanem annak a vulgáris, ideologikusan szimplifikált változatát és a vele járó szomorú következményeket. Mert hát ilyen szimplifikációk mindig előadódhatnak akkor, amikor az alkalmazni kívánt modell eredeti formájában túlzottan egyszerű ahhoz a valósághoz képest, amelyre illeszteni kívánják. A piaci elveket talán legtisztábban követő Egyesült Államokban már régóta közhely, hogy a *szolgáltató–megrendelő modell* nagyon is kétes eredményekhez vezet az oktatásban. Az oktatás és a nevelés válsága szakállas téma az idevágó amerikai irodalomban is. A kérdés alapos ismerői, az oktatásszociológus Margaret D. LeCompte és Anthony Gary Dworkin nemes egyszerűséggel így foglalják össze a tényállást: „A tanárok a diákjaikat taníthatatlanoknak találják; a diákok pedig az iskolai életet tarthatatlannak. Ennek eredményeként mindkét csoportot a lemorzsolódás veszélye fenyegeti.” (*LeCompte–Dworkin* [1988] 154. o.) Ez az összefoglaló megállapítás egy olyan gondolatmenetet zár az illető szerzőpáros részéről, amelyben a tudomásunkra jut, hogy az oktatás és a nevelés szereplői sem a szerepeiket, sem pedig az ezekhez szükséges készségeiket illetően nem lettek kellőképpen fölkészítve arra, amiben idővel részük lett a szóban forgó intézményekben. A jóléti állam felszámolása és a radikális piacosítás még a vezető tőkésállamok rendszereit is alaposan átalakította. Nem véletlen, hogy e sorok írója a *rendszerváltást már úgyszólván annak az első perceitől kezdve nem lokális, hanem világszerte tartja, és távolról sem korlátozza a volt szocialista országokra.*

E bevezető gondolatok után célszerű lenne *in medias res* fölvezetni az oktatási-nevelési szervezetek fő feladatait, és alkalmasint kifejezni ezeket a piac terminológiájával. Ekkor vélhetően láthatóvá válik majd *ama valódi bonyolultság, amellyel a piac jelen van ezen intézmények falai között.* Remélhetőleg az is ki fog derülni, hogy mennyire jogos tanulmányunk induló bekezdéseiben használt ironikus hangvétel mindazon elképzelésekkel szemben, amelyek az iskola modelljéül Magyarországon – uram bocsá! – a Teleki téri

piac vagy a Fővám téri Nagycsarnok körülményeit választották. Közbevetőleg, az a veszély, hogy a piacot – amely a közgazdasági terminológiában meglehetősen absztrakt, s távolról sem kézzelfogható intézmény – amolyan hetivásárként képzelik el, állandóan kísért a közfelfogásban. Ezzel szemben az oktatás és a nevelés feladatai nézetünk szerint korántsem gyömöszölhetőek be e piacmodellbe, hanem legalább három típusba sorolhatók. Ezek – a fontossági sorrendtől ezúttal eltekintve – a következők:

1. a felnövekvő nemzedék alkalmassá tétele a munkaerő- vagy – ha úgy tetszik – a *munkapiac*on való sikeres szereplésre,
2. a *személyiségfejlesztés* és végül
3. annak a *kultúrának a fönntartása* és továbbfejlesztése, amelyben és amely számára az oktatás és a nevelés történik.

E három feladatkör körönként eltérő szerepeket oszt az oktatási-nevelési folyamatban résztvevőkre. Közlebről megvilágítva ezt a dodonaiként hangzó állítást, egyszerűen arról van szó, hogy a tanulónak feladatkörönként eltérő, tehát összesen *legalább három szerepe van* az intézményben. Szó szerint ugyanez áll a pedagógusra is. Most már talán sejthető a diákot *csak a megrendelővel* azonosító, illetve arra redukáló koncepció tökéletes tarthatatlansága. A továbbiakban sorra vesszük az itt említett feladatköröket más megközelítésekben is, igyekeznénk annyira közel maradni a piaci szemlélethez, amennyire ez erőltettség nélkül lehetségesnek látszik.

E rövid esszé elsősorban a reálfolyamatok oldaláról ragadja meg a kérdést, miközben egyfolytában igyekszik a közgazdaságtan nyújtotta szemléleti kereteken belül maradni. A gazdaságpszichológus – legalábbis a problémák felvázolásának első lépéseiben – egyelőre figyelmen kívül hagyhatja azokat a közgazdaságtani *entelekheiákat*, amelyek állítólag amolyan személytelen erőkként működnek, és tartják mozgásban a gazdasági élet mindenkori gépezetét. A gazdaságpszichológus – bocsássuk meg neki – bűnös szakmai elfogultsággal mégiscsak mindenütt embereket lát. És amikor a közgazdász kváziönműködő szellemes egyenesek és görbék sokaságával megalkotja azt a grandiózus mobil ketrecet, amelyen belül egyszer majd szárba szökken és kibontakozik az emberiség remélt jóléte és eleddig nem tapasztalt életminősége, a konok gazdaságpszichológus még mindig egyfolytában arra keresi a választ, hogy miféle *meghatározó erők* állnak ezen egyenesek és görbék mögött az emberi magatartásra nézve. Amennyiben nem leszünk képesek e meghatározó erőket fölfedni, ez az egész fáradtságosan kimunkált formális keret *mutatis mutandis* az időtlen utópiákkal fog közeli rokonságot tartani. Az utópiákat pedig – mint tudjuk – vagy sohasem valósítják meg, vagy elviselhetetlen költségekkel, a nyers erőszak útján realizálják itt-ott egy rövid időre. *A közgazdaságtan elemi racionalitásának mondana ellent azonban, ha tanításait a gazdaságosság elveinek a mellőzésével kiviteleznék.*

A fentiekkel, úgy gondolom, sikerült szerény mértékben érvelnem az oktatás reálfolyamatainak erőteljesebb hangsúlyozása mellett. Tárgyunkat a folyamatok, a kereslet, a kínálat, az iskolatípusok mint intézmények és ezzel összefüggésben a bennük alkalmazott módszerek, végül pedig a szereplők mentalitása – részben mentalitástörténete – szempontjából dolgozzuk föl.

## Folyamatok

A folyamatok szempontjából az elsőnek említendő feladatkör a diák *munkaerő-piaci szereplésére* való lelkiismeretes felkészítés, amely közgazdaságilag az emberi tőkébe való beruházással egyenlő. Itt a diák aktív *beruházó* saját maga emberi tőkéjébe. A tanár pedig közvetíti számára azokat az ismereteket, begyakoroltatja vele azokat a készségeket, amelyekre a munkaerőpiacon feltehetően égető szüksége lesz. A szerzett ismeretek

és készségek késleltetett fölhasználása meghatározó mozzanat ebben a leírásban. Innen származnak tudniillik az oktatási-nevelési folyamat majdhogynem legsúlyosabb problémái. A tanuló ugyanis általában nem találja élvezetesnek azt az elsajátítandó tananyagot, amely sem a pillanatnyi érdeklődését nem elégíti ki, sem a rövid távú jólétéhez nem járul hozzá. Ráadásul a kapott ismeretek általa egyelőre nem forgalmazható jószágok azon a munkaerőpiacon, ahol ő még jelen sincs.

A fentiekhez azt is hozzá kell tennünk, hogy a technika jelenlegi fejlődési üteme mellett amúgy is igen nehéz megjósolni, hogy néhány év múlva, amikor a tanuló elhagyja az iskolát, milyen munkaerő-piaci kihívásokkal találja szemben magát. *Az ismeret- és készségberuházási folyamatok eredendő unalmassága egyfelől, a tanultsági és a jóléti színvonal korrelációjának a gyors fejlődés hatására bekövetkezett rohamos gyengülése másfelől, rendkívüli mértékben csökkenti a diák közreműködését az oktatási folyamat sikerében.* Ez készítette arra a már idézett oktatásszociológus szerzőpárost, hogy az említett korrelációt a pusztá mítoszok körébe sorolja (*LeCompte-Dworkin* [1988] 146. o.) A munkapiaci eredményesség és a tanulás hatékonysága közötti laza kapcsolat némileg érthetővé teszi azt az ingerültséget is, amellyel a diák a saját – és tanára – *beruházó* szerepéhez viszonyul. Ez magyarázza továbbá azokat az egyáltalán nem ritka eseteket, amikor az iskolapadban ülők a beruházó szerepét a rendbontóéra cserélik föl. Magyarul, jelentkeznek a pedagógusok által az unalomig ismert fegyelmelési problémák.

Az oktatás és a nevelés másodiknak említett feladatköre a *személyiségfejlesztés*, ami közgazdasági megközelítésben a *fogyasztás* fogalmának rendelhető alá. A fogyasztást sokan (még a közgazdászok is) eredetileg az élvezetekkel és az örömmel társították általában – és a pedagógiában is (vö. *Machlup* [1966] 63. o.). Másodszor, a fogyasztás már csak a közönséges szótári jelentése alapján implikálja a javak fölélését. A feltételezések szerint a fogyasztás során e javak összömege csökken. A fogyasztás értelmezése minden jel szerint azóta sem változott. Holott amennyiben a *fogyasztást gazdaságpszichológiai megközelítésben úgy definiáljuk, mint a külső erőforrások belsővé tételét*, a fogyasztás esetenként nagy munka is lehet, továbbá – ellentétben a csak anyagi fogyasztással – nem szükségszerűen vezet a környezet elpusztításához. Végezetül a belsővé tett erőforrás a természetétől függően akár még károsnak is bizonyulhat, mint például a mérges gomba vagy a drogfogyasztás eseteiben. A kultúra-gazdaságtanban – és azon belül az oktatás-gazdaságtanban – a fogyasztást aleseteire lebontó gazdaságpszichológiai megközelítés úgyszólván nélkülözhetetlen. Hiszen nemcsak a személyiség fejlesztését tekintve kell feltétlenül megemlíteni a mű-élvezetet: a személyiség kibontakoztatásához hozzájáruló legélvezetesebb ismeretek és készségek elsajátítása is jelentős szellemi és fizikai ráfordítást igényelhet. A kulturális javak fogyasztása inkább ezek sokasodását, semmint a fogyasztásukat idézi elő.<sup>1</sup> Egyébként is az externáliák figyelembevétel nélkül sem a kultúra finanszírozásának, sem pedig a hozamának a természete, társadalmilag indokolható normái nem ragadhatók meg. Mindezek alapján nem tűnik merésznek az a feltételezés, hogy az oktatás mint fogyasztás jóval bonyolultabb és gazdagabb jelentésű folyamat annál, semmint hogy megragadható lenne a közgazdaságtan klasszikus fogyasztásfogalmával.

Az a körülmény, hogy a közgazdaságtani szakirodalom – talán még a szakmai szövegek statisztikai elemzésével is bizonyíthatóan – előszeretettel beszél az emberről mint fogyasztóról (mintha napjainkban hovatovább a fogyasztó lépne a néhai *homo oeconomicus* helyébe), ráadásul a fogyasztást annak csak az örömszerzéssel meghatározható formáiban ismeri, vagy csak ezekben a formáiban szereti emlegetni, bizonyos fokig e tudomány magakelletésére utal. Mintha a közgazdaságtan az örömszerzés tudománya és jól bevált praxisa lenne, a fogyasztás

<sup>1</sup> Amiként azt Horváth János professzor, a Magyar Közgazdasági Társaság kultúra-gazdaságtani szakosztályának alakuló ülésén igen találóan megjegyezte. (Szóbeli előadásában közölt állítás 1999. február 16-án.)

pedig ingyenesen végezhető tevékenység, amelynek alanyai mit sem tudnak a gazdasági viselkedés minden elemében – így a fogyasztásban is – érvényesülő „valamit valamiért” elvről, azaz a folyamat cseretermészetéről. Akár elfogadható, akár elutasító viszonyunk legyen az itt említettekhez, célszerű tudatosítani ezt a rejtett jelentésekkel bíró szóhasználatot.<sup>2</sup> Az oktatási-nevelési folyamatban itt mégsem annyira a fogyasztó diák válik a pedagógusok gondjainak fő forrásává, bár a diák érdeklődésének esetenként szükségszerű kritikai felülvizsgálata a pedagógus részéről komoly ellenállást válthat ki a fogyasztói ízlés szuverenitásának a szellemében beprogramozott tanulóból. Ebben az – oktatás mint fogyasztás – megközelítésben inkább azokra, a pedagógiai tevékenységet garantáló avagy gátló munkahelyi körülményekre kell gondolnunk, amelyekre vagy a szegénységből adódó kényszer vagy a célt tévesztő – ám különféle koncepcionális okokra hivatkozó és egyértelműen szándékolt – gazdasági irányelvek nyomják rá kiábrándító bélyegüket. A nagytermi tömegoktatás és nevelés újból gomba mód terjedő, illetve terjesztett gyakorlatára gondolunk, amely újabban már a magyar egyetemeket is elérte, és lehetetlenné teszi a diákok egyéni szükségleteinek mind az azonosítását, mind pedig a kielégítésüket is.

Az oktatás harmadikként említett feladatkörét leghelyesebb talán a *szocializáció* jól ismert fogalmába sűríteni. Ennek folyamán a diák megtanul kiigazodni abban a fizikai és információs labirintusban, amelyet a kultúra – minden kultúra – jelent minden egyes emberi individuum számára. A kultúrára ugyanis nem igaz az euklideszi geometria azon posztulátuma, miszerint két pont között a legrövidebb út az egyenes. Ilyen értelemben „egyenes úton” csak az antiszociális személyiség, a bűnöző jár. Tehát az az ember, aki énjének krónikus gyengesége következtében nem veti alá viselkedését a pszichoanalízis által sokat vizsgált valóságelvnek, a kultúrákban és a civilizációkban lehetővé és kötelezővé tett „járatok” helyett lépten-nyomon ezek határait vonja kétségbe. Az efféle játékok kimenetele kétféleképpen alakulhat: egyrészt lazul a kultúra belső szerkezete, másrészt a kevésbé szocializálódott személynek komoly összeütközésekben lehet része a saját környezetében.

A pedagógiai problémák itt *két forrásból* is származhatnak. *Az egyik:* hogyan lehetséges az ésszerű önkorlátozás elsajátítása a diák részéről a kérdéses kultúra adottságainak, előírásainak és szellemének megfelelően. Az önkorlátozás pszichológiai feladatai – mint utaltunk rá – az oktatásban és a nevelésben az emberítőke-beruházás kapcsán is megjelennek. Ebből a szempontból az 1. és a 3. feladatkör nagyon hasonlít egymásra, mintegy erősítik egymást. Szemben állnak viszont a döntően és szándékoltan az örömelvre – a hedonizmusra – és kizárólag csak arra épített fogyasztással. Ez pedig alapvető ellentmondást visz az oktatási és nevelési folyamatba, elsősorban értékrendi szempontból. Ez az ellentmondás lépten-nyomon felbukkan, és – a pedagógia mai fejlettségi fokán – csak sűrű fiaskókkal tarkított eseti, más szavakkal *szituatív megoldásai* lehetségesek. Ha egyáltalában lehetségesek...

A pedagógiai problémák *másik forrása* e körben a politikai kurzusból ered, amely kurzus vagy a kulturális kontinuitás vagy a diszkontinuitás irányában dolgozik. Ott, ahol a politikai kurzus a kulturális folytonosság elvét követi, az oktatásban és a nevelésben legfőljebb csak az inkrementális, vagyis a lépésről lépésre haladó innovációk jöhetnek szóba. Ott viszont, ahol a társadalom nagy változások elé néz, az iskolarendszer forradalmi átalakítása az egyik legfontosabb és legsürgetőbb stratégiai feladattá válik. Ennek megfelelően a múltból örökölt iskolák permanens támadások kereszttüzébe kerülnek. A leváltásra ítélt kultúra kontinuitását ugyanis a leghatékonyabban az új nemzedékek belépésével lehet megszakítani. A fiatalabb generációkban semmit sem kell leépíteni az adott kultúrából, csak axiomatikusan mást és másként kell megalapozni bennük. Erre már szinte magától épül rá az új konstrukció.

<sup>2</sup> Ezeket bocsánatos bűnnek lehet tekinteni a közgazdászszakma részéről, amely céh a gazdaságon kívül annyi más terület marketingproblémáit oldotta meg.

A kulturális váltások korszakaiban a tanintézeteket érő támadások esetenként túlzottan heves formákat is ölthetnek, és alaposan megtépzhatják a tanárok tekintélyét. Ez pedig – mint majd látni fogjuk – majdhogynem lehetetlenné teszi a tanintézmény munkaerőpiaci, beruházó feladatkörét. Ha felidézzük a cikk elején ironikusan tállalt vulgáris piaci elképzeléseket, észre vesszük, hogy elemzéseink igencsak messzire vittek bennünket a diáknak a mindenható megrendelővel történt azonosításától. Mert hiszen a három feladatkör közül az iskolában a diák egyedül *csak a fogyasztói szerepben léphet föl napi megrendelőként*. De – mint majd látni fogjuk – ott is csak igen feltételesen. Ettől persze az iskolapiac általános koncepciója még megáll a lábán. Legfeljebb más szereposztásban kell újragondolni az e piacon sürgölődők oktatás-gazdaságtani aktivitását.

### Keresletoldali elemzés

A következőkben áttérünk a kereslet kérdéseire. Ennek a szemszögéből – továbbra is a pedagógia feladatköreinek a fenti sorrendjét követve – az ön maga emberi tőkéjébe befektető diák a munkaalkalmakkal és azok mögött a vállalatokkal áll szemben.

E vállalatok manapság mindinkább multinacionális óriáscégek, kisebb-nagyobb mértékű állami tőkerészesedéssel. Döntően ezek képezik a munkaerő-kereslet forrásait. Napjainkban azonban a munkaerő iránti kereslet drámai mértékben lezuhant, és e zuhanás a jelek szerint továbbra is folytatódik. Olyannyira, hogy sokan – például Jeremy Rifkin – egyenesen arról beszélnek, hogy ma már merő illúzió a jövőendő társadalmát a múltbéli társadalmakhoz hasonlóan a munkára építeni (Rifkin [1995]). Nem véletlen, hogy a kiutat intenzíven kereső gondolkodók közül többen egyre inkább Johan Huizingára, arra a holland történészre utalnak, aki a legújabb kori gondolkodásunkban a leghatásosabban képviselte a játék szerepének és jelentőségének az eszméjét az emberiség történelmében. Lassacskán még azzal – a csak némileg megnyugtató – hiedelemmel is kénytelenek vagyunk leszámolni, amely a munkaalkalmak hiányát csupán a kevéssé kvalifikált szakmákra szűkíti. Mert mi is történik voltaképpen? Ahogyan a tőkés termeléssel szinte egyszerre induló ipari forradalom kettőssége kettős hatás alá helyezte a korabeli munkásságot: a tőkés termelés gyarapította, az intenzív gépesítés pedig rohamléptekben csökkentette a munkásosztály létszámát, ugyanezt tapasztaljuk ma az értelmiségre vonatkozóan. Az információs társadalom és az informatika technikai és technológiai szó szerint ugyanezt az ellentmondást produkálják. Amíg az információs társadalomban az információt termelő, fogyasztó és forgalmazó értelmiségi rétegek növekednek, addig az informatika technikai és technológiai e dolgozó rétegeket – egyelőre csak meghatározott szférákban és szinteken – gazdaságilag tönkreteszik.

Ez a probléma esetleg úgy is fölvethető, mint a humán tőke és a monetáris tőke kiéleződő konfliktusa.<sup>3</sup> Ebben a keretben azonban a pénztőkének e pillanatban jól érzékelhető erőfölénye a humán tőkével szemben sötét felhőket rajzol a horizontra. A pénztőke ugyanis minden egyes – a leépítésekben vagy a megszorításokban (*downsizing*) kifejeződő – győzelme a humán tőke felett egy szög az ön maga által szorgosan ácsolni kezdett koporsójába. A pénztőkét ugyanis semmi más, mint a humán tőke, azaz az emberi hozzáértés mozgatja. A munka világának szédítő sebességű zsugorodása mindenesetre vitathatatlan tény, és ez meg is látszik az oktatásban és a nevelésben alkalmazott értékeken, amennyiben az eredményes munkavégzéshez szükséges értékek közvetítése jócskán alábbhagyott a pedagógiai gyakorlatban.

<sup>3</sup> Szóbeli megerősítést nyert ez a jelen tanulmányt szerzője által kifejtett tétel R. Harvey részéről a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen a *Creativity and Innovation in Modern Economic Sciences* címmel 1999. szeptember 20-án tartott nemzetközi szeminárium szünetében.

A diák mint fogyasztó bízást lehet kereslettámasztó tényező az iskolában. Az ügyeletes feltevések szerint a diáktól származó kereslet eredetileg a diák személyiségének éppen aktuális fejlődési szükségleteiből adódik. Pszichológiailag általában ezek a személyiségfejlődési szükségletek a diák bizonyos kérdések iránti érdeklődésében bukkannak a felszínre. Ezért a diák érdeklődése úgymond „szent”, amelyet feltétlenül ki kell elégítenie a tananyagnak és a tanárnak. Előzőleg már jeleztük, hogy a diák csak feltételesen fogadható el megrendelőként az oktatási és a nevelési folyamatban. E megállapításunknak ama – a klasszikus pszichoanalízis lassan egy évszázada ismert eredményeire támaszkodó – különvéleményünk az alapja, amely szerint az érdeklődés korántsem minden esetben táplálkozik a személyiség fejlődési szükségleteiből. Az érdeklődés lehet gyümölcse annak az elfojtásnak is, amely a nehéz helyzetekben csak látszólag tehermentesíti az embert valódi gondjaitól. Ez áll fönt a kábítószerek élvezetének eseteiben is. Mint egyik munkánkban megkíséreltük kimutatni, a vegyi eredetű kábítószerek mellett ma már nagyüzemi méretekben gyártják a spirituális, szellemi kábítószereket is (Magyari Beck [1994]). Ha belegondolunk abba, hogy a jóléti államok fölszámolását követően milyen súlyos nehézségeket élt és él át az erre jóformán fölkészületlen lakosság még a legfejlettebb kapitalista országokban is, a diák érdeklődését – fájdalom – mind kevésbé tarthatjuk személyiségfejlődési igényeit kifejező indikátornak (lásd például Rodgers [1988]). Az a tanár viszont, aki még ilyenkor is kritikátlanul kiszolgálja a diák esetleg elfojtásokon, a valóságtól való elforduláson alapuló érdeklődését, lényegében az új nemzedék érdekei ellen dolgozik. Az iskolapiac vulgáris felfogása ezek szerint még ott is igen messze került a valóságtól, ahol pedig a körülményekhez képest a legközelebb áll hozzá.

A pedagógia harmadik feladatkörét, a szocializációt tekintve, keresleti forrásként a legkülönbélebb társadalmi helyzeteket jelölhetjük meg: a közlekedéstől az éttermekig, az utcáktól a hivatali helyiségekig és így tovább. Minden olyan helyzet, ahol az adott kultúra, illetve civilizáció normái szerint kényszerülünk viselkedni, keresletet támaszt az emberek szocializációja iránt. Tisztában vagyunk azzal, hogy a kereslet = szükséglet  $\times$  fizetőeszközök formula – ahol az egyik tényező zérus értéke nem létezővé teszi magát a keresletet – nehezen értelmezhető e bekezdés szövegösszefüggésében. A szükségletet, akár mint a társadalmi helyzet résztvevőinek aggregált szükségleteit, akár mint erkölcsileg, szokásjogilag vagy jogilag kodifikált igényeket még valamennyire értelmezhetjük. De mi legyen a fizetőeszközökkel? A fizetőeszközök jelentőségét a szükségletek jogos keresletté való transzformálásában illusztrálja a következő példa. Ha történetesen valaki egy átlagos étteremben krakéler módjára viselkedik, és ezért őt rövid úton kidobják onnan, az gazdaságpszichológiai megközelítésben legalább annyit jelent, hogy az illető a saját, ott rendelkezésére álló fizetőeszközeit a viselkedésével legalább a zérusig értékelte le. Hogy ez mennyire így van, arra szolgáljon bizonyítékul az a nehezen kétségbe vonható tény, miszerint ha valaki képes és hajlandó is megfizetni az egész berendezést és a kocsmáros elmaradt hasznát, sőt az erkölcsi kár értékére is figyelemmel van, akár azon nyomban szét is verheti az egész éttermet.

### Kínálatoldali elemzés

Ha mármost a kínálat oldaláról próbálunk meg árnyaltabb képet festeni az oktatás és a nevelés piacként felfogott mozzanatairól, ez a következőképpen rajzolódik ki.

A munkapiaci szereplésre olyan tananyagok, gyakorlatok és nevelési eljárások készülnek fel, amelyek szem előtt tartják a munka világát. Mégpedig annak mind a specifikus, szakmákhoz kötött szintjén, mind pedig általában véve. Vagyis nemcsak szakembert képeznek, hanem kinevelik a tanulóban a dolgozó ember mentalitását is. Teszik ez utóbbit

nem kis mértékben az úgynevezett rejtett curriculumok (tananyagok) révén (Toffler [1982]). Ez utóbbi azokból a szavakban ki nem mondott egyetemesebb üzenetekből áll, amiket a tananyag kontextusa, logikája, példaanyaga stb. úgy ad át a tanulóknak, hogy az a tudatosság szintjén többnyire tisztában sincs ebbéli nyereségével. Az elsajátított rejtett tananyag új és váratlan problémahelyzetekben jut érvényre. Erre azt is mondhatjuk, hogy minden egyes tananyag személyiséget is formál abban, aki azt a tananyagot elsajátítja. Fölmerül az a kérdés, miért éppen itt teszünk említést az oktatás által közvetített ismeretek eme „mélyáramlatáról”, holott ez a „mélyáramlat” vitathatatlanul jelentős szerephez jut mind az oktatás és a nevelés fogyasztói, mind pedig a kultúrákövetői, illetőleg a kultúrát megújító feladatkörökben. A válasz – úgy tűnik – egyszerű. Mivel az emberi tőke kategóriája elsősorban az oktatás és a nevelés beruházói feladatköre kapcsán jön szóba, éppen itt kerülünk leginkább abba a helyzetbe, hogy erre a tőkeformára is alkalmazzunk egy olyan metaforát, amelyet a klasszikus tőkefogalomra már hosszú ideje alkalmaznak. (A metafora jelentőségét a tudományban lásd McCloskey [1996] elhíresült munkájában.<sup>4</sup>) A likviditás metaforájáról van szó. Felfogásunk szerint a *humántőke likviditása azokban az általános ismeretekben manifesztálódik, amelyeket birtokosa széles körben hasznosíthat: konkrét ismereteket és készségeket szerezhet be általuk*. Ha nem is szembeszökő a párhuzam a klasszikus tőke likviditásával, mindazonáltal eléggé kézenfekvő. Minél általánosabb valakinek a felkészültsége, annál könnyebben boldogulhat a munkaerőpiacon. A mai viszonyok között a szűk specializáció köztudottan nem eléggé piacképes.

Eddigi elemzéseinknek talán a legmeglepőbb eredménye az volt, hogy a pszichológiai kutatások tanulságainak a hatása alatt el kell hagynunk az azonosságjelet a diák mint *egészséges fogyasztó* és a diák mint *megrendelő* között. A pedagógusnak és a pedagógiának kell a diák érdeklődését igazolni abból a szempontból, hogy az a szóban forgó életkorban valóban személyiségfejlesztő hatású-e. Szükség esetén pedig olyan irányba kell az érdeklődést terelni, ahol – ha eddig nem az volt – ezek után az személyiségfejlesztő hatásúvá válik. Egyebek között ez a pedagógus és a pedagógia hivatása. Számítunk arra, hogy napjainkban, amikor a fogyasztói szuverenitás elve ellentmondást nem tűrően uralkodik a köztudatban, az iménti állítás népszerűtlen lesz. Ámde tegyük föl a kérdést: melyik piacgazdaság vállalkoznék a csere értelmének olyan parttalan kitégítésére, amelyben létezhetnek jóízű mérgek forgalmazására szakosodott üzletek, és ezek ártalmatlan vendéglőkként reklámozhatnák magukat. Amikor a diák a saját érdeklődési körét amolyan jogilag védett elemezhetetlen őstényként dobja a serpenyőbe a köz- és a felsőoktatással folytatott csatározásaiban, nem kevesebbet kockáztat, mint az az ember, aki tájékozatlanságában – kizárólag csak az ízérzékelését követve – hatásos mérgeket vesz magához. Természetesen abban a naív hitben, hogy csak táplálkozik.

Az oktatásnak és a nevelésnek a kulturális kontinuitással, illetve diszkontinuitással kapcsolatos kínálata egy roppant egyszerűen hangzó tézisben foglalható össze. A nevelőintézménynek ama társadalom viszonyait kell didaktikailag alkalmasan modelleznie, amelyekre nevelni óhajt. A kérdés azonban mégsem olyan egyszerű, hiszen maga a vonatkoztatási pont, azaz a társadalom is változik, amiként ezt a már több ízben is hivatkozott oktatásszociológusok találják: Ám szerintük: „Az iskolák olyan funkciókat töltenek be, amelyek megfelelnek a társadalmon belül adott kulturális formáknak: ennek megfelelően az iskoláknak változniuk kell, amint a kultúra változik azért, hogy ne szigetelődje-

<sup>4</sup> A modern retorikát – amelyről McCloskey műve végeredményben szól – talán úgy lehetne a legjobban definiálni, mint a hatályon kívül helyezett igazságfogalom helyére törő konszenzus létrehozásának a módszerét. A vállalkozás azonban nem felhőtlenül sikeres. Ha ugyanis megkérdőznénk egy hithű retorikust arról, hogy igaz-e ez a meghatározás, minden valószínűség szerint be fog sétálni a csapdába, és elkezdti vitatni a különböző definíciók helytállóságát. Amivel pedig máris elfogadta az előzetesen elvetett igazságfogalom használhatóságát. Közös gyengéje ez minden igazságellenes elméletnek.

nek el a társadalomtól, és ne váljanak diszfunkcionálisakká.” (*LeCompte–Dworkin* [1988] 156. o.) Ha azonban jobban belegondolunk, ez a meggyőzően hangzó tétel a tanintézményt az éppen főnálló társadalmi viszonyok szolgái követőjévé alacsonyítja le. Ez nemcsak az iskola lényegének: a jövőre nevelésnek mond ellent, de a történelemből ismert pusztá tényeknek is. Ennél még a tanulatlan középkori főurak is többet tudtak az iskola társadalmi szerepéről, amikor a tanintézeteknek autonómiát juttattak. Éspedig nemcsak e szó jogi, hanem gazdasági értelmében is. *Az iskola társadalmi szerepe nem annak az empirikus értelemben vett társadalomnak a pusztá kiszolgálása, amely főnntartja őt. Az iskola – minden iskola – valamilyen kultúrának az elkötelezettje, és így viszonyul ahhoz a létező társadalomhoz is, amely ugyanennek a kultúrának a jegyében építkezik. Ebből adódóan az iskolának nincs olyan kötelezettsége, hogy szolgai módon kövesse társadalmának minden rendű és rangú változását.* Ha például egy társadalom önmaga kulturális értékeihez viszonyítva felfelé ívelő úton jár, LeCompte és Dworkin tézise hibátlanul írja elő az ugyanezen értékeket pártoló iskolára háruló követelményeket. Ha ellenben a társadalom az általa vallott kulturális értékektől lefelé tér el, az iskola eminens szerephez juthat, amennyiben ezen értékek hordozója, őrzője marad. Ilyen körülmények között a tanintézet egyfajta axiológiai végvár szerepét vállalhatja magára. Az adott értékeket vallók szempontjából tehát szarvashiba lenne az iskolát megfosztani ebbéli szerepétől. Más a helyzet kulturális váltás esetén. Ilyenkor a mindig kötelezően jövőre orientálódó iskola kezdeményezőként léphet fel azzal a társadalommal és kultúrával szemben, amely tétovázik a döntő pillanatokban. Nem ritka, hogy nem az egész iskola, hanem csak a diákság aktivizálódik a megújulás emlékezetes korszakaiban. A felfelé mutató kulturális értékek viszont minden esetben olyan javakat képeznek, amelyek kínálata akkor is kötelező az iskola számára, amikor a társadalom megtagadja ezeket a javakat.

### Iskolatípusok

Az oktatás és a nevelés feladatköreihez eltérő iskolatípusok rendelhetők. Az emberi tőkébe való beruházás feladatkörét legsikeresebben az úgynevezett porosz típusú iskola képes ellátni. Ez az első pillanatban mellbevágó állításként hat, de csak azért, mert a neveléstudomány és a közgazdaságtan mindeddig külön úton fejlődtek, és még ma is változatlanul két malomban őrlnek. Amíg a neveléstudomány a századforduló óta mind jobban eltávolodott a porosz iskolától, egyben s másban még rossz hírét is igyekeztvén kelteni ennek az iskolatípusnak, addig a közgazdaságtan az emberi tőkébe való beruházás fogalomkörén dolgozva – és a pedagógiai diszkusszióktól fényévnnyi távolságokat tartva –, öntudatlanul is olyan iskolát tart a szeme előtt, amely *nolens volens* a porosz iskolatípust idézi föl.

Hogy csak néhány jellemző vonás említésével támasszuk alá a mondottakat, itt van például a tekintély – korunkban ominózássá tett – kérdése. A tanári tekintély a porosz iskolatípus elmaradhatatlan velejárója. Az emberi tőkébe való beruházás oktatás és nevelés útján teljességgel elképzelhetetlen a pedagógus tekintélyelvű magatartása nélkül. Ezt az indokolja, hogy – mint már korábban is utaltunk rá – az emberi tőkébe való beruházásként közvetített tananyag, amelyről a pedagógus tudja vagy tudni véli, hogy a felnövő generáció megélhetésének az alapja, úgyszólván alig van köszönőviszonyban a diák személyiségéből fakadó pillanatnyi közvetlen érdeklődésével és az azzal kapcsolatos fogyasztással. Hiszen a szóban forgó ismeretek nem a jelenlegi, hanem – esetenként – a távoli jövőben esedékes felhasználás tárgyát képezik. A tanulás, a figyelem motivációja ekkor pszichológiailag jól érthetően gyenge, és csak a kérlelhetetlen tanári szigor képes biztosítani az oktatás és a nevelés lélektani feltételeit. A porosz iskolatípust támadó érve-

lés egyik közkedvelt tézise azonban, hogy a tekintély – már csak a természetéből fakadóan is – mindig irracionális. Ez durva tévedés. Létezik a tanár személyisége és tudása iránti mélységes bizalmon alapuló tekintély is. A porosz iskolatípus továbbá megengedi a nagy létszámú osztályokat. A hangsúly ugyanis a tanár előadásán van. Ennek következtében a tanár és diák közötti kommunikáció általában szegényes és egyoldalú. A tanulás nemritkán az elsajátítandó ismeretanyag bevésésén, a készségek példakövető és számtalan ismétléssel foganatosított begyakorlásán keresztül valósul meg.

Az emberi tőkébe (az oktatás és a nevelés révén) történő beruházás elmélete és gyakorlata tehát poraiból támasztott fel egy, a pedagógiában már halottnak vélt iskolatípust. Feltehetően erre gondolhatott egy kiváló közgazdász kollegám, amikor azt a – csak a pedagógiai gondolkodásban járatos ember számára megütközés kiváltó – megállapítást tette, miszerint a porosz iskolatípus még ma is megőrizte versenyképességét az iskolaszervezeteknek a szervezettípusok egyre bővebb választékát kínáló piacán.

A fogyasztási funkcióknak az előbbiekkal ellentétben egy egészen más iskolatípus tud alkalmasan megfelelni. A reformpedagógia, amely elsősorban Rousseau tanításaira támaszkodva, főként Svájcban és Skandináviából kiindulva terjedt el Európa-szerte, a diák személyiségének a fejlődését tűzte zászlajára. A tananyagot ezért az akkori felfogásnak megfelelően szorosan a tanulók érdeklődéséhez igyekezett illeszteni. A diák érdeklődésének azonnali kielégítése, illetve az erre való törekvés állt a pedagógusok erőfeszítéseinek a középpontjában. Úgyszólván ez lett a pedagógiai színvonal egyedül hiteles indikátora. Militáns formáiban ez az iskolatípus következetesen támadta a tanári tekintélyt, de legalábbis minden irányból megkérdőjelezte azt. A porosz iskolatípus normáival szemben a reformpedagógia az oktató és a tanulók közötti horizontális, baráti kapcsolatokat tartotta kívánatosnak. E pedagógiai stílus gyakorlása azonban *csak igen kis létszámú osztályok esetén képzelhető el*. Az oktatás és a nevelés ezekben az osztályokban hangsúlyozottan interaktív. Ennek az irányzatnak a felbukkanása óta számtalan variációja terjedt el.

Az egyik, 1987/1988-as, Egyesült Államokban tett tanulmányutamon egy panzióban laktam egy amerikai pedagógussal, aki – némi felfedező célú munkaerő-piaci bolyongás után – végül ismét megpályázott egy tanári állást. Folyamodványára válaszul a helyi oktatásügyi hatóság először behívta őt egy interjúra, és hosszasan elbeszélgetett vele. Amikor ezt követően pedagógus barátom elmondta nekem, hogy miről és milyen szellemben folyt le a diskurzus, már akkor különös benyomásom támadt. Az, tudniillik, hogy léteznek olyan tanügyi kerületek széles e világon, ahol mintegy a pedagógusi alkalmasság egyetlen minőségjelzője az itt vázolt iskolatípus értékeinek kétkedés nélküli favorizálása. Álláshoz talán csak azok a tanárok és nevelők juthatnak, akik ennek a pedagógia irányzatnak az elkötelezett hívei.

Kulturális feladatainak a szemszögéből a kultúrához illő iskolatípust képtelenség egyértelműen definiálni. Nincs és nem is létezhet ugyanis az oktatási és nevelési intézeteknek és módszereknek egy abszolút, minden időre és helyzetre érvényes ideáltípusa. Ezért még az egységes neveléstudomány is megkérdőjelezhető. A témakörök és az alapfogalmak a különböző kultúrákhoz illeszkedő pedagógia taglalásakor mutathatnak ugyan nagyfokú hasonlóságot, mi több azonosságot is, de a kérdésselvetések és a válaszok szóródása mindenkor igen nagy lesz. Hogy ebben a tekintetben a pedagógiát miféle ellentmondások nyomaszthatják, arra egyetlen példával igyekszünk utalni.

Némi leegyszerűsítéssel élve, a piaci társadalomnak egyik legfontosabb alapelve a kis ráfordítások mellett biztosítható nagy hozamok, Ebből adódóan preferálnia kellene a lelkiismeretes emberek nevelését. Hiszen az *önkontroll mindig olcsóbb megoldás*, mintha lépten-nyomon egymást kellene ellenőriznünk. Ezt már a régiek is jól tudták. Például Szophoklész is, aki Oidipusz király

című drámájában végeredményben egy olyan bűnügyi történetet – mai kifejezéssel élve: krimi – ad elő, ahol maga Oidipusz a bűn elkövetője, a nyomozó, a vádló, a bíró és végezetül az ítéletvégrehajtó egy személyben. Szophoklész tehát megfaji számunkra az etikai és jogi tekintetben „olcsó” társadalom titkát. E szerint egy társadalom akkor elégti ki a mondott kritériumot, ha tagjai nem egy, hanem minél több – külön fizetéssel nem járó – szerep hordozói. Azt hihetnők ezért, hogy a piacgazdaság pedagógiájának a gyújtópontjában a „szuperegó” nevelése áll. De akkor miből élnének meg a biztosítótársaságok és a bankok, amelyek iránt – egyebek között – a közbiztonság alacsony foka támaszt keresletet a hétköznapi emberek körében. Ez az azonos tőről fakadó kettősség vezet egyfelől a *homo moralis* élénk propagandájához a piacgazdaságok médiájában és iskoláiban, másfelől pedig ugyanott ama idegeket borzoló „lágyszívűséghez”, amellyel még a legmegátalkodottabb bűnözőket is kezelik, gyakorta még az áldozatról is tökéletesen megfélemlítve.

### A szereplők mentalitása

Tanulmányunknak ezt az analitikus, az iskolai feladatkörök „szentháromságában” mozgó részét a tanárok és a diákok iskolatípusonkénti mentalitásával, illetve mentalitásbeli különbségeinek a rövid jellemzésével zárjuk. A beruházó iskola szigorú, tekintélyes, a hierarchikus rendben jól eligazodó és mozgó tanárt alkalmaz leginkább. Ez ennek az iskolatípusnak a munkaerő-piaci preferenciája. A pedagógushoz viszonyítva komplementer szerepet hordozó diák fegyelmzett. A magyar egyetemi terminológia ennek a diáknak a képét tartja szem előtt, amikor azt *hallgatónak* nevezi, szemben az angol *studenttel*, akinek a nevét a tanul (studíroz) tövéből eredeztették. A fegyelem természetesen nem negatív kifejezés. Nagyon fontos társadalmi értékekre vonatkozik. Ha azonban erre a hallgató – a tananyag természetéből és mennyiségéből adódóan – csak a saját érdeklődésének a teljes vagy majdnem teljes elfojtása árán képes, akkor én erre az önmegtágadást jelentő végletre semmiféle körülmények között nem használnám a fegyelem kifejezését.

A fogyasztáscentrikus iskola viszont a kedves, a barátkozó, az egyenrangúságot, sőt koronként még az alárendelt kiszolgálói szerepet (*service worker*) is magán hordozó pedagógust kedveli. Egyetemi hallgató korunkban a tanáraink bennünket úgy informáltak, hogy a görög *paedagogus* szó a rabszolga kifejezésére utal. Horváth József egyetemi kollégámtól, aki nemcsak kitűnően tájékozott közgazdász, hanem járatos az összehasonlító nyelvészetben is, megtudtam, hogy ez a görög szó eredetileg gyermekkísérőt jelentett, akit minden valószínűség szerint csak a rabszolgák közül választhattak ki. E szerint a *pedagógia* szavunk rejtett konnotációja a kísérés egyszerű fizikai tényéből szellemi értelemben vett kísérés: „kísérés az életúton” lett. A fogyasztásorientált pedagógia ekkor a szóban forgó kifejezés tanulságai alapján legalább egyidős vagy majdnem egyidős a görög nyelv keletkezésével. Végezetül az oktatás és a nevelés kulturális funkciója önmagában nem határoz meg egyértelműen sem tanári, sem pedig diák mentalitást. E téren ismét minden a szóban forgó kultúrától és annak az állapotától függ.

A pedagógia önmagában és közgazdasági értelmezésben igen egyszerű foglatosság lenne, ha az eddig tárgyalt három feladatkörét kínai falakkal tudnánk elválasztani egymástól. Csakhogy erről szó sem lehet. A számtalan létező fajta és típus közül jószerével ki sem mutatható csak és kizárólag egyetlen feladatkörre specializált oktatási és nevelési egység. Az oktatási és nevelési intézmények mind a három itt tárgyalt feladatkörrel – bár nem egyenlő arányban, de – keményen birkóznak. Birkóznak, mondom, mert megbirkózni velük képtelenek. Miért? Mert az *oktató és nevelő intézmény a benne zajló folyamatok, kereslet, kínálat, szervezeti felépítés, módszerek és végül a szereplők mentalitása szempontjából felettébb eklektikus képződmény. De nemcsak abban az egyszerű értelemben, hogy belső sokféleség jellemzi, hanem abban is, hogy feladatkörönként egymásnak ellentmondó tények és értékek küzdenek benne. Főlöleges lenne itt*

akár összefoglalóan is megismételni ezeket az ellentmondásokat, hiszen ezekről szólt az egész tanulmány, mégpedig hely és idő hiányában a tárgykör bőségéhez képest meglehetősen tömör formában.

Szólnunk kell viszont arról, ahogyan a szóban forgó ellentmondások az oktatás és a nevelés során konkrét alakjukban megjelennek. Ebből ugyanis kiderül, hogy *mind a pedagógusi, mind pedig a tanulói szerep – mint szerep – igen magas intelligenciát és kreativitást igényel a szerephordozóktól*. Túl azon az „elemi” intelligencián és kreativitáson, amely az ismeretközléshez és annak a fogadásához hagyományos értelemben szükségeltetik. Tudniillik, egyetlen foglalkozáson, tanítási órán stb. mind a pedagógus, mind pedig a diák többször is feladatkörváltásra kényszerül. Mégpedig úgy, hogy általában elmarad a feladatkörváltást bejelentő figyelmeztetés. Többnyire a pedagógus sincs tisztában azzal, hogy mikor melyik „kondérból merít”. Néha csak a feszültté váló figyelem jelzi számára, hogy sikerült eltalálnia a közérdeklődést. Máskor pedig a kirobbanó fegyelméletlenség tudatja vele, hogy vagy fölösleges ismeretek pertraktálásába, vagy beruházási célú tanításba kezdett ugyanazon a témakörön belül. Az is gyakori eset, amikor a tanulók egyik része így, másik részük pedig amúgy reagál.

\*

Mind az előző, mind pedig a jelenkori iskolareformokkal rendszerint az a baj, hogy nem hajlandók figyelembe venni a pedagógiai mező hihetetlen összetettségét. Többnyire egyetlen feladatkörből indítanak, és azt általánosítva, azzal óhajtják behelyettesíteni a másik kettőt. Rejtett hitvallásuk a *pars pro toto*ban merült ki. A kitűnő *LeCompte-Dworkin* [1988] abból a helytálló észrevételükből kiindulva, amelynek értelmében a nagyobb méretű tanintézetekben mind a tanári, mind pedig a diákok között tapasztalható fluktuáció nagyobb, azzal a rokonszenves javaslattal álltak elő, hogy az elemi iskola létszámát 300 tanulóban, a középiskolai tanulólétszámot pedig 500 diákban kellene maximálni. Az érvelés központi fogalmának a nagyobb szervezetekben honos nagyobb mértékű elidegenedést választották (153. és 160. o.). Ami a kisebb egységekre (csoportokra, osztályokra stb.) tagolódo szervezetekre nem törvényszerűen igaz. A szerzőpáros javaslatai – mint látjuk – mit sem tudnak az ismertett feladatkörök révén képzett pedagógiai részterületek összefüggéseiről.

A merő monetáris szemlélet még ennél is jóval felületesebb. Az oktatás hatékonyságát hajlamos a pénzeszközök ráfordításának és a pénzügyi bevételeknek az egyszerű arányában keresni. Magától értetődő, hogy ez az arány annál kedvezőbb, minél kevesebb pedagógus minél több órát tart és minél több diákot oktat. *Minél többször oktat azonban a pedagógus, annál nagyobb a veszélye annak, hogy beáll nála tananyagának pszichológiai értelemben vett túltanulása. Ez gondolkodását rutinszerűvé, sztereotíppé teszi. Ennek következtében a pedagógus képtelenné válik az oktatási és a nevelési feladatkörök in statu nascendi, szituatív megoldására, amire a pedagógia tudomány és gyakorlat ma „kárhóztatja” őt.* Azzal pedig, hogy a pedagógus minél több diákot kényszerül oktatni, újból napirendre kerül a tömegoktatás, és pedig anélkül, hogy a diákot valaki valaha is lemondatta volna fogyasztói szerepéről, amely szerephez – mint írtuk – a kiscsoportos foglalkozások illenek. Mi több, az iskolákban és az iskolákról terjedő ideológiák hajlamosak a diákok fogyasztói szerepének a túlhangsúlyozására.

A pedagógia – mind empirikus valóságában, mind normatív követelményeiben – így az összes szinten a kiseddóvóktól az egyetemekig és a posztgraduális karokig bezárólag a pedagógus-Laokoón tengeri kígyóivá változott. Hovatovább még azokat is fojtogatja, akik földidéztek e hivatás ebbéli állapotát. A közgazdász zavarba kerül, ha leíró módon kívánja konceptualizálni a jelenségekört. Áll ez különösen a matematikai közgazdászra.

Mégpedig abból az egyszerű okból, hogy – mivel a matematikai egzisztenciabizonyítás a bizonyítandó dolog ellentmondásmentességének az igazolása, a humán jelenségek azonban és közöttük a pedagógia természetüknél fogva telítve vannak ellentmondásokkal – a mondott szféra a matematika számára nem létezhet. A sikeres *leíró* modell – legalábbis a meglévő matematikai eszközök igénybevételével – tehát egyelőre megkérdőjelezhető. Az értelem posztulátumaiból deduktív módon levezetésre váró *normatív* modell (eszközeinek mai fejlettsége mellett) ugyanakkor még tetemesebb kasztrációt idézhet elő a való életben, mint *a csak* pedagógiai indíttatású redukcionista szellemű tanügyi reformok. Mivel azonban számolni kell a közgazdaságtan további expanziójával – az egyes közgazdasági fogalmak (például a fogyasztás) újradefiniálása és a közgazdaságtani modellek nyitottabbá tétele mellett –, mind sürgetőbb feladattá válik a pedagógia reálfolyamatainak olyan fokú rendbetétele a pedagógiai kutatásokban, ami kommunikációképessé teszi ezt a szakterületet is a jóval egzaktabb módszerekkel dolgozó közgazdaságtannal.

A közgazdaságtani kihívást érdemes elfogadni, máskülönben – ha a reálfolyamatok modellezési célú elsajátítására készülők közgazdásznak nem tudunk érdemben miről beszámolni – szomorú tanúi lehetünk a pedagógia felségterületére törő és ott szemantikailag *üresnek* bizonyuló közgazdasági fogalmak inflációjának. Ez pedig sem a neveléstudomány, sem pedig a közgazdásznak nem állhat érdekében. Arról, hogy a közgazdász ne jelentés nélküli fogalmakkal operáljon a pedagógia univerzumában, elsősorban a pedagógusnak kell gondoskodnia. Ha pedig ezt megtette, jó lelkiismerettel kérheti számon a közgazdásztól a gazdaságosság szempontjainak megfelelő, ámde pedagógiailag hiteles oktatás és nevelés közgazdasági megragadását.

### Hivatkozások

- LECOMPTE, M. D.–DWORKIN A. G. [1988]: Education Programs: Indirect Linkages and Unfulfilled Expectations. Megjelent: *Rothgers, H. R. Jr.* (szerk.): *Beyond Welfare. New Approaches to the Problem of Poverty in America.* M. E. Sharpe, Inc, Armonk, New York, London, 135–167. o.
- MACHLUP, F. [1966] Az oktatás teljes költsége. Megjelent: *Illés Lajosné* (szerk.): *Az oktatás gazdaságossága.* Tankönyvkiadó, Budapest, 57–93. o.
- MAGYARI BECK ISTVÁN [1994]: *Műzsák a piacon.* Aula Kiadó, Budapest.
- McCLOSKEY, D. N. [1996]: *The Rhetoric of Economics.* Megjelent: *Hausman, D. M.* (szerk.): *The philosophy of Economics.* Second Edition, Cambridge University Press, Cambridge.
- RIFKIN, J. [1995]: *The End of Work. The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-market Era.* G. P. Putman's Sons, New York.
- RODGERS, JR. H. R. (szerk.) [1988]: *Beyond Welfare. New Approaches to the Problem of Poverty in America.* M. E. Sharpe, Inc. Armonk, New York, London, England.
- TOFFLER, A. [1982]: *The Third Wave.* Bantam Books, Toronto, New York, London, Sydney, Auckland.