

Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor
Az iskolába rendezett gyerek
– kiváltság és különbségtétel a közoktatásban

Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor

Az iskolába rendezett gyerekek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban

Gondolat Kiadó
Budapest, 2008

A kötet alapjául szolgáló kutatást és a könyv megjelenését az OTKA támogatta:
Oktatás és politika. Kutatás a hatalom új formáiról: helyi politika,
iskolába 'rendezett' gyerekek és nyilvánosság, OTKA F047040, 2003-2007.
Vezette: Dr. Erőss Gábor, MTA Szociológiai Kutatóintézet

© Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Erőss Gábor

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

www.gondolatkiado.hu

Felelős kiadó Bácskai István
Felelős szerkesztő Berényi Gábor
Borítóterv Pintér László
Szöveggondozó
Nyomta és kötötte

ISBN 978 963

Tartalom

Bevezetés

(Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor)

Iskolarendszer és szabad választás

(Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor)

Mozaik-Magyarország felfedezése, avagy

AZ ESETLEGESSÉG URALMA

(Erőss Gábor)

A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai

(Berkovits Balázs)

A magyarországi szabad iskolaválasztási rendszer eredetéről és problémáiról

(Berényi Eszter)

Iskolaválasztás az óvodában. A korai szelekció gyakorlata

(Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor)

Szabadon választott gyakorlatok? – a szülők

és az iskolába kerülés mechanizmusai

(Berényi Eszter)

A habitus színe és visszája. Az iskolaválasztás

és a helyi hatalom antropológiája

(Erőss Gábor)

MELLÉKLET

Ahol ritka jószág a tanuló: oktatásirányítás, cselekvési logikák
és egyenlőtlenségek Budapest egyik kerületében
(Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor)

Képek

Bevezetés

Kutatásunk fő célja az volt, hogy egyrészt rávilágítsunk a szabad iskolaválasztáson alapuló közoktatási rendszer belső ellentmondásaira, ezen belül is a magyarországi helyzet paradox voltára. Másrészt, hogy megmutassuk az oktatáson belüli differenciálódás és az oktatásügyi kategóriák eredetét, az iskolatudományok, illetve a helyi és az országos oktatáspolitikai működési mechanizmusait és nem kívánt következményeit, különös tekintettel a megoldások helyébe lépő eufemizmusokra, fejkvóta-szabályozásokra, és az egész rendszer fő jellemzőjeként, az egyenlőtlenségek újratermelésére. Kutatásunk egyik alapvető kérdése arra vonatkozott, hogy mely társadalmi csoportok a haszonélvezői a kialakult rendszernek, s főleg, hogy kik a kárvallottjai.

A mai oktatási rendszer lényegét a folyamatos és egyre növekvő mértékű differenciálás és kategorizálás jellemzi (a szülők, a tanárok, az iskolavezetők, az önkormányzati és állami döntéshozók részéről egyaránt). Könyvünk egyik fő célkitűzése ezért a differenciálás – tudományos, társadalmi és politikai – mozgatórugóinak feltárása, s annak megmutatása, hogy miért nem lehet a mindenkor helyi és országos oktatáspolitikai mégoly finom, a helyi kontextust vagy a rászoruló csoportokat mégannyira pontosan definiáló kisléptékű intézkedéseitől várni, hogy érdemben csökkentsék az esélyegyenlőtlenségeket, a roma tanulók szegregációját, vagy visszaszorítsák a közoktatás diszfunkcionális működésmódjait; tehát, hogy miért van szükség rendszerszintű változtatásokra.

Megkülönböztethetünk tehát egyfelől egy filozófiai-tudományfilozófiai perspektívát, amely a különbség tudományos konstrukcióját értelmezi, másfelől egy szociológiai perspektívát, amely empirikusan elemzi azokat a diszkriminációs hatásokat, amelyek a tudományosan létrehozott különbségek, megkülönböztetések nyomán a megcímkézetteket hátrányos hely-

zetbe hozzák – hiszen a közép- avagy alsóosztálybeli stratégiák, az önbesorolás módjai csak a tudományok működése nyomán érvényesülhetnek, valamint éltethetik tovább az így létrejött rendszert. Ugyanakkor a harmadik, a politikai aspektus megteremtheti az előző kettő közötti kapcsolatot, visszacsatolásszerűen működve, amennyiben a döntéshozók szintjén a középosztálybeli, illetve a meritokratikus ideológia érvényesül, amely táptalaja az „iskolatudományok” iránti keresletnek, s egyben elfogadtatja legitimitásukat. A tudományos aspektus azonban nem redukálható a politikaira, hiszen önálló logikával bír.

Ugyanakkor szólni kívánunk arról a jelenségről is, amely immár nemcsak az alulteljesítőnek, fejlesztésre szorulóknak diagnosztizáltak számának növekedését, illetve az ilyen fejlesztésekről meghozott döntések indokainak is egyre differenciáltabbá és kifinomultabbá válását okozza, hanem mindennek a másik oldaláról is, azaz, hogy A „normális”-nak besorolt gyerekek is a legkülönbözőbb típusú iskolákban és osztályokban találhatják magukat – bár *nem akármelyikben*. A különböző tagozatok és specializációk hivatalosan nem képeznek hierarchiát, a helyi iskolarendszer bizonyos használóinak szemében ugyanakkor kristálytiszta és határozott alá- és fölérendeltségi viszonyokban állnak egymással: egyes osztályok sikerrel kecsegtetnek, míg mások egyértelműen kudarcot, zsákutcát jelentenek az oda bekerülő hat-hét évesek számára, még ha nem is olyan mértékben, mint azok, amelyekbe a fejlesztendőnek címkézettek kerülnek. Ráadásul az ekként létrejövő hatalmas különbségek még azok szemében is jórészt legitimek, akiket A „jobb” iskolákból elutasítottak, vagyis nem tekinthetők sikeresnek az iskolába kerülést illetően.

Az iskolarendszer sokszínűségéből eleve következik tehát a siker lehetőségének személyre szabottként való megjelenítése; ugyanakkor a későbbi életszakaszokban a siker mégiscsak bizonyos objektív kritériumokhoz kötődik (elsősorban végzettségbeli, munkaerőpiaci, anyagi, egészségi kritériumokhoz). A személyre szabott iskola valójában egyáltalán nem is „általános”, hiszen a valóságban alacsonyabb avagy magasabb követelményrendszerű, egy sokak számára láthatatlan hierarchiába rendeződik. Ezért objektív mércével mérve már ekkor, 6-7 évesen, a sikerhez vagy a kudarchoz (alacsony iskolai végzettség, munkanélküliség, stb) vezető út állomását jelölheti.

Az érdemi különbségtétel jelentőségét sok szülő szemében az a tény is elhomályosítja, hogy nemcsak, hogy szinte minden iskolai osztály különbözik egymástól, de az önálló, egyedi *identitást* tulajdonképpen el is várják az osztályoktól. Így aztán, miközben a valódi elit-tagozatok a hagyo-

mányos iskolai értékrendnek megfelelően, nemcsak profiljukat, hanem például tanulmányi, továbbtanulási eredményeiket is hangsúlyozzák, a többi iskola és osztály is rákényszerül, hogy valamilyen értelemben specializálódjon. Ebben a helyzetben *bármiből identitásképző elem válhat*, és az esetleg lényegtelen elemek hangsúlyozása hozzájárulhat ahhoz, hogy az „objektív” (továbbtanulási, eredményességi) mércék szerint kevésbé sikeres iskolák és osztályok is elfogadtassák magukat azokkal, akik végül is ezekbe nyernek bebocsáttatást. De történhet úgy is, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy cigány gyerekekre specializálódik az iskola, pl. fejlesztő osztályok indításával (amely, furcsa mód, automatikusan magával hozza az említett profilt), ha máshogy nem sikerül meghatároznia egyediségét.

Vajon mi biztosítja ennek a sokszínűségében is egyenlőtlen iskolarendszernek a legitimitását? A legitimitás magából a szabad választáson alapuló iskolarendszer logikájából is fakad. A (nevükön nem nevezett, de nagyon is létező) általános iskolai felvételik, amelyen a gyerekek kell egyes egyedül megfelelnie, a gyerekek korábbi, é szakértői papírokkal tanúsított óvodai előmenetele, az *elméletileg* majdnem mindenki számára egyforma választékot nyújtó szabad választás mind-mind elterelik a figyelmet az iskolába kerülés társadalmi meghatározottságairól, azt a látszatot keltve, hogy – szemben a kollektív meghatározottságokkal – mindez társadalmi kontextusukból kiszakítható egyéni döntések és egyéni teljesítmények eredményeképpen jön létre.

A rendszer legitimitása végül abból is fakad, hogy a társadalom közép-, és főleg alsóközép- rétegeinek a jelen körülmények között az iskolarendszerbe való belépéssel alkalom kínálkozik arra, hogy egyszer s mindenkorra kiszakítsák magukat a legalsó rétegek közül, s közeledhessenek a társadalom többi csoportjához. Azaz, a szabad választáson, a korai szelekción és a sokszínűségen alapuló iskolarendszer egyik fő jellegzetessége, hogy általa a státuszhierarchia alsó-közép szintjén elhelyezkedők saját társadalmi felemelkedésüket (vagy legalábbis: nem lesüllyedésüket), biztos elkülönülésüket a teljesen leszakadóktól garantálva látják.

Kutatásunk során kiemelt figyelmet fordítottunk arra, hogy megvizsgáljuk: hogyan helyezkednek el a különböző szereplők a helyi hatalmi térben egymáshoz képest, milyen érdekek mentén jöhet létre egy-egy új típusú iskolai osztály, milyen ideológiák és viták mentén zárnak be iskolákat vagy szüntetnek meg tagozatokat, ehhez milyen szakértőket és szakdiskurzusokat mozgósítanak. Némileg fény derülhetett azokra az összefüggésekre, amelyek a tudományos tudás, a kategorizálás, a helyi politika, valamint az iskolai előmenetel között jönnek létre. A szülői választások, illetve az

iskolai pályafutás és az iskola orientációs hatása szorosan összefüggenek a kategorizációval. A kérdés ennek fényében úgy hangzott, hogy miképp kódolódnak át a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai, „képességbeli” egyenlőtlenségekké. Az iskolatudományok a képességbeli különbségeket látszólag csak megállapítják, miközben az implicit viszonyítási alapul szolgáló norma a háttérben marad. Ezért a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai egyenlőtlenségekké átalakítva naturalizálódnak, s a magyar iskola-rendszer piaci felépítésének következtében – fő hatásként – egyenlőtlen iskolai életutakká válnak.

A hátrányos helyzetűek iskolapiaci esélyeinek javítására (avagy, ami a leghatékonyabb volna, az iskolapiac megszüntetésére) a politika soha nem is kíván, avagy nem képes átfogó rendszerszintű változtatásokat véghez vinni, ugyanakkor az utóbbi időben nagyon is törekszik kisebb változtatások révén csökkenteni az iskolai egyenlőtlenségeket és szegregációt. Talán e könyvvel rávilágíthatunk arra, hogy e törekvések nem lehetnek eléggé hatékonyak, amennyiben nem gondolják át az iskolarendszer egész működését az elejétől a végéig.

BERÉNYI ESZTER – BERKOVITS BALÁZS
– ERŐSS GÁBOR

Iskolarendszer és szabad választás – a jóindulatú szegregációról –

Három oktatással kapcsolatos válságjelenség kapott különleges közfigyelmet az elmúlt években. Az egyik a köz- és felsőoktatás expanziójának problémája, s az ebből fakadó – technokrata szemszögből megítélt – munkaerő-piaci és finanszírozási feszültségek. A másik téma a hazai romák kirekesztettsége, az iskolában, különösen vidéken folytatott nyílt etnikai szegregáció problémája. A harmadik vita-témát a legutóbbi két PISA-felmérés (2000, 2003) adatai kínálták, amelyek megmutatták a tanulói teljesítmények hanyatlását, és – nagyrészt éppen a szegregációból fakadó – óriási és másfél évtizede növekvő szór(ód)ását is.¹ Mindazonáltal erről, az egyenlőtlenségek szempontjából legfontosabb *szór(ód)ásról* alig esett szó, jóllehet, az elmúlt években kezdett közmegegyezés kialakulni arról, hogy valami nem jól működik a magyar közoktatásban, ám ez – az oktatáskutatók ismétlődő figyelmeztetései dacára – leginkább A „műveltség hanyatlása”, A „színvonal csökkenése” fölötti sajnálkozásban merült ki. E cikkben a szegregációval és az egyenlőtlenségekkel foglalkozunk, nem pedig az iskolarendszer „hatékonyságával”, avagy A „műveltség” kérdésével, ugyanakkor olyan okokra próbálunk rámutatni, amelyek a szabad iskolaválasztáson alapuló, a kvázi-piaci jellegű, szélsőségesen decentralizált magyar *iskolarendszer lényegét* érintik, nem csupán a nyílt etnikai szegregáció gyakorlatát (jóllehet ez utóbbi ugyancsak nagy jelentőségű és korántsem elhanyagolható jelenség).

A külön cigány-osztályok, cigány-iskolák működését illetően érzékelhető nemcsak a társadalomtudósok és civil szervezetek figyelme, hanem még az Oktatási Minisztériumé is. Az integrált oktatás érdekében csak-

¹ A PISA adatairól lásd pl.: Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba, Szalay Balázs: „Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról”, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. január

úgy, mint a roma gyerekek feltűnően gyakori fogyatékkossá nyilvánításával szemben történtek bizonyos lépések. Ám mindezek az intézkedések nem érintették a tulajdonképpeni lényegét, amennyiben a szegregáció nyílt, elsősorban kistélepüléseken tapasztalható formája jogi fellépésekkel esetenként még korrigálható is, de a nagy és spontán, korántsem csupán a romákat sújtó szegregációs folyamatok attól még érvényesülnek. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy a probléma elsősorban nem jogi, hanem szociológiai, politikai. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor szerint az iskolarendszer egyenlőtlenségeket növelő hatásának magyarázata A „társadalmi státus (vagy etnikai hovatartozás) és a tanulásban várható sikeresség (A »képes-ségek«) közötti összefüggés”, amit, írnak, „statisztikai tényként kezeltünk, de amelynek magyarázata kívül esett a tanulmány fókuszán”. Mi éppen ennek magyarázatára teszünk itt kísérletet.²

A diszkrimináció legfőbb magából az oktatási rendszerből fakadnak, illetve annak kvázi-piaci jellegéből. Az intézményi és szülői autonómia diadalmenete még a rendszerváltás előtt kezdődött, totális győzelme a kilencvenes évekre tehető.³ Négy fő tényező – amelyek a szabad iskola-választás rendszerében jogosultságokként, illetve választásként jelennek meg – határozza meg a tanulók iskolákba rendeződését, vagyis azt, hogy mely iskola mennyi és milyen gyerekekkel működhet, illetve, hogy kinek hova lesz esélye bekerülni. E négy elem *az iskolák finanszírozásának módja, a szülők szabad iskolaválasztási joga, az iskolák tanulók közötti válogatási joga* (esetenként törvénysértő módon felvétellel), végül, a *saját tanterv készítésének és „tagozatok”, speciális osztályok indításának joga*, akár már az első osztálytól.

Amennyiben tudjuk, hogy a családok pozíciói eleve egyenlőtlenek, többek között lakóhelyük és társadalmi-gazdasági státuszuk függvényében, akkor fel kell tennünk azt a kérdést, hogy ezeket az eleve létező egyenlőtlenségeket az iskolarendszer vajon csökkenti, újratermeli, avagy még növeli is. Vegyük például a PISA-felmérést. Ennek kapcsán elég kevés szó esett arról, hogy miközben a magyar diákok átlagos teljesítmény-mutatói rosszak, az egyenlőtlenségi mutatók még inkább azok: fogalmazhatnánk

² Kertesi Gábor: *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*, Osiris, Budapest, 2005, 369. o.

³ A cikk alapjául elsősorban két empirikus szociológiai kutatás tanulságai szolgálnak. Az egyik az Európai 5. keretprogram keretében, 5 ország részvételével zajlott „Reguleduc-network” nevű kutatás; ennek magyarországi részkutatását Bajomi Iván vezette. A másik az OTKA által támogatott, jelenleg is zajló, „Oktatás és politika” című kutatás, amelynek vezetője Erőss Gábor.

úgy is, hogy az olvasásból kapott kettes osztályzat sok egyes és kettes alá mellett pár ötöst jelent, míg más országokban hármás-négyes-ötösökből jön ki egy négyes átlag. Vagyis nemcsak, hogy alacsony az átlag, de óriási a szórás, mind a gyerekpopuláció, mind az iskolák tekintetében. Valójában a PISA-felmérés ezen adatai az igazán megdöbbentőek. A számok azt mutatják, hogy a magyar oktatási rendszerben a gyerekek családi háttere a nemzetközi átlagnál sokkal jobban befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét, „*tükrözve az oktatási rendszeren belüli nagyfokú egyenlőtlenséget hazánkban.*”⁴ Viszont úgy tűnik, ma Magyarországon az egyenlőtlenség problémája korántsem kerül előtérbe az önkormányzati döntéshozók, illetve az oktatási intézmények gyakorlatában.

Ehelyett A „hatékonyság” lesz a jó működés legfőbb ismérve, amely jelentheti egy iskola bezárástól való megmenekülését a gyereklétszám fenntartásának, avagy jó alkupozícióinak köszönhetően; máskor egy iskola válogatott tanulói révén felmutatott jó tanulmányi eredményeit; és jelentheti A „gyenge képességű” tanulók korai kiszűrését, speciális osztályba irányítását, illetve mindezeket együttvéve. Persze az egyenlőtlenségek újratermelődését is lehetne hatékonyan enyhíteni, de jelenleg nem jöhetnek létre intézmények feletti célok, mivel a rendszer önfenntartása, illetve a középosztályi környezetből érkező „problémátlan” gyerekek oktatása-nevelése játszik központi szerepet.

A PISA-felmérésből világossá vált az is, hogy a magyar iskolarendszer településszerkezeti jellemzői milyen erősen nyomják rá bélyegüket az iskolai egyenlőtlenségekre: egy budapesti gyereknek jóval több esélye van jó minőségű általános- és közép-iskolába kerülnie, mint egy faluban élő kortársának. De a lakóhely szerinti egyenlőtlenségek Budapesten belül is meghatározzák a diákok jövőjét. A decentralizált önkormányzati rendszer következményeképp a kerületek szinte teljesen önállóan alakíthatják oktatáspolitikájukat. Minden egyes kerület komplex, önálló oktatási rendszer. A gazdagabbak lehetnek bőkezűbbek, ha akarnak, míg a szegényebbek kénytelenek fogukhoz verni a garast. Azonban a hátrányos helyzetű kerületeken belül is kialakul az iskolák közötti hierarchia, éppen a szülők szabad iskolaválasztási lehetősége, illetve az iskolák szabad diákválasztási lehetősége miatt: ekkor az eleve csekély erőforrásokat is egyenlőtlenül osztják el, tehát a társadalmi hierarchiában alul lévők még rosszabbul járnak.

Az alábbiakban, a fent meghatározott négy aspektusra támaszkodva, azt kíséreljük meg bemutatni, hogy a decentralizált önkormányzati rendszer,

⁴ Vári et al., *i. m.*

illetve az iskolarendszer és a „szabad választás” jellegzetességeiből fakadóan, hogyan jönnek létre igen erős különbségek iskolák és diákok között még egy ilyen szűk területen – városrészen, kerületen, lakótelepen – belül is. E cikkben, az iskolai szegregáció alakulását és az egyenlőtlenségek „spontán” újratermelődését tárgyaljuk – szakítva azokkal a megközelítésekkel, amelyek az oktatási rendszer szereplőit a többé vagy kevésbé racionális piaci kalkuláció mentén próbálják meg megragadni, függetlenül attól, hogy a szabad iskolaválasztás hívei, vagy ellenzői. Az iskolarendszer kvázi-piacca való átalakulása pontosan azért jelent problémát, mert az iskolaválasztási döntések meglehetősen különböznek a piaci döntés logikájától, ahhoz képest radikálisan heterogének, és sokkal inkább elemezhetők pl. az értékek, a kulturális tőke, a társadalmi tapasztalatok fogalmaiban. Az iskolaválasztási döntések természete nem illeszkedik a racionális döntés logikájához, még a „döntés” fogalmának használhatósága is kétséges. Objektíve a magyarországi iskolarendszer működése valóban a piachoz közelít, de a szociológiai megközelítés nem hanyagolhatja el a „piaci” résztvevők társadalmi és kulturális meghatározottságait, hiszen ezek a részvételt és sikerességet döntően befolyásolják. Az iskolarendszer valójában eleve nem alkalmas a piaci működésre, a társadalmi cselekvés természete miatt.

Az iskolaválasztás szabadsága és az iskolák válogatási joga

A magyar közoktatási rendszerben a cselekvési szabadság kulcsfogalom. Szabadon választ iskolát a szülő, szabadon választ tankönyvet a tanár, szabadon dolgozza ki pedagógiai programját az iskola, szabadon szervezi át az oktatási intézményeket a kerületi, illetve települési – önkormányzat. Ugyanakkor a középszintű irányítók – a megyék és a Főváros – nem igazán hozhatnak döntéseket.

A szülők számára biztosított szabad választás lehetősége a rendszer talpköve. A jogi szabályozás szerint az iskolaválasztás előtt álló családok bármelyik általános iskolát választhatják. Maguk az iskolák szabadsága ennél kicsit korlátozottabb, de nem sokkal: minden évfolyamon kötelesek legalább egy, úgynevezett „normál” tantervű osztályt indítani, amelybe – elvileg – fel kell venniük az iskolakörzetükben lakó gyerekeket, de, emellett, lehetnek „speciális”, tagozatos osztályaik is, ahol ezzel a kötöttséggel nem kell számolniuk. Elvileg az általános iskolákba felvételiztetni

nem szabad, de az iskolák egy része mégis így jár el. S a speciális, nem normál tantervű osztályaikba szabadon válogathatnak a jelentkezők közül (A „képességfelmérés” tagozatos osztály esetén nem tilos). A magyar közoktatásban az általános iskolák szabadságához hozzátartozik az *illegális* felvételi vizsgák szervezésének „joga”. Ugyanakkor, amennyiben a rendszer lehetővé teszi az iskolaválasztást, valóban nem érthető, hogy miért tiltja álszent módon a felvételit. Hiszen mi alapján válogatnának különben az iskolák a jelentkezők közül? Miért kínálnának különböző pedagógiai programokat, ha nem szabhatnák meg, hogy ki veheti őket igénybe? A gyakorlatban tehát szükségszerű, hogy kialakuljon a felvételi rendszere, és e fölött az iskolafenntartó önkormányzatok, illetve a Minisztérium valóban szemet is hunynak.

Jogilag egyformán lehetősége van minden szülőnek a gyermeke számára megfelelőnek tartott iskola kiválasztására, ám a gyakorlatban a szabad választás logikája e területen kevésbé érvényesül. A szabad választás azt az alapelvet igyekszik érvényesíteni, hogy mindenki megtalálhassa az igényeinek megfelelő iskolát a széles kínálat palettáján. Gyorsan kiderül azonban, hogy igényei nem mindenkinek lehetnek, csak annak, aki az iskola számára is megfelel. Az „igények” tehát nyomban „képességekké” változnak, A „gyenge képességű” nem tarthat igényt olyan képzésre, amely az átlagnál nagyobb sikert ígér, például nyelvi, vagy matematika tagozatra. De ki mondhatja meg egy hat éves gyerekről, hogy milyenek A „képességei”? A szociális hátrány könnyen képességbeli lemaradásként kódolódhat. Úgy tűnik, Magyarországon e tekintetben mit sem változott a helyzet a szocializmus évtizedei óta. Legfeljebb annyiban, hogy e kódolási folyamatban élen járnak a legmodernebb pedagógiai tudományok, melyek lélektani-fiziológiai alapon legitimálják beavatkozásukat. Így mindenkinek az juthat, amit végső soron, tudományosan kimutatott módon, „megérdemel”: kinek-kinek képességei szerint. Márpedig A „képességek” társadalmi természetéről való reflexió nem része ennek a diskurzusnak. Így az „igényektől” eljutunk a legkeményebb társadalmi determinizmusig, amit az iskolaválasztás rendje szükségszerűen hoz mozgásba. Az a jellegzetesség, hogy a naturalizált képességekre kell lefordítani az eleve létező, illetve az óvodában, iskolában kikristályosodó társadalmi különbségeket, a rendszer működéséből fakad, hiszen a szabad választás elve feltételezi az egyenlő kiinduló állapotot, amelyben mindenki osztozik. Amennyiben pedig a szülő/gyerek elvben meglévő lehetősége ellenére nem választhat, mert az iskolák választási, válogatási joga ezt felülírja, annyiban látszólag szükségszerűen és jogosan kerül hátrányba; a sikertelenséget ebben az értelemben tehát igazságosként fogják fel. Az

elvi egyenlőség egyenlőtlenséggé alakításának legitimációs elve tehát A „képessegek” természetétől fogva adott különbségeinek feltételezése.

Abból az alapelvből, hogy mindenkinek joga van megválasztani, hogy hova jár iskolába, szükségképp következik, hogy a különböző társadalmi csoportok tagjainak különböző esélyük lesz az optimális választásra, illetve egyáltalán a választásra. Mit jelent az, hogy a szülők nem egyenlő helyzetből indulnak az iskolaválasztást illetően? Azt, hogy nem ismerik fel egyenlő mértékben az iskolaválasztás fontosságát, többek között azért, mert nem sajátították el, avagy visszautasítják a kompetitív logikát, nem rendelkeznek a döntéshez szükséges információkkal, és esetleg nem is töreksenek ezek megszerzésére. Vagyis, még mielőtt az iskola meghozhatná ítéletét a felvételt illetően, beindul az önkiválasztás mechanizmusa, tehát a hátrányosabb helyzetű szülők esetleg eleve rosszabb iskolával próbálkoznak: visszaretenti őket az elit szellem, a magas presztízs, a drága nyári táborok, a saját iskolai kudarc meghatározó élménye, ami az iskolához mint intézményhez való viszonyt alapvetően meghatározza. A rendszer által az önálló cselekvés és stratégiaalkotás képességével felruházott intézmények pedig önreklámjaikban, marketingjükben könnyedén építhetnek a fenti önszelektációs mechanizmusokra, már csak azért is, mert szakmai, iskolai értékrendjük nem az alul lévő, hanem a középosztály kulturális mintáit követi.

Ugyanakkor a hátrányos helyzetű családoknak arra is kevesebb az esélyük, hogy gyermekeik megfelelő teljesítményt nyújtsanak a hol leplezett, hol nyíltan megtartott – a törvény által tiltott – felvételin. Olyan helyzet alakul ki, amelyben a kulturális tőke különbségei lefordítódnak iskolai alkalmasságra illetve iskolaválasztási döntésekre. Ahol a közösségi (állami-önkormányzati) oktatáson belül nincs meg a szabad választás joga – mint ahogy a legtöbb nyugat-európai országban nincs, vagy csak korlátozott mértékben –, ott ezek a különbségek nem jelennek meg már eleve, és ilyen korán, az általános iskolák illetve osztályok szerinti elkülönítés szintjén, hanem legfeljebb a települési egyenlőtlenségek mértékének függvényében. Ezekben az országokban az önkormányzati és állami iskolákban az iskolaválasztás szabályozott volta miatt jár együtt mindenféle gyerek egy osztályba, azért, hogy e különbségek kevésbé, vagy legalábbis később jelenjenek meg. Magyarországon viszont egy gyerek sorsa jobbra hat-hét éves korában eldőlt azzal, és nemcsak az aprófalvas vidékeken, hogy olyan osztályba kerül, ahonnan esetleg nem tanulhat tovább, akár a tanítás színvonala, akár az iskola, az osztály jellege, akár az önkormányzati források vagy odafigyelés hiánya miatt.

Középosztályi közegben a családok sokkal inkább tudnak élni az iskolák közötti válogatás lehetőségével, és inkább tudják vállalni az ezzel a döntéssel járó költségeket. Nemcsak a fíasztó, szelektív felvételen vesznek részt, hanem 5-6 éves gyermekeiket előkészítő tanfolyamokra járatják, hiszen tudják, a tét óriási: vajon bekerül-e gyermekük valamelyik jó hírű iskolába, vagy egy még jobb hírű elittagozatra, ahonnan szinte természetsszerűleg tanul mindenki tovább érettségit adó intézményben.

„Sajátos nevelési igényű” gyerekek és speciális osztályok

A hátrányos helyzet különleges és explicit iskolai megvalósulási formáját képezik A (kis létszámú) fejlesztő osztályok, ahova kimondottan a rossz képességűnek, dislexia-gyanúsaknak, antiszociálisnak, vagy éppen hiperaktívnek minősülő gyerekek kerülnek. Romák és nem romák; városban jobbára a munkás, alkalmi munkás s munkanélküli gyerekek. Őket fejlesztőpedagógusok, pszichológusok, logopédusok – óvodák, nevelési tanácsadók, „beszédvizsgálók” – irányították a megfelelőnek tartott osztályokba. Ezekkel a gyermekekkel tehát valamilyen „probléma” van, amit az iskolarendszer elkülönítésükkel próbál megoldani, de legalább is kezelni.

Az egyre csak mélyülő demográfiai hullámvölgy miatt a gyerekhiánytól rettegő iskoláknak minden egyes gyerek számít: nemcsak igen fontos anyagi erőforrást jelentenek, hanem fennmaradásuk biztosítékai is. Egy-egy budapesti kerületben vagy vidéki nagyvárosban az általános iskolai osztálylétszámok folyamatos csökkentésével, kis létszámú fejlesztő osztályok beindításával és különböző „tanulási nehézségek” plusz-óraszámban való kezelésével ideig-óráig fennmaradhat a kiterjedt intézményrendszer, elkerülhetők a pedagógus-elbocsátások.⁵ A „rossz képességű”, tehát többnyire hátrányos helyzetű gyerekekre specializálódott osztályok létrehozása a bezárásoktól is fenyegetett iskolákban a túlélés egyik fontos eszköze lehet, éppen ezért az iskoláknak is az az érdekük, hogy az ilyen gyerekek rendszeres szűrése az óvodákban, illetve a Nevelési Tanácsadóban biztosítva legyen. A fejkvóta alapú finanszírozás, illetve az, hogy bizonyos, általában eleve hátrányos helyzetben lévő és/vagy szegregált iskolák, a gyereklétszám fenntartása érdekében fejlesztő osztályok indítására specializálódtak, az egyik oka annak, hogy ezekből a fejlesztő osz-

⁵ Sáska Géza: „Fogy a magyar: sokba van ez nekünk. A népességsökkenés és az önkormányzati finanszírozás válságáról a közoktatásban”, *Beszélő*, 2004. július-augusztus.

tályokból szinte lehetetlen továbbfejlődni: a gyerekek nagy része 8 éven keresztül jár ide, és igen ritkán kerül át normál tantervű osztályba, hiszen az iskola alapvető érdeke, hogy az osztály fennmaradjon. A másik ok az imént leírt, tagozatokkal és felvétellel operáló, a tanulási nehézségeket már az iskolába lépés előtt „diagnosztizáló” és szankcionáló szélsőségesen szelektív rendszer. Márpedig, ha a tizenöt fős osztályból évente 3-4 gyerek „gyógyulnak” bizonyulhatna, akkor hová lenne az osztály 2-3 év múlva? A problémák, ahelyett, hogy megoldódnának, inkább intézményesülnek. S ezen nem változtat az sem, hogy általában teljesen jóhiszeműen, a gyerekek vélt érdekeinek megfelelően zajlik a tanulási hátránnyal küzdő vagy „viselkedésváros” tanulók elkülönítése problémamentesnek ítélt társaiktól, hiszen az ő speciális – bár nem feltétlenül saját maguk, hanem mások által meghatározott – „oktatási igényeik” szerint fognak velük szemben eljárni. És bár látszólag arról van szó, hogy a problémásnak minősülő gyerekekkel egyre gondosabban törődnek a különböző szakemberek, valójában ez a „jóindulatú szegregáció” jóval egyértelműbben szolgálja a gondoskodást végző intézményrendszer érdekeit, mint a belekerülő gyerekekét.

Az ilyen, a zsákutcás képzés esélyét előrevetítő „jóindulatú” és rejtett szegregációt elszenvedők sorsa a jövőbeli társadalmi felemelkedés esélyét illetően nem sokban különbözik a rosszindulatú, mondjuk a jászladányi eset kapcsán tapasztalt szegregáció áldozataitól. (Jóllehet, a nyílt etnikai szegregáció elve önmagában nyilvánvalóan a legsúlyosabb.) Egy logopédiai osztályba, s még sokkal inkább egy fejlesztő osztályba járó gyerekek – hacsak szülei nem képesek valamilyen oknál fogva hathatós érdekérvényesítésre – szinte csak az kínál esélyt a későbbi továbbtanulásra, hogy lassan demográfiai hullámvölgybe kerülnek a középiskolák is. Az így beskatulyázott gyermekek helyzete kezdeti hátrányaikhoz képest pedagógiai értelemben esetenként akár javulhat is, azonban szociológiai értelemben erre nem sok esély van. Bár mindenki legjobb tudása szerint „törődik velük”, és az ilyen gyerekek nem kerülnek feltétlenül kisegítő osztályba, mégis stigmatizáltak járnak végig a *de facto* „gyengített tantervű”, a középiskolai továbbtanulásra őket fel nem készítő osztályokat; munkaerő-piaci esélyeik gyakorlatilag a nullával lesznek egyenlők.

Azokban az iskolákban, ahol fenntartanak ilyen, rosszabb képességűnek, illetve részképesség-zavarban szenvedőnek gondolt (diagnosztizált) gyermekek számára létrehozott, úgynevezett fejlesztő, vagy logopédiai osztályt, az iskolában tanulók társadalmi háttere sokszor jóval kedvezőtebb – még ha az ún. normál osztályokat bele is számítjuk az intézménybe

járók társadalmi státuszának átlagába –, mint azokban az iskolákban, ahol különböző ellitagozatokon tanulnak a gyerekek, vagy csak „normál” osztályok vannak. Fejlesztő osztályok ugyanis legtöbbször nem is létesülnek más iskolákban, csak azokban, amelyek már eleve valamilyen versenyhátránnyal indulnak az iskolák közötti küzdelemben. A „rossz” környéken lévő iskolák nagyobb arányban iskoláznak be társadalmi hátrányokkal induló tanulókat. Ennek következtében a környéken lakó középosztálybeli szülők fejvesztett menekülésbe kezdenek: ők esetleg azt is szívesen vállalják, hogy naponta autóval szállítsák gyermeküket egy távolabbi iskolába, mintsem, hogy a „rossz iskolába”, „hátrányos helyzetűek” közé járjon. Az általunk tárgyalt városi környezetben, ellentétben a kistéleplésekkel, néhány percnyi gyalog- vagy autóútnyi távolságban általában több iskola is található. Ezért a városi oktatási környezetben, mivel a menekülés nem jár feltétlenül nagy nehézségekkel, nem csak az elit menekülhet a rossz környékekről, hátrahagyva a közepes- és a hátrányos helyzetű családokat; inkább az történik, hogy kizárólag a leghátrányosabb helyzetűek, az „underclass” tagjai maradnak a körzeti iskolában. Ezért jöhet létre egy-egy kerületi hierarchia élén nemcsak egyetlen hiperszelektív iskola, hanem több, viszonylag magas presztízssal intézmény, amelyek falai közé nemcsak az elitet, hanem a helyi középrétegeket is beengedik. Ugyanakkor az alacsony társadalmi státuszú lakókat magába foglaló iskolakörzetek iskolái erőteljesebben szegregálódnak, mint ha csak az elit tagjai tudnának élni a vándorlás lehetőségével. Így az eleve versenyhátránnyal induló iskolákban a szabad iskolaválasztás következtében óhatatlanul egyre nagyobb arányban jelennek meg a tanulási nehézséggel küzdő, hátrányos helyzetű tanulók. A rossz iskola így válik – a helyiek szemében, de objektíve is – még rosszabbá. Egyetlen esélye arra, hogy ebből a hátrányából valahogyan erényt kovácsoljon, ha „sajátos nevelési igényű” gyerekekkel foglalkozó iskolává alakul át, olyan intézménnyé, ahova ez utóbbiak már nem csak úgy „véletlenszerűen” jutnak el, hanem ahova őket kifejezetten *irányítják*. Így teljesedik be a státuscsoport-alapú szegregáció, amely korántsem pusztán etnikai alapon történik, s ezért nem is csak kizárólag a romákat érinti. Ezek az iskolák látszólag önként és dalolva válnak szegregált intézményekké, valójában azonban régebbi pozíciójuk olyannyira korlátozza cselekvési szabadságukat, hogy nem nagyon van más választásuk. Az, hogy helyzetük korántsem irigylésre méltó, kiderül abból is, hogy általában a többi, környéken lévő iskola örömmel veszi, ha kialakulnak efféle specializált iskolák, még a gyerekhány jelenlegi, ínséges időszakában is. A „jó” iskolák törekvése arra, hogy átirányítsák nem kívánatos tanulóikat a rá-

juk szakosodott iskolába, az ott tanító, elvileg felkészült szakembergárda – pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, logopédusok – jelenlétének köszönhetően legitimé válik.

A pedagógusok felkészültsége avagy felkészületlensége viszont ebben a helyzetben nem is igazán jön szóba, hiszen a szegregáció miatt a sok „nehezen kezelhető”, „magatartászavaros”, avagy tanulási nehézségekkel küzdő gyereket egyszerre kellene oktatni, ami valóban lehetetlennek bizonyul. Mi több, gyakran együvé kerülnek a legkülönbözőbb problémákkal küzdő gyerekek, vagyis a szegregáció alapja A „normálistól” való eltérés, vagy lemaradás, még csak nem is a szakértők által diagnosztizált *konkrét* „probléma”. Hiszen a különböző okokból ideirányított gyerekek nyilvánvalóan egymást is hátráltatják, ugyanakkor problémáik különböző volta eleve kizárja, hogy célzott fejlesztésben részesülhessenek. (A személyre szabott egyéni fejlesztési terv alapján zajló foglalkozások okozhatnak szubjektív sikerélményt, de az adatok nem igazolják sikerüket, hiszen A „normál” osztályba átlépők aránya minimális). Bizonyos iskolák „sikeres programja” tehát gyakran nem más jelent, mint hátrányos helyzetű gyerekek begyűjtését, a szegregációra „specializálódást”. Vagyis, ezek az iskolák, vagy az iskolákon belüli bizonyos osztályok azon gyerekek fellevevőhelyeivé (avagy: elfekvőivé) válnak, akiket mind a tagozatos, mind A „normál” osztályok elutasítottak. Ebből is látszik, hogy nem a rosszul működő iskolákat szokás bezárni – mint azt a hatékonyság piaci ideológiája sugallja –, hanem azokat, amelyek nem tudják biztosítani a szükséges gyerekszámot pl. szegregált osztályok indításával, és/vagy amelyeknek gyenge az érdekérvényesítő képességük és/vagy bezárásuk viszonylag csekély ellenállásba ütközik és/vagy amelyekbe szomszéd kerületből, szomszéd településről járnak be az „idegen” diákok, komoly plusz-kiadásra készítve a fejkvótát kiegészíteni kénytelen fenntartó helyi önkormányzatot.

Választás és szegregálódás

Az iskolák piaca nagyvárosokban sem működhet igazi piacként, faluhelyen még kevésbé. A felelősség az oktatáspolitikusoké, akik eddig úgy tettek, mintha az iskolák egyenlő helyzetből indulnának, és a versenyeztetés mindenkinek csak jót tenne. Ez a piac azonban a szabadverseny logikát sem teljesíti be. A finanszírozási rendszer következtében például Budapesten egy iskola versenyhátrányba kerülhet pusztán amiatt, hogy egy adott kerület szélén helyezkedik el: jóval kisebb körből meríthet, mint a

kerület belsejében lévő iskolák, amelyeknek „természetes” vonzáskörzete egybeesik a fenntartó önkormányzat által támogatott vonzáskörrel. Az iskola környékén, a kerületszáron lakó szülők szabadon választják, mert *elvileg* választhatják az út túloldalán található iskolát. Igen ám, csakhogy az már egy másik önkormányzat felségterülete, s a szűkös forrásokból nemigen jut miből kiegészíteni a másik kerület gyerekeinek fejkvótáját. Ezért a kerületszári lakosoknak még hipotetikus választási szabadsága sem érvényesülhet, ha gyermeküket pusztán a finanszírozás sajátosságai miatt nem veszik fel. A kerületi önkormányzatok ugyanis mindent meg is tesznek annak érdekében, hogy az általuk fenntartott iskolák ne engedjenek be kerületen kívüli gyerekeket a falaik közé, pontosabban, igencsak megszorítják, hogy milyen „képességekkel”/családi háttérrel rendelkező gyerekeket engednek be.

Milyen mechanizmusokon keresztül érvényesül tehát A „jóindulatú szegregáció”? A szülők nem szeretnék, hogy gyerekeik problémásként megbélyegzett tanulókkal is együtt járjanak. A jelenlegi rendszerben, amelyben az oktatásirányítás nem kíván beleszólni az iskolaválasztás kérdéseibe, az eredmény tulajdonképpen a szülők érdekérvényesítő képességének függvénye lesz. Márpedig A „normális”, illetve A „magatartászavaros”, „tanulási nehézségekkel küzdő” gyerekek megoszlása függ családjuk társadalmi háttérétől. A beszédkészség és a szókinccs, a különórák, de leginkább a szülőknek a tanuláshoz, és az iskolához mint intézményhez való viszonya általában meghatározzák a gyerek iskolai pályafutását. Magyarországon már az iskolába való bekerülését is. A társadalmilag előnyösebb helyzetben lévőknek nagyobb esélyük van arra, hogy gyermekeik ne váljanak „problémássá”, valamint arra is, hogy ne is kelljen elszorodniuk az iskolában A „sajátos nevelési igényű” gyerekek közelségét, ugyanis ők azok, akik jobban tudják érvényesíteni érdekeiket is. Megpróbálják tehát elérni, hogy gyermekeik hasonló, középosztálybeli gyerekekkel járjanak egy osztályba. Az iskolák szívesen elégitik ki az efféle szülői igényeket, hiszen nagyon költséges (fáradtságos, kevés sikerélménnyel kecsegtető) számukra A „problémás” gyermekekkel való foglalkozás. Az eleve jó hírű iskolák és a jó hírű iskolákat kereső középosztálybeli szülők egymásra találásának eredményeképp a nehezebben tanuló, kevesebb iskolai sikerrel kecsegtető gyerekek kiszorulnak, és inkább a rosszabb hírű intézményekbe kerülnek be, vagy, a jelenlegi gyerekhiányos időkben, az iskolák „jó” osztályaiból A „rossz” osztályokba. Mivel A „rossz képességű” gyerekeknek is kialakult a felvevőpiaca, és mivel a képességek ideológiája egyeduralkodónak bizonyul, mi sem állhat útjában az elkülönített nevelésnek

(a rossz képességűnek bélyegzettek e címkét annál is hajlamosabbak elfogadni, minthogy ez egyezik társadalmi tapasztalataikkal, amelyek így még tudományos alátámasztást is nyernek).

Az iskolarendszer legfőbb elemeinek egymásra hatásával tehát szükségképp olyan mechanizmusok alakulnak ki, amelyek gátolják az egyenlő oktatáshoz való hozzáférést. Hazánkban ezért társadalmi származás és iskolai pályafutás összefüggései erősebbek, mint Európa más országaiban, feltehetően a rendkívül korai és kemény szelekció, az egyenlőtlen, szegregált nevelési körülmények miatt. Márpedig a társadalmi státuszt egyre inkább az iskolai végzettség határozza meg; ezt jelenthetné valójában az olyannyit szajkózott „tudásalapú társadalom” szlogenje. Ma az alacsony iskolai végzettség sokkal kedvezőtlenebb társadalmi pozíciót eredményez, mint 40, de akár 20 évvel ezelőtt is, és e tendencia nyilvánvaló módon egyre csak erősödik. A szegregált osztályok és iskolák léte, az iskolarendszer szabályozó mechanizmusából egyenesen következő, az intézményesen naturalizált kulturális különbségeken alapuló jóindulatú szegregáció a felelős azért, hogy Magyarországon a társadalmi egyenlőtlenségek ilyen mértékben iskolai egyenlőtlenségekké alakulnak, majd újra, a korábbiaknál is súlyosabb, társadalmi egyenlőtlenségekké – és így tovább... A végtelenségig?

ERŐSS GÁBOR

Mozaik-Magyarország felfedezése, avagy az esetlegesség uralma¹

„...fogalmam sincs, hogy a 300 általános iskolában mi folyik, az nem a feladatunk. Az a terület feladata, ő tudja, vagy nem tudja, vagy részben tudja. Én mint szülő, mint nagymama tudom azt, hogy melyik általános iskolában mégis mi zajlik. Tehát nem mint hivatalnak. Így mondanám.”

(fővárosi oktatásirányító)

Ha Magyarország iskolarendszerére pillantunk, tarka mozaik tárul elénk; ráadásul, ha közelebbről nézzük az egyes darabkákat, másmilyenek, mint távolról.² Távolról is látszanak az egyenlőtlenségek, de az nem, hogy A „mozaik-darabkák” *különneműek*: minden település, minden fővárosi kerület, minden iskola, sőt: minden osztály más és más elvek szerint működik, más és más pedagógiai gyakorlatot követ. Egy centralizált rendszerben, mint amilyen például a Bourdieu által leírt francia oktatásügy, vagy amilyen – 1985-ig – a magyar oktatási rendszer volt, az egyenlőtlenségek újratermelésének mechanizmusai viszonylag könnyen leírhatóak (a habitus, a kulturális tőke, a központi oktatásirányítás terminusaiban). Ebben a tanulmányban azt kívánom kifejtetni, hogy miképpen zajlik mindez a decentralizált magyar oktatási rendszerben. (Persze a magyar rendszer is egyenlőtlen, nagyon is – de nagyon más).

A rendszer jelenlegi működésmódjának lényege a hármas autonómia (a szülők, az intézmények és a fenntartók autonómiája), s az ebből faka-

¹ E kutatás az OTKA támogatásával zajlott. („Oktatás és politika. Kutatás a hatalom új formáiról: helyi politika, iskolába »rendezett« gyerekek és nyilvánosság”, OTKA F047040, 2003-2007). Köszönetet mondok nemcsak az OTKA, hanem az OKTK támogatásáért is („Kategóriák burjánzása – „jóhiszemű” szegregáció”, Oktatásért Közalapítvány OKTK Alkuratórium, 2005-2007 – 2005/101) Jelen tanulmányom „Az autonómia bukása. Iskolai egyenlőtlenségek mozaik-Magyarországon”. In: Balogh Margit (szerk.): *Diszciplínák határain innen és túl*. MTA Társadalomkutató Központ, 2007. címen megjelent tanulmányom teljesen átdolgozott és jelentősen kibővített változata.

² E mozaik három darabkáját vizsgáltuk meg közelebbről. Két budapesti kerületet vizsgáltunk, az egyiket, Paladombot, már hosszú évek – az OTKA-kutatás kezdete, sőt az azt megelőző Reguleduc-kutatás (EU 5-ös Keretprogram, a magyar kutatócsoportot vezette Bajomi Iván, ELTE) – óta, a másikat, Tündérmézőt, valamint Törzsök megye székhelyét, és annak kistérségét pedig az OKTK-kutatás keretében.

dó – rendszerelvvé emelkedő *–esetlegesség*. Ez szinte biztos kudarcra ítéel minden, a magyar oktatásügy rendszerszintű leírására törekvő tudományos elemzést, köztük e tanulmányt is, éppúgy mint minden – hagyományos értelemben vett – állami oktatáspolitikát. De a politika – az állam, az iskolafenntartók – sem a hagyományos eszközök segítségével próbál beavatkozni az iskolák életébe: egyszerre terjed az ún. poszt-bürokratikus irányítás (governance) és az általunk iskolatudományoknak nevezett alkalmazott embertudományok, megannyi – egymásnak is ellentmondó – kategorizációs sémát, célt és eszközt felkínálva az oktatásügy szereplőinek.

à la carte

A magyar iskolarendszer azt a viszonylag nagyfokú homogenitást, amely a modern államok és iskolarendszerek sajátja (vö.: A „Jules Ferry”-féle iskola) az államszocializmus évtizedeiben érte el. De már az 1985-ben, bekövetkezett az a fordulat, amely a rendszerváltás utáni, ma is fennálló mozaik-szerű rendszer létrejöttéhez vezetett. Először, 1985-ben a pedagógusok (az iskolák) vívták ki „szabadságukat”: *„Amit az 1972-es párthatározat elindított, azt az 1985-ös törvény fejezte be, az 1993-as közoktatásról szóló törvény pedig meg is erősítette. A régóta követelt pedagógiai pluralizmus teljes lett: az iskola – a pénzügyek kivételével (és ez azóta is fájdalom) – autonómmá vált, a pedagógusok maguk választhatják meg tankönyveiket, és szervezéssel maguk állapíthatják meg azt a programot, ami szerint az iskola elvileg működni, s maguk szabhatják meg önellenőrzésük rendjét.”*³ Ezt követte a fenntartók autonómiája: az önkormányzatokét politikai értelemben maga a rendszerváltás legitimálta, a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. „kétharmados” törvény és az Alkotmány pedig *kőbe véste*, míg A (megyés) püspökök mint iskolafenntartók autonómiájának legfőbb garanciája az egyházak és politikai szövetségeik lobbi-erejében rejlik.⁴

Persze a szocializmus iskolája sem felelt meg a republikánus esélyegyenlőség ideáljának. A romák általában akkor is szegregáltan tanultak (sőt: akkor még inkább), többségük ki sem járta az általános iskolát, le-

³ Sáska Géza: „Az alternatív pedagógia posztszocialista győzelme”, *Beszélő*, 2004/12.

⁴ Ezt illusztrálja az 1997-ben a Magyar Kormány által kötött ún. Vatikáni megállapodás, valamint a költségvetési viták idején fel-felizzó vita az egyházi iskolák finanszírozásáról, melyből rendre ez utóbbiak kerülnek ki győztesen.

morzsolódott.⁵ Ezen túl mesterségesen alacsonyan tartották az (érettségig adó) középiskolai és a felsőfokú képzésben részesülők számát, de facto elzárva ezzel a felfelé való mobilitás csatornáit az alsó rétegek előtt.⁶ A szocialista rendszer végóráiban, illetve a 90-es évek első felében ez a belátás (is) vezetett az iskolai és fenntartói autonómia radikális kiterjesztéséhez, a tanszabadság felmagasztalásához, a szabad iskolaválasztás bevezetéséhez.

A mozaik-szerű, államtalanított és szabad iskolaválasztáson alapuló oktatási rendszer létrejöttét beágyazhatjuk egy általánosabb társadalomtörténeti kontextusba is. Eszerint a későmodern társadalmak koherenciájukat veszítették, ideológiai értelemben (a nacionalizmus és az államszocializmus bukása), politikai értelemben (az állam-központú uralmi rend legitimitásába vetett hit elleni piacpárti támadások sikere⁷), és társadalmi értelemben is (társadalmi kirekesztés-kizárás egyfelől, életmódcsoportokra bomló társadalom másfelől). Nálunk az oktatás de-homogenizációja e három egyidejű hatás (az állam legitimáció-vesztése, funkcióváltása, decentralizáció), következtében viszonylag hirtelen következett be, az állam elvesztette minden érdemi közvetlen hatalmi jogosítványát – nem csak az oktatásban, de az oktatásban különösen.

Európa-szerte általában csökken az állami, s nő a középső (regionális stb.), illetve a helyi szint szerepe, továbbá szerepet kap a verseny és a létrejön az „iskolapiac”.⁸ Utóbbi kapcsán fontos megjegyezni – a piac mint metafora ezt elfedi –, hogy a verseny A (köz)oktatás mint szolgáltatás esetén (különösen a bennünket érdeklő 3-15 éves korosztály esetében) egy adott helyi közegben – kerületben, városban, községben, kistérségben – zajlik; maga a piac is *helyi*.

⁵ Ld.: Havas G., Kemény I. & Liskó I. (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutató Intézet, Új Mandátum.

⁶ Andor Mihály (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és oktatás. *Educatio*, 1.

⁷ Tulajdonképpen ezt írja le Habermas is, amikor azt a paradoxont mutatja be, hogy egyszerre fokozódtak a II. Világháború utáni Nyugat-Európában a jóléti állammal szembeni elvárások, maga a jóléti állam srófolta egyre feljebb a legitimáció árát, miközben – a gazdaságból kivonulva, a redistribúció mértékét lassan csökkentve – megfosztotta saját magát a vele szemben támasztott egyre növekvő elvárások kielégítésének eszközeitől. (Habermas: „Válságtendenciák a kései kapitalizmusban”), hát igen, de az sem véletlen, ha redistribúciót csökkentik... vö.: M Foucault: *Un système fini face à une demande infinie – sur la sécurité sociale* (1983). A redistribúció csökk. egyébként nem feltétlenül igaz, már ami az abszolút értéket illeti

⁸ Ld. pl.: Whitty, G., Power, S., Halpin, D.: *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press, 1998; Maroy, Christian: *École, Régulation et Marché: une comparaison européenne*. PUF, Párizs, 2006 (különösen: belga, francia példa), vagy European Educational, Volume 1, Number 4, 2002 (különösen: svéd, brit, spanyol példa).

A nemzetközi decentralizációs trendhez kapcsolódik, de attól analitikusan megkülönböztetendő az állam funkcióváltása. Merthogy az állam – bizonyos értelmezések szerint – nem vész el, csak átalakul. Ezt az új irányítási paradigmát A „*Governance*”, vagy poszt-bürokratikus irányítás fogalmával szokták leírni.⁹ Ez közvetett irányítási eszközök bevezetését jelenti (anyagi ösztönzők [incentives], pályáztatás, kimeneti értékelés, és főleg: mérés, minden mennyiségben). Ehhez kapcsolódik a new public management elmélete (s főleg gyakorlata), mely szintén a versenyt, és a mérést állítja a közpolitikák középpontjába.¹⁰

Ezt a rendszert támogatja „a tudás”, és pedig kétféle értelemben. Az ún. **iskolatudományok**¹¹ egyfelől, vagyis a különböző alkalmazott társadalomtudományok (iskolapszichológia, fejlesztőpedagógia, gyógytárgypedagógia, logopédia). Ezek erősítik meg a politika rogyadozó legitimitását (betöltik a legitimációs űrt), az utcaszintű bürokraták [street level bureaucrats] kezébe tudást adnak (pedagógus-továbbképzések, IPR), helyükre *szakembereket* tesznek. Ám a nevelési tanácsadókban, szakértői bizottságokban zajló individuális, diagnosztikus mérés más, mint az **intézmények teljesítményét mérő minőségbiztosítási és statisztikai rendszerek**. Ez utóbbi „a tudás” térfoglalásának másik módja; eszerint, bizonyos értelemben „a tudás válik irányítási eszközzé”: a mérés-értékelés mellett

⁹ „The term governance was created as an alternative to government in order to avoid an overly State-oriented understanding of politics. Previously, ‘(...) The State has been questioned and restructured in response to the processes of creating internal divisions, Europeanization and globalization, and this is the reason for the interest in the notion of governance’ (Le Galès, 2004, p. 243). [...] ‘The notion’s success appears to be largely due to the fact that it raises two questions that are essential to the current changes in public action: (1) how to hold together the fragmented polycentric and controversial universe (which includes the State sphere) that is responsible for creating public policy and (2) the role a political body can play in that universe’ (Massardier, 2003, p. 144). Bernard Delvaux: „Public action, or studying complexity” In: Literature reviews on knowledge and policy (Ed. by Bernard Delvaux, Eric Mangez), pp. 60-61. www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Literature_review/Know_Pol_literature_review.pdf A kormányzási mód megváltozásának A „*gouvernementalité*” fogalmával jelölt megváltozásához ld.: Mitchell Dean, N Rose, Michel Senellart, Alain, Pasquale Pasquino, L. Boltanski: <http://www.mediapart.fr/presse-en-debat/pouvoir-et-independance/14022008/luc-boltanski-nicolas-sarkozy-s-inscrit-dans-la-con>

¹⁰ Pons, Xavier, van Zanten, Agnès: „Knowledge circulation, regulation and governance” in KNOWandPOL litterature review, 2007

¹¹ Ezekről lásd e kötetben: Berkovits Balázs tanulmányát, valamint: Erőss–Kende (szerk.): *Kategóriák burjánzása – jóhiszemű szegregáció*, L’Harmattan, Budapest, 2008. (megjelenés alatt)

az ún. jó gyakorlatok, a nemzetközi szervezetek iránymutatásai, vagy a *benchmarking*.¹²

Már a *Reguleduc*¹³ kutatás is abból indult ki (...és arra jutott), hogy *nő a helyi, valamint az ún. középszintű oktatásirányítók autonómiája*, és ezzel párhuzamosan egyre kisebb szerepet játszik a központi irányítás, miközben a hagyományos bürokratikus formák egyre inkább átadják a helyüket az irányítás közvetett formáinak, a horizontális kapcsolatrendszereknek, heterogén oktatási, szociális stb. intézmények kevésbé formalizált együttműködésének – egyszóval a *posztbürokratikus* oktatásirányításnak, kevesebb állami szigorral, növekvő helyi autonómiával.

Tehát a politika alakváltozását három fő tényező határozza meg egyszerre: a poszt-bürokratikus, közvetett irányításra való áttérés (governance), A „tudásalapú” irányítás (knowledge based regulation tools¹⁴, „szakértők”, „szakértővé” válás) és a decentralizáció (a helyi irányítási szint előtérbe kerülése). Mindez nyugat európai társadalomtudósok előtt jól ismert. **A magyar helyzet specifikuma a helyi szint sajátos működésmódjában rejlik**, amely a nemzeti-nemzetközi tudás és a helyi tudás közötti translációs folyamatok eredményeképpen jön létre.

E transláció lényege az *à la carte* működésmód, az újfajta irányítási eszközök tetszés szerinti, *ad hoc* alkalmazása, A „szaktudással” szembeállított helyi érdek, helyi, gyakorlati tudás. Az egész poszt-bürokratikus irányítás (történjen bár országos vagy helyi szinten), a *new public management* lényege ugyanis a *hatékonyság* mint legfőbb cél; ezzel szemben **a magyar önkormányzatok jobbára még mindig a közjó sajátos, helyi értelmezésével élnek.**

¹² Vö.: benchmarking az egészségügyben: Bullivant J. R. N. (1994), Benchmarking for Continuous Improvement in the Public Sector. Harlow: Longman Information & Reference, vagy: Wait S. (2004), Benchmarking: A Policy Analysis. London: Nuffield Trust.

¹³ REULEDUC (Az *irányítás változásai és az egyenlőtlenségek termelése az oktatási rendszerekben*). Vezette: Christian Maroy (Université Catholique, Louvain-la-Neuve, Belgium). Részletes információk, kutatási jelentések megtalálhatók: www.girsef.ucl.ac.be/european-project.htm. (A Reguleducnetwork kutatás magyarországi kutatócsoportját Bajomi Iván (ELTE Társadalomtudományi Kar) vezette. Tagjai voltak: Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Erőss Gábor, Imre Anna.).

Ld.: Bajomi, Berényi, Erőss, Imre: « Instances, agents et modes de régulation intermédiaires dans le système éducatif hongrois. Le XXIII^e arrondissement de Budapest » (2003), <http://www.girsef.ucl.ac.be/D8Hongrie.pdf>; Logiques d'acteur et modes d'agir collectif dans les établissements » 2004. <http://www.girsef.ucl.ac.be/D10Hongrie.pdf>, és Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles. Le X^e arrondissement de Budapest », 2003. http://www.girsef.ucl.ac.be/D6_hongrie.pdf

¹⁴ Erről bőszéges irodalmi áttekintést nyújt: Pons, Xavier, van Zanten, Agnès: „Knowledge circulation, regulation and governance” in KNOWandPOL litterature review, 2007

A nemzetközi szakirodalom is hangsúlyozza az autonóm helyi/területi irányítási egységek által megszabott helyi politikai napirend sajátos voltát, lokális lehorgonyozottságát, mindezt a helyi elit és a helyi hatóságok közötti viszonyrendszer jellegzetességeire visszavezetve¹⁵. Ennek leírására J. Fontaine¹⁶, valamint Genieys és szerzőtársai¹⁷ egyaránt, Norbert Elias nyomán, az ő konfiguráció-elméletét továbbgondolva, A „helyi [kon]figuráció” fogalmát javasolják; A (kon)figurációk csak a maguk **folyamatszerűségében** ragadhatók meg, ez az Elias-i koncepció kényege, ennek jelentőségét a mi vizsgálatunk szempontjából az adja, hogy eszerint A (kon)figurációkat (1) egymással kölcsönös összefüggésben lévő egyének (és, tegyük hozzá: intézmények), (2) állandó változás jellemzi, (3) **e változás nagyrészt spontán és előre nem látott** (unplanned and unforeseen), (4) **tudást hoz létre** – ez magának a változásnak a hajtóereje („the development of human knowledge takes place within human figurations, and is one important aspect of their overall development”)¹⁸. E (kon)figurációk és folyamatok képezik a politikai antropológia egyik kitüntetett kutatási terepét is.¹⁹

Azt tűztem ki célul, hogy ebben az új kontextusban vizsgáljam meg, **milyenek is a hatalom új formái, miféle láthatatlan kéz rendezi átláthatatlan, ám mégsem kaotikus rendszerbe az iskolásokat.**²⁰ Lévéen az ő eloszlásuk (és elosztásuk) nem véletlenszerű.²¹ Az aktorok (a

¹⁵ Muller, 1992, p. 294-95, idézi: C. Maury, op. cit.

¹⁶ Fontaine J., Evaluation des politiques publiques et sciences sociales utiles. Raison des décideurs, offres d'expertise et usages sociaux dans quelques pratiques régionales, Politix, n°36, 1996, p. 53. Idézi: C. Maury, op. cit, p. 226.

¹⁷ Genieys W., Smith A., Baraize F., Faure A. and Negrier E. (2000), Le pouvoir local en débats. Pour une sociologie du rapport entre leadership et territoire, Pôle Sud, N°13, Novembre, p. 109.

¹⁸ Goudsblom, Johan (1977) *Sociology in the Balance. A Critical Essay*. Oxford: Basil Blackwell., p. 105.

¹⁹ Pl: Abeles, Marc (1989) *Jours Tranquilles en 89: Ethnologie Politique d'un Département Français*. Paris: Odile Jacob. 1989. (angolul: 1991. *Quiet Days in Burgundy: A Study of Local Politics*. A McDermott. Cambridge: Cambridge Univ. Press.)

²⁰ A tankötelezettség ideája és szabálya fennmaradt, sőt, a tanköteles életkor egyre kitolódik. De az állam (vagy ami abból még megmaradt) igyekszik mégis lazítani rajta: megszünteti a szociális ellátásoknak az (amúgy elvileg kötelező) iskoláztatáshoz kötését, szemet huny a tömeges magántanulóvá nyilvánítás és az eufemisztikusan lemorzsolódásnak nevezett szintén tömeges iskolaelhagyás felett stb. Szívesen veszi, hogy az underclass kilép a rendszerből, sőt időnként közvetve bíztatja is.

²¹ Ezt a hagyományos szocioökonómiai státusindikátorokat használva könnyűszerrel ki lehet mutatni. Szociológusok (Kertesi, Kemény stb.), s a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok ezt meg is mutatják. Nemcsak a PISA, amit mindenki ismer, és amiben egyébként is rosszul teljesít az ország, de a PIRLS is: „A jobb gazdasági, kulturális körülmények

kezek) egyrészt az iskolavezetők és iskolafenntartók, másrészt a szülők, harmadrészt új, transznacionális legitimációs diskurzusok helyi képviselőinek – szakértők²², „továbbképzők”²³ és nevelési tanácsadók – körében keresendő. Ők alakítják ki, és át, újra és újra a **lokális (kon)figurációkat, melyeket** a helyi hatalom, a helyi társadalom, a helyi óvodák, iskolák, nevelési tanácsadók alkotnak.

Mérhetetlen egyenlőtlenségek. Mi mennyi?

„itt ilyen grafikonokat szoktak mutogatni. Meg azt hiszem, hogy az igazgatóknak oda szokták adni az értékelést. Ezeket az eredményeket.”

(egy igazgatóhelyettes)

„Rengeteget mérünk. Neveltségit, illet, olyat, amolyat.”

(irodavezető)

Számos szociológus és oktatáskutató bizonyította a magyar iskolarendszer szélsőségesen egyenlőtlen voltát. Ennek legrészletesebb, legkoherensebb kifejtésére az elmúlt években megjelent szakkönyvek közül talán Kertesi Gáboré vállalkozott²⁴. Szerzőtársaival ezt röviden a következőképpen foglalta össze:

„A magyar közoktatás legsúlyosabb problémája, hogy nem tud mit kezdeni a szegény ember gyerekeivel. A fejlett OECD-országok sorában Magyarország az a hely, ahol a szülők iskolai végzettsége és társadalmi státusa a legnagyobb mértékben meghatározza a gyermekek iskolai teljesítményeit. Alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei tízezer számban nem képesek birtokba venni az írásbeliség alapelemeit, és elsajátítani a későbbi munkaerő-piaci boldogulásuk mini-

között élő, magasabban iskolázott és jobban foglalkoztatott szülők gyermekei jobb szövegértési képességekkel rendelkeznek már a 4. évfolyamon. Ez minden országban így van, ugyanakkor Magyarország egyike azoknak az országoknak, ahol a legnagyobbak a képességkülönbségek a különböző társadalmi rétegekből érkező tanulók között.” PIRLS 2006, Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről, <http://pirls.hu/PIRLS2006Jelentes.pdf>

²² Paladomb egyik iskolájának igazgatója maga is szakértő; őt hívja „szakérteni” egy barátja, szintén iskolaigazgató s egyúttal szakértő, ő pedig hívja a barátját...

²³ Hogy milyen képzésben vesznek részt a pedagógusok, azt gyakran személyes kapcsolatok, divatok befolyásolhatják. A másik fontos kérdés, hogy – a képzés színvonalától függetlenül –, mi változik a pedagógiai gyakorlatban; előfordulhat, hogy megtanulják, a csoportmunka a jó (legalábbis a *modern*), de maradnak a frontális oktatásnál.

²⁴ Kertesi Gábor: *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*, Osiris, Budapest, 2005.

mális feltételül szolgáló alapkészségeket. [...] A szegény ember gyerekének oktatási esélyeit alapjaiban ássa alá a magyar közoktatás szélsőséges szelektivitása. Magyarország egyike a világ azon országainak, ahol iskola- és osztályszinten a leginkább elkülönülnek egymástól a könnyen tanítható, jó képességű, középosztálybeli gyerekek, illetve a tanulási nehézségekkel küszködő, nehezebben tanítható, szegény és iskolázatlan családokból származó gyerekek. Amint azt már több nemzetközi összehasonlító felmérés is megmutatta, ma a magyar a világ egyik legszegregáltabb iskolarendszere [...]; a szegregált módon oktatott gyermekek számára juttatott iskolai szolgáltatások minősége leromlik.”²⁵

Fontos azonban megjegyezni: a magyar oktatási rendszer erősen decentralizált jellegéből nem csak a társadalmi egyenlőtlenségek fakadnak, hanem az is, hogy noha ezeket az egyenlőtlenségeket sejtjük és mérjük, tudni nem sok biztosat tudunk róluk, hiszen minden mérés rendkívül bizonytalan és pontatlan.

Nemcsak hogy megbízhatatlan, helyenként lehetetlen a mérés, de nem is mindenütt van jelen a szándék, hogy jobb legyen. Pontosabban: a poszt-bürokratikus irányítási módra áttért államtól kapott eszközök és célok közül a helyi hatalom szabadon válogathat. A P.I.S.A. által meghatározott jó gyakorlatokat (mérsékelt egyenlőtlenségek stb.), vagy a Nemzeti Fejlesztés Terv prioritásait, az esélyegyenlőség biztosítását, a hátrányos megkülönböztetés tilalmát mint *benchmark*-ot – mércét és viszonyítási alapot –, sőt, akár a minőségi oktatást mint célt helyi szinten felülírhatja sok-sok más szempont, melyeket a lokális (kon)figuráció szül: maradjon az kisdombi lakótelepen is legalább 3 iskola, maradjon meg a zenei tagozat „a lisztben”, készüljünk az új lakóparkba jövőre beköltöző családok iskoláztatására egy angol-matematika-úrhajózás tagozat beindításával, „ne zavarják problémás gyerekek” a tanórát a fenyő utcai iskolában, legyen nekik külön osztály stb. Szó sincs arról, hogy minden településen, vagy kerületben az esélyteremtés ideája volna az iskola vezérlőelve. De ennek az ellenkezőjéről sem, arról, hogy mindenütt mindent a szegregációnak rendelnének alá; ez sem több – negatív – utópiánál. De még arról sem, hogy mindent a hatékonyság, a teljesítmény mozgatna – ez a *new public management* be nem teljesült álma. Ha akár az esélyegyenlőség, akár a hatékonyság, akár, *ad absurdum*, a szegregáció volna egyértelműen a cél, akkor volna igény a mérésre. A mérés-értékelés alap-előfeltevése valamilyen egységes, egy irányba mutató cél-, vagy értékracionális cselekvésre való igény (pl.: integráció, teljesítmény), ám a helyi konfigurációk sokkal

²⁵ Csapó Benő, Fazekas Károly, Kertesi Gábor, Köllő János, Varga Júlia: „A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül”, *Élet és Irodalom*, 2006. november 17, 8. o.

inkább jellemezhetőek egyfajta *hagyományos* racionalitással egyfelől (ez állandóságuk, identitásuk záloga), egymást kioltó célok és értékek egyidejű jelenlétével, másfelől (ebből fakadnak az *esetlegességek*).

A „központi” és „nemzetközi” eszközök ráadásul lomhán és nehezen alkalmazkodnak a kontextusok sokféleségéhez. Magyarországon pl. a szegregáció gyakorta iskolán belüli, osztályok közötti elkülönítésen alapul. Az iskolai osztályok közötti szegregáció „mérhetetlen” (a szó mindkét értelmében: nagy, de nem mérhető): a monitorozást végző különböző kutatók (Kertesi stb.) és nemzetközi intézmények (OECD stb.) az iskolák közötti különbségeket szokták mérni, jobbra, az iskolán belüli szegregációt nem. S olyan is van: az adat rendelkezésre áll, de nem veszik figyelembe, mivel *nem szokás*:

K. És itt nem vizsgálják a párhuzamos osztályokat? Tehát mondjuk olyan intézmények...

V. De nála vizsgálják, de itt az iskolai szint van feltűntetve.

(Paladomb, irodavezető)

A külső kritika után lássuk a mérési rendszer „belső” bírálatát. Az adat-szolgáltatás igencsak megbízhatatlan: legyen szó akár az országos (lásd lent) adatokról, például A „halmozottan hátrányos helyzetű” tanulók teljesítményéről, akár a helyi adatokról, ugyanezen tanulók iskolakörzetek szerinti eloszlásáról (ami például a 66-os § alkalmazásának előfeltétele volna²⁶). Kertesi Gábor a jelenleg működő országos mérés-értékelési rendszer főbb problémáit tíz pontban foglalta össze, ha ezt (önkéntesen) egyetlen összefüggő problémategerré duzzasztjuk, a következők derülnek ki:

„1. A mérési eredmények kiértékelése a 6. évfolyamon korlátozott (csak 200 iskolára terjed ki), illetve a 10. évfolyamon (a felezett minta következtében) kis elemszám-problémák miatt gyakran megbízhatatlan. A teljes körű tesztelés eredményei, központi kódolás és rögzítés hiányában jelentős részben elvesznek. 2. A mérés a sajátos nevelési igényű tanulóknak csak kis részére terjed ki. [...] 3. A mérést a felmért osztályok csak egy kis részében ellenőrzik a mérést lebonyolító iskoláktól független mérőbiztosok. Ez a körülmény a rendszer szintjén nem biztosítja a mérési eredmények hitelességét. 4. Az iskolai és telephelyi háttérkérdőív kitöltésének elmulasztását vagy gyenge minőségű kitöltését nem szankcionálja semmi. [...] 5. [...] A nagyobb intézmények úgy is teljesíthetik a törvény által előírt követelményeket, hogy közben a tanulók egy-egy alcsoportjára – például a *halmozottan hátrányos helyzetű tanulóira* – nézve megsértik azokat. A rendszernek nincsenek rétegfüggő standardjai. 6. A rendszer az intézmények hozzájárulását a tanulói teljesítményekhez [...] a *múltbeli* családi és iskolai ráfordítások

²⁶ A 66-os §-ról lásd részletesen: lent.

és hatások [elkülönítése nélkül méri, így] hamis eredményekhez jutunk [...], 7. [...] *Indokolatlanul rövid időhorizontú információkat vesznek alapul: pontszerűen egymást követő évek egyedi mérési adataiból indulnak ki.* [...] A mért adatok – főként a kis létszámú intézmények esetén – rendkívüli mértékben ki vannak téve a véletlen tényezők okozta ingadozásoknak, torzításoknak. 8. [...] kevés erőfeszítés történt a mérési eredmények sokoldalú kiértékelésére és a mérési rendszer továbbfejlesztésére képes tudományos kapacitások kiépítésére. [...], 9. [...] A közoktatási törvény parlamenti vitáiban, az Országgyűlés oktatási bizottságában és a politikai pártok oktatási munkacsoportjaiban rendszeresen megfogalmazódnak durva szakmai félreértések a mérési-értékelési rendszerrel kapcsolatban. Sokan rendszeresen összekeverik az egyéni szintű pedagógiai beavatkozásokra alkalmas diagnosztikus tesztek az iskolaértékelési célokra alkalmas, de egyéni szintű beavatkozásokra nem alkalmas szummatív értékelésekkel. [...] 10. A mérési-értékelési rendszer súlyosan alulfinanszírozott. [...]”²⁷

Az iskolahasználók, a szülők számára nyilvános, összehasonlítható adatok pedig nincsenek. Többek között éppen azért, mert nincs konszenzus a célokban. Az adatok nyilvánosságra hozatala a versenyt ösztönözné, mivel az iskolai rangsorok mindig a tanulók teljesítményén szoktak alapulni. Ez a teljesítmény elvileg lehetne a relatív teljesítmény, amit a hozzáadott-érték mérne, meg is fogalmazódnak erre irányuló policy-javaslatok (ld. lent), de ezeket sem övezi konszenzus. A verseny persze e nélkül is dül, egyes iskolák pedig hivatkoznak vélt vagy valós *mért* teljesítményükre, némileg álszent módon elutasítva az eredmények nyilvánosságra hozatalát (miközben különböző szülői fórumokon szintén ezzel büszkélkednek, nem csak amikor interjút adnak):

A legutolsó kerületi mérés, amit most csináltak 93 május-júniusban [valójában: 2003 – E.G.], ha ne adja Isten, véletlenül rangsort állítanának fel, nem ezért csinálják a mérést, hozzáteszem, de ha ne adja Isten, mégis rangsort állítanának fel, akkor az első helyen lenne az iskola ez alapján a rangsor alapján. (Paladomb, Martyn, isk. ig. h.)

Egyértelmű, megbízható, közérdekű és nyilvános adatok híján a szülők pozícióját e versenyben az információhoz való hozzáférés képessége határozza meg, míg az iskoláét a teljesítmény mellett más tényezők is – és pedig épp a fent említett, lokálisan lehorgonyzott tudás, illetve A (kon)figuráció-teremtette kölcsönös jelentések (ld.: Erőss Gábor másik tanulmányát e kötetben).

Az iskolák teljesítményét mérik is, meg nem is. Az egyedüli – a társadalomtudósok által – méltányosnak gondolt mérési módszer, a hozzáadott-érték alapú, az iskolai teljesítmények változását átláthatóan és nyilvánosan

²⁷ <http://oktatas.mholnap.digitalnatives.hu/wiki/M%C3%A9rt%C3%A9s-%C3%A9rt%C3%A9kel%C3%A9s-elsz%C3%A1moltathat%C3%B3s%C3%A1g/javaslatok>

nyomon követő országos rendszer egyelőre puszta terv.²⁸ Hangsúlyozzuk: itt nem az osztályba való besorolás (tracking/szegregáció) alapját képező diagnosztikus mérésekről beszélünk, hanem az ún. szummatív mérésekről.

Nemcsak a mérések nem működnek, de gyakran a legalapvetőbb adatok sem állnak rendelkezésre. van „gond A szülőknek még a lakcíméről sincsen megbízható adat, információ:

Kérdés: A szülők bejelentkeznek Paladombra csak azért, hogy ebben a logopédiai oktatásban részesülhessenek, és hogy...?

Válasz „Illetve bemondanak olyan címet, amikor szakértői vizsgálat folyik, tehát amikor a gyereket elviszi a Halmi útra, a Halmi úti szakértői bizottság, mivel nem hatóság, nem igazoltathatja a szülőt. A szülő bemondja a lakcímet, és a bizottság azt a lakcímet írja be a gyerekek a vizsgálati papírjára, evidens, amit a szülő mondott. Nagyon sokszor van olyan, hogy Paladombi címet mondanak be azért, hogy a gyerek ide járhason logopédiai osztályba. (Pappné, önkorm)

Az iskoláknak arról sincs megfelelő információjuk, hogy kik a körzetes tanulók, a fenntartónak megküldött statisztikai adatok között Paladombon legalábbis csak a kerületen kívüliek aránya szerepel az egyes iskoláknál.²⁹ Adatok híján előtérbe kerül a személyes tudás, a helyi döntéshozók, intézmények magánúton szerzett információi, háttértudása, tapasztalatai. Ebből a távoli/központi intézmények – szakértői bizottságok (mint a fenti példában), állam – kimaradnak, a helybéliek pedig szó szerint erényt követelnek: a nevelési tanácsadóban gyakran hivatkoztak rá: *ők tapasztalatból tudják, mi a helyzet.*

Ami az adatokat illeti, maga az önkormányzat is gyakran sötétben tapogatózik: a saját iskoláiról rendelkezésre álló adatok hiányosak és megbízhatatlanok, míg a területén működő más intézményekről esetenként semmiféle (hivatalos) információjuk nincsen, holott a helyi oktatáspolitikai döntések meghozatalához erre nyilvánvalóan szükség volna. A másik kutatási terepünkön, *Tündérmezőn*, az oktatásügyeket már több mint húsz éve irányító osztályvezető nyilatkozta a következőket az egyik általános iskoláról: *„Amikor csak általános iskola volt, akkor lényegesen szorosabb volt a kapcsolat [velük], mint ahogy most a középiskolával kiegészült, mert most teljesen a főjegyző [tehát a főváros] hatáskörében van a törvényességi meg az engedélyezési*

²⁸ Ld.: Muraközy Balázs-Horn Dániel (2005): Teljesítményalapú ösztönzőrendszerek a közoktatásban. Megjelent: Hermann Zoltán (szerk.): Hatékonysági problémák a közoktatásban. Országos Közoktatási Intézet <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=Hatekonysagiproblemak-Tobbek-Teljesitmenyalapu.html>

²⁹ Paladomb, oktatásstatisztika iskolák szerinti bontásban.

procedúra, így csak azt tudjuk, hogy működnek, és vannak a kerületben.” Vagyis ha történetesen az adott általános iskola általános és középfokú intézmény is egyben, akkor semmit sem tudnak róla, holott általános iskolaként közvetlenül is részt kér a helyi iskolapiacból, tervei keresztül húzhatják az önkormányzatét. A mozaik apró darabkáit a leggyakorlottabbak is nehezen illesztik össze.

Ha van is adat, gyakran az is megbízhatatlan. Pontatlan információkat kap a kerületi (települési) jegyző, aki a Központi Népszámlálórendszer³⁰ adataira kénytelen támaszkodni, s e hiányos adatok alapján tervezik meg, hogy hány osztályt indíthatnak a csak elméletileg létező körzeti gyermeklétszám alapján:

„...nagyon rosszak az előrejelzések, évente kapunk egy névsort az népszámlálórendszer előrejelzései alapján. S megvan hogy én 23-nál kevesebb gyereket ne vegyek fel, de 26-nál többet sem. Ez borzasztó nehéz mert fenn kell tartani a helyet, de lehet hogy nincs szükség a fenntartott helyre.” (Paladomb, igazgató, 2003-as interjú)

Az iskolákban legalább négy különböző logika szerint gyűjtenek adatokat, négyfajta mérés-értékelési rezsim él egymás mellett: (1) az iskolák teljesítményének összehasonlító mérése (amit Kertesi Gábor „szummatív” mérésnek nevez), (2) a finanszírozási és egyéb államigazgatási kategóriák szerinti adatok kigyűjtése (pl. „halmozottan hátrányos helyzetű” tanulók száma, nemzetiségi oktatásban részt vevők száma; veszélyeztetett gyerekek, magántanulók, külföldi állampolgárságúak stb.), (3) az egyéni – ún. „diagnosztikus” mérés (ehhez kapcsolódik, ha kapcsolódik az egyéni fejlesztés)³¹; s végül (4) a belső minőségbiztosítási rendszerek mérőszámai (mennyivel csökkent az évismétlők száma a tavalyi évhez képest stb.). Ezek, amellettt hogy külön-külön sem koherensek³², részben ki is oltják egymást, amennyiben eredetük (pedagógia/„new public management”/„iskolatudományok”), ideológiai alapjuk (teljesítmény/ esélyegyenlőség) és céljuk is különbözik (elszámoltathatóság/longitudinális összehasonlítás/horizontális összehasonlítás stb.).

Vegyük a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek példáját! Az iskolák teljesítményének összehasonlító (szummatív) mérése szempontjából ők egyrészt a mérés során létszám szerint alulreprezentáltak (lehetőleg kihagyják őket, hogy ne rontsák az intézmény átlagát), másrészt az ő tel-

³⁰ 2007. január 1-től: Közigazgatási és Elektronikus Közszolgáltatások Központi Hivatala.

³¹ A diagnosztikus mérésről lásd: Erőss G. – Kende A. (szerk.), *op. cit.*

³² Erről részletesen lásd: Erőss Gábor. In: Erőss G. – Kende A. (szerk.), *op. cit.*

jesítményüket, ha már részt vesznek, felülbecslik (a pedagógusok esetleg besegítenek nekik, ugyanezen oknál fogva). A finanszírozás szempontjából minden azon múlik, hogy áll az iskola az integrációs, ill. a képességki-bontakoztató normatíva igénybevételéhez meghatározott limithez képest – ez alapján fogják esetleg felül- vagy alulmérni a létszámukat. Ami pedig a diagnosztikus mérést illeti, a szűken értelmezett mérésnek nem része a társadalmi státusz, de mint afféle látens magyarázó változó, komoly szerepet kap, hogy mekkorát, és milyet, az szakmáról szakmára (pszichológusoknál nagyobb, logopédusoknál kisebb), szakemberről szakemberre, nevelési tanácsadóról nevelési tanácsadóra más és más; a hátrányos helyzet esetenként megerősíti a diagnózist: „igen, ezzel a gyerekkel baj van, nem véletlen, hisz’ nehéz szociális körülmények között él”, vagy épp ellenkezőleg: „a nehéz szociális körülmények miatt le van kicsit maradva, de majd behozza”....³³ A belső (intézmény szintű), illetve értékelési, fenntartói³⁴ minőségellenőrzési-minőségbiztosítási rendszerek általában szintén kiemelt figyelmet szentelnek ennek a kérdéskörnek, de még a hátrányos helyzet definíciója is iskoláról iskolára, fenntartóról fenntartóra változik: emitt betűhíven a törvényi definíciót követik, amott a veszélyeztetett gyerekeket tekintik hátrányos helyzetűnek (ami egy a szociális jogszabályok szerinti kategória, és esetenként a romák mint célcsoport közvetett megnevezésére szolgál)³⁵, megint másutt a fejlesztésre szorulókat stb.³⁶

³³ Minderről részletesen lásd: uo.

³⁴ Ezt Törzsök megye székhelyén „komplex intézményértékelési rendszernek nevezik”, és *nem* foglalkozik a hátrányos helyzetűekkel, illetve annyiban, amennyiben megemlíti A „roma intézkedési tervben megfogalmazottak végrehajtását” mint „állandó szempontot”. (Sz. Város Köznevelési minőségellenőrzési programja, 2004, 51. o.). Emellett, ezzel párhuzamosan létezik viszont egy az új mérés-értékelési trendnek megfelelő „Minőségirányítási program” is, mely az ún. SWOT (strength, weakness, opportunity, threat) analízis szerint épül fel, s ahol, bár a szociális érzékenységet az „erősségek” közé sorolják (59.o.), A „veszélyek” rubrikába teszik a következőket: „hátrányos helyzetű gyerekek, családok, deviancia, pszichés zavarok” (60.o., így!).

³⁵ A romák és a veszélyeztetettek létszámának összefüggése nem mechanikus korreláció: „Az óvodai kutatásból ismert összefüggés, hogy az óvodai intézményekben a veszélyeztetett gyerekek aránya a roma gyerekek arányát követi, tehát elsősorban romákat nyilvánítanak veszélyeztetettnek. Az iskolák esetében hasonló összefüggésre bukkanunk. Az iskolákban tanuló roma gyerekek arányának növekedése maga után vonja a szociálisan veszélyeztetettnek nyilvánítottak arányának növekedését, de átlagosan jóval kevesebb gyereket nyilvánítanak veszélyeztetettnek, mint amekkora az elsősök között a romák aránya. Kivételt jelentenek azok az iskolák, amelyekben a legkisebb a roma tanulók aránya. Ezekben az intézményekben a roma és a veszélyeztetett gyerekek aránya közel azonos.” In: Babusik Ferenc „Kései kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában”, Új Pedagógia Szemle, 2003/10. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-10-ta-Babusik-Kesoi>

³⁶ Erről lásd: Erőss Gábor: másik tanulmány, e kötetben.

A rendszer decentralizált voltából következően minden iskola egy sajátos, csak rá jellemző „mérési mix”-et alkalmaz: a központi kategóriákat újraértelmezve, illetve saját mérés-értékelési rendszereket és kritériumokat kialakítva. Ezt tovább színezi a fenntartók igényei, szempontjai (pl. a horizontális mozgások mérése, a kerületen/településen kívüli tanulók számának alakulása stb.). Így alakul ki – s alakul át, folyamatosan – a magyar mérési mozaik.

Hármas autonómia

Három autonóm oktatási ágens önállósága adódik össze; ebből áll össze a mai rendszer mint helyi (kon)figurációk mozaikszerű laza együttese. Az intézményi autonómia és a fenntartói autonómia sáncai mögé húzódik a harmadik autonóm ágens, A (közép- és felsőosztályi) szülő is, a szabadság zászlaját lobogtatva.

A mozaikszerű rendszer talpköve a szabad iskolaválasztás: *„Voltaképpen arról van szó, hogy a rendszerváltás nyomán szabaddá vált iskolaválasztás következtében Magyarországon egy olyan általános iskolai rendszer jött létre, amely lehetőséget teremt arra, hogy a szülők – a költözéssel járó költségek vállalása nélkül – átvigyék a gyermekeiket és a gyermekek után járó oktatási jogosítványokat (A „fejkvótát”) az iskolakörzetükön kívüli oktatási intézményekbe.”*³⁷ Az iskolaválasztás szabadságáról 2007 végén kibontakozott vita – melyben e tanulmány szerzője is megszólalt³⁸ – megmutatta, mennyire szilárdan őrzi pozícióit az iskolaválasztás, az önkormányzatok és az iskolák autonómiáját védő tábor. Hogy ez mennyire ideológiai kérdés, azt az is mutatja, hogy bár Kertesi Gábor csak egy metafora oltalmába húzódva tudta csak megvédeni, de mégis fontosnak tartotta, hogy megvédje: mert ha egyszer A „szellem kiszabadult a palackból”, akkor már, úgymond, „nem lehet vissza-gyömöszölni”; a szabad iskolaválasztás eszerint nagyon rossz, ám „irrever-

³⁷ Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények*, www.sulinova.hu/letoltes.php?sess=&fid=9 22.o. ennek van rendes hivatkozása is, ld. knowandpol

³⁸ Horn Dániel: „Ne játssz a pad alatt!”, *Magyar Narancs*, 2007. november 15., Erőss Gábor: Lampérth és a tabuvédők, *Magyar Narancs*, 2007. november 22., Horn Dániel: „A tanuló felel – még egyszer a szabad iskolaválasztásról”, *Magyar Narancs* 2007/49, Szira Judit: „Kérem az ellenőrzőt! – A szabad iskolaválasztás és a középosztály kiváltságai”, *Magyar Narancs* 2008/1.

zibilis” döntés.³⁹ Természetesen a szabad iskolaválasztás nem, vagy nem feltétlenül járna az egyenlőtlenségek növekedésével, amennyiben nem volnának Magyarországon fenntartók közötti egyenlőtlenségek, az iskolák egységes színvonalon egységes alapképzést biztosítanának, a tanulók közül pedig sem nyíltan, sem burkolt formában nem válogathatnának. De ettől az „ideális” állapottól messze vagyunk.⁴⁰ Erre a helyzetre – vagyis hogy a valóságban minden adottság egyenlőtlen – született az oktatáspolitikai azon válasza, hogy a szabad iskolaválasztást nem szűntetik meg, de az iskolák szabad gyerekválogatási jogát korlátozzák és a nehezebb helyzetben lévőket, ahol sok a hátrányos helyzetű tanuló pozitív diszkriminációban részesítik (erről lásd: a 66-os § kapcsán részletesebben lent).

A szabad iskolaválasztás – érvényre juttatása mellett persze szólnak logikusnak hangzó, gyakorlati érvek is: meg kell adni a különböző profilú intézmények közötti választás lehetőségét a szülőknek, meg kell adni az útba nem eső körzeti helyett a munkahely felé menet útba eső nem körzeti intézmény választásának lehetőségét stb. De valójában a szabad iskolaválasztás sokaktól (a törvényi definíciónál jóval tágabban értelmezhető *hátrányos helyzetűektől*) egy sokkal alapvetőbb jogot von el (az esélyegyenlőséget, melyet pl. az egyenlő bánásmódhoz való jog biztosít, elvileg). Mindezt szerzőtársaimmal részletesen kifejtettem már másutt⁴¹.

A szabad iskolaválasztás elvét egészíti ki a fenntartók és az iskolák autonómiája. E három autonóm aktor együttműködésének, (az iskolák, önkormányzatok, és a helyi „középosztály”) érdekazonosságának a hazai szakirodalomban leggyakrabban leírt formája a szegregációs célú oktatásirányítás és iskola-választás, pl.: „*az „A” és A „D” településen élő nem cigány szülők „üzletet” kötöttek: ha „D” település iskolája ekvállalja A „B” és „C” település iskoláiból – egyébként „A”-ba kerülő és az ottani iskola presztízsét csökken-*

³⁹ „[Kertesi] azt mondja, komoly racionális mag van annak a felvetésében, hogy problematikus a szabad iskolaválasztás, mert az anomáliákat nem véletlenül produkálja. A kutató szerint a rendszer 1985-ös bevezetése végig gondolatlan és vakmerő társadalompolitikai kísérlet, óriási hiba volt, de úgy véli, vannak a társadalomban irreverzibilis döntések. Huszonkét év alatt olyan mértékig alakult át a magyar iskolarendszer, hogy A „palackból kiszabadult szellemet” nem lehet egyszerűen visszagyömöszölni bele, és főleg nem egy egyszeri államigazgatási aktussal. S bár a világon csak nagyon elvétve akad még egy olyan ország, ahol annyira liberalizált az iskolaválasztás rezsime, mint nálunk, olyan példát nem ismerünk, ahol ebből vissza lehetett térni a kötött iskolaválasztás rendszerébe.” <http://www.nepszava.hu/PrintArticle.asp?ArticleID=979357> (2007. november 19.)

⁴⁰ Mint ahogy általában minden más ország is; de amelyik egy kicsit mégis közelebb – mint pl. Finnország – ott már a szabad iskolaválasztás sem jár olyan következményekkel, mint nálunk.

⁴¹ Berényi-Berkovits-Erőss: „Iskolarendszer és szabad választás”, ld.: e kötetben.

tó – cigány gyerekek felső tagozatos oktatását, A „D” településen élő nem cigány szülők az „A” iskolában taníttathatják gyerekeiket. Az ezeken a településeken lakó nem cigány szülők akaratára a helyi önkormányzatok három szegregált cigány iskolát tartanak fenn azért, hogy a nem cigány gyerekek lehetőség szerint minél kevesebbet legyenek együtt cigány társaikkal.”⁴²

A fenntartók és az oktatási intézmények együttműködése nem mindig problémamentes, egyes szerzők úgy ítélik meg, hogy végső soron a döntés az iskolák, s nem is a fenntartók kezében van.⁴³ Sőt, a jogszabályok is ezt sugallják:

„Az iskola és a fenntartó viszonyában az összekötő kapocs az intézmény vezetője, akit a fenntartó nevez ki. A jogszabály a tantestület vezetését, a nevelő és oktató munka irányítását és ellenőrzését, valamint a munkáltatói jogok gyakorlását az intézmény vezetőjének feladatkörébe utalja, ugyanakkor a jogszabály a fenntartói irányítás kifejezett korlátjaként fogalmazza meg, hogy az nem sértheti az iskola szakmai önállóságát.”⁴⁴

Én e tanulmányban amellet érvelek, hogy a kulcsszerep mégis a fenntartóé, az önkormányzaté. Bár az „utcaszintű” [street level] oktatásirányítás leghatékonyabb módja nyilvánvalóan az A – lent tárgyalt – konstelláció, amikor valaki egyszerre önkormányzati döntéshozó és intézményvezető. Ha egy óvoda-, vagy iskolaigazgató, önkormányzati képviselőként vagy oktatási bizottsági tagként csak egy kevéske helyzeti előnyt kiharcol a saját intézményének, attól kezdve már a választói akarat, a helyi közösség legitim képviselőjeként léphet fel: lesz rá ok, hogy szeressék őt, s az iskoláját, lesz rá *objektív* ok (a kereslet!), hogy újabb osztályokat indítson, hogy az iskola-összevonásokból kimaradjon, sőt, diadalmasan kerüljön ki.

Az autonóm – a fenntartói–iskolai – diád köré a szabadság-ideológia védőfala épült; márpedig ki vitatná a gondolkodás szabadásának szükségességét?!

⁴² Virág Tünde: „Gettósodó térség, gettósodó iskolarendszer”, *Kisebbségkutatás*, 2003/2, http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2003_02/cikk.php?id=750

⁴³ „Egyrésről, a fenntartó és intézménye viszonyát ma az intézményi autonómia szokásjoga szabályozza. [...] A második nehézség a beavatkozó fenntartó magányossága. A fenntartó helyi oktatáspolitikai partnere csak az intézményvezető lehet.” (Önkormányzat és Köznevelés 2000). Setényi János: „Az önkormányzat szerepe az intézményi kudarc elhárításában”, <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=szekszard-2k-Setenyi>; ugyanerről – az iskolák mindenek feletti autonómiájáról – ld. még: és Sáska Géza: „Fogy a magyar: sokba van ez nekünk. A népességsökkenés és az önkormányzati finanszírozás válságáról a köznevelésben”, *Beszélő*, 2004/7-8.

⁴⁴ Oktatási Jogok Biztosa, Beszámoló 2000, <http://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2000/iskola.html>

„Az iskolák szakmai önállósága először 1985-ben jelent meg, az akkor hatályba lépett oktatási törvényben. Törvénybe iktatása óriási lépés volt, mellyel ezen a területen gyökeresen megváltozott az állami irányítás. A kötelező tantervek hatályban maradtak, azonban ez a módosítás lehetővé tette, hogy az iskolák miniszteri engedéllyel eltérjenek tőlük. Ilyen miniszteri engedélyekkel jöttek létre többek között a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok, az alternatív iskolák. Az oktatás kiengedése a központi irányítás markából lényegében a gondolkodás szabadságának elismerését jelentette.”⁴⁵

Hogy a helyi autonómiának, nemcsak (elméleti) előnyei, de (gyakorlati) hátrányai is vannak, arra a nemzetközi szakirodalom is felhívja a figyelmet: „*„A decentralizálás [...] a piacosttást, kvázipiac létrehozását célozta, amely a várakozások szerint tartósan erősíti majd az iskolákban az innovációs készséget, és biztosítja a tanulmányi teljesítmények javulását. A kvázipiacokkal kapcsolatos magas elvárások az empirikus kutatások adatai szerint nem teljesültek egyértelműen. Növelték a tanulói teljesítmények közötti különbségeket és az esélyek egyenlőtlenségét. Ezek arra a felismerésre vezettek, hogy a decentralizáció és a nagyobb autonómia az iskolaiügyben csak akkor kompenzálja a törvényhozói hatalom veszteségeit, ha nem távolodik el a nemzeti céloktól, nem kerül háttérbe az „egészséért” viselt felelősség.”*⁴⁶

A magyar oktatási rendszer oly szélsőségesen sokszínű (és oly gyorsan változik), hogy az komoly ismeretelméleti dilemma elé állít bennünket: megismerhető, leírható-e egyáltalán „a magyar iskola”. Erre részben megoldást kínál a minél több esettanulmány „felhalmozása”, az antropológiai módszer, a sűrű leírás (ld.: Erőss Gábor: *másik tanulmány e kötetben*). A cél nem lehet más, mint felvázolni azt a lehetőség-mezőt, amelybe beletartozik az oktatásirányítási, iskolahasználati és iskolakerülési gyakorlatok sokfélesége, éppúgy, mint a pedagógiai gyakorlatok, és a gyakorlati jogszabályalkalmazás, ill. -sértés széles repertoárja. Nemcsak arról írok tehát, „ami van” (ahány fenntartó, annyi szokás – márpedig mi csak néhány fenntartót vizsgáltunk), hanem arról is, „ami lehet(ne)” – az alapján, „ami van”.

⁴⁵ Bóhm Rezső: „Rekviem a tanszabadságért”, *Élet és irodalom*, 2001/28.

⁴⁶ Majzik Lászlóné: „Cseppben a tenger. Az iskolaautonómia Európában” <http://epa.niif.hu/00000/00035/00019/1998-09-vt-Majzik-Cseppben.html> (Recenzió. Schulautonomie in Europa. Hrsg. Hans Döbert–Gert Geissler. Gesellschaft und Bildung, Band 14. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Baden-Baden, 1997, Nomos-Verlagsgesellschaft. 453 p.)

Helyi oktatáspolitikák. Az esetlegesség uralma

Még az sem világos, a sok állami „bába” közül, ki is irányítja a magyar oktatásügyet: a költségvetést készítő Pénzügyminisztérium, az önkormányzatokat felügyelő (vagy fel nem ügyelő) ÖTM (korábban: BM), avagy az Oktatási Minisztérium. (Erről részletesebben lásd lent, „az állam visszatér” c. fejezetben). A sok bába közt valójában otthon, helyben – a faluban, a városban, a kerületben – születik meg az oktatáspolitiká. Nemcsak a hármas autonómia (iskolák, fenntartók, középosztályi szülők), hanem a központi oktatáspolitiká többközpontúsága miatt is.

A magyar közoktatásban az ún. „középszint” (Budapest, ill. a megyék) a leggyengébb, a helyi szint (kerületi/ települési önkormányzat) a legerősebb. Az önkormányzat autonómiájának erejét mutatja, hogy – hacsak nem követnek el valami durva formai, eljárásrendbeli hibát – nincs kihez fordulni panaszra, lényegében sem a minisztérium, sem a közigazgatási hivatal, sem az OKÉV, sem az Ombudsman, sem az ellenzék, sem az *országos* nyilvánosság, sem senki más nem tud segíteni. Eredményt elérni csak helyi szinten lehet – valamiféle nyomást gyakorolva az Önkormányzatra; erre viszont csak a középosztálybeli/értelmiségi szülők képesek.⁴⁷

Az önkormányzatok mozgásterét (autonómiáját) növeli az is, hogy részben „*puha költségvetési korlátok*” között gazdálkodnak.⁴⁸ Legyen szó fejkvótákról, vagy a normatív finanszírozás egyéb formáiról.⁴⁹ Persze ez is annál inkább érvényes, minél jobb módú, és minél jobb érdekérvényesítő képességű maga az önkormányzat is (pl. annál több oktatási plusz-szolgáltatást tud költségvetési forrásból finanszíroztatni; erre példa: a német nemzetiségi osztályok esete, egyes településeken, egyes iskolákban).

A „*puha költségvetési korlát*” mellett a finanszírozás másik jellegzetessége, a keresztfinanszírozás, az egyes költségvetési források átcso-

⁴⁷ Mint azt korábban egyik Reguleduc-esettanulmányunkban bizonyítottuk, www.gir-sef.ucl.ac.be/europeanproject.htm

⁴⁸ „Mivel a kötelező és önként vállalt oktatási feladatok nem válnak el egyértelműen, mivel az oktatásfinanszírozásban (egy gyorsan elhalt kísérlet kivételével) nincsenek hosszabb távon érvényesülő garanciális szabályok, és mivel az önkormányzatok alkupozíciói – rövidebb támogatáscsökkenések ellenére – meglehetősen erősek, az önkormányzatok „*puha költségvetési korlátok*” között gazdálkodnak.” Radó Péter: „Államháztartási reform az oktatási szektorban”, ÚPSZ, 2006 június.

Oktatáspolitikai jegyzet”, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-ta-Rado-Alamhaztartasi.html>

⁴⁹ A fejkvótát 2006/2007-től részben felváltotta egy új alapokra helyezett központi finanszírozás: a tanulócsoporthoz utáni. (Amely érdekeltté tenné az iskolákat, fenntartókat, hogy az osztálylétszámokat növeljék).

portosítása, s A – mindebből következő – átláthatatlanság: „A nagyvárosi önkormányzatok közfeladataik finanszírozása során mindenekelőtt az intézményhálózat mérete és a normatív források reallokációja révén tudják érvényesíteni prioritásaikat. Pénzügyi mozgásterük igen nagy: intézményeikkel szabadon rendelkezhetnek; közfeladataik egy részét átadhatják egyházi vagy magánszervezeteknek; a központi normatív támogatások zöme pedig szabad felhasználású, és a városházáknak lehetőségük van a források többszörös – ágazatok közötti, ágazatokon belüli, intézmények, illetve ellátotti csoportok közötti – reallokációjára.”⁵⁰

Ezekkel, vagyis A „puha költségevetési korláttal” és A „reallokációs szabadsággal” ellentétes hatás az „alulfinanszírozás”, melynek lényege, hogy az államilag a közoktatásra biztosított források nem elégségesek, még a kötelező feladatokra sem: így a gazdagabb – pl. sok iparüzési adót beszedő – önkormányzatok (vagy éppen a gazdagabb alapítványok, bőkezűbb egyházak) több, a szegényebbek kevesebb plusz segítséget tudnak nyújtani iskoláiknak. Így aztán a rendszert – a mostanában divatos fordulattal élve – egyszerre jellemzi a hiány és a pazarlás.

Az önkormányzatok, és más fenntartók⁵¹ osztják újra a központi költségvetés által folyósított közoktatási támogatást. Ez általában egy-egy településen, egy-egy kerületben az ún. helyi „költségvetési alku” alapján zajlik: vagyis nincs feltétlenül közvetlen összefüggés az egyes intézmények „szükségletei” és tényleges apanázsa között⁵², mint ahogy a törvényes járandóság és a ténylegesen megkapott összeg között sincsen.

A fejkvóták, illetve általában a források elosztásánál általában előnyben részesítik A „kedvenc” iskolákat, a középosztálynak szóló tagozatokat stb. szemben a nemszeretett iskolákkal. Paladombon legendák keringenek arról, hogy a bizottsági tag iskola-, illetve óvodavezetők mi mindent harcoltak ki saját intézményüknek; tény, hogy ezek a jobb módú, és „jobb

⁵⁰ Zolnay János: *Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban*, EÖKIK, Budapest, 2005, p. 15.

⁵¹ A fenntartók sora végtelen: megye, megyei jogú város, főváros, egyházak, alapítványok, gyakorló iskolák esetén: az egyetem...

⁵² „A közoktatás hazai finanszírozási rendszerének két szintjét kell megkülönböztetnünk: az egyiket a központi költségvetés és az intézményfenntartók költségvetési kapcsolatai alkotják, a másikat a fenntartók és intézményeik közötti kapcsolatok. E két szinten egymástól jelentősen eltérő szabályok érvényesülnek. Amíg a központi költségvetés és az intézményfenntartók közötti pénzügyi kapcsolatokban az állami költségvetési törvény döntő mértékben normatív finanszírozást ír elő, addig a fenntartók és az intézmények közötti pénzügyi kapcsolatok kevésbé szabályozottak. Ez utóbbiakat a bázisfinanszírozás, valamint a szükségletek és lehetőségek felmérésén alapuló költségvetési alku legkülönbözőbb kombinációi jellemzik.” Jelentés, 1997 <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes97-0503>

összetételű” iskolák közé tartoznak, s ezt önmagában az elhelyezkedésük, vagy körzetük összetétele nem magyarázza.

A megtakarítások legegyszerűbb módja, ha nem hirdetik meg a megszokott fejlesztési pályázatokat; ez is gyakran épp a „rászoruló” intézményeket sújtja, hiszen az „ügyesek” rendszeres, kvázi-normatív jellegűvé teszik a plusz-forrás bevonást, vagyis nincs szükségük pl. évről évre újra és újra pályázni a két-tannyelvű osztályra, azt – legalábbis felmenő rendszerben – kénytelen megtartani az önkormányzat, ha már egyszer áldását adta rá (s persze jobban szívesen tartja meg). De a megszorítások könnyen sújthatják a gyengébb érdekérvényesítő képességűeket, mint – a lenti idézetben – a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek:

„...inkább pályázati rendszerrel. De most még az is eléggé hanyatlóban van. [...] El van ez a város is adósodva, kevés a pénz. [Volt pályázat] amit újra nem hirdettek meg. Az, hogy leálltak, az azért talán nem, de újak indítását már nem tudta támogatni. [...] Nemcsak ezen a téren, minden téren. [Kérdés: Az oktatáson belül a fejlesztés prioritása, felzárkóztatás?] Az a baj, hogy itt oktatási téren most már csak egy kérdés hangzott el önkormányzati szinten, hogy még min tudtok spórolni?”

(Törzsök megye, megyeszékhely, okt. iroda vezetője)

Gyakran egyik évről másikra változnak a prioritások. Paladombon például évekig fenntartották az egyre inkább szegregált intézménnyé váló Rutén utcai iskolát, annak ellenére, hogy a csökkenő gyereklétszám miatt ez igen gazdaságtalan volt; ez ellentmond a „kedvenc iskolákra” összpontosító fenntartó elvének – mivel ez gyakran felülírja szegregációs törekvés. Akár így, akár úgy – tehát akár az elitiskoláknak jut több, akár csak azért tartják fent a szegregált intézményeket, hogy a roma gyerekeket távol tartsák – ez mindenképp *diszkriminatív finanszírozás*.⁵³ Bár az igaz: később viszont megszüntették ezt az intézményt: ezzel az önkormányzat megtakarítást ért el, noha ezzel a legendás érdekérvényesítő képességű középosztály (vélt) érdekei sérültek (arra hogy a „középosztály-legendából” mégsem minden igaz, még visszatérünk).

⁵³ A példa messze nem egyedi. Nyíregyházán például „a rendszerváltás után az önkormányzatnak meg kellett fontolnia, hogy vajon mi a célszerűbb: bezárni az iskolát és a diákokat elhelyezni a környékbeli iskolákban, vagy pedig fenntartani a telepi [szegregált cigány] iskolát, nem törődve annak tetemes költségeivel. Az önkormányzat a telepi iskola fenntartása és fejlesztése mellett döntött.” Zolnay János, id. mű, 59. o.

Van ahol esetleg épp a rászorulóknak járnak a legjobban, bár nem ez a jellemző, de a rendszer *esetleges* voltahoz hozzátartozik, amikor épp a hátrányos helyzetűeket/fogyatékosokat tanító iskola egyik pedagógusa lobbizhat testületen belülről az iskolájáért:

Kérdés: Van-e például olyan, hogy a bizottsági tag, kihasználva azt, hogy ő mégiscsak belülről van, hogy például kezdeményez olyan dolgokat, ami a Sz. [A „fogyatékosok” iskolája] kedvező döntést, és ami nem történne meg feltétlenül akkor, ha nem a Sz. iskola igazgatója lenne?

Válasz: Igen, van. [...] Esetleg egy státusz bővítés, egy tanulmányi támogatás pályázat útján, ilyenek. [...] hogy a Szivárvány iskola tanulói eljussanak Belgiumba, ahol önkéntes munkával családok fogadják őket, és az útiköltségekhez 100 ezer forintba szűkség lenne, ehhez ellenőrzés nem kell, se bennük, se másba. Nem egy extra ellátásra vette el a lehetőséget egy másik elől....

(T. megye székhelye, irodavezető)

Fővárosi specialitás, de hozzátartozik a teljes képhez, hogy Budapesten a kerületek még A „forráselosztás” nevű politikai-pénzügyi alkufolyamat keretében is osztozkodnak bizonyos, a közoktatásra fordítható pluszforrástömegben, de hogy mennyin, hogy kinek mikor mennyi jut, az évről évre változik, és természetesen a politikai erőviszonyok függvénye, melyek maguk is évről évre változnak.

Az, hogy általában a hátrányos helyzetű tanulók, ill. intézmények húzzák a rövidebbet, természetesen ez nem azt jelenti, hogy rosszindulatúan szegregáció-pártiak, netalán roma-ellenesek volnának a helyhatóságok. Esetleg fel sem merül bennük a gondolat, hogy amennyivel többet költenek az egyik iskola két-tannyelvű osztályára, annyival kevesebb jut a nagy arányban hátrányos helyzetű gyerekeket befogadó iskolára. Vagy ha felmerül, kézenfekvő megoldásként kínálkoznak a különböző EU-s, állami, alapítványi pályázati lehetőségek, az OOIH-ba (Országos Oktatási Integrációs Hálózat) való belépés.⁵⁴ Továbbá erősen tartja magát az a

⁵⁴ Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (a továbbiakban OOIH) 2003. január 1-jén kezdte meg működését [...], szorosan együttműködve A „Hátrányos helyzetű és roma gyermekek integrációjáért felelős miniszteri biztos” hivatalával. Az OOIH alapvető célja az inkluzív, együttnevelő pedagógiai kultúra terjesztése, a magyarországi közoktatási intézményekben felismert szegregációs formák felszámolásának elősegítése. Fő tevékenysége az integrációs nevelés minél több intézményben történő bevezetésének szakmai támogatása, a pedagógusok és intézményeik horizontális együttműködésére épülő szakmai hálózat kiépítése.

Az OOIH 2003-ban kiépített bázisintézményi hálózata egyben „pilot” programul szolgált a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán-erőforrás Fejlesztési Operatív Program (HEF OP) 2.1. intézkedés („Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási

meggyőződés – aminek persze van valamennyi pedagógiai „igazság-magva” –, hogy a heterogén (értsd integrált) osztályokban nehezebb tanítani, következtetesképpen (valójában ez a következtetés az, ami elhibázott) a halmozottan hátrányos helyzetű/ tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak éppúgy érdeke, hogy külön iskolába/osztályba járjanak, mint a többieknek. Ez nemcsak hogy egyfajta paradox antipedagógiai credo (hisz a pedagógusnak épp a nehezen tanítható gyereket kell tudnia tanítani), de azért is ellenmondásos – ha az etikai, politikai ellenérv, a szegregáció elvi elutasítása nem volna elég –, mert, mint a legújabb hazai kutatások⁵⁵ is bizonyították: az integrációnak csak nyertesei vannak (már ami a tanulók teljesítményét és egyéb faktorokat – elégedettségét, önbizalmát stb. – illeti).

Vegyünk egy egyszerű példát, amely megmutatja, hogy a decentralizált oktatásirányítás – vagyis a mozaikszerű iskolarendszer – milyen furcsaságokhoz vezet, s hogy mennyire *esetleges, mi is történik végül egy adott pillanatban egy adott településen*. „B” kerület és „Z” kerület szomszédos egymással. A határ egy utca (ez Budapesten jobbra így van, mindenütt, ahol nem a Duna a határ): a páros oldal „B” kerülethez, a páratlan „Z” kerülethez tartozik. A páros oldalon, tehát „B” kerületben, van is egy iskola, még hozzá elég jó hírű intézmény (legyen a neve Liszt Ferenc, zene és bona általános iskola). A páratlan oldalon – „A” kerületben – lakók számára ez a legközelebbi s egyben a legcsábítóbb intézmény. Szabad iskolaválasztás! Elég átkelni az utca túloldalára, s beiratkozni. Igen ám, csak hogy az iskolafenntartó az önkormányzat. Márpedig az önkormányzat mindenütt ki kell, hogy egészítse az állami fejkvótát, ahhoz hogy megfelelő színvonalú oktatást biztosíthasson (ahhoz pedig mindenképpen, hogy „jó hírűvé” is váljon az intézmény). A helyi helyzettől (iskolapiaci kontextustól) függően A „Z” kerületből a szomszéd iskolába iratkozásért ácsingózó szülőket három különböző forgatókönyv szerint kezelik (mindezen forgatókönyvek valós, Paladombon és másutt megfigyelt tényeken és folyamatokon alapulnak, azok modellezése nyomán álltak össze).

1.: „B” kerület érdekelt általában az intézményhálózat, és különösen „a Liszt” fennmaradásában, működéseiben. (Pl.: közelegnek a választások, és féltő hogy intézmény-összevonás esetén pont a legrosszabbkor törne ki botrány; vagy: bár a Liszt körzetében kevés a gyerek, de most épül ott egy

rendszerben”) „A” pályázati komponensének megvalósításához is.” Beszámoló az OOIH 2005. évi tevékenységéről, www.okm.gov.hu/main.php?folderID=126&articleID=7036&ctag=articlelist&iid=1

⁵⁵ Kézdi Gábor – Surányi Éva: kutatási jelentés (megjelenés alatt).

új lakópark, amelytől a gyerekszám megugrása várható középtávon; vagy: a Liszt igazgatója önkormányzati képviselő/ tagja az oktatási bizottságnak; vagy: a Liszt nagy iskola lévén méretgazdaságosan működtethető stb.). Ezért bátorítja a Z-kerületieket (de legalábbis hagyja őket), hogy náluk iratkozzanak be.

2.: „B” kerület abban érdekelt, hogy optimális legyen az iskola kihasználtsága, ezért az éppen aktuális helyzetnek megfelelően hol kitárja, hol bezárja a kaput a szomszédok előtt: ha A zenei osztály megtelik félig a kerületiekkel (ahhoz túl sokan vannak, hogy áttegyék őket a bona-osztályba, de ahhoz túl kevesen, hogy az értük kapott fejkvótából legalább úgyahogy meg lehessen fizetni a tanárokat), akkor várva várják a szomszédból érkezőket.⁵⁶ A rákövetkező évben viszont, amikor mondjuk mindkét osztály megtelik helyiekkel (vagy épphogy csak egy osztályra való kerületi gyerek van), nem szívesen látják az utca túloldaláról érkezőket, hiszen amiatt a néhány plusz gyerek miatt kellene mégis beindítani egygyel több osztályt, amit a hozott fejkvóta csak kis részben fedezne.

3. „B” kerület az intézményhálózat racionalizálása mellett döntött (mert nagy többséggel épp most választották újra/ váltották le a testületet és A „kormánypartot” és A „szükséges ámde fájdalmas” lépéseket a ciklus elején kell meglépni; vagy: a gyerekszám megállíthatatlanul csökken; vagy: fel kívánják számolni az iskolák közötti szegregációt; vagy: nincs pénz a Liszt oldalszárnyának – halaszthatatlan – felújítására, ezért azt ideiglenesen le kell zárni stb.), így hát *persona non grata* lesz mindenki, aki az utca túloldaláról iratkozna be, vége a szomszéd gyerekek grátisz beiskolázásnak az adófizető helyi polgárok (iparűzési-adót fizető cégek) pénzén. Ennek a forgatókönyvnek létezik egy olyan változata is, hogy „B” kerület tárgyalásokat kezdeményez „Z” kerülettel, hogy az járuljon hozzá anyagiilag is az „ingázók” iskoláztatásához...

Mindezt a legtöbb településen/kerületben csak tovább bonyolítja az egyéb fenntartók által működtetett iskolák sora. De ezekről sem lehet semmi általánosat elmondani: Paladombon az egyik egyházi iskola fővárosi beiskolázású és az adott egyházhoz tartozó középosztálybeli szülőket célozza meg, a másik továbbra is a környékről (vagyis jórészt a kerületből) toborozza diákjait. A katolikus iskolák hol elit-intézményként működnek, hol külön fejkvóta nélkül is integrálnak... Az alapítványi iskolák sokszínűsége még az egyházi iskolákén is túlszárnyalja. Természetesen nemcsak az

⁵⁶ A finanszírozás most tervezett átalakítása ezen a helyzeten elvileg javíthat, a másik két forgatókönyvön nem módosít.

iskolafenntartó önkormányzatok autonómok, de az összes többi fenntartó is; ők még inkább; ki merne ellenszegülni a pécsi püspöknek? S még ha ellen is szegül egy egész iskola, mit érnek el? Semmit.⁵⁷

Vidéki terepünkön egy nem túl előnyös, de nem is kimondottan hátrányos pozíciójú megye székhelyén és annak kistérségében szerzett tapasztalataink csak megerősítették: a kontextusok, a helyi megoldások, oktatáspolitikai gyakorlatok, oktatáspiaci konstellációk, illetve konfigurációk száma szinte végtelen. A német nemzetiségi oktatás például az adott térségben egyes helyeken olyan elitstratégiaként működött, amelyet az iskola fundált ki, hogy távol tartsa a nemkívánatos tanulókat, és egyúttal biztosítsa – a német identitással többségében nem rendelkező – közép-osztálybeli, értelmiségi gyerekeknek a 6-éves korban kezdődő idegen nyelv-oktatást. Egy közeli faluban viszont az önkormányzat törekszik a német kisebbségi oktatás fenntartására, úgy is mint a falu sváb történeti identitásának letéteményese, de az ezáltal biztosított plusz-források miatt is. Itt – mivel egyetlen osztály van évfolyamonként – „romák”, „magyarok”, „svábok” (utóbbiak vannak a legkevesebben) egyaránt részt vesznek a nemzetiségi oktatásban.⁵⁸

Az önkormányzat évről évre, sőt nap mint befolyásolja az „iskolapiaci versenyt”; Budapestre visszatérve: döntést hozhat arról, hogy az iskola (vagy azon belül egy osztály) *beiskolázási körzetét* egyszerűen megszünteti, illetve kiterjeszti a terület egészére. Ettől kezdve az adott iskola (ill. osztály) már gyakorlatilag azt vehet fel, akit akar, hiszen fenntartója intézményesen biztosítja számára a *lefölözés*, a jelentkezők közül a legjobb képességekkel (a legmagasabb kulturális tőkével) rendelkezők kiválogatásának lehetőségét.

Paladombon az egyik iskola „két tannyelvű” osztályának (illetve az oktatási bizottsági tagsággal is rendelkező igazgatónak) volt olyan szerencséje, hogy megszabadult a nyűgtől, amit a körzet jelent. Az iskola igazgatója

⁵⁷ A pécsi püspök egy katolikus iskola igazgatónőjét váratlanul elbocsátotta, s ezen döntéséhez a szülők, az iskolaszék tiltakozása ellenére is ragaszkodott. Az ügyről ld. pl. az iskolaszék honlapját <http://szentmoriskolaszek.hu/>

⁵⁸ Hogy a rendszer, és a finanszírozás abszurd volta mennyire köztudott, és még azok sem titkolják, akik ebben érdekeltek volnának, annak illusztrálására álljon itt egy őszinte, feltáró jellegű idézet Schäffer Istvántól (aki az Országos kisebbségi önkormányzatokat képviselte a Közoktatás-politikai Tanács 2006. március 7-én, kedden megtartott ülésén). „[Schäfer] beszél a nemzetiségi oktatásban arról a jelenségről, hogy több olyan gyerek tanul ezen oktatási formában akinek a nemzetisége erre okot nem ad, de ez nem is kérdőjelezhető meg, a mai törvényi szabályozás szerint. Ennek oka az előnyösebb normatíva igénylésének lehetősége is.”, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1198&ctag=articlelist&articleID=7270&iid=1>

történetesen az önkormányzat oktatási bizottságának tagja. Tündérvölgyben is az egyik „jól menő” iskola igazgatója az, aki a képviselőtestületnek is tagja.

A körzetek szabályozásának, újrarajzol(tat)ásának vannak más konkrét módozatai is. Az egyik paladombi, elit-intézménynek minősülő iskola oly módon szabadult meg a körzeti gyerekek kötelező beiskolázásának kötelességétől, hogy egészen apróra szabta át a körzetét, az önkormányzat mint „döntéshozó” közreműködésével: ami másoknak az iskola létét fenyegető gyerekhiány (hogy tudniillik egyetlen osztályt sem töltenek meg az apró körzet kevéske lakói), az számukra lehetőség a válogatásra. Népszerűek is (voltak) a magas státusú szülők körében. Hogy nem egyszerűen magas státusúakról, hanem a helyi politikai elit tagjairól volt szó, az akkor vált igazán világossá, amikor a tanulói állomány hivatalos átvizsgálása során kiderült, hogy egyes, a naplóban és a hivatalosan jelentett létszámban szereplő tanulók a valóságban nem léteznek. Mindazok a kerületi potentátok, akiknek a gyerekei az iskolába jártak, vagy valamilyen más módon érintettek voltak, megkísérelték az ügy eltussolását, mozgósítva lobbijukat kis híján megakadályozták a feltárt visszaélések felderítését; a vizsgálatban részt vevő önkormányzati tisztségviselők szerint egy ideig úgy tűnt: nem a csalók, hanem ők, a visszaélésekre fényt derítő önkormányzati munkatársak „égetik meg magukat”. Mindezt érzékletesen és világosan foglalja össze a micimackós hasonlatokat kedvelő önkormányzati tisztviselő:

„Egyszer volt egy nagyon tehetséges hölgy, akinek nagyon befolyásos barátai lettek, mert addig beszélgetett velük, amíg barátai rá nem lettek. És mint tudjuk, hogy nyuszi barátai és üzletfelei keze messzire ér a kerületben is meg azon túl is. A Százholdas Pagonyon túlra is elértek ezek a barátok. Ebből az lett, hogy nyuszi piszkosul elszemtelenedett. A vége meg az lett, hogy annyira arányt tévesztett a nyuszi, hogy már olyan szomszédos völgyekbe is betévedt, ahova már igazán nem kellett volna. [...] Mert hát nyuszi volt olyan elbizakodott és öntelt, olyan mértékig, hogy ő azt hitte, hogy soha senki a nyomába nem lép. És hogy elég a ruha, a föllépés, a hanta, hiszen évtizedek óta ott lógnak azok a tablók. Miért pont 17 év múlva legyen az hibás, ha az elmúlt 17 évben jó volt. [...] Itt ki voltak találva gyermekek. És ez bele volt írva az okmányba. Nem volt, bele van írva az okmányba, itt van a hiteles fénymásolat, a 10-es számú dobozban.” (Beszédes Márk, tanügyi referens)

A – hivatalosan nem így nevezett – *tagozatok* indítása, valamint megszüntetése hasonló logikát követ: az iskola pozíciójának függvénye, de a helyi döntéshozók kompetenciája.⁵⁹ Létezett a kerületben egy iskola, mely a pa-

⁵⁹ Ennek legkedveltebb módja ez idáig az ún. alapfokú művészetoktatás volt, nem véletlen, hogy most ennek finanszírozása került a viták keresztútjába: a már az alsó tagozaton

ladombi gimnáziummal, az oktatási irodával és az oktatási bizottsággal egyaránt kiváló kapcsolatokat ápolt. Ennek alapján kért és kapott engedélyt arra, hogy ún. „gimnáziumi előkészítő osztályokat” működtessen. A későbbi igazgató először még döntéshozóként bábáskodott a kezdeményezés körül, ez is mutatja a helyi oktatásirányítók és iskolavezetők közötti személyi összefonódások erejét – sok döntéshozóból lett iskolai vezető és fordítva:

„Én akkor A [pedagógiai] kabinetben [tehát az önkormányzatnál] voltam és évente 80-90 nagyon tehetséges gyereket vittek el más kerületbe, 6 ill. 8 osztályos gimnáziumba. Az akkori igazgatóval ötlöttük ki, hogy jó lenne ilyen ún. gimnáziumi előkészítő osztályt szervezni, akkor talán a kerületből a tehetséges gyerekek itt maradnának [...]. A gyerekek magasabb óraszámban, több tárgyat csoportbontásban tanultak, és aki elérte a 4,5-et, 5 meghatározott tantárgyból az felvételi nélkül mehetett A [...] gimnáziumba. [...] az alapítványi hozzájárulással, ill azon keresztül meg tudtuk oldani, hogy heti 5 órában tanuljanak nyelvet a gyerekek, úgy hogy a mai napig így van, már tavaly is 20 gyerekünk letette a Pitman nyelvvizsgát, kinn tartják Londonban, tehát abszolút objektív.”

Tehát ezek az osztályok önkormányzati plusz-forrásokhoz jutottak. Ám egy idő után ezek a források apadni kezdtek, ahogy kezdett romlani az iskola pozíciója a helyi térben, és ahogy változott az országos oktatáspolitikai.

De nemcsak „tagozatokra” kérnek pénzt az intézmények. Paladombon egy időben – a kilencvenes évek közepétől csaknem tíz éven át – két olyan iskola is működött, amelyek önálló gazdálkodást folytattak, vagyis maguk gazdálkodhattak az állami és fenntartói pénzzel, saját hasznukra (értsd: az iskolába járó középosztálybeli szülők hasznára) – a fenntartó önkormányzat kontójára, az általa biztosított plusz-státusok – könyvelő, adminisztrátor – segítségével.

Minden ilyen kezdeményezés egyúttal azt is jelenti, hogy maga az önkormányzat juttat plusz-forrásokat az egyébként is „könnyebb gyerek-anyaggal” rendelkező iskolának. Erre egyébként egy idő után a helyi döntéshozók is rádöbbentek, ami szükséges, de nem elégséges feltétele volt az iskola privilégiumoktól való részleges megfosztásának.

Van még egy fontos módja a tanuló-áramlás szabályozásának és a képesség-alapú szelekció⁶⁰ elősegítésének: éspedig az illegális általános iskolai felvételik tolerálása. A rutinszerűen törvényt sértő iskolák „bátorsága” árulkodik a leginkább a fenntartó önkormányzatok autonómiájának erős-

is zenei, képzőművészeti stb. képzést nyújtó osztályokról van szó, melyek a nemes célok mellett, akarva-akaratlan hozzájárultak a korai szelekcióhoz, a szegregáció erősödéséhez.

⁶⁰ Vö.: Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Erőss Gábor: „Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata”, *Educatio*, 2005/3, pp. 805-824.

ségéről. Az oktatási törvény ugyanis kizárólag speciális osztályok (művészeti oktatás, testnevelés) esetén tesznek lehetővé előzetes szelekciót, ún. képességmérést, és ott is csak az adott „tagozat” profiljához illeszkedően. Mindazok a játéknak álcázott IQ-tesztek és képesség-mérések, amelyek szerte az országban zajlanak különböző „elitiskolákban”: törvényellenesek. A törvényesség őre a fenntartó önkormányzat részéről a jegyző kellene, hogy legyen. Ám szülői panasz (feljelentés) és tettenérés (rejtett kamerával felszerelkezett, álruhába bújt jegyző) híján e feladatot nem látja el senki. Nincs szülő, aki konfliktus árán akarná bejuttatni csemetéjét egy iskolába, ahol nem kérnek belőle, és nincs jegyző, aki ilyen konfliktust vállalna egy jó pozíciójú iskolával. Bár az is tény, hogy, lett legyen bármennyire törvénytelen, érintse bár mégoly érzékenyen az alacsony státusú (és szerény kulturális tőkájú) szülőket, a rendszer (amúgy igazságtalan) logikájának, melyet az iskolapiac és a tagozatosodás ténye határoz meg, a felvételiztetés rendszere megfelel.⁶¹ Így aztán az a törekvés, mely a 66-os § módosítása révén, épp az iskolák tanulóválogatási „jogának” korlátozására irányul, lett legyen mégoly jó (értsd: a halmozottan hátrányos helyzetűek mobilitási esélyeit javító) szándékú, amellet, hogy kudarcra van ítélve (mivel könnyen kijátszható, és az államnak nincsenek hatékony ellenőrzési eszközei), nem is illeszkedik a jelenlegi rendszer logikájához.

A „tagozatok” kialakítása, a körzethatárok módosítása stb. révén tehát a helyi iskolapiacot nagyon is *irányítja* a helyi önkormányzat. De azoknak is részben igazat kell adnunk, akik az iskolák és az egyes pedagógusok nagyfokú autonómiájában látják A „bajok” forrását: hisz’ a tanítóknak, tanároknak is megvan a maguk – törvény biztosította – szabadsága: például a tanítási módszer, a tankönyvválasztás szempontjából. Nemcsak több ezer *különböző típusú* iskola és osztály, de többtízezer *különböző pedagógus* is része a magyar közoktatási-mozaiknak.

Az önkormányzat belső tagoltsága

Az önkormányzat maga sem egy egységes egész. Az önkormányzatokban nem ritka, hogy hatalmi harcok zajlanak, nemcsak az országos politikából ismert kormánypárti-ellenzéki dichotómia jegyében, hanem a különböző

⁶¹ Erről részletesen lásd: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor: „Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról”, *Élet és irodalom*, 2005. szeptember 30., 3-4. o. Másodközlésben megjelent: e kötetben.

oktatási részkompetenciával rendelkezők között is. Márpedig a döntési jogosítványok megosztásának rendszere igencsak összetett.

Fent már szó volt róla, hogy egyes intézményvezetők a képviselő testület, vagy a szakbizottság tagjaként kettős szerepet játszanak, maguk is helyi oktatásirányítóként tevékenykednek. Ez nem elszigetelt jelenség, hanem szerte az országban jellemző így mindhárom terepünkön⁶². Hogy egyes intézményvezetők első az egyenlők között, az tehát általános, de hogy kik ezek, és ebből mi következik az általuk vezetett intézményre nézve, az teljességgel esetleges. Egy biztos: az ő jelenlétük lehetővé teszi, hogy az oktatásirányításon belül egyes *részérdekek legitim* módon artikulálódhassanak, s adott esetben: érvényesüljenek – szemben más részérdekekkel, illetve a közérdekkel (bármi legyen is az).

Különböző döntési (ill. döntésivel felérő döntés-előkészítői, jóváhagyási, ellenőrzési stb.) jogkörei vannak a következőknek: polgármester, illetékes polgármester-helyettes, jegyző, közgyűlés, oktatási bizottság, oktatási iroda, gazdasági bizottság, gazdasági iroda, jogi bizottság, jogi iroda, revizor, továbbá: nevelési tanácsadó, kisebbségi önkormányzat(ok), az ilyen-olyan jogcímen beavatkozó különböző felsőbb – kistérségi, fővárosi, regionális stb. – szintű oktatásirányítási szervekről, és egyéb intézményekről (az Egyenlő Bánásmód Hatóságtól az ombudsmanokig) nem is beszélve.

Amikor tehát pl. egy helyi válsághelyzet alakul ki, pontosabban konszenzus alakul ki a tekintetben, hogy „keletkezett egy megoldandó probléma”, „döntést kell hozni”, be kell például zárni egy iskolát, akkor a fenti aktorok mindegyike vagy szinte mindegyike részesévé válik a döntéshozatali folyamatnak, melynek végeredményeképpen határozat születik arról, hogy melyiket – vagyis hogy *melyik iskolát zárják be*.

A szakbizottság és a pénzügyi (gazdasági) bizottság általában *együtt* dönt, és ez a kettősség A „helyi végrehajtó hatalom”, a kerületi önkormányzat oktatási és a gazdasági (beruházási, pénzügyi) irodája közötti egyeztetés formájában is megjelenik:

„Van a szakbizottságunk, a kulturális-oktatási bizottság, és van a gazdasági-pénzügyi bizottság. Az hogyha valamelyik újat szeretnénk, vagy megszüntetni szeretnénk, akkor a két bizottság előtte mindig tárgyal – egyik szakmailag nagyja jóvá, a másik pedig a pénzügyi dolgait hagyja jóvá. És úgy kerül testület elé.” (Paladomb, okt. iroda)

⁶² Paladombról és Sz. városról már volt szó – fent – ebben a vonatkozásban. A helyzet Tündérvölgyben is hasonló: „Az oktatási, kulturális és sport bizottság elnöke az egy zenei általános iskolának az igazgatója, és képviselője. [...] Van A [drapp] iskola, ott az igazgatót az SZDSZ delegálta az oktatási, kulturális, sport bizottságba, külsős tag.” (Tündérvölgy, irodavezető)

„...egy előterjesztés, ha nem mutatja be a helyzetképet, ha nem mutatja be azt hogy milyen lehetőségek vannak, annak milyen vonzataik milyen költségkihatásai, akkor nem fogják támogatni a bizottságok. Mert a pénzügyi bizottság mindjárt el fogja vetni, a gazdálkodási bizottság azonnal azt fogja mondani, hogy nincs is erre pénz, nem is akarok [...]. De az nagyon komoly érv, hogyha nincs pénz, általában csak ilyen esetben nem támogatják. [...] úgy fogalmaz az szmsz-ünk, hogy ha az érintett bizottságok, az illetékes bizottságok megtárgyalták, akkor kerülhet döntési helyzetbe a testület elé. És ezek az illetékes bizottságok általában vagy a beruházási... és ezeket a beruházási bizottság is megtárgyalja, azt az anyagrészt a beruházási iroda fogja nekik megtárgyalni és előkészíteni, ...a pénzügyi megnézi számszaki szempontból, a gazdálkodási pedig hogy egyáltalán van-e erre lehetőség, benne van-e a költségvetésben és támogatható-e? Hogyha nincs benn, akkor minek, a terhére? [Mi] csak javaslatot teszünk [...]. ...Azt mindig belátjuk, hogy a szakmai munkához és a minőségi munkához szükséges feltételek: tehát óraszámok, személylétszámnak a bővítése és az eszközállomány-fejlesztés sokkal inkább fontos számunkra, mintsem egy iskolaudvar vagy óvodaudvar fejlesztése. [...] Mindig indulunk egy nagyobb számmal, és megpróbálunk közben egy olyan optimális helyzetet megteremteni, ami mégis csak azt jelenti, hogy ott is tudunk előrelépni, ha nem is olyan sokat [...]. Ebben az évben nagyon sikeres volt az egyezkedés, mindent elfogadtak, Az elmúlt évben nagyon keveset tudtunk táboroztatásra fordítani [...]. Négy évig nem volt fejlesztés informatikai területen és elmondtam a testületi ülésen, hogy ez tarthatatlan, és 25 M Ft azért kellene, hogy legalább már a lejárt softwareket – ezek elévülnek, 3 év alatt már általában egy számítógépet le kell cserélni, [...] az mégis ilyen módon európai módon a 21-ik századnak megfelelően működjön. És elfogadták a 25 M Ft-ot.” (Paladomb, Oktatási Biz. vezető)

Könyvünk mellékletében („Ahol ritka jószág...”) elemezzük a Paladombon zajlott iskolaösszevonások tapasztalatait, többek között abból a szempontból is, hogy a helyi iskolapolitikában milyen sokféle szereplő milyen sokféle érdeket képvisel. A jelentős döntési jogosítvánnyal rendelkező képviselőtestület tagjait, A „mezei”, egyéni körzetben megválasztott képviselőket meg is próbálták kijátszani egymás ellen a tiltakozó civilek (szülői érdekképviselések), némi sikerrel, ekképpen „érvelve”: „...*Kíváncsi volnék X. úr szavazatára, aki A [bezárandó iskola] körzet[ének] egyéni képviselője, és Y szavazatára, akinek két gyereke is járt A [bezárandó iskola]-ba.*”

Az állam visszatér?

Az állam tehát, ezt (vagyis önnön tehetetlenségét, s ugyanakkor a szegregáció okozta károkat) látva, igyekszik menteni, ami még menthető: *kompenzálni* próbál.⁶³ Kompenzálja a szegény iskolák szegény diákjait különböző nekik szóló pályázatokkal (roma mentor program stb.), kompenzálja az iskolákat fenntartó aprófalvakat, külön nekik szóló kistéleplési normatívával, kompenzálja a más településekről bejáró gyerekeket befogadó iskola fenntartóját bejáró normatívával⁶⁴, a különösen nehéznek minősített „gyerekanyaggal” dolgozó pedagógusokat új és új normatívák bevezetésével, és oktatásszervezési lehetőségek felajánlásával (kis létszámú fejlesztő osztály, dupla, tripla „fejkvóta”)⁶⁵, a szegregációra hajlamosító társadalmi környezetben működő iskolákat integrációs (deszegregációs) normatívával. Csakhogy a különböző fejkvóták mind más logika alapján születnek, sőt: akár egymás ellenében is. Például egyszerre létezik a kistéleplési kiegészítő normatíva és az iskolatársulások – anyagi ösztönzés révén – támogató közpolitika, vagy az integrációs és a képesség-kibontakoztató normatíva.

S – a posztburokratikus irányítás logikájának megfelelően – a kormány jobbra csak ösztönöz, sugall... miközben a végső szót mindenben a fenntartó mondja ki. Márpedig kevés fenntartó van, amely némi plusz-normatíva kedvéért ellene szegülne A „problémás” vagy csak „más” gyerekeket nemkívánatosnak nyilvánító nagy lobbierű középiskolai szülői nyomásának.⁶⁶ Bár erre is van példa: vizsgálatunk után Paladombon felszámolták a két „cigány” iskola egyikét (a másik már korábban alapítványi tulajdonba került), s az ott tanulókat elosztották a környékbeli három – közepes, illetve magas státuszú – iskola között. Maradva az integrációs normatívánál, a közpolitikai dilemma így merül fel: vajon a normatíva ösztönzését kellene emelni (erre nincs forrás), vagy a helyi aktorok autonómiáját csökkenteni (erről szól a 66-os §)?

⁶³ Ennek ideológiai megalapozásáról ld.: Oblath Márton – Berkovits Balázs – Erőss Gábor: KNOWandPOL-report, „2nd part” (Orientation 1), 2007, Oblath Márton (CEU-MTA SzKI, előadás, december 11.), valamint: Berkovits Balázs tanulmánya, in: Erőss Gábor-Kende Anna (szerk.): *Kategóriák burjánzása – 'jóhiszemű' szegregáció*. L'Harmattan, Budapest, 2008.

⁶⁴ A 2007-es reformtervek szerint ez meg fog szűnni.

⁶⁵ Ezekről részletesen lásd: Hermann Z. és Horn D. publikációt, az irodalomjegyzékben.

⁶⁶ Lásd: iskola-összevonások, fent.

Ráadásul egyes normatívák igénybevételének oly szigorúak a törvényi feltételei (A „dys”-esekhez logopédusok, a kisebbségi normatívához nyelvtanárok stb. kellene), hogy önmagában csak a normatíváért még „nem éri meg”⁶⁷ – kivéve, ha nem tartják be ezeket a feltételeket (sem); mint láttuk, ez is gyakori. Ami az SNI-normatívákat illeti, úgy tűnik, hogy miközben a diagnosztizálás során esetenként valóban érezhető „fejkvótásítási” nyomás (amely korábban gyakran értelmi fogyatékosná nyilvánításhoz vezetett⁶⁸ – most már kevésbé), a fejlesztés során ez kevésbé érvényesül.⁶⁹ Ha ez így van, akkor a kompenzációs politika a lehető legrosszabb szolgálatot teszi az esélyegyenlőség ügyének: a szegregáláshoz és címkézéshez járul hozzá, a felzárkóztatáshoz sokkal kevésbé.

*

A mindenkori kormányzat az egyenlőtlenségeket adminisztratív intézkedésekkel is igyekszik enyhíteni – újabban például az iskolai körzethatárok kötelező módosításának, és a hátrányos helyzetűek pozitív diszkriminációjának törvénybe iktatásával, erről szól a közoktatási törvény 2007-ben életbelépett módosítása. Ennek értelmében 2007-től az általános iskolák nem válogathatják ki kedvük szerint a nekik tetsző diákokat: mindenkit a jelentkezés sorrendjében kell felvenni; ha marad hely, akkor előnyben kell részesíteni a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat, és ha ezután is marad hely, akkor sorsolás dönt. A módosított törvény ráadásul kimondja azt is, hogy a felvételi körzeteket újraosztják: két szomszédos körzetben a hátrányos helyzetű tanulók aránya legfeljebb 25 százalékban térhet el.⁷⁰

⁶⁷ „Az a helyzet, hogy az állami normatíva a felét fedezi csak annak, amilyen költség vonzata van ezeknek a gyerekeknek az ellátásának. – Pedig dupla fejkvóta van. – Nem fedezi. – Tehát egy logopédiai osztályba járó gyerek költségei az a négyszerese? – Állandó logopédus kell, hogy legyen, eleve délelőtt, délután. Kell fejlesztő pedagógus, mert ha logopédiai problémával küzd egy kisgyerek, amellé még fejlesztést is kell adni. Tehát ehhez nem egy, nem két ember kell. Általában logopédiai problémával küzdő gyerekeknél nagy szükség van a pszichológusra. Tehát itt azokban az intézményekben, ahol logopédiai osztály működik, ott ezek a szakemberek halmozottan vannak, mert szükséges. Mivel a normál osztálylétszám felével indulhat csak egy logopédiai osztály, ugye már mennyit kapok meg? Hiába kapok duplát [...]. (Paladomb, Önk. Iroda)

⁶⁸ Ld. pl.: Loss Sándor: Út a kisegítő iskolába. In: *Cigánynak születni*. Budapest, ÚMK, 2000., Kende A. & Neményi M. (2005): A fogyatékosághoz vezető út. In: Neményi M. & Szalai J.: *id. mű*, 223–254.

⁶⁹ Vö.: Erőss-Kende (szerk.), *id. mű*.

⁷⁰ 2007. január 1-től az iskolai körzeteket úgy kell kialakítani, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 25 %-nál nagyobb mértékben ne térjen el a szomszédos körzetekben. (...) Ha további szabad férőhely van: köteles előnyben részesíteni azokat, akiknek a lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye azon a településen található, ahol az iskola székhelye, telephelye található. E körben a halmozottan hátrányos helyzetű

Persze kiskapuk ebben a rendszerben is vannak: pl.: „A sorsolás alól mentesülők körét a törvény, illetve a helyi önkormányzat rendelete állapítja meg”.⁷¹ Ráadásul a Ktv. 66-os §-a az egyes iskolai körzetek összetételének egymáshoz *közelítését* célozta (csupán), mint ahogyan a nem állami, nem önkormányzati fenntartóra vonatkozó körzethatárral kapcsolatos rendelkezés is (Ktv. 82.§ (6) bek).⁷² A szabad „tanulóválogatás” meggátolásához persze az is kellene, hogy a körzeti iskola nemcsak egyszerűen felvenni, de *abba* az osztályba legyen köteles felvenni a jelentkezőket, amelyekbe jelentkeztek; máskülönben a romákat, (kulturális tőkében) szegényeket felveszik ugyan, de parkolópályára állítják, nem engedik A „tagozatok” közelébe.

A központi kormányzat esélyegyenlőtlenséget mérséklő intézkedéseinek sorába illeszkedik, amikor szükség esetén saját korábbi döntéseit bírálja felül; például bizonyos fejkvótákat – amelyekről bebizonyosodik, hogy a kívánttal ellentétes hatást váltanak ki – megszüntetnek (A „cigány-normatívát” pár éve, a kis létszámú fejlesztő osztályok normatíváját, a bejáró normatívát idén...⁷³). A kutatásunk során még „virágzó” kislétszámú fejlesztő osztályok felmenő rendszerben történő megszüntetése is ilyen döntés volt.⁷⁴ A kis létszámú fejlesztő osztályok az „iskolai szolgáltatások

tanuló felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg. (...) Ha a további jelentkezések száma meghaladja a szabad férőhelyek számát: általános iskola sorsolás útján dönt. (...) Sorsolás nélkül is felvehető a halmozottan hátrányos, vagy sajátos nevelési igényű tanuló, továbbá az a tanuló, akinek sajátos helyzete indokolja. A sajátos helyzetet a helyi önkormányzat rendeletben állapítja meg.” (Ktv. 66. § (2) bek.)

⁷¹ www.jogiforum.hu/torvenytar/33_1993_vi_LXXIX_t_rv_ny_a_k_zoktat_sr_l Ugyanez vonatkozik A „sajátos helyzet” definíciójára is (ld. fent).

⁷² „Ha (a nem állami, nem önk. fenntartó) közoktatási megállapodás vagy egyoldalú nyilatkozat alapján kiegészítő hozzájárulásra vagy más támogatásra válik jogosulttá (...) részt vesz a kötelező felvételt biztosító óvoda, iskola feladatainak ellátásában (...) felvételi körzete az adott település, főváros (...) az óvoda, általános iskola alapító okiratában – az adott feladatellátási helyre – meghatározott felvehető maximális gyermek, tanulói létszám min. 25 %-ának felvételét igény szerint biztosítani kell (...) előnyben kell részesíteni a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket, tanulókat.”

⁷³ A kis létszámú osztályokról részletesen ld.: Berényi Eszter tanulmányát e kötetben.

⁷⁴ 2005. évi CLIII. Törvény a Magyar Köztársaság 2006. évi költségvetéséről: „...b) *Különleges helyzetben lévő gyermekek, tanulók támogatása. FAJLAGOS ÖSSZE: 20 500 forint/fő [...] ha a gyermeknek, tanulónak a nevelési tanácsadó szakvéleményében foglaltak alapján a teljes óvodai nevelését, iskolai oktatását kis létszámú – legfeljebb tízenöt fős – óvodai csoportban, iskolai osztályban szervezték meg, feltéve, hogy a kis létszámú óvodai csoportot, iskolai osztályt a 2003/2004. tanévben, vagy azt megelőzően indították. A 2004/2005. nevelési évtől, tanítási évtől indított, kis létszámú óvodai csoportokba, iskolai osztályokba járó gyermekek, tanulók után a 2006/2007. nevelési évtől, tanévtől (a költségvetési év utolsó négy hónapjára) már nem igényelhető ez a hozzájárulás.*”. Ahhoz persze, hogy ez ne csupán forráskivonás legyen, hanem a szegre-

piacán” mással nehezen helyettesíthető funkciót töltöttek-töltenek be: lehetővé teszik A (ne feledjük: jobbára önhibájukon kívül) kevésbé versenyképes iskolák számára, hogy életben maradjanak. Ugyanakkor a szegregáció melegágyát jelentik, a legjobb döntéshozói, pedagógusi szándék dacára is. Tündérdombon ugyanakkor, noha a fejlesztő-normatívához már nem jutnak hozzá, továbbra is megmarad a fejlesztő osztály, hiszen – az odajáró gyerekeken kívül – mindenkinek érdeke a szegregáció e formájának fenntartása: a párhuzamos osztályokba járók szüleinek, az alkalmazott szakembereknek (pszichológusoknak, logopédusoknak stb.), az iskolának egyaránt (ha nincs is normatíva, A „nevtanos papírral” érkezők az osztálylétszám szempontjából még mindig „duplán” számítanak). Nem zárható ki, hogy az ilyen szegregált formában folytatott oktatás, amennyiben bizonyos feltételek egyidejűleg teljesülnek (mindennapos egyéni fejlesztés; kiváló és motivált tanító és szakemberek; a fejlesztősök „beintegrálása” az alsó tagozat után stb.), hozhat eredményt, de kevés helyen teljesülnek. Mindenesetre Paladommbal szemben Tündérvölgy olyan kerülete a fővárosnak, ahol a fejlesztő osztályból egy idő után mindenképpen normál osztályba léptek át a tanulók.

„A központ” tehát folyton-folyvást azon igyekszik, hogy mérsékelje az általa létrehozott és finanszírozott egyenlőtlen rendszer igazságtalanságait. Ám a decentralizáció ténye és szelleme, valamint az alkalmazott „poszt-bürokratikus” módszerek (anyagi ösztönzés, pályázatok) miatt a fejkvóta egyenlőtlen helyi újraelosztásával szembeni hatékony fellépésnek nincs esélye.

Fontos, hogy a központi kormányzat maga is sokszínű: az OM mellett – vagy előtt, sőt helyett –, gyakorta a Pénzügyminisztérium⁷⁵, vagy éppen a fejlesztéspolitikáért felelős minisztérium (jelenleg: ÖTM, illetve a 2008 április 30-ig létezett FIT), valamint az időközben megszűnt Államreform-

gáció anyagi ösztönzésének megszüntetése, amely egy tágabb *integrációs* oktatáspolitikába illeszkedik, egyéb feltételeknek is teljesülniük kellene...

⁷⁵ „Ennek a rendszernek az a sajátossága, hogy az önkormányzatok a költségvetési támogatásokról szóló alku során egy megosztott, egymással is alkut folytató szereplőkből álló „partnerrel” állnak szemben. Míg összevételeik tervezése elsősorban a Pénzügyminisztériumtól és a Belügyminisztériumtól [jelenleg ÖTM] függ, az intézményekben felmerülő kiadások mértéke jelentős részben az Oktatási Minisztérium felelősségi körébe tartozó szabályozótevékenységtől függ”. Radó Péter: „Államháztartási reform az oktatási szektorban

Oktatáspolitikai jegyzet”, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-ta-Rado-Alamhaztartasi.html>

bizottság szintén is szót kér, sőt: dönt.⁷⁶ Emellett léteznek még dekoncentrált (tehát nem decentralizált) állami szervek is: OKÉV-ek (ezeket újabban OH Regionális Igazgatóságnak hívják), melyek a központi oktatáspolitikát hivatottak képviselni, de ezt értelemszerűen régióról régióra kicsit más és más módon teszik.⁷⁷

A finanszírozás – 2006-ban kezdődött – radikális átalakítása A „megszorítások” részeként került bele a köztudatba, fontos – és nem feltétlenül negatív – következményekkel járhat; különböző kiegészítő normatívák sora fog megszűnni, ill. átalakulni – ilyen az ún. „dys-es” normatíva, amelynek nem kívánt következménye a logopédiai „problémák” és osztályok nem várt, és nem indokolt elburjánzása volt. A normatívát, hogy a valóban logopédiai terápiára szoruló gyerekek érdekei ne sérüljenek, a szakszolgálatokhoz telepítik.

A fejkvóta-alapú finanszírozás helyébe ún. feladat-finanszírozás lép, pontosabban tanulócsoporthoz alapú finanszírozás. Ez a változás költségkímélési célból született. Amellett hogy a kis falusi iskolák bezárását fogja eredményezni, az egyenlőtlenségek szempontjából hatása kettős lehet. A helyi kontextustól függően, szegregációs és *deszegregációs* hatással egyaránt járhat. Hozzájárulhat az „innovatív”⁷⁸ (az OOIH-hálózathoz tartozó) iskolák, illetve a nem „innovatív” de romákat elkülönülten oktató iskolák megszűnéséhez egyaránt. Ezen túl egyértelműen negatív hatása az osztálylétszámok – status-hovatartozástól függetlenül – teljesítmény-csökkenő hatású felduzzasztása lehet.

A kormányzat – csakúgy mint a társadalomtudományok⁷⁹ – két megközelítés – a közvetlenül a romákra, illetve az általában az „underclass”-ra (egyszerűbben: a pénzben, kulturális tőkében szegényekre, hivatalosan: A [halmozottan] hátrányos helyzetűekre) irányuló politika között órlódik.⁸⁰ E dilemma egyrészt nehezen feloldható, másrészt a gyakorlat (miért éppen e téren volna másként?!) folyamatosan változik, kormányzati

⁷⁶ Bajomi Iván – Berényi Eszter – Neumann Eszter: KNOWandPOL-tanulmány, 2007, www.knowandpol.eu

⁷⁷ Ezen túl most van születőben két további decentralizált oktatásirányítási szint („alsó-közép”: a kistérség; „felső-közép”: a régió).

⁷⁸ Ezt a kifejezést az OOIH szóhasználatából vettem át. Használata problematikus lehet, amennyiben a Hálózat hivatalos ideológiáját tükrözi, de az innovatív jelleget valóban nem volna igazságos elvitetni a résztvevő iskolák többségétől.

⁷⁹ Neményi Mária, mindent mérlegelve, amellet teszi le a garast, hogy csak a kulturális, identitás-örző programok esetében van létjogosultsága (vagyis több haszna mint kára) a kimondottan a romákat (s nem általában a szegényeket) célzó programoknak. (In: *vö.: Irodalomjegyzék*).

⁸⁰ *Vö.: Obltah M. – Berkovits B. – Erőss G. KNOWandPOL-jelentés.*

programról kormányzati programra más és más. E már önmagában is nehezen megválaszolható kérdés mellett egyébként van egy másik, amely legalább ilyen fontos, de alig esik róla szó a közpolitikákról szóló döntések meghozatalakor: e dichotómikus felfogás (roma/nem roma; halmozottan hátrányos helyzetű/ egyéb) vajon nem érinti-e hátrányosan a szegény-sorban élő, de a hivatalos „halmozottan hátrányos helyzet” kategóriából ki-maradókat? Paladombon például, de a fővárosban általában is jellemző, hogy még a legrászorultabb szegény/roma családokban is van valaki, aki elkövette azt A „hibát”, hogy szerzett mondjuk egy szakmát, s ezzel máris kizárta magát (ill. gyereke iskoláját) A „halmozottan hátrányos helyzet” alapján támogatottak köréből.

Mivel a pályázatokból gyakran éppen a legszegényebb települések maradnak ki, a minisztérium (az esélyegyenlőség szempontjából helyesen) egyes pályázatok esetén a meghívásos-tárgyalásos pályázati technikára tér át, a tervek szerint: a 24 leszakadó kistérségbe „házhoz viszik” a pénzt. Tehát megjelenik a rendszerben a területi alapon biztosított pozitív diszkrimináció; legalább csíráiban.

„Álltunk merészen”

A három aktor – iskola, fenntartó, szülő – (általában) egymást erősítő autonómiáján alapuló, decentralizált magyar oktatási rendszerben a lehetőségek spektruma oly széles, hogy szinte nincs is lehetőség a magyar oktatási szisztéma átfogó leírására. Csak azt tudjuk megállapítani, hogy térben és időben mennyire differenciált a helyzet, hogy milyen hektikusan változik a központi irányítás, hogy milyen kiszámíthatatlan, mi hogyan „csapódik le” helyi szinten, s hogy össztársadalmi-szinten milyen óriási mértékű egyenlőtlenségekhez vezet mindez. S azt: még ugyanazok a szavak vagy számok sem ugyanazt jelentik különböző helyeken; hogy hol-mit: az esetleges. Mint ahogy az is esetleges, a különböző szándékok hogyan ötvöződnek, illetve oltják ki egymást: hogyan lesznek a hátrányos helyzetűekből emitt szegregáltan oktatott tanulók, amott tánctagozatosok, megint másutt „svábok” (ha éppen érdeke a fenntartónak, hogy megmaradjon a község iskolája, s történetesen annak egyetlen osztályában német nemzetiségi oktatás zajlik).

A korábban megfogalmazott ismertelméleti problémát illetően tehát nehéz megnyugtató választ adni. Történetük során a társadalomtudományok mindig tárgyuk megismerhetőségéből indultak ki. Nos, a magyar

iskolarendszer mint olyan, úgy tűnik, nem megismerhető: túl nagy a diszkrepancia a törvények és a gyakorlat között, csakúgy mint a különböző helyi oktatáspolitikák között. Ám a helyi mikro-mechanismusok sűrű leírására, s a végeredmény, vagyis az egyenlőtlenségek mérésére vannak eszközeink, ha nem is tökéletesek.

A szegregáltak/ nem-szegregáltak, vagy romák/nem romák, esetleg „hhh”-k „nem-hhh-k” dichotóm rendszereiben gondolkodni, illetve így leírni a magyar oktatási rendszert mindenképpen leegyszerűsítő, ez a helyi oktatáspolitikák végtelen sokféleségéből következik. Érdemes volna – kutatóknak s oktatáspolitikusoknak – azokra is figyelni, akik nem férnek bele A (halmozottan) hátrányos helyzet legszűkebb definíciójába, de éppúgy kárvallottjai a mozaik-szerű rendszernek. Őket, „az elfeledett 6.-9. decilist” nevezték egykoron munkásosztálynak. Épp ők azok, akik ennek az estlegességnek – mikor-hogy, mikor-hol – áldozatai, avagy éppen haszonélvezői. A legelesettebbekről, a középosztályról és az „elitről” más viszonylag sokat tudunk, róluk kevesebbet.

Noha a központi oktatásirányítás részben észlelte a hármas autonómia nem kívánt következményeit (részben már a 90-es évek elején, az elmúlt néhány évben pedig fokozottabban), a poszt-bürokratikus irányítási modell (és az autonómiájukra kényesen ügyelő oktatásügyi szereplők) által megkövetelt *közvetett* irányítási eszközök nem váltották, nem is válthatták be a hozzájuk fűzött reményeket, csak a helyi konfigurációkat befolyásoló tényezők számát gyarapították tovább. Paradox módon így „a centralizáció és a források egyre részletesebb feladatalapú normatívák szerinti visszaosztása azonban az oktatás esetében – mint az eddigiekből láttuk – nem javította, hanem rontotta az önkormányzatok közti egyenlőséget az oktatási ráfordítások tekintetében.”⁸¹ Toldozni-foldozni a jelenlegi rendszert tehát – mégoly jószándékú, esélykiegyenlítő politikát követve – valószínűleg fölösleges.⁸²

Bourdieu óta tudjuk, hogy az iskolarendszer újratermeli az egyenlőtlenségeket. De az nem volna szükségszerű, hogy tovább mélyítse őket. Ám amíg a hármas – fenntartói, intézményi, szülői – autonómia marad a magyar oktatásügy axiómája, ez valószínűleg így marad.

⁸¹ Varga Júlia: „A közoktatás-finanszírozási rendszer hatása az egyenlőségre, 1990–1997” *Közgazdasági Szemle*, XLVII. évf., 2000. július–augusztus, 548. o.

⁸² Nem szeretnénk ezzel az OKA – nagyrészt rokonszenves és plauzibilis javaslatait – negligálni, de a terepmunka tapasztalatai, a kutatót óvatosságra intik.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Abélès, Marc: *Jours Tranquilles en 89: Ethnologie Politique d'un D'épartement Francais*. Paris: Odile Jacob, 1989. (Angolul: *Quiet Days in Burgundy: A Study of Local Politics*. A McDermott. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991)
- Andor Mihály: „Társadalmi egyenlőtlenség és oktatás”. *Educatio*, 2001/ 1.
- Babusik Ferenc „Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában”, *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/10. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-10-ta-Babusik-Kesoi>
- Bajomi Iván, Berényi Eszter, Erőss Gábor, Imre Anna: *Ahol ritka jószág a tanuló. Oktatás-irányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten*, OKI, „Kutatás közben” sorozat, Budapest, 2006.
- Bajomi Iván, Berényi Eszter, Erőss Gábor, Imre Anna: Az autonómia fellegrárai. Egy kerület és iskolái – Egy európai kutatás tapasztalatai. *Új pedagógiai szemle*, 3-16. o.
- Bajomi Iván: „Un jeu de balancier, La définition réglementaire des contenus d'enseignement dans la Hongrie post-communiste.” *Revue Internationale d'éducation*, 32, 42-51. o.
- Bajomi Iván: Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek Franciaországban. *Iskolakultúra*, 3 (1999), 115-117.
- Bajomi Iván, Berkovits Balázs Eszter, Erőss Gábor, Imre Anna: Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai öt európai országban. *Educatio*, 2003/4, 580-601.
- Bajomi Iván, Berényi Eszter, Erőss Gábor, Imre Anna: „Régulation scolaire dans un arrondissement ouvrier de Budapest”. *Recherches Sociologiques*, 2004/2, 103-121.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Erőss Gábor: „Miért nehéz segíteni a hátrányos helyzetű/roma tanulók integrációját a jelenlegi magyar oktatási rendszerben?”, szakértői jelentés – az OM Hátrányos helyzetű és roma tanulók integrációját célzó intézkedéseiről – Kaltenbach Jenő ombudsman felkérésére.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Erőss Gábor: “Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata”, *Educatio*, 2005/3. 805-824. o.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Erőss Gábor: „Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról”, *Élet és irodalom*, 2005. szeptember 30., 3-4. o.
- Berkovits Balázs – Oblath Márton: In: Erőss G. – Kende A. (szerk.): *Kategóriák burjánzása* Bóhm Reszso: „Rekviem a tanszabadságért”, *Élet és irodalom*, 2001/28.
- Bullivant J. R. N.: „Benchmarking for Continuous Improvement in the Public Sector”. Harlow: Longman Information & Reference, 1994.
- Csapó Benő, Fazekas Károly, Kertesi Gábor, Köllő János, Varga Júlia: „A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül”, *Élet és irodalom*, 2006. november 17, 8-9. o.
- Erőss Gábor-Kende Anna (szerk.): *Kategóriák burjánzása – 'jóhiszemű' szegregáció*. L'Harmattan, Budapest, 2008. (Megjelenés alatt)
- Erőss Gábor: „Jouer de l'autonomie, faire la différence. 'Bonnes' écoles et élèves 'difficiles' à Budapest”, Actes du colloque « L'établissement scolaire *in situ*. Concepts, méthodes, résultats et comparaison européenne », Lille, 2005, pp. 104-107.
- Erőss Gábor, Berényi Eszter (2003): *La naturalisation scolaire des inégalités sociales : ségrégation 'bienveillante' dans un arrondissement ouvrier de Budapest*. [A RAPPE 6. párizsi szemináriumán 2003. december 13-án megtartott előadás szövege]

- Erőss Gábor: Etnikai kulturális sokféleség és oktatáspolitikai Nyugat-Európában. *Educatio*, 2003/3, 474-477. [recenzió]
- Erőss Gábor: „Lamperth és a tabuvédők”, *Magyar Narancs*, 2007. november 22.
- European Educational, Volume 1, Number 4, 2002 (különösen: svéd, brit, spanyol példa).
- Fontaine J., Evaluation des politiques publiques et sciences sociales utiles. Raison des décideurs, offres d’expertise et usages sociaux dans quelques pratiques régionales, *Politix*, n°36, 1996, p. 51-71
- Forray R. K. & Hegedűs T. A.: *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Budapest: Oktatókutató Intézet, ÚMK, 2003.
- Genieys W., Smith A., Baraize F., Faure A. and Negrier E.: „Le pouvoir local en débats. Pour une sociologie du rapport entre leadership et territoire”, *Pôle Sud*, N°13, Novembre 2000, pp. 103-119.
- Goudsblom, Johan: *Sociology in the Balance. A Critical Essay*. Oxford: Basil Blackwell, 1977.
- Habermas, Jürgen: „Válságtendenciák a kései kapitalizmusban”, In: uő: *Válogatott tanulmányok*, Atlantisz, Budapest, 1994.
- Halász Gábor: *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Budapest: OKKER, 2001.
- Havas G., Kemény I. & Liskó I.: *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutató Intézet, Új Mandátum, 2002.
- Hermann Zoltán – Horn Dániel: „A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának finanszírozási módszerei”, *Új Pedagógiai Szemle*, 2004 március.
- Horn Dániel: Mennyibe kerül egy gyerek? Az általános iskolák oktatási szolgáltatásainak költségbecslése. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=onkormanyzati-horn-mennyibe>
- Horn Dániel: „Ne játssz a pad alatt!”, *Magyar Narancs*, 2007. november 15.
- Horn Dániel: „A tanuló felel – még egyszer a szabad iskolaválasztásról”, *Magyar Narancs*, 2007/49.
- Jelentés a közoktatásról, 1997, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes97-0503>
- Kemény I., Janky B. & Lengyel G. (2004): *A magyarországi cigányság*. Budapest: Gondolat, MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kende Anna, Neményi Mária: A fogyatékosághoz vezető út. In: Neményi M. & Szalai J.: *Kisebbségek kisebbsége: A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest: ÚMK, 2005 (pp. 223–254).
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények*, www.sulinova.hu/letoltes.php?sess=&fid=9
- Kertesi Gábor: *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest, Osiris, 2005.
- Kézdi Gábor – Surányi Éva: nem publikált kutatási jelentés – Kézdi Gábor előadása alapján (CEU-MTA SzKI workshop, 2007. december).
- Loss Sándor: Út a kisegítő iskolába. In: *Cigánynak születni*. Budapest, ÚMK, 2000.
- Majzik Lászlóné: „Cseppben a tenger. Az iskolaautonómia Európában”, <http://epa.niif.hu/00000/00035/00019/1998-09-vt-Majzik-Cseppben.html>
- Maroy, Ch. & Demailly, L. (2004): „Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe: quelles convergences?”, *Recherches Sociologiques*, 2, 5-24.
- Maroy, Christian: *École, Régulation et Marché: une comparaison européenne*. PUF, Párizs, 2006.

- Muller, P. (1992), Entre le local et l'Europe. La crise du modèle français de politiques publiques », *Revue Française de Science Politique*, Vol. 42, n°2, 275-297.
- Muraközy Balázs, Horn Dániel: Teljesítményalapú ösztönzőrendszerek a közoktatásban. In: Hermann Zoltán (szerk.): *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2005.
- Neményi Mária: „Méltányosság és méltóság. Romákra vonatkozó politikák a mai Magyarországon”, In: Tamás P. – Erőss G. – Tibori T. (szerk.): *Nemzetfelfogások. Kisebbség-többség*, Bp., MTA SzKI – ÚMK, 196-203.
- Neumann Eszter, Berényi Eszter, Bajomi Iván: KNOWandPOL-jelentés (Orientation 1), 2007, www.knowandpol.eu
- Oblath Márton, CEU-MTA SzKI workshop, 2007, december, előadás
- Oblath Márton, Berkovits Balázs, Erőss Gábor: KNOWandPOL-jelentés (Orientation 1), 2007, www.knowandpol.eu
- Oktatási Jogok Biztosa [Aáry Tamás Lajos], Beszámoló 2000, www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2000/iskola.html
- Pons, Xavier, van Zanten, Agnès: „Knowledge circulation, regulation and governance” in KNOWandPOL litterature review, 2007.
- Radó Péter: „Államháztartási reform az oktatási szektorban. Oktatáspolitikai jegyzet”, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-ta-Rado-Allamhaztartasi.html>
- Sáska Géza: „Az alternatív pedagógia posztszocialista győzelme”, *Beszélő*, 2004/12.
- Sáska Géza: „Fogy a magyar: sokba van ez nekünk. A népességsökkenés és az önkormányzati finanszírozás válságáról a közoktatásban, *Beszélő*, 2004/7-8.
- Setényi János: „Az önkormányzat szerepe az intézményi kudarc elhárításában”, <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=szekszard-2k-Setenyi>
- Szira Judit: „Kérem az ellenőrzőt! – A szabad iskolaválasztás és a középosztály kiváltságai”, *Magyar Narancs* 2008/1.
- Van Zanten, Agnès: *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Párizs: PUF, 2001.
- Varga Júlia: „A közoktatás-finanszírozási rendszer hatása az egyenlőségre, 1990–1997”, *Közgazdasági Szemle*, XLVII. évf., 2000. július–augusztus (531–548. o.).
- Virág Tünde: „Gettósodó térség, gettósodó iskolarendszer”. *Kisebbségkutatás*, 2003/2, http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2003_02/cikk.php?id=750
- Wait, S.: Benchmarking: A Policy Analysis. London: Nuffield Trust, 2004.
- Whitty, G., Power, S., Halpin, D.: *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press, 1998.
- Zolnay János: *Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban*, EÖKIK, Budapest, 2005.

A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai

Ebben a tanulmányban arra keresem a választ, hogy a nevelési tanácsadók illetve azon iskolák diskurzusában, amelyek a hagyományostól eltérő fejlődésű, vagy ekként észlelt gyerekekkel találkoznak, hogyan merülnek fel a „lemaradás”, a „iskolaérettség”, a „részképességzavar” tematikái. Ezek az iskolák jellemzően gazdasági-társadalmi, illetve „etnikai” státusz szerint szegregáltak, illetve bennük találhatóak az ún. „fejlesztő”, avagy kislétszámú osztályok, ahol lassabb tempóban tanítják a részképességzavarosnak tekintett gyerekeket (ezeket az osztályokat ma már hivatalosan, az integráció jegyében megszüntetik, azonban többé avagy kevésbé rejtetten általában továbbműködnek). A nevelési tanácsadók, illetve ezen iskolák diskurzusát – amelyek gyakran egymással is szembenállhatnak, úgy fogom tekinteni, mint amely gyakorlataik alapját is képezi (anélkül, hogy e gyakorlatokkal jelen írásban részletesen foglalkoznék). E gyakorlatok a diagnózishoz, a fejlesztéshez és a szelekcióhoz kötődnek, amelyek jelentős mértékben befolyásolhatják egy-egy gyerek iskolai pályafutását. Fontos, hogy a magyar kontextusban a fejlesztés és a szelekció problematikája még sokkal inkább egymásra vetül, mint más kontextusokban.

A magyar iskolarendszert általában, s különösképp azt a szeletét, amelyik a sajátos nevelésű igényű gyerekekkel, az iskolaéretlenekkel, illetve egyéb hátrányt szenvedőkkel foglalkozik, különös kettősség jellemzi. Ez a szelekció és a fejlesztés kettőssége, amelyben az egyik folytonosan a másikra utal, mintha nem lehetnének meg egymás nélkül. Hogy ez miért alakul így, köszönhető egyrészt a magyar iskolarendszer sajátosságainak (iskolák hierarchiája, iskolai felvételi stb.), másrészt azon tudományos alapú gyakorlatoknak, amelyek a kérdéskörben illetékesek (képességfelmérés, iskolaérettségi vizsgálat), illetve leginkább ezen gyakorlatok isko-

laválasztást befolyásoló hatásának.¹ A magyar hierarchikus iskolarendszer nyilvánvaló módon erősíti fel azt a szelekciós potenciált, amely a képességalapú osztályozás gyakorlataiban már eleve megvan, azt, amiért száz évvel ezelőtt tulajdonképpen létrejöttek. Igaz, ma már létezik az integráló iskola modellje (sőt, elméletben az „inklúzív” iskoláé is), a gyakorlatban kérdéses, hogy ez mennyire csökkentheti a szociológiailag értett szelekciós hatást (ha a pedagógiai hatékonyságot bizonyos esetekben növelheti is) még ha a gyakorlatban itt-ott meg is valósul, s nem csak elfedi az elkülönítés tényleges gyakorlatát.

Milyen alapon mehet végbe a minősítés, a kategorizálás, milyen részképességek és részképességzavarok léteznek ebben a diskurzusban? Hogyan függenek össze a szocializáltság, a taníthatóság kérdései a képességzavarok tematikájával? Elválnak-e ezek a tanárok, pszichológusok, gyógypedagógusok diskurzusában? Hipotéziseket kell azzal kapcsolatban megfogalmaznunk, hogy milyen alapon válogatnak az iskolák és a válogatás egyéb intézményei a gyerekek között, illetve azzal kapcsolatban, hogy milyen alapon jelölnek ki bizonyos sajátos jegyekkel rendelkező gyerekcsoportokat: milyen típusú tudásra támaszkodnak, és ehhez milyen diskurzusokat használnak, valamint a válogatás révén milyen pedagógiai vagy egyéb célokat kívánnak megvalósítani. Reflektálni kell azokra az elmentmondásokra, amelyek egyfelől fejlesztés és szelekció, másrészt iskolai képességek és általános képességek, harmadrészt a gyakran együvé sorolt kognitív és viselkedésbeli problémák, végül pedig a lemaradás és a csökkent képesség fogalmai között állanak fenn. Majd pedig elemezni kell az oktulajdonítás mechanizmusait, azt, hogy hogyan magyarázzák, milyen tényezőknek (organikus, pszichológiai, szociológiai) tulajdonítják a felmerülő iskolai problémákat. Azzal viszont nem fogok e tanulmány kereteiben nem tudok részletesen foglalkozni, hogy az osztályozás, a besorolás, az oktulajdonítás módjai miképp hatnak ténylegesen a továbbtanulásra, ezzel kapcsolatban legfeljebb sejtéseket fogalmazhatok meg. A tanulmány elsősorban az „abnormális” és a „normális” minősítések különbségeire, kölcsönhatására, illetve határterületeire koncentrálok, ezért a nevelési tanácsadóba kerülő gyerekek kategorizálását elemzi, s nem foglalkozik a sajátos nevelési igényű gyerekek (SNI) problematikájával. SNI minősítést csak a „tanulási képességeket vizsgáló szakértői bizottságok” adhatnak, a nevelési tanácsadók nem.

¹ Ld. e kötetben Berényi Eszter.....c. tanulmányát.

1. Az iskola és a nevelési tanácsadó viszonya

Mind az iskolák, mind a nevelési tanácsadók olyan gyerekekkel foglalkoznak, akiket valamilyen értelemben az óvodai pályafutásuk során vagy annak végétével már minősítettek. Mindenkiről készül írásos „óvodai szakvélemény”, ez a beiskolázáshoz elengedhetetlen, illetve az óvoda javaslatára a nevelési tanácsadó is megvizsgálhatja a gyermeket, amennyiben fejlődése nem tűnt zökkenőmentesnek. Az iskolába tehát már a pszichológiai, illetve pedagógiai minősített gyerekek és gyerekcsoportok kerülnek. A nevelési tanácsadó az egyik olyan intézmény, amelyik a gyakorlatban létrehozza a fejlettség kategóriáit. Az iskola, sőt már az óvoda, természetesen tőle függetlenül is képes erre, s általában függetlenül is teszi ezt meg, mégis érdekes elemezni, hogy mi történik azokban az esetekben, amikor mindezen intézmények szerephez jutnak.

A nevelési tanácsadók ugyanakkor szakmailag részben szembenállnak az iskolákkal, hiszen magukat tartják a fejlődésbeli problémák szakértőinek. Mégis, azt a kontextust, amelyen belül tevékenykedhetnek, az iskolák határozzák meg, s eleve is, történetileg, az iskolai problémák közegében hozták őket létre – csakúgy, mint az általuk alkalmazott tudományokat, az iskolapszichológiát, a fejlesztő- és gyógypedagógiát, a logopédiát, az intelligencia tesztelést, amiket „iskolatudományoknak” fogunk nevezni –, hiszen azon gyerekek esetében nyújtanak segítséget, akik az iskolában valamiért nem, vagy csak nehezen állják meg a helyüket. Mégis, tevékenységük igazolásaképp egy másik, általánosabb szempontra is hivatkozhatnak, mégpedig az „általános fejlesztésre”, a képességek, készségek általában vett fejlesztésére (amire az iskolai bevételestől független szempontként tekintenek), illetve az iskolától függetlenül is felmerülő pszichológiai problémák kezelésében betöltött szerepükre.

Ugyanakkor kérdéses, hogy van-e értelme általános képességfejlesztésről beszélni a nevelési tanácsadók esetében, hiszen már maguk ezek a képességek is az iskolai bevételestől függvényében lettek meghatározva, még akkor is, ha nem kapcsolódnak közvetlen módon az iskolai előmenetelhez, ha nem is mindig az iskolai pályafutás előkészítésének szűk kontextusában merülnek fel. Régi eszme, hogy a pedagógia a „normális” gyerek képességeihez van igazítva, amiből az következik, hogy az iskolai normák megegyeznek a természetes normákkal. Ezért azok, akiket a pedagógia

nem képes kezelni, csakis abnormálisak lehetnek.² Vagyis, ha az iskola jelöli is ki azokat, akik az abnormalitás kategóriájába sorolhatóak, maga a normalitás/abnormalitás fogalompárja iskolán kívüli jelentésre is szert tesz; másfelől, paradox módon, a segítő intézmények és tudományok gyakran úgy tekintenek az iskolára, mint amely nem mindig képes felismerni az abnormalitást, ami pedig tevékenysége nyomán jól kirajzolódik. Ezért szaktudományokra és szakemberekre van szükség, akik az abnormalitás kiszűrésére specializálódtak, akik szakmailag jobban látják el ugyanazt a funkciót, ami elméletileg már az iskola funkciója is lehetne. A szakmaiság érve az „iskolatudományok” és az iskola közötti vitában a kezdetektől fogva főszerephez jutott, s a mai napig ez határozza meg részleges szembenállásukat.³

A nevelési tanácsadó tehát egyfelől az iskolával szemben fogalmazza meg magát, másfelől mégis csak az iskolához kötődik. Tulajdonképpen ez a szembenállás vagy megfelelés lehet döntő abból a szempontból, hogy milyen képet is alkot arról a tudományos vagy tudományos alapú tevékenységről, amit folytat, illetve a részképességzavarokról és az iskolaéretlenségről.

„Tehát én mindig elmondom mindenhol, hogy ha a felsőoktatásban tanulnának a pedagógusok olyan készségeket, tudásanyagot is, mondjuk ebben jobban állnak, de készségeket, amivel a problémás gyerekeket felismerik és kezelni tudják idejekorán, akkor az eseteknek a nagy részét nem kéne hozzánk küldeni. Ma ez a tanulási folyamat, a főiskoláról, egyetemről átkerül a gyakorlatba. És hogy tulajdonképpen ennek egy közvetítője az iskolapszichológus, vagy motorja, vagy nem tudom.” (nevelési tanácsadó, pszichológus)

Azonban a tudományosság, a jobbantudás tematikája nem csak az iskolával, de a szülőkkel szemben is felmerül, akik közül sokan – legalább is a pszichológusok szerint – nem értenek a gyerekneveléshez, vagy legalább is segítségre szorulnak:

² Patrice Pinell: „L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 108., No. 1., 1995., 28. old.

³ A speciális avagy gyógypedagógiai oktatás eleve azért jött létre, hogy a pedagógiát – legalább is, ami a lemaradások diagnosztizálását illeti – szigorú tudományos alapokra hozza. Pl. Alfred Binet nem győzte ostromozni az iskolák és a tanárok hozzá nem értését, akik gyakran még a „debileket” sem képesek felismerni, nem hogy megfelelő oktatást biztosítanak nekik (ami amúgy is lehetetlen, ha egyszer össze vannak keveredve a „normálisakkal”). Vö.: A. Binet: *Les enfants anormaux*, Privat, Toulouse, 1978., 59. old.

„Például erre találtuk ki, most nagyon beindultak már óvodákban, iskolákban próbálunk szülő-csoportot tervezni. És akkor olyan dolgokra tanítjuk a szülőket, tehát egy ilyen beszélgetés keretben, amit neki tudni kéne, de nem tud, mert valahonnan nem hozta már. Ez a szülő generáció már a második, akinek anyukája is dolgozott, kulcsos gyerekeként nőttek fel, egy csomó készséget nem kapnak otthonról a nevelésben, nincs is mit tovább vinni. Iskolapszichológusként nagyon sokszor ilyen felvilágosító órákat tartunk szülőknek, mert hogy egész egyszerűen nem tudja, hogy a gyerekeknek... fontos az életben a fejlődésében.” (nevelési tanácsadó, helyettes vezető)

A nevelési tanácsadó a saját diskurzusában úgy szerepel, mint a kompenzáció intézménye, mint amely a rászorultakat hozzáértéssel segíti. S mint ilyen, magát kezdettől fogva a modernség és haladás megtestesítőjeként tekintette, szemben az iskola konzervativizmusával, hiszen vallott célja, hogy megreformálja a hagyományos, monolit pedagógiát. Bevonja a pszichológiát, amitől a nevelési tanácsadóban dolgozók szerint a hagyományos pedagógia irtózik, mivel – a pszichológusok vélekedése szerint – ez nem képes az individuálisan tekintett gyerekekkel foglalkozni, csupán egy monolit gyerektömeget érzékel. Az „iskolatudományok” a nevelési tanácsadó szakemberei bemutatásában úgy jelennek meg, mint amelyek révén a problémák felismerhetővé, valamint kezelhetővé válnak. Többé nem maradhatnak rejtve, hiszen a feladat pontosan az, hogy kifejlődésüket megelőzzék, ezért nagyon fontos a korai diagnosztika. Ezért a nevelési tanácsadónak egyfelől meg kell küzdenie az iskola konzervatív erőivel, akik elutasítják a pszichológiát és az új pedagógiai módszereket, s ezért hajlamosak globális, felületes, s gyakran igaztalanul moralizáló ítéleteket hozni. Nem látják be, hogy a gyerek nem „rossz” vagy „buta”, hanem mondjuk csak a családi körülményei miatt nehézségei vannak, vagy rész-képességzavaros, esetleg rossz a szeme, és nem látja a táblát. Az iskolát tehát legtöbbször nem a vallott értékrendje és követett céljai miatt marasztalja el, hanem azért, mert nem eléggé hatékony a képességek és készségek fejlesztésében.

Másfelől a szülők is akadályt gördíthetnek munkájuk elé, hiszen gyakran szintén nem hozzáértőek, és ellenállhatnak a diagnosztikának, amely gyerekeiket szerintük rossz színben tüntetheti fel. Legtöbbször azonban nem ez a helyzet, s a szülő elfogadja az értékelést. A nevelési tanácsadó tudományos tekintélyét a félig-meddig hatósági jogkör is alátámasztja, hiszen a beiskolázásra tett javaslatát meglehetősen nehéz elkerülni.⁴

⁴ Az iskolaérettségi vizsgálati véleményt összegző dokumentum alján a következő szöveg szerepel: „A Köznevelési törvény 30. par. /4/ bekezdése értelmében, a gyermek érdekében a jegyző kötelezheti a szülőt, hogy a szakvélemény alapján gyermekét a meg-

A nevelési tanácsadót tehát a szakmaiság, egyfajta „profizmus” jellemezné a gyereknevelésben, illetve a képességek felismerésében – legalábbis így vélekednek az ott dolgozók. Azonban mégsem állhat tisztán „tudományos” alapokon, s ez nem is célja, amennyiben nem ragaszkodik egyfajta merev kategóriarendszerhez; empirikusnak és pragmatikusnak kell maradnia abban az értelemben, hogy alkalmazkodnia kell az egyes gyerek sajátos problémáihoz, igényeihez, illetve a fennálló körülményekhez: ahhoz, hogy mennyiben adottak a fejlesztés feltételei ebben az iskolarendszerben. A fogyatékoságok megállapítása tehát bevallottan kontextusfüggő, s ebben az értelemben az „iskolatudományok” alkalmazói nem törekednek „objektivitásra”. Már csak azért sem, mert a gyógypedagógia az individuumok tudománya, s ezen individuumok mindig mások és mások, végső soron összemérhetetlenek. A nevelési tanácsadó, a gyógypedagógia, a fejlesztő pedagógia pragmatikus, hiszen nem kérdőjelezi meg, hogy a gyermek környezetének „szinte természetes” részét alkotja az iskola, míg az „iskolai helytállás” fejlődésének közelítően jó fokmérőjeként szolgálhat. Nem lehet feladata az iskola erős kritikája, hanem azokkal kell foglalkoznia, akiket az adott rendszer nem tudott befogadni.

2. Az „iskolatudományok” létrejötte

Amikor a XIX. század végén kialakult az individuálpszichológia, s vele szoros összefüggésben az intelligencia mérése, akkor teljesen egyértelmű volt, hogy az nem tisztán tudományos érdeklődésből fakad, még csak nem is humánus segítő szándékból, hanem az új iskolai népesség kezelésének, igazgatásának kíváncsiságából, vagyis hogy az államigazgatás céljaival szorosan összefonódva jön létre. Különösen furcsa lenne a segítség, a kompenzáció szándékát hangsúlyozni, tudván azt, hogy az intelligencia mérése mennyire szorosan összefonódott az eugenikával.

Az IQ-tesztnek, illetve a problematikusnak tekintett iskolai népesség elkülönítésének és „speciális” oktatásának tehát egyáltalán nem önmagában vett elméleti pedagógiai kritériumai voltak. Az IQ mérése a lemaradtak kezdeti kiválogatására szolgált, hogy majd aután részletesebb vizsgálatnak is kitégyék őket.⁵ Az „értelmi fogyatékos” vagy a „részképességzavaros”

felelő nevelési-oktatási intézménybe írassa be.” Jóllehet a szülők a döntés ellen fellebbezhetnek (amennyiben ismerik jogaikat).

⁵ Nikolas Rose: „The Psychological Complex: Mental Measurement and Social Administration”, *Ideology and Consciousness*, No.5., 1979., 52. old.

kategóriája eleve csak az iskola oktatási-fegyelmi rendjéhez képest nyerhetett értelmet, e kategóriák, illetve a hozzájuk tartozó diagnosztikus eljárások a tömegoktatás megteremtése révén születhettek meg. A tömegoktatás individuumok olyan kategóriáját hozta létre, amely számára a pszichiátriai intézeti kezelés nem látszott megfelelőnek, ugyanakkor a normál iskola rendjét felbolygatták.⁶ Az oktatási rendszer egyszerre hozza létre az intelligencia problémáját mint *társadalmi problémát* (Binet számtalanszor hangsúlyozza, hogy itt az egész társadalom java forog kockán, s ezt utilitarista szempontból kell tekinteni), és dolgoz ki kezelésére egy technológiát. Ez a technológia nem támaszkodhat teljes egészében az iskolai vizsgákra vagy eredményekre, hiszen akkor csak ugyanazokat a pontatlan eredményeket hozná, amelyeket befolyásol a motiváció, az otthoni környezet stb. – a probléma pontosan az, hogy bár az iskola érzékeli a problémát, nem képes pontos diagnózist adni, s az esetek nagyrésze elsikkad. Binet azért dolgozza ki a „mentális életkor” fogalmát, illetve sztenderdizált tesztjét, hogy az iskolai beválás „természetes” szűrőjéhez képest – bár nagymértékben arra támaszkodva, ami a problematikus gyerekek kezdeti *kijelölését* illeti – egy precízebb skálát hozzon létre. Ezen a skálán a mentális életkor – egy korosztály teljesítményének átlaga – a teljesítmény normájául szolgál (jóllehet ezt ő még csupán gyakorlati eszköznek tekinti, nem pedig külön pszichológiai entitásnak, mint ahogy később, Spearman, Goddard és mások nyomán erre a státuszra tesz szert). Az iskola, a tanár ismeri fel tehát először azokat a gyerekeket, akiknél gyanítható, hogy a visszamaradottság állapotában vannak. Azonban – mint azt Binet mindig is hangsúlyozta – iskolai eredmény, az iskolázottság azonban nem egyenlő az intelligenciával, annál is kevésbé, minthogy ha valaki sokáig kimaradt, költözködés vagy betegség következtében, akkor nyilvánvalóan le lesz maradva, azonban intelligenciájáról ez még mit sem mond. Vagyis, bár az intelligenciát az életkorral összefüggésbe hozott teljesítmény rajzolja ki, maradnak bizonytalansági tényezők, jóllehet a tudományos módszer pontosan ezeknek a kiküszöbölésére tesz kísérletet: az iskolák önbevallása szerint a hozzájuk járó debiliek aránya 0-25% között változik⁷, amely nagymértékű pontatlanságról, tudománytalanságról, s talán még önkényeskedésről is tanúskodik, hiszen ezek a jellemzők az iskolák semmilyen egyéb sajátos jellegzetességeivel nem állíthatók párhuzamba (s Binet semmitől

⁶ Kurt Danziger: *Naming the Mind. How Psychology Found Its Language?*, Sage, 1997., 75-76. old.

⁷ A. Binet: *Les enfants anormaux*, i.m., 59-61. old.

sem tart jobban, mint hogy esetleg nem igazi fogyatékosok is bekerülnek a debileknek fenntartott osztályba!)⁸. Binet 3 év, illetve – az életkor előrehaladtával – 2 év lemaradásban határozza meg a fogyatékoságot: mindig adott életkorhoz kell viszonyítani a mért teljesítményt. Látható tehát, hogy lemaradás és fogyatékoság összefüggése vagy különbsége korántsem egyértelmű: a lemaradás bár utal a fogyatékosagra, s végül is annak egyetlen tudományos mércéje, a két fogalom mégsem esik egybe, hiszen számtalan tényező miatt maradhat le valaki, amelyek mind felmenthetik a „debillé” minősítés alól. Ezeket az „igazi fogyatékosághoz” képest „különnek” tekintett tényezőket mind tudományos ellenőrzés alá kell vonni, azonban a bizonytalanság mindenképpen fennmarad, mégpedig azért, mert nem lehet tudni, hogy a „fogyatékoságnak” van-e önmagában vett értelme, például eltekintve az iskola és a „modern élet” kívánalmaitól; a lemaradás a fogyatékoságot mérő tényező-e, vagy „igazi fogyatékoság” esetén esetleg azzal egylényegű, vagy pedig a fogyatékoság a lényege szerint még valami minőségileg más is, jóllehet, ennek nem lehet megadni a pontos kritériumát. Ez a „más” néha mint valamiféle misztikus entitás tűnik fel, egyfajta megragadhatatlan lényeg, amit azután – mint ahogy az minduntalan kiderül – mégis csak a jóval prózaibb „lemaradás” definiálhat.

Mindezzel összecseng Georges Canguilhem megállapítása, amely szerint a pszichológia csak úgy tehet szert a képességek, a reakciók és a viselkedés objektív tudományának státuszára, hogy teljes mértékben figyelmen kívül hagyja azt a kontextust, amelyben módszerei és technikái megszülettek, de egyúttal azt a tárgyat is, amelyre tudományként vonatkozik. Ha viszont így jár el, a fent megállapított inkohereenciához jut. Ha mégsem tekint el a kontextustól, akkor nem képes teljes mértékben autonóm módon megalapozni önmagát; ez a dilemma jellemzi az iskola-tudományok és az iskola viszonyát is. A pszichológiával tehát Canguilhem szerint az a probléma, hogy az emberről nem alkot képzetet önálló módon, mindig csak valamihez viszonyítva, valamely kontextusban, amely olyan környezetként van feltüntetve, amelyhez alkalmazkodni kell. Ezért csak az ember eszközként való használata révén legitimálhatja önmagát. „Az adaptáció, a tanulás törvényeivel kapcsolatos kutatás, a tanulás és a képességek közötti viszony kutatása, a képességek feltárása és mérése, a megtérülés és a termelékenység keresése (legyen szó bár egyénekről vagy csoportokról) – amik elválaszthatatlanok az alkalmazás szempontjától

⁸ Uo. 55. old.

a szelekció vagy az orientáció terén – mind elfogadják azt az implicit posztulátumot, hogy az ember természete szerint eszköz, s *az a rendeltetése, hogy a helyére, a feladatához kerüljön.*⁹

A modern pszichológia episztemológiai értelemben a biológiai evolúciós elméletből, és a közgazdaságtan fogalmaiból építkezik: fő fogalmai az egyed alkalmazkodóképessége a környezetéhez, illetve a hatékonyság.¹⁰ Fő előfeltevése: az egyed viselkedése a társadalomban analóg azzal, ahogyan a természetben viselkedik. Innen adódnak az olyan fogalmak, mint kiválogatás, alkalmazkodás, képességek. A társadalmi viselkedés eszerint csupán a természeti viselkedés meghosszabbítása lenne. Ez ahhoz vezet, hogy az éppen adott társadalmi környezetet természetesnek veszik, s a pszichológia megpróbálja az egyént ehhez igazítani. A Piaget-féle fejlődépszichológia is a biológiai fejlődés analógiájára fogja fel az értelmi fejlődést, vagyis a környezethez való adaptációt veszi alapul, amelyben a művelti gondolkodás, a művelti sémák elsajátítása az elsődleges.¹¹

Az „iskolatudományok” elsődleges célja nem az egyenlőtlenségek felszámolása, a lemaradtak felzárkóztatása volt, hanem az iskolai norma védelme, illetve az iskolára veszélyes populáció elkülönítése. Bourneville – a „speciális osztályok” tervének első kiötlője – a „debileket” szeretné elkülöníteni, illetve nekik létrehozni speciális osztályokat immár a kórházon kívül. Érdekes, hogy mind Bourneville, mind később Binet esetében az iskolák bizonyos ellenállást fejtenek ki a lemaradtak tudományos diagnosztizálásával, illetve elkülönítésével szemben. A tanárok először – a XIX. sz. végén – az elkülönítés szándékát sem értik, de azt sem, hogy ki lenne az értelmi fogyatékos, viszont a fegyelmezetlenségtől szívesen megszabadulnának. A két kategória, értelmi fogyatékos és fegyelmezetlen, ezért egyfajta adminisztratív kompromisszum révén egybemosódik, és ezáltal nem lesz egyiknek sem pontos definíciója (jóllehet, a „debilis” kategória már önmagában sem volt „tiszt”).¹² Binet esetében, a XX. sz. elején, leginkább az iskolaigazgatók állnak még ellen, a tanárok a fogyatékosokról „inkább bevallják, hogy azok, hogy megszabadulhassanak tőlük (...) fokozatosan e helyesebb gondolatok szilárdulnak majd meg”.¹³

⁹ Georges Canguilhem: „Qu'est-ce que la psychologie?”, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Vrin, 1975., 378. old., kiemelés tőlem, B.B.

¹⁰ Dider Deleule, *La psychologie: mythe scientifique*, Laffont, 1969., 77-80. old.

¹¹ Ennek ismertetését ld. pl.: Csapó Benő: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*, Akadémiai Kiadó, 2003., 23-28. old.

¹² J. Gateaux-Mennecier: *La débilité légère, une construction idéologique*, Éd. du CNRS, 1990., 56-62. old.

¹³ Binet : i. m., 73. old.

3. Az iskolai képességek univerzalizációja

Mint láthattuk, az éretlenséget kezdettől fogva nehéz volt elkülöníteni a fogyatékoságtól vagy képességzavartól, s ez folyamatosan felvetette a rossz, tudománytalan kategorizáció rémképét. A „fogyatékoság” tudományos státusza nagyon is kétséges, pontosan amiatt, mert az elméleti fogalomalkotás sem lehet független az iskolák gyakorlatától.¹⁴

A nevelési tanácsadók és a bennük művelt „iskolatudományok” esetén tevékenységük függése az iskolától le sem tagadható, hiszen eleve az iskolai igények kielégítésére hozták őket létre. Számukra, illetve diagnosztikus és terapeutikus tevékenységük számára az iskola szerepel az előbb említett „természetes környezetként”, amelyhez a gyerekeknek alkalmazkodniuk kell, illetve ezen alkalmazkodóképességük lesz normalitásuk kritériuma. Ha most konkrétan a nevelési tanácsadók működésére gondolunk a magyar iskolarendszerben, ez a probléma még élesebben vetődik fel, amennyiben az éretlenség/fogyatékoság és szelekció/fejlesztés paradoxonai nem pusztán a tudományos besorolás eredményeképpen merülnek fel, hanem számtalan egyéb tényező következtében, s elsősorban az iskolák hierarchiája miatt. Az eleve létező ismeretelméleti problémát tehát bonyolítja, hogy ez a „természetes környezet” egyáltalán nem homogén, hiszen Magyarországon nem létezik önmagában „az iskola” mint nemfogalom, avagy mint valamely általános fogalom tetszőleges példája, amely ezt az általánost jól tükrözné, hanem ezzel szemben rendkívül különböző intézmények sorakoznak egymás mellett „általános iskola” címszóval. Az „általános iskola” tehát nem is létezik, hanem egymástól nagyon különböző iskolák vannak, amelyek jellemezhetők gyerekpopulációjukkal, szelekciós módszereikkel, tanításuk színvonalával, ezért *sokkal inkább a hierarchiába szerveződő iskolák kirajzolta iskolarendszer tűnhetne e természetes környezetnek, hiszen nincs egy általános intézménytípus, amihez alkalmazkodni lehetne*. Ebben a kontextusban a kategorizálás és a normához való

¹⁴ Pontosán ez a dilemma tükröződik a szociológusok és gyógypedagógusok vitájában Magyarországon már a 70-es évek végétől. A vitában a szociológusok sem vetik el egy tisztán tudományos gyógypedagógia lehetőségét. Vö.: Ladányi János – Csanádi Gábor: *Szelekció az általános iskolában*, Budapest, Magvető, 1983., ill.: Gerő Zsuzsa – Ladányi János – Csanádi Gábor: „A 'megszűntetve megőrzött' gyógyó”, valamint Mesterházi Zsuzsa, Gaál Éva, Szabó Ákosné, a *Kritika* c. folyóiratban (1996. 10., 11. sz.) megjelent viszontválaszai; a teljes vita megtalálható: in Gerő Zsuzsa – Ladányi János – Csanádi Gábor: *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*, Budapest: Új Mandátum, 2006. A vita részletesebb elemzését ld.: Berkovits Balázs – Oblath Márton: „Ki nevel a végén? Az álfogyatékoság diskurzusa a szociológiában és a gyógypedagógiában”

alkalmazkodás is új értelmet nyer, vagyis a hierarchia egészében lehet megtalálni azt a helyet, ahova valaki „való”. Ez azt jelenti, hogy nem pusztán egy önkényesen megszabott iskolai normához kell alkalmazkodniuk a gyerekeknek, hanem ez az önkényes norma is széttágolódik, hierarchiába szerveződik, egyenlőtlenségi struktúrát alkot.

Másfelől viszont, az iskola szempontjából meghatározódó képességek olyan általános képességekké szublimálódhatnak, amelyek általában kell, hogy jellemezzék a gyerekeket, amennyiben „normálisan” fejlődnek, hiszen az „iskolatudományok” diskurzusában gyakran eltűnik a konkrét iskolai beválást illető referencia. Ezen általánosodás garanciája maga a fejlődépszichológia illetve a pszichometria, amennyiben tudományként tekintenek rájuk, amelyek egyrészt sikerrel tekinthetnek el eredetüktől, attól, hogy nem belső tudományos fejlődés eredményeként, hanem külső intézményi kívánalmaknak megfelelően jöttek létre; másrészt sikerrel mutatják fel az iskolát, mint a képességek fejlesztésének természetes helyét.

A képességek ezen „általánossá válása” teszi a képességekről szóló diskurzus érvényességét szinte megkérdőjelezhetetlenné. A nevelési tanácsadók, amennyiben megkülönböztetik magukat az iskoláktól, ezekre az általánossá vált képességekre hivatkozhatnak. E megkülönböztetés azonban csak akkor nyerheti el végső értelmét, ha nem mindig azonosulnak a magyar hierarchikus iskolarendszer minden vonásával, például a tagozatok, a felvételik létével, hanem esetenként ezeket a gyerekek szempontjából feleslegesnek vagy egyenesen károsnak tartják, s ehhez képest egy általános fejlődési utat jelölnek ki. S valóban, a nevelési tanácsadóban dolgozó pszichológusok nem értenek feltétlenül egyet a gyerekek „túlválogatásával”, vagyis azzal, amit szigorú, avagy általánosan értett képesség-szempontok már nem indokolnak. Arról is szó esik, hogy az iskolai felvételi igen káros, és igazságtalan, hiszen a lemaradt gyerekeknek nem biztos, hogy az az iskola adja meg az optimális fejlődés lehetőségét, ahova végül bekerülnek, ugyanakkor a „jó” iskolákba sem feltétlenül a legjobbakat válogatják ki. A felvételi tehát kétszeresen is igazságtalan, bár ellenkező előjellel: egyfelől túlságosan szelektál, ezáltal létrehozza a „jó osztályt” a „jó színvonallal” együtt, amikor szinte már „nem is kell tanítani”, másfelől nem szelektál igazságosan, avagy hatékonyan, hiszen nem tükrözi teljes mértékben a gyerekek valós képességeit:

„Hát, mondjuk, mit tudom én, egy elit iskola szerintem eleve olyan tanárokat vesz föl, akik hiper-szuper képzetek mindenféle téren. És olyan gyerekeket válogat be, akik az összes tesztben maximálisan teljesítettek. És akkor a tök jó képességű gyerekekkel persze, hogy jókat produkálnak a tök jól képzett pedagógusok, hát az nem egy nagy kunszt. Egyébként én a Feketében találtam hihetetlenül tehetséges gyerekeket is. Itt minden tesztben maximálisan teljesítenek és így le voltam döbbenve, hogy ilyen zseni gyerekek vannak... vagy egy-kettő normál iskolában is, akik nagyon ügyesek. Szerintem a Szervátiuszban is [a kerület legszelektívebb iskolája – BB] elképzelhető egy ilyen tök átlag gyerek.” (nevelési tanácsadó, pszichológus)

Mindebből egy megoldhatatlan ellentmondás következik, hiszen a fejlesztés és a szelekció eltérő elveit a gyakorlatban sem lehet kibékíteni. Ugyanis, ha feltételezzük, hogy mindenkit lehet fejleszteni, úgy a magyar iskolarendszert nagyon nagy mértékben jellemző szelekció gyakorlata megkérdőjeleződik (kivéve, ha annak jelentését az igények és választások felé toljuk, vagyis tagadjuk az iskolák hierarchiáját)¹⁵, egyúttal a többé-kevésbé állandó képességek elmélete is. Ha viszont mindenkinek a képességei szerint kell továbbhaladnia az iskolarendszeren, úgy veszélybe kerülhet a fejlődése, míg ha a fejlődés az elsődleges szempont, úgy egyfelől a képességek ideológiája kerül veszélybe, másrészt – amennyiben elméletben ismét helyreállítottuk a képességek ideológiáját – esetleg az iskolákat hozzuk lehetetlen helyzetbe, hiszen legtöbbször nincsenek felkészülve a „nehezebb” gyerekek fogadására. Erre a dilemmára tipikus példa a fejlesztő osztályok esete, amelyek, bár a lemaradt és/vagy csökkent képességű gyerekeket hivatottak fejleszteni, gyakran éppen a problémákat koncentrálik, és a pedagógus feladatát teszik nehezebbé, valamint pusztán létükkel igazolják, hogy a nevelési tanácsadóra szükség van.

„Tehát a fejlesztő osztályokba nagyon sokszor bekerülnek elsősorban azok a gyerekek, akiknek a képességei gyengék. De ugyanakkor vannak olyan gyerekek is, akiknek a viselkedése is olyan, hogy katasztrofális. Tehát hogy szemtelen, hogy visszabeszél, hogy ilyen-olyan, amolyan. Na most nem tudom, hogy ezeket a gyerekeket hova lehetne tenni, meg hova lehetne rakni azokat a gyerekeket, akiknek csak a képességeivel van valami baj. Tehát itt az van, hogy sok rossz, és ilyen két irányú rossz. Tehát teljesen más fajta rossz gyülemlik ott fel, és ezért olyan nehéz velük. Mert itt ennek viselkedési problémája is van, meg nem is akar tanulni meg lusta is, meg a képességeivel is van baj, ez meg aranyos, meg szelíd, meg csendes, visszahúzódó, ugyanakkor a képességeivel baj van, és akkor, tehát ez megint a két véglet.”

¹⁵ L.d. e. kötetben: „Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata”.

„Tán kicsit más oldalról kellett volna fogalmaznom, tehát ahogy az iskolák elkezdtek egy kicsit differenciáltabban foglalkozni az átlagtól eltérő képességű gyerekekkel. (...) Tehát, ahogy a pedagógia egy kicsit differenciáltabban kezdett ehhez nyúlni, ezzel párhuzamosan alakultak ki ilyen szakvéleményezési funkciók. Hogy mivel elkezdtek létesíteni ezekre a gyerekekre különböző kezelési módokat, például régen voltak a korrekciós osztályok, manapság ezeket fejlesztő osztályoknak hívják, azután logopédiai osztályok, vagy mondjuk különböző rész-képességzavarban szenvedő gyerekek, bizonyos, mondjuk nyelvi tárgyak alól történő felmentése stb. Tehát ilyen differenciáltabb kezelés az egyre több pszichológiai feladatot is hozott magával, egyre több szakvéleményezési feladatot és ez nagyon sok plusz feladatot jelentett igazából a tanácsadóknak általában.”

4. A diagnosztika és a képességek fejlesztése

Az iskolatudományok abból indulnak ki, hogy a lemaradásokat idejekorán fejleszteni kell. Ugyanakkor nem hagyják teljesen reflektálatlanul azt a kérdést, hogy a rosszabb helyzetből származó gyerekek kerülnek általában nevelési tanácsadóba, bár előfordul, hogy ezt nem ismerik el. Ha elismerik, akkor e problémának megpróbálják tudományos megoldását adni (abban az értelemben, hogy szerintük a probléma kezeléséhez mindenképp szükség van diagnosztikára, terápiára, illetve ehhez megfelelő, kiképzett szakemberekre).

Az iskolatudományok egyre fontosabb szerepre tesznek szert, ez a tendencia mindenütt, vagyis egyre szofisztikáltabb diagnosztikai apparátusokat alkalmaznak, és egyre több gyerek esik bele abba a körbe, amiről megállapítanak valamit. Diagnosztika és elkülönítés ugyanakkor egymást feltételezhetik, hiszen a beiskolázásnál nyilvánvalóan számít a nevelési tanácsadó véleménye, akkor is, ha nem ad hivatalos papírt arról, hogy a gyerekek milyen típusú osztályba kellene mennie (ám az, hogy mikor melyik kategória duzzad fel, az köszönhető a finanszírozás sajátosságainak, illetve az ezt érintő változásoknak, valamint a diagnosztikus divatoknak is).

Ugyanakkor, amennyiben a nevelési tanácsadók nem kívánnak – hiszen e szándék nem mindig van jelen – határt vonni maguk és az iskolák között, akkor nem az iskolai képességfejlesztés hierarchikus mivoltát utasítják el, hanem a hozzáértés terén különböztetik meg magukat az iskoláktól. Ekkor az iskola hierarchikus jellegét nem kérdőjelezi meg, hanem a fokozott dignosztikát, fejlesztést támogatják, tehát általános az a vélemény, hogy a gyerekek tudományos alapon való kezelése oldhatja meg a fennálló problémákat. Egyfajta „tudományos utópiával” találko-

zunk, amikor is a problémát az jelenti, hogy még mindig nagyon nagy a „feltáratlan esetek száma”, akik a rendszerben elkallódnak, s egyre több is lesz, hiszen objektíve nő a „problémás” gyerekek aránya, a jelenkori társadalom jellegzetességeinek betudhatóan; végül, még mindig nagyon kevés a hozzáértő fejlesztő pedagógus és pszichológus, akiktől az egyes gyerekek fejlesztését remélni lehetne.

Ezért az a cél, hogy a diagnosztikát „normalizálják”, kettős értelemben is. Egyfelől, hogy elterjesszék, másfelől az, hogy ha valakinek képesség problémája van, ne legyen megbélyegző, illetve ne legyenek konzekvenciái a szelekcióra nézvést. Ennek az lenne a feltétele, hogy a tanárok is elsajátítsák a képességzavarok felismerésének technikáját, illetve hogy ne idegenkedjenek a pszichológiától. Valamint, hogy a szülők ne tekintsék bélyegnek, abnormálisnak azt, hogy ha a gyerekekkel objektíve van valami baj. (Emögött az a megfontolás is meghúzódik, hogy nem feltétlenül baj, ha a gyerek olyan iskolába kerül, ahol az oktatás a képességeihez, illetve tanulási igényeihez „adaptált”, hiszen akkor jobban fejlődhet – az iskolai életút mobilitási értelemben pedig szinte soha nem merül fel).

„Én meg azt gondolom, hogy nekünk sokkal inkább meg kéne arra a pedagógusokat tanítani egyrészt, hogy *a normális kategóriát sokkal szélesebb sávban kezeljék*, és hogy az ő eszközállományukat bővítsük, és ne kifelé terápiásan kezeljük a tömegeket, hanem vonjuk le a konzekvenciákat a változásokból, a problémákból, a mérési eredményekből, és próbáljunk együtt valamilyen válaszokat kidolgozni, amelyeket a normál mindennapi oktatási menetbe be tudunk építeni.” (nevelési tanácsadó, helyettes vezető)

Vagyis, ideális esetben megtörténik a diagnosztika, de az kizárólag a fejlesztésben kap szerepet. Ezért, ha a diagnosztikát nem követi fejlesztés, vagy akár az adott gyereket hátrány éri a csökkentett színvonalú tanítás vagy stigma következtében, azért általában nem érzik magukat felelősnek. A stigmatizációért, a szelekcióért szerintük nem hibáztathatóak, hiszen ezeknek a mechanizmusoknak az alakulását a szélesebb iskolai mezőbe utalják. A képességek fejlesztését tehát kizárólag abban az objektivista értelemben veszik, hogy a gyerekeknek „meg kell kapnia a fejlesztést”.

„Na most az iskolapszichológus a személyében behozza a Nevelési Tanácsadót az oktatási intézménybe, és a személyén keresztül egy csomó olyan innovációt el tud indítani, ami addig nem volt. Most egyfelől ez egy iskolapszichológusnak nagyon nagy feladata, hogy a terápiás feladatokat összekösse, nem én csinálom a terápiát az iskolában, hanem megteremttem a feltételeit, hogy egyáltalán lássák, észrevegyék és bejuttassák a terápiás intézménybe a gyereket. Ez egy nagyon fontos dolog. De az iskolapszichológusnak az elsődleges feladata az preventív. Tehát hogy én amit az előbb mondtam, és mi abba

az irányba nyomjuk az ellátást szakmailag, hogy olyan dolgokat csináljunk óvodákban, iskolában, ami megelőzi a nagy problémák kialakulását, és rátanítja a pedagógusokat ezeknek a kezelésére. Tehát például ilyet mondok, hogy elsőben csináljunk olyan szűrővizsgálatokat, amit tanárral együtt csináljunk, észre tudja venni korán, hogy mik azok a képesség problémák, elakadások, lehetséges trauma pontok, amit neki az oktatás során figyelembe kell venni, hogy a gyerek ne akadjon el.” (nevelési tanácsadó, helyettes vezető)

Azonban az iskolaérettségi vizsgálatok esetén nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy itt nem pusztán a képességek általános értelméről van szó. A pszichológusok és gyógypedagógusok mégis úgy tesznek, mintha az iskola is a képességek fejlesztésének általános rendjébe illeszkedne, és mintha nem is lenne egyéb funkciója. Ugyanakkor, ha az iskola rossz tanítási módszert alkalmaz, ezek a fejletlen részképességek valódi lemaradásokká válhatnak, és a szelekció problémájához ezen a módon kapcsolódhatnak. Ekkor az elsődleges dolog, amit megkérdőjeleznek, az az iskolák által követett tanítási módszer, amely a pedagógiai és pszichológiai ismeretek hiányából fakad, eszerint a tudomány rendjében megoldható problémáról lenne szó.

Kettős mozgást figyelhetünk meg: a diagnosztika fokozatosan kiterjed, hiszen a tudományok egyre inkább teret nyernek, minthogy a modernséget, a szakértelmet testesítik meg. Ugyanakkor ez a fokozottabb figyelem egyre nagyobb esetszámot eredményez, amely azután még pontosabb diagnosztikát igényel. A nagyobb esetszámnak több egymást is kiegészítő magyarázata lehetséges. Ha a feladat az, hogy megelőzzék a részképességzavarok kialakulását, akkor minél hamarabb „ki kell szűrni” azokat a gyerekeket, akinél ilyen problémák potenciálisan fennállhatnak. A megkérdezett pszichológusok és tanárok szerint viszont az esetszámok más okból is nőhetnek, nem csak azért, mert a diagnosztika egyre fejlettebb, illetve egyre több gyereket ér el. A növekedésnek az is oka, hogy az iskola egyre rosszabbul működik illetve az is, hogy a társadalom sem funkcionál megfelelő módon, egyre kevésbé szocializál, illetve egyre rosszabb élethelyzetek jönnek benne létre. Ha mindezt össze akarjuk foglalni, akkor arra jutunk, hogy a diagnosztika kiterjesztése ahhoz vezet, hogy felfedezzenek olyan eseteket, amelyek eddig rejtve maradtak volna, ugyanakkor azért is kell kiterjeszteni, mert a rejtett eseteken túl, folyamatosan új esetek is keletkeznek: ha nem így történné, a rejtett esetek száma is növekedne, hiszen, szerintük, objektíve több ilyen eset van. Melyek a részképességzavarok társadalmi okai?

„Meg például volt egy olyan kérdés [a kérdőívben], hogy mi a véleményem arról, hogy növekszik-e az ilyen képességekkel rendelkező gyerekek száma. És az a tapasztalatom, igen, évről évre egyre több van. de mondjuk nálunk nem nehéz, mert hozzánk eleve ilyeneket küldenek. De azt gondolom, hogy az úgynevezett normál általános iskolákban is egyre több van.”

„Én végig azt mondom, hogy az, hogy a szülőknek nincsen létbiztonságuk, nem csak anyagiakban, hanem ez a felfokozott világ, ami van, hogy egyik nap van munkám, másik nap nincs. Hiába tanultam, hiába van diplomám például, nem biztos, hogy találok munkát.” (óvónő)

„Ahogy mi régen ugróiskoláztunk, meg gumiköteleztünk, vagy akármi. A mostani gyerekek hol? Azért nem volt régen szerialitás gondja egy gyereknek, meg szenzomotoros koordinációs zavara, mert kiment a grundra, vagy akárhova, és rúgta a labdát és játszott, egész álló nap kint volt, és megtanult ugrálni. Egy csomó ilyen alapjáték eltűnt. És persze az óvodában próbálják az óvó nénik, de az meg, hogy otthon gombfocizunk, hát hol van ez már?” (nevelési tanácsadó, pszichológus)

És persze az iskola is felelős az esetek elszaporodásáért, amennyiben nélkülözi a pedagógiai szakértelmet:

„Iszonyatosan megnyomták az iskolai tananyagokat, és beindult ez a versenystálló szellem, és akkor volt az az időszak, amikor ebben az iskolában már decemberre mindenki ír-olvas. Nem lehet. Két év alatt lehet megtanítani szerintem egy gyereket normálisan írni, olvasni szótagolva, hangonként, stb. És én azt gondolom, hogy és az óvoda meg mit csinált szegény? Az meg kezd föl húzni az iskolához. Tehát ahelyett, hogy az iskola közelítene az óvodához, és azt mondom, hogy ez a gyerek gyerek, hadd maradjon már gyerek, és ott adják meg neki, én abszolút prevenció híve vagyok, hogy óvodában dolgozom, és másodállásban vagyok már 5 éve, hogy egyszerűen ott megadni a gyerekeknek azt, amitől ő magabiztosan tudja kezdeni az iskolát, és ott egy kicsit még játékosabban, és igazodni a gyerekekhez, hogy most akkor játszom egy kicsit, meg akkor most szünetet tartok, nem tudom mit csinálok, de mindenképpen visszaveszek. És akkor így utoléri magát körülbelül 10 éves korára, és akkor onnantól kezdve már terhelhető egy gyerek.”

De sokszor felmerül, hogy lehetnek biológiai, illetve genetikai okai is a sok felhalmozódó, egyre több gyereket érintő lemaradásnak, amennyiben az orvostudomány sok olyan gyereket is életben tart, akiknek azután fokozott segítségre van szükségük:

„Megszületik az 1,2 kg-os bébi, kismacska, és már olyan fejlett az orvostudomány, hogy mindenki életben marad. Csak hogy milyen áron? Hogy utána akkor a szülőnek mekkora teher, neki mekkora teher, és akkor egyszerűen egy olyan hatalmas, ami gyönyörű, tehát én tényleg abszolút nem vagyok a spártai módszer híve, meg én erre tettem az

életemet, hogy kihozni és segíteni és elfogadni a másságot meg mindent megtenni, csakhogy tömegében, és akkor ezek a bábik megmaradnak, felnőnek, ők továbbadják genetikailag, előbb-utóbb szerintem.” (nevelési tanácsadó, pszichológus)

„Most ez egyébként nem tudományos, amit mondok, csak én azt hallottam, hogy azért van köztük nagyon sok ilyen problémás, meg intelligenciahiányos, merthogy ők egymás között, nem tudom, házasodnak. Tehát ő a leghomogénebb társadalom, a cigányság. Azért elég kevés magyarral házasodnak. És az ugye, hogy ha így rokonok házasodnak, azáltal – az a gyerek genetikailag se lesz teljesen egészséges. És tényleg a cigányok a leghomogénebbek.” (nevelési tanácsadó, pszichológus)

Ritkán arról is szó esik, hogy az elszaporodó esetek nem csak annak köszönhetőek, hogy objektíve több van belőlük a kártékony társadalmi, családi vagy iskolai hatások miatt. Ekkor már az is számításba jöhet, hogy bizonyos iskoláknak érdekében állhat az, hogy fejlesztő osztályokat tartsanak fenn, akkor is, ha a fejlesztés szempontjából teljes mértékben diszfunkcionálisan működnek. A kérdésre, hogy miért pont azokban az iskolákban alakultak fejlesztő osztályok, ahova az alacsony társadalmi státuszú gyerekek járnak, a válasz az, hogy nem akarták, hogy megszűnjön az iskola (hiszen rossz híre miatt egy idő után már senki nem akarta oda íratni a gyereket), ezért a „fejlesztős” gyerekekre specializálódtak:

„Mert ők azért indították, mert így akarták megtartani a gyerekeket. Illetve lehet, hogy ez egy kényszerhelyzet volt, mert ugye meg van határozva, nem tudom, hogy nekik hogy van meghatározva, hogy egy osztály, ami normál osztály, oda hány gyerek járhat. Na most, hogyha oda nem fog annyi gyerek járni, látja, akkor indít egy fejlesztő osztályt, mert ha összegyűlik 15 fő, akkor indíthatja az osztályt. Tehát lehet, hogy ez egy ilyen kényszer állapota volt az iskoláknak, hogy azért, hogy meglegyenek az iskolák, és ne szüntessék meg az osztályokat, ne küldjenek el pedagógusokat, tehát lehet, hogy ilyen megfontolások alapján kezdték ők ezeket a fejlesztő osztályokat indítani.” (nevelési tanácsadó, pszichológus)

5. A nevelési tanácsadó helyzete a magyar iskolarendszerben

A nevelési tanácsadók mint az iskolaérettség és a képességek megállapításának instanciái kerülnek abba a helyzetbe, hogy döntést hozzanak arról, hogy ki mehet iskolába az iskoláskort betöltve, és ki az, aki még nem. A problémát pontosan az jelenti, hogy nem világos, milyen elvek alapján működnek, illetve milyen célokat akarnak megvalósítani. Az explicit módon soha nem megfogalmazott dilemma – aminek példáit az előzőekben már láthattuk – folyamatosan jelen van, mégpedig az, hogy a felzárkózta-

tást vagy az elkülönítést segítik-e elő, illetve, hogy létezhet-e az egyik a másik nélkül. Melyek azok a szempontok – mint az egész iskolarendszer szempontjai –, amelyek alapján a nevelési tanácsadónak a fejlesztést/szelekciót meg kell valósítania? Taníthatósági kritériumok, a kompenzáció vágya, az alsóosztálybeliek – illetve akit ekként érzékelnek – távoltartása, avagy mindez egyszerre?

Hogyan jellemezhető tehát konkrétan a nevelési tanácsadók és az iskolák viszonya Magyarországon? A rendkívül heterogén iskolakínálat és a szabad választás következtében a nevelési tanácsadók paradox helyzetben találják magukat. Ugyanis gyakorlatukban két, elvben különböző probléma vetül egymásra, amelyek megoldásában aktív részt kell vállalniuk. Az egyik, a lemaradások diagnosztizálása és a képességek fejlesztése, a másik pedig – legalább is a „problémásnak” ítélt gyerekek esetében – az iskolák illetve osztályok közötti szelekció mechanizmusainak befolyásolása. Azonban ezt a második problémát, vagyis a szelekció problémáját a nevelési tanácsadók csak részben érzékelik, illetve megpróbálnak vele nem foglalkozni, pontosabban nem *tekintik a fejlesztés problémájától különmenőnek*. Ez azért lehet így, mert – mint arról már szó volt – az alkalmazkodás terepe nem maga az „iskola” általánosságában véve, hanem a szelekción alapuló hierarchikus helyi iskolarendszer. A hierarchiát általában – bár nem mindig – természetesként fogadják el, az iskolába való bekerülést a mobilitás szempontjából nem értékelik.

Amennyiben a nevelési tanácsadóban dolgozó pszichológusok és pedagógusok mégis érzékelik, hogy tevékenységüknek van valamelyes hatása a szelekcióra, annyiban ennek alakulását saját kompetenciájukon kívülre helyezik, vagyis avval, hogy saját gyakorlatuk ezt miképp alakíthatja, nem foglalkoznak. Ebben a tekintetben mostanában mégis érzékelhető egyfajta változás, amelyet egyfelől szociológiai tudatosság növekedése mutat, másfelől a szociológiától való fokozott óvakodást váltja ki, és ezzel együtt a szociológiai belátásoktól való védekezést (s ezt később még részletesebben elemzem).

Ugyanakkor a nevelési tanácsadónak számtalan olyan szerepet be kell töltenie, amely nem kapcsolódik közvetlen módon az iskolához, illetve az iskolai előmenetelhez (s ami ezért az általános képességfejlesztés státuszára tesz szert), ilyenek pl. a pszichoterápiás kezelések; a konkrét képességfejlesztő gyakorlatok pedig szintén nem kötődnek szigorúan az osztályba soroláshoz, hiszen nem képezik annak alapját (még akkor is, ha tudjuk, valójában itt is az iskolához képest kialakult képességfogalomról van szó, csak az „iskolatudományoknak” köszönhetően ezek már általá-

nossá szublimálódtak). Azokról a gyakorlatokról kell tehát elsősorban beszélnünk, amelyek a leginkább kötődnek az iskolához, illetve az iskolai besorolásokhoz. Explicit módon is létezik az a gyakorlat, amely a fejlesztés és a szelekció problémáját mind elméletben, mind pedig a gyakorlatban összeköti, pontosabban egymáshoz hangolja, s ez pedig nem más, mint az *iskolaérettségi vizsgálat*. Ez azt a diagnosztikus eljárást jelöli, amelynek nyomán az óvodából kikerülő gyerekek egy része jogot szerezhet arra, hogy iskolában folytassa, illetve ellenkezőleg, egy évig még óvodában kell maradnia, vagy pedig fejlesztő (kislétszámú, avagy logopédiai osztályba) kell járnia. Ha iskolába kerülhet, az iskolaérettségi vizsgálat informálisan arra is hatással lehet, hogy milyen legyen az az iskola (tagozatos, „normál”, „családias” stb.).

Az iskolaérettségi vizsgálatot elvben arra találták ki, hogy megalapozhassa a rugalmas beiskolázást, vagyis hogy az iskolát mind 6, mind pedig 7 éves korban el lehessen kezdeni.

„A törvény hála istennek lehetőséget ad arra, hogy minden gyerek akkor kezdje az iskolát, amikor az ahhoz szükséges fejlettséget elérte. Erre megint nincs sablon. Van olyan gyerek, aki 8 éves korára éri el, akkor az 8 évesen megy. Van olyan, amelyik 5 és fél évesen eléri, akkor az menjen el 5 és fél évesen. Nagy a szórás az első osztályosok életkorában. De hát ez pont azért van, mert nem vagyunk egyformák, a gyerekek sem. Ahány gyerek, annyiféle. Ha az egyik most van ebben az állapotban, akkor most megy. Ha a másik egy év múlva lesz abban az állapotban, akkor menjen egy év múlva”. (Szekszárd nev tan)

Most tehát azt próbálom megvizsgálni, hogy a Nevtanok diskurzusa hogyan kezeli ezt a problémát (amennyiben felismeri).

„A probléma, a törésvonal az iskolaérettség mentén van, amikor van egy adott 7 éves gyerek, aki akár érzelmileg, akár képességbeli éretlenség miatt igazából nem alkalmas iskolára. De mivel a beiskolázás az ilyen nagyon radikálisan ezt a 7 évet megjelöli, ezért neki muszáj iskolába mennie. Most ilyenkor ide a Nevelési Tanácsadó, mint szakellátó, annyit tud tenni, hogy azt a gyereket nem normál általános iskolai osztályba küldi, hanem vannak ezek az úgynevezett kislétszámú vagy fejlesztő osztályok, ahova küldheti a gyereket.” (T Márta)

A képességek fejlődését elvileg már az óvodában nyomon követik, minden gyerekről írásos feljegyzés készül. Akinél felmerül a gyanú, hogy nem iskolaérett, azt iskolaérettségi vizsgálatra utalják. Az iskolaérettségi vizsgálat azonban nem csupán azt hivatott eldönteni, hogy bizonyos kritériumok szerint iskolaérett-e a gyerek, hanem bizonyos határok között azt is,

hogy milyenek a képességei. A szelekció, az iskolákba való bejutás változatos módjai léteznek Magyarországon, fontos formája az iskolai bújtatott felvételi, ugyanakkor erre a folyamatra hatással lehet az iskolaérettségi vizsgálat is, amennyiben 1. bizonyos, különösen súlyos lemaradásokat mutató gyerekeket továbbküld a szakértői bizottsághoz, 2. Az egyértelműen iskolaéretleneket óvodában tartja, 3. bizonyos gyerekeknek kislétszámú osztályt javasol, 4. ezen túl is „orientálhatja” a szülőt, vagyis akkor is, ha a gyerek iskolaérett, hogy milyen intézménybe érdemes beiratnia a gyereket, mégpedig képességeinek megítélése révén. Lássunk egy idézetet erre az utóbbira!

„Akkor van igazán konfliktus, és nekünk nyomatékos szerepünk, ha valaki mondjuk dyslexiás, és annyira gyenge a készség-szintje, hogy angol-informatikára akarná vinni egy osztályba, akkor nekünk ott nagy mértékben meg kell mutatni a szülőnek azt, hogy hol tart a gyereke. Az pedig úgy történik, hogy az egyéni vizsgálaton bent ül a szülő a vizsgálaton.” (Nevtan, Szekszárd)

A gyerek tehát mehet normál osztályba, azonban nem mindegy, hogy a hierarchia melyik pontján kapcsolódik az iskolarendszerhez. Ezáltal az iskolaérettségi vizsgálat átlépi saját eredeti funkcióját, s a „normálison” belüli különbségtevés eszközévé válik (erről részletesebben még később). Azonban ez nem minden, hiszen az iskolaérettségi vizsgálat nem csupán túlterjeszkedik eredeti hatókörén, de az sem mindegy, hogy ezt miképp teszi. Hiszen egyfelől létezik egységes vizsgálati protokoll (legalább is egy-egy nevelési tanácsadón belül), azonban ez korántsem határozza meg egy-egy gyerek sorsát egyértelműen. Ugyanúgy figyelembe veszik a gyerekről alkotott „összbenyomást”, a különböző szakemberek illetve a gyerek tágabb környezetének véleményét. S itt megint csak kitűnik, hogy már egyáltalán nem is csak a szorosan vett „képességekről” van szó, hanem „szociális érettségről”, meg a személyiség mindenféle „összetevőjéről”.

„Az jutott eszembe, amiről sokszor beszélünk, hogy igazából nincs sablonja ennek. Itt ahány gyerek, annyi eset, annyiféle megvilágításban, annyiféle oldalról kell nézni. Minden gyereknél más és más szempontokat kell figyelembe venni, hogy kialakuljon az a kép, hogy elmegy óvodába vagy még nem megy el óvodába. Nincs semmilyen sablon, amire rá lehet ezt húzni. Hogy csak azért mert fiatal, vagy csak azért, mert játékos, vagy csak azért, mert nem tudom, nincs egy ilyen sablon.”

„Szóval hogy én abból az irányból tudom az egészet megközelíteni, hogy mindig egyedi a probléma. Szóval mindig valahogy egyedien kellene kezelni ezt az ügyet, és mihelyt valami általános dobozba akarjuk beletenni, hogy IQ 70, meg organikus, meg nem

tudom, ez az egész valahogy a dolog, mintha megint egyfajta működésképtelenséget termelne újra elő. Ezt nagyon nehéz nekem megmondani, mert miközben egy olyan teszttel vizsgáljuk a gyerekeket, az iskolaérettségi teszttel, aminek tudom, hogy született egy módosítása, de hát nem tudom hány éves, 30 éve legalább összeállították. Azt látom, hogy ha változott is az iskolának az elvárása, mégis ki tudjuk úgy válogatni a gyerekeket, hogy így vissza nem utalják, hogy rosszul döntöttünk. Tehát hogy valami olyan tudásokat mérünk ezekkel a nagyon egyszerű kis próbákkal, amik alapján mégiscsak jól ki lehet választani azt, hogy ki az, aki iskolaérett, és ki az, aki nem, és ki az, aki valamilyen részképesség zavarral rendelkezik.” (XIII. Ker. Nevtan)

Segyértelmű a feszültség az egységes vizsgálati eljárások, illetve az „egyéni” megítélés között, hiszen ez utóbbi egyértelműen a taníthatóság iskolai kritériumait alkalmazza. Amennyiben tehát a vizsgálat túlterjeszkedik a sztenderden, ami természetesen igen hatékornak ítéltetik, annyiban nem annyira a személy, mint az iskola kívánalmait veszi figyelembe, illetve annál inkább előtérbe kerül a „szociális érettség”, a „szocializáltság” szempontja, hiszen a legnehezebb dolga az iskolának mindenki szerint a „fegyelmetlen” gyerekekkel, illetve a tudományos terminológiában ennek megfeleltethető „alulszocializált” vagy pedig „túlmozgásos”, „hiperaktív”, „figyelemzavaros” gyerekekkel van. Minél inkább „önkéntes” tehát a döntés az iskolaérettséget illetően, annál inkább dominálnak az iskola, pontosabban az iskolarendszer szempontjai, s tehát annál inkább az a sajátos magyar adottság, hogy ennek felépítése hierarchikus, vagyis, hogy bizonyos gyerekek esetén fel sem merülhet, hogy a hierarchia csúcsán elhelyezkedő iskolákba kerüljenek.

„Én annyit mondanék, régen ezt úgy mondtuk, hogy a pszichológiának az egyik alaptörvénye a személyiség egységének a törvénye. Minden személyiség egy és oszthatatlan. Tehát ha arról van szó, hogy van egy beváló, vagy iskolába nem beváló gyerek, ott igazából fölösleges így részekre szedni, fölösleges ilyen kis darabocskákra szedni, az egész személyiséget kell ilyenkor. Az egész személyiség marad le, és ezek a tényezők egymásra épülnek, egymást kiegészítik. Az egyik ok a másikat hozza magával. Az egyik gerjeszti a másikat. Nagyon ritka az a helyzet, hogy azt tudjuk mondani, hogy van valami olyan organikus sérülés, ami ezt a folyamatot okozza, és akkor ez és csak ez. Azt gondolom, hogy a valamilyen ok miatt iskolában, óvodában be nem váló gyerekeknél mindig komplex. Nincs olyan, hogy egy ok, és akkor ebbe a komplexitásba én beleértem azt is, hogy lehet, hogy az a rendszer, amibe a gyereket akarjuk beilleszteni, az hibás. Akár mint óvoda, akár mint iskola. Tehát hogy nem a gyerek felől indítom a be nem válást, hanem az intézmény felől indítom. Hogy milyen mércét állít a gyerek elé.” (Szekszárd Nevtan)

Amit a nevelési tanácsadó vezetője ebben az idézetben megfogalmaz, az nem annyira a pszichológia, mint a gyógypedagógia „alaptörvénye”, amennyiben ez a gyógypedagógusok érve a túl merev sztenderdek alkalmazásával szemben. A nevelési tanácsadók is – minthogy iskolához kötődő intézmények – legtöbbször ezen elv szerint működnek. A gyógypedagógusok visszatérő érve az, hogy nem lehet igazából kategorizálni, hiszen minden gyerek más és más. Ez az érv viszont abban a kontextusban is meg szokott jelenni, hogy miért is nem tanácsos „mechanikusan” integrálni, vagyis merev határt szabni fogyatékos és nem fogyatékos között. Mégpedig azért nem, mert figyelembe kell venni mindenféle taníthatósági kritériumot, meg azt is, hogy az iskolák nincsenek az integrációra eleve felkészülve, vagyis a diagnosztikát nem lehet szigorú elméleti alapokra helyezni: a gyógypedagógia olyan tudomány, amelynek szinte csak gyakorlata van, s nélkülözi az elméletet. Vagyis, mindig az iskolai helytállásra gondolnak, mikor ítéletet hoznak. Ezért aztán keveredik a tisztán tudományos diagnosztika (amely, mint láttuk, már önmagában is csupán szublimált változata egy gyakorlati irányultságú tudományosságnak), pl. a részképességzavarok (nagymozgás, finommotorika, hiperaktivitás, dislexia-gyanú, stb.), és az iskolai beválásra vonatkozó sejtések, ugyanúgy, ahogyan a lemaradás és a képességzavar fogalmai, valamint a kognitív és a szociális elmaradásokra utaló jegyek is. A gyógypedagógusok és pszichológusok el is ismerik, hogy ez nem lehet tisztán elméleti kérdés, amely egy pontos és végső osztályozás nyomán megoldható lenne, hiszen nekik alkalmazkodniuk kell az iskolarendszerhez, az iskolai beválás problémájára kell gyakorlati választ adniuk. Ugyanakkor ezt a sokszínűséget nem „tudománytalannak” érzékelik, hanem éppen ebben látják a pontos diagnosztika zálogát:

„Azért itt az óvónőket, fejlesztő pedagógussal, logopédussal, mindenki, aki a gyerek körében mozog és érintett, történik egy olyan végig beszélése a gyerekeknek, ami arról szól, hogy a szociális érettség terén, a játékfejlettség terén, az adaptáció terén, a társakhoz való viszony terén, és még sorolhatnám tovább, a gyerekek milyen a beválása. Tehát azt azért mondanám, hogy nem ez az egyetlen dokumentáció, vagy egyetlen vizsgálati mód, ami részünkről valamilyen javaslattal zárul, hogy most akkor iskolaérettnek vagy iskolaéretlennek tartjuk a gyereket. Ez a készségeknek egy részét jelzi, a készségeknek a többi részét, ahol nincs lényeges probléma, sőt abszolút problémamentes a dolog, ott azt az óvónőkkal megbeszéljük, ahol pedig egyéni vizsgálat történik, ott nagy mértékben kiterjed a szociális érettségre, az aktivitásra, játék készségre, játék állapotra, és még a személyiségnek nagyon sok összetevőjére, ami alapján a végén egy javaslatot teszünk a szülőknek a beiskolázásra.” (Nevtan, Szekszárd)

Mindebből persze ellentétes következtetés is adódhat, mégpedig, hogy a képességzavarok nem létezhetnének, ha az intézmények gyakorlata nem mondaná meg, hogy mi a normális, illetve még inkább, ha az intézmények helytelen gyakorlata nem hozná létre magát a problémát.

„Én azt borítékolom, hogy ezek a készség fejlődési problémák, amikről beszéltünk az óvodából átkerül a gyerek, és azért nem teljesen érett az iskolára, ezeknek a gyerekeknek a 80%-a be tudná hozni egy lassabb haladási ütemben az elmaradásait.” (Tamás M)

„Ez azt jelenti, hogyha ezeket a részképességeket fejlesztem, és olyan olvasás tanítási módszerrel fogom tanítani, ami erre a részképességre érzékenyen ráfejleszti a gyereket, ez a gyerek nem lesz dyslexiás vagy olvasás problémás. Tehát, hogy megvan a válasz: az analitikus olvasástanítási módszerek a részképességeket is fejlesztik, nemcsak magát a betűt tanítják meg neki. Ez benne van magában a módszerben, a technikában, ahogy tanítják.

Ha nem ilyen módszerrel tanítom meg, akkor lehet, hogy nem is kellene szűrni ezt a veszélyt?

Hát én azt gondolom, hogy igen, tehát hogy ez fel van tupírozva, tehát *miattunk van sok dyslexiás*. Biztos, hogy régen is voltak dyslexiások, az én koromban is, és nem csak azért nem tudtunk róla, mert még nem ismerte a szakma azt a szót, hogy dyslexia, hanem mert a tanító olyan módszerrel, olyan ütemben tanított, ami a gyerekeket felnövesztette képességileg, és megtanította olvasni. Lehet, hogy harmadikban, lehet, hogy elsőben, de megtanította. Tehát volt egy tolerancia abban, hogy egy gyereknek van ideje, van lehetősége akár lassúbb ütemben, mert gyenge IQ-jú, akár azért lassú ütemben, mert részképesség problémás, de elérni egy szintet. Ma meg így első félévben valakiről már meg lehet mondani, hogy dyslexiás, meg majd megbukik, meg rossz tanuló lesz, tragédia.”

Ezek szerint az iskolatudományok még annál is heteronómabbak, mint azt kezdetben gondoltuk, hiszen sokszor saját bevallásuk szerint is csak azokat a tüneteket állapítják meg, amiket az iskola működése hoz létre, s amelyek az iskola nélkül egyáltalán nem is léteznének; illetve megfordítva, azért kell fokozottan szűrni a gyerekeket, hogy a képességfejlesztés szempontjából rosszul működő iskolarendszerben megeljük számukra azt a helyet, ahol a legkevesebb esélyük van arra, hogy rosszul fognak fejlődni a képességeik.

A gyógypedagógusok és pszichológusok szerint mindenkinek képességei szerint kell biztosítani az iskolai előmenetelt, másfelől viszont mindenkit fejleszteni kell. A képességek egyrészt úgy jelennek meg, mint eleve adottak, másrészt viszont, ha nem fejlesztik a képességeket, a gyerek elkallódik, illetve sokkal rosszabb lesz a teljesítménye az iskolában. A NevTan tehát egyfelől legitimálja a képességek szerepét, azt, hogy

ezek jelentősek, illetve jelentős szerepet játszanak az iskolai sikerben/sikertelenségben, ugyanakkor felkínálja a lehetőséget a fejlődésre (a diagnózist terápia követheti), amivel mindenki szabadon élhet. Ha viszont nem él vele (nem vesz részt fejlesztésen, illetve ha részt vesz, nem fejlődik), akkor jogosan kerül hátrányba, vagyis másodszor is legitimálhatja a képességalapú szelekciót. Ha nem vesz részt, az lehet a szülők hanyagsága miatt, ez ellen pedig nehéz lenne bármit is tenni, ha pedig annak ellenére sem fejlődik, hogy jár, akkor az a rossz képességeit bizonyítja, amely utólagosan is visszaigazolja a szelekciót.

„A téri tájékozódás az minden egyes alkalommal, tehát akármelyik lapot változtatjuk, az biztos, hogy ez benne van, ez a speciális eredeti iskolaérettségi. Az alma közepén, tőle jobbra, alá, fölé, tőle balra, egyebek. Itt is az irányváltoztatást nézzük meg, hogy mennyire veszi észre, mennyire képes arra, hogy a különbözőséget megismerje. A monotónia túrés egy nagyon fontos feladat az iskolára való előkészülésre, a feladattartás, a feladattudat, egyszerűen valamilyen szabálynak a megtartása, a figyelem koncentráció, tehát ez egy nagyon fontos dolog. és akkor van egy olyan feladat, ami valahol a térben való eligazodás, és annak a követése megint egy másik szempont.”

6. A képességek ideológiájától az osztályozás módjaiig: az abnormálison és a normálison belüli különbségtevés

Amint láthattuk, a nevelési tanácsadó kettős szerepbe kényszerül: egyfelől diagnosztizálnia és fejlesztenie kell, másfelől a diagnózis az iskolai szelekció eszközévé is válik. A NevTan gyakorlatának tehát kettős eredménye lesz. Egyfelől segít kimutatni a hátrányokat már korai életkorban, vagyis megteremti annak feltételeit, hogy a normális és a nem normális közötti különbségtétel hangsúlyosan megjelenjen – ebből azután a fejlesztés és szelekció egymásnak ellentmondó kettőssége fakad. Mindenesetre, s ez mindkét hatás esetén igaz, egyre hangsúlyosabb lesz az, hogy az iskolához megfelelő képességekkel kell rendelkezni: az iskolai normát érvényesítik már az óvodai szinten is.¹⁶ Az iskolába kerüléshez el kell érni bizonyos szintet. Ezáltal a képességek tematikája már nagyon korai életkorban felmerül.

Azonban, ha most e szelekciós hatást próbáljuk meg végigkövetni, akkor kiderül, hogy ez is kettős jellegű lesz, amennyiben az iskolaérett-

¹⁶ L.d. e kötetben: „Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata”

ségi vizsgálat túlterjeszkedik eredeti funkcióján. A szelekció első módja ugyanis az „iskolaéretlenek”, illetve a valamilyen értelemben „nem normálisak” elválasztása; míg a szelekció második módja a „normálisokon” belüli osztályozás. Az iskolaérettségi vizsgálat tehát elősegíti a normálison belüli különbségtevést is, amennyiben egyre több dimenzió mentén értékel, egyre finomabb módszerekkel és kategóriákkal, illetve az abnormális-tól a normálisig terjedő távot kontinuumként fogja fel (ez a megközelítés természetesen már a legelső IQ-tesztek óta kódolva volt). De nem csak a normális-nem normális helyezkedik el egy kontinuumon, hanem azok az ismérvek is, amelyek a normalitás megállapítására szolgálnak. Vagyis, a kognitív, morális, a szocializációs indikátorok is, nem csak hogy egyszerre lesznek figyelembe véve, hanem kérdéses, hogy megállapítható-e közöttük bármiféle különbség már az iskolaérettségi vizsgálat során is. Ezen indikátorokkal kapcsolatban az sem világos, hogy mikor szerepelnek tünetként, s mikor okként, illetve mikor kapcsolódnak egymáshoz valamilyen asszociáció révén.

Minthogy a nevelési tanácsadó nem pusztán az iskolaérettségben hoz döntést, hanem abban is, hogy valaki mennyire érett, illetve milyen képességei vannak általában, felmerül a kérdés, hogy mennyiben befolyásolja azoknak az iskolaválasztását is, akik normálisnak minősülnek. Vagyis, hogyan alakul ki a *folytatólagos normalizációs hatás*? Az abszolút ítéletből: iskolaérett-e vagy sem, az a kérdés alakul ki, hogy *mennyire* az. Ez jelöli ki a különbséget a pozitív és a differenciális diagnózis között – ez utóbbi jellemzője az egyre precízebb osztályozás, amely lehetővé teszi a normálison belüli különbségtevést. De a terápiánál tapasztalható egy visszacsapás: a részképességzavarral diagnosztizált gyerekeket nem kezelik feltétlenül külön-külön, a diagnosztizált problémának megfelelően. Ez pedig a kompenzációs szerep helyett megint csak a szelekciós szerepet erősíti.

Analógia mutatható ki a törvényszéki pszichiátria történetével. A pszichiátria a 19. sz. közepétől már nem csupán a beszámíthatóság kérdéseire ad egyértelmű – igenlő vagy nemleges – választ.¹⁷ Vagyis, az abszolút ítéletből, amely azt volt hivatva megállapítani, hogy egy bűnelkövető a tett pillanatában beszámítható volt-e vagy sem, az a kérdés lesz, hogy mennyire volt beszámítható, illetve, hogy melyek azok a pszichológiai tulajdonságai, amelyek a tett elkövetésében meghatározták, és amelyek most már a tulajdonképpeni büntetés kiszabásának alapjául szolgálnak.

¹⁷ Michel Foucault: *Les Anormaux, Cours au Collège de France (1974-75)*, Párizs, Gallimard-Seuil, 1997.

Amikor a pszichiátria az igazságszolgáltatásban először jelent meg, magát az ítéletet még nem formálta, hiszen csupán arra a kérdésre kereste a választ, hogy a tettes elítélhető-e, felelős-e büntetőjogi szempontból. A tett pszichológiai megítélése ekkor még nem játszott konstitutív szerepet a büntetés szempontjából, hanem adott esetben felmentést adott annak logikája alól.¹⁸ A későbbiekben azonban jog és pszichiátria egyre inkább összekapcsolódtak, és ezáltal büntetés és gyógyítás is. Pszichiátriai-jogi kontinuum alakult ki, és a jog abban is illetékessé vált, amiben addig nem lehetett: immár azok felett is ítélezhet, akik csak korlátozott módon felelősek tettükért (mindazonáltal beszámíthatóak), mi több, csakis az alapján ítélezhet, hogy megismeri az elkövető személyiségét, aminek érdekében a pszichiátriához kell fordulnia: személyiségjegyeket kell rávetítenie a vádlottra. Tulajdonképpen az válik a büntetés elvévé is, hogy milyen az elkövető személyisége, valamint annak mérlegelése, hogy személyiségjegyeiből fakadóan mennyire veszélyes a társadalomra. Az ítélet és a gyógyítás tehát ezentúl belső módon kapcsolódnak össze, szemben a korábbi állapottal, amikor a pszichiátria és a jog kompetenciája kölcsönösen kizárták egymást.

Ezáltal megjelenik az abnormalitás, mint a felügyelet és kontroll általános terepe, hiszen nem csak a tényleges elkövetőre kell felügyelni, avagy azt gyógykezeltetni, hanem a *potenciálisakra is*, akik hasonló személyiségjegyekkel rendelkeznek, mint amelyeket a bűnözők esetében figyeltek meg. Például a gyerekkori deviáns viselkedés és a felnőttkori gyilkosság között összefüggés jelenik meg, tehát minden deviáns potenciálisan veszélyessé, bűnözővé válik.

Ugyanígy, az iskolaérettség esetén az „*érettség*” helyett (amely csak egy igen-nem kérdésre felelne), egyre inkább a „*képességeket*” veszik figyelembe, ez lesz az az új fogalom, a folytonos eloszlású változó, amely az iskolai pályafutást magyarázhatja, illetve előre jósolhatja, és amely eleve magyarázza már a teljesítményt is. Amennyiben pedig az éretlenek esetén felmerül, hogy csökkent képességűek, de különböző mértékben, annyiban a képességek kérdése – mint láthattuk – mindenkivel, a „normálisakkal” szemben is felmerülhet. Míg az érettség egy pillanatnyi állapotot jelöl, amely jó eséllyel megváltozhat, a képesség valamiféle állandóságra utal, mélyen fekvő tulajdonságokra.

¹⁸ Frédéric Keck – Stéphane Legrand: „Les épreuves de la psychiatrie”, in: Guillaume le Blanc, Jean Terrel (szerk.): *Foucault au Collège de France: un itinéraire*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2003., 89. old.

„ (...)tehát, hogy megszűnt a, az a kétfelé osztás, hogy léteznek értelmi fogyatékosok, meg épértelműek. Már az épértelműek között is elkezdtek felfedezni, hogy bizony-bizony rendkívül sok olyan részképességszavarban szenvedő gyerek van, meg olyan pszichés problémákkal küzdő gyerek, aki bár épértelmű, de alig-alig képes teljesíteni az iskolákban. És kihullanak, mert nem végzik el, vagy épphogy elvégzik, vagy nem tudom micsoda, amikor olyan súlyos személyiség károsodások vannak, meg ebből nagyon sok súlyos közösségi problémák is alakulnak ki.”

Egyúttal a heterogén iskolák miatt, amikor is mindegyikük már valamilyen típusú gyerekekre specializálódott társadalmi osztály, képességprofil, taníthatóság szerint, egyre inkább az „iskola védelme” játszik szerepet, vagyis az, hogy nehogy olyan gyerekek kerüljenek bizonyos osztályokba, akik nem oda valók; a normalizáció kérdése – ami ebben az esetben a képességalapú osztályozás és iskolai osztályba való besorolás formájában jelentkezik – is ebben a kontextusban fogalmazódik meg. A „nem oda való” természetesen többféle regiszteren is értelmezhető, amelyek sokszor egybecsúsznak. Értelmezhető a képességek alapján, az igények alapján, de a neveltetés-szocializáltság alapján is. Ha a képességekről van szó, akkor az a fontos, hogy „megkapja a megfelelő fejlesztést” a megfelelő körülmények között, s ne legyen úgy integrálva, hogy kudarcok érijék, ugyanakkor ne hátráltassa a többieket.

Az iskolaérettség kérdése ugyanakkor jobban utal az iskolai kívánalmakra, mint a képességek fogalma. Hiszen itt mindig felmerül a szocializáltság, a magatartászavar problémája, végső soron megannyi morális probléma, amivel a normál iskola sokszor nem tud mit kezdeni. A magatartásproblémák nem mindig különülnek el a képességbeli lemaradásoktól, és bár tudományos értelemben nem tartoznak a pedagógiai lemaradásokhoz, a gyakorlatban, s különösen az iskolaérettségi vizsgálatok esetén igen. Ugyanis amikor a „magatartászavaros” gyerekeket elkülönítik fejlesztő osztályba, akkor ez nem azért történik, hogy fejlesszék őket, hanem azért, hogy „ne zavarják” a többi. Ez azután összekapcsolódik egy szélesebb értelemben vett társadalmi devianciával, amely bizonyos csoportok, pl. a cigányok, vagy általában az alsóosztálybeliek jellemzője lehet.

„Jó, hát a Nev.Tant kérdezted, aki ide bejön azok közül a fejlesztendő meg a fejlesztő papírosok aránya 50-50 [cigány – nem cigány], én úgy látom. Talán egy kicsit több a roma, de kiderül, hogy legtöbbször magatartás probléma van, és szociális háttér, ... nem tudja ...a dolgokat, ha egy picit fejlesztős lenne a gyerek, de még ez is hozzájárul, hogy egyre nagyobb hányadban a szociális háttér még rásegít arra, hogy fejlesztős legyen. Sokszor magatartás ... oviba, mert mást látnak otthon. Nekem az a tapasztalatom, hogy nagyon sok roma gyerek magatartásbeli, szociális háttér, családi [problémával küzd]...” (fejlesztő pedagógus, NevTan)

„Szerintem nem is az, hogy pedagógiaileg rossz, hanem tehát az a baj, hogy, hogy, hogy. Tehát valahogy, tehát mások a gyerekek is, nagyon nehéz velük megtalálni a közös hangot, és itt inkább az van, hogy fegyelmezési problémák, tehát hogy visszabeszélnék, hogy szájalnak, tehát úgy kezelik a felnőttet, mint egy gyereket, mint egy társat. Ezt én elhiszem, hogy nem mindenki tudja feldogozni, vagy nem mindenki tudja elfogadni. Tehát itt a kapcsolatot nehéz ezekkel a gyerekekkel kiépíteni.” (óvónő)

Bár a nevelési tanácsadók és a fejlesztő osztályokban dolgozó pedagógusok sokszor beszélnek mozgással kapcsolatos patológiákról, (hiperaktivitás), nem világos, mennyiben lesznek ezek valóban tudományossá, vagyis mennyiben jelölnek ki koherens tünetcsoportokat, ezek együttjárásait, illetve mennyiben alkalmazható rájuk eredménnyel kecsegtető terápia – pl. milyen kapcsolat van az ide-oda ugráló rossz, kezelhetetlen, alulszocializált gyerek, illetve a neurológiaileg meghatározott mozgászavaros gyerek fogalma között. Nincs független kritérium annak megkülönböztetésére, hogy valaki eleve, tehát minden helyzetben túlmozgásos lenne, vagy csak az iskolában az, hiszen minden patológia csak az iskolához képest válik értelmessé. Amennyiben e kettőt megkülönböztetjük, akkor sem fogjuk tudni, hogy ezek utalnak-e egymásra, vagy egymásból következnek, avagy egymás helyett állnának, illetve különbözőképpen kell-e őket kezelni. Ha fel is tesszük, hogy léteznek a magatartászavart illető kimutathatóan testi eredetű patológiák, az iskola (és az iskolaérttség szempontjából) közülük úgyis csak azok lesznek relevánsak, amelyek valamely devianciában jelennek meg. Ezért végső soron minden zavart a potenciális iskolai beválás határoz meg, akár testi eredetű, akár nem. Vagyis, e zavarok medikalizációját tekinthetjük metaforikusnak, akár fellelhető a természeti okság, akár nem, hiszen nem önmagukban nyernek értelmet, hanem azon jelentéshálózatokon keresztül, amelyek hozzájuk kapcsolódnak, ez pedig mindig az iskola által megszabott kritériumokon keresztül történik.

Azok a patológiák kerülnek csak szóba, amelyek az intézmény szempontjából relevánsak: ez a canguilhem-i modell megfordítását jelenti, amely szerint minden individuum maga tudja magáról, hogy beteg-e vagy sem: az anomália nem egyenlő az abnormalitással.¹⁹ A patológiát mindig az egyén életlehetőségei felől kell interpretálni, itt viszont ellenkezőleg, az intézmény működése felől interpretálják, s talán elhanyagolják az ebben az értelemben igazi „patológiákat”. Kettős értelemben is: először, az iskolai norma alapján állapítják meg, hogy ki éretlen, de jobbra azt is, hogy ki képesség- vagy magatartászavaros. Ugyanakkor azt sem veszik figyelem-

¹⁹ Georges Canguilhem: *Le normal et le pathologique*, PUF, 1965.

be, hogy az életlehetőségeket tekintve kulcsfontosságú az, hogy ki milyen iskolát végez, amit egy külső norma értelmében nem szabadna korlátozni; vagyis a szelekciós hatás szóba sem kerül.

Már nem bináris logika érvényesül tehát, hanem fokozatiság, ahol a cél az átformálás, a fejlesztés, illetve a következmények tekintetében – legyen bár szándékolt avagy sem – a szelekció és az elkülönítés.

(a szülővel készülő anamnézis protokolljának ismertetése)

A rendetlenül viselkedő gyerek egyből valami másra is utal, rendezetlen családi háttérre, elhanyagoló szülőkre, pszichológiai traumákra stb., illetve a veszélyesség potencialítására, amely általában fenyegeti a rendet. Például azok a feltételezett perinatális hatások, amelyekre az anamnézis során következtetnek, nem önmagukban tesznek szert fontosságra, hanem abban az összképben, amit a gyerekről illetve az egész családról nyernek a részképességszavarok tükrében. Metaforizálhatják a család deviáns mivoltát: alkoholizmus, gyerekek elhanyagolása, stb., és morális alátámasztását nyújthatják az iskolai sikertelenségnek vagy képességbeli lemaradásnak. Itt egyáltalán nem annak eldöntéséről van szó, hogy a terhesség alatti alkoholizmus rossz-e – a kérdés sokkal inkább az, hogy ez az információ milyen jelentéshálózatokba ágyazódik bele, s hogyan formálja a tünetekről, és okaikról alkotott összképet. Mindez azonban már arra utal, hogy a „szociális probléma” hogyan jelenik meg a diagnózis háttereként. Azonban mielőtt ezt megvizsgálánk, szót kell ejtenünk arról, hogy hogyan viszonyulnak az iskolatudományok művelői a szociológiához, a szociológiai látásmódhoz.

7. A nevelési tanácsadó és a szociológiai látásmód

Hogyan hatnak egymásra osztályhelyzet és képességszavar? El lehet-e ezeket különíteni? Ha előítéletek eredményeként értelmezzük azt a jelenséget – mint ahogyan azt bizonyos szociológiai megközelítések szokták –, hogy a rosszabb társadalmi helyzetűek kerülnek nagyobb eséllyel fejlesztő osztályba, akkor feltesszük, hogy a kategorizálók tisztában vannak az osztályhelyzettel, avagy etnikai besorolással, illetve, hogy a viselkedésről szerzett percepcióikat szociális-etnikai előítéletek rendszerévé szervezik, valamint, hogy a kategorizálás alapjául is ez szolgál.

A szociológia, Magyarországon talán először, jól láthatóan megjelent ezen a területen, s az általa felvetett problémák hirtelen nagy visszahangot keltettek (akár a médiában is). Mi több, iskolaügyekben a szociológia, kormányzati támogatást is kapott az utóbbi időben – amely kormányzat a szegregáció visszaszorítására tett lépéseket. A változtatás szándékát az iskolatudományokban dolgozók a szociológiával azonosították, egyúttal megijedtek ennek leleplező diskurzusától.

Ugyanakkor a szociológia, bár metatudományként próbál feltűnni, sokszor ugyanannyira nem tisztázza saját előfeltevéseit, mint maguk az „iskolatudományok”. A szociológia tehát részben, és részben joggal, gyanúba keveredett. Ez azonban leginkább oda vezetett, hogy a nevelési tanácsadók csak még jobban azt igyekeznek bizonyítani, hogy a saját kompetencterületük nem közelíthető meg a szociológia eszközeivel.

A nevelési tanácsadó nehezen tud mit kezdeni azzal a tudással, ami a szociológiából nyerhető, és ami egyre inkább polgárjogot nyer, illetve azzal a kritikával, amely szintén innen érkezik. Két ellentétes szemrehányás érheti – és éri is – a nevtanokat, illetve a kategorizáló intézményeket a szociológusok részéről. Az egyik, hogy nem veszik figyelembe a társadalmi származást, a másik pedig, hogy figyelembe veszik. Az első esetben a problémát az okozná, hogy a pszichológusok nem veszik figyelembe az elmaradás valódi okát, hanem csak a következményeit, avagy, a szociológiai hátrányokat pszichológiai lemaradásokká transzformálják. A második esetben a probléma ezzel pontosan ellentétes: az individuális gyereket nem önmagában tekintik, hanem csak amennyiben egy jól kijelölhető csoporthoz tartozik. Ez utóbbi eset két aletetre bomolhat: vagy pusztán a csoporthoz tartozása alapján ítélik meg, s ez esetben tiszta előítéletről van szó, vagy pedig jól azonosítható és általánosan megfigyelhető empirikus jegyek hordozójának tekintik a csoport tagját, akit ez alapján ítélnék meg. Ha ez utóbbi eset bizonyosodik be, akkor a szociológus úgy biztosítja saját jobban tudását, hogy más típusú kollektív ismérveket használ fel, és a kategorizálók által használtakat hamisként leplezi le: pl. kimutatja róluk, hogy túlságosan „erős” okok, vagyis esszencializálók.

Három nagyobb stratégia kezd kibontakozni a szociológiai tudás kezelésével kapcsolatban. Az egyik tagadja a szociális háttér relevanciáját a képességzavarok esetén (pl. mindig felhozzák, az előbb is itt volt az egyetemet végzett anyuka a disz-es gyerekével, illetve mi is sokszor csak olyanokat figyelhettünk meg, akik középosztálybeliek voltak), ugyanakkor a magatartás- és szocializációs problémáknál elismerheti, vagy pedig nem foglalkozik vele, mert pragmatikusan viszonyul a kérdéshez. Persze a di-

lemma ekkor is mindig megmarad: az organikus, vagyis a társadalmiától független szempontot hangsúlyozzák-e, vagy pedig a pragmatikus szempontot, nevezetesen, hogy mindegy, mi a fejletlenség eredete, ők azért vannak, hogy segítsenek, és a segítség esetén kizárólag az egyéni fennálló tüneteket nézik.

„Akit én az eddigi iskolaérettségi vizsgálaton láttam, egyikről sem volt az a benyomásom, hogy nagyon hátrányos helyzetből jött. Nem lehet, hogy ti majd egyszer ezt megvizsgáljátok, és végig nézitek a kartonját annak, akiket beküldenek iskolaérettségi vizsgálatra, hogy mi a végzettsége a szülőknek? Mert én azt gondolom, hogy lehet, hogy így könnyebb lenne, mert az eddigi tapasztalataim alapján nem fogalmazódott meg bennem egy ilyen dolog, hogy hú mennyi rossz helyzetű család jön ide egyáltalán. Annyira vegyes a felhozatal, hogy. De lehet, hogy azért, mert nem gondolkodom valójában ebben, tehát én nem eszerint mérlegelek bármit is, hanem hogy megnézem, hogy mit tud, és hol kell neki segíteni, hogy jobban tudjon. És akkor nekem mindegy, hogy ez most idegrendszeri sérülésből, vagy a családi háttérből jön, én azt gondolom, hogy segíteni kell neki. És én azt az utat tudom kijelölni neki az én szaktudásommal, hogy miben kéne neki segíteni, hogy jobban menjen..” (XIII. ker. Nevtan)

A második stratégiát követők megértik azt, hogy a rosszabb képességűként érzékelt gyerekek rosszabb körülmények közül érkeznek; ugyanakkor objektív értelemben mégis csak ők vannak lemaradva, vagyis rajtuk kell segíteni (ez esetben az objektív értelem az iskolai normát jelenti).

„Tehát sok mindenben múlik, hogy milyen a családi háttér, amiben ő felnő. Nem mindegy, hogy egy részképeség zavaros gyerek milyen környezetben, milyen ... táplálják a szülők iránta, szóval, hogy mit akarnak belőle kihozni. Ezeken is rengeteg múlik. Annyira sok tényező, ami miatt nem lehet bejósolni azt, hogy mindenkiből mit lehetne csinálni. Én azt gondolom, hogy ennél többet és jobbat lehetne ezekből a gyerekekből kihozni, mert hogy a lényeg az, hogy nem értelmileg sérült gyerekekről van szó. Tehát itt átlagos, vagy átlag körüli nonverbális intelligenciával rendelkezik a zömük.”

Ez esetben is tulajdonképpen mindegy, hogy örökletes hatásoknak tulajdonítják-e a lemaradásokat (ez talán most már főleg csak a tanárookra jellemző, s sokkal kevésbé a Nevtanban dolgozó pszichológusokra), vagy szociális-kulturális hatásoknak, netán a kettő között közvetítő perinatális hatásoknak. Annyi biztos, hogy az alsóosztálybeliekkel baj van, foglalkozni kell velük. Ez viszont identitásválságot okoz bennük gyakran, hiszen 1. el kell ismerniük a lemaradások szociális eredetét, ami részben megkérdőjelezi a kompetenciájukat, hiszen őket nem erre oktatták, 2. az előítéletesség gyanújába keverednek, pedig szándékuk épp ellenkezőleg, a segítés, 3. akárhogy is, de az alsóosztálybeliekkel több baj lesz, ez pedig

rámutathat arra, hogy az iskola mennyire nagyon rányomja a bélyegét az általuk tudományosnak tekintett diagnosztikára: a szocializáció, a kulturális lemaradás, az iskola szempontjából legfontosabb nevelhetőség kérdése nem választható el a képességektől, ezért megérezhetik, hogy a pszichológia és a gyógypedagógia nem válhat tiszta tudománnyá sosem, hiszen külső elvárásoknak kell minduntalan megfelelnie.

Tehát, amit egyik oldalon tagadnak, azt a másik oldalon helyreállíthatják, immár nem csak a szociális háttér és lemaradások valamilyen szintű összefüggése értelmében, hanem már-már szubsztanciális összefüggést teremtvé, amikor is a családi háttér egyértelműen határoz meg bizonyos pszichológiai diszpozíciókat, illetve iskolai képességeket. Ekkor már egyfolytában és hangsúlyosan a családi háttér és az iskolai teljesítmény közötti összefüggésekről van szó.

„Meg nagyon sok számít attól, hogy magatartási problémák, tehát itt nem csak a részvétlenség hiánya, hogy ezeknél a gyerekeknél túl mozgékonyak, tehát eleve egy kicsi lakásból bekerülnek, izgó-mozgóak. Tehát ebből is adódik az, hogy ő itt most kimozogja magát, neki az a fontos, hogy mozogjon, és nem az, hogy ő most leüljön, és akkor 45 percen keresztül azzal a feladattal foglalkozzon. Holott meg tudja csinálni, de benne van ez, hogy ugrál és jár, és nem csak a feladattal foglalkozik. Na most véleményem szerint, én amennyire így ismerem az iskolákat, tehát nem mindenhol veszik ezt figyelembe, tisztelet a kivételnek. És ezért mondom, hogy ez pedagógus függő is.”

„És mondjuk egy kisegítőnek ... de hadd mondjam el, ahogy már mindenki föltette a kezét, akkor elmegy a kisegítőbe. Hát én, hadd mondjam el, két évvel ezelőtt volt az iskolának egy ilyen bemutatkozó napja, hát a sok fogyatékos gyerek mellett láttunk egy pár mi gyerekünket, akik majdnem mind cigányok voltak. De nem ezért, hanem mert a magatartásukkal volt gond.”

„Akkor mondom, például egy olyan, hogy egy szomszédos iskolában, ahol valóban azt lehet mondani, hogy elit képzés van, oda hiába úgymond szerintünk egy jó képességű gyerek, azért mennek oda is 1-2 gyerek, tehát ha megtudják, hogy honnan jön, tehát eleve hátrány. Mert ezért és ezért a viselkedésért a szülői háttér miatt. És nem kell most a ... mert azért az, hogy etnikumi származású gyerekek, nem igazán mondja meg sokról, tehát szőke gyerekről, hogy ő az. Belejátszhat, de itt már elég ennyi, hogy laci és ... Esélyegyenlőség!” (Czanka Teri, Salgó)

Meg kell tehát magyarázni, hogy az, ha valaki „roma”, megfeleltethető bizonyos empirikus jegyeknek, amelyek ténylegesen jellemezhetik ezt a csoportot, vagyis, hogy nem előítéletről van szó. A „romaság” mint az alulszocializáltság oka, avagy szinonimája szerepel, vagyis lefordítható olyan tulajdonságokra, amelyek relevánsak az iskolai beválás szempontjából.

ból. Megfigyelhető tehát a cigányokkal kapcsolatos véleményekben egy eltolódás, mégpedig az, hogy már nem a képességeken lesz a hangsúly, hanem a szocializáltságon, a rossz családi háttéren, azon, hogy ezek a gyerekek „alapvető dolgokat” nem sajátítottak el otthon, és ezért idegenkednek tőlük mind a normál iskolák, mind a középosztálybeli szülők.

„De figyelj, ha így belegondolsz ilyen teljesen, tehát szülői ésszel. Azt hallom, hogy a Ruténba cigányok járnak. Mindenhol. Milyen rossz iskola, mert ott verekednek, meg micsoda színvonal, hogy a tanárok nem tudják megtartani az órát. Hát persze, hogy mint szülő nem fogom oda íratni a gyerekeimet. Szerintem ez valahol logikus. Tehát így nem fog ilyen nagy, izé, illúziókban élni, hogy de hát, jaj de csúnya dolog, itt előítéletek, meg ilyenek, meg én akkor is beíratom a Ruténba.” (A Rita)

A pszichológusok sokszor azt gondolják, hogy ezeknek az intézményeknek csak a híre rossz, a szülők előítéletesek velük szemben, vagy épp a cigányokkal szemben. Máskor, esetleg még ugyanaz a személy, elismerhetik, hogy ténylegesen megghiúsul nem csupán az extra fejlesztés – amiért ezeket az osztályokat létrehozták –, hanem maga a tanítás is. Sokféle regiszteren mozognak a pszichológusok, és sokszor nem hajlandóak elismerni, hogy a kontextus, amiben a képzés folyik, meghatározóbb lehet, mint a szakértelem. Ugyanakkor a „cigányt” egyértelműen megfeleltetik a rosszabb képességűnek, persze ebben is különbség lehet, hogy érzelmi, szocializációs avagy képességbeli lemaradást tételeznek-e fel.

Amikor tehát az integráció kérdésköréről esik szó, nem csupán a fejlesztős vagy a részképességzavaros gyerekekre gondolnak, hanem mindjárt a cigányokra (is). Ezért, amit az eddig oldalon tagadnak (hogy a cigányok lennének többségben azok között, akik elmaradtak a fejlődésben), helyreállítják a másik oldalon, amennyiben a „cigányt” automatikusan előhívja bennük a rosszabb képességűt. Ebben az értelemben a részképességzavaros (esetenként SNI), a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) és a cigány egymás szinonimáivá válnak, s kölcsönösen felcserélhetőek abban a kontextusban, amikor *a hátrányok okairól van szó*, avagy arról, hogy miért jellemezhető egyfajta nagyon is homogén társadalmi származással a fejlesztő osztályok gyerekepopulációja. Mindig felvetődik a probléma, hogy a romáknak speciális oktatás kell, és ezt nem lehet a normál pedagógián belül megoldani. A romák/szegények mint sajátos, mint rosszabb képességű csoport jelenik meg, ahol egyrészt nem válnak el az alacsony társadalmi származás és a csökkent képesség kategóriái, s megfordítva, a rosszabb teljesítmény könnyen az alacsony társadalmi származással, vagy nehéz családi háttérrel asszociálódik.

Ugyanígy, ha az integrációról esik szó, ami alapvetően a „nem normálisnak” minősített gyerekek integrációját célozza, egyúttal nyomban a cigányok integrálásának nehézségeire is asszociálnak. Minthogy – mint ahogy azt láthattuk – a képességzavarok és iskolai lemaradások terén nem különülnek el a szocializációs különbségek a tulajdonképpeni kognitív különbségektől, ez az egybemosódás a diskurzusokban természetes, hiszen a gyakorlatban is ez a jellemző: a fejlesztő osztályok a rossz iskolákban találhatók, s jellemzően etnikailag is szegregáltak. Azonban a pszichológiai diskurzus, erről szólván, vagyis hogy a képességalapon szegregált osztály etnikai alapon is szegregált lesz, e jelenséget megmagyarázni, megindokolni kívánja, azzal együtt, hogy néha pedagógiai-gyakorlati szempontból a helyzetet visszásnak tekintheti.

Az interjúkban általában nem különülnek el bizonyos logikailag lehetséges álláspontok, amelyek a lemaradások okait illetik, illetve egyszerre és egymás után is jelen lehetnek. Az iskolatudományok alkalmazóinak tevékenysége nagyrészt abból áll, hogy különböző különbségstruktúrákat hoznak létre, és ezeket tudományosan indokolják. Azonban nem csupán a besorolásokban nem alkalmaznak szigorú kritériumokat, szükséges és elégséges feltételeket a kategóriák létrehozásához, hanem az oktatáspolitikában sem mutatkozik koherencia. Az oktatáspolitikának annak is a helye, amikor a kategorizálók átcsúszhatnak egy potenciális előítéletbe, vagy inkább metaforába, hiszen nem egy csoport kijelölése a cél, hanem tipikus okok felmutatása, amiket tipikus élethelyzetekben lokalizálhatnak.

Egy egyéni vagy csoportos patológia esetén a következő oktatáspolitikákat különíthetjük el, amikor is az adott patológia vagy részképességzavar a következő okokból jöhet létre:

1. a társadalmi különbség a meghatározó, a családi háttér, de ezt külsődleges értelemben gondolják el. A kérdés ekkor az, hogy hogyan alakulhatnak a képességzavarok (amelyek már egy ettől független ok következtében létrejöttek), pl. hozzá-e a gyereket a fejlesztésre, motiválják-e arra, hogy tanuljon, van-e megfelelő anyagi-kulturális háttér, hogy önállóan tanulhasson, illetve segítsék a tanulásban, fejlődésben.

„Van olyan kisgyerek az osztályomban is, kislány, aki, mondom, a normál iskolában is gyönyörűen megállta volna a helyét, ha járt volna óvodába, ha úgy foglalkoztak volna vele.” (Szekszárd Szivárvány ig.)

„Szóval általában azért rosszabb képet mutatnak a roma gyerekek, mert sokan nem járnak óvodába, nem igazán foglalkoznak velük célzottan iskolás kor előtt” (Bp. XIII. Prizma)

2. amikor a társadalmi háttér szubsztanciálisan jelentkezik, amely pszichológiai-pedagógiai zavarok okává válik. Ezek a különbségek, avagy okaik, bár ez esetben e kettő gyakorlatilag ugyanaz, megfeleltethetők a társadalmi hierarchia különbségeinek, a szocializáció problémáinak, a nyelvhasználat és a szókincs különbségeinek – ezek pedig az IQ-típusú teszteknel a képességek hiányára fognak utalni.

„És egyre nagyobb sávja a gyerekeknek, ez nagyon látható Kőbányán, veszélyeztetett és elmaradott egy csomó készség fejlődésben, egyszerűen a családi viszonyaik miatt. Tehát nem veszélyeztetett képességek csökkentek és kisebb IQ-jú gyerek születnek, hanem egyszerűen olyan ezeknek a gyerekeknek a családi közegük, hogy egyre kevesebb, a normális fejlődéshez szükséges dolgot kapnak meg a családban. Nagyon egyértelmű.” (Tamás M)

„A cigány gyereknél gyönyörűen lehet látni, hogy alacsony IQ-jú, vagy úgynevezett retardált. Az IQ az egy mérhető, látható, kultúra független, tesztekkel mérhető, nonverbális tesztekkel mérhető, egy alacsony társadalmi státusz... egy rétegnek az IQ eredménye, a hozott képessége ... Gyönyörűen ketté lehet választani kultúra függetlenül azt a cigányoknál, vagy bármilyen rétegnél, nem az a probléma, hogy ő alacsonyabb IQ-jú, sőt. Hát ugyanolyan IQ-júak, én azt gondolom a mérési tapasztalataimból, mint bárki más magyar ember, vagy a kínaiak, aki idejön. Abban van különbség, hogy a kultúrájából egy csomó olyan dolog hiányzik esetleg, amit itt a nagy tömegben elvárnak. És ha ez a gyerek akár az óvodában, akár az iskolában ezt a különbség kompenzálást nem kapja meg, akkor jön létre az úgynevezett retardáció. Amikor úgy néz ki, mintha hülye lenne, mert nem tud reagálni azokra a kulturális hatásokra, ami teljesen idegen az ő eddigi életétől meg fejlődésétől.” (Tamás M)

3. a társadalmi háttér nem csak szubsztanciálisan van jelen, hanem értéktelítetten is, erőteljes negatív morális megítéléssel felruházva: az okok ekkor az „elhanyagoló nevelésben”, az „ingerszegény környezetben”, az „alkoholizmusban” keresendők.

„Sokszor adódhat ez a nevelésből is, tehát hogy neki soha nem kellett otthon ülni és gyakorolnia a szülei mellett, mert a romák más családi életet élnek. Tehát lehet, hogy ilyen nem megszokás. Ezért nagyon sokszor kéne nekik ilyen nulladik osztály például, hogy átszokjanak egy picit a rendszerbe. Egy nem roma szülő azért a gyereket gyakoroltatja már az oviban is, de egy roma szülőnek az nem fontos, és a kisgyerek sem érzi fontosnak.”

[A fejlesztő osztályban] talán egy kicsit több a roma, de kiderül, hogy legtöbbször magatartás probléma van, és szociális háttér, ... nem tudja ...a dolgokat, ha egy picit fejlettségszerű lenne a gyerek, de még ez is hozzájárul, hogy egyre nagyobb hányadban a szociális

háttér még rásegít arra, hogy fejlesztős legyen. Sokszor magatartás ... oviba, mert mást látnak otthon. Nekem az a tapasztalatom, hogy nagyon sok roma gyerek magatartásbeli, szociális háttér, családi ..." (Groll N)

4. társadalmi-természeti okokból jön létre, pl. ha csökkent képességű a gyermek, annak lehet oka az anya terhesség alatti alkoholizmusa, amelynek pedig végső oka az osztályhelyzet, amely ezáltal mégis egy kvázi természet-fiziológiai mechanizmuson keresztül követődik.

5. természeti-genetikus-fiziológiai okokról van szó, pl. az „igazi” enyhe értelmi fogyatékoság esetén, illetve minden további értelmi és nem értelmi fogyatékoság esetén, ez esetben a társadalmi háttér mint magyarázó tényező teljesen háttérbe kerül, ez az egyetlen típus, ahol ez egyáltalán nem jelenik meg. (Ami persze nem azt jelenti, hogy megfordítva, az esetek mennyiségében is abszolút többségben lennének a szociológiai típusú okutalajdonítások)

6. az összes előző ok tetszőleges kombinációjaként létrejövő lemaradás.

8. A „szocializációs” probléma – nevelés és iskolai értékek

Láthattuk, a nevelési tanácsadók és az iskolák a társadalmi okokat készséggel elismerhetik a lemaradások hátterében, mi több, többnyire ezek lesznek az elsődleges okok. Azonban ezeket a társadalmi okokat legtöbbször teljes mértékben objektivista módon fogják fel, vagyis nem kérdőjelezzik meg azt a normát, amihez képest egy társadalmi jegy devianciaként értékelődik. Az integráció kérdését pedig úgy értik, hogy a „romákat” kéne integrálni, és ezt ítélik túl korainak, illetve összekeveredik SNI integráció kérdésével; pontosabban, a „roma” az SNI szinonimájává válik.

„A Salgó ovi, ami hozzátartozik, azt ismerjük. De hogy ők? Fogalmunk nincsen. Én nem tudom, hol az integráció híve vagyok, hol a szegregáció, nem tudom. Én azt gondolom, hogy addig ők nem tudnak beilleszkedni, amíg saját magukat meg nem találják. Nekem ez az ellentmondás, hogy először saját magát, és utána be tud integrálódni. A másik pedig, hogy egyszerűen nekik valami külön előkészítőt találtam én ki annak idején, ahol egyszerűen megtanul fogat mosni, színházba járni, kezet mosni, mit tudom én, az alapokat. És akkor egy olyan kis napköziszerű előkészítő, ahol ezeket, mert az ovit meg lehet úszni tudniillik. Nem muszáj óvodába járni. De az iskolát már nem kéne. De ez megint az én fantazmagóriám.” (Gosztonyi J)

„Mert nemcsak az előítélet miatt, hanem ha van egy iskola, ami arról híres, hogy nála a jó fejű gyerekek vannak, akkor az nem akar integrált oktatást. Na most bekerül hozzá 5-6 fejlesztős gyerek, az szétrombolja a jó hírét, őszereintük.”

Egyszer tehát elválnak a szocializáció a képességektől, másszor nem. Például, ha magatartászavarról van szó, az nem jelent képességbeli lemaradást, mégis kerülhet fejlesztő osztályba, illetve a szociológiai háttér mégis csak előre jelezheti a képességeket.

„Tehát azt hangsúlyozom, hogy a Cserkeszbe az asszimilálódni sem tudunk családok szoktak ... Nem fogadják el az iskola értékeit, nem hajlandók foglalkozni a gyerekekkel, nem hajlandók elvinni különböző foglalkozásokra, terápiára. Azok a családok, akik a maguk módján akarnak élni, és nem kérnek az iskolai segítségből vagy fejlesztésekből. ...minden iskolának itt a kerületben van egy ilyen deklarált vagy nem deklarált értékrendje, és ahhoz kell igazodni. És ezt vagy felismeri a szülő, vagy ha elmondják neki, akkor odaáll az ügy mellé, de ha nem, akkor ...”

„Pontosan az az időszak van, amikor azt mondjuk, hogy a hátrányos helyzet ne lehessen meghatározója az értelmi fogyatékoságnak” (Bp. XIII. Prizma)

A fejlesztő osztályokban az összetétel heterogén, persze a társadalmi összetétel meg igen homogén lesz. Vagyis a terápia szempontjából nagyon sokféle gyerek jár a fejlesztő osztályba, „magatartás zavaros” és „részképességzavaros” egyaránt, míg a társadalmi származást tekintve az alsóosztálybeliek jelentik a túlnyomó többséget.

„A fejlesztő osztálynak van egy saját problémája, hogy ez nem egy tiszta profilú fejlesztés, hanem abban magatartás zavaros, az olyan érzelmi problémás, aki nem tud a saját kognitív fejlődésével mit kezdeni, mert a figyelme teljesen máshol jár, a gyenge értelmi képességű, tehát ott nagyon sok, ez egy gyűjtő fogalom, hogy fejlesztő osztály, és egy gyűjtő diagnosztikus kategória is, hogy fejlesztő osztály.”

„Mindenki, aki nem fér be a normálba, az fejlesztős. Így van. A probléma az, hogy a tanárok, tisztelet a kivételnek, a tanároknak a nagy része semmiféle speciális képzettséggel nem rendelkezik a fejlesztő osztály vitelére. Sem pszichológiai sem fejlesztő pedagógiai tudással nem rendelkezik többel, mint bárki más tanár. És speciális módszertannal sem mindig tanít. Most ezek a ... fejlesztő osztályban 15 ilyen válogatott problémás gyereket összegyűjtve bárki is haladni tudjon tantárgyilag, hát ahhoz nagyon kemény tudás kéne.” (T Márta)

A probléma tehát – a pszichológusok megállapítása szerint nem annyira a mindenféle deviancia megállapításával és egybeöntésével van, hanem azzal, hogy nincs olyan ember, aki ezt kezelni tudná. A fejlesztő osztály kicsit arra hasonlít, ahogyan a XVIII. század végéig a bolondokházában tartották együtt a bűnözőket, a családi rend bomlasztóit, a szexuális kicsapongókat, a libertinusokat, az őrülteket és a koldusokat, mindenkit, aki valamilyen szempontból vétett a társadalmi norma ellen.²⁰ Azzal a különbséggel, hogy az a fajta összegyűjtés nem volt szisztematikus, és nem nyugodott tudományos alapokon.

„Egy átlagos szülő, azt, hogy fejlesztő osztály, ő ezt úgy fordítja le, hogy kisegítő. Tudom, hát én ezt megkapom, hogy kisegítőbe ne. És hiába magyarázom, hogy a fejlesztő nem azt jelenti, hogy kisegítő, csak hogy más módszerekkel, lassabb tempóban és hogy ez a gyerekeknek a javulását szolgálja. Nem fogja föl. Ő azonnal azt hiszi, hogy egy fejlesztő osztály az a kisegítőt jelenti.” (A Rita)

Eleinte tehát mindig arról van szó, hogy a fejlesztő osztály a lehető legjobb azoknak, akik rászorulnak. Az első legfontosabb a hozzáértő ember jelenléte, azután lehet azon elgondolkodni, hogy szerencsés-e, ha ezek mind együttjárnak. Elismerik, hogy a fejlesztő nem megoldás, ugyanakkor azt vallják, hogy azoknak a gyerekeknek erre van szükségük, hiszen ott kapja meg a fejlesztést. Hogyan lehet elfogadtatni, hogy rosszabb iskolában vannak a fejlesztések, illetve párhuzamosan azt, hogy az iskolák hierarchiába rendeződnek a képességek illetve igények szerint? A fejlesztő osztályok problémája, hogy okmegállapítás és terápia nem fedik egymást. Ha differenciálunk, akkor természetes módon adódik, hogy a gyerekeket ne neveljük együtt, illetve ez esetben egy másik differencia mentén vagy összdifférenca mentén oktatunk. A differenciálás két nagy következménycsoportja tehát: 1. a normálison belüli finom különbségek: orientáció a különböző színvonalú osztályok között, 2. az „abnormálisok” közötti megkülönböztetés, majd ezek együvé öntése a fejlesztő osztályokban. Ez utóbbi csoport esetén leválasztják a legeltérőbbeket, s ezeket a kisegítő iskolákba irányítják.

„Tehát így olyan sokszor előfordul. És szegény gyerekek így olyan iskolában vannak, ami nem az ő képességeinek felel meg. Mert a szülő nem hiszi el, hogy, mit tudom én, a gyereke nem képes rá. Azért ezt egy szülőnek irtó nehéz megemésztenie, hogy nem átlagos vagy nem normális a gyereke, hanem esetleg gyengébb, nem?”

²⁰ Erről részletesen ld.: Michel Foucault: „A Nagy elzárás” c. fejezet, *Az őrület története*, Atlantisz, 2003.

A pszichológusok a nevelési tanácsadóknak a beszélgetés végére mindig eljutottak odáig, hogy a fejlesztő osztályok léte nem szerencsés. Azonban a dilemma fennmarad, hiszen a szakemberek mégis csak ott dolgoznak, tehát mit lehetne egyebet tenni, mint odautalni a gyerekeket. Miért is jár mindenféle gyerek együtt? Kizárólag gyógypedagógiai-pszichológiai kritériumok alapján még tovább kellene differenciálni (amennyiben az integráció nem merül fel), hiszen a diagnózis és a terápia korántsem fedik egymást, ami további bizonyítékát nyújtja annak, hogy a fejlesztő osztályok elsősorban a szelekciót és nem a fejlesztést valósítják meg:

„De a szakértők nem adhatják ki, hogy kisegítő iskola, mert most jött egy szuper-hiper törvény, hogy nem lehetnek kisegítő iskolák, azt meg kell szüntetni. Tehát, a fogyatékos gyereket hova? Normálba nem küldhetik, akkor küldi fejlesztőbe. Tehát a fejlesztőben van már a részképesség-zavaros, van az IQ-gyenge gyerek, akkor ott a magatartás-zavaros gyerek. Egy magatartás-zavaros gyereknek nagyon nem jó, ha harmincan vannak körülötte, annak elég, ha tízen vannak körülötte. Hova írassuk? Írassuk egy fejlesztőbe, ott tízen vannak. Oda került a magatartás-zavaros gyerek is. Tehát így hihetetlen sokfajta problémát besűrítnek egy fejlesztőbe. Amiből aztán nem lesz semmi. Mert ott van a kis magatartás-zavaros, ott van a debil gyerek, ott van a kis részképesség-hibás és akkor most ez mi? Ez egy nagy kavár, szerintem.

K: Hát igen, de akkor mi a megoldás?

V: Hát, szerintem, az lenne a megoldás, ha ezeket így, nem tudom, tehát, nem tudom, külön kezelni. Tehát így akkor meglenne külön a részképesség-zavaros gyerekeknek a fejlesztő osztály. Meglenne a fogyatékos gyerekeknek a kisegítő iskola. Lenne a magatartás-zavaros gyerekeknek, mit tudom én, kisebb létszámú osztály. De most én azt látom, hogy nagyon sok problémás gyereket mind a fejlesztőbe. Bármilyen téren probléma van: fejlesztő. Ez egy ilyen nagy izé, egy nagy massa. Tehát így nincsenek letisztázva a határok, hogy mi a probléma. Én azt mondom, hogy a Cserkeszben az a baj, hogy összemossanak problémákat. Tehát a részképesség-zavart, a debil gyereket, a hihetetlen magatartás-zavaros gyereket, akinek gyógyszerre van szüksége, meg mindenféle ilyen más problémái is vannak azt így összesuvasztják. Hatféle problémát akarnak így fejlesztés címszóval kezelni. Szerintem az irtóra nincsen ezzel differenciálva.” (A. Rita Kőbányai Nevtan)

9. További hipotézisek

Azonban, elképzelhető, hogy ha az „iskola védelme” játszott is szerepet kezdetben a képességbeli osztályozások kialakulásakor, ez megfordult, és immár a kompenzáció viszi a prímet, anélkül, hogy a gyakorlatban e kettő különválhatna. Ez egy következő oka lehet a NevTan identitásválságának, amely nyilvánvalóan az utóbbi szándék letéteményesének vallja magát.

Hiszen a háttérben mindig ott van, hogy nincs kompenzáció nem csak különbségtevés nélkül nem lehetséges, hanem az iskola fegyelmi illetve taníthatósági követelményeinek való megfelelésen kívül sem. Hanem csak úgy lehetséges, ha előzőleg megvalósult az „iskola védelme”. Ennek mondana ellent az integráció logikája, amely elvben a kompenzációt helyezné előtérbe, és azt nem kötné semmilyen előzetes kritérium megvalósulásához. Azonban az integráció tekintetében a szakemberek megosztottak, illetve úgy tűnik, mindig alakulnak egyéb levezető csatornák, amelyek ezt lehetetlenné teszik.

Többféle hipotézist lehet megfogalmazni:

1. az is osztályspecifikus, hogy ki az, aki profitálhat a segítő apparátusból, pl. azon középosztálybeli, akinek tényleg valamilyen részproblémája van, s ez nem teremt számára olyan helyzetet, amelyben rosszabb iskolai pályára állítják; s ugyanakkor a többség számára megmarad osztályozó-elkülönítő apparátusnak.

2. Azonban, ha a segítés motívuma megerősödik, fokozatosan az alacsonyabb osztályok is profitálhatnak belőle, véletlenszerűen, majd talán egyre rendszeresebben, mintegy leszivárog a jótétemény.

3. Annak révén legitimálódik az osztályozás rendszere, hogy elhithető segítő jellegét, és fel tud mutatni eredményeket. Azonban ez nem zárja ki azt, hogy más esetekben megmarad stigmatizációs hatása is, amely így megokolhatóvá válik.

Mindezeket a hipotéziseket talán egyszerre is igazolni lehetne. Ehhez meg kellene tudni mondanunk nem csak azt, hogy a csoportosítás elve milyen diskurzusokba lép be, vagy milyen célokat szolgál, hanem azt is, hogy milyen eredményeket hoz effektíve; ekkor válaszolhatnánk arra a kérdésre, hogy meg lehet-e húzni a gyakorlatban a határt szelekció és kompenzáció között, illetve hogy mennyiben felelős az egyik hatásért a másik folyamat.

IRODALOMJEGYZÉK

- Berkovits Balázs – Oblath Márton: *Ki nevel a végén? Az álfogyatékoság diskurzusa a szociológiában és a gyógypedagógiában*, kézirat, megjelenés alatt
- Binet, Alfred: *Les enfants anormaux*, Privat, Toulouse, 1978
- Canguilhem, Georges: *Le normal et le pathologique*, PUF, 1965
- Canguilhem Georges: *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Vrin, 1975
- Csapó Benő: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*, Akadémiai Kiadó, 2003
- Danziger, Kurt: *Naming the Mind. How Psychology Found Its Language?*, Sage, 1997.
- Deleule Didier, *La psychologie: mythe scientifique*, Laffont, 1969.

- Foucault, Michel: Az őrület története, Atlantisz, 2003.
- Foucault, Michel : *Les Anormaux, Cours au Collège de France (1974-75)*, Párizs, Gallimard-Seuil, 1997.
- Gateaux-Mennecier, Jacqueline: *La débilité légère, une construction idéologique*, Éd. du CNRS, 1990
- Keck, Frédéric – Legrand, Stéphane: „Les épreuves de la psychiatrie”, Le Blanc Guillaume, Terrel Jean (szerk.): *Foucault au Collège de France: un itinéraire*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2003.
- Gerő Zsuzsa – Ladányi János – Csanádi Gábor: *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*, Budapest: Új Mandátum, 2006
- Ladányi János – Csanádi Gábor: *Szelekció az általános iskolában*, Budapest, Magvető, 1983.
- Patrice Pinell: „L’invention de l’échelle métrique de l’intelligence”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 108., No. 1., 1995.
- Rose, Nikolas: „The Psychological Complex: Mental Measurement and Social Administration”, *Ideology and Consciousness*, No.5., 1979.

A magyarországi szabad iskolaválasztási rendszer eredetéről és problémáiról

A magyar közoktatási rendszer egyike a társadalmi értelemben legegyenlőtlenebbül működő oktatási rendszereknek Európában- ez a tény a köztudatban legalábbis a sokat idézett PISA felmérések eredményeinek ismertetése óta benne van.

Az egyenlőtlen működés egyik fő oka az a mód, ahogyan Magyarországon az oktatási rendszer jellegzetességei és az oktatás társadalmi környezetének sajátosságai egymással kölcsönhatásban és egymásra ráerősítve működésbe lépnek, s sokszor ily módon mélyítenek el bizonyos, eleve meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket, de újakat is létrehoznak.

Az oktatási rendszer működéséből három dolgot érdemes kiemelni ezzel kapcsolatban.

Az első, hogy a magyar közoktatási rendszer egyik fontos jellegzetessége a tanulók életében rendkívül korán megjelenő szabad iskolaválasztás. A második fontos jellegzetesség, hogy nemcsak a szülők dönthetnek szabadon azzal kapcsolatban, hogy melyik iskolába íratják be gyermeküket, hanem az iskolák is nagyfokú autonómiát élveznek sok tekintetben: például csak a közelmúltban tett kísérletet a központi kormányzat arra, hogy korlátozza az iskolák szabad gyermekválogatási jogát (a Köznevelési Törvény körzethatárokra vonatkozó 66. paragrafusában), és amennyiben ez az akarat a gyakorlatban is érvényre kerül, első ízben szűkül majd ez a szabadság 1986 óta, amióta a szabad iskolaválasztási rendszer létezik Magyarországon.

S végezetül, a magyar közoktatás rendszernek egy további igen fontos jellegzetessége az erőteljes decentralizáltság: az általános iskolák fenntartói az esetek legnagyobb részében a helyi önkormányzatok, akik a helyi társadalom vélt vagy valós érdekeinek képviselőiként sokszor ellenérdekeltek, vagy legalábbis nem kifejezetten érdekeltek azoknak az irányel-

veknek a végrehajtásában, amelyek a központi irányítás makrotársadalmi szintű megfontolásain alapulnak. (Erről részletesen lásd Erőss Gábor: *Mozaik Magyarország* című tanulmányát ebben a kötetben)

A magyar társadalomban megfigyelhető oktatási egyenlőtlenségeket azonban nem tulajdoníthatjuk pusztán az oktatási rendszer ezen alap-jellegzetességeinek *önmagukban* – az ugyanis, ahogyan ezek az egyenlőtlenségek létrejönnek, nagymértékben az oktatás társadalmi környezetétől is függ. Ugyancsak fontos a szerepe egyes tudományoknak és bizonyos típusú szakértői szerepeknek az oktatási egyenlőtlenségek konstrukciójában- erről bővebben lásd Berkovits Balázs: *A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai* című cikkét ebben a kötetben.

Amikor a társadalmi környezet szerepéről beszélek, e helyütt elsősorban arra szeretném felhívni a figyelmet, ahogyan a társadalmi struktúra egyes jellegzetességei kölcsönhatásba lépnek az oktatási szabályrendszerrel. A magyar társadalomszerkezet egyik fontos egyenlőtlenségi dimenzióját a településtípusok szerinti és regionális különbségek adják. Az ország két eltérő részének két tetszőleges településén egészen különböző lehet a helyi társadalom mérete, demográfiai jellemzői, struktúrája, munakerőpiaci jellegzetességei, stb, s mindez alapvetően befolyásolja a különböző helyi iskolarendszerek között létrejövő különbségeket is. Egyértelmű, hogy ezek miatt a településtípusbeli és regionális különbségek miatt egészen más a *jelentősége* annak, hogy a közoktatás irányítása erőteljesen decentralizált (ami, és ez talán még fontosabb, részben decentralizált oktatásfinanszírozást is jelent egyben!), mintha kisebb gazdasági, demográfiai és társadalmi különbségek lennének a magyar települések és településtípusok között.

A szabad választás gyakorlata az iskolai rendszerbe való belépéskor korábban soha nem létező fontossággal ruházza fel az egyes ember döntését. Szociológusként fel kell tennünk a kérdést, hogy az egyén társadalmi pozíciója vajon összefügg-e az ilyen típusú döntésekkel. Azaz, amennyiben a gyerekek iskolák, s iskolai osztályok közötti eloszlása részben egyéni választás nyomán jön létre, nem kerülhetjük meg annak tárgyalását sem, hogy mi a kapcsolat egyéni döntés és társadalmi helyzet között. Tehát a helyi társadalmi struktúrán *belüli* különbségek jelentősége témánk szempontjából szintén nagyon fontos.

Amellett fogok érvelni, hogy a közismerten egyenlőtlenül működő és átlagosan is alacsony teljesítményeket produkáló magyar közoktatási rendszer tulajdonképpen a fent felsorolt jellegzetességek konstellációjaként jön létre.

Amikor tehát arra a kérdésre keresem tanulmányomban a választ, hogy mit is jelent a gyakorlatban a magyar közoktatási rendszerre jellemző szabad iskolaválasztás, és hogy milyen következményei vannak, akkor ezt a jelenséget egyrészt annak tükrében kell vizsgálni, hogy eredetileg honnan származik a szabad választás gondolata, illetve, hogy hogyan lép kölcsönhatásba ez a gyakorlat Magyarországon azzal a társadalmi kontextussal, amelyben létezik.

Társadalmi struktúra és oktatás

Társadalmi struktúra és oktatás kapcsolatát több irányból lehetséges megközelíteni. Abban mind a társadalmi rétegződés leírására vállalkozó szociológusok és statisztikusok, mind a kritikai oktatásszociológusok egyetértenek, hogy a modern társadalmak egyik legfontosabb alrendszere az oktatási alrendszer, s hogy a legtöbb modern társadalomban az egyén iskolai végzettsége igen nagy mértékben befolyásolja társadalomban elfoglalt pozícióját.

Oktatási rendszer és társadalmi struktúra kapcsolatáról szólva a hangsúlyokat a hagyományos megközelítésekhez képest máshová helyezi Ulrich Beck, aki viszont (többek között) kifejezetten az oktatási rendszerben végbement változásoknak tudja be a modern társadalomszerkezetben bekövetkezett változásokat. Beck szerint a modern társadalmakban lassan értelmüket veszítik az olyan hagyományos szociológiai csoport-fogalmak, mint az „osztály” vagy a „réteg”, s ilyen értelemben individualizációról beszél.

Az individualizáció kulcsfogalom Becknél. Az individualizációs folyamat lényegének azt tartja, hogy az egyén cselekvését, társadalomban elfoglalt helyzetét a korábbinál már jóval kevésbé befolyásolja az, hogy melyik hagyományos társadalmi csoportba tartozik. Ráadásul egyfajta „általános szinteltolódás” miatt a hagyományos csoportok közül jó néhány jóval kevésbé különböztethető meg egymástól, mint régebben, és „...az emberek életútja kiszabadul eleve adott, rögzített pályájáról, nyitottá, döntésfüggővé s az egyéni cselekvés előtt álló feladattá válik”¹. Beck éppen az oktatást teszi meg az individualizáció egyik fő mozgatórugójának (a munkaerőpiac

¹ Beck: Az élethelyzetek és az életútminták individualizálódása, intézményesülése és szabványosítása, in: A kockázat-társadalom – Út egy másik modernitásba. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság– Századvég Kiadó. Budapest, 2003, p245

és a mobilitás mellett; a három tényező természetesen nem lehet független egymástól). Az oktatási rendszer mind szélesebb körű igénybevétele (tehát, az oktatási expanzió, avagy az oktatási szintek inflálódása, amely jelenségek a mai magyar társadalomban is egyértelműen megfigyelhetők²) szerinte hozzájárulnak ahhoz, hogy „búcsút mondhatunk az osztálykultúrához való kötődésnek és a származási meghatározottságnak. Az iskolai képzés meghosszabbodása nyomán az általánossá váló tanítási és tanulási feltételek, tudástartalmak és nyelvi formák viszonylagossá tették vagy háttérbe szorították a hagyományos beállítódásokat, gondolkodásmódokat és életstílusokat [...]”³ Beck egy további érve az oktatási expanzió és az individualizáció közötti összefüggésekkel kapcsolatban pedig a vizsgákra vonatkozik: „A formalizált képzési folyamatokat végezetül csak vizsgák, zárthelyik és tesztek „egyéni tűfokán” áthaladva lehet befejezni, ezek nyomán viszont egyéni képzettségmintákhoz és munkaerő-piaci karrierrekhez lehet hozzáférni”.⁴

Beck kockázat-társadalomra és individualizációra vonatkozó elméletének hatása igen jelentős a kortárs közgondolkodásban, ugyanakkor az őt érő tudományos kritikákban sokszor hangsúlyos elem, hogy elméletét kizárólag a második világháború utáni német társadalomban végbemenő változásokra alapozza⁵. Meglátásom szerint, bár a kritika jóllehet jogos (ugyanakkor maga Beck sem tagadja, hogy Németországról beszél), érdemes megjegyezni, hogy a szociológiai elméletek közül nehezen találunk olyat, amely ne egy adott társadalomban, vagy legalábbis egy adott típusú társadalomban tapasztaltakból indulna ki, mindez nem jelenti azt, hogy annak bizonyos elemei ne lennének érvényesek más társadalmakra is. Ugyanakkor természetesen nem feledhetjük el, hogy a 21. század első felének magyar társadalmá sok szempontból eltér a Beck által vizsgált 20. század utolsó harmadának nyugat-német jóléti társadalmától, s elméletét márcsak ezért is nehéz a hazai terepen „tesztelni”; az oktatási expanzió azonban Magyarországon éppen napjainkra érte el azt a szintet, mint amilyen szintet Beck az 1980-as évek Nyugat-Németországában megfigyelhetett, ekképpen az összehasonlítás mégiscsak adja magát.

² Az oktatási expanzió fogalmi problémáiról és a magyarországi jelenségről lásd pl: Balázs Éva: Expanzió középfokon. In: Szociológiai Szemle, 2003/1

³ Beck, Túl osztályon és rétegen, idézett mű, p147

⁴ Beck, Túl osztályon és rétegen, idézett mű, p147

⁵ Lásd pl: Dingwall, R: „Risk Society”: *The Cult of Theory and the Millenium?* Social Policy and Administration, December 1999, pp 474-491

A Beck által felvázolt individualizáció, s az ezzel párhuzamba állítható egyenlősődés szerinte elsősorban az általa szinteltolódásként leírt jelenségnek köszönhető. Beck nem tagadja, hogy a modern társadalmakban az egyenlőtlenségi viszonyok szerkezete alapvetően nem változott, ugyanakkor azt állítja, hogy egy egyirányú jóléti szinteltolódásnak köszönhetően a hagyományos csoportok közötti egyenlőtlenségek jelentősége csökkent. Mindez a leginkább a tulajdonviszonyokban bekövetkezett változásokkal látszik alátámaszthatónak - ami nem meglepő, hiszen a jóléti társadalmaknak evidens módon velejárója a birtoktárgyak valamiféle „demokratizálódása”. Hiszen míg (idézve Beck példáját) régebben egy felsőbb középosztálybeli embernek volt autója, egy alsóbb osztálybelinek pedig nem, ami hatalmas státusz- és életmódbeli különbséget jelentett, addig, bár anyagi értelemben a két ember között talán ugyanaz a mértékű különbség ma is megvan, csak éppen ma mindez azt jelenti, hogy a felsőbb osztálybelinek jobb, esetleg két autója van, míg az alsóbb osztálybelinek csak egy. Ugyanaz a tényleges javakban mérhető különbség jóval kisebb társadalmi különbséget jelent tehát. Beck elméletéből az következik, hogy általában csökken a különbség a különböző társadalmi osztályokba sorolt egyének életformája, lehetőségei, korlátai között a jóléti társadalmakban.

Ezekben a jóléti társadalmakban amellet, hogy valamiféle általános középosztályosodás zajlott, az is jellemző, hogy az ebből kiszorulók kevesen vannak. Éppen ezért nem is meglepő, hogy Beck, amikor az általános szinteltolódások fontossága mellett érvel, nem is fordít különösebb figyelmet ezekre a csoportokra. Ugyanakkor az olyan társadalmakban, amelyekben jelentős számú ember tartozik az „underclass”-hoz, feltételezhetjük, hogy a társadalom egészére nézve is kisebb jelentőségű lesz az általános szinteltolódás által okozott kollektív individualizáció.⁶

Számos vita létezik Magyarországon a társadalom polarizáltságával kapcsolatosan. Vannak olyan kutatások, amelyek azt látszanak alátámasztani, hogy „a szegénység előfordulását nemzetközi összehasonlításban Magyarország a jövedelmek eloszlását tekintve legkevésbé egyenlőtlen skandináv és a közepesen egyenlőtlen kontinentális európai országok (Hollandia,

⁶ Az underclass fogalmának megjelenéséről és alakulásáról lásd például: Mann: *Watching the defectives: Observers of the underclass in the USA, Britain and Australia*. Critical Social Policy, 1994:14, 79); *Annales of American Social and Political Thought*, 1989/1, vol 501; Fred Robinson and Nicky Gregson: *The „Underclass” – a class apart?* In: *Critical Social Policy*, 1992, 12, 38)

Ausztria, Franciaország, Belgium) között helyezkedik el.”⁷ Ugyanakkor mások, mint például Ferge Zsuzsa egyenesen a „többség szegényedéséről”⁸ beszélnek.

A polarizáltság mellett egy másik fontos kérdés, hogy a egyenlőtlenségek mentén létrehozható különböző társadalmi csoportokat milyen széles szakadék választja el egymástól. Szelényi és Ladányi amellet érvelnek, hogy Magyarországon érvényes lehet az underclass fogalmát használni. : „A magyarországi roma társadalom – alapvetően strukturális tényezők mentén – erősen polarizált. A romák körében is elindult a középosztályosodás folyamata, ugyanakkor kialakulófélben van egy nemcsak roma, de romák által igen erősen felülreprezentált underclass is.”⁹

Véleményük szerint az underclass „pontosan olyan helyzetre lett kitalálva, amikor vannak olyanok, akiknek sikerül kitörni a szegénységből, mondjuk sikeresen középosztályosodnak, miközben mások helyzete rohamosan romlik.” Definíciójuk szerint „az underclass kategória az átfogó technológiaváltás nyomán végbemenő gazdasági átstrukturálódás következtében a munkamegosztás új rendszerében feleslegessé váló társadalmi csoportok strukturális helyzetének leírására került kidolgozásra. Az új kelet-európai underclass specifikumát ehhez képest mindenekelőtt az adja, hogy a posztindusztriális átalakulás az államszocialista rendszer összeomlása és a piacgazdaságba való átmenet körülményei között megy végbe.”¹⁰

Az underclass mint társadalmi csoport éppen azért határolható el jól a társadalom egészétől, mert tagjait a Beck által lift-effektusnak nevezett jelenség nem éri el, nem hat rájuk, azaz, még ha tapasztalnak is valamilyen nyit a Beck által látni vélt szinteltolódásból, annak jelentősége korántsem akkora, mint az őket a társadalom többi részétől (sőt, tulajdonképpen „A” társadalomtól, amelyen ők sok tekintetben kívül állnak) elválasztó szakadéké. Az őket sújtó szegregáció ereje és jelentősége éppen amiatt hatalmas, hogy az ide tartozók olyan korszakban kénytelenek megtapasztalni szinte teljes megfosztottságukat, amikor a társadalom egyéb tagjai közötti különbségek csökkennek, vagy legalábbis, az egyének a különbségeket nem feltétlenül réteghelyzetükből adódó determinisztikus különbségek-

⁷ Szívós P- Tóth I Gy (szerk): Feketén-fehéren. Társi Monitor Jelentések 2005, Társi, Budapest, 2006.

⁸ Ferge Zsuzsa: Struktúra és egyenlőtlenségek a régi államszocializmusban és az újkapitalizmusban. In: Szociológiai Szemle, 2002/4,32.o

⁹ Pl: Ladányi János-Szelényi Iván: CIGÁNYOK ÉS SZEGÉNYEK MAGYARORSZÁGON, ROMÁNIÁBAN ÉS BULGÁRIÁBAN, in: Szociológiai Szemle, 2002/4, 93.o

¹⁰ Ladányi J.-Szelényi I. (2001): Van-e értelme az underclass kategória használatának? Beszélő (11): 97.o

ként észlelik. Az underclassba tartozó leszakadók nem csupán leszakadnak a többi rétegtől, hanem egész egyszerűen *kizáródnak vagy kizárják őket* a mindenki mást többé-kevésbé érintő általános folyamatokból. Nemcsak a folyamatoknak nem részesei, hanem gyakran a közgondolkodásban sincsenek jelen, láthatatlanok maradnak. A *láthatatlanság* nemcsak metafora szinten értendő. Jól ismertek azok az eljárások, amelyek segítségével az oktatási hierarchia legaljára kerülők láthatatlanná válnak mindenki más számára, azaz, olyan szinten válnak szegregálttá, hogy a többségnek tudomást sem kell róluk szereznie. Magyarországon az oktatásban korábban ilyen „láthatatlanná tevő eszköz”-nek bizonyult a fogyatékosná nyilvánítás, amelyről számos szociológiai kutatás bebizonyította, hogy elsősorban a cigány tanulók elkülönítését eredményezte¹¹, s bár a 21. század elejére a fogyatékosná minősítés mellett megjelennek ennek enyhített, a szegregáltan fogyatékos tanulókat nevelő intézményekhez (de csak azokhoz!) képest valóban (re)integratív megjelenési formái, a kisegítő iskolákban továbbra is nagyon magas a cigány gyerekek aránya. Mindez arra utal, hogy a magyar oktatási rendszerben, amikor a szabad iskolaválasztásról gondolkodunk, mindig szem előtt kell tartanunk, hogy, sokan vannak akik számára még a választás látszata sem adatik meg, hanem akiket az iskolarendszer *zár ki*, vagyis *zár el* a társadalom többségétől.

Pedig az iskolai végzettség a magyar társadalomban kiemelkedő jelentőségűnek tűnik: „1987 és 2005 között a legnagyobb változás az iskolázottság szerinti differenciálódásban zajlott le. Miközben 1987-ben a különböző iskolázottsági csoportok közötti egyenlőtlenség a teljes egyenlőtlenségnek körülbelül 8%-át magyarázta, ez a magyarázó erő a kilencvenes évek közepére mintegy 25%-kal emelkedett és nagyjából azóta is ilyen mértékben jellemző. A foglalkoztatottsági polarizáció az időszak folyamán néhány kiugrástól eltekintve 10-15% közötti mértékben magyarázza az egyenlőtlenségeket”¹²

Azaz, miközben a jelenlegi magyar társadalomban hallatlanul nagy jelentősége van annak, hogy valaki milyen iskolai végzettséggel rendelkezik, s igen jelentős oktatási expanzió is folyik, aközben sokan vannak olyanok is, akik már egészen korai életszakaszban elveszítik reális esélyüket arra, hogy legalábbis átlagos iskolai végzettséget szerezzenek.

¹¹ Például: Havas-Kemény-Liskó: Cigány gyerekek az általános iskolákban (Oktatáskutató Intézet, Kutatás Közben, 2001) adatai szerint az 1985/86-os tanévben például a cigány gyerekek 17.5%-a járt fogyatékosoknak fenntartott osztályokban!

¹² Tóth István György: Jövedelemeloszlás, in: Feketén-Fehéren - Tárkli Monitor 2005, Budapest, 2006. 20. o

Mindez természetesen nem mond semmit arról, hogy az egyes egyén esélye hogyan alakul arra, hogy ezeket a hallatlanul fontosnak tűnő iskola fokozatokat elérje, mint ahogy Beck tézise is függőben hagyja annak eldöntését, hogy a vizsgák „egyéni túfokán” való áthaladás sikerességéért milyen tényezők a felelősek.

A Beck-i individualizációs elmélet azt mondja, hogy az egyéni döntések jelentősége azért értékelődik fel, mert nemcsak, hogy felbomlanak a hagyományos társadalmi csoportok, tehát már egyre kevésbé sejthetjük a kollektív csoport-elvárásokat egy-egy egyéni döntés háttérében; hanem, s ez még jelentősebb állítás, az is benne rejlik mindebben, hogy egy tetszőleges egyén döntései, s a döntések nyomán kirajzolódó életútja immár semmivel sem vethető jobban össze egy másik, vele hasonló társadalmi rétegből származó egyénnel, mint egy másmilyen háttérből származóéval. Azaz, az egyén döntéseit meghatározó habitusába olyan sok és főleg sokféle tapasztalat épül be egyéni életútja során, hogy az már nem tűnik osztályhabitusnak, s így lenne lehetséges az is, hogy az egyéni életutakat az iskola mint *a társadalmi eredettől független, s nem pedig annak hatásait felerősítő rendszer* befolyásolja.

A magyar oktatási viszonyok között viszont azt tapasztaljuk, hogy az egyének iskolai eredményeire hatalmas mértékben hat társadalmi háttérük. Ezt támasztják alá országos szinten és nemzetközi összehasonlításban is például a hazai mobilitásvizsgálatok egyfelől¹³, másfelől az OECD PISA vizsgálatai. Fel kell tehát tennünk a kérdést: vajon Beck elképzelése önmagában hibás, vagy inkább arról van szó, hogy a magyar társadalomban olyan iskolarendszer működik, amelyben jelenleg nem lehetséges ilyenféle egyenlősödés?

Beck sem tagadja, hogy továbbra is ki lehet mutatni a hagyományos csoportok élethelyzetei közötti egyenlőtlenségeket, ugyanakkor *az egyenlőtlenségek fennmaradása mellett jóval jelentősebbnek érzékeli az általános szinteltolódást*. Való igaz, a korábban luxuscikknek minősülő fogyasztási javak hétköznapi javakká válása eredményezhet egyfajta egyenlősödést az élet-színvonal területén. Az oktatásban azonban, ellentétben az anyagi, illetve a kulturális fogyasztás bővülésével, magából a bővülésből való részesedés nem jelent automatikusan egyenlősödést is – éppen erre vonatkozik az az elképzelés, amelynek értelmében az oktatásban a *hozzáférési lehetőség*

¹³ Lásd például: Róbert Péter: Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In. Kolosi T.- Vukovich Gy.- Tóth I.Gy. szerk.: *Társadalmi Riport 2004*. Budapest: Társki,

gek kiszélesedése nem feltétlenül takar mást, mint az oktatási szintek inflálódását. A mai magyar társadalomban például nem örülhet szakmunkásbizonyítványának az írástudatlan családból származó gyermek, mert valójában iskolai végzettsége ugyanolyan nehéz sorsra kárhoztatja (sőt, a szakképzés strukturális problémái miatt, rosszabb helyzetben találja magát), mint saját szüleit az ő saját, alacsonyabb végzettségük egy generációval korábban. *Az oktatási szférában az általános szinteltolódás önmagában nem járul hozzá az esélykülönbségek javításához.* Itt a mennyiségi különbségek igenis minőségi különbségek maradhatnak. Ha visszatérünk a Beck által szemléletesen lefestett autós példára: valóban jelentős különbség a korábbiakhoz képest, hogy immár az alsóbb jövedelmi kategóriákba tartozó családok számára sem számít luxustermékeknek az autó; ebben a tekintetben másodlagos jelentőségű, hogy eközben a gazdagabb rétegek tagjainak családjában egyszerre több, jobb autó jelent meg. *Az iskolai bizonyítványok azonban nem állandó és objektív értékűek,* hanem értéküket az határozza meg, hogy milyen javakhoz (álláshoz, presztízshez stb) lehet hozzájutni általuk. Márpedig, amennyiben pusztán csak inflálódásról van szó, akkor természetesen a különböző szintű végbizonyítványok értéke sem állandó.

Beck váltakozva ír hol arról, hogy az egyéni döntések jelentőségének megnövekedése, az egyéni felelősség nyomasztó érzete, az egyéni szabadság kényszere az általa elemzett korszak *tényei* lennének, hol viszont inkább arról, mintha ezek „csupán” az egyéneket a felelősséggel felruházó, nyomasztó szubjektív *érzetek* lennének. Márpedig, a különbség igencsak lényeges a két állítás között. Amennyiben ugyanis erről a második változatról van szó, akkor az önmagában semmiképpen sem cáfolja a réteghelyzet perdöntő szerepét a társadalomban lezajló különböző szelekciós mechanizmusokban, így az iskolába kerüléssel kapcsolatban sem.

Sőt, az individualizáció ilyen értelemben pusztán csak annyit jelent, hogy mivel immár nem az objektívnek tételezett versenyvizsgák, felvételik és osztályzások hozzák létre és legitimálják is egyben az oktatási egyenlőtlenségeket, hanem minden helyzetért *elëve* az adott személy tehető felelőssé, hiszen abba a helyzetbe ő valamilyen korábbi, autonómnak feltételezett választása nyomán jutott (illetve kényszerült), ezért mindez legfőképp a létrejövő társadalmi egyenlőtlenségeknek minden korábbinál erőteljesebb legitimálását szolgálja. Hiszen immár minden a cselekvő egyén döntéseinek következményének tűnik - különösen így van ez amikor a szabad iskolaválasztás elvére tekintünk. Ugyanakkor nem szabad azt gondolnunk, hogy ezeket az egyéni felelősséggel felruházott cselekvéseket ne befolyásolnák jelentős mértékben a régi „jól bevált” egyenlőtlen-

ségi tényezők: a társadalmi származás, a településföldrajzi egyenlőtlenségek, az osztályhabitus.

Ugyanakkor úgy tűnik, hogy az iskolai egyenlőtlenségek korábbi, túlnyomórészt *az egyén osztály-, vagy rétegbe tartozására hivatkozó cselekvésmagyarázatainak helyét aprólékosabb, valóban individualizáltabb magyarázatoknak kellene átvenniük*. A társadalmi egyenlőtlenségektől az egyenlőtlen iskolába rendeződésig, az osztályhabitustól az egyéni cselekvésig ugyanis hosszú az út – jóval hosszabb, mint azt egy leegyszerűsített Bourdieu-interpretáció sugallhatja.

Legitimációs krízis az oktatásban

A szabad iskolaválasztás jelensége korántsem magától értetődő a közoktatásban. Az elgondolás, hogy még a közoktatáson belül is lehetővé kell tenni valamiféle választási lehetőséget a családok számára, az 1970-es években jelent meg az angolszász területeken. Mindezt megelőzte annak a nézetnek a terjedése, hogy a nyugat-európai és észak-amerikai közoktatási rendszerek válságba, méghozzá legitimációs válságba kerültek. Az oktatás legitimációs válságával foglalkozók alapvetően Habermasnak a kapitalista társadalmak legitimációs válságára vonatkozó általános téziséből¹⁴ indulnak ki. Szerinte a modern kapitalizmusra az a jellemző, hogy a rendszerintegrációban fellépő válságok már nem közvetlenül a gazdasági, hanem a szociokulturális szférában jelentkeznek.

Az oktatási válság megjelenését és társadalmi jelentőségét a témával foglalkozók szerint több dolog magyarázza. Egyfelől, a fejlett társadalmakban az oktatás jelentős helyet foglal el a kormányzati költségvetésben, tehát mindenképpen kiemelt figyelmet kap a közéletben. Ugyanakkor magának az oktatási rendszer legitimitásának megingása mind a külső (tehát a felhasználók, az oktatással kapcsolatba kerülők), mind a belső szféra (tehát az oktatás szereplői) számára arra vezethető vissza, hogy az oktatástól elméletileg elvárt szerepkörök száma megsokszorozódott (a formális ismeretanyag átadásán kezdve a képességfejlesztésen át az esztétikai nevelésig). Van olyan szerző aki szerint „amint egyre hosszabb lesz az oktatás funkcióinak jegyzéke, egyúttal szétszórttá és hiteltelenebbé is válik”¹⁵.

¹⁴ Habermas, Jürgen: „Válságtendenciák a kései kapitalizmusban”, In: uő: *Válogatott tanulmányok*, Idézi Shapero (idmű) in: Halász-Lannert: Oktatási rendszerek elmélete, p 201

¹⁵ M Pusey: Az állami oktatási rendszerek legitimációja, in: Halász-Lannert: Oktatási rendszerek elmélete, p 201

Ez a bizonytalanság csak felerősíti azt a jellegzetességet, hogy, ellentétben például a gazdasági szférával, az oktatással kapcsolatos kormányzati intézkedések legitimációja a szükségletek, célkitűzések és eredmények szociokulturális értelmezéseitől függ¹⁶, nehéz tehát egyértelmű mérőszámokkal legitimálni egy-egy adott oktatási rendszer működését.

A legitimációs válság kezelésére az 1980-as évek óta folyamatosan történtek kísérletek, s ezek egyikeként értékelhetjük azt, hogy az 1980-as években egyre erőteljesebben jelentek meg a nyugat-európai és észak-amerikai közoktatás világában a választás és az ettől elválaszthatatlan versengés gondolatai. *Így válhatott a közoktatáson belüli szabad iskolaválasztás gondolata a legitimációs krízisből kiutat keresők diskurzusának egyik fő elemévé.* Meglátásom szerint ugyanis a szabad választásra való törekvés a közoktatási rendszerek minél szélesebb körű legitimitását hivatott növelni, s ezt akár (a szabad választás) egyik legfontosabb funkciójának is nevezhetnénk.

A szabad iskolaválasztás, támogató ideológusai szerint, az oktatási rendszerek megújulását és hatékonyságát volt hivatott szolgálni. Ezen elképzelések mentén vált egyre liberalizáltabbá a 20. század utolsó két évtizede során számos közoktatási rendszer.

Glatte, Hirsch és Watson alapvetően három, egymással több szálon összefüggő koncepciót különböztetnek meg a szabad választás-párti diskurzuson belül¹⁷. Az egyik a már említett piaci szemlélet, azaz, hogy az iskolákat a piachoz kell hasonlatossá tenni, és ekképpen jobban alkalmazkodnak majd a szülői elvárásokhoz. A második, ebből következően, hogy a verseny következményeként az iskolák maguk is „javulni” fognak; és a harmadik, hogy a választás lehetősége megtöri az egyformára szabott oktatási rendszer monopóliumát, és helyt ad az egyéni igényekhez való alkalmazkodásnak és a sokszínűségnek. A reform- és választáspárti diskurzust individualizmus és fogyasztó-központúság jellemzi, ami azt is jelzi, hogy ezeknek a gondolatoknak a fő vezérfonala a legitimációs krízis során az oktatási rendszerek „szenvendő alanyainak”, a felhasználók (iskolás diákok és szüleik) kegyeinek visszaszerzése.

¹⁶ M Pusey: Az állami oktatási rendszerek legitimációja, in: Halász-Lannert: Oktatási rendszerek elmélete

¹⁷ Erről, és az elmúlt évtizedek iskolaválasztási vitákkal kapcsolatosan lásd pl: Ron Glatte, Donald Hirsch, Susan Watson: School choice and diversity – International Perspectives a Decade on (ISEA, Volume 32, N1, 2004, p50-71)

Az iskolaválasztás vitáiban alapvetően az *egyéni iskolai sikerek*¹⁸ lehetőségeire építő, fogyasztói aspektusokat hangsúlyozó oldal áll szemben azokkal, akik amellet érvelnek, hogy az oktatás nemcsak a jó iskolai teljesítményről, hanem a hozzáférési esélyek egyenlőségéről és a társadalmi igazságosságról is kell, hogy szóljon¹⁹. Mit jelent azonban a fogyasztóközpontúság, és ki is az a „rossz szájízű iskolafogyasztó”, akire reflektálni igyekszik a szabad választásra vonatkozó törekvés? Tulajdonképpen a kötelező iskolakörzetekkel, a személytelennek észlelt, és haszontalan tudás-átadási mechanizmussal vádolható iskolával kapcsolatosan méltánytalanságot érzékelő „iskolafogyasztók” előzékeny kiszolgálására tett kísérlet ez, amely *valójában arra szolgál, hogy a felhasználók szemében legitimé váljon az oktatási rendszer*. Az elképzelt, iskola(rendszer)-kritikus, a közoktatással elégedetlen, hangjukat hallató fogyasztók azonban nem az egész társadalmat képviselik, hanem kizárólag saját magukat; viszont amennyiben hatással vannak az oktatás alapfeltételeinek alakulására, akkor elmondhatjuk, hogy miközben látszólag az „oktatásfogyasztók” érdekeit szem előtt tartva mennek végbe fontos változások az oktatásban, addig vannak olyan társadalmi csoportok, akiknek az érdekei nem artikulálódhatnak kellőképpen ezen változások során. A szabad iskolaválasztás közoktatáson belül való kiterjesztésével az *államnak mint az oktatási rendszer szervezőjének és fenntartójának, és az egyénnek mint az oktatási rendszer használójának viszonya megváltozik, méghozzá egyenlőbbé válik a korábbiakhoz képest*. Ebből a szempontból valóban beszélhetünk piacosodásról a közoktatáson belül, hiszen a „kereslet” és a „kínálat” fogalmai a korábbiakhoz képest értelmet nyernek a közoktatással kapcsolatban. Az oktatásban való részvétel továbbra is kötelező, a nem részvétel szankciókat von maga után, azonban *a rendszeren belüli válogatás lehetőségének joga elnyomhatja a kötelezőség nyilvánvalóságát*. Az oktatás alacsony színvonalával való elégedetlenség, a klasszikus tantárgyak haszontalanságának érzete azzal a hittel keveredhet, hogy mindezeket a nem kívánatos dolgokat az iskola immár nem feltétlenül tukumálhatja a szülőre, hiszen ez utóbbinak módjában áll neki jobban tetsző iskolát keresnie. Emögött egy nagyon fontos változást kell észrevennünk: immár evidenssé válik, hogy *az iskolák nem egyformák*; mondhatnánk, mind egyéniségek. A felhasználó, ha elégedetlen egy intézménnyel, elméletileg továbbállhat (azon a bizonyos feltételezett iskolapiacra), kereshet egy

¹⁸ Pl: Chubb-Moe: Politics, Markets and America's Schools (Brookings Institution Press, 1990)

¹⁹ West: School choice, equity and social justice: the case for more control, in: British Journal of Educational Studies, Vol. 54, No 1, March 2006

jobbat. Mindez azt is jelenti, hogy *az elégedetlenség mértéke az általános, a rendszerrel szembeni elégedetlenségről az egyéni-intézményi szintre tevődik át: az egyes intézmények elutasítása nem jár együtt a rendszer elutasításával, sőt, az intézmény elutasíthatóságának lehetősége garantálja magának a rendszernek a legitimitását.*

Nem feltétlenül azért segíti tehát az oktatási rendszerek reformja a legitimitációt, mert valamiféle objektív mérce szerint mérhető minőségi változást eredményez az oktatásban, hanem inkább pusztán az által a korábban elképzelhetetlen elv által, hogy a közoktatás alanyai fogyasztóvá, partnereivé válnak az államnak, és az oktatásban való részvétel már egyre kevésbé állampolgári kötelezettségként érződik, hanem nagymértékben szolgáltatásként képes láttatni magát.

Az iskolaválasztással foglalkozó nagyobb lélegzetvételű írások²⁰ mind egy-egy országban (a szerző saját hazájában) foglalkoznak az iskolaválasztás kérdésével, s sokszor összefüggésben az adott társadalom jellemzőivel, eltérő konklúziókra is jutnak a szabad választással kapcsolatosan. Mindez érthető is, hiszen az iskolaválasztás társadalmi jelentősége mindig függ a szorosan vett oktatási kontextustól- az oktatási rendszer szerkezetétől, hogy milyen fokon és milyen erővel jelenik meg az iskolaválasztás lehetősége, hogy milyen mértékben van jelen a közoktatás mellett a magánoktatás az adott iskolai szinteken- de az iskolaválasztás szélesebb társadalmi kontextusából sem emelhető ki önkényesen, legfőképpen nem elhanyagolható a társadalmi és a földrajzi szegregáció mértéke az adott társadalomban.

A szabad iskolaválasztás által előidézett minőségi változások bizonyítása vagy cáfolata még az olyan országokban is nehézségekbe ütközik, mint az Amerikai Egyesült Államok, ahol pedig az első, szabad iskolaválasztással kapcsolatos kutatások több, mint húsz éve keletkeztek s az 1990-es években szinte konjunktúrájuk volt. Ugyanakkor maguk a kutatások, s az ezeken alapuló tanulmányok sokszor egymásnak ellentmondó eredményekre jutnak. Mindennek nemcsak az az oka, hogy a szabad iskolaválasztás bevezetése a különböző államokban minden alkalommal más- és más társadalmi kontextusban történik, így aztán hatásai is máshogyan jelentkeznek; hanem az is, hogy a szabad iskolaválasztás kutatása a már fent említett ideológiai viták közepette zajlik. Éppen ezért írhatják le egy szabad

²⁰ Pl: Visions of Schooling: Conscience, Community, and Common Education (Salomone, 2000, New Haven CT, Yale University Press), vagy: Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy (Macedo, 2003, Cambridge MA, Harvard University Press), vagy: Gorard, Taylor and Fitz: Schools, Markets and Choice Policies.2003, RoutledgeFalmer)

iskolaválasztással foglalkozó tanulmány szerzői, hogy „a közoktatás liberalizációja körül nagyon szenvedélyes viták zajlanak, amelyekben sokszor olyan adatelemzésekre támaszkodnak a felek, amelyek sokkal inkább hasonlítanak kiáltványokra semmint kutatási beszámolókra”²¹

A szabad iskolaválasztás néhány alapvető jellegzetessége

Hasonlóan a legtöbb cselekvéshez, az iskolaválasztást is nehéz kizárólag a kvantitatív szociológia módszertanával vizsgálni (például az iskolaválasztás okairól kizárólag egyszer és kizárólag kérdőívben érdeklődni a szülőknél), méghozzá azért, mert így módon az a csalóka látszat keletkezhetne, mintha egyszeri történésről, esetleg diszkrét elemekből álló történet-sorozatról lenne szó, amelynek van könnyen meghatározható *eleje és vége*. Holott az iskolába kerülési folyamat lényege semmiképpen sem érthető meg egyszeri történésként, inkább dinamikus tanulási folyamatként kell felfognunk, s ez a dinamika észrevétlen maradna, ha pusztán egyszeri, jól számszerűsíthető adatokkal rendelkezünk arra vonatkozóan, hogy milyen iskolába milyen társadalmi rétegek gyermekei kerülnek. Azt is túlzás lenne állítani, hogy az oktatási intézményrendszer különböző képviselői pusztán társadalmi csoportjuk egy képviselőjét látják az iskolaválasztókban, s eszerint járnak el velük kapcsolatban.

Dinamikus és kölcsönös tanulási folyamatként kell tehát látnunk a szabad iskolaválasztás rendszerét. Az iskolaválasztás előtt álló családok döntő többsége mindenekelőtt már korábban érintkezésbe került a nevelési intézményrendszerrel, nevezetesen, óvodai karrier áll mögöttük²². Ezen túl, egy sor további tényező befolyásolhatja még azt, hogy az adott cselekvésfolyam, amelynek eredménye az lesz, hogy melyik iskolai osztályba kerül egy gyerek, hogyan jön létre, s az ennek során használt szempontrendszer, a térhez és időhöz való viszonyulás (vö. Erőss Gábor: A habitus színe és visszaja című tanulmányát ebben a kötetben), a preferenciák kialakítása, a (szakértők, pedagógusok általi) orientálhatóság mértéke, s nem utolsósorban a felveendő gyerekekről döntő iskolák mint cselekvők mind-mind befolyásolják azt, hogy végülis melyik iskola melyik osztályába kerül egy adott gyerek. Amennyiben a társadalmi származás egyértelműen befolyá-

²¹ The Politics of School Choice Research: Fact, Fiction, and Statistics Jeanne M. Powers and Peter W. Cookson, Jr. Educational Policy 1999; p104

²² Az óvodai tapasztalatok fontosságáról lásd: Ovicikk, ebben a kötetben.

solná az iskolába kerülést, akkor azt kellene várnunk, hogy a nem-középosztályba tartozók között az önszelekcióra való hajlam igen erőteljes lesz. S látni fogjuk, hogy önszelekcióra természetesen bőven akad példa, de egy sor tényező megakadályozza, hogy az együttjárás determinisztikussá váljon. Amikor például a „jó képességűnek” észlelt gyerek alsó társadalmi státuszú szüleinek figyelmét egy jóindulatú óvónő felhívja egy környékbeli elit iskolára, ezáltal erősíti a család magabiztosságát, esetleg korábban fel sem merülő perspektívákat nyithat meg. De nemcsak az óvónő válhat egyfajta individualizált-cselekvés ösztönzővé. Egy alsóbb státuszú család lakókörnyezetében is találkozhat az iskola világában jártas pedagógussal, vagy más lehetséges tekintéllyel, vonatkoztatási személlyel, aki szintén segíthet neki az intézményi világban való eligazodásban.

Statisztikai magasságokból figyelve esetleges, véletlenszerű, és csak az adott helyzetre befolyással lévőnek látszó mikromozzanatok is érdemben befolyásolhatják azt, hogy az egyének milyen alaphelyzetből indulnak neki az iskolába rendeződési folyamatnak. Ezek a mikromozzanatok, mondhatnánk, kvantitatív módszerekkel nem, csak a terepen, szabadszemmel ismerhetők fel. Az egyéni élethelyzetek valóban individualizáltakká válnak abban az értelemben, hogy egyre többször és egyre többféleképpen lehetséges a különböző társadalmi csoportokba tartozók között az érintkezés, a tapasztalatszerzés, s ezek az egyéni cselekvést is befolyásolhatják. Az iskolaválasztás során fontos kritériumokat, a „döntő momentumokat” akkor érhetjük tetten, ha figyelmet fordítunk ezekre az apró mozzanatokra.

Ugyanakkor bizonyos tényezők mégiscsak befolyásolják azt, hogy az egyes egyén esetében milyen gyakorisággal fordulnak elő ezek a mikromozzanatok. Hiszen Magyarországon például éppen a legalsóbb társadalmi rétegek tagjai azok, akiknek a gyermekei más rétegek gyermekeihez képest sokszor kimaradnak a fent említett óvodai intézményi szocializációból. Azaz, az óvodáztatás mint a tanulási folyamat egy lehetséges fontos színtere, elvész a számukra – ez azt jelenti, hogy azok közül, akiknek habitusára sokszor amúgy is a társadalmi intézményrendszertől való idegenkedés, passzivitás jellemző, sokaknak ily módon még eggyel kevesebb lehetőségük van arra, hogy ez az eredeti habitus megváltozzék, amikor az iskolába kerülés ideje elérkezik (mindez igaz még akkor is, ha tudjuk, hogy sokszor maga az óvodába járás is ellenkezik habitusukkal, s *ezért* maradnak ki.).

A fent mikromozzanatoknak nevezett jelenségek szerepét az osztályhabitusból fakadó jelenségekkel és cselekvésekkel *együtt* kell vizsgálnunk, s ennek egyik fontos része éppen az, hogy megfigyeljük: milyen típusú

mikromozzanatok és hogyan váltanak ki változást a habitusban. Ily módon lehetőséget teremtünk arra, hogy megértsük, milyen fontos, az iskolai pályafutást befolyásoló mechanizmusok léteznek *még* a hagyományos osztályszármazás adta tényezők mellett, anélkül, hogy ezeket a hagyományos esélyegyenlőtlenségi tényezőket szem elől téveszténénk.

Mindez egyben azt is jelenti, hogy a szabad választáson alapuló iskola-rendszer szükségképpen sokat fenntart az eleve meglévő *társadalmi egyenlőtlenségek közül*. Hiszen ha elfogadjuk, hogy az iskolaválasztás szabadságát nyújtó rendszerek alapvetően a magasabb státuszú rétegek habitusának kedveznek, akkor azt is mondhatjuk, hogy egy magas státuszú gyermek esélyei eleve optimálisak ahhoz, hogy saját előnyére használhassa a választási rendszert. Az alsóbb csoportokba tartozóknak viszont egyéb kiegészítő, támogató, esetleges mozzanatok is szükségesek ahhoz, hogy hasonlóképpen előnyösen használhassák ki ezt a rendszert.

Az iskolaválasztás társadalmi esélyegyenlőségre gyakorolt hatásáról megoszlanak a kutatási eredmények. Az alkalmazott módszerek sokszor együtt járnak a végkövetkeztetésekkel: egyes országokban a nagymintás kvantitatív felmérések²³ sokszor cáfolni látszanak a szabad választás és az iskolai differenciálódás szegregációs hatását, a nem a statisztikai összefüggésekre koncentráló, kvalitatív módszereken alapuló kutatások ugyanakkor sokszor egyértelmű szegregációs tendenciát mutatnak ki. Ez a látszólagos ellentmondás ugyanakkor nem is olyan meglepő, mint elsőre tűnik, hiszen éppen *az esetleges, azonban nagy jelentőségű mozzanatok nem látszanak jól az ilyen felmérésekben, ennek következtében pedig az ilyen esetleges mozzanatok hatása csupán a hagyományos osztályhelyzet magyarázó erejének csökkenéseként jelenik meg*.

Magyarországon a nagymintás felmérések kizárólagos használata ellen szól az is, hogy a magyar oktatási rendszer nagymértékben decentralizált. Az igen korai időpontban lezajló iskolaválasztás mindig egy kis, sokszor 1-2, de maximum 15-20 iskolát magába foglaló lokális rendszerben megy végbe. A lokális iskolarendszereknél nagyobb léptékű, országos felmérés során éppen a lokálisan hátrányos helyzetűek közötti különbségek mosódnak össze, és fedik el a valódi helyi hátrányokat. A különböző lokális alsó rétegek tagjai sok esetben egyazon társadalmi csoport – az országos szinten underclass-nak nevezhető réteg – tagjai, *de korántsem mindig*. Természetesen, a teljesen lemaradó és kiszolgáltatott réteg (amit talán nevezhe-

²³ Lásd pl Ron Glatte, Donald Hirsch, Susan Watson, id mű - a kilencvenes évek angol és újzélandi kvantitatív felmérései alapján állítják ezt

tünk „össztársadalmi underclassnak”) tagjai minden lokális rendszerben a legrosszabb helyzetű csoportok közé tartoznak- lakjanak akár egy szegregált faluban, vagy egy város rossz hírű környékén. Ezt a lokális csoportot azonban nem kizárólag ők alkotják. Egy átlagos, vagy annál kedvezőbb helyzetű településen is vannak olyanok, akik helyben a leghátrányosabb helyzetűek, s akik, ha az iskolábakerülésre kerül a sor, hátrányos pozícióból indulnak a többiekhez képest. Ezek a csoportok egy másik, hátrányosabb helyzetű lokális térben nem biztos, hogy a legkiszolgáltatottabb rétegbe tartoznának. Ugyanez természetesen fordítva is igaz: egy nagyon rossz összetételű településen olyanok tartozhatnak a helyi középrétegekbe, akik egy más településen a mikrotársadalom alsó decilisében találnák magukat. Ezért *a helyi hátrányok nem feltétlenül jelennek meg sok lokális iskola-rendszer együttes, a lokális különbségeket figyelmen kívül hagyó vizsgálata során.* Ennek során éppen a magyar iskolarendszer egyik legfontosabb jellegzetessége nem világlik ki: mégpedig az, hogy a gyakorlatban egy rendszert alkotó, egymással kölcsönös függőségi viszonyban lévő iskolák²⁴, és potenciális közönségük körében mindenképpen hierarchia alakul ki. A lokális társadalmi struktúrában elfoglalt pozíció nyilvánvalóan pozitívan korrelál a társadalom egészében elfoglalt pozícióval, de korántsem teljes mértékben esik egybe azzal. Márpedig ezt a lokális pozíciót fontos ismerni akkor, ha arra vagyunk kíváncsiak, milyen tényezők és hogyan alakítják a tanulók iskolába rendeződését. A lokális társadalmi pozíció jelentősége azonban nem egyforma a különböző méretű településeken, hiszen nem mindegy, hogy egy iskola áll egy település lakosai részére, vagy olyan helyen laknak, ahol a helyi önkormányzat 10-12 iskolát tart fenn.

Mindezek a különbségek azonban csak akkor láthatók jól, ha egy teljes lokális iskolarendszer működésmódjait térképezzük fel, *a szereplők és intézmények pozícióit egymáshoz képest is képesek vagyunk értelmezni.* A PISA, és sok egyéb felmérés tapasztalatainak számbavételekor érdemes lenne azt az eredményt jobban hangsúlyozni, hogy amellet, hogy a családi háttér meghatározza a későbbi továbbtanulási esélyeket, az *iskola lokális pozíciója* is nagymértékben előre jelezheti ezt a hatást. Az iskolába rendeződés fontos mechanizmusainak feltérképezését éppen azon mechanizmusok megfigyelése szolgáltathatja, amelyek nagyobb léptékű, kevésbé koherens mintán alapuló kutatás során nem válnak nyilvánvalóvá.

²⁴ Az iskolák kölcsönös függőségi viszonyairól lásd bővebben: Függelék: Ritka jószág

A szabad iskolaválasztás magyarországi kontextusa

A szabad iskolaválasztás jogáról szóló oktatáspolitikai diskurzus azért különleges Magyarországon, mert időben egybeesik a más országokban megjelenő vitákkal, és a rendszer legitimitása, a fogyasztók szempontjainak előtérbe helyezése fontos szempont Magyarországon is. Ugyanakkor az iskolaválasztással kapcsolatos viták sokszor egészen más mederben zajlanak, mint a nyugat-európaiak és az amerikaiak. A szabad iskolaválasztás gyakorlata hivatalosan 1985-ben vált legitimmé. Magyarországon a liberális, decentralizált oktatási rendszer sokszor mint az államszocializmus igáját lerázó, egyetlen lehetséges, jogállamhoz méltó oktatási rendszer jelent meg. Az oktatással foglalkozó szociológusok és kutatók számára hiába nyilvánvaló, hogy számos országban az állami oktatásban mind a mai napig a közzetes iskolába irányítás az iskolába rendeződés alapja, az oktatási nyilvánosság számos szereplője (oktatáspolitikusok, tanárok egyaránt) illegitimnek és illetlennek tartja a szülők szabad iskolaválasztási jogának korlátozását.

Pedig a szabad iskolaválasztás a „nyugati” közoktatási rendszerekben is csak körülbelül húsz éve van jelen (ha egyáltalán), ami már önmagában megkérdőjelezi, hogy tényleg a liberális demokráciákban egyedül lehetséges rendszerről van-e szó, és hogy tényleg a rendszerváltás megkérdőjelezhetetlen, a személyi szabadságjogokat egyes egyedül méltóképpen figyelembe vevő vívmányáról van-e szó.

A választási lehetőség bevezetése mindenhol elsősorban a piaci ideológiát szolgálja: azaz, hogy az iskolára „kötelezett” családok fogyasztóként lényegében egyenrangú, ha nem kifejezetten magasabb rangú partnereivé váljanak az őket *kiszolgáló* intézményeknek. Ugyanakkor a nyugat-európai és az amerikai modell legitimációs válságának kezelésekor természetesen nem lehetett figyelmen kívül hagyni, hogy ezekben az országokban a magániskoláknak mindig is milyen fontos szerepük volt, amennyiben a közoktatás konkurenciájaként jelentek meg. Ezért a közoktatásban megjelenő iskolaválasztás egyik első célja bevallottan az volt, hogy a közoktatási intézményeket valamiképpen versenyképpessé tegyék a létező magánszférára intézményeivel szemben. Magyarországon ez célként egyáltalán nem jelenhetett és jelenik meg, márcsak azért sem, mert itt, ellentétben az angolszász országokkal, a rendszerváltásig szinte egyáltalán nem voltak magániskolák és az általános iskolákat illetően a mai napig döntő többségben vannak az önkormányzati fenntartású iskolák. Ehhez képest meglepő módon ugyanakkor viszont a választás-párti ideológia sok hasonlóságot mutat

a más országokban tapasztalható ideológiákkal. A szabad iskolaválasztás a nyugat-európai és amerikai társadalmakban az oktatás legitimációs krízisére adott válaszként jelent meg. Magyarországon azonban mindenféleképpen torz jelenségről beszélhetünk, hiszen ugyanaz az elv (a szabad választás) egészen más környezetben jelenik meg, mint amire kitalálták. Nálunk a szabad választás nem a közoktatás krízisére talált megoldásként, hanem inkább az államszocializmus alól felszabaduló rendszer demokratizálódásának logikusnak tűnő oktatási kiterjesztéseként artikulálódott, s pártolóinak érrendszerében mind a mai napig együtt jár az egyéni szabadságjogok, a személyiségjogok hangsúlyozásával. Az iskolaválasztási rendszereket övező tudományos és szakmai vitákban kiemelt szerepet játszik, hogy a szabad választás hogyan befolyásolja a hátrányos helyzetű rétegek esélyeit. A kontextus Magyarországon azonban egészen eltérő, hiszen míg más országokban, például az Amerikai Egyesült Államokban a közoktatásban megjelenő szabad választás egyik deklarált célja részben legalábbis az volt, hogy a rossz, szegregálódott környékek hátrányos helyzetű lakóit juttassa valamiképpen esélyhez (az más kérdés, hogy mennyire teljesülnek ezek a célok), addig Magyarországon egyáltalán nem ez volt a célja a szabad iskolaválasztás bevezetésének, hanem leginkább a „sokszínűség”, „az egyéniség”, az „eltérő igények”, a „választáshoz való állampolgári jog” jelentek meg célként és sokak számára megkérdőjelezhetetlen normaként. A szabad iskolaválasztás hivatalos bevezetésével kapcsolatban az esélyegyenlőség elve, a leghátrányosabb helyzetű rétegek léte pusztán utólag merült fel, amikor is ők mint a rendszerbe illeszkedni nem tudó, szenvedő alanyok kerültek szóba. Ráadásul mind a mai napig az oktatásirányításban inkább csak a legfelsőbb politikai szinteken jelenik meg olyan elgondolás, hogy az ezen csoportok hátrányait kompenzálni kellene, s ez sokszor éles ellenkezéssel találkozik az oktatásirányítás alsóbb szintjein, s az iskolákban magukban.

A hátrányos helyzetű rétegek esélyegyenlőségének javítására igen ritkán irányulnak átfogó rendszerszintű változtatási kísérletek, a pusztán kompenzáló, kiegészítő programok pedig mintegy nyílt beismerései annak, hogy az oktatási rendszernek ők semmiképpen sem lehetnek nyertesei.

Az iskolaválasztás kedvezményezettjei

Amikor arról beszélünk, hogy milyen társadalmi csoportok érdekeivel esnek egybe a szabad választáson alapuló iskolai rendszer mechanizmusai, mindenképpen érdemes különválasztani két dolgot. Egyrészt, kérdés, hogy kiknek a szemében nyeri el legitimitását ez a rendszer – ha ezt meg

tudjuk válaszolni, akkor természetesen arra is fény derül, hogy kik azok, akik számára illegitim, érdektelen lesz az iskolarendszer²⁵. Másrészt viszont fontos hangsúlyozni, hogy *nem minden csoport, amelynek szemében legitim egy rendszer, egyben nyertese is az adott rendszernek*.²⁶ Többek között a társadalmi hegemonia koncepciója teszi világossá, hogy miért is nem: a hegemon rendszer nem pusztán azt jelenti, hogy a vesztes rétegek nem ismerik fel hátrányaikat, hanem inkább azt, hogy fogalmi világukon is kívül esik egy másfaja (világ)rendszer, másmilyen alapvető struktúra lehetőség. *A nem egyforma képzést nyújtó, nem egyforma színvonalon oktató iskolák világa ma Magyarországon ilyen hegemon módon érvényesül, az egyenlőtlenség alapvető axiómává válik, azoknak a szemében is, akik ezekből az egyenlőtlenségi viszonyokból nem képesek profitálni.* (Erről részletesen lásd: Szabadon választott gyakorlatok című tanulmányom ebben a kötetben)

Minél szigorúbb kritériumokhoz köti egy iskolarendszer az intézmények közötti válogatás jogát, annál inkább igaz (márcsak a mennyiségi korlátok miatt is), hogy csak kevesek kiváltsága az iskolarendszert kvázipiacként használni és valamiféle kínálatból válogatni (kibújni a körzetes iskola kötelezettsége alól; drága magániskolát fizetni, stb). Minél inkább szélesedik az iskolahasználók jogilag és gyakorlatilag garantált szabadsága, annál szélesebb az a réteg, amelynek tagjai kiveszik részüket a válogatásból.

A jelenlegi magyar oktatási rendszerben a választás nem különleges, hanem teljesen hétköznapi tett; sőt, sokszor mint evidencia jelenik meg egyes iskolák vezetőinek, s akár az oktatáspolitikusok narratíváiban is. Még ha az ilyen narratívákat meg is kell kérdőjeleznünk (hiszen éppen azt fontos hangsúlyozni, hogy nem mindenki ugyanúgy és ugyanolyan mértékben „választ”, s az egyenlőtlenségek éppen ebből fakadnak), az nyilvánvaló, hogy itt már nem csak kevesek kiváltsága a választás, mondhatnánk, *a választás, válogatás a rendszer használatának „normális” (bevett, gyakori) eleme.*

Az oktatási rendszer „kedvezményezett” köre ennek következtében alapvetően kiszélesedik. Immár nemcsak kevesek (a „legtehetségesebbek”, a „leggazdagabbak”, a „legszerencésebbek”, stb) privilégiuma választani, elhagyni a számukra lakóhelyük alapján kijelölt iskolát, hiszen a sokszínűség jegyében az egymással és a tanulók kegyeiért versengő iskolai osztályok többsége kínál valamilyen tagozatot, amely tényleges vagy lát-

²⁵ Ide tartoznak az iskolából kimaradók, a magukat magántanulónak nyilváníthatók, vagy a magántanulónak nyilvánításhoz hozzájárulók, vagy az „otthon iskolázást” választók.

²⁶ Jelen tanulmány azokkal a rétegekkel foglalkozik, akik, akár vesztesei, akár nyertesei a szabad választás rendszerének, de azt mindenképp elfogadják legitimként.

szat elit-képzést nyújt a nem specializált osztályokhoz képest. De a tagozatok is hierarchiába rendeződnek. Nem szabad azonban azt képzelni, hogy a kedvezményezett kör a végtelenségig tágítható.

A választás lehetőségének már említett, nagyfokú szélesítésével, (amely azonban, mint később látni fogjuk, még így sem mindenki számára jelent tényleges választási lehetőséget), a mérés- értékelési rendszerek szülők számára hozzáférhető elemeivel, a szülők mint oktatási szakértők szerepeltetésével stb a rendszer soha korábban nem látott módon kívánja „beavatni” a társadalmat az oktatási rendszer működésébe, s igyekszik rávezetni arra a családokat, hogy milyen szempontokat vegyenek figyelembe a választás során. Az iskolai osztályokat bemutató brossúrák megjelenése, az intézményi elégedettségi szint mérése és ezek hol hivatalos, hol informálisan kiszivárogtatott eredményei elméletileg támpontot jelentenek az iskolafogyasztók széles rétegei számára. Persze más kérdés, hogy ténylegesen milyen információkat tartalmaznak ezek az eredmények; a lényeges és a lényegtelen elemek elkülönítésére való képesség szerepe éppen ezért felértékelődik (és éppen ezért a kulturális-társadalmi elit tagjainak helyzeti előnye továbbra is felülírhatatlan marad).

Az iskolákról való tájékozódás hagyományos informális módjai mellett egyre inkább megjelennek a formális, standardizált, könnyen hozzáférhető jellemzők. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy ezekkel az eszközökkel sem képes, vagy kíván élni mindenki. Hiszen a standardizált mérési eredmények, az iskolával kapcsolatos szóhasználat értelmezéséhez is szükség van különböző képességekre, amelyekkel jellemzően a társadalom alsóbb rétegeihez tartozók rendelkeznek a legkevésbé. Más szavakkal mindez azt is jelenti, hogy az iskolaválasztás és a választást támogató és segíteni hivatott rendszer a legalsóbb rétegek lehetőségeit, habitusukat nem veszi figyelembe. Ez a szisztéma tehát, miközben már nemcsak a társadalmi és kulturális elit érdekeinek megfelelően működik, hanem képes további társadalmi csoportok bevonására, esetenkénti kedvezményezésére is, a társadalom legalsó rétegeinek érdekeit nemcsak, hogy figyelmen kívül hagyja, de még csak be sem (vagy fel sem) ismeri, hogy az ide tartozóknak lennének saját érdekeik, amely érdekek a rendszer mechanizmusainak természetéből kifolyólag sérülhetnek. A Beck által vizionált lif-effektus tehát részben érvényesül, hiszen a korábban nem privilegizált rétegek olyan választásokat hozhatnak meg, sőt, ezekre a választásokra ösztönzik is őket, amelyekre azelőtt nem volt lehetőségük. Érvényesül azonban már az a korábban említett, Beck által figyelmen kívül hagyott, nagy fontosságú jellegzetesség is, hogy a lift-effektus nem vonatkozik mindenkire:

azok, a zömében a társadalmi hierarchia alján lévő csoportok, akik nem veszik igénybe (mert nem hagyják őket, vagy mert nem tudják, hogy mit, hogyan és miért is kellene igénybe venni) az iskolarendszer nyújtotta támaszpontokat, hatalmas hátrányba kerülnek mindenki mással szemben.

Már többször szóba került, hogy a magyar iskolarendszerben, amelyben egyszerre hangsúlyos az erőteljes decentralizáció és a szabad iskolaválasztás szerepe, ráadásul úgy, hogy ez a szabad iskolaválasztás egy példátlanul korai időpontban, a gyerekek 6 éves korában megy végbe, az iskolába kerülés kérdését a helyi szinten (is) kell vizsgálni. A lokális iskolapiacok nagysága különböző lehet. Az egyik szélsőséges (de egyáltalán nem ritka) eset a szinte egyszereplős falusi környezet, ahol a választás egyben azt is jelenti, hogy másik településre kell nap, mint nap utazni annak, aki valóban választ. A másik végleten pedig azok a városi környezetek találhatók, ahol sok, akár 15 iskola is egyazon önkormányzat fenntartása alá tartozik, és ahol értelemszerűen jóval közelebb vannak egymáshoz az egymással versengő iskolák, s éppen ezért, mivel a rossz iskoláktól való menekülés nem követel túlzott erőfeszítést, nem olyan nehéz elkerülni a nemkívánatos iskolát, iskolákat. Azaz, nem az történik, hogy a választani tudó kevesek, a „privilegizáltak” tömörülnek egy-egy iskola egy-egy osztályába, s a lokális iskolarendszer többi tagja nagyjából lakóhelyének megfelelően oszlik el a többi intézményben. Inkább az történik, hogy kizárólag a leg hátrányosabb helyzetűek, a helyi „underclass” tagjai kényszerülnek a mások által nem választott iskolákba – amelyek hogy, hogy nem, legtöbbször éppen a többségében a helyi társadalom alsóbb szintjein elhelyezkedők körzeti iskolái. Ezért jöhet létre egy-egy kerületi hierarchia élén nemcsak egyetlen hiperszelektív iskola, hanem több, viszonylag magas presztízsű intézmény, amelyek falaik közé nemcsak az elitet, hanem jóval szélesebb közönséget is beengednek. Ugyanakkor az alacsony társadalmi státusú lakókat magába foglaló iskolakörzetek iskolái erőteljesebben szegregálódnak, mint ha csak az elit tagjai tudnának élni a vándorlás lehetőségével.

Vajon, elméletben legalábbis, ki tudna-e teljesedni mindenki egyforma mértékben a választási szabadság? Azt kell feltételeznünk, hogy nem. Választani ugyanis „csak” szabad, és hivatalosan legalábbis, természetesen, nem kötelező. Ez az iskolaválasztás jogi nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy azok, akik nem kívánnak élni a válogatás jogával, a lakóhelyük által kijelölt körzetes iskolába íratják gyermeküket; ők tehát (leszámítva azokat, akik igen körültekintően számba véve választanak maguknak iskolát, ami véletlen egybeesés miatt éppen az ő körzeti iskolájuk) valamilyen módon kevésbé, vagy legalábbis máshogyan vesznek részt az iskolába ren-

deződési folyamatban. Tulajdonképpen csak akkor lehetne garantálni azt, hogy az iskolarendszerben való válogatás minden társadalmi réteg számára egyformán nyitott legyen, ha vagy nem létezne iskolakörzet, vagy a kijelölt körzeti iskolai funkciója éppen fordítottja lenne a jelenleginek: azaz, ez lenne az az iskola, ahova a szülő semmiképpen sem írathatja be a gyermekét, tehát *mindenképpen döntenie kellene* valamelyik másik *mellett*. Ilyen abszurd helyzet természetesen soha nem jöhet létre, a gondolat kísérlet mindössze annak érzékeltetésére szolgál, hogy mindaddig, amíg a szabad választás a gyakorlatban lehetőséget hagy arra, hogy egyesek egyáltalán ne váljanak „aktív” választókká, addig ez a „passzív” csoport a hátrányos helyzetű rétegek közül fog kikerülni, így örökítve tovább saját hátrányait.

Ez tehát ismét csak arra utal, hogy, legalábbis azokban az alapvetően városi környezetekben, ahol minél szélesebb rétegek számára valóban lehetséges az iskolák között *válogatni*, a helyi társadalom alapvetően két csoportra oszlik szempontunkból: *az egyre inkább esélytelen, szegregálódó legalsó réteg élesen és látványosan elkülönül az összes többi csoporttól, s nyugodtan alkalmazhatjuk rájuk a helyi „underclass” megnevezést.* Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a „másik”, jóval nagyobb csoporton belül nem lennének esélykülönbségek, az esélykülönbségeket azonban egy kettős hatás szelídíti szinte láthatatlanná. Egyrészt, a választások által létrejött különbségek egyre erőteljesebben egyéni döntések eredményeivé kódolódnak át. Másrészt, átértékelődik a „kudarcc” fogalma: nem feltétlenül számít kudarcnak az, ha valaki nem az eredetileg kíváncsi iskolai osztályba kerül – köszönhetően annak, hogy a választás következtében szinte minden osztály speciális identitással rendelkezik, és mindegyik identitás-típus mellett érvek sorakoztathatók fel.

Az oktatási rendszerben megjelenő választás jelenlegi mechanizmusának lényege szociológiai értelemben az, hogy amellet, hogy a felsőbb rétegek meglévő előnyét csorbíthatatlanul hagyja, alapvetően egy igen szélesen értelmezett középosztálynak is kedvez. A hagyományos elit rétegek érdekeivel ugyanis továbbra is egybeesik az iskolarendszer sok elvárása, s a rendszeren belüli választások továbbra is kitűnően beleilleszthetők az ő habitusuknak megfelelő racionális döntési logikába. Azaz, magára az oktatási rendszerre továbbra is érvényes a bourdieu-i megállapítás: meg egyezik nemcsak az iskola és az elitcsoportok értékrendje, de az iskolával kapcsolatos sikeres stratégiákat továbbra is ezen társadalmi csoportok tagjainak a legkönnyebb használniuk – hiszen az iskolaválasztás tétje a további szintekre való eljutás lehetősége, márpedig a továbbtanulás fontossága, és a jövőbeni megtérülés kiszámítására való hajlam leginkább az

elitescsoportok tagjainak habitusára jellemző. A szabad választás gyakorlata ugyanakkor megnyitja a válogatás lehetőségét mások számára is, tulajdonképpen arra ösztönöz, hogy a hagyományos elitrétegek osztályhabitusának egyes elemeit mások is magukévá tegyék, azaz, az iskolával kapcsolatban ennek a habitusnak az elemei bizonyos értelemben demokratizálódnak, ebből a szempontból tehát érvényesnek tűnik Beck meglátása az individualizációra vonatkozóan.

Az, hogy mindez így történik, tulajdonképpen a szabad választáson alapuló rendszer legitimitásának az egyik legfőbb bázisa. A társadalom többségének ugyanis akkor származik a leginkább érezhetően előnye ebből a rendszerből, ha, mondhatnánk, egyszer s mindenkorra elszakítja magát a legalsó rétegektől, s közeledik a társadalom többi csoportjához; ha az iskolázottsági, foglalkozási, anyagi hierarchiának az alsó-közép szintjén elhelyezkedők saját társadalmi felemelkedésüket (vagy legalábbis: *nem lesüllyedésüket*) ezáltal is garantálva látják. Azaz, saját bőrükön tapasztalhatják meg azt a bizonyos általános szinteltolódást, amelyből a legalsó rétegek kimaradnak, és amely éppen ezért válik nagy jelentőségűvé a nem-kimaradók szemében. Ezekről a legalsó rétegektől tehát érzésük szerint megnyugtató távolságra kerülnek. Ilyen feltételek között ezek a rendszer által kedvezményezett rétegek nem kérik számon azokat az egyenlőtlenségeket, amelyek őket továbbra is sújtják, egyrészt, mert ezek jóval kevésbé láthatók, jóval kevésbé tulajdoníthatók a társadalmi származásnak, másrészt pedig mert ez a rendszer garantálja számukra a nem-lecsúszást, a társadalom egészéhez tartozást (szemben azokkal, akik lecsúszottak és azok is maradnak - a „láthatatlanok”, akik tehát tulajdonképpen nem is tartoznak a társadalomhoz). Az iskolák közötti válogatás joga ahhoz járul tehát hozzá, hogy az alsó rétegeket a többiektől elválasztó vonal hangsúlyosabbá váljon. Ezáltal tulajdonképpen ez a csoport egyre látványosabban „leválik” a társadalom többségétől, miközben (éppen ezáltal, vagy, ha tetszik: ezért cserébe) a többségen belüli esélyegyenlőtlenségeket a többségi társadalom hátrányosabb helyzetű tagjai elfogadják, illetve, nem érzik jelentősnek ezeket.

Valóban létrejön tehát individualizáció, abban az értelemben, hogy a kínálat aprólékossá válásával párhuzamosan az adott társadalmi réteghez tartozók egészen különböző típusú osztályokat igényelnek, és egészen különböző típusúakba is kerülnek be; iskolai pozíciójukat látszólag nem befolyásolja determinisztikus mértékben társadalmi pozíciójuk - ennek azonban az az „ára”, hogy a társadalom legalsó rétegei nagymértékben szegregált módon, szegregált intézményekbe kerüljenek. És míg a köz-

beszédben *általában* individualizáltan jelenik meg az iskolába kerülés fogalma, addig ezen legalsó rétegek esetében az oda tartozókat inkább csoporttagokként kezelik (az óvó nénik, a tanárok, a szolgáltatók), tulajdonképpen ekképpen is megerősítve azt a sejtésünket, hogy ezek az emberek kiszorulnak az individualizálódás hatásából. Mindehhez hozzájárul az is, hogy az iskolai világon belüli különbségtévesztés az ezekben a legalsó rétegekbe tartozóknak nem sajátjuk, holott a liberális iskolarendszer éppen a különbségtétel képességére épül.

Az eddig leírtakkal nem feltétlenül a szabad iskolaválasztás rendszere ellen általában kívántam érvelni. Nem lehet letagadni, hogy a választás szabadsága bizonyos társadalmi csoportok számára kellemes, hasznos dolog; s ők ezt az iskolarendszert feltétlenül igazságosabbnak, demokratikusabbnak érzik, mintha lakóhelyük alapján determinálva lennének egy iskolára.

Ugyanakkor, ennek *az árnyalatnyi igazságosságnak az észlelése a rendszert megtapasztaló szereplők szemében egyrészt sokat elfed a továbbra is fennmaradó igazságtalanságokból, másrészt szinte teljes mértékben legitimé teszi, és egyéni felelősséggé konvertálja azokat.* A státuszcsoportba tartozással összefüggő esélykülönbségek ugyanis nem szűnnek meg, csupán enyhülnek, a választás, s az egyéni döntések központi szerepe által ugyanakkor minden korábbinál legitimebbé válnak. Vagyis, tulajdonképpen a státuszcsoport alapú esélykülönbségre való hivatkozás önmaga teljes mértékben illegitimé válhat akár a társadalom többségének szemében is, ugyanakkor ez a vallott illegitimitás elfedi azt, hogy milyen mértékben lépnek be eltérő esélyekkel az iskolarendszerbe a különböző társadalmi csoportok tagjai. A kutatási tapasztalat is azt mutatja, hogy még az igazán elitista szemléletű oktatási intézmények dolgozói, vagy a hasonló beállítódású magas státuszú szülők sem üdvözlik, s tartják helyénvalónak *elvileg* a státuszcsoport alapú esélyegyenlőtlenséget; ugyanakkor mindezt nyugodtan tehetik is, hiszen a tényleges különbségek szinte sohasem státuszcsoportalapú különbségeként jelennek meg (kivéve azoknak az iskoláknak és önkormányzatoknak az esetében, ahol, törvénytelenül, nyílt szegregálás zajlik). A szabad iskolaválasztásokon alapuló beiskolázás során a státuszcsoport alapú különbségek sokszor képesség alapú különbségként jelennek meg (erről részletesen lásd: Berkovits Balázs cikkét), s ezek már például teljesen legitimek lehetnek.

Mindezt azért is fontos hangsúlyozni, mert a sokszínűségekre, az iskolán kívüli programokra, az „iskolapiacra”, az olyan kínálatra, amelyben „mindenki megtalálja a saját kedvére valót” típusú hivatkozások éppen ezt te-

szik, tehát olyan képet festenek, mintha az iskolába kerülés tétje mind-ezeknél nem lenne több, s mintha minden egyes szereplő saját társadalmi pozíciójától és tapasztalataitól függetlenül állna s cselekedne az iskolaválasztás kapujában. Ez a diskurzus azt feltételezi, hogy a tanulók közötti iskolai egyenlőtlenségek elsősorban képességeiknek, iskolai karrierjüknek, esetleg a mindenféle iskolai pályafutást megelőző saját szuverén, egyéni választásuknak tudható be.

Ezek az elképzelések ezáltal is legitimálják nemcsak az iskolaválasztás eredményeképpen létrejövő eltérő iskolai pályafutásokat és esetleges hosszútávra szóló tényleges, életesélyeket befolyásoló kimenetelét, hanem azt is, hogy a különböző iskolákba járók társadalmi összetétele, s az oktatás, amiben osztályrészük van, teljesen eltérő lehet. A szabad iskolaválasztás káros hatásait némiképpen enyhíti a vele párhuzamosan zajló oktatási expanzió, hiszen *végülis* a „rossz” általános iskolai osztályokba kerülők zöme is érettségit adó középiskolákba kerülhet; ez azonban nem az általános iskolák érdeme, hanem a szabad iskolaválasztástól teljesen független tényező. Nem is szólva azokról, akik már hat-hét évesen olyan iskolákba kényszerülnek, ahonnan, ellentétben az országos és a helyi tendenciákkal, sokan az egyre inkább zsákutcát jelentő szakképző intézményekbe kerülnek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Balázs Éva: Expanzió középfokon. In: Szociológiai szemle, 2003/1
- Beck: A kockázat-társadalom – út egy másik modernitásba. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság- Századvég Kiadó. Budapest, 2003
- Ferge Zsuzsa: Struktúra és egyenlőtlenségek a régi államszocializmusban és az újkapitalizmusban. In: Szociológiai szemle, 2002/4
- Habermas, Jürgen: „Válságtendenciák a kései kapitalizmusban”, in: uő: Válogatott tanulmányok, Atlantisz, Budapest, 1994.
- Halász Gábor – Lannert Judit (Szerk. 1996): Az oktatási rendszerek elmélete (szöveggyűjtemény). Okker, Budapest.
- Havas-kemény-liskó: Cigány gyerekek az általános iskolákban (Oktatókutató intézet, kutatás közben, 2001)
- Ladányi János-szelényi Iván: Cigányok és szegények Magyarországon, Romániában és Bulgáriában, In: Szociológiai Szemle, 2002/4
- Ron Glatter, Donald Hirsch, Susan Watson: School Choice and Diversity – International Perspectives A Decade On (Isea, Volume 32, N1, 2004, p50-71)
- Jeanne M. Powers and Peter W. Cookson, Jr : The Politics of School Choice Research: Fact, Fiction, And Statistics. Educational Policy 1999

- Róbert Péter: Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban.
In.
Kolosi T.–Vukovich Gy.–Tóth I.Gy. (szerk): Társadalmi Riport 2004. Budapest: Táarki,
193–205.
- Szívós P- Tóth I Gy (szerk): Feketén-fehéren. Táarki Monitor Jelentések 2005, Táarki, Bu-
dapest, 2006.
- West: School Choice, Equity and Social Justice: The Case For More Control, In: British
Journal Of Educational Studies, Vol. 54, No 1, March 2006

BERÉNYI ESZTER – BERKOVITS BALÁZS
– ERŐSS GÁBOR¹

Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata

„Tehát, szerintem, ez a nagy szerepe inkább az óvodának, hogy megpróbálja a szülőt arrafele tendálni, hogy hova menjen.” (óvónő)

„Nem is beszélgettem az óvónőkkal az iskoláról.” (szülő)

Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk, milyen szerepet játszik Magyarországon az óvoda az iskolaválasztásban. Mindenekelőtt meg kell határoznunk azt a viszonyt, ami az óvodát az iskolához fűzi. Miután a magyar iskolarendszer, Nyugat-Európa állami-önkormányzati iskoláitól eltérően, már első osztálytól lehetővé teszi a differenciálást – a tagozatos osztályok indítását, a gyerekek közötti válogatást egyaránt megengedve –, ezért meg kell vizsgálnunk, hogy milyen mechanizmusok révén rendeződnek a különböző általános iskolákba a különböző társadalmi származású gyerekek. Feltételezzük, hogy ez az elrendeződés nem véletlenszerű és nem is a – a papíron még létező - iskolakörzetek alapján történik. Feltételezzük továbbá, hogy a különböző szülők eltérő mértékben tudnak élni iskolaválasztási jogukkal. Egy empirikus kutatás keretében arra voltunk kíváncsiak, hogy az óvodák pontosan milyen szerepet játszanak e folyamatban? Kutatásunk helyszíne a főváros egyik kerülete, főként munkások, munkanélküliek és alkalmazottak lakta városrész a lakótelepek, félkomfortos bérházak, s a közjük szorult családi házak világa.²

¹ E tanulmány az „Oktatás és politika” című OTKA-kutatás keretében született, az ELTE Társadalomtudományi Kar, Szociológia Doktori Iskola támogatásával. Kutatásunk kapcsolódik az EU 5. Keretprogram keretében 2001-2004 között végzett, „Reguleduc” elnevezésű nemzetközi kutatáshoz, amelynek magyarországi rész kutatását Bajomi Iván vezette, és e cikk szerzői is részt vettek benne. Az újabb empirikus vizsgálat helyszínéül az előző kutatás terepeként részletesen megismert kerületet választottuk. (OTKA F047040 sz. kutatás, MTA Szociológiai Kutatóintézet, vezette: Erőss Gábor, további résztvevők: Berényi Eszter, Berkovits Balázs).

² A cikkben felvetett problémákhoz ld. még: Bajomi I., Berényi E., Erőss G., Imre A.: „Régulation scolaire dans un arrondissement ouvrier de Budapest”, *Recherches Sociologiques*, 2004/ 2 : „Sociologie des régulations de l’enseignement. Une comparaison européenne”,

Az általános iskola által nyújtott oktatásban-nevelésben, a kötelező közoktatás eszméje alapján, mindenkinek egyaránt és egyenlő mértékben kellene részesülnie – a társadalmi közmegegyezés adott, legalábbis, amíg a kérdés ennyire általános szinten merül fel. A valóság azonban mást mutat, hiszen a rendszer még csak a formális egyenlőséget sem kívánja szavatolni, hanem a nyílt különbségtevés mellett teszi le a garast, az oktatási „igények” szabad kinyilvánítása és az eltérő „képességek” nevében.

A magyar oktatási rendszerben a szülő szabadon választhat iskolát (bár a választott iskola, amennyiben nem körzeti, megtagadhatja a felvételt). A gyerekeknek öt éves koruktól legalább egy évet mindenképpen óvodában kell tölteniük. Az iskolaválasztás időszakában, nagycsoportos korban tehát elvileg minden gyerek óvodába jár.

A nagycsoportos korban meghozandó döntés fontosságát kiemeli tehát a magyarországi iskolarendszernek az a jellegzetessége, hogy – a nyugat-európai térségben működő állami-önkormányzati iskoláinak általánosnak mondható gyakorlatával szemben – igen nagyfokú differenciálódás figyelhető meg az általános iskolák első osztályai között is, az iskolák között de az egyes iskolákon belül is. Feltételezzük, hogy az egyenlőtlenségek már első osztálytól fogva megjelennek – a különböző tagozatok és pedagógiai programok, a képességfelmérés nyílt és a felvételi félig-meddig burkolt rendszere, valamint a szegregált osztályok léte erre enged következtetni –, ezért van szükség a kiválasztást, illetve különbségtevést elősegítő, az óvodákban és az óvodásokkal is foglalkozó különböző intézményekben (például a nevelési tanácsadóknak) kibontakozó mechanizmusoknak a vizsgálatára. Ezért logikus az elemzést az óvodákra, valamint az óvodai nagycsoportosok, illetve szüleik iskolaválasztási gyakorlatára is kiterjeszteni.

A felhalmozott társadalmi tapasztalatok, illetve megtapasztalt lehetőségek alapján történő önkiválasztás, az önszelekció az óvodások, iskolások „teljesítményétől” függetlenül is hat: hasonló eredmények esetén az alsóbb osztályokból tanulók kisebb valószínűséggel jutnak el a nagyobb presztízsű iskolafokokra.³ **Az óvodákban és egyéb intézményekben (nevelési tanácsadóknak, beszédvizsgálókban stb.) érvényre jutó,**

pp. 103-119., ill.: Bajomi I., Berényi E., Erőss G., Imre A.: „Ahol ritka jószág a tanuló: oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapest egyik kerületében”, Felsőoktatáskutató Intézet, *Kutatás közben*, 2006 – ennek rövidített változata e kötetben is olvasható), valamint: Berényi E., Berkovits B., Erőss G. „Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról”, *Élet és irodalom*, 2005. szeptember 30., 3-4. o.

³ Vö. pl. Richard Hatcher: „Class Differentiation in Education: rational choices?”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, No. 1., 1998.

általunk „az iskolai pályafutás mesterséges konstrukciójának” nevezett jelenség valószínűsíthetően a társadalmi reprodukciót, az alsóosztálybeli önszelekciós mechanizmusokat erősíti. Minthogy a társadalmi származás a magasabb iskolafokokon egyre csökkenő mértékben befolyásolja a szelekciót, illetve az iskolai teljesítményt⁴, azt kell gondolnunk, hogy az óvoda-iskola átmenet tekintetében a szülők státusza rendkívül jelentős szerepet játszik. Különösen igaz ez az összefüggés Magyarországon, ahol ekkor történik meg az első intézményes különbségtévesztés, melynek során minden 6-7 éves gyereket besorolnak egy adott kategóriába (iskola-, illetve osztálytípusba).⁵ Magasabb, illetve kitüntetett iskolafokokon az alsóosztálybeliek közül egyre inkább csak a „túlselektáltak” vagyis az adott osztályhoz/réteghez tartozó „túlélők” jelennek meg, akik egyre kevésbé mutatják saját osztályuk jellegzetességeit.⁶ **A társadalmi származás kérdése a korai orientáció miatt válik különösen jelentőssé, hiszen ez „meghatározza úgy a soron következő választásokat, mint a belőlük fakadó sikeresség, illetve kihullás differenciális esélyeit.”**⁷ Ha tehát a társadalmi származás és az iskolai eredményesség közötti összefüggés folyamatosan gyengül, illetve a „túlélők” populációjának összetétele folyamatosan módosul, és egyre kevésbé mutatja saját osztályának (státuscsoportjának) jellegzetességeit, akkor nyilvánvaló módon az első szűrőnél, a szelekció első stációjánál érdemes keresni társadalmi származás és iskolai egyenlőtlenségek összefüggéseinek alapját. Mivel Magyarországon a szelekció a lehető legkorábbi életszakaszban következik be, nálunk már az óvodában kikristályosodnak azok az egyenlőtlenségi dimenziók, amelyek később a legfontosabbakká válnak.

Azért is fontos az óvoda vizsgálata, mert az önszelekció mechanizmusai csak igen bújtatottan jelenhetnek meg, hiszen általános iskolát választani kötelező, s e kötelező jelleg leplezi a választás jelentős különbségeit, hiszen, egyfelől csak igen kevesen hullanak ki (kerülnek „kiszűrtbe”), másfelől az iskolák között nincs hivatalos, avagy egyértelműen elismert hierarchia. Háttérbe szorulhat a választások tétje annak következtében is, hogy az iskola másnak mutatkozik, mint ami: olyan intézménynek, amely

⁴ Vö. pl.: Pierre Bourdieu – Jean-Claude Passeron: *La reproduction*, 1. feje.: „Capital culturel et communication pédagogique”, Párizs, Minuit, 1970.

⁵ Bourdieu, a társadalmi egyenlőtlenségek újatermelésének egyik legradikálisabb teoretikusa és kritikusa szerint a felfelé mobil kevesek sikere is csupán a rendszer eredendő igazságtalanságának leplezését, legitimálását szolgálja. P. Bourdieu, J-C. Passeron: *Les Héritiers*, Ed. De Minuit, Paris, 1964.

⁶ *La reproduction*, i. m., 91. old.

⁷ *La reproduction*, i. m., 101. old.

a vele mint szolgáltatóval szemben támasztott különböző elvárások, igények piaci alapú kielégítésére törekszik. Mintha valóban csak hangsúlyeltolódásokról lenne szó, például egy sport tagozat, egy nyelvi tagozat és egy „normál” osztály között. A különböző iskolai osztályok csupán különböző igényeknek lennének megfeleltethetők, s nyíltan nem merül fel, hogy különbségeik hierarchikus sorba rendeződnek az oktatás színvonalát, illetve a jövőbeni iskolai pályafutás esélyeit illetően. **Az a látszat keletkezik, hogy az iskolák piaca nem az egyenlőtlen „képességek”, hanem ténylegesen az eltérő igények szerint szerveződik, hiszen a gyerekekhez még nem társítható olyan iskolai teljesítmény, amely a választás és a kiválasztás alapjául szolgálhatna.** Ugyanakkor, mint majd látni fogjuk, megjelennek a legkülönbözőbb képességmérések, valamint az „iskolaérettség” diskurzusa. Természetesen, mint majd látni fogjuk, az „eltérő igények” sem takarnak mást, mint az egyenlőtlenségek iskolaválasztás során való leképeződését. Minél korábbi a választás, feltehetően annál nagyobb egyenlőtlenségek alakulnak ki, ugyanis annál inkább csak a szülő kulturális és egyéb tőkéje, és annál kevésbé a gyerekének *átörökölt tőkéje* határozza meg a „választást”, illetve az iskolafokokon való továbbhaladást, és még kevésbé az *iskolában elsajátított iskolai tőke*, illetve az *egyéni performancia*. Hiszen még egyáltalán nem jelenhet meg az iskola hatása, amely elméletileg egyenlősítő, amennyiben – elvben – mindenki nagyjából ugyanazt és ugyanúgy tanulja, helyi pedagógia tanterv ide, különböző tanár egyéniségek oda, mint ahogy nem jelenhetnek meg az olyan egyéni teljesítménykülönbségek sem, amelyek családi háttértől függetlenek.

Az óvodai képességmérések viszont veleszületett tulajdonságokként tételezik az iskolaérettségben észlelt hátrányokat, naturalizálják a különbségeket, és egyúttal legitimálják a korai különbségtevést. Ugyanis olyasvalamit mérnek, ami nem lett, mert nem lehetett még átadva: olyan iskolainak nevezett készségeket, amelyek – szemben a mérés szándékaival – egyértelműen a családi szocializációs körülményekről tanúskodnak, és amelyeket az óvoda nem tudhatott kiegyenlíteni.

Hipotézisünk szerint tehát az iskola jelentős mértékben strukturálja a gyerekek óvodai percepcióját. Egyfelől már az „óvodai pályafutás” is, amit egyre inkább az iskola analógiájára, hoznak létre, például a képességfelmérő tesztek alapján, befolyásolja azt, hogy milyen iskolába kerül a gyerek. Másfelől látnunk kell, hogy az óvoda egyre inkább az iskolára kezd el hasonlítani, ha nem is pedagógiai tartalmát, de a gyerekekről alkotott képet illetően: eszerint a kisgyerekek, éppúgy, mint iskolás

társaik, különböznek egymástól képességeiket és teljesítményüket illetően, képességük szerint különböző típusokba, kategóriákba sorolhatók. Mindezen kategóriák ugyanakkor nem az óvoda saját „logikáját” (nevelés), hanem gyakran az iskola szempontjait tükrözik. A mérés, a képesség-fejlesztés, az „iskolaérettség” fogalmának meghatározó jellege mind-mind az iskola befolyásáról árulkodnak.

A kétarcú óvoda

ÓVÓNŐI ATTITŰDÖK

Hogyan mutatkozik meg az óvoda nagyon is kétértelmű státusza a mindenkire kötelező iskolára való felkészítés, és a szelektív rendszerbe való betagozás kívánalmai közepette? Kétféleképpen. Először is, az óvoda vallott ideológiájának és gyakorlatának kettősségében, másodsor pedig a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjeinek illetve iskolaválasztási gyakorlatának ellentmondásosságában.

A hivatalos diskurzus az óvoda legfőbb funkciójaként a nevelési funkciót emeli ki. Az óvoda általános céljai „az óvodás korú gyermekek testi és lelki szükségleteinek kielégítése, az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődésének, a gyermeki személyiség kibontakoztatásának elősegítése, az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével, valamint az egészséges életmód, az érzelmi nevelés és szocializáció biztosítása és az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása.”⁸ Az óvodai nevelésben résztvevők leginkább ezekkel a feladatokkal azonosulnak, amelyek valóban tekinthetők az iskola által nem befolyásolt funkcióknak, különös tekintettel az „egészséges életmódra” és az „érzelmi nevelésre”. Sok óvodapedagógus identitásának fontos részét képezi, hogy az óvodát a szülőt helyettesítő, a „civilizálódást” előmozdító intézménynek tekinti, ahol a gyakran nemtörődöm szülők gyermekeit megtanítják az alapvető higiénés és társas szokásokra.

Az óvoda intézménye ugyanakkor szemmel láthatóan nagymértékben alkalmazkodik az iskola világához. Az óvónők többsége ezt a jelenséget leginkább kényszerként, „önfeladásként” éli meg. Úgy érzik, hatalmas különbség van az *elméletben megfogalmazott* óvoda és a *gyakorlatban létező* óvoda között – mintha az óvoda „valódi” funkciója, küldetése áldozatául

⁸ Általános tudnivalók az óvodai nevelésről; az OM honlapján: <http://www.om.hu/main.php?folderID=319>

esne egyfelől a szabad iskolaválasztás által generált szülői elvárásoknak, másfelől a csökkenő gyereklétszám miatt az iskolák között kialakuló – a diákokért folytatott – harcnak.

„Tehát mi meg csak nevelnénk, de szerintem egy kicsit oktatnunk is kell, pont azért, hogy ne legyen olyan borzasztó nagy szakadék. ...Nem akarok én kis iskolát játszani. Csak, hát én úgy vettem észre, hogy amit mondtak, hogy közelítsenek az iskolák az óvodák felé, ez nem sikerült. Tehát én úgy gondolom, hogy nekünk kell egy kicsit az iskola felé, már csak azért, hogy a gyerekeknek könnyebb legyen.” (óvónő)

„...ha mindent csak úgy csinálnánk, ahogy az óvodában kellene, akkor az rossz lenne nekik az iskolában. És nekem az a célom, hogy az iskolára készítsem fel őket.” (óvónő)

Az óvónők egy része számára sokszor nem fogalmazódik meg az iskolaválasztás igazi tétje, a jövőbeni iskolai pályafutás szempontjából nem tartják meghatározónak az első osztály megválasztását, máskülönben nyíltan vállalniuk kellene az iskolára való felkészítés feladatát. Ezek az óvónők az iskolaválasztás egyetlen dimenzióját tartják csupán említésre és figyelemre érdemesnek: azt hogy a gyerek „jól érezze magát” az első osztályban, szeresse a tanító néni – ehhez az érzelmi faktorhoz társulnak az olyan megfontolások is, mint: osztálylétszám, családi hangulat (amit az iskolák jelentős része hangsúlyoz is az önkormányzat kiadásában megjelenő iskola-ismertetőben), előre megismerhető tanító néni.

Vannak olyanok is, akik helyeslik az iskolaválasztás szabadságát, ugyanakkor ezt az iskolák már létező differenciálódása miatt értékeli jónak, amikor is abból indulnak ki, hogy a különböző iskolai specializációk létezéséből logikusan következik a szabad választás joga, hiszen senkit sem szabad neki nem tetsző specializációra kényszeríteni, illetve mindenkinek igényei szerint, megfelelő osztályba kell jutnia. Ez az érvelés nem veszi figyelembe azt, hogy a tömeges méretű iskolai differenciálódás és a különböző tagozatok valójában az iskolák közötti versenyhelyzet következtében, nem pedig annak okaként jelentek meg. Ezek az óvónők a korai differenciálódás tényéhez, a korai szelekció gyakorlatához igazodnak:

„Őrült nagy különbségek nem lehettek. Most meg, mivel teljesen saját profilja van minden iskolának, ezért szerintem e mögé kell is az, hogy szabad iskolaválasztás legyen. Ha egyszer minden iskolában más fontos, ami hangsúlyt kap, akkor az nagyon nagy baj lenne, ha a szülő bekényszerülne egy olyan iskolába a gyerekével, aminek olyan profilja van, ami sem engem, sem a gyerekeket nem érdekli.” (óvónő)

„Ha a gyermek érdekét szolgálja és a szülő érez magában annyi erőt, elkötelezettséget, odafigyelést, hogy figyelemmel tudja kísérni a gyerekének ezt a célirányos irányultságát, akkor én jónak tartom. Én jónak tartom, mert a képességeket korán ki tudjuk bontakoztatni.” (óvónő)

Azonban, bármi legyen is az óvodai dolgozók személyes véleménye a szabad iskolaválasztásról, gondosan ügyelnek arra, hogy senki se vádolhassa őket a szülői döntés jogosulatlan befolyásolásával.

SZÜLŐI ATTITŰDÖK ÉS STRATÉGIÁK.

AZ ÓVODA- ÉS ISKOLAVÁLASZTÁS KÜLÖNBSÉGEI

Óvoda és iskola viszonyának tisztázatlanságára utal az a tény, hogy a szülők – illetve a szülők bizonyos csoportjai, rétegei – másképp viszonyulnak a kérdéshez és másképp is érzékelik ezt a kapcsolatot, mint az óvónők. Ugyanakkor az iskolaválasztás, illetve az óvodában megjelenő iskolai funkciók számukra sem válnak minden esetben egyértelműen fontossá. A vizsgált területben a szülőktől, még hozzá a nagycsoportos gyerekek szüleitől a mélyinterjúk mellett kérdőív segítségével is megkérdeztük, hogy mit tartanak az óvoda legfontosabb funkcióinak.⁹

A szülők éppen az iskolára való *közvetlen* felkészítést tartják a legkevésbé fontos óvodai funkciónak: mint az alábbi táblázatból látható, mintegy 92 százalékuk nem tartja fontosnak azt, hogy a gyermek az óvodában „megismerkedhet a betűkkel, számokkal”, és az általunk megkérdezett szülőknek 99%-a nem tartja fontosnak azt sem, hogy az óvónők iskolát ajánljanak. A szülők társadalmi státuszának (iskolázottság, lakáskörülmények, vagyoni helyzet) nincs befolyása arra, hogy hogyan alakul ez az fontossági sorrend.

⁹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatás során kétszer végeztünk kérdőíves adatfelvételt. Az itt idézett adatok az első kérdőíves felmérésből valók, amelyre még az iskolai beiratkozást és az esetleges felvételik időpontját megelőzően, február-március hónapban került sor. A vizsgált terület „belső” illetve „lakótelepi” óvodáiban, valamint két „kerületi” óvodában a „nagycsoportos” gyermekek szüleinek mintegy 70 százaléka (416 szülő) töltötte ki a kérdőívet, amely főleg az óvoda-, illetve az iskolaválasztás szempontjait firtatta. A nagycsoportos populációt – mivel sok, és egyre több az ún. „vegyes csoport” – az iskolakötelezettség törvényi szabályozásával összhangban úgy határoztuk meg, hogy minden 2005. május 31.-ig 6. életévét betöltő gyerek beletartozzon (függetlenül attól, hogy szeptembertől meg kívánják-e kezdeni iskolai tanulmányaikat), kiegészülve azokkal, akik az óvodában előzetesen jelezték, hogy szeretnének – korengedménnyel – már most ósztól iskolába menni (az utóbbi kategóriába tartozók száma egyébként elenyésző).

**1. táblázat. Az óvoda legfontosabbnak tartott funkciói
(az iskolaválasztás előtt álló szülők szerint)¹⁰**

Miért fontos az óvoda?	Anyák iskolai végzettsége					
	érett- séginél alacsonyabb	szak- közép	gimnázium	főiskola	egyetem	átlag
szakképzett óvónők	54%	58%	60%	65%	58%	59%
közösségben lehet a gyerek	54%	55%	48%	59%	58%	54%
a szülő dolgozhat	30%	32%	30%	21%	25%	29%
felismeri, ha probléma van a gyerekekkel	25%	28%	31%	20%	21%	26%
sokat mozoghat a gyerek	22%	19%	24%	23%	33%	22%
megismerkedhet a betűkkel, számokkal	14%	8%	7%	6%	4%	8%
az óvónők iskolát ajánlanak	1%	0%	0%	2%	0%	1%

Tehát a szülők, úgy látszik, valóban a hagyományos óvodai funkciókat részesítik előnyben. Az iskolai szerep óvodai megjelenését nem üdvözik, csupán az általános képességfejlesztést. Ez részben ellentmondani látszik a mélyinterjúk alapján kialakult képnek.

Egy reprezentatív országos óvodai felmérés eredményei szerint „a szülők több mint 4/5-öd része válaszolt igennel, és csupán 11%-uk nemmel” arra a kérdésre, hogy „beíratná-e gyermekét játékos iskolaelőkészítő foglalkozásra?”¹¹. Tehát, amikor nem más óvodai funkciókkal összevetve, hanem önmagában vetődik fel az beiskolázás előkészítésének kérdése, akkor ezt a szülők elsőprő többsége nagyon fontosnak ítéli. Hozzáteszi azt is, hogy „a kutatás elővizsgálati szakaszában készült interjúk jelezték, hogy a szülők között nem kevesen vannak, akik azzal az elvárással közelítenek gyermekük óvodájához, mintha annak *előiskolaként* kellene működnie”.¹²

A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy az óvoda kiválasztásakor milyen szempontok játszottak szerepet. A válaszokból szintén az derül ki, hogy az óvodaválasztásnál az általunk felajánlott 13 lehetőség közül az iskola világa közepesen fontos szerepet tölt be a szülők számára. Míg az 5. legfontosabb szempont az, hogy az óvoda jól készítsen fel (általában) az is-

¹⁰ Ennél a kérdésnél a kérdőívben általunk felsorolt hét funkció közül kettőt választhattak ki, mint legfontosabbakat.

¹¹ Vö.: Török Balázs: *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérésével*, Felsőoktatási K.I. 2004, 31. o.

¹² Török Balázs: 32. o.

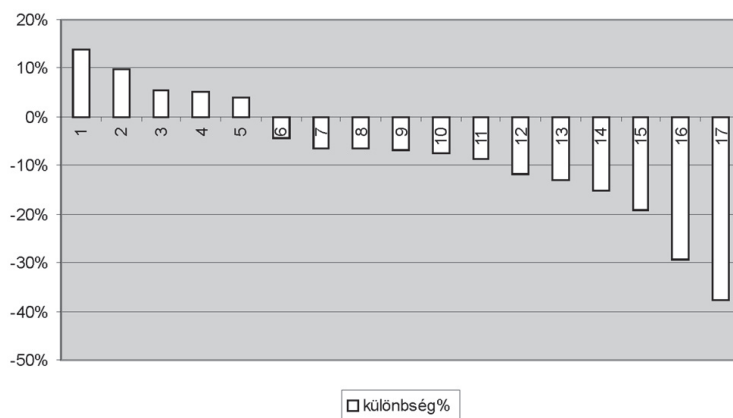
kolára, addig a *konkrét* iskola kiválasztása csak a szülők 10%-a számára volt nagyon lényeges szempont. Ugyanakkor, míg a szülők 60%-a egyáltalán nem említett ilyesfajta szempontot, a többiek esetében ilyen tényezők is szerepet játszottak. Az óvodaválasztási szempontok általában szintén nem mutattak szignifikáns összefüggést a szülő státuszával.

2. táblázat. Az óvodaválasztás szempontjai

Mennyire játszottak szerepet az alábbi szempontok az óvodaválasztásban? (A válaszadók százalékában)		
	egyáltalán nem	Nagyon
közel van a lakáshoz	21	44
jól felszerelt óvoda	11	41
jó hírű óvoda	17	40
rendelkezésre állnak óvodapszichológusok	17	34
jól felkészít az iskolára	23	30
jó környéken van	21	26
ez a körzeti óvoda	52	20
már a nagyobbik testvér is idejárt	68	19
jó általános iskola a környéken	61	10
közel van a munkahelyhez	66	7
ismerős gyereke idejárt	59	7
ismerős dolgozik itt	88	4
szülő idejárt	90	3

A következő ábrából viszont az derül ki, hogy az iskolaválasztásnál – mint az várható volt – már eltérő motivációk jelennek meg: sokkal kevésbé a „közelség”, mint inkább a „minőség” válik fontossá.¹³

¹³ A távolság–közelség jelentésével és jelentőségével külön publikációban kívánunk részletesebben is foglalkozni a közeljövőben.



1. ábra. Az óvoda-, ill. iskolaválasztás szempontjai közötti eltérések, a válaszadók százalékában

Az óvoda-, illetve iskolaválasztás szempontjai közötti különbségek egyben azt is jelenthetnék, hogy az óvoda, amennyiben minden szülő valóban a kérdőív kérdéseire adott válaszaival – azaz így mért attitűdjével – összhangban cselekszik, még nagyjából leképezi a környékén lakók társadalmi összetételét, míg az iskolaválasztáskor előtérbe kerülő minőségi és háttérbe kerülő kényelmi szempontok azt vetítik előre, hogy nem feltétlenül a lakóhelyükhöz legközelebbi, vagy a körzeti iskolát fogják választani a szülők, hiszen tudatában vannak az iskolaválasztás döntő jelentőségének.

Hasonlóan az óvodaválasztás szempontjaihoz, legtöbbször az iskolaválasztással kapcsolatos attitűdöket sem befolyásolja a szülők iskolai végzettsége: az összesen 31 attitűd közül mindössze 6 volt, amelyet befolyásol valamilyen mértékben a társadalmi háttér, ezek közül is mindössze 4, ahol ez az összefüggés lineáris. (Bár ez részben abból is következhet, hogy a mintánk is viszonylag kicsi volt, így a szignifikáns összefüggések esélye is viszonylag csekély). E kevés összefüggés egyike-másika ugyanakkor elég beszédes: minél alacsonyabb a szülők végzettsége, annál fontosabb számukra, hogy az iskola ne kerüljön sok pénzbe; az is látható az adatokból, hogy az iskolaválasztáskor a legalacsonyabb végzettségűek foglalkoznak a legkevésbé a majdani, középiskolai továbbtanulási lehetőségekkel, esélyekkel. De, ezzel egyidejűleg inkább az eltérő társadalmi rétegek iskolák közötti egyenlő eloszlását jelezhetné előre, hogy amikor 16 különböző iskolaválasztási szempontról kérdeztük a szülők véleményét az attitűdök – a szülők iskolai végzettségétől függetlenül – általában hasonlóan alakultak.

Hasonló a helyzet az iskolai problémákkal kapcsolatos attitűdökkel is: az általunk felvetett 14 lehetséges probléma megítélése közül 13-éban szemmel láthatólag közmegegyezés uralkodik; van azonban egy lényeges pont, ahol eltérnek az álláspontok: mégpedig a felvételi kérdésénél: *minél magasabb státuszú egy szülő, annál inkább „elnéző” a felvételi intézményével szemben.*

Elvben, a szabad iskolaválasztás révén, a „rosszabb” környékeken lakók kompenzálhatnák hátrányaikat, hiszen ők is választhatják a jobb összetételű környékek iskoláit, nem csak a körzetit. Ráadásul láttuk, hogy a választást megelőző néhány hónapban a különböző társadalmi rétegek tagjainak attitűdjei sokban hasonlítanak egymásra azt illetően, hogy mik a helyes iskolaválasztási szempontok, illetve, hogy mik az iskolai problémák (iskolai erőszak stb.). **Pusztán az attitűdök ismerete azonban nem vezethet ahhoz a következtetéshez, hogy mindez a cselekvések hasonlóságát is jelenti majd a későbbiekben.** Már csak azért sem, mert a kérdőívben a már akkor (tehát három hónappal az iskolaválasztás előtt) *ténylegesen* megtett, iskolaválasztással kapcsolatos lépésekre is kíváncsiak voltunk. E kérdés kapcsán pedig kiderült, hogy minél magasabb végzettségű egy szülő, annál többet tett a gyermek iskolaválasztásával kapcsolatosan a kérdőív időpontjáig. Mindez előre vetíti azt, amit a tényleges beiskolázások után tapasztaltunk: azaz, hogy a döntés pillanatában a különböző társadalmi csoportokba tartozó szülők mégiscsak különböző, társadalmi státuszuk által meghatározott döntéseket hoznak.

Úgy tűnik, az iskolák társadalmi összetétele nem a szülői attitűdöknek megfelelően alakul. Vagyis, a szülők egyenként mégis csak olyan iskolaválasztási döntéseket hoznak, amelyek olyan iskolákba juttatják gyermekeiket, ahova hasonló státuszú szülők gyermekei járnak. A következő két táblázat közül az első a kerületi óvodákba járó kerületi, 2004-2005-ös tanévben „nagycsoporthoz” gyerekek szüleinek iskolai végzettség szerinti eloszlását mutatja be. A másik táblázat pedig ugyanezen gyerekek mint leendő kerületi első osztályosok eloszlását mutatja be iskolánként, már a beiskolázási adatok ismeretében. A kerület „kisegítő óvodájába” járó gyerekek szüleinek iskolai végzettsége messze a legalacsonyabb; az önkormányzati iskolák között jelentősek a különbségek, a két legmagasabb iskolai végzettségű szülői csoport pedig a magán-óvodákba választotta.¹⁴

¹⁴ *Forrás:* a kutatás során felvett második adatfelvétel, amely már a tények ismeretében, a szülői kérdőíves vizsgálat után kb. két hónappal készült. Ekkor a kerület egyes

3. táblázat. Az óvodák nagycsoportjainak, illetve az iskolák első osztályainak társadalmi összetétele¹⁵

Az anyák iskolai végzettsége óvodánként (1: érettséginel alacsonyabb; 5: egyetemi diploma)	
óvoda	Anya iskolázottsága
17 kisegítő	1,50
13	1,52
10	2,39
11	2,58
8	2,96
6	3,11
4	3,17
12	3,29
7	3,39
9	3,40
16 magán	3,50
2	3,54
5	3,82
14	4,10
18 magán	4,50
15 magán	4,86

Az anyák iskolai végzettsége iskolánként ((1: érettséginel alacsonyabb; 5: egyetemi diploma)	
Iskola	Anya iskolázottsága
16	1,00
17 kisegítő	1,50
2	1,91
15	2,33
11	2,67
4	2,77
7	2,80
5	3,00
6	3,11
10	3,36
3	3,47
1	3,59
9	3,65
8	4,33
12	4,33

Még ha nem is vesszük figyelembe a „kisegítő” iskolát, illetve óvodát, akkor is megállapíthatjuk, hogy a kerületben a szabad iskolaválasztással polarizált helyzet jön létre. A legkedvezőtlenebb összetételű leendő első osztályosok a 16-os számmal jelölt iskolába tömörülnek, ahol is kivétel nélkül minden szülő a legalacsonyabb iskolai végzettségi kategóriába tartozik; míg, mint láthatjuk, ennél nemcsak a kisegítő óvoda társadalmi ösz-

óvodáiban a „nagycsoportos” gyerekekre vonatkozóan szolgáltatott adatokat az óvónők, Az adatgyűjtés kiterjedt a városrész központjában elhelyezkedő valamennyi óvodára, egy kivételével az összes lakótelepi óvodára, illetve két, a kerület „külső részén” elhelyezkedő óvodára. A mintába 551 nagycsoportos korú óvodás került be; közülük 467-en kerületi lakosok.

¹⁵ Az itt idézett adatok a második adatfelvételtől származnak. Egy magánóvoda és egy vállalati óvoda szerepel a mintánkban; ezeket nevezzük összefoglaló néven „magánóvodának”. A kisegítő óvodát, illetve iskolát szintén külön jelezzük; a többi intézményt (mivel itt helyhiány miatt nincs lehetőség bővebb jellemzésükre, illetve kategorizálásukra) számokkal jelöljük. Az általunk megkeresett óvodák közül kettőben nem kaptunk választ a szülők iskolai végzettségéről, ezért az ezekbe az óvodákba járó gyerekekről itt nem szerepelnek adatok.

szetetele kedvezőbb, de a második legrosszabb összetételű óvodáé is. (Itt most nem foglalkozunk az iskolák közötti egyenlőtlenségek jellemzésével, ezt az adatsort csupán azért közöljük, hogy az olvasó számára világossá tegyük: a homogenizálódni látszó szülői attitűdök, szándékok, tervek dacára az iskolába való tényleges bekerülés tekintetében az egyenlőtlenségek nagyon is erősek.)

A legkedvezőtlenebb és a legkedvezőbb összetételű önkormányzati óvoda között jóval kisebb a különbség, mint a legkedvezőtlenebb és a legkedvezőbb összetételű kerületi iskola között. Azaz az iskolaválasztási stratégiák nem egyenlítik ki az eleve meglévő társadalomföldrajzi különbségeket, de még csak nem is örökítik tovább „egy az egyben”. A státusz-hierarchia alján lévő iskolák jobban leszakadni látszanak az átlagtól, mint az óvoda-hierarchia alján elhelyezkedő óvodák – ebben a kerületben például létezik olyan iskola, amelyikben a jövőre oda járó elsős gyerekek szüleinek egyike sem rendelkezik nyolc általánosnál magasabb iskolai végzettséggel! Polarizáció jön létre az iskolák között: a leghátrányosabb rétegekből származó gyerekek két-három olyan iskolába szorulnak, amelyek erőteljesen szegregáltak.

Kérdés tehát, hogy amennyiben az attitűdök hasonlóak – mint ahogy azt fentebb láthattuk –, vagyis a tényleges iskolaválasztás előtt két hónappal szinte társadalmi helyzettől független közmegegyezés van arra vonatkozóan, hogy melyek a fontos szempontok az iskolaválasztásnál, hogyan jöhet létre mégis az iskolák között a fentebb bemutatott polarizáció? Az attitűdök és a cselekvések különbsége arra utalhat, hogy a racionális döntés az iskolaválasztás szempontjából kevésbé jön számításba. Az alacsonyabb státuszú szülők az attitűdkérdésekben tudatosabbnak, a magasabb státuszúak kevésbé tudatosnak mutatkoztak, mint tényleges gyakorlatuk terén. Vagyis az alacsonyabb státuszú szülők számot adnak arról, hogy az iskolaválasztás jelentőségével nagyon is tisztában vannak, de „bevallják” azt is, hogy tenni már kevesebbet tesznek vagy tudnak tenni azért, hogy gyermekük a lehető legjobb iskolába kerüljön. Ez a jelenség az óvoda kétarcúságának is betudható, amennyiben elleplezi az iskolaválasztás fontosságát, miközben egész tevékenységével azt készíti elő. Az óvoda és az iskola viszonya homályos, s így azzá válik az óvoda státusza is. Vagyis, az iskolaválasztás mint racionális döntés annál is kevésbé jön szóba, mint hogy az óvoda szerepe, bár az iskolai pályafutás és differenciálódás szempontjából döntő, korántsem válik egyértelművé. Felismerését pedig befolyásolja a társadalmi hovatartozás ténye. Az óvodai ideológia mögött ugyanis egy másik valóság

rejtőzik, amelyet a szülők, ha nem ismernek fel, a legjobb esélyük lesz rá, hogy gyermekük egész iskolai pályafutása alatt a legkülönbözőbb hátrányokat halmozza fel.

Az óvoda kétarcúsága elsősorban a szülőkkel való kommunikációban mutatkozik meg. Ugyanis az óvoda elfogadja az iskolai kvázi-piac létét, egyúttal megpróbálja magát tőle függetleníteni. Talán az óvónők nem is igazán akarnak tisztába jönni az iskolaválasztás jelentőségével, mint-hogy ez ellentétes vallott elveikkel, az óvoda feltételezett autonómiájával. Ugyanakkor a szabad iskolaválasztás ténye hozzájárul ahhoz, hogy az óvónők ezt az összefüggést önmaguk előtt is elkendőzzék, hiszen a döntést végső soron a szülő hozza meg.

Az óvoda intézménye több módon befolyásolhatja a szülők iskolaválasztását. A befolyásolás alatt nem kizárólag aktív szerepvállalást értünk, hiszen például a szülők számára elérhetőnek észlelt iskolák száma pusztán azáltal csökken az elvileg összes szóba jöhető intézményhez képest, hogy az adott óvodának csak bizonyos iskolákkal van erős kapcsolata (plakátok az óvoda falújságján, iskolaigazgatók meghívása az iskolaválasztó szülői értekezletekre, iskolalátogatások szervezése stb.). Az a szülő, aki tehát pusztán az óvodára hagyatkozik a döntés meghozatalakor, egészen más iskola-választékot lát maga előtt, mint az, akinek eleve több tapasztalata van, vagy más jellegű tájékozódási pontokat is használ.

Iskolaérettség

AZ ISKOLÁBA KERÜLÉS KRITÉRIUMAI

A *választás* mellett az *iskolaérettség* fogalma körül kristályosodik ki az, hogy ki milyen iskolába/osztályba juthat. A felkészítés alapját az képezi, hogy az óvodáknak meg kell vizsgálniuk minden egyes nagycsoportos gyereket: miben, miként tér el a kíváncsú átlagtól, s ennek nyomán mely „részképességet” kellene fejleszteni. Az iskolaérettségi vizsgálatok (melyeket különböző, már középső-csoportban elkezdett mérések előznek meg) deklarált célja elvben semmiképpen sem konkrét iránymutatás, hanem annak eldöntése, hogy az adott gyerek megkezdheti-e tanulmányait az általános iskolában, illetve, hogy a szabad választás a szülőre van-e bízva, avagy a Nevelési Tanácsadó, esetleg Szakértői Bizottság ítéletére van szükség. Az általunk vizsgált területben a gyerekek 70%-a iskolaérettnak bizonyult, őket tehát nem tekintették „problémásnak”. További 14%-uknak még

egy év óvodáztatást javasoltak/írtak elő, 8%-ukat a Nevelési Tanácsadóhoz, több, mint 7%-ukat pedig a Szakértői Bizottsághoz irányították.

Az óvodás gyermekeket az óvodában vizsgálják, hogy megfelelnek-e bizonyos kritériumoknak. Az iskolaérettség fogalmát régebben is alkalmazták, ám az mára jóval bonyolultabbá és „diffúzabbá” vált. A korábban jobbra néhány fiziológiai jellegzetességre vonatkozó „iskolaérettség” fogalma immár a legkülönbözőbb témákat foglalja magában: a gyerek képes legyen arra, hogy meghatározott ideig egyfolytában ugyanarra a dologra figyeljen; legyen „feladat-tudata”; ugyanakkor bizonyos konkrét tudáselemeket is számon kérnek rajta. Az általános iskolába való bekerüléshez tehát bizonyos kritériumoknak meg kell felelni, és az „iskolaköteles” korúak 30%-a ezeknek nem felel meg. A vizsgált kerületben **a 6 éves gyerekek 40 százalékának javasolják azt, hogy maradjon óvodában további egy évre** (a nagycsoportosok körében, akiknek adatait az alábbi táblázat tartalmazza, ez az arány értelemszerűen alacsonyabb, hiszen köztük sok a 7 éves és őket már sokkal kisebb arányban marasztalják az óvodák). Természetesen, minél régebb óta jár valaki óvodába, annál nagyobb az esélye arra, hogy iskolaérettnek bizonyuljon, függetlenül attól, hogy hány éves. Különösen feltűnő, hogy azok, akiknek Szakértői Bizottság elé kell járulniuk, a legidősebbek, és egyben a legkevesebb időt töltötték az óvodában. Az életkor és az óvodában eltöltött idő hatásánál is jóval erőtel-

4. táblázat. A gyerekek eloszlása a különböző beiskolázási kategóriák szerint, a szülők átlagolt iskolai végzettségének függvényében¹

	Besorolás (gyerek-kategória)				
Szülők iskolai végzettsége	Mehet iskolába	Maradjon óvodában	Nevelési tan. Vizsgálat	Szakértői vizsgálat	Összesen
Általános iskola	46 %	13 %	23 %	18 %	N= 56 100%
Szakt munkás-képző	57 %	20 %	14 %	9 %	N= 79 100%
Szakközépiskolai érettségi	78 %	12 %	4 %	5 %	N=92 100%
Gimnáziumi érettségi	74 %	18 %	5 %	2 %	N= 92 100%
Diploma	81 %	10 %	2 %	8 %	N= 52 100%
Átlagosan	68 %	15 %	9 %	8 %	N=371 100%

¹ Forrás: a kutatás során lezajlott második adatfelvétel

jesebb tényezőnek tűnik azonban a társadalmi háttér, amit a szülők iskolai végzettségével tudunk mérni:

A legmagasabb végzettségű szülők gyermekeinek nagy többsége könnyedén veszi ezt az akadályt, és nemigen fenyegeti az a „veszély”, hogy a Nevelési Tanácsadó vagy a Szakértői Bizottság mondjon ítéletet felette. Különösen kiugróak a különbségek, ha megnézzük a skála másik végpontját: a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülőknek csak a kisebbik fele „kerülte” el e két intézményt, miközben 40%-uk a „patologikusság” gyanújába keveredett”. A középfokú végzettséggel nem rendelkezők kétötödének hivatalosan sem pusztán a saját kezében van a sorsa. Talán nem csak az a hipotézis erősödik meg ezáltal, hogy a szabad iskolaválasztás alapvetően a felső- és a középosztálybeliek ethoszához és szokásaihoz, családi szocializációs gyakorlatához alkalmazkodik, hanem egyben arról is szó lehet, hogy ezek a mechanizmusok az eltérő gyakorlatok *fenntartását* vagyis egyúttal az egyenlőtlenségek és a szegregáció *újratermelését* is szolgálják. Hiszen a hátrányosabb helyzetből érkező **gyerekek és szüleik jelentős része már a gyermek nagycsoportos korában megtanulhatja, hogy még ha elvileg szabadon is választhat az iskolák között, a gyakorlatban őt, és a hozzá hasonlókat külső szakértők és egyéb szereplők korlátozhatják a választásukban.** Az egyes óvodák gyakorlatában mutatkozó különbségek ugyanakkor egyáltalán nem elhanyagolhatóak. A (kisegítő óvodát leszámítva) három, a szülők iskolai végzettsége szempontjából legkedvezőtlenebb helyzetben lévő óvodából például nagyon eltérő arányokban kerülnek a Nevelési Tanácsadóba a gyerekek. A messze a legkedvezőtlenebb környéken lévő, leghátrányosabb társadalmi összetételű (13-as számmal jelzett) óvodából a gyerekek kétharmada iskolába megy, és akiket erre nem találtak alkalmasnak, azok jelentős része (összesen 27%) még egy évet óvodában marad, míg a Nevelési Tanácsadóba, Szakértői Bizottság elé küldött gyerekek aránya elhanyagolható. Ugyanakkor a 10-es, illetve 11-es számmal jelzett lakótelepi óvodákból a gyerekek egyötöde, illetve egynegyede kerül a Nevelési Tanácsadóba. Tehát, egyazon hátrányos körzeten belül is, avagy két hátrányos körzetet összehasonlítva is eltérő lehet a gyerekek sorsa aszerint, hogy milyen fejlődési utat javasol, illetve készít elő az óvoda. Akiknek szerencséjük van – tehát olyan óvodába járnak, amely nem szívesen küldi nevelési tanácsadóba a gyerekeket az iskolaérettség fokának megállapítása céljából –, alacsony társadalmi státusuk dacára viszonylag jó eséllyel kerülnek el a zsákutcás képzési formákat. (A nevelési tanácsadó működése természetesen önmagában hasznosnak lenne tekinthető, csakhogy nem

áll mögötte olyan iskolai háttér, amelyben a fejlesztés ténylegesen megvalósulhatna. Hiszen, pl. nem igazán tételezhetjük fel hogy, a fejlesztő osztályok, amelyekbe a nevelési tanácsadó a fejlesztendő gyerekeket irányítja, ideálisan működnek.)

5. táblázat. Az egyes beiskolázási kategóriák aránya intézményenként (%) Az „intézményi hatás”. Óvodáról óvodára változó gyakorlat¹⁶

	Mehet iskolába	Maradjon óvodában	Nev. Tan vizsgálat	Szakértői vizsgálat
11	51	21	24	3
8	68	6	24	0
10	65	0	21	12
9	61	20	13	4
16	87	0	12	0
7	68	23	8	0
3	70	14	8	7
5	80	12	8	0
2	83	7	5	3
1	63	30	4	2
13	66	27	3	3
18	100	0	0	0
14	90	10	0	0
15	88	11	0	0
6	86	13	0	0
12	82	17	0	0
4	48	2	0	48
kisegítő	0	0	0	100

A KÉPESSÉGEK MEGISMERÉSE

Az óvodai dolgozók sokszor úgy érzik, hogy a szülők, mint afféle *szakértőtől*, valamiféle *konkrét* véleményt (diagnózist) várnak tőlük. A szabad iskolaválasztásra való hivatkozással ennek felelősségét azonban legtöbbször határozottan visszautasítják:

¹⁶ Az egyes óvodákban mindössze 20-24 fős a 6-7 éves korosztály, ezért a százalékban megadott adatok értelemszerűen sokszor alacsony esetszámokat jelentenek; emiatt csak a legkirívóbb esetek szemléltetésére kívánjuk használni ezen adatokat.

„Mikor ők hallják, hogy iskolaérettségi vizsgálatot csinálunk, akkor örülnek, mert azt hiszik, hogy meg tudjuk mondani, hogy mi a gyerekeknek az a képessége, ami veleszületetten benne van, és most mi konkrétan azt tudjuk mondani, hogy számítástechnikai iskolába kell adni a gyereket, ahol mit tudom én, heti 8 órában van számítástechnika. Ez a vizsgálat nem az, ez egy tudásszintet mér.” (kerületközponti óvoda vezetője)

Ugyanakkor az iskolaérettség megállapítása érdekében az óvónők aprólékosan megvizsgálják, felméri a gyerekek különböző úgynevezett részképességeit. A szülők tehát valóban nem kapnak pontos útmutatást arra nézve, hogy mihez van „tehetsége” a gyermeküknek. Részletes lajstromot kapnak azonban arról, hogy milyen területeken átlagos, átlag alatti, vagy átlag feletti a gyermekük képessége a „társadalmi ismeretanyagtól” kezdve, a „közvetlen emlékezeten” és a „gondolkodáson” („általánosítás”, „analóg gondolkodás”, „fogalommeghatározás”, „konkretizálás”, „problémamegoldás”) át a „matematikai ismeretek”-ig.¹⁷ Ez viszont nyilvánvalóan azt eredményezi, hogy az eredetileg eldöntendő kérdésből (iskolaérett-e a gyermek vagy sem) egy jóval bonyolultabb, árnyaltabb kép kezd kibontakozni. A pozitív diagnózist, ami pusztán arra vonatkozik, hogy a gyermek iskolaérett-e vagy sem, kiegészíti, avagy fel is váltja egy szüntelen differenciális diagnózis, ami elvben aprólékosan megmutatja, hogy milyen részképesség-zavarokról van szó.

„Tulajdonképpen ez folyamatosan megy, mert enyhe túlzással ez 3 éves kortól megy ez az egész. Nem csak az iskolai előkészítés. Tehát nem csak a gyerekeket, hanem a szülőket is készíti fel az ember, és ugye minden-minden szülőin más és más dologról beszélünk. Itt nem csak szervezési dolgokról szoktunk, hanem pedagógiai jellegű dolgokról is. Tehát ilyenkor bejön a pszichológus is sokszor, a fejlesztőpedagógus is [...]” (óvónő)

Mennyiségileg megállapított határértékek segítségével, és ugyanakkor az összképet is figyelembe véve kell eldönteni, hogy mehet-e a gyerek iskolába, avagy sem? Ezen túl, bár e teszteknek ez elvileg nem célja, az is könnyen eldőlhet, hogy *milyen* iskolába „érdemes” jelentkeznie.

„Mi ezt megcsináljuk minden gyerekre, tehát ennek van objektív része is, mert pontszámok vannak. Van egy skála, ahol meg lehet nézni, hogy a gyerek az átlag 6 éves gyerekekhez képest hol teljesített. Tehát ez egy mérőszám, mert ide kerül egy pontszám, ez az objektív része, és természetesen van szubjektív is, mert ez egy tudásszintet mér,

¹⁷ Az egyik óvodában alkalmazott teszt kérdésblokkjainak címei

hogy mit tud a gyerek 6 éves korban, és azon kívül pedig az óvó néni ismeri igazából a gyereket, hogy milyen a feladattudata, milyen a feladat-tartása, milyen a kudarc-tűrő képessége.” (óvónő)

„Tesztet töltenek ki, és akkor – hát finoman megmondják a szülőknek, hogy őszerintük a gyereke érett-e az iskolára vagy sem.” (szülő)

A differenciális diagnózis azonban nem jelent differenciált bánásmódot – ha például a fejlesztő osztályokra gondolunk, azokban együtt tanul mindenféle részképesség-zavarral küszködő gyerek (bár van egyéni fejlesztés, de ennek hatékonysága igencsak változó). Vagyis, **ha el is fogadjuk a részképesség-zavarok objektív, orvosi-pszichológiai definícióját, akkor is azt kell mondanunk, hogy a diagnózist korántsem követi megfelelő terápia.** Bár elvileg ez a gyerekek, sőt, egyes esetekben a szülők számára sokszor észrevétlen, ugyanakkor igen aprólékos mérési folyamat teszi lehetővé, hogy a fejlesztő pedagógusok elvégezhessék feladatukat.

A differenciális diagnózis természetesen arra is alkalmas, hogy valakit lebeszéljenek bizonyos tagozatokról, s rábeszéljék a normál osztályba való beiratkozásra. Ez azt jelenti, hogy az orvosi-pszichológiai diagnózis egy általános taníthatósági, képességmegállapító diagnózissá tágul, maga mögött hagyva eredeti célját, amely szerint „intenzíven fejlesztendő”, illetve „normálisan fejlett” gyerekek között tett volna különbséget. Tehát **maga a differenciálás terepe is megváltozik: nem annyira az alulfejlettek vagy alulteljesítők egymástól eltérő képességzavarai válnak fontossá, hiszen ők a gyakorlatban úgyszólván – immár megkülönböztetés nélkül - ugyanabba a fejlesztő osztályba kerülnek, hanem a normális gyerekek közötti különbségtevé.**

„de ha nincs tisztában, [azzal, hogy milyen képességű a gyerek] akkor azért itt, az óvoda az az első intézmény, ahol kénytelen a szülő ezzel szembenézni, és ha előbb nem, akkor nagycsoportos korában a gyerekeknek. Mert lehet, hogy addig, ha kérdezi is a szülő, és az óvónő mond is dolgokat, hát jó, kicsi még, fejlődik, nő, állandóan változik, alakul, és minden egyébbe el lehet intézni. De az utolsó év az óvodában, amikor nem lehet mellébeszélünk. Azt kell mondani, hogy ne haragudjon, de a gyerek nem fog tudni abban az iskolában teljesíteni, nem javasoljuk.” (óvodavezető)

Az általunk vizsgált kerületben minden óvodában dolgozik fejlesztőpedagógus. Van olyan intézmény, ahol szinte minden gyerekkel foglalkozik, van, ahol csak az igazán problémásként észleltekkel. A fejlesztőpedagógusok feladata lehetne elvben az, hogy elősegítse annak elkerülését, hogy a felmérések során létrejövő kép lemoshatatlan stigmává váljon, azaz a

fejlesztésnek akár fejlődés is lehetne az eredménye, hiszen *elvileg* vannak személyre szabott terápiák, „fejlesztések”. A felmérések hatása azonban azon a ponton válik igen fontossá, amikor is a szabad iskolaválasztás jegyében létrejövő, rendkívül differenciált iskolák, osztályok között kell választani; hiszen a különböző tagozatokon, a különböző iskolákban eltérő kritériumrendszerek vannak érvényben. Ám az óvónőkben, akarva-akaratlanul, kialakul egy kép arról, hogy egy adott iskola vagy tagozat követelményeihez képest milyenek az adott gyerek képességei. Tehát, bár tagadják, hogy beleszólnának az iskolaválasztásba, nem tekintik „beleszólásnak” azt, hogy ha megmondják a szülőknek, miben jobb, miben rosszabb a gyereke, hiszen az óvodai évek során egyre inkább megismerik ezeket a „képességeket”, és természetesen az egész differenciált iskolarendszer erre ösztönzi őket.

„mindig a szülő mondja ki az utolsó szót. Tehát a szülő joga a döntés. Ezt a jogot mi tudatosítjuk is benne, csak egy jó szándékú jelzést adunk neki. Na most az nagyon fontos, hogy a szülő mindig érezze a mi odafigyelő, jó szándékunkat, jóindulatunkat.” (óvónő)

A jószándék hangsúlyozása, ami megint csak az óvoda kétarcúságára utal, nagyon fontos eleme a jelenségnek. Az óvónőket az a szándék vezeti, hogy minden gyermek a számára megfelelőnek tételezett iskolába kerüljön. Ez a szándék készteti őket arra, hogy a saját és mások szaktudása segítségével megfigyelt jellegzetességeket a szülők tudtára adják, és a döntést valamiképpen mégiscsak befolyásolják. Mindez egy olyan oktatási rendszert feltételez, amely rendkívül differenciált egységekből (azaz iskolákból, és az iskolákon belül is különböző osztályokból) áll, és amelyben mindenféle gyerekekre „testreszabottan” valóban létezik egy ideális iskolai osztály: a kerületben az iskolák többsége nemcsak normál tagozatot, hanem 12 különböző, speciális osztályt is kínál, és a gyerekeknek mintegy a fele ezek valamelyikébe fog járni.

Amennyiben nem létezne szabad iskolaválasztás, akkor az efféle felmérések esetleg tényleg arra szolgálhatnának, hogy megfelelő időben fejleszteni kezdhessék az arra rászoruló gyerekeket, hogy az iskolában ne kerüljenek hátrányos helyzetbe „szerencsésebb” társaikkal szemben. A korai szelekció miatt azonban a felmérések eredményei azokat, akik jó eredményeket érnek el, arra ösztönzik, hogy elitiskolába menjenek, míg a rosszul teljesítőket már a középső csoporttól kezdve kezdenek eltántorítani ettől – természetesen látszólag a gyerek saját érdekében, vagyis azt szem előtt tartva, hogy ne kerüljön olyan helyre, ahol nem tud megfelelni a követelményeknek. Mi több, a fejletlenséget megállapító papír

mint kategorizációs aktus sokkal inkább meghatározó lehet, mint maga az esetleges fejlesztés, amelyben a gyerek részesül. Vagyis, magát a fejlesztést felülírhatja az iskolai pályafutást befolyásoló gyakran negatív (bár korántsem szándékos) éspedig függetlenül attól, hogy az előírt fejlesztés pedagógiai-pszichológiai értelemben mennyire sikeres (azt kell gondolnunk, hogy a szegregáltan működő fejlesztő osztályokban semmiképp sem az¹⁸). Ugyanis a fejlesztő osztályokban eleve nem működnek olyan egyenlősítő csatornák, mint a magasabb szintű követelményrendszer, a jobb helyzetű gyerekek mint vonatkoztatási csoport stb.

ELRENDEZÉS

A normál osztály, különösen az olyan iskolák esetében, ahol működik valamilyen elit tagozat, szinte szitokszó. Ám azt a gyereket, aki „lassú feladatmegoldó”-nak bizonyult a felmérések során (következésképpen kevés pontot ér el), lebeszéljük az emelt szintű, tagozatos osztályokról; és ha valaki arról tett tanúbizonyságot, hogy nehezen működik együtt a többi gyerekkel, a „családias hangulatú” iskola felé terelhető. Ám a lebeszélés és elterelés gyakorlata, egyúttal eredménye is, a szülők társadalmi státuszának függvényében alakulhat: a magasabb státusú szülő inkább megpróbálja, ill. nagyobb sikerrel próbálja meggyőzni az óvónőt, nevelési tanácsadót, szakértőt bizottságot. Ennek nyomait időnként a hivatalos szakvéleményekben is megtaláljuk:

„A gyermek további megnyugtató fejlődése érdekében fontosnak tartanánk az intenzív, komplex logopédiai terápia folytatását, melynek megvalósulása logopédiai 1. osztályban lehetséges. A szülő ez elől elzárkózik. Ezért javasoljuk, hogy logopédiai megsegítés helyett keressenek analízáló-szintetizáló olvasási módszerrel tanító általános iskolai 1. osztályt [értsd: „normál” osztályt].”¹⁹

Explicitté a „rá- és lebeszélések” csak akkor válnak, ha igen súlyos probléma merül fel a gyermekkel kapcsolatban, vagy ha konfliktus alakul ki az intézmény és a szülő között. Az orientálás jelentősége azért is maradhat még az óvónők előtt is sokszor rejtve, mert egy hosszas, több szakasz-

¹⁸ Ezt mutatják azon adataink, amelyeket a 2003-ban ugyanebben a kerületben lefolytatott előző kutatás, a már idézett „Regeducnetwork” keretében gyűjtöttünk, ld.: a *Kutatás közben* sorozatban megjelenésre váró fentebb jelzett írást. (ld. fent).

¹⁹ Beszédvizsgáló, szakvélemény, 2005.

ből álló folyamatról van szó, amelyben ők is más „szakértőkre”, például a fejlesztőpedagógusok szakvéleményére alapozva alakítják ki saját véleményüket egy-egy gyerekről. A különböző felmérések eredményeiről is rendszeresen konzultálnak velük. Minél aprólékosabbak, minél több részletre terjednek ki ezek a felmérések, annál részletesebb lehet az óvónő véleménye is, és annál inkább hajlamosak lehetnek a szülők elfogadni az óvónők szakértelmét és véleményét. Hiszen a legtöbb esetben nem arról van szó, hogy gyermeküket butának, fejletlennek, lassúnak stb. bélyegeznék, amit sértőnek érezhetnének, és ami ellen lázadhatnának. Az aprólékos értékelési procedúra, a többszöri tájékoztatás és konzultáció úgy is felfogható, mint egy tanulási folyamat, amelynek eredményeképpen a szülők a nevelési intézmény szemüvegén keresztül kezdik el értékelni saját gyermeküket.

„Mi próbáljuk befolyásolni valamilyen szinten, de igazából nem szólhatunk bele. Ha kikérjük a véleményünket, illetve mi elmondjuk a véleményünket. Aztán a szülő azután azt csinál, amit ő szeretne. Tehát mi felhívjuk a szülőket a figyelmét arra, hogy ebbe, ebbe, ebbe’ sokkal erősebb, ebben gyengébb a gyermek.” (óvónő)

Mivel az óvodapedagógusok célja az, hogy minden gyerek a neki megfelelő helyre kerüljön, ezért az orientáció egyik fontos eleme, hogy egyes szülőket lebeszéljenek irreálisnak tűnő céljaikról: általában arról, hogy beírassák a nem kiemelkedő képességűnek tűnő gyereket a kerület valamelyik divatos tagozatára.

„Egy félév alatt is ki tud derülni. Hogy milyen alkalmas. Milyen az észjárása, milyen a testfelépítése, a hangja – pl. a zeneinél, a ritmusérzéke, a hallása. Vagy – hát mondjuk – a nyelvet azt soha nem javasoljuk, ez egy ilyen pedagógiai irányzat nálunk, hogy nem javasoljuk a gyerekeknek a nyelvtanulást elsőtől, mert az az elvünk, hogy a gyerek először magyarul tanuljon meg helyesen írni, olvasni, mert csak akkor tanulhat idegen nyelvet. Tehát semmi szín alatt.”

Ugyanakkor itt korántsem beszélhetünk egydimenziós sztochasztikus összefüggésről, hiszen minden egyes óvodát legalább három másik fontos tényező is befolyásol: a többi kerületi intézményhez fűződő viszony (oktatásirányítók/ társintézmények: óvodák és iskolák/ nevelési tanácsadó); elhelyezkedés (lakótelep/vegyes övezet/kerületközpont; a helyi kvázi piac telítettsége), az intézmény saját ethosza, ideológiája.

Természetesen – mint már említettük - eleve létezik egyfajta *önselekció* a szülők választási stratégiáiban, adataink – az óvónők tudomása – szerint a gyerekek kevesebb, mint 2 százaléka jelentkezett egyénél több iskolá-

ba, de megfigyeléseink szerint minél magasabb státusú egy család, annál több iskolával próbálkozik, a tájékozódás tekintetében mindenképpen, de a „felvételi” tekintetében is. E szülői játszmák csúcspontja a beiratkozás két napja. Van, aki ilyenkor próbálja meg mégis tagozatra beíratni a gyermekét, akit egyszer már a normál osztályba soroltak (a „képességfelmérés” alapján), mások – alacsony státusú, de a választás jelentőségét belátó szülők különböző fortélyokat vetnek be (pl.: egy elveszettnek mondott személyi igazolványra hivatkozva igyekeznek magukat „körzetiként” feltüntetni egy jobb iskolában), így oltalmazva meg gyermeküket attól, hogy a rossznak gondolt iskolába kelljen járnia. A krónikus gyerekhiány az ilyen szülők kezére játszik. Egyre több a tudatos szülő, de az is igaz, a hátrányos helyzetből induló családoknak leggyakrabban eszébe sem jut kísérletezni egy jó hírű iskolával.

„Mi nem szoktunk visszafelé kudarcot kapni, vagy ritkán, mert néha igen, de nagyon-nagyon ritkán szoktunk. Igyekszünk egy ilyen előszűrést, amivel nagyon kellemetlen találkozni a szülőnek. Mert itt mondja először azt pedagógus, a szakember, a gyerekéről az első komoly véleményt.” (óvodavezető)

„De föl is vettek mindenkit. Aki tagozatra, azt tagozatra, akinek simát javasoltunk, normált, azt oda írástak be, és elfogadják azért a szülők az óvoda javaslatát, és föl is vették őket oda. Akit a kétnyelvűbe javasoltunk, fölvevették a két tannyelvűbe.” (óvodavezető)

Az iskolarendszer csupán kvázi-piacként, és nem igazi piacként működik, ezért a szülői választások korlátozottak. Egy népszerű iskola nem feltétlenül tudja növelni a felvehető diákok számát ezért a belépést feltételekhez köti, pl. felvételihez, kedvező tanítási körülményeket, könnyebb sikert ígérve. Vagyis ebben a kvázi-piaci rendszerben, amelyben nem növekedhet korlátlan mértékben egy adott iskola nagyobb kereslet esetén, az ingyenes közoktatásban szükségszerűen jelenik meg a „képességalapú” szelekció, amely a szülők önszelekciós mechanizmusait, önkorlátozását – mint ahogy arról már szó esett – feltehetően csak felerősíti.

Összességében az óvoda, illetve az óvodai nagycsoport iskolaválasztásban betöltött szerepét korántsem tekinthetjük egyértelműnek; sok esetlegesség is hozzájárul ahhoz, hogy ki milyen iskolába kerül, hiszen az óvónők, és a szülők egy része – legalább is egyelőre – nem tekinti az általános iskola első osztályába való bekerülést a szelekciós folyamat fontos állomásának. Az óvoda, úgy tűnik, megőrzi az iskolához fűződő viszonyának kétértelműségét. Az iskolaválasztás félreismerteti önmagát, avagy, még

nem halmozódott fel kellő társadalmi tapasztalat ahhoz, hogy jelentőségét felismerjék, bár e felismerés tekintetében a különbségek jelentős mértékben rétegspecifikusak. S valóban: az óvoda eredeti szerepét tekintve a gyermekmegőrzés, illetve a korai szocializáció terepe, s az oktatás, illetve, legalább is Magyarországon, az iskolára való felkészítés, sőt kiválasztás helyeként csak későn és bújtatottan jelentkezik.

A magyar iskolarendszer úgy differenciál, illetve úgy teszi lehetővé a felvételt, hogy a gyerekek mögött még semmilyen iskolai pályafutás, valós „eredmény” nem áll. Azonban, ezt ellensúlyozandó, az iskolarendszer már óvodás korban iskolai kritériumokat vetít rá a gyerekekre. Az óvodai szakvélemény már „iskolai” terminusokban fogalmazódik meg, vagyis olyan tulajdonságokról számol be, mint „együttműködési készség”, „feladattudat”, „koncentrációs képesség”, „szókincs” stb. Jelentős szerepet játszanak még az iskolai alkalmassággal kapcsolatos olyan „patológiák” is, mint „hiperaktivitás”, „diszlexia” stb.

A képességfelmérések legkésőbb középső csoportban elkezdődnek, a Nevelési Tanácsadó által szervezett iskolaérettségi vizsgálaton pedig minden olyan gyereknek át kell esnie, aki az óvodai teszten alulteljesít. Az „iskolaérettség” fogalma kizárólag ebben az intézményes környezetben nyeri el differenciális, illetve diffúz értelmét, amely nem csak azt határozza meg, hogy speciális osztályba, „normál” osztályba, vagy „fejlesztőbe” kerül-e a gyerek, hanem azt is, hogy csupán finoman eltanácsolják-e a tagozatos iskolától, osztálytól. Vagyis, hogy mégis csak a gyerek „mérietik meg”, már e korai életkorban megjelennek az „iskolatudományok”, az általuk definiált „iskolaérettség” fogalma, valamint a hozzátartozó képességmérések, leginkább tesztek formájában. Vagyis olyan, *hipotetikus iskolai pályafutást konstruálnak az óvodás nevelődési előtörténetéből*, amelynek alapján látszólag legitim módon ítéltethető meg, milyen általános iskolai osztályban van a megfelelő helye, ami egyúttal a szülő választási lehetőségeit teszi viszonylagossá, esetenként alá is ássa azt – amennyiben bizonyos hatósági funkciókkal felruházott intézményeknek, mint például a Nevelési Tanácsadónak, beleszólást enged ebbe a folyamatba.

Összességében elmondható, hogy az óvoda tagadni látszik a differenciálás hierarchikus mivoltát abban az értelemben, hogy az a jövőendő iskolai pályafutásra befolyással lenne. Ugyanakkor az „igények” szerinti iskola-választás mégis „képességek” szerinti választássá változik az iskolák eltérő tantervei miatt, valamint az ebből fakadó felvételi rendszerek, illetve az iskolaérettséget feltérképezését célzó tevékenységek következtében – ez utóbbiakból pedig az óvoda is kiveszi a részét. A képességfelmérések

ugyanakkor egyfajta „pedagógiai fatalizmust” alakítanak ki, amennyiben azt sugallják, hogy mindenki oda fog járni, ahova való, egyfajta előre megjósolható pályán haladva, a korai szelekció és szűrés pedig csupán azt segítik elő, hogy még hatékonyabban történjen mindez.

Tehát az óvoda hagyományos funkcióira hivatkozva az iskolától függetlennek tételezi magát, illetve a fejlődésbeli eltéréseket nem fogalmazza meg a konkrét differenciálás és megkülönböztetés nyelvén. A gyakorlatban mégis kénytelen együttműködni az iskolával és a hierarchikus különbségtevés egyéb intézményeivel, megkonstruálva egyfajta hipotetikus iskolai pályafutást, amely igen csak nagy hatással lesz a tényleges iskolai pályafutásra.

Szabadon választott gyakorlatok? – a szülők és az iskolába kerülés mechanizmusai

A jelen írás célja feltárni a mai magyar közoktatási rendszer egyes olyan jellegzetességeit, amelyek érdemben befolyásolják azt, hogy ki és hogyan kerül az egymástól igen csak különböző általános iskolai osztályokba. A megközelítés már önmagában is kritikai, hiszen a fenti mondattal egyszerűen azt is állítjuk, hogy az iskolába kerülés folyamata, a gyerekek iskolai osztályok közötti eloszlása nem értelmezhető pusztán a „szabad iskolaválasztás” fogalma mögött megbúvó piaci metafora segítségével, és a szülők (és gyermekeik) szempontjából semmiképpen sem fogadhatjuk el, sőt, meg kell kérdőjeleznünk mind a „szabadság” mind a „választás” fogalmait.

Ha arra szeretnénk választ kapni, hogy hogyan, mi alapján kerülnek általános iskolába Magyarországon a diákok, akkor érdemes a decentralizált iskolarendszert annak alrendszerének, azaz az egymástól sok szempontból független, kisebb-nagyobb, jól lehatárolható határokkal rendelkező iskolarendszereknek (település vagy terület) működésén keresztül vizsgálni (v.ö.: Erőss Gábor *„Mozaik-Magyarország felfedezése, avagy milyen az oktatáspolitikát, ha nincs állam?”* című tanulmányával, illetve *„A szabad iskolaválasztási rendszer eredetéről és problémáiról”* című tanulmányommal ebben a kötetben). Csak így kerülnek felszínre ugyanis azok a jellegzetes mechanizmusok, amelyek egyrészt nem láthatók (vagy más típusú mechanizmusokkal összekeverhetők), ha nagyobb rendszerben végezzük a vizsgáldást, másrészt viszont ezeknek az adott lokális rendszerre jellemző mechanizmusoknak máshol is megjelennek variációik, nem kell tehát attól félnünk, hogy eredményeink irrelevánsak a decentralizált oktatáson belül szabad választás alapján működő iskolarendszer egészére nézve. Ugyanakkor lokális alrendszerből is többféle van: nagyon sok szempontból nem vethetjük össze az egyszereplős falusi iskolába kerülés (vagy az iskola elkerülésének) mechanizmusait a sokszereplős városi környezettel.

Ebben a tanulmányban az a célom, hogy egy városi lokális iskolarendszer példáját bemutatva s abból kiindulva bemutassam az általános iskolába kerülés mechanizmusait, méghozzá a szülők szempontjából. Megkönynyíti a helyzetemet, hogy olyan terepről van szó, ahol már egy korábbi kutatás alkalmával behatóbban ismerkedhettem (és ismerkedhettünk) a helyi iskolarendszer viszonyaival, az iskolarendszer jellegzetességeivel. Éppen ezért sokban támaszkodom a kötet Függelékében szereplő „Ahol ritka jószág a tanuló” című tanulmányra, amely éppen erről a korábbi kutatásról számol be: jelen írásban az iskolák ott bevezetett álneveit fogom használni, mint ahogy a terepre is az ott bevezetett „Paladomb” álnéven fogok hivatkozni. A cél egyáltalán nem pusztán az adott kerület iskolarendszerének megértése, hanem sokkal inkább az, hogy ezen keresztül láthatóvá váljanak olyan általános jellegzetességek, amelyek a helyi adottságoktól függően változatos formában, de jellegzetesen hasonló tartalommal bukkannak fel más hasonló, tehát sokszereplős, városi környezetben. Olyan helyen tehát, ahol több (legalább 4-5) iskola, amelyek akár gyalogos távolságnyra is lehetnek egymástól, verseng a tanulók kegyeiért. Vagy ugyanez a másik nézőpontból: olyan iskolarendszerekre vonatkoznak a tanulmány megállapításai, amelyekben a családok elvileg több iskola közül is válogathatnak, s nem kell településhatárokat átlépniük, hosszasan utazniuk abban az esetben, ha nem a körzeti iskolát választják. A tanulmányban elsősorban az OTKA által támogatott „Oktatás és Politika” 2004-2007 között zajló kutatásának adataira támaszkodom, de nem *kizárólag*, mégpedig éppen a fent hangsúlyozott általánosíthatóság miatt nem.¹ Az OTKA-kutatás kvantitatív adatai két forrásból táplálkoznak: az „első adatfelvétel”-t az iskolaválasztást *megelőzően*, a végzős óvodások szülei által kitöltött kérdőívek jelentik; míg „második adatfelvételként” a már tényleges beiskolázások ismeretében, a gyerekeket tanító óvónők által szolgáltatott adatokra fogok hivatkozni.

¹ Elsősorban az „Kategóriák burjánzása - Jóhiszemű szegregáció”, 2006-2007 című OKTK által támogatott kutatás eredményeit idézem még, amely Paladomb egyes iskolái mellett egy budapesti, egy vidéki városi, és egy, a vidéki város környéki iskolák rendszerét elemző kutatás volt

Helyzetkép

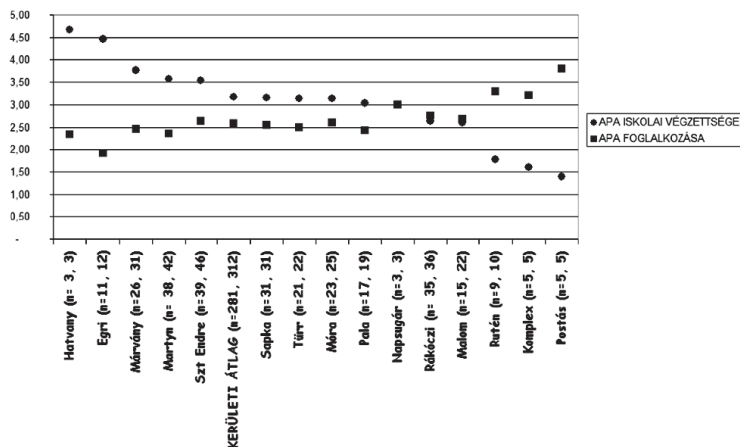
A magyar iskolarendszer fő sajátosságai, a decentralizált igazgatás, a jelentős autonómiával rendelkező iskolák és szülők az iskolarendszer szélsőséges mértékű differenciálódását eredményezik. A magyar iskolarendszer ezen jellegzetessége a kutatók előtt jól ismert. A különböző településtípusok közötti egyenlőtlenségek mellett egyre inkább nyilvánvalóvá válik az is, hogy a differenciálódás (amely sokszor egyes iskolák, és az ezekbe járó tanulók szegregációjába torkollik, ha ugyan nem jár kéz a kézben vele) egy-egy településen *belül* is tetten érhető². Az egymáshoz földrajzilag közel lévő iskolák közötti differenciálódást sokszor olyan környezetben vizsgálják, ahol a cigány tanulók szándékos elkülönítésére derül fény.³ Ugyanakkor, elkülönülés és elkülönítés elsődleges oka sokszor nem az intézmények, a szülők vagy a fenntartók eleve megjelenő szegregálásra irányuló szándéka; ezeket az iskolarendszer hívja elő, kelti életre és teszi megvalósíthatóvá. És persze sokszor a differenciálódás fő vesztesei valóban a cigány tanulók, de az elkülönítés nem pusztán a cigány származású tanulók elkülönítését jelenti. *Az elkülönítés a magyar oktatási rendszer szervezésének, létrejöttének része, ahol egyáltalán nincsenek cigánygyerekek, és az iskolán belüli formája legalább olyan erőteljes, mint az iskolák közötti.*

Maga a differenciálódás lépten-nyomon tetten érhető. Az alábbi ábra például a „második adatgyűjtésből” nyert adatok alapján azt szemlélteti, hogy két olyan fontos társadalmi státuszt jelző változó, mint az apák iskolai végzettségének és foglalkozásának tekintetében a kerületben az iskolák többsége (a 2005/2006 tanévben)⁴ nem nevezhető „átlagosnak”, azaz, a diákok társadalmi háttere nagyon különböző iskolánként.

² Kertesi -Kézdi: Általános iskolai szegregáció – okok és következmények (Budapesti munkagazdaságtani füzetek ; 1785-3788, 2004/7.

³ Pl Zolnay János: Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban, Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest, 2006; és HAVAS GÁBOR–LISKÓ ILONA: SZEGREGÁCIÓ A ROMA TANULÓK ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁSÁBAN, in: Havas Gábor–Liskó Ilona: Óvodától a szakmáig, Bp, Új Mandátum, 2006

⁴ A vizsgált terület iskolái álnevükön szerepelnek. Az adatokat az óvodák nagcsoportjaiban az óvónők segítségével gyűjtöttük, de az iskolai beiratkozások után.



1. ábra: Apák iskolai végzettségeinek és foglalkozástípusának eloszlása iskolánként

A helyenként alacsony esetszámok ellenére ez az ábra azt is szemlélteti, hogy a differenciálódás a magyar általános iskolákban nemcsak a különböző típusú települések között érhető tetten, hanem egyazon településen belül is. Ráadásul az alacsony esetszám miatt nem ábrázoltuk az iskolákon belül az *osztályok közötti* eloszlást, holott ez további, még súlyosabb, intézményen belüli differenciálódásra utal. Ugyanazon iskolákban, egy másik kutatás keretein belül,⁵ későbbi időpontban, de hasonló populáción felvett adatok alapján jól látszik például, hogy akad olyan intézmény, ahol az elit jellegűnek tekintett osztályba járók szüleinek ötöde, míg a másik, „normál” osztályba járók szüleinek csupán huszada rendelkezik felsőfokú végzettséggel. De sorolhatunk további mutatókat is: kerületi szinten két olyan osztály is akad, ahol a gyerekeknek több mint a fele részesül rendszeres gyermekvédelmi támogatásban, miközben két osztályban is 10% alatt van ez az arány (az átlag pedig 24%). Ugyancsak a szélsőséges differenciálódásra utal, hogy miközben (a tanítónőktől kapott adatok szerint) átlagosan az osztályokban a gyerekek 31%-a küzd tanulási nehézségekkel, addig van olyan osztály, ahol ez az arány 70-80%, de olyan is akad, ahol elenyésző az arányuk, sőt, egyáltalán nem találni ilyen gyereket.

⁵ A már hivatkozott „Kategóriák burjánzása - Jóhiszemű szegregáció”, 2006-2007 című OKTK kutatásról van szó

Ezek nem pusztán Paladomb sajátosságai, hiszen amikor ebben a másik kutatásban egyszerre vizsgáltuk egy budapesti kerület, egy vidéki megyeszékhely és kistérségének iskolarendszerét, akkor szintén nemcsak az intézmények, hanem az intézményeken belül az osztályok összetétele közötti különbségekre is láttunk példát. Mintánkba összesen 21 olyan intézmény került be, ahol egyszerre több párhuzamos osztály is létezik; és ebből a 21-ből 7-ben például jelentősen (legalább egy végzettségi fokkal) eltér a szülők iskolai végzettségének átlaga a különböző osztályokban. Az egymással párhuzamosan futó osztályok között tehát nagyon sokszor igen lényeges különbségek vannak a gyerekek társadalmi háttérét tekintve.

A magyar alapfokú oktatási rendszerre *általában* jellemző az erőteljes differenciálódás, ezt csak tetézi, hogy nemcsak az iskolák között, hanem az iskolákon belül is nagy különbségek létezhetnek. Ami az egyik kerületben az angol kétnyelvű – tánc, vagy a zene – torna elnevezésű párhuzamos osztályok mögött megbújó egyenlőtlenségeket jelenti, az tartalmában és szociológiai jellegzetességeiben egy másik városban a normál - német nemzetiségi osztály, vagy nyelvi tagozat- logopédiai osztály stb. párosításoknak felel meg. Az ilyen iskolákban sokszor nemcsak az osztályok profilja tér el egymástól, hanem szinte minden: a gyerekek társadalmi háttere (aminek, mint már utaltam rá, pusztán egyik alelete csak az, ha az egyik osztályban jócskán felülreprezentáltak a cigány tanulók a másik osztályhoz képest), az osztályban tanító pedagógusok „típusa”, és mindennek következményeként az osztályba járók eredményei a különböző méréseken, illetve a középfokú továbbtanulási arányszámok. Ezeket az iskolákat, ahol az intézményen belül működő párhuzamos osztályok ilyen nagy mértékben eltérnek egymástól, nevezzük bipoláris iskoláknak.⁶

Hogyan jönnek létre ezek a különbségek?

Természetesen gondolhatnánk, hogy a már eleve meglévő társadalomföldrajzi különbségek mindenképpen társadalmi egyenlőtlenségeket okoznak az iskolák között. Ugyanakkor adataink szerint a gyerekek kevesebb mint kétharmada megy saját körzeti iskolájába⁷, másrészt nyilvánvaló, hogy az *osztályok* közötti különbségekért még kevésbé tehetősek felelősség az iskolakörzetek. *Tehát az iskolák, illetve az osztályok közötti különbségek*

⁶ A bipoláris iskolákról bővebben lásd az *Ahol ritka jószág a tanuló* című, e kötet Mellékletében található írást!

⁷ Az adatok forrása egyrészt az OTKA „Oktatás és Politika” 2004-2007 kutatás egy kerületre vonatkozó adatai, de mindezt megerősítik az OKTK adatok is, ahol a vizsgálatban részt vett gyerekek szintén 62%-nyian jártak körzeti iskolába.

jelentős részéért az iskolába kerülési mechanizmusok, nem pedig az eleve meglévő társadalomföldrajzi különbségek tehetők felelőssé.

Ezen mechanizmusok három fő forrásból táplálkoznak. Egyrészt, az autonóm mozgástérrel rendelkező iskolák már a kilencvenes évekre versenyhelyzetben találták magukat, aminek során egyre aktívabb „gyerekszerző” stratégiákat kellett alkalmazniuk – erre sarkallta őket a szabadon iskolát választható szülők igényeinek való megfelelési kényszer, amit alapvetően a fejkvóta alapú iskolafinanszírozás váltott ki. Az iskolák ezirányú stratégiájának fontos részévé vált, hogy markáns profilokat igyekeztek kialakítani. Míg korábban azon intézmények számítottak kivételesnek, vagy legalábbis ritkának, amelyekben működött valamilyen elit-tagozat, addig a 90-es évek második felétől fokozatosan teret hódítottak a specializált osztályok. Meg kell különböztetnünk egymástól kétféle osztálytípust. Vannak egyrészt a hagyományos értelemben vett „valódi” (azaz a későbbi továbbtanulást egyértelműen előnyösen befolyásoló) elit-oktatással kecsegtető (zömmel nyelv, számítástechnika, vagy emelt szintű matematikaoktatást hirdető) osztályok; másrészt azonban a jelenlegi helyzet sajátosságát az elmúlt években az elitosztályok mellett megjelenő, a „viszonylagos” elitnek szóló, alacsonyabb presztízsű, de a normál iskolák „normál” (és különösképpen a „problémás” gyerekek számára fenntartott) osztályaitól jól megkülönböztethető osztályai adják. Ezek elsősorban azoknak kínálnak megoldást, akik a továbbra is tényleges elitképző osztályokba nem jutnak be (vagy mert elbuknak a felvételin, vagy mert önszelekcióra hajlamosítja őket habitusuk, amelyet az intézményi „csáp” (vö Erőss Gábor *„A habitus színe és visszája. Az iskolaválasztás és a helyi hatalom antropológiája”* című tanulmánya, e kötetben) észlel, felhasznál, és fel is erősít. Számukra azonban igen erőteljes motiváció az is, hogy elkerüljék az esetleg problémás gyerekekkel foglalkozó osztályokat – mindez előbbutóbb szóba kerül szinte az összes, nem underclass-ba sorolható szülővel készített beszélgetésben.

„Engem csak az tartott vissza, hogy nagyon sok olyan gyerek is jár oda, aki nem olyan jó képességű, és ... csak most nem akarom mondani, hogy vannak cigányok is. Ők is oda tartoznak.” („Márvány”-ba járó gyerek diplomás szülője saját körzeti iskolájáról (Pala)

„tehát nem vagyok semmiféle rasszista, abszolút nincsenek előítéleteim, de azért jön oda minden.” (Közepes státuszú szülő körzeti iskolájának normál osztályáról (Szent Endréről).

Az iskolák pedig újabb és újabb, identitással rendelkező osztályokat hoznak létre – ezeket az osztályokat nevezhetjük „*másodlagos*” *elit tagozatoknak*. A már fent említett bipoláris iskolák is ennek a folyamatnak köszönhetik létüket. Ily módon, mint majd látni fogjuk, egy-egy lokális iskolarendszerben az osztályok sokszor elnevezésük, de még inkább a helyi viszonyok ismerete alapján hierarchiába sorolhatók, mégpedig, mivel sokszor a „*megfelelő társaság*” (*értsd: kevés problémás gyerek az osztályban*) a fontos támpont, ezért az osztályok hierarchiája nagyjából az oda járók szüleinek végzettsége szerinti rangsornak feleltethető meg. Mindezt az ilyen szempontból előnyös helyzetben lévő iskolák zöme burkoltan vagy nyíltan, de igyekszik is egyértelművé tenni „szülőcsalogatóként”.⁸

Az egyenlőtlenségek kialakulásának második fő pillére az iskola előtt és mellett működő intézmények (elsősorban az óvoda és a Nevelési tanácsadó), amelyek (természetesen sok egyéb tevékenységük mellett, sokszor mintegy nem szándékolt következményként) sajátos logikáikkal, a gyerekek orientálása vagy esetleg kategorizációja által fejtik ki ebbéli hatását.⁹

Harmadrészt pedig, a szabad választás „kényszerével” felruházott szülők döntéseinek réteg- és élethelyzet-specifikus sajátosságai, különösen, mivel összekapcsolódnak az első két tényezővel, szintén egyenlőtlen viszonyokat hoznak létre. A továbbiakban elsősorban ezekről a szülői döntési helyzetekről és következményeikről lesz szó.

Meghatározó tényezők

A fentiekben láttuk, hogy a különböző iskolákon és osztályokon belül egyáltalán nem azonosan oszlanak meg a különböző társadalmi rétegekből érkező gyerekek, valamint azt is, hogy a tanulóknak a vizsgálat évében jelentős része nem saját körzeti iskolájába járt. Mindez azt jelenti, hogy az iskolába rendeződés során léteznie kell valamiféle döntésnek és/vagy orientációnak, amely létrehozza a gyerekeknek ezt az iskolák közötti, nem-véletlenszerű eloszlását. Az, hogy a szülők jelentős része döntéseket hoz meg az iskolába kerülést megelőzően, köztudott; ugyanakkor sokszor jóval kevésbé egyértelmű a szereplők számára a már fent említett *orientá-*

⁸ Az iskolák cselekvési logikáiról lásd bővebben: Az e kötet Mellékletében szereplő „Ahol ritka jószág a tanuló” című írást

⁹ A Nevelési tanácsadók működéséről lásd Berkovits Balázs tanulmányát ebben a kötetben; az óvodákról pedig bővebben az e kötetben is szereplő Iskolaválasztás az óvodában című cikket

ció ténye. Márpedig a szülői döntések játékterét valójában sokszor befolyásolja az, hogy az óvodai, nevelési tanácsadói „karrier” során milyen kép alakult ki gyermekükről *másokban*.

Ahhoz, hogy mindezt megérthessük, több tényezőt is érdemes vizsgálnunk. Legelőször is azt kívánom bemutatni, hogy milyen eredendő¹⁰ különbségek észlelhetők a szülők között abban a tekintetben, hogy milyen jellegű iskolákba, osztályokba kíváncsiak; mindezt pedig érdemes összevetni azzal, hogy hogyan zajlik a tényleges beiskolázás, mi változik menet közben az eredeti elképzelésekhez képest.

Elsőként tehát az iskolai beiratkozások előtt néhány hónappal tapasztalt helyzetet mutatom be. Kérdőíves felmérésünkéből kiderül, hogy az adott kerületben a megkérdezett szülők többsége (66%) ekkor tudta már, hogy melyik a számukra kívánatos iskola.¹¹

1. táblázat

		Eldöntötték már, hogy melyik iskolába jelentkeznek? (%)			Total
		igen, kapcsolatban is vannak	igen, de még nincs kapcsolat	nem	
szülők iskolázottsága ¹	alacsony	28	33	39	100
	közepes	36	32	33	100
	magas	50	20	31	100
Total		38	28	34	100 (N=334)

¹⁰ Természetesen valójában soha nem beszélhetünk *eredendő*, mások által még nem befolyásolt elképzelésekről; ugyanakkor az elemzés alapjául szolgáló kérdőívet egy olyan időpontban készítettük, amikor a szülőknek még semmilyen hivatalos teendőjük nem volt az iskolába kerüléssel kapcsolatban, és még az iskolákban sem igen indultak be a különböző „iskolakóstolgot” foglalkozások; ez az időpont megfelelőnek tűnik ahhoz, hogy összevessem a későbbi, tényleges iskolába kerülési adatokkal.

¹¹ Az 1. és 2. táblázat adatai az OTKA kutatás első kérdőíves felméréséből valók, amelyre még az iskolai beiratkozást és az esetleges felvételi időpontját megelőzően, február-március hónapban került sor. A vizsgált kerület „belső” illetve „lakótelepi” óvodáiban, valamint két „kerületszéli” óvodában a „nagycsoporthoz” gyermekek szüleinek

mintegy 70 százaléka (416 szülő) töltötte ki a kérdőívet, amely főleg az óvoda-, illetve az iskolaválasztás szempontjait firtatta.

Nem látszik összefüggés a szülők iskolai végzettsége és aközött, hogy ebben a korai időpontban már meghozták-e döntésüket. Azt azonban, hogy ténylegesen tettek is-e már valamit, mégiscsak befolyásolja a végzettség; a diplomás szülők fele kifejezetten így nyilatkozott, ők tehát a többiekétől eltérő magatartásról tesznek tanúbizonyságot már ebben a korai szakaszban is.

A következő táblázatból pedig az derül ki, hogy az összes megkérdezett szülő 18%-a már ekkor is határozottan elit jellegű osztályba kíváncszott¹² – azoknak pedig, akik egyáltalán tudtak válaszolni a kérdésre (az összes megkérdezettnek mindössze egyharmada) ebben a korai időpontban, döntő többsége nevezte meg az elitosztályokat. Az elitosztályok ilyen értelemben vett fölénye mindhárom végzettségi csoportban észrevehető ezeknél a tudatos szülőknél, de a diplomás szülőknél szinte elsőpró erejű. Ezzel már eleve megkérdőjeleződik az az elképzelés, amely szerint a különböző iskolai osztályok egyenrangúak lennének; hiszen legalábbis azok között, akik már korán elkezdnek válogatni, messze a legnépszerűbbek az elit osztályok. Az is árulkodó azonban, hogy az alacsony végzettségűek körében pedig azok felülreprezentáltak, akik fejlesztő-jellegű osztályokat jelöltek meg – esetükben nyilvánvaló, hogy a válaszok alapja az, hogy ezeket az osztályokat ők a szakemberek (óvónők, fejlesztő pedagógusok, pszichológusok) ajánlása alapján jelölték meg, azaz, ők erőteljes orientáció hatása alatt „választanak” osztályt.

2.táblázat Ki milyen jellegű osztályba szeretne menni? (%)

szülők iskolai végzettsége						Összesen
		elit	normál	Fejlesztő	Nem tudja	
	alacsony	12	10	7	70	100
	közepes	14	12	2	73	100
	magas	28	8	3	61	100
Összesen		18	10	4	68	100 (N=339)

¹² Elitjellegűnek tekintem a fent „valódi elit”-ként definiált osztályokat. A definíció alapja egyrészt az adott osztály, illetve iskola továbbtanulási mutatói; másrészt a szülők, óvónők és tanárok által az interjúk során leginkább ekként emlegetett osztályok. A kerületben összesen 4 osztály minősül ezen definíciók alapján elitnek, amelyek 3 iskolában találhatóak. Tehát közülük 2 homogén elitiskolában, míg 2 bipoláris intézményben.

A beiskolázással kapcsolatos előzetes tervek felmérése során egyrészt az körvonalazódik, hogy, kivéve a legegyszerűbben megválaszolható kérdést (tudja-e már, hogy melyik iskolába jelentkezik), az alacsony és a közepes végzettségűek egyforma mértékben rendelkeznek konkrét elképzelésekkel (pontosabban: túlnyomó többségük nem rendelkezik ilyesmivel), míg a legmagasabb végzettségűek körében jellemzően nagyobb az effajta tudatosság, azaz, korábban kezdenek el foglalkozni az iskolaválasztás kérdésével. Másrészt, azok körében, akik már konkrét osztályt is választottak maguknak, elsöprő a magas végzettségűek aránya, miközben az alacsony és a közepes végzettségűek esetében alacsonyabb arányokkal találkozunk. Tehát nemcsak, hogy a felsőfokú végzettségűek tűnnek a leginkább „tudatosnak”, elit-orientáltak *előzetesen*, hanem az is kiviláglik, hogy ebből a szempontból *az alacsony és a közepes végzettséggel rendelkezők egymáshoz képest hasonlóan viselkednek, azaz egyazon csoportba sorolhatók a felsőfokú végzettséggel rendelkezőkhöz képest.*

Amikor néhány hónappal később gyűjtöttünk adatokat¹³ a tényleges beiskolázásokról, az derült ki, hogy hasonlóan azok arányához, akik eleve szerettek volna ilyen osztályokba jutni, az összes nagycsoportos óvodásnak körülbelül az egyötöde került végülis ilyen speciális, elit jellegű osztályba. Vajon mi történt? Elképzelhető-e, hogy pontosan azok kerültek ezekbe az osztályokba, akik már korán ide vágyakoztak? Mind az interjúink, mind a kvantitatív adatfelvétel során nyert eredmények azt támasztják alá, hogy nem pontosan ez történt.

3. táblázat Tényleges beiskolázási eredmények (azok nélkül, akik óvodában maradnak) (%)

		elit	normál	fejlesztő	nem lehet tudni	Összesen
Szülők iskolázottsága	Alacsony	7	69	10	14	100
	Közepes	20	69	4	7	100
	Magas	25	58	2	14	100
Összesen		18	64	5	12	100

¹³ Ekkor 551 szülő került a mintánkba (a kerületi óvodákba járó nagycsoportosok szülei, és egyetlen óvoda kivételével mindenholnan szinte teljeskörűen gyűjthettünk adatokat). A rájuk vonatkozó adatlapokat ezúttal nem ők, hanem az óvónők töltötték ki róluk.

A tényleges beiskolázásokat tekintve megváltozik az a helyzet, amelyben a felsőfokú végzettségű csoport „elkülönülni látszott” a közepes és alacsony végzettségű csoporttól. Bár még mindig a magas iskolázottságúak között a legmagasabb az elit-osztályokba végül is bekerülők aránya (minderről lásd a 3. táblázatot), de ezt megközelítő arányt tapasztalunk a közepes végzettségűek körében is. Esetükben a fél évvel korábban tapasztaltakhoz (tehát a megfogalmazott vágyhoz) képest még nőtt is az elit-osztályokba bejutók aránya, tehát elképzelhető, hogy az eleinte kevésbé tudatos, középfokú végzettséggel rendelkezők közül is jó néhányan képesek élni az iskolaválasztási rendszer nyújtotta lehetőségekkel. Tehát a közepes és a magas végzettségűek jellegzetességei közelítenek egymáshoz, különösképpen, ha a legalsó végzettségi fokkal rendelkező csoporttal vetjük össze őket. Utóbbiaknál a beiskolázás egészen más mintázatot látunk: nemcsak, hogy elenyésző körökben az elit-osztályokba bejutók aránya, de még ahhoz képest is csak feleannyian jutnak ilyen osztályba, mint ahányan eredetileg oda kíváncsoztak.

Az iskolába kerülés *előtti* helyzetkép azt érzékelteti, hogy a felsőbb státuszú családok jóval hamarabb és jóval intenzívebben kezdenek el az iskolába kerüléssel foglalkozni, mint bárki más. Ugyanakkor az iskolába kerülés tényei arra engednek következtetni, hogy *a jelenlegi magyar iskolába kerülési rendszer nemcsak őket, hanem a közepes státuszúakat is támogatja, amennyiben végülis ők is nagy arányban kerülnek be elitnek nevezhető osztályokba.* Fordult tehát a kocka, s míg az attitűdökkel és a korai cselekvéssel kapcsolatban elmondhattuk, hogy ott a felsőbb státuszúak „emelkednek ki” a többiek közül, az iskolába kerülés tényei arra engednek következtetni, hogy itt a legalacsonyabb státuszúak helyzete különül el élesen mindenki másétól. Mindez alátámasztani látszik a „Magyarországi szabad iskolaválasztás eredete és problémái” című tanulmány erre vonatkozó állításait (lásd ebben a kötetben). Azt is mondhatnánk: az attitűdök a felsőfokú végzettségűek esetében jobban előrejelzik a cselekvéseket, mint a többiek esetében.

SPECIALIZÁCIÓK

A magyar iskolaválasztási rendszer alappilléreit képező specializációkhoz való viszonyulás, és még inkább az ezek között való kiigazodás képessége döntő fontosságúnak bizonyulnak az iskolába kerülés során.

A legalacsonyabb státuszúak, a helyi társadalmi hierarchiában mindenki másnál lejjebb lévők, más szóval a helyi „underclass”-hoz tartozók sokszor semmiféle különbséget nem tesznek, nemhogy a különböző osztályok, de

még a különböző iskolák között sem (sőt, mintha sokszor azzal sem lennének tisztában, hogy mit is jelent az iskolák közötti választás lehetősége). Előfordul olyan is, hogy nemcsak az iskolába kerülést megelőző választás során, hanem később, amikor a gyerek már az iskolába jár, akkor sem világos számukra a különböző tagozatok mibenléte, amire a legszemléletesebb illusztrációt az az anyuka adja, akiben, miközben tudta, hogy van „első b osztály”, nem merült fel, hogy akkor léteznie kell „első a osztálynak” is.

„Én nem tudom, azt tudom, hogy itt az én kislányommal együtt hárman vagy négyen járnak ide [az óvodából]. De hogy kik azok, mert ők nem az első b-be járnak, hanem első a osztályban vannak.

Mi a különbség a két osztály között?

Fogalmam sincs.

Az, hogy ebbe az osztályba jött, mert ugye két első van, önök tudták, hogy ez a két osztály van?

Hát én nem tudtam, csak az első b-t tudtam. Utólag tudtam meg én is, hogy van egy első a.” (Alacsony végzettségű, munkanélküli szülő. Az iskolában található a helyi elit körében az egyik legnépszerűbb osztály (az „a” osztály).)

A szülők többsége ennél azért nagyobb mértékben érzékeny a különbözőségekre. A tagozatokra való alkalmasságot, kisebb-nagyobb mértékben a gyerekek képességeihez kötik, függetlenül attól, hogy ezt a gyakorlatot (mint a többség) elfogadják, vagy (mint a szülők elenyésző része) nehezményezik.

„Azoknál a gyerekeknél, akik normálisan fejlődnek, és nincsenek nagy lemaradások a részfunkciókban, meg mozgás területén, meg egyéb helyen, ott szerintem ez nem gond, mert az óvoda idő alatt ki fog derülni, vagy kiderül, hogy mire van igénye a gyerekeknek, vagy tehetsége. Tehát el tudja a szülő valamelyest dönteni, hogy most én zenéi tagozatra szeretném adni, vagy kéttannyelvű iskolába. És hát hogy a szülő maga is bírja-e. Tehát ez is fontos, hogy önmagában is van-e annyi erő, hogy ezt végigvigye.” (közepes státuszú szülő, Martyn iskola)

„Én biztos nagyon rosszul érezném magam, hogyha tudnám, hogy én I/d.-ben vagyok, ami a buták osztálya. Vagy a gyengén fejlett gyerekek osztálya. Velünk nem foglalkoznak annyira, mert mi úgyis buták vagyunk, és akkor ott van az első két osztály, akik versenyre mennek” (Közepes státuszú anyuka, iskolaválasztás előtt, hezitálva a Márvány és a Sapka iskolák között)

A szülők más- és más szinteken képesek érzékelni az iskola- és osztály-típusok eltérő kínálatát.

Ezt a „különbség-észlelési képesség hierarchiájának” is nevezhetnénk, amelynek fokozatait az alábbiak szerint lehet ábrázolni:

1. Elit és nem elit (valódi elit és másodlagos elit) tagozatok közötti különbségek észlelése
2. Iskolák közötti különbségek észlelése; tagozat – nem tagozat közötti különbségek észlelése
3. Nincs észlelt különbség a különböző iskolák között

Az aprólékos, de az iskolába rendeződés szempontjából nagyon fontos különbségtételek fontos dimenziója a valódi és a „nem valódi” elit tagozatok megkülönböztetésének képessége.

A speciális osztály eredetileg mindenképpen valamiféle elitjelleget jelentett, de az ilyen-olyan „tagozatok” burjánzásával fontos szerepet kap az is, hogy valakinek van-e igénye, illetve képes-e arra, hogy megkülönböztesse egymástól a hivatalosan sokszor egyenértékűként kezelt, a valóságban azonban esetleg bizonyos szempontok szerint mégis egyértelmű hierarchiába sorolható osztályokat. Két, egymáshoz közel elhelyezkedő iskola angol specializációjú osztályáról kiderülhet, hogy egészen másféle továbbtanulási mutatókkal rendelkezik például; ugyanakkor, mindez *nem mindenki számára derül ki*, hiszen az információhoz jutás módját és a kapott információ minőségét rengeteg apró részlet határozza meg. Így, miközben egyes szülők szemében egyenértékűnek tűnnek a tagozatok, addig mások szemében határozott hierarchia létezik az osztályok között. Így fordulhat elő, hogy ugyanannak az iskolának az egyik osztályáról eltérően nyilatkoznak azok szülők, akik amúgy mindketten az iskola másik osztályába felvételiztek.

„Én először kéttannyelvűre írtam be őket. De kéttannyelvűre nem vettek föl minket, és akkor így is maradt a tánc.

Azért szerettem volna, az angol miatt. Én úgy voltam vele, hogy mivel emelt szinten tanulnak angolt, lehet, hogy későbbiekben, mit tudom én, lehet negyedikre eléri azt a szintet, amit más gyerekek 8-9.-re, vagy talán 10.-ben. Mert itt meg emelt szintű az angol. Azért tantárgyakat angolul tanulnak, máshol meg nem. ... felvételiztünk ide, és mindenféleképp reménykedtem, hogy ide fölvesznek, ha nem is kéttannyelvűbe, de a táncos osztályba. Mert nekem a gyerekek két éve táncolnak, ilyen versenytáncot, és mondom akkor legalább nem veszik el az a két év, amit tanultak. ... versenytáncolnak.” (Alsó státuszú szülő, Márvány utca)

„És ez hogy alakult így, hogy az Imrébe mentetek előkészítőre?”

Jó kérdés. Azt hiszem, hogy a Márványban, ami volt, az ütközött időben neki a tánccal. Ilyen teljesen technikai szempont volt.

De mégsem merült fel a táncos osztály?

Nem. Én nem tudom. Ezt az egész táncos dolgot nem annyira szeretem. Nagyon szeretek táncolni, tehát nem zárkózom el tőle, de valahogy ebben az iskolában ezt nem sikerült megszeretnem.

Csak azért kérdezem, mert hogy ő konkrétan jár táncolni külön órára.

Igen.

Járni fog továbbra is?

Szerintem igen, szereti és jót is tesz neki, szépen alakítja a testtartását, mindenképpen jó. [...]

Ennek a táncos dolognak nem igazán érzem a kifutását. Ha nem az angol, akkor valószínű, hogy inkább az Imrében az ének-zene lett volna.” (közepes státuszú szülő, Márvány utca)

Azon túl, hogy valaki megkülönbözteti-e a tagozatokat egymástól, még további finom különbségtételek is tehetők. A tagozatokat ugyanis tulajdonképpen három nagy csoportra oszthatjuk: az egyikbe tartoznak azok, amelyek, bár elnevezésük tagozatot sejtet, valójában (és hivatalosan!) – áltagozatok, *normál* osztályok, de pusztán elnevezésük által képesek arra, hogy egyes szülők számára mégiscsak elfogadható, speciális osztályként jelenjenek meg. Ezeknek egy jelentős része bipoláris iskolákban található, s többnyire az iskola másik (elit, vagy „másodlagos elit”) osztályába fel nem vett gyerekeket tömörítik, az ő megtartásukra szolgálnak.

Ugyanakkor léteznek olyan osztályok is, amelyek elnevezése nem pusztán eufémizmusként szolgál a sokak által ijesztően hangzó „normál tagozat” helyett, hanem valóban megragadható valamiféle különbség egy tetszőleges normál tagozathoz képest, még akkor is, ha nem versenyezhet a harmadik csoportba tartozó 2-3-4 lokális csúcselit tagozattal. Ezeket a „másodlagos elit” osztályokat egyértelműen megkülönbözteti a pseudo-tagozatoktól az, hogy az ide járó gyerekek sokszor elsődleges, s nem valamiféle kényszerű választás eredményeként kerülnek ide. Ugyanakkor míg a „valódi” tagozatokra járók számára a ténylegesen emelt szintű képzés *önmagában versenyelőnyt biztosít*, a „másodlagos” elit-tagozatokban sokszor a képzés tartalma valójában másodlagos (esetleg, hasonlóan az áltagozatokhoz, nem is igazán létezik a hangzatos elnevezés mögött valódi tartalom), itt pusztán a *társadalmi szelekció* révén kerülnek „jobb társaságba” az ide járó gyerekek. A másodlagos tagozatok ugyanis sokszor ténylegesen nem, vagy csak igen kismértékben nyújtanak „extra szolgáltatást”, (például szerveznek iskolaórán kívüli, az órarendhez igazodó, de fizetős,

külön nyelvórát). Azért is érdemes a valódi és a másodlagos elit osztályok között megkülönböztetést tenni, mert az odajárók sokszor nem ugyanazokat az igényeket támasztják velük szemben. Az idekerülők számára a másodlagosság részben tudott, amennyiben elismerik a valódi elit-tagozatok tanulmányi fölényét saját tagozatuk felett; ugyanakkor részben nem egyértelmű, amennyiben az osztály identitása mégiscsak fontos indokként bukkan fel az iskolaválasztással kapcsolatban. A valódi és a másodlagos elitek között határvonalat húzó tényezők sokszor kevésbé kézzelfoghatóak, és csak az apró részletek iránt fogékonyak számára válnak láthatóvá.

„Tehát azért én ezt látok ebben toleranciát, hogy aki mindenképpen be szeretne ide jutni, és azt mondja, hogy ő akár az úszós osztályba is, mert úgy tűnik nekem, a többéves figyelésből, hogy az úszósba van nagyobb lehetőség. [bekerülni, szemben az iskola másik, szintén tagozatos, „valódi” elit osztályával]” (közepes státuszú szülő, Martyn iskola)

Valódi elittagozatok általában az előnyös társadalmi összetételű, és/vagy valamilyen hagyományra támaszkodni tudó iskolákban jönnek létre; a másodlagos elit osztályok kialakulását azonban sokkal több minden befolyásolhatja: milyen osztály létezik még az adott intézményben, milyen osztályok léteznek a környéken, végül, de nem utolsósorban az, hogy van-e valódi elit-tagozat a környéken.

A JÖVŐHÖZ VALÓ VISZONY

Vajon mire jó a tagozat? Az, hogy erre a kérdésre ki hogyan válaszol, nem független attól, hogy milyen az iskolaválasztók időhöz való viszonya, jelen- vagy jövőközpontúsága. Nem mindenki ugyanazt érti a „jövő”, vagy a „továbbtanulás” fogalmán, és feltételezhetjük, hogy ezek az eltérések természetesen befolyásolják az iskolába kerülés megtervezését is.

Míg például az elsős gyerekek majdani továbbtanulására vonatkozó kérdésre egy alsó státuszú anyuka azt felelte, hogy:

„Végül is én szeretném, ha tovább tanulnának, de ez attól függ, hogy ők felső tagozatban milyen tanulók lesznek, hova tudnak felvételt nyerni az átlagukkal. Ebbe mélyebben belemenni még nem.” (Alsó státuszú szülő, Márvány utca, áltagozat)

... addig a felsőbb rétegekben maga a (gimnáziumi) továbbtanulás már evidensként jelenik meg, már a gimnázium típusán is gondolkodnak:

„Én már gondolkozom, lehet, hogy hülyeség... Tehát lehet, hogy 8 osztály után esetleg egy olyan gimnáziumot választanánk, ahol egy másik nyelvet lehet tanulni ilyen tagozat szinten.” (Felső státuszú szülő, Márvány utca, elit tagozat)

A státusz önmagában azonban nem jelzi előre a jövőről való gondolkodást, amire példa az az alsó státuszú anyuka, aki végülis gyermekét a kerület egyik elit osztályába tudta bejuttatni:

„Persze, beszélünk róla, hogy fontos, hogy kell főiskola, egyetem. Nem szabad megállni. Az érettségi addigra, mire ő annyi időse lesz, az érettségi az semmit nem fog érni. Vagy érettségi, de akkor 5 nyelv, és akkor azzal már kezd valamit. Vagy egy olyan szakma, amit igazán szeret, és abban akar dolgozni. Beszélünk róla. Nem olyan pumpolás szinten, hogy a feje fájjon tőle, de úgy el-elszólom magam, biztatom, és hat a dolog [...] ne vesztessük az időt. Amit mondtam, hogy a sportot, azt lehet délutánonként is, és az én fiamból nem lesz olimpiai bajnok, amit nagyon szeretnék, de ha nem, akkor ne erőltessük. És akkor ugyebár az angolnak van jövője, az kell, az olyan lesz, mint ma már egy érettségi, vagy egy felsőfokú végzettség, tehát anélkül nem ember az ember.” (Alsó-középosztálybeli szülő, Márvány utca, elit-tagozat)

NYELVI KÓDHASZNÁLAT

Érdemes külön kitérnünk egy fontos, az iskolába kerülést befolyásoló momentumra, ami a *nyelvi kód használatára* vonatkozik. Még a szülők számára tét nélküli, az iskolába kerülés témakörében készített interjúk esetében is megfigyelhető volt, hogy a különböző szülők más és más kommunikációs és metakommunikációs eszközöket képesek alkalmazni egy ilyen szituációban. Az alacsony végzettségű szülőkkel készült beszélgetések ritmusa teljesen eltért a közepes vagy magasabb végzettségű szülőkkel készített interjúk ritmusától és dinamikájától, gyakrabban tapasztalható feszültség, szűkszavúság a részükről. Mint az előre sejthető volt, az alsóbb csoportokba tartozók sokszor „kérdézz-felelek” szituációként értelmezték az interjú helyzetet: rövid, tömör válaszokat adtak. A magasabb végzettségűek jóval hajlamosabbak voltak hosszasan kifejteni nézeteiket, magyarázni, sőt, sokszor értelmezni saját cselekedeteiket. Az alsóbb státusz-csoportokba tartozók sokszor félre is értik az iskolaválasztásra vonatkozó kérdéseket (lásd később). Mindezt nem azért kell itt külön hangsúlyozni, hogy a kutatás során felmerülő nehézségekre hívjuk fel a figyelmet, hanem jóval inkább azért, mert *az interjú helyzetek nagyon sokban hasonlítanak az iskola és a család közötti tapogatózó beszélgetésekhez*, illetve sokszor a felvételi szituációhoz, olyan értelemben, hogy a szülőknek egy ismeretlen

emberrel beszélgetve kell számot adniuk arról, mit gondolnak az iskoláról, mit tudnak róla, és mit várnak tőle.

Mindennek azért érdemes jelentőséget tulajdonítani, mert a rendkívül korai szelekciót alkalmazó magyar iskolarendszerben az általános iskolai felvétel sokszor valamilyen „játékos beszélgetésen” alapul, ahol a tanítók éppen arra kíváncsiak: mennyire értik meg egymást potenciális jövőendő tanítványukkal, s annak szüleivel, mennyire képesek kommunikálni velük. Akad olyan iskola is, ahol, bár nem bevallottan, valóban a szülőket is „felvételiztetik”.

KAPCSOLATI HÁLÓ

A fent felsorolt nagyon fontos jellegzetességek, elsősorban tehát a specializációkhoz való viszonyulás, ezzel összefüggésben az iskolával kapcsolatos jövőorientáltság foka, és az iskolával kapcsolatos kommunikációban megnyilvánuló eltérő nyelvi kódhasználat nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a szülők egészen eltérő technikákat alkalmaznak az iskolaválasztás során, márpedig ezek a technikák közötti különbségek igen nagy mértékben járulnak hozzá ahhoz, hogy a magyar iskolarendszer már igen korán szélsőséges mértékben differenciálttá válik. Persze a különböző társadalmi státuszcsoporthoz tartozók habituális jellegzetességei sokszor együtt járnak egyik vagy másik technikátípus használatával, de az egyének nagy része koránt sincs predesztinálva ezekre. Mert bár igaz, hogy egy diplomás, a helyi viszonyokkal tisztában lévő szülő nagy valószínűséggel fog fesztelenül viselkedni mind az óvónőkkel, mind a tanárokkal, és aprólékos gonddal keresgél a tagozatok között, míg egy legalsó státuszcsoporthoz tartozó, az oktatási intézményrendszerrel szembesülő szülő könnyebben orientálható, kevésbé jövőorientált, kevésbé látja át a tagozatok közötti finom különbségeket, de a tényleges technikákat és cselekvéseket sokszor befolyásolják olyan egyedi körülmények, mint például a helyi kapcsolati háló kiterjedtsége, ami, ellentétben a makrotársadalmi szinttel, mikroszinten nem függ a társadalmi státusztól, azaz, úgy tűnik, helyi szinten létrejövő cselekvésekhez az érdekérvényesítés során hatékonyan használható úgynevezett gyenge kötések¹⁴ száma társadalmi státusztól független. Alsó státuszcsoporthoz tartozó szülőknek is lehetnek fontos kapcsolataik a helyi tanárokkal, amennyiben például már

¹⁴ A gyenge kötésekről lásd bővebben: Granovetter, M: The Strength of Weak Ties. American Journal of Sociology, 1973/6

ők maguk is a környéken jártak általános iskolába. Sőt, az iskola világától teljesen független kapcsolatok is befolyásolhatják a szülőket abban, hogy milyen szemüvegen keresztül tekintenek saját gyermekük képességeire és lehetőségeire, s az iskolaválasztás folyamatára. Ez utóbbiról tanúskodik annak az alacsony státuszcsoporthoz tartozó anyukának a beszámolója, akinek idősebb gyermeke a kerület egyik legrosszabb hírű iskolájába járt, de a másikat már nem oda szánta, többek között azért sem, mert megerősítést nyert, hogy különlegesen jó a memóriája:

„egy ilyen nem tudom milyen orvossal beszélt akkor a párom, mert ő egy ilyen egészs[égügyi] szakrendelőben volt biztonsági őr akkor, és így ott elég sok orvos van, és megkérdezett egy nem tudom milyen orvost, hogy – mesélte neki ezt az egész történetet, és mondta, hogy a gyerek képes elraktározni fotókat. És azt időnként, amikor olyan van, előszedi. És ezt tényleg, ez így van a mai napig is. Tehát nagyon könnyen, itt az óvodában is hallom, a verseket nagyon könnyen megtanulja. Az énekeket. Tehát az ilyeneket nagyon-nagyon hamar fölfogja.” (Alsó státuszcsoporthoz tartozó anyuka)

A szülő esetleges kapcsolata alkalmas lehet arra, hogy olyan (jobb) iskola felé orientálódjon, amire ennek a kapcsolatnak a tapasztalatai ösztönzik: ennek az anyukának a habitusa megváltozott ahhoz képest, amilyen akkor volt, amikor nagyobb gyermekét íratta iskolába.

Az iskolába kerülést tehát több, egymásra kölcsönösen ható tényező befolyásolja, és ezek közül az egyik meghatározó a technikahasználat módja. Létezik kifejezetten elitosztályokba, a jövőbeli sikerek felé vivő technika, és ettől jól elkülöníthetően létezik olyan technika is, amely az iskolai kudarcok felé vezető utat jelölheti.

A legtöbb, az iskolarendszer által díjazott technikahasználati jellegzetesség sokszor a felsőbb státuszcsoporthoz tartozók sajátja, mivel azok általános habitusukból erednek és azzal összefüggnek, ám *a technikák nagy része, ellentétben a habitussal, könnyen és tudatosan tanulható (természetesen ez magának a habitusnak a változásával is járhat)*. A tanulhatóság annak is köszönhető, hogy ezek a technikák sokszor nem pusztán az iskola világának meghatározó siker-tényezői, hanem a társadalmi élet egyéb területein is megjelennek, így tehát mindazok, akik számára az iskolai világ idegen, nem feltétlenül kell, hogy idegenkedjenek maguktól a sikeres bekerülést segítő technikáktól. Azoknak azonban, akik a társadalmi élet egyéb szinterein (a munka világa, szabadidős tevékenységek, stb.) nemhogy idegenül mozognak, de nem is igen vannak jelen, tehát az underclass tagjainak, nincs lehetőségük arra, hogy egyéni élethelyzetük nyújtotta tapasztalataik alapján megtanulják az iskolába kerülési folyamathoz nélkülözhetet-

len technikákat és ismereteket. Azaz, nem rendelkeznek olyan, más helyzetekből származó tapasztalatokkal, amelyeket sikeresen „fordíthatnának le” és alkalmazhatnának az oktatás szférájában is, és eleve iskolai kudarcokra vannak ítélve.

Siker- és kudarc percepciók

Az individualizált igények és a differenciált iskolai kínálat harmonikus egymásra találásának képzetét cáfolja az a tény, hogy nem minden iskolába rendezett gyerek, illetve szülő elégedett egyforma mértékben azzal az iskolai osztállyal, amely osztályrészül jutott. A „sikerkeresés” kulcsfogalom az iskolába kerülési folyamatban. Sikeres iskolai karriert, sikerélményt vagy sikeres életpályával kecsegtető iskolát keresnek a szülők, az orientációban résztvevő szakemberek pedig olyan megfelelőnek vélt iskolatípusokat ajánlanak, ahol sikeres lehet a gyerek, és eltanácsolják a számára a kudarc veszélyét magukban rejtő osztályoktól. Iskolai sikerekről és iskolai kudarcokról beszélnek egyes oktatáskutatók, és a deviáns gyerekeket felkaroló, alternatív iskolák működtetői is. Iskolai kudarc alatt hagyományosan azt szokás érteni, ha valaki a középiskolai végbizonyítvány előtt lemorzsolódik. Éppen ezért sokszor fel sem merül, hogy kudarc már az általános iskolában, sőt, annak a legelején létrejöhet és meghatározhatja a gyerek egész iskolai pályafutását, jóllehet, az általános iskolából, a 18 éves korig tartó tankötelezettségnek köszönhetően, gyakorlatilag nincs „lemorzsolódás” (legalábbis egyre kevesebb), ha a magántanulóvá nyilvánítást – ami bevette szegregációs technika – nem számítjuk annak. Pedig siker és kudarc sokszor nem az iskoláztatás során, hanem már korábban, az iskolába kerüléskor fogannak meg.

A „siker” fogalmának felértékelődése éppen az iskolai kínálat sokszínűségéből fakad – hiszen a szinte mindenki által osztott vélekedés szerint nem mindenkiből válhat sikeres iskolás bármely intézményben. Azaz újfent kiviláglik a sokszínűség mögött lakozó félig rejtett, félig evidens kettősség: ismét csak előtérbe kerül a szülőnek az a (rendszer által sugallt) felelőssége, hogy azt az iskolát válassza, amelynek profiljához leginkább tud illeszkedni a gyerek, amelyikben majd legjobban érzi magát. Márpedig ez, bevallva, bevallatlanul, korántsem feltétlenül azonos a legjobbnak tartott iskolával – hiszen, mint majd látni fogjuk, sokszor éppen, hogy az is fontos iskolaválasztási szempont a szülők számára, hogy *fogja-e bírni a gyereket, képességei alapján, az adott iskolai osztályt*, avagy érdekesebb lenne inkább kevesebbet követelő, könnyebb tantervű intézményt keresni neki.

A sokszínűségből eleve következik a siker lehetőségének **személyre szabottként** való megjelenítése; ugyanakkor a későbbi életszakaszokban a siker legtöbbször mégiscsak köthető bizonyos objektív kritériumokhoz (anyagi, egészségi, életvezetési, szabadidő-felhasználási értelemben például). *A személyre szabott* (értsd: alacsonyabb követelményrendszerű iskola, azonnali sikerélmény), *korai életszakaszban elérni vágyott iskolai sikerek tehát egyes esetekben a későbbi, objektív mércével mért kudarchoz* (alacsony iskolai végzettség, munkanélküliség stb.) *vezető út egy-egy állomását jelölhetik*.

A siker és kudarc objektív és szubjektív meghatározhatóságának különbségei önmagukban is azt bizonyítják, hogy valójában egyáltalán nem az individualizált igényeknek megfeleltethető iskolai kínálatról van szó.

Az eddigiek során arról volt szó, hogy milyen tényezők befolyásolják azt, hogy hogyan indul neki egy szülő az iskolaválasztásnak. A továbbiakban arról lesz szó, hogy hogyan tekintenek a szülők az iskolaválasztás eredményére: mit tekintenek sikernek az iskolába kerüléssel kapcsolatban (az iskolai, avagy a későbbi életpályán bekövetkező sikereket tekintik-e elsődleges fontosságúnak); milyen mértékben lett a szemükben sikeres gyermekük iskolába kerülése, s hogy hogyan találkozik esetükben az „objektív” és a „szubjektív” sikeresség. Az alábbi táblázat szemlélteti, hogy milyen csoportokat lehet ez alapján megkülönböztetni egymástól.

	Objektív siker (+)/kudarc (-)	Szubjektív siker (+)/kudarc (-)
Kívülállók	–	+/-
Sikertelenek	–	–
Kudarcukat utólag internalizálók (kudarctűrők)	–	+/-
Kudarckerülők	–	+
Sikeresek	+	+

SIKERTELENEK

A társadalom többsége számára az iskolaválasztás fogalma, az ehhez vezető folyamat körvonalai, nagyjából világosak, s általában meg is kísérelnek élni választási szabadságukkal. A szabad választás széleskörű legitimitása Magyarországon a rendszer talpköve. A szabad választást mint ideológiát és mint alapvető értéket a szülők nagy része magáénak érzi. A kutatás során olyan szülővel nem találkoztunk, aki explicit módon helytelenítené a szabad választáson alapuló rendszert. Az ellenkezés jeleit kizárólag

egyes óvónőknél, illetve tanároknál, tehát „szakmabelieknél” lehetett felfedezni (de, meg kell jegyezni, ez az ő körükben is kisebbségi vélemény). Tehát a szabad iskolaválasztás valamiféle homogén legitimitást élvez a szülők szemében, ha irányítottan rákérdezzünk. A vizsgált kerületben, ahol 416 személyt, az elsős beiskolázás előtt álló gyermekek szüleinek mintegy 70%-át¹⁵ sikerült megkérdeznünk az „első adatfelvétel során”, elsöprő többségük, 92 %-uk „nagyon jó dolognak” tartotta a szabad iskolaválasztást, és senki sem tartotta kifejezetten „rossz dolognak”.

Kívülállók

Vannak azonban olyanok, akiket ehhez a széles többséghez képest „kívülállókként” jellemezhetnénk, s a sikertelenek egy sajátos alesetét képezik – az jellemző ugyanis rájuk, hogy önmagukat nem feltétlenül tartják sikertelennek, holott ők kerülnek azokba az iskolákba és iskolai osztályokba, amelyek az önálló iskolarendszereket alkotó kerületeken belül egyértelműen nem kívánatos intézménynek számítanak a többség szemében, és ezen véleményüket az óvónők, tanárok (sokszor még a nem kívánatos iskolákban tanítók is) teljesen legitimnek (de legalábbis érthetőnek) tartják. A kívülállók éppen azért kerülnek ezekbe az osztályokba, mert részükről *nemhogy a sikerkeresés, de még a kudarckerülés sem feltétlenül merül fel* az iskolakeresés folyamatában. Így aztán ők azok, akiket ezekbe az osztályokba a leginkább lehet *irányítani, akikkel ezeket az osztályokat fel lehet tölteni, s amelyek ily módon fennmaradnak és újratermelik saját nem-kívánatosságukat a többség szemében.*

Mindez nem meglepő, hiszen sokszor az ilyen szülők számára maga az „iskolaválasztás” mint fogalom sem világos (lásd a lenti idézetet), ezért használata velük kapcsolatban már önmagában is problematikus.

Amikor 6 éves lett, mikor került először szóba az iskola, erre vissza tud emlékezni? Hogy kell iskolába menni, melyik iskolába, iskolaérettségi, ilyesmi.

Tessék mondani még egyszer.

Tehát hogy úgye majd iskolába kell menni a kislánynak. Mikor kezdtek erről először beszélni az óvodában?

Hát egy éve. És akkor már 7 évesen kezdett is iskolába jönni. Tavaly nyáron kezdtem, akkor volt a ballagás az óvodában, és egy hónap múlva meg beírtam az iskolába.

¹⁵ A mintavételt teljes körűnek terveztük a kerületi óvodákba járókra nézve, a szülők 30%-a azonban nem válaszolt a kérdésekre.

(.....)

És a gyerekekkel beszélgettek az iskolaválasztásról? A kislánnyal, aki most elsős.

Nem, már milyen választásról?

Arról, hogy iskolába kell jönni.

Ja, igen, persze, beszélgettünk. Örült neki nagyon, hogy ő már nagy, már másodikba szeretne még menni, hogy hét végén is fog tanulni, meg ezeket mondja, hogy át tudjon másodikba menni. (alsó státuszcsoporthoz tartozó szülő)

Maga a „választás” tehát egyáltalán nem általános érvényű, mindenki számára világosan megjelenő fogalom.

Ezeknek a gyerekeknek (és szüleiknek) esetében is felmerül az „objektív” és a „szubjektív” siker (illetve sikertelenség) fogalmának különbsége: furcsa módon rájuk éppen az a jellemző, hogy nem érzik magukat sikertelennek, mivel az iskolát, ellentétben mindenki mással, nem a sikerességhez vezető lehetséges útként fogják fel. Ellentétben a később tárgyalandó csoportokkal, az ide tartozók társadalmi értelemben homogén összetételű csoportnak tűnnek, ami nem meglepő. Hiszen tagjaik sokszor egész egyszerűen kívülállónak számítanak a helyi társadalomban mindenki másához képest - akármilyen rétegtévesztő tényezőt használva is próbáljuk meg leírni a magyar társadalom szerkezetét (iskolázottságot, munkaerőpiaci helyzetet, kulturális javakat stb.), ebben a csoportban mindenképpen a legalsó rétegek tagjai találhatók. Azok, akiktől az iskola világa és kultúrája alapvetően idegen, könnyen válhatnak ilyen „kívülállóká”, amikor is az iskolára irányuló választások meghozatalával, illetve meg nem hozatalával kapcsolatosan még inkább hátrányos helyzetűvé válnak. Ráadásul kívülállásuk, vagy kirekesztődésük oka jelentős részben egyfajta passzív *kirekesztés*ből is fakad – azaz, miközben ők sokszor nincsenek tisztában nemcsak lehetőségeikkel és jogaikkal, de az iskolaválasztás általános „játékszabályaival” sem, a „szakemberek” (óvoda- és iskolavezetők, nevelési tanácsadók, stb) nem sietnek őket arra orientálni és biztatni, hogy másokhoz hasonló mértékben vegyenek részt az iskolaválasztás folyamatában.

A racionális döntéshozatalnak sok iskolairányító, sőt, akár magas beosztású oktatásirányító által is dédelgetett illúziójára rácsfolva a kívülállók nem saját maguk döntenek sorsukról. Hiszen éppen az a jellemző rájuk, hogy nemhogy nem válogatnak az iskolák közül, de beszédükben egyáltalán nem is jelenik meg az, hogy a gyakorlatban létezik több iskola is, nemcsak az az egy, amibe valahogyan végülis bekerülnek. Általában „Az Iskoláról” beszélnek, nem tudnak megemlíteni más intézményeket, a fogalmat nem általános köznévként, hanem generikus fogalomként használják, amelyet paradox módon egy konkrét iskolának feleltetnek meg.

Az iskolai világon belüli különbségtetés tehát ezeknek a szülőknek nem sajátjuk, holott a liberális iskolarendszer éppen a különbségtetés képességére épül. A többi réteg viselkedésmintáitól való eltérést növeli, hogy úgy tűnik, a szabad választás leglényegesebb hivatalos korlátozása éppen ennek a csoportnak a tagjait érinti a leginkább: közülük kerülnek ki jórészt azok, akik már óvodáskorukban valamilyen szempontból problémásnak mutatkoznak, és az óvónők a nevelési tanácsadókba irányítják őket.¹⁶

Az idetartozók sokszor éppúgy küzdelemként élik meg az iskolába kerülést, mint azok, akik a sok szóba jöhető közül a megfelelőnek tartott iskoláért harcolnak; az underclass családok szintén sokszor szorongva, feszültségek közepette élik meg az Iskolába kerülést, ami talán a legparadoxabb jelenség az egész folyamatban. Hiszen általános iskolába járni: kötelező, a gyereket mindenképpen felveszik *valahová*; és ha valaki nem válogat, akkor kérdés, hogy mi okozza a feszültséget? Mindezt illusztrálja ennek a minden szempontból a társadalom periferiáján élő anyukának a példája, aki a körzetes iskola alacsony presztízszű osztályába való felvételért érez hálát az igazgatónő iránt.

„Kérdezték, hogy ez a kislány óvodás? Mondtam neki, hogy nem.

De ki kérdezte?

Hát ott az önkormányzatnál. Mondom keresünk neki egy iskolát, csak nem találunk. És utána mondta, hogy ide jöjjünk, és beszéltem az igazgatónővel.

És hogy-hogy nem találtak?

Nemigen ismerem én ezeket a helyeket.

Nem tudták igazán, hogy merre van iskola? Nem kaptak valamilyen listát?

Egy címet kaptunk, és avval jöttünk ide. Itt találtuk ezt az iskolát.

Mondjuk a kerületben van tízen akárhány iskola.

Van, az igazgatónőnek köszönhetem, hogy elfogadta a kislányt, és nagyon örülünk neki.

Nem tudom, hogy tudja-e, hogy mindenkinek van a lakcíme, hogy hol lakik, és akkor oda tartozik, megvan, hogy melyik iskolának a körzetébe tartozik.

És mi ehhez az iskolához tartozunk.

Tehát akkor Önök lakcím szerint ehhez az iskolához tartoznak?

Igen. ” (alsó státuszú anyuka; Egri iskola)

Szociológiai közhely, hogy bizonyos társadalmi csoportok az iskolai világtól idegenkednek, és mindenképpen problémás időszaknak élnék meg az iskolába kerülést, akár szabad a választás, akár nem. Az iskolák közötti válogatás jogával tisztában lévők jelentős része számára szintén feszültségekkel terhes az iskolába kerülési folyamat, hiszen számukra kérdés,

¹⁶ Erről a mechanizmusról bővebben lásd: Óvoda és iskolaválasztás: a korai szelekció gyakorlata című cikket ebben a kötetben

hogy sikerrel veszik-e az akadályt. A „kívülállók” esetében, bár elméletileg lehetetlen nem bekerülni (sőt, gyakorlatilag is csak az iskolák kezdeményezésére magántanulónak nyilvánított, az egész rendszerből ténylegesen kirekesztett, legtöbbször cigány gyerekek esete jelent kivételt), a fenti interjúrészlet illusztrációja alapján, ez a feszültség éppen a bekerülés pusztá ténye által oldódik. Ez a megnyugtató tudat a későbbiek során sokban hozzájárulhat ahhoz, hogy ezen családok szemében is elnyerjen valamiféle legitimitást az iskolai rendszer. Itt kell megjegyezni, hogy az efféle idegenség-érzet városi környezetben valószínűleg jóval ritkábban fordul elő, mint egyes kistelepüléseken, mint ahogy arra az iskolai szegregáció kutatói már sokszor rámutattak. Ugyanakkor a kívülállók csoportjának bemutatása jól példázza azt, hogy milyen hatalmas eltérések lehetnek a szülők között abban a tekintetben, hogy mennyit és hogyan észlelnek az iskolarendszerből.

Sokan vannak azonban, akik objektív sikertelenségüknek nagyon is tudatában vannak.

Ők elsősorban azok közül kerülnek ki, akiknek a gyermekével valamilyen probléma akad, és a Nevelési Tanácsadót, sokszor a szülők ellenkezése mellett, bevonják a gyermek beiskolázási folyamatába. A kívülállók sokszor nem pontosan értik, hogy mi miért történik velük, idegenek számukra a kifejezések, szereplők és indoklások. A sikertelenek többsége azonban náluk jobban képesek reflektálni helyzetükre, egyértelműen hátrányosnak érzik saját iskolai pozíciójukat. Éppen azért érzik magukat „sikertelennek”, mert ők tudni vélik, hogy létezik jobb is annál, mint ahova bekerültek.

„Igen, igen, igen, tehát már az óvodában ajánlották neki ezt a kislétszámú osztályt, mivel azt mondták, hogy a nagylétszámú csoport kivált nála egy agressziót... Nekem már megvolt a pszichológia, egy pszichológusi vélemény, hogy a gyerekek kislétszámú iskola kell.[...] Megmondom őszintén, én egy kicsit csalódtam benne[az iskolában]. Nagyon sokat változott. Rengeteg – most nem akarok se fagyűlölni, se semmi ilyen dolog, de nagyon sok cigány jár be. És sajnos a gyerek is kezd átvenni ezt a stílust. [...] Az az igazság, megmondom őszintén, én próbálkoztam vele tavaly, hogy átviszem [egy másik iskolába], csak oda nem vették át őt, nem tudom miért.” (Gyerekének éppen új iskolát kereső, alsó státuszú szülő, Rutén iskola)

„Nem tudtam, ugye, tájékozatlanok voltunk, semmi, nem tudtam, hogy merre van óvoda még, és akkor egy évet halasztott a Jocó. És így járt még egyszer nagycsoportot, a Palába [óvoda] jártak. És a Palából [iskola] elküldték, hogy nem tudják megállapítani, hogy mehet-e rendes iskolába, vagy nem. És így beírták logopédiai osztályra... Azt mondták, hogy nem tudta megállapítani, hogy most mehet-e rendesen, vagy nem

mehet. Úgyhogy így mentünk a Ruténba. Nem ide akartam vinni, mert ugye hallottam elég sok rosszat... Eleve, ha így hallottam, hogy mik vannak, és mondtam, hogy oda nem, hanem a Eszébe¹⁷. Ott meg már nem volt hely. Ott úgy tett az igazgató, mikor bementünk... Ide kell jönni már januárban. Bocsnát! Mondom, én most tudtam, hogy a gyerek ilyen helyre fog jönni. Nem tudhattam előre. Úgyhogy már januárban elkelt a hely. Úgyhogy megjártuk egy jópárszor.” (alsó státuszú szülő, Rutén iskola)

Ők azok, akik, annak ellenére, hogy élni kívántak iskolakeresési lehetőséggükkel, ebben korlátozva érezték magukat, és különböző pszichológusok és egyéb szakemberek közbenjárásával valamilyen fejlesztő jellegű osztályban találták magukat.¹⁸ Ez ellen tiltakoztak, harcoltak, és elkeserednek, amiért ez jutott osztályrészükül:

„Szerettem volna, ha bölcsődébe is a *Talomba* jár, óvodába is meg iskolába is. (...) én konkrétan tudtam, hogy hova szeretném, hogy menjen, mert már 1 éves volt a gyereke, azt tudtam, hogy melyik iskolába szeretném adni. Én is odajártam, a családom odajárt, és ez egy nagyon jó iskola. (...) A Nevelési Tanácsadóban az történt, hogy megállapította a kedves Bányász úr, hogy kis létszámú osztályt javasol. (...) az önbizalmamat egy kicsit megtépázták, azt mondták, hogy inkább lenne egy kicsit butácska, csak nyugodtabb. Mondtam, hogy jó, akkor az álmaimnak itt lőttek.” (Alsó státuszcsoporthoz tartozó anyuka)

Ezek a szülők azért élik meg ezt a kényszert egyértelműen sikertelenségnek, mert a fejlesztő osztályok „köztudottan” előnytelen iskolai státuszt jelentenek. Jellemzi őket a különbségtétel képessége vagy legalábbis az erre való indíttatás, amit a külön említett „kívülállók” körében nem tapasztalunk. A különbségtétel képessége esetükben ugyanakkor sokszor arra korlátozódik, hogy nagyon határozott véleményük van arról, mi az, ami feltétlenül nemkívánatos – melyik a rossz hírű iskola, miért nem akarnak fejlesztő jellegű (újabbán integráltnak nevezett) osztályba kerülni stb. Ezért küzdenek minden lehetséges eszközzel ez ellen a helyzet ellen (a fent idézett szülő például inkább tandíjköteles magániskolába íratta gyermekét, semmint, hogy abba a számára a pszichológus által kijelölt iskolába kelljen járnia, ahova olyanok járnak, „akiknél valami nincs rendben”).

¹⁷ A kutatás idejére megszűnt iskola

¹⁸ A fejlesztő jellegű osztályokról lásd bővebben: Ritkajóság; a kutatás idején, 2005/2006-ban még léteztek ilyen osztályok

KUDARCTÚRÓK ÉS KUDARCKERÜLŐK

Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy sokan nem azokba az osztályokba kerülnek, amelyeket eredetileg ideálisnak tartottak. A „*mindenkit a neki megfelelő helyre*” hívószó, amelyet a szabad választáson, „sokszínűségen” alapuló iskolarendszer élharcosai hangoztatnak, valódi értelmét paradox módon nyeri el. A gyerekek különböző osztályokba és iskolákba nem akként kerülnek, hogy a különböző, egyenrangú szolgáltatások közötti válogatás után a kiválasztott, egymással egyenrangú helyeken tanulhatnak. A szülők többsége tudni véli, hogy melyek a legjobb, illetve a legrosszabb iskolák, ez pedig cáfolatát nyújtja annak, hogy egymással összemérhetetlen osztályok sokaságáról van szó, ahol mindenki megtalálja a kínálatból a számára megfelelőt. Ha így lenne, akkor ideális esetben egy iskola férőhelyeinek számának nagyjából meg kellene felelnie az iskolát a legjobbnak tartók számának, és az adott iskolát legjobbnak vélelmező szülők gyermekeinek kellene oda járniuk. Ennek azonban tapasztalataink ellentmondani látszanak. Az általunk vizsgált terepen például a szülők között konszenzus volt tapasztalható az iskolaválasztást megelőzően a tekintetben, hogy melyek a jó iskolák. Megfigyelhető volt, hogy három iskola valamelyikét (egyenként egyaránt 18-20 százaléknyan) említette a szülőknek összesen több, mint a fele (57%-a). Volt még néhány iskola, amelyeket ennél az aránynál jóval kevesebben, és néhány, amelyeket senki nem említett jó iskolaként.¹⁹ Ugyanakkor két hónappal későbbi, a beiskolázások ismeretében végzett felmérésünkkor világossá vált, hogy az elsősöknek csak mintegy 39%-a ment a nemrég még a szülők 57%-a által jó iskolának megnevezett intézmények valamelyikébe. Mindezt a 2. ábra szemlélteti.

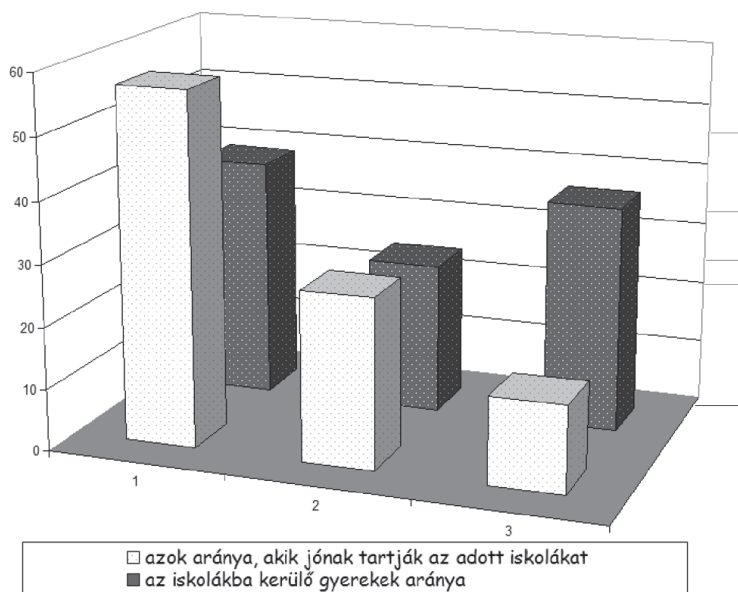
Ezen az ábrán a korábbi vélemények és a tényleges beiskolázási eredmények közötti különbségeket láthatjuk. Az iskolák három tömbben szerepelnek: az első tömbbe tartozik az a három iskola, amelyről tehát a vá-

¹⁹ Megjegyzendő, hogy kutatásunk során éppen ez a kérdőív-kérdés kavarta a legnagyobb vihart, mintha nem lenne legitim és illendő dolog ezt tudakolni. A kérdés fontosságát mi sem mutatja jobban, minthogy amint ennek a kerületben híre ment, több intézményvezető és szülő nehezményezte. Az iskolák hierarchiájának tagadása és a diskurzusból való kiszorítása még inkább megnyilvánul abban a tényben, hogy ennek a kérdésnek az ellentétpárjának elemzéséről, amelyben a „rossznak” feltételezett iskolákról tudakozódtunk, az intézmények felháborodására való tekintettel teljes mértékben le kellett mondanunk. A téma érzékenységről árulkodik az is, hogy ez volt az a kérdés, amelyre a kérdőívre amúgy válaszoló szülők körében a legnagyobb volt a visszautasítási arány. Így erre e kérdésre a szülők közül csak 200-an válaszoltak, az ő válaszaik elemzésére nyílik csak mód; ugyanakkor az óvodák nagyjából eredeti súlyuknak megfelelően reprezentáltak ennél a kérdésnél.

laszadók több, mint a fele jó véleménnyel volt. Az elől lévő oszlop az első adatfelvétel eredményeit ((a véleményeket) tükrözi, míg a hátul lévő a tényleges beiskolázási eredményeket mutatja meg.

Az ábrán a 2. tömbben olyan iskolák szerepelnek, amelyeket már jóval kevesebben, de azért egyenként 5%-nyinál többen említettek a jó iskolák között. Ide is három iskola került, de ezeket már összesen csak az esetek negyede során nevezte meg valaki jó iskolaként. Az ábrán jól látszik, hogy ezeknek az iskoláknak az esetében nagyjából megfelel egymásnak azoknak az aránya, akik jónak tartják az adott iskolákat, és azoknak az aránya, akik végülis ezekbe az iskolákba fognak járni (ami természetesen nem egyértelműen jelenti azt, hogy ugyanazokról a személyekről van szó, hiszen a két adatbázist ilyen értelemben nem lehet összevetni).

Az iskolák többségét, 9 intézményt elenyésző számban (ebből négyet senki sem) jelöltek meg jó iskolaként, ezeket láthatjuk a 3. tömbben. Ez a kilenc iskola tehát összesen jóval kevesebb „jó pontot” kapott, mint az előzőek – mégis, látható, hogy nagyjából minden harmadik gyerek ezekbe az intézményekbe jár – körülbelül ugyanannyian, mint ahányan az első tömbbe tartozó, négyszer több szülő által kívánatosnak tartott ma-



2. ábra- Jónak tartott iskolák és az oda bejutó diákok aránya

gas presztízssú osztályokba bejutottak. Mégha ide is járnak mindazok, akik jónak tartják az ezen kategóriába tartozó iskolák valamelyikét (összesen 14%), akkor is, további 22% úgy került ide, hogy ők nem nevezték meg spontán mint „jó” iskolát ezeket.

Az iskolába kerülőknek tehát jelentős része végülis nem abba az iskolába került, amit eredetileg ideálisnak tartott volna. A „mindenkit a neki megfelelő helyre” elvet parafrázálva, sokaknak már hat éves korukban rá kell döbbernüik, hogy a rendszer szelekciós mechanizmusai által nekik kijelölt hely nem az, ahová ők vágytak. Az, hogy *ezt mégsem kudarcként élik meg, vagy legalábbis nagyon jól tűrik ezt a kudarcot, alapvetően a rendkívül korai szelekció igen erős legitimitására utal, és arra, hogy a rendszermechanizmusok által létrejövő ítéletet a többség hajlandó nagyon hamar elfogadni és magára nézve igazságosnak tekinteni.*

A kudarcok utólagos nem-kudarcként való megélésére az iskolai kínálat sokszínűségének sokféle interpretálhatósága adja a legnagyobb segítséget.

Idekapcsolható az a megfigyelés, amely szerint is a „valódi” elit tagozatos osztályokba járók szülei sokszor kérdés nélkül is elmesélik az iskolai különszolgáltatások hierarchiáját: jellegzetes véleményük például az, hogy nem tartják fontosnak az iskolai sportlehetőségeket, hiszen azt a gyermek délután, szabadidejében, pihenésképpen is végezheti; a nyelvtagozat azonban nemcsak hasznosabb, hanem anyagilag is könnyebbség (hiszen nincs szükség iskolán kívüli magántanárra). Mindazok, akik bár szerettek volna, de nem nyertek felvételt az elit osztályokba, másként beszélnek preferenciáikról. Az egyik, már említett bipoláris iskolában a normál, „táncos”-nak nevezett osztályba járók közül sokan az iskola elit, kétnyelvű osztályába felvételiztek eredetileg. Az ide járó szülők jellegzetes módokon próbálják kudarcukat önmaguk és gyermekük számára feldolgozhatóvá tenni, és a korai nyelvtanulás értékeit relativizálni, még azon az áron is, hogy ellentmondásba kerülnek saját, néhány perccel korábban elmesélt elképzeléseikkel.

Végül is melyikbe jelentkeztek[melyik osztályba az iskolán belül]?

Megpróbáltam az angolt, persze, de mivel nem sikerült, nem is erőltettem.

...

És aztán jött valami papír?

Igen, igen. bejöttünk az igazgatónökhöz és ő mondta, hogy ezt az eredményt érte el a gyerek, és inkább nem ajánlják.

Szomorúak voltatok?

Hát mondom, ha nem olyan lett, akkor nem erőltetjük a dolgot, majd ráér még ő idegen nyelvet tanulni, nem akarom lefárasztani a gyereket.

És akkor ők azt mondták, hogy akkor inkább

Ezt a táncosztályt.

Tehát nem azt mondták, hogy akkor menjetek másik iskolába?

Nem, nem mondtak ilyesmit. De nagyon élvezik, mind a kettő odajár.

A kisebbikkel is próbálkoztatok a kéttannyelvűvel?

Persze.

Miért inkább a kéttannyelvűbe felvételiztetek? Eleve miért az volt?

Én úgy hallottam, hogy ilyenkor még fogékonyabbak a gyerekek kiskorban, sok mindent meg tudnak tanulni egyszerre. A mai világban már kell az idegen nyelv.

Akkor ez most valamiféle hátrány akkor?

Nem, ráér később is bepótolni ezeket a dolgokat szerintem. (alsó státuszú szülő, Márvány utca, táncos osztály)

„Én most már nem bántam meg, hogy végül is mi oda nem kerültünk be. Hogy hú, de jó lett volna, ha odakerülünk, vagy mit tudom én, mert az csak jobb lett volna. Nem, elfogadtuk, hogy ide vettek föl és kész.” (alsó státuszú szülő, Márvány utca, táncos osztály)

Vannak azonban olyanok is, akik eleve nem próbálkoznak meg elit, esetleg még az általunk másodlagos elitnek nevezett osztályokba való bejutással sem, azaz, önszelekciót alkalmaznak. Úgy tűnik, tudatos önszelekcióra nem a társadalmi származás hajlamosít elsősorban, hanem az, ha valaki tisztában van a sikeres iskoláztatás felé vezető legtöbb fontos technikai elem jelentőségével, ugyanakkor legfőbb szempontja az azonnali *kudarckok elkerülése* (azaz, nem szeretné, ha gyermeke túl nehéznek bizonyuló osztályba kerülne). Ez a típusú önszelekció sokszor precíz tudásszerzéssel kapcsolódik össze, a szülők általában nemcsak, hogy minden részletre kiterjedően igyekeznek tudást szerezni gyermekeik képességeiről, hanem sokszor mindezt saját kezdeményezésre teszik, nem az óvodai orientáció hatására. Olyan erős bennük a hajlam arra, amit Michel Foucault kormányozhatóságnak²⁰ nevezett, olyannyira internalizálták a gyermekük iskolával kapcsolatosan releváns képességeinek megismerésére való törekvést, hogy sokszor *annak ellenére* próbálják meg gyermeküket kategorizálni, hogy az óvodai dolgozók ezt feleslegesnek tartanák. Ezek a gyermeküket magánúton problémássá minősített szülők tehát azok közé tartoznak, akik a legintenzívebben foglalkoznak az iskolakeresés kérdésével, azonban nem csak az iskolai osztályok között keresgélnek aprólékosan, hanem saját gyerekük problémái között is, s ennek a kettőnek az összekapcsolódásának köszönhető, hogy megvalósítják kudarckerülő magatartásukat,

²⁰ Vö Michel Foucault: A kormányozhatóságról című tanulmányával

és normál (sokszor általunk ál-tagozatnak nevezett) osztályokat keresnek gyermeküknek – ezzel egyben tulajdonképpen fel is lebbentik a fátylat az ál-tagozatok elnevezésének eufémizmusáról.

„Már tudtam, hogy jön az iskola, halálra szorongtam...nem is felvételiztünk az angol kéttannyelvű osztályba, azt túlzásnak is tartottam volna...Mondta (az igazgató), hogy látszik, hogy a Bence nagyon impulzív gyerek, de szerinte pont ezért jó lesz neki a táncos osztály.” (Alsó közép szülő)

Azt [Márvány utca, kétnyelvű] nem néztük meg, mert aztán mondták, hogy túl jelentkezés van, meg nagyon válogatnak, meg a felvételi nagyon erős... Én inkább attól félek, hogy neki kudarc élményei lesznek.” (Alsó közép státuszú szülő, végül a Szent Imrébe testnevelés tagozatra ment a gyereke)

„elmentem két nyílt órára a Márványba, egy beszélgető óra volt, meg egy, ja nem, az angolban láttam egy órát, és egyet a táncban. A leendő elsős tanító nénik tartották.

És milyen benyomásod volt?

Az angol az sokkal szimpatikusabb, a nő is meg az egész, szerintem sokkal színvonala-sabb. Mondjuk a másik azt meg nem tudom, remélem, hogy. Ha ő alkalmas lenne erre, akkor oda írtattam volna be az angolra, mert ártani nem ártott volna neki, de nem.

És miért nem alkalmas, emiatt a túlmozgás miatt?

„Ez a szétszórtság, figyelmetlenség, kapkodás, ugye ott elsőől már angolul is tanulnak, meg anyanyelvi tanárokkal. Nem tudom, kudarc élménye lett volna, nem biztos, hogy szerencsés lett volna. Táncban viszont biztos lesz sikere.” (Közepes státuszú szülő (gyerekét egyedül nevelő tanár)

Akár eleve kudarckerülő magatartás miatt, akár más miatt kerül valaki alacsony presztízű osztályba, a szülőknek ebben a csoportjában sem találkozunk az iskolapiac létjogosultságát alapvetően megkérdőjelező véleményekkel. Ennek az az oka, hogy, annak ellenére, hogy eredendően megegyeztek a vélemények a jónak tartott osztályokból, tehát az elit osztályból kimaradóknak elvileg vesztesnek kellene érezniük magukat, egy sor tényező járul ahhoz hozzá, hogy ez ne így történjen. Ugyanis *látszólag nem létezik egydimenziós érték- és érvrendszer, amellyel egyértelműen meg lehetne határozni a rendszer nyerteseit vagy veszteseit*. Szinte minden típusú iskolai osztály mellett léteznek érvek: a „családias”, a „sok mozgást biztosító” osztályok mellett felsorakoztatott érveket az osztályokba kerülők örömmel emelik ki, mint az osztály előnyét másokhoz képest. Így válik pozitív megerősítés olyan identitásképző elemekből is, amelyeket eredetileg és elméletileg ezek a szülők sem tartottak fontosnak. Azoknak a gyerekeknek az esetében pedig, akik azért kerültek alacsony presztízű osztály-

ba, mert szüleik a kudarcoktól féltették őket, egyszerűen figyelmen kívül hagyják azt a lehetőséget, hogy a korai iskolai kudarcok elkerülése esetleg a későbbi (továbbtanulási) kudarcokért válhat majd felelőssé. *Az iskola-rendszer állítólagos sokszínűsége teszi lehetővé ezt az azonnali internalizációt, és ez teszi legitimé az iskolák, illetve osztályok között létrejövő differenciálódást is. A sokszínűség eufémizmusa mögött ugyanakkor egész egyszerűen megkülönböztetés rejtőzik, márpedig a kötelező megmérettetések során létrejövő megkülönböztetés vagy előnyös, vagy hátrányos megkülönböztetés, nem létezik semleges változata.*

SIKERESÉK

A kívülállók anélkül kerülnek a legalacsonyabb presztízsű osztályokba, hogy számbavennék esetleges egyéb lehetőségeiket; a sikertelenek egyértelműen kudarcként élik meg helyzetüket; a kudarcukat internalizálók könnyen átértékelik saját korábbi elképzeléseiket és relativizálják az osztályok presztízsét, míg a kudarcikerülők, az összes, sikerre vivő technikai tudás birtokában vannak, kivéve a jövőorientáltságot, s ezáltal nem ismerik fel az iskolai kudarcikerülés esetleges későbbi negatív hatásait, vagy legalábbis ezeket könnyebben orvosolhatónak ítélik meg, mint a jelenbeli kudarcok okozta lelki töréseket. Vannak azonban ennek a rendszernek nyertesei is, akik megítélésük szerint jó iskolát kerestek gyermeküknek, és a vágyott osztályba felvételt is nyertek. Ide tartoznak azok, akik, ha esetleg nem is kifejezetten érzik magukat sikeresnek, de a kudarc-siker skálán semmiképpen sem a kudarchoz közel eső póluson kell őket keresnünk. Ők azok, akiknek viharoktól, konfliktusoktól mentes óvodáztatásban volt részük, akiknek gyermekével általában nem volt különösebb probléma, s akik az iskolaválasztás fontos technikái közül a legtöbbel képesek élni, de, sokszor lakóhelyi okokból, nem a csúcs-elit, hanem valamely másodlagos elit osztályt választják.

A leginkább azonban azokat nevezhetjük sikeresnek, akik nemcsak saját maguk, hanem mások szerint is annak számítanak, akik tehát a szinte mindenki által egyöntetűen elitként elfogadott osztályok valamelyikébe kerülnek be.

Ami legtöbbjüket leginkább jellemzi, az a magabiztosság. Ellentétben a többséggel, ezek a szülők szinte kizárólag az általánosan elitként elfogadott osztályok valamelyikébe próbálnak bejutni. Nem meggondolatlan-ságukból, hanem magabiztosságukból fakad az is, hogy nincs menekülési

stratégiájuk, hiszen nem merül fel bennük valós aggodalomként, hogy ez ne sikerülne; tehát egy esetleges sikertelen felvételi esetén sem érdekli őket egy alacsony presztízsű osztály az adott iskolában, inkább tovább próbálkoznak egy másik magas presztízsű osztállyal, egy másik iskolában.

„A másikat nem tudom, minket az nem is érdekelt. Tehát amikor kérdezték a felvételin, hogy beírjuk-e a táncost, mondtuk, hogy nem.” (Közepes státuszú szülő)

„Annyira biztos voltam benne, hogy fölveszik oda, hogy én más iskolával nem is foglalkoztam.” (közepes státuszú szülő, Martyn)

„Milyen más iskolák kerültek esetleg szóba?

Más igazából nem, még egy tagozatos iskola van a közelben, az Imre. Azt dicsérték még többen, de úgy látom, hogy az angolnak sokkal több értelme van, mint a zenének, szerintem, úgyis járhat majd még később zeneiskolába. Azt jobban szeretném külön megoldani, iskola után.” (közepes státuszú szülő, Márvány)

A sikeresek nemcsak nagyon magabiztosaknak mutatkoznak abban a tekintetben, hogy melyiket tartják kívánatos osztálynak, de legalább ilyen fontos, hogy nagyon tudatosnak mutatkoznak azzal kapcsolatban, hogy hova *nem* akarják beíratni a gyermeküket. A sikereseket sokszor jellemzi bizonyos „nem kívánatos” csoportok, és a nem kívánatos csoportokat kiszolgáló iskolák nagyon tudatos elutasítása.

A sikeres szülők körében találkozhatunk a leggyakrabban az iskolai felvételt nyíltan támogató véleményekkel, hiszen az ő gyermekeiknek nem okoz különösebb gondot az ezeken való megfelelés, és bevallva-bevallatlanul, ez a legbiztosabb módja annak, hogy a nem megfelelő társaságot elkerülhessék. Úgy tűnik, a sikerhez vezető úton a legfontosabb lépéseket éppen a szelekció igenlésével teszik meg a szülők.

„Azért jó kemény lehet, nem, a felvételi, ezen 6 éves korban átesni.?”

Igen, de azt vettem észre, hogy aki foglalkozik a gyerekével óvodában, megveszi a sok, ezt a kis füzetecskét, és otthon töltöget a gyerekkel, és ismerteti, játszik vele, akkor ezt lazán megoldja. Ezeken szerintem azok nem mennek át, akik úgymond csúnya szóval el vannak hanyagolva a gyerekek. Akikkel nincs foglalkozva. Amelyik gyerek széles látó, tehát viszik ide, viszik oda, és ezzel a füzetrel is leülnek, foglalkoznak a gyerekkel, az ki van zárva, hogy nem megy át, annak át kell mennie.” (közepes státuszú szülő, Márvány utca, kétnyelvű)

Nemcsak, hogy nem ellenzik a korai szelekció létét, de egyenesen kívánatosnak is tartják, hiszen ily módon lehetnek képesek elkerülni azokat, akiről úgy gondolják, hogy hátráltatnák gyermekeiket.

„Ez egy válogatott osztály szerintem. És ez megnyugtat tanulás szempontjából is, meg a gyerekek szempontjából nem mindegy, hogy milyen gyerekek között van.(...) Az óvónők el voltak képedve, hogy ekkora gyerekeket felvételiztetni. Engem annyira nem rázott meg.(...) Valahogyan meg kell válogatni a gyerekeket, úgyhogy szerintem jogos.”
(Közepes státuszú szülő)

Jellegzetes, hogy azok, akik végülis sikeresek lettek, általában nem számolnak be különösebb problémákról az iskolakereséssel, a felvétellel kapcsolatban. Tehát *nem* arról van szó, hogy a rengeteg befektetett energia térül meg sikerként az esetükben. Kivételt képeznek ez alól azok, akiknek a sikerhez vezető úton meg kell küzdeniük azzal a hátrányukkal, hogy nem igazán ismerik a helyi viszonyokat, például egy közelmúltban lezajlott költözés miatt. Ők válnak a gondos technikahasználat iskolapéldáivá, hiszen ők nem támaszkodhatnak az évek során felhalmozott tudásukra.

Sokszínűség és hierarchia

A különböző iskolák és osztályok közötti különbségtevésre való hajlam nem egyformán oszlik meg az iskolahierarchia különböző fokozataira bekerülők között. A „kívülállók” végülis részben azért törődnek bele könnyedén helyzetükbe, mert nemcsak az osztályok, hanem az iskolák közötti különbségtevésre sem hajlamosak, tehát nem látnak maguk előtt alternatívát. Vannak, akiknek a fő motivációja mindössze abból áll, hogy ne kerüljenek a legalacsonyabb presztízsű osztályokba; éppen ezért a „maradékon” belül már nem válogatnak, tehát könnyen elfogadják azokat az osztályokat is, amelyek nem feltétlenül biztosítják a legjobb továbbtanulási feltételeket, hiszen számukra nem ez volt az elsődleges motiváció, hanem éppenséggel a „kívülállóktól” való ön-megkülönböztetés, azaz, a kívülállók kirekesztése. Ez bizonyos településeken (és településtípusokon) gyengébb- erősebb, leggyakrabban etnikai színezetű szegregációt eredményezhet (hiszen, bár a kívülállók nem kizárólag, de sokszor romák). A kirekesztés azonban nem csak a romákat és nem csak a kívülállókat sújtja, hanem végsősoron mindazokat, akik a kívülállók közé (velük azonos osztályokba) kerültek, mondhatnánk, akiknek abbéli igyekezetük, hogy kirekesztők válhassanak belőlük, sikertelen volt, s ők maguk is kirekesztetteké váltak. Egy olyan településen ugyanis, ahol nagyon alacsony a helyi underclass részaránya, őket és kizárólag őket csak ideig-óráig lehet kirekesztetni: hiszen előbb-utóbb *mindenki más* elmenekül az „ő” iskoláikból, az elnéptelenedést azonban előbb-utóbb iskolabezárás követi.

Az érdemi különbségtevés jelentőségét sok szülő szemében az a tény is elhomályosítja, hogy nemcsak, hogy szinte minden iskolai osztály különbözik egymástól, de az önálló, egyedi *identitást* tulajdonképpen el is várják az osztályoktól. Így aztán, miközben a valódi elit-tagozatok a hagyományos iskolai értékrendnek megfelelően, nemcsak profiljukat, hanem például tanulmányi, továbbtanulási, mérési eredményeiket is hangsúlyozzák, a többi osztálynak s intézménynek is „illik” valamiképpen reklámoznia magát, meghatározni egyediségét. Láttuk, hogy így jönnek létre a másodlagos elit osztályok. Ebben a helyzetben *bármiből identitásképző elem válhat*, és az esetleg lényegtelen elemek hangsúlyozása hozzájárulhat ahhoz, hogy az „objektív” (továbbtanulási, eredményességi) mércék szerint kevésbé sikeres iskolák is elfogadtassák magukat azokkal, akik végülis ezekbe nyernek bebocsáttatást.

A szabad iskolaválasztás tehát a legtöbb szülő szemében legitim, annak ellenére, hogy maga a „választás” fogalma az iskolaválasztó szülők számára egészen különböző dolgokat jelent. Az ebből fakadó nyilvánvaló különbségeket az oktatáspolitikai diskurzus gyakran a sokszínűség lehetőségeként láttatja, ami szintén a rendszer legitimitását erősíti. A sokszínűsége ugyanakkor általában azok szoktak hivatkozni, akik életesélyeik szempontjából nyertesei ennek a versenynek. Azaz, az elit osztályban tanító tanár, és az oda bejutott gyermekek szüleire jellemző az, hogy helyeslik a szabad iskolaválasztás által nyújtott sokszínűséget, amit arra vonatkoztatnak, ha valaki nem az általuk is vallott racionális, jövő- és teljesítményközpontú szemlélet szerint választ, hanem más szempontok szerint. Azok azonban, akik ezek szerint a „más szempontok szerint” döntenek, jellemzően nem reflektálnak erre a sokszínűsége, hiszen ez számukra nem létezik. Sőt, van, aki számára maga a döntés sem létezik: a kívülállók iskolába „kerülnek”, sőt, bizonyos esetekben külön osztályokba „különítik el” őket a többiektől, nem hoznak döntéseket. Csak a jövőközpontú választások perspektívájából értelmezhető a jelenközpontúság egy választási *lehetőségként*, amelyet a jövőközpontúan gondolkodók elvetnek. Sokszínűség azonban, ilyen értelemben legalábbis, nem létezik: a sokszínűsége való reflektálás önmagában előrejelzi a választás jellegét (azaz, azok, akik hivatkoznak a sokszínűsége, általában egymáshoz hasonlóan döntenek, tehát nekik nem is lenne szükségük ilyen értelemben vett sokszínűsége).

Az iskolai differenciálódást pedig nem az határozza meg, hogy kinek melyik elem (melyik iskolai osztály) a legszimpatikusabb a sokszínű palettából, hanem sokkal inkább az a folyamat, amelyben ez a választás végbemegy. A választás során alkalmazott technika, ezen belül is a jelen- vagy

jövőközpontúság, az iskola világán belüli különbségtevés képessége, illetve az iskolarendszer, és egy-egy adott iskola valódi, lényeges elemeivel, azaz a későbbi továbbtanulási esélyek, vagy, ha jobban tetszik, a versenyképes tudáshoz való hozzáférés lehetőségével való számotvetés képességének egyenlőtlen eloszlása a sorsdöntők a magyar iskolarendszerben tapasztalható differenciálódás létrejöttében.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Bajomi–Berényi–Erőss Imre: Ahol ritka jószág a tanuló – oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapest egy kerületében. Felsőoktatáskutató Intézet, Kutatás közben sorozat, Budapest, 2006.
- Berényi–Berkovits–Erőss: Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata, in: *Educatio*, 2005/4
- Foucault: A kormányozhatóság, in: Foucault: A Fantasztikus könyvtár. Válogatott tanulmányok. Pallas, 1998.
- Granovetter, M: The Strenght of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 1978/6
- Havas Gábor – Liskó Ilona: Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában, in: Havas Gábor – Liskó Ilona: Óvodától a szakmáig, Bp, Új Mandátum, 2006
- Kertesi G – Kézdi G: Általános iskolai szegregáció – okok és következmények (budapesti munkagazdaságtani füzetek ; 1785-3788, 2004/7.
- Zolnay János: Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció miskolc és nyíregyháza általános iskoláiban, Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest, 2006;

A habitus színe és visszája

Az iskolajelentések megalkotásának antropológiája

„Az induló osztályoknak, az iskolák tanulóinak változatos programokat ajánlanak intézményeink. A kerületben preferált, fenntartó által támogatott programok: a két tannyelvű képzés, az idegen nyelv, a számítástechnika tanítása, környezetnevelési program, logopédiai fejlesztés kis létszámú osztályokban, valamint fejlesztő osztályok indítása. A fenntartó támogatja a fejlesztésre szoruló gyermekek kis létszámú osztályokban való képzését. Nehézséget jelent majd az erre a feladatra járó kiegészítő normatíva megszűnése, azonban a kis létszámú osztályokat továbbra is fenn kívánjuk tartani, mivel kerületünkben (és a környező kerületekben) erre a képzési formára igény van.” (Budapest Főváros VI. Kerületi Önkormányzata http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=ock2005-Budapest_fovaros)

Kötetünk első fejezetében kifejtettem, milyen bizonytalan a magyar oktatási rendszer episztemológiai státusa a társadalomtudományok szempontjából: élesen vetődik fel a kérdés, vajon *megismerhető*-e egyáltalán a magyar oktatás „mint olyan”, vajon lehetséges-e a végletekig decentralizált és mozaik-szerű iskolarendszert és iskolairányítást a hagyományos módszerekkel leírni? Az esettanulmány e probléma megkerülésére szolgáló bevett eljárás, de – meggyőződésünk szerint – igen sok problémát vet fel; nem azokat, amiket általában fel szoktak róni az esettanulmányoknak (partikuláris, esetleges stb.). Hiszen a rendszer mozaik-szerűségéből nagyon is következik az „esetleges” példák „gyűjtése” mint adekvát eljárás. A probléma inkább az, hogy az esettanulmány mint módszer is abból a kimondatlan feltevésből indul ki, hogy a kiválasztott „terep”: csepp a tengerben, vagy kevésbé metaforikusan megfogalmazva: jól kijelölhető a helye egy adott struktúrában, vagyis valamilyen értelemben „tipikus”: „tipikus” csereháti falu, „tipikus” észak-dunántúli kisváros, „tipikus” budapesti peremkerület stb. Nos ilyen típusok Magyarországon: valójában *nincsenek*.

És mégis: abból indulunk ki, hogy a rendszer egésze folyamatosan (és bővítetten) újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket. De akkor vajon hol és hogyan ragadhatók meg az alapmechanizmusok? Állítjuk: a helyi,

hétköznapi gyakorlatban (és diskurzusban): az oktatásirányító önkormányzati tisztségviselők és képviselők gyakorlatában (és diskurzusában), az iskolaválasztó és fogadó-órára járó szülők gyakorlatában (és diskurzusában), a tanárok és intézményvezetők, iskolapszichológusok és logopédusok gyakorlatában (és diskurzusában). Pedagógusok és szülők/tanulók interakciójában, viszonyában, performatív összjátékában. E módszert nevezhetjük kvalitatív szociológiának, éppúgy mint etnopszichológiának, vagy oktatás-antropológiának.

*

Az óvodákat, iskolákat, nevelési tanácsadókat – valamint az önkormányzat különböző szerveit – itt mint jelentéssel felruházott és jelentéseket létrehozó *intézményeket* vizsgálom, amelyek egyrészt részesei a kölcsönös értelmezések hálózatának, másrészt – főképpen! – éppen a jelentések és kategóriák megalkotása és ellenőrzése a fő feladatuk. Ez egyrészt a „központi” kategóriák lokális értelmezését (fejkvóták felhasználásnak helyi módzatai, ill. az ezekről szóló diskurzus; „dyslexia-gyanús gyerek”), másrészt helyi kategóriák létrehozatalát („erős” gimnázium, normál tanrendű elit-suli, „a Kossuth utcai iskolába való gyerek” stb.) jelenti. Mindezen jelentések, illetve értelmezések évről évre változhatnak, és a különböző szereplők fejében különböző régebbi és aktuális jelentések élhetnek párhuzamosan. E kategória-alkotások és kategorizálási aktusok persze korántsem csupán szimbolikus gesztusok: a fenntartó, de még egy egyszerű nevelési tanácsadó is gyakorol bizonyos hatósági jogköröket.

Maguk a jelentések, eredetüket tekintve, lehetnek egyrészt központiilag (pl.: a hátrányos helyzet a szülők iskolai végzettségének és jövedelmének függvényében, törvényileg meghatározva), másrészt lokálisan (helyi intézmények és kategóriák) meghatározottak. Így vagy úgy, az *iskolajelentések* végül *performatív* módon értelmeződnek, az aktorok, kategóriák és kontextusok hármasságában. A létrejövő jelentések – akár „központi, akár eleve „helyi” kategóriákról van szó – lokálisan beágyazottak: az osztályhabitus mint struktúrát (helyi iskolarendszert) strukturáló (értelmező) struktúra (makro-szintű pozíció és központiilag megalkotott kategória) csupán egy lehetőségmezőt nyit meg (melynek „adottságai” a család státusától függenek), de a konkrét kommunikáció, a jelentések konkrét rögzítése és változása – a lakóhelyi közösségben, a szülői értekezleten és a nyilvánosságban – már csak az antropológia módszerével ragadható meg. A nézőpontok (szavak és kategóriák) sokféleségéből és dinamikájából bontakozik ki, és áll össze a státus-specifikus társadalmi cselekvés.

Tézisem szerint a „rétegspecifikus” iskolahasználat, mint társadalmi cselekvés *pontos* formája – legalábbis a mai magyar iskolarendszerben – *nem* jósolható (mint azt a vulgár-bourdieu-ista elmélet hirdeti), csupán a különbségek, a sokszínűség-ideológia segítségével önmagát leplező hierarchia létében lehetünk biztosak: különböző lokális terekben más és más módon horgonyozza le és értelmezi az aktor s az intézmény a különbségek struktúráját. Ez a decentralizációból, a „hármass autonómiából” (szülő, iskola és fenntartó autonómiája) és a párhuzamosan egymás mellett létező, egymással versengő valóságértelmezési sémák, *kategorizációs rendszerek* létéből következik; utóbbi – a rivális diskurzusok sokfélesége – a *poszt-bürokratikus irányításmódból*, valamint az „iskolatudományok” elterjedtségéből fakad.¹

Hipotézisem szerint tehát a társadalmi struktúra a jelentésteli különbségek koherens helyi rendszere, mely más helyi rendszerekkel homológ (struktúráját tekintve egynemű), de mindenütt más és más *formát* ölt, más és más tartalommal töltik meg a „helybéliet”. Minden helyi iskolapiacra (ahol van legalább két iskola, vagy akárcsak két osztály), van egy magasabb és egy alacsonyabb presztízsű (egy – a helyi aktorok által – jobbnak, ill. rosszabbnak gondolt) iskola (osztály). De hogy melyik? Az attól függ! A normál osztály lehet az angolossal, a német nemzetiséggel, a matek-számítástechnikaival stb. szemben rosszabb, de a kislétszámú fejlesztővel, a logopédiaival, a szomszéd iskola „normál osztályával”, sőt: akár tagozatos osztályával szemben: jobb.

A kulturális antropológia *mint módszer* ezen kívül arra is alkalmas, hogy az *iskolák*, az iskolai *osztályok* közötti különbségek konstrukcióját, mint jelentéstulajdonítási folyamatot elemezhessek. A „normál” osztály vagy „fejlesztő osztály” stb. *funkciójával* foglalkozik e kötetben Berényi Eszter tanulmánya. Ám a megcímkezés folyamata, a „címkék” használata és kölcsönös értelmezése nyitott folyamat, kommunikatív cselekvés: mozgósítja a különböző aktorokat és diskurzusokat, a helyzettől, a pillanattól függően más és más módon, más és más eredménnyel. Ami közös, az az, hogy nincsen semmi közös: itt és most („x” településen, „y” kerületben) az „úszó” osztály mást jelent, mint másutt és máskor – és e jelentések nemhogy kőbe (fejtkvóta-törvénybe) nincsenek vésve, de iskolaévről iskolaévre, év-

¹ A *hármass autonómiáról* és a *poszt-bürokratikus irányításmódról* részletesen lásd: Erőss Gábor: másik tanulmány, e kötetben; a *kategorizációs rendszerekről* lásd: Erőss Gábor: „Különbségek és szórás”, in: Erőss G.–Kende A. (szerk.): *Kategóriák burjánzása*, L'Harmattan, Budapest, 2008; az *iskolatudományokról* lásd: Berkovits B. – Oblath M., uo.

folyamról évfolyamra, státuscsoportról státuscsoportra változnak.² Ez több mint iskolaválasztás, ez „iskolaértelmezés”. Az iskola is – Eco-t parafrázálva – „nyitott mű”, a szülők s pedagógusok együtt alkotják meg. Ez nem csak Magyarországon és nem csak az iskolára, de a magyar iskolára különösen igaz.

Kik az oktatásantropológusok és mit akarnak?³

E fejezet elméleti tágabb keretét Bourdieu habitus-fogalma mellett az oktatásantropológia adja. Természetesen ezt a diszciplínát nem lehet elhatárolni szomszédaitól, a közösségтанulmánytól [community study]⁴, és a mikroszociológiától.⁵ A továbbiakban az oktatásantropológia kifejezésnél fogok maradni, a „közösségtanulmány” terepmunkát középpontba állító módszertani credójával teljes összhangban, de annak holisztikus törekvéséről lemondva. Ugyanakkor törekszem arra, hogy az iskolát ne ragadjam ki a helyi társadalmi kontextusból, a *lokalitás* minél teljesebb leírásával kerüljek közelebb az iskolai jelentések kölcsönös konstrukciójának megértéséhez. A lokalitás előtérbe kerülése – az iskolafenntartó önkormány-

² A *státuscsoport* kifejezés némi magyarázatot igényel: amikor tagadjuk a magyar iskola-rendszer „mint olyan” létét, a magyar oktatási mező megismerhetőségét, korántsem tagadjuk a társadalmi struktúra, a társadalmi egyenlőtlenségek létét; éppen ellenkezőleg: az iskolaválasztásnak, éppúgy mint az *iskolaértelmezésnek* a háttérében a társadalmi státusz, és pedig a *habitus* formájában kifejezésre jutó réteg- vagy osztály-hovatartozás húzódik meg. Csak éppen annak egy *helyi* formája.

³ Ezt az alfejezetet a Kathryn Anderson-Levitt-tel folytatott beszélgetésnek és levelezésnek [K. A-L. a University of Michigan-College of Arts, Sciences, & Letters, dékánja, az *Anthropology and Education, Quarterly c. folyóirat szerkesztője* (1996 és 2000 között), a Council on Anthropology and Education (American Anthropological Association) elnöke (2004-2006)], cikkének (Les divers courants en anthropologie de l'Education, *Education et société*, No 17, 2006/1, 7-27), , Christoph Wulfnak (könyveit lásd: később) valamint Domokos Veronika irodalmi gyűjtésének köszönhetően írhattam meg.

⁴ Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum – PTK-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 2007.

⁵ A francia mikroszociológia és az oktatásantropológia nehézségeiről ír Régine Sirota: „...az új oktatásszociológiát (NSE), a szimbolikus interakcionizmust, az amerikai antropológiát és az etnometodológiát mint illet az utóbbi húsz évben, egészen a nyolcvanas évek elejéig figyelmen kívül hagyták a francia oktatásszociológiában.” (Régine Sirota: Az osztály: reménytelenül keveset vagy reménytelenül sokat tartalmazó egység? [La classe: un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein?]. In: *L'école primaire au quotidien* [Az általános iskola mindennapjai], Presses Universitaires de France, Paris, 1988, Ch. I, pp. 17–41. [Ford.: Csákó Mihály], <http://209.85.135.104/search?q=cache:7lPHJ2uQj3gJ:kistaska.tatk.elte.hu/mcsako/tar/SirotaOsztaly.doc+oktat%C3%A1santropol%C3%B3gia&hl=hu&ct=clnk&cd=2&gl=hu&client=firefox-a>

zatok kiterjedt autonómiája miatt – minálunk, Magyarországon, több mint nézőpont: realitás.

Fontos tisztázni az oktatásantropológiának a kisebbségkutatásokhoz fűződő viszonyát. Erről K. Anderson-Levitt azt írja: az oktatásantropológiát az alkalmazott módszer és kutatásetika alapján lehet meghatározni, egyáltalán nem szükségszerű, hogy a kisebbségekkel foglalkozzon; az viszont igaz, hogy az Észak-amerikai oktatásantropológusokat kiemelten foglalkoztatja a kisebbségek témája.⁶ Hazánkban szintén nagyszámú oktatáskutató foglalkozik a cigányok iskolai szegregációjával; mióta (1993-ban) megszűnt a cigány tanulók hivatalos összeírása, e vizsgálatok is szükségszerűen *helyi* szinten zajlanak, az iskolai, lakóhelyi (esetleg munkahelyi) szegregációt egyszerre vizsgálva (A hivatalos statisztikákban megjelenő halmozottan hátrányos helyzetűek számát, vagy, ritkábban a veszélyeztetett gyerekekét a roma tanulók számára vonatkozó becsléseként használják).⁷ Az interkulturális oktatás szociológiája és antropológiája is ilyen társdiszciplína.⁸

Oktatásantropológia címszó alatt az ERIC (Education Resources Information Center) 2007. július végén 565 tételt tartott számon, ezek összefoglalója a honlapon olvasható.⁹ Az idézett tanulmányok közül 35-nek a teljes szövege szerepel, ezek közül viszont talán csak kettő, Henry¹⁰, valamint Hepburn *et alii* tanulmánya¹¹ áll közel az általam választott perspek-

⁶ E-mail, 2006.

⁷ Az utóbbi években a cigányokat az oktatáspolitikai a „három h-s” (halmozottan hátrányos helyzet) kategórián keresztül igyekezett megcélozni. A halmozottan hátrányos helyzet *versus* etnikai hovatartozás kérdéséről lásd: CEU-MTA SzKI „roma workshop”, 2007. december 11., különösen: Oblath Márton, Daróczi Gábor, Messing Vera–Molnár Emília előadását.

⁸ Ld. pl.: Foster, K. M. (2004) Coming to Terms: A Discussion of John Ogbu’s Cultural-Ecological Theory of Minority Academic Achievement, *Intercultural Education*, v15 n4 p369-384 Dec 2004, Trueba, H. T. (1993) *From Failure to Success: The Roles of Culture and Cultural Conflict in the Academic Achievement of Chicano Students*, McDermott, R. P. (1987) The Explanation of Minority School Failure, Again. *Anthropology and Education Quarterly*, v18 n4 p361-4 Dec 1987, Ogbu, J. U. (1987) Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, v18 n4 p312-34 Dec 1987. Rövid magyar nyelvű áttekintés: Boreczky Ágnes: „Multikulturális Pedagógia – új pedagógia?” *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. április.

⁹ www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&ERICExtSearch_Descriptor=%22Educational+Anthropology%22

¹⁰ Henry, M. E. 1991 *The Symbolic Order of School: Waldorf and College Prep* www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/8e/b2.pdf

¹¹ Hepburn, Eric; Repps, Ronald E.. *Ethnosociology: An Interdisciplinary, Interpretive Research Model for Inquiry in Rural Special Education*, 1993. www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/ea/2b.pdf

tívához: a „saját társadalom” oktatásantropológiai vizsgálatához, mely a szülőket is az oktatási rendszer részének tekinti.¹² (A többi általában vagy a 19. századi antropológia hagyományához híven csodálkozik rá egy „egzotikus” kultúra iskoláira, és/vagy iskolán kizárólag az osztálytermet érti).

Az oktatásantropológián belüli részterületként értelmezhető az oktatás etnopszociológiája, melynek sajátossága abban rejlik, hogy – mintegy visszacsempészve a makro-szociológiai perspektívát – egyszerre végez strukturális és kulturális elemzést: „*Ethnosociology effectively brought together an anthropological concern for cultural interpretation and a sociological concern for understanding social order*”.¹³

Franciaországban az oktatásantropológiát is inkább szociológusok művelik.¹⁴ A francia etnológia nagy hagyományokra visszatekintő gyarmati antropológia. Az anyaországban eleinte nemigen találja a helyét, hiszen ott a „vadak” néven nevezése (etnikai, származási alapú definiálása és vizsgálata) a francia köztársasági ideológiának a világon egyedülállóan szigorú tabujába ütközik, eszerint állampolgár és állampolgár között különbséget tenni tilos, még a tudományban is. Ez fokozottan érvényes volt a kulturális kánon átadására hivatott iskola mint intézmény esetében.¹⁵ Később, a 80-as, 90-es évektől már nem lehetett megkerülni azt a tényt, hogy bizonyos társadalmi terekben (helyeken), elsősorban a „külvárosokban”, az egyenlőtlenségek iskolai újratermelését a hagyományos magyarázó változók (társadalmi státusz) nem magyarázzák kellően. Bár a francia társadalomtudósok, oktatáskutatók a „kulturázástól” és a „multikulturalizmustól” még most is ódzkodnak, vigyázó szemüket Bordeaux, Lyon, Lille és Párizs külvárosaira vetik; elkezdték mérni az etnicitást mint független változót (pl. a tanulók „arab”, „török”, „afrikai” stb. utóneve alapján, ld.: Felouzis¹⁶), és – antropológiai személettől vezéreltetve – kezdték vizsgálni az iskola és a helyi társadalom, a helyi tér, a szociális lakótelep mint gettó viszonyát (pl.

¹² A felsőoktatással kapcsolatos írásokat itt most figyelmen kívül hagyom.

¹³ Whitely (1988). Idézi és alkalmazza: Hepburn, Eric – Repps, Ronald E.: *Ethnosociology: An Interdisciplinary, Interpretive Research Model for Inquiry in Rural Special Education*, 1993. www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/ea/2b.pdf, 3.o és tovább.

¹⁴ Pl. Régine Sirota, *L'École primaire au quotidien*, PUF, 1988.

¹⁵ A francia oktatásantropológiáról írt részletes összefoglalót: Henriot-van Zanten A., « Ethnologie de l'éducation », *L'Année sociologique*, n°37, 1987, 387-394.; Jean-Louis Derouet, Agnès Henriot-van Zanten, Régine Sirota (1987) *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement, la classe*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 80 juill.-août-sept. 1987, p. 69-97; és P. Erny: *Ethnologie dans l'éducation* [Az oktatás etnológiája], 1981.

¹⁶ Felouzis, Georges: ld. irodalomjegyzék

A. Van Zanten¹⁷), a helyi gyakorlatokban gyökeredző jelentésösszefüggéseket. E szerzők munkáiból különösen a másság és a különbség gyakorlati taxonómiájának lokális definíciójával, valamint az iskolaválasztási (és elkerülési) stratégiákkal kapcsolatos felismerések hasznosíthatók a magyar terepen, a nagyvárosokban élő romák iskolai szegregációjának feltérképezése során. Valamint az a felismerés, hogy a hely szelleme, az érintett helyek specifikus lokális kultúrája (Franciaországban, az érintett külvárosok nagy részében: a kommunista múlt és a munkás-milió¹⁸) nélkül a jelenlegi helyzet, a bevándorlók szegregációja sem értelmezhető. A rendszerváltás utáni Magyarországon munkáskerületről nem szokás beszélni, de érdemes. Egy biztos: nálunk az antropológia nem csupán egyike a lehetséges kutatási perspektíváknak, hanem úgyszólván magától értetődik, jobban mondva a magyar oktatási rendszer teljes decentralizáltságából fakad. Az antropológiai megközelítés nélkül a konkrét mechanizmusok leírása pedig amúgy is – lett légyen szó a heterogén magyar, avagy a mégoly centralizált francia iskoláról – úgyszólván lehetetlen.

Magyarországon az oktatásantropológia gyerekcipőben jár; más megközelítésben: lassan, de biztosan egyre jelentősebbé válik. Magát oktatásantropológusként definiáló társadalomkutatóról nem tudunk, a *google* „oktatásantropológia” találatainak száma 1 (azaz egy) db., az is csak egy felsorolás részeként (2008. május 12.-i állapot szerint). Ez amellet, hogy Magyarországnak nem voltak gyarmatai, leginkább azzal hozható összefüggésbe, hogy a részben vagy egészben antropológiai jellegű kutatásokat végzők nagy része szociológusként, kisebbségkutatóként határozza meg magát;¹⁹ esetleg a neveléstudományok képviselőjeként.²⁰

¹⁷ Henriot-van Zanten A., *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1990.

¹⁸ A. van Zanten: *L'Ecole de la périphérie*

¹⁹ Lásd: Meleg Csilla munkáit (ld.: irodalomjegyzék), Neumann Eszter kutatását (*School In the Shadows of the Closed Steel-mill. The Hidden Curriculum in a Hungarian Secondary School. [Iskola a vasgyár árnyékában. Egy magyar középiskola rejtett tanterve]* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi kar, 2007, ms.), Kovai Cecília előadását (CEU „roma workshop”, 2008. február), valamint Kapitány Gábor – Kapitány Ágnes, *„Intézménymimika”* (Művelődéskutató Intézet, Budapest, 1989) és *„Intézménymimika II.”* (ÜMK, Budapest, 2006). Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban* (MTA NKI, Budapest, 2006) c. kötete teljes egészében oktatásantropológiai beállítottságúnak tekinthető.

²⁰ Torgyik Judit: „Modellértékű roma nevelési programok és elterjedésük gátjai”. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk., közreműködött: Romano Rácz Sándor): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2004. pp. 83-93., Nahalka István (2004): „A roma gyerekek kognitív fejlesztését meghatározó sajátosságok”. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.), id. mű., pp. 145-158.

Az elméleti megközelítések után végül essék szó a *módszertani* megfontolásokról is. Nem a megfigyelésről, hiszen a megfigyelés mint antropológiai módszer imperatívusza közzismert. Ami viszont az interjúzást illeti, érdemes megjegyezni, hogy – álláspontom szerint – sem a „hagyományos” szociológiai interjú, sem a narratív interjú nem teljesen kielégítő; interjúzni úgy érdemes, mint a szociológusból antropológussá visszavedett Bourdieu teszi a *La misère du monde*²¹-ban, szerző- és munkatársaival együtt. Több interjút kell csinálni egy-egy kommunikációs közösségen – családon, osztályon [szülő/gyerek], lakóközösségen – belül. (Mi is eszerint igyekeztünk eljárni). De nemcsak ezért és nem csak ennyire érdemes „közel menni” a cselekvőkhöz. A „cselekvőre orientált” antropológiai megközelítésmód (Geertz)²² lényege a „tetten érhető” habitus, hiszen maguk az aktorok sem feltétlenül verbalizálják/tudatosítják/értelmezik cselekvéseik/(szimbolikus) megnyilvánulásaik stb. miértjét és mikéntjét. Következésképpen a (résztvevő) megfigyelés módszere is valóban központi szerepet játszik.

Mint zsák a foltját. Avagy a jelentések egyeztetése és lehorgonyzása

Kérdés: Önök velük versenyben állnak?

Válasz: Nem igazán, inkább a gyerekcsábítás – ezekben a meghatározott körzetekben, ez megy.

(Paladomb, iskolaigazgató)

A habitus elsősorban a jelentés-összefüggések folyamatos és lehetőleg gyors interpretációjának készségét jelenti, esetünkben a szülők különböző – az iskolával, a tudással kapcsolatos – diszpozícióit és az ezekből fakadó cselekvést (iskolaválasztást). Másfelől jelenti a jelentések létrehozásának, adaptálásnak és célba juttatásának képességét is: a habitus tehát a szülő²³, de a „habitus-recepció” és „retribúció”, azaz a szülői diszpozíciók és viselkedésmódok értelmezése és jutalmazása (vagy szankcionálása) az intézmények dolga: e fejezetben róluk lesz szó elsősorban.

A habitus tehát dinamikus folyamat: egy jelentésteli lokális térben bontható ki. Bourdieu maga is eljutott erre a felismerésre. Nem a kanonizált

²¹ Iskola: 1039-1072, 1091: P.B.: *Les contradictions de l'héritage* („Le projet du père”...)

²² Geertz, C.: *Sűrű leírás*. In: *Az értelmezés hatalma*. Századvég, Budapest. 1994.

²³ Az iskolaválasztásról lásd még: Berényi Eszter tanulmányát e kötetben.

Bourdieu, hanem a „másik”, az apokrif, az antropológus. A státusz valójában *nem* az „aktorok” állandó attribútuma. Nagyban függ a kommunikáció és percepció *helyi* folyamataitól – ezt mutatja meg a *La Misère du monde*-ban is²⁴. Paladombon például a kifizetésű, főiskolai végzettségű köztisztviselő státusa, aki egy kerületi közintézményben dolgozik: *nagyon magas*.

Az intézmény célt választ és ehhez célcsoportot rendel. Kommunikál: marketing, suttogó propaganda, rémhírterjesztés, szimbolikus és valóságos mosolyok, ölelések, „intézményi grimaszok és vicsorgások” képezik az eszköztárát. Minél távolabb esik a hirdetett identitás a célcsoport valódi identitásától, minél kevésbé bevallhatóak a célok – pl.: a középosztály odaédesgetése –, annál szélesebb repertoárra van szükség, mindkét (szülői, ill. iskolai oldalról); mint például ennek a „nemzetiségi” osztálynak az esetében:

„Egy olyan gyerek van, akinek német az apuka, Balatonon megismerkedtek, nagy szerelem lett, és itt maradt. De azon kívül mindenki olyan szülő, hogy vagy valahol nagyon régen megtalálható volt a nemzetiségi vonal, vagy egyáltalán nem, csak megkérdezte, hogy milyen útja-módja, hogy mégis jöhessen nemzetiségi osztályba” (Tündérvölgy, tanítónő)

Webert parafrázálva azt mondhatnánk: az iskola rendelkezik hagyományosan, egy adott nemzetállam területén a kulturális kánon szervezett átadásának legitim monopóliumával (legitimitása származtatott legitimitás: az államból ered).²⁵ Magyarországon e kánon egyediségébe és egyöntetűségébe vetett hit az iskolapiac kialakulásával-kialakításával párhuzamosan megrendült: erről, illetve az ennek helyreállítására tett – csak a felszín érintő – próbálkozásokról szóltak a kerettanterv „kontra” nemzeti alaptanterv viták²⁶, miközben, paradox módon, az általános iskola tagozatosodását szinte senki nem vitatta.²⁷ Létre is jött egy rendkívül színes kínálat,

²⁴ p. 13. Általában a kabilokkal kapcsolatos írásaival, algériai terepmunkájával érdemelte ki Bourdieu az antropológus címet (ld. pl.: *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 2000), de a mi szempontunkból – a saját társadalom leírásának szempontjából – a *La Misère du monde* a fontosabb hivatkozás.

²⁵ Noha e monopóliumot más „kulturatermelők”, pl. a tudományok vitathatják, valójában ezek is inkább csak a tananyagba beépítve válnak a kötelező kánon, a közös tudás részévé.

²⁶ Erről ld. pl.: *Jelentés a közoktatásról*.

²⁷ A Minisztériumnak volt egy ezzel kapcsolatos – a tagozatok szegregációt generáló hatását kiküszöbölni hivatott, NAT-módosításba burkolt – javaslata, de ezt már az Országos Köznevelési Tanács is leszavazta. Ennek lényeg az lett volna, hogy „az általános iskola bevezető, kezdő szakaszán - ahol egyébként 1999 óta tilos felvételi eljárásokat tartani, de nagyon sok burkolt, beszélgetésnek, képességmérésnek és sok mindennek feltüntetett szelekciós eljárással le-

mely: a „rekreációs” osztálytól a táncos osztályig, a német nemzetiségitől az angol két tannyelvűig. Az egyébként „kistérségiesítés” (a kistérségi iskolatársulások létrejöttének anyagi ösztönzése), valamint egyes fenntartók racionalizálási-tagintézményesítési kényszer/lelkesedése akár ahhoz is vezethet, hogy úgy jön létre egy – mind a tanulói összetételt, mind a képzési kínálatot illetően – rendkívül diverzifikált lokális iskolapiac, hogy a – 6-éves korban a gyerekek sorsát eldöntő – szelekciós mechanizmusok szinte teljesen rejtve maradnak.²⁸Helyi szinten a legtöbb iskola és fenntartója egyaránt megkérdőjelezi az egységes „alapképzést”, amennyiben él tagozatindítási jogával (jellemző a rendszerváltás utáni magyar oktatásirányítás „erejére”, hogy nem a tagozatokat, hanem a *tagozat* kifejezést tiltották be a 90-es években). De ami még fontosabb: az iskola kíváncsú és nemkíváncsú célcsoportokra bontja potenciális közönségét, méghozzá a társadalmi struktúráról, illetve a réteg-specifikus jelentésmezőkről, észlelési, értékelési és viselkedési mintákról alkotott kifinomult és sokrétű hipotézisek alapján. A fenntartó pedig ebben csendes- vagy tettetárs. E jelentés- és viselkedés-hipotézisek az iskola „csápjai”: a habitus vissza-

het találkozni a gyakorlatban - olyan oktatásszervezési megoldást kíván bevezetni, amely minden gyermek számára lehetővé teszi bekapcsolódni azokba a hagyományos értelemben tagozatosnak nevezett oktatásszervezési, emelt óraszámú formákba, amelyek önmagukban sokszor iskolán belüli belső szelekció megteremtését is szolgálják, vagy arra alkalmasak. A javasolt megoldás arról szól, hogy egyrészt korlátozza melyik az a terület, ahol emelt szintű, tehát több órát magába foglaló - legalább heti öt órát magába foglaló - oktatás folyhat az általános iskola 1-4. évfolyamán, és hogy ez az oktatásszervezés alapja, hogyha egy osztály indul, tehát hogy minden gyerek részt tudjon ebben venni. A másik ilyen javasolt változás arról szól, hogy ne lehessen olyan megoldást alkalmazni, amely az osztályok között jelent olyan elkülönítést, amelyben az egyik osztályba járók hozzáférhetnek bizonyos többletlehetőségekhez, a másik osztályba járók nem. Ezeket a többletórákat, többletlehetőségeket az évfolyam egészére telepítse, és ott tegye hozzáférhetővé mindazok számára, akik ebben részt kívánnak venni.” http://www.okm.gov.hu/letolt/oknt/doc/oknt_060223.pdf (Országos Köznevelési Tanács 2006. február 23, Friss Péter OM Főosztályvezető)

²⁸ Pl. Salgótarjánban létrejött egy 4500 tanuló befogadására alkalmas iskola-mamut, a következő kínálatot nyújtva: „a központi Iskolában angol és német nyelv emelt szint oktatása, korai két tanítási nyelv oktatás 1-8. évfolyamon, Arany János Tagiskolában életmód-életvitel műveltségi terület kiemelt kezelése, Beszterce-lakótelepi Tagiskolában testnevelés emelt szintű oktatása, matematika – informatika – kommunikáció specializáció, Bóna Kovács Károly Tagiskolában és diákotthonban: hátrányos és veszélyeztetett, magatartási, beilleszkedési és tanulási nehézséggel küzdő gyermekek, valamint tanköteles korú anyaoththonos gyermekek egyéni adottságait és képességeik figyelembe vevő differenciált nevelése, oktatása; Kodály Zoltán Tagiskolában: ének-zene emelt szintű oktatása; Petőfi Sándor Tagiskolában testnevelés emelt szintű oktatása; Gárdonyi Géza Tagiskolában: nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozó tanulók oktatása; II. Rákóczi Ferenc Tagiskolában: esti, levelező és ifjúsági tagozat működtetése.” http://www.gagarin-starjan.sulinet.hu/ST_PP_nevel.pdf (Salgótarjáni Központi Általános Iskola és Diákotthon Pedagógiai Programja).

ja. Iskola és szülő „egymásra hangolódnak”. Ennek egyébként megvan a közgazdaságilag megalapozott, a szociológiában is polgárjogot nyert elmélete, mely Kertesi Gábor és Kézdi Gábor nevéhez fűződik: eszerint egyfajta piaci mechanizmusként írható le mindez a sokatmondó „Egyensúly: a családok és iskolák egymásra találása” című fejezetben:

„...ahogyan növekedésnek indul az iskolák (illetve iskolán belüli csoportok) képesség szerinti egyenlőtlensége, úgy válnak egyre polarizáltabbá az iskolák, ami a maga részéről *visszahat* a szegregálódást előidéző folyamatokra. Pozitív visszacsatolás alakulhat ki. Lehetnek olyan középosztálybeli családok, amelyek az eredeti állapotok mellett még nem akarták volna elvinni a gyermeküket a körzeti iskolából, a szegregálódási folyamatok beindulása után azonban már nem tartják elfogadhatónak a társadalmi összetételében romló helyi iskolát. Ha ők is elviszik a gyermeküket, a helyi iskola tovább romlik, ami további középosztályi családokat ösztönözhet a „dezertálásra”. Ez a mechanizmus – az Amerikából jól ismert „white flight” – teljesen kihúzhatja a helyi iskola lába alól a talajt. Ez az egyik jellegzetes módja annak, ahogyan a szegények, illetve az etnikai kisebbségek gettó-iskolái kialakulnak.(...) A mechanizmus teljesen decentralizált: a szereplők saját érdekeiket követik, és a lehetőségeik szerint igyekeznek céljait elérni, mindennemű adminisztratív beavatkozás nélkül. Következményei azonban gyakorlatilag azonosak a járszladányi önkormányzat által adminisztratív úton kezdeményezett iskolamegosztás következményeivel. A résztvevők preferenciái ugyanazok, a mechanizmus más, de az eredmény ugyanaz. [...] A kortárs csoport összetételének és a romló oktatási körülményeknek – mindenekelőtt az alacsonyabb elvárásokkal élő és kevésbé eredményes pedagógusi munkának – a következtében a rosszabb iskolákban még inkább lemaradnak a szegény, illetve roma tanulók. [...] A decentralizált mechanizmushoz elegendő, hogy minden szereplő szabadon dönthessen – iskolák, illetve tanulók között – anélkül, hogy e döntések összes költségét (mindenekelőtt az externális hatások költségét) számításba kellene vennie.”²⁹

A cél az, hogy megmutassam, mi az, ami ezt az empirikusan igazolt egyenlőtlenségi „spirált” minden egyes (de legalábbis a legtöbb) magyar településen működésbe hozza. Kertesi és Kézdi a kortárs csoport összetételét és az „oktatási körülményeket” emeli ki, mint a kínálatot a szülők szemében meghatározó tényezőt; ezeket szeretném e cikkben pontosabban definiálni és részletesebben leírni, valamint kiegészíteni más tényezőkkel, megmutatva a kereslet-kínálat egymásra találásának konkrét módozatait.

Az „iskola csápjai” metafora használatával semmiképpen nem célom, hogy bezárkózzam valamiféle statikus hermeneutikai paradigmába; a jelentéstermelés, amit az iskola folytat, inkább egyfajta kölcsönös performatív gyakorlat: a gyerek és az iskola, a szülő és az iskola közötti párbeszéd, interakció: illokúciós és perlokúciós beszéd-, és jelentésaktusokba,

²⁹ Kertesi Gábor: *A társadalom peremén* (id. mű), 345-346. o.

ill. rituális viselkedésformákba ágyazódik be. Az iskola nem szöveg, amit a felsőosztálybeli szülő el tud olvasni, a hátrányos helyzetű pedig nem, hanem – amellet, hogy jelentéseket hoz létre vagy reprodukál – reflexív, önmagát meghatározó [selbstidentifizierend] performativitás, s a ritualizált performativitásból születő intézmény.³⁰ Nem „az” iskola, hanem, például, a Zöld utcai Piros iskola, Nekeresden.

E folyamat összetett és csupán egy-egy jelentésközösség történetének adott pillanatában értelmezhető a maga teljességében, minthogy az iskolák mint fő jelentéstermelők folyton változnak, éppúgy mint a szülői reakciók... A „Miért lett hirtelen olyan népszerű/népszerűtlen ez az iskola?” kérdésre interjúinkban sok volt a „nem tudom” válasz, és az ad hoc reakció: helyi divat, helyi morális pánik. „A performatív az, ami *nem* redukálható sem az Általánosra mint a Különös részére [Konstitutivum], sem az Egyedire mint az Általános kifejeződésére”³¹: a nyílt napok, a felvételi mint előadás [Aufführung], az iskolai hétköznapiak dramaturgiája (Wulf és Zifras sűrűn hivatkozik is Goffmanra), a rituálék teremtik meg e jelentéseket, ezek során *hangolódik egymásra* (performatív értelemben) pedagógus és tanuló, tanár és szülő.

A szülői oldallal kötetünkben Berényi Eszter foglalkozik részletesebben, ebben a tanulmányban a habitus „visszája”, a „szülőkre hangolódó” iskola „viselkedése” áll a középpontban. A jelentések kollektív – „performatív” – megalkotása a rendszer egy-egy mozaikdarabjának pöttöm univerzumában értelmezhető: legfőbb aktorai az önkormányzat (mint fenntartó), az egyéb iskolafenntartók (egyházak, alapítványok stb.), a nevelési tanácsadó és maguk az oktatási intézmények (óvodák, iskolák).³²

*

³⁰ In: Wulf, Christoph, Jörg Zifras: Das Performative als Focus Erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zur Bildung von Gemeinschaften in Ritualen. In: Liebau, Eckart - Schumacher-Chilla, Doris – Wulf, Christoph (Hrsg.) (2001): *Anthropologie pädagogischer Institutionen*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, (A „Der performative Gesichtspunkt” c. fejezet, 91-96. o.)

³¹ Wulf–Zifras, id. mű, 92-93. o.

³² Szekfű András: „A szervezetek kommunikációjáról”. In: Béres István – Horányi Özséb: *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Bp. 1999, 86-95. o. egyáltalán nem erről ír, csak a tömegkommunikációról, a reklámról és a „public relations”-ról, mint szervezeti kommunikációról.

Cselekvésselméletét a matematikai vénával megáldott olvasók számára Bourdieu a következő egyenlettel foglalta össze: [(habitus)(tőke)+mező]=praxis³³. Nincs tehát „mező-független” társadalmi gyakorlat. Tegyük hozzá, a mező erő- és játéktér, de ugyanakkor „kézzelfogható” intézményekből áll. A Bourdieu-i cselekvésselmélet recepciójában mintha némileg elsikkadt volna az a tény, hogy a társadalmi cselekvés „egyenletében” az osztályhabitus és osztállyspecifikus tőke mellett a mező – s annak intézményei – is *ab ovo* jelen vannak, éspedig „fegyelmező” intézményekként!³⁴

Tudvalevőleg a pozíció és választások között homológia áll fenn. A mező: játéktér: alkalmazkodunk hozzá s a pillanatnyi szituációhoz, miközben él bennünk az *illusio*, a hit a „játék” céljában.³⁵ De vajon ilyen *naivak*-e a minket körbevevő intézmények is? E tanulmányban amellet fogok érvelni, hogy nem. (Hogy az intézmények gondolkodnak, így *ad absurdum* naivak is lehetnek, azt Mary Douglas-tól tudjuk).

A habitus legteljesebb definícióját Bourdieu a *Le sens pratique*-ban adja³⁶. Itt most csak azzal foglalkozunk, hogy hogyan értelmezi a cselekvés *közegét*. E kérdésnek lényegileg csak pár sort, illetve egy hosszú és sűrű lábjegyzetet szentel, melyben a „domborulat” [relief] és az inger metaforákkal írja le a cselekvés-közeg struktúráját (ami a mező meghatározott tartományaként értelmezendő), illetve hatását az aktorra.³⁷ Maga a struktúra, ill. annak „domborzata” persze „objektív”, pontosabban a siker és kudarc objektív valószínűségét hordozza az aktor számára. Fontos ugyanakkor, hogy a habitus fogalmának megalkotásakor, a „szimbolikus struktúrák fontosságának és a habitusok nem eleve determinált jellegének hangsúlyozásával” megalapozta „egy új típusú, a cselekvés lehetőségét felmutató kritika” lehetőségét, „amely kifinomultabb, mint az uralkodó osztályt vagy társadalmi rendet szolgáló ideológia funkcionalista megközelítése, mint például az Adorno-féle

³³ Bourdieu: *Die feinen Unterschiede*, p. 185. (La Distinction)

³⁴ „Das Habitus und das Feldkonzept sind zu grossen Teilen institutionalistische Ansätze. Bourdieu entwickelt das Konzept des Feldes keineswegs zufällig bei der Lektüre Webers [...]. Die Ausbildung eines Habitus ist nichts anderes als die Inkorporation der 'verhaltensdisziplinierenden' [!!!] Institutionen der Felder” Markus König: *Habitus und Rational Choice. Ein Vergleich der Handlungsmodelle bei Gary S. Becker und Pierre Bourdieu*. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden, 2003.

³⁵ Vö: Beate Kraus, Gunter Gebauer: *Habitus*, Transcript Verlag, Bielefeld, 2002., P. Bourdieu: *A gyakorlati észjárás*, Budapest, Napvilág, 2002.

³⁶ *Le sens pratique*, Minuit, 1980, chap. 3., 87-110.

³⁷ uo. „relief structurel des attributs d'un objet”, „stimulation conditionnelle”. „Les stimuli n'existent pas pour la pratique dans leur vérité objective de déclencheurs conditionnels et conventionnels, n'agissant que sous condition de rencontrer des agents conditionnés à les reconnaître” p. 89.

kultúr- és kultúripar-kritika, s főleg az Althusser-féle „ideológiai apparátusok” strukturalista-funkcionalista elmélete.”³⁸

Szimbólumok, játéktér: ezek lesznek elemzésünk kulcsfogalmai is. Célunk egy nem-determinisztikus cselekvésemélet kifejtése melyben az egyéni aktorok mellett az intézményi aktorok is *aktív* „játsszótársaként” vesznek részt, az iskola (óvoda, nevelési tanácsadó stb.) pedig performatív-rituális dramaturgiák társszerzője. A sajátos (decentralizált) magyar közegben³⁹ ha a valószínűség objektív is [„probabilités objectives”] a szubjektív reményeknek [espérences subjectives], az egyes iskoláknak, csakúgy mint a társszerzővé előlépő szülőknek tágabb tér nyílik.

Tehát a szimbolikus struktúrák (társadalmi tér és idő) egységes értelmezési keretét keressük. A kulturális (antropológiai) elemzés az iskolák és osztályok, nevek és osztályok *kommunikatív használatára* összpontosít.⁴⁰ Annál is inkább, mert valamennyi kategória folyamatosan újraértékelődik. (Ez egybecseng a Bourdieu-i „struktúrát strukturáló struktúra” definícióval⁴¹, de a folyamatos melléknévi igenévre helyeződik a hangsúly, jobban operacionalizálható és nem is annyira szakzsargon-szerű).

Identitás, osztály és jelentés. Csápítástechnikák

„Kiemelten kezeljük a szabadidősportokat, valamint az extrém sportok közül a görkorcsolyát...”⁴²

Az „önfolytonosság”, az egyediség (lehetőleg pozitív) érzetét – egyszóval az *identitást* – annál inkább ki kell alakítania egy intézménynek, minél inkább autonóm (a törvényi szabályozás normatív síkján értelmezve). Márpedig a magyar iskolák igencsak ilyenek. Ezt tetézi a versenyből fakadó kényszer: az önmeghatározás nem csupán – törvény adta – lehetőség, de egyúttal valóban kényszer is. Az iskolák önálló *identitást* alakítanak ki⁴³. Ez az első lépés.

Ezt az identitást már eleve konkrét célcsoportoknak „szánják”, de tovább is módosítják a konkrét szülők elvárásaihoz, feltételezett viselkedési

³⁸ Berkovits Balázs, In http://tek.bke.hu/szm/kor/tematika/2003-04_1/berkovits.htm

³⁹ E közegről ld. Erőss Gábor első tanulmányát e kötetben

⁴⁰ Parafrázis: Mary Douglas, Baron Isherwood: „*A javak használatának változatai*” alapján (In: Wessely Anna (szerk.), *A kultúra szociológiája*, Osiris, Budapest, 150-159. old.)

⁴¹ Ld. pl.: P. Bourdieu: *La Distinction*.

⁴² Rákóczi iskola, Paladomb

⁴³ Ld.: Berényi-Erőss: „Ségrégation bienveillante”, id. mű.

és értelmezési sémáihoz igazodva. Ez az identitás egyszerre eszköze a kiszemelt célcsoportok odacsábításának és annak, hogy a kényszerű, gyakori váltások dacára megőrizték önfolytonosságok tudatát (illúzióját): „mi már akkor is integráltan oktattunk, amikor ez nem szerepelt az alapító okiratban” stb. Az identitás meghatározásának konszenzuális, ám manapság egyre inkább az alacsonyabb státusú intézményekre jellemző módja egy általános humanista pedagógiai éthosz deklarálása:

„Hitvallásunk: Az iskolánk – meggyőződésünk szerint – csak akkor tudja betölteni hivatását, ha mindenek előtt a gyermekeinkre figyel, tehát gyermekközpontú. Célunk: a gyermekben megtalálni és kibontakoztatni az értékeket. [...] Iskolánkban az első négy évfolyamon a hagyományos napközis otthonos forma mellett a közkedvelt iskolaotthonos rendszerben folyik a nevelés és az oktatás.”⁴⁴

...Mások – a művelt polgárság, az értelmiség helyett a jómódú nem-értelmiségiekhez fordulva – az iskola kulturális homogenitásával (!) érvelnek:

„Egyre gyarapszik azoknak a szülőknek a száma, akik az alapfokú oktatás során a kiegyensúlyozott középutat keresik. Gondos, jó színvonalú, de nem túlterhelő alapképzést szeretnének, olyan családias hangulatú iskolában, ahol gyerekük kulturális és fizikai tekintetben is biztonságban van. Sokan vágnak olyan iskolára is, ahová a társadalmi és kulturális devianciák nem, vagy csak minimális mértékben szűrődnek be. Nincs kitéve a gyerekük a család kultúrájától jelentősen eltérő hatásoknak. Az állami iskolákban – az ellátási kötelezettség miatt – ez a kulturális homogenitás csak kevés helyen, a követelmények pedagógiaiailag indokolatlanul magas szinten tartásának segítségével biztosítható.”⁴⁵

Legtöbb helyen ez az identitás eleve fragmentált: van, ami közös (pl. modern tornacsarnok, nyelvi labor), de van ami „osztályspezifikus”:

„A Móra Ferenc Általános Iskola 1973-ban nyitotta meg kapuit, mint Győr városának akkori legkorszerűbb és legjobban felszerelt oktatási intézménye. Azóta is büszkeséggel tölt el bennünket a modern tornacsarnokunk és a gyönyörű, 1997-ben felújított uszodánk. Az általános iskolánkban a 8 évfolyamon 3 párhuzamos osztályban matematika, rajz és testnevelés tagozatok közül választhatnak tanulóink.”⁴⁶

⁴⁴ http://www.bicske.hu/intezmenyek/szocialis/intezmenyek_db/?catalog3_id=2201 (Bicske)

⁴⁵ http://www.meixner.hu/documents/Meixner_pedagogia_2007-2008.pdf (Rákospalota)

⁴⁶ <http://www.studisoft.hu/mora/pedagogia.html> (Győr)

Van tehát, ahol „egy nagy csáp”, másutt 2-3, akár 4 párhuzamos tagozata révén 2-3-4 „csáp” tekeredik *bizonyos* szülők nyaka köré.

Az imázs, az identitás megfogalmazása gyakran a szociálpszichológiából jól ismert séma szerint történik, a szomszéd iskolával, iskolákkal (verseny-társsal/vonatkoztatási csoporttal) szemben, ill. ahhoz képest, egy központi motívum, méghozzá pozitív motívum hangsúlyozásával:

„pont a szomszédos iskola, a Gy. sétány iskolája, aki számítástechnikai tagozatot hirdet. Nyilván egy szülő, aki azt mondja, hogy az én gyerekem foglalkozzon számítástechnikával, azt követeli, hogy az én gyerekem üljön egy helyben, legyen precíz, mindent tudjon [...]. A mi iskolánk pedig azt sugallja, hogy mi szeretnénk érzelmileg boldog, nyugodt gyerekeket, akik a kommunikációban jók. Tehát mi mást kínálunk eleve. És aki ide bejön, és felelősséggel választ, az tudja, hogy ez különböző dolog. Ezért mi megkapjuk az olyan gyerekeket, akik egy kicsit ilyen nehezebben kezelhetők, szabaddabbak” (Tündérvölgy)

Az *imázs* kialakításának kihagyhatatlan lépcsője a minden évben megjelenő iskola- (ill. óvoda-) ismertetőben publikált 1-2 oldalas bemutatkozás. Vannak, akik számára ez láthatóan csupán egy kötelező gyakorlat, míg másoknak egy összehangolt marketing-stratégia egyik eleme. A legkülönbözőbb érvekkel-ötletekkel népszerűsítik magukat az iskolák, pl.: „stabil tantestület”, „a tanulók kimagasló ...sporteredményei”, „tanulóinak a legkeresettebb középiskolák is szívesen látják”, „biztos alapkészségek kialakítása”, „az első osztálytól idegen nyelv, számítástechnika és úszás” stb. A leggyakoribb érvtípusokat most egy kicsit részletesebben is ismer-tetem.

Már az iskolák neve sem „véletlen”, illetve az sem, hogy melyiknek van egyáltalán neve. Vidéki terepünkön az egyik lakótelepi iskola (mely-nek megvan a maga, hosszú távra biztosított, jókora, tanuló-utánpótlási körzete) továbbra is „5-ös számú”-ként szerepel. Paladombon, a hátrányos helyzetűek iskolája továbbra is az utca nevét viseli, ahol található. Míg a legtöbb iskola az elmúlt 1-2 évtizedben váltott és választott magának: „húzónevet”. A „konzervatív” identitást tükröző erdélyi művésztől a gyerekközpontúságot sugalló népszerű gyerekkönyv-íróig.

2004-ben részt vettem Paladombon egy óvodában rendezett szülői értekezleten, melyre meghívták az egyik kerületi (de nem a közelben található!) iskola igazgatónőjét, hogy ismertesse iskolájának kínálatát: ő pontosan elmondta, hogy az iskola két tagintézményébe, s azon belül a négy különböző „tagozatra” kiket *várnak*. Az angol két-tannyelvű osztály a fő telephelyen azt jelenti: „középosztálybeli gyereket ide!”, de ezt így nem

mondják ki, csak azt, hogy „az a gyerek, aki már stabil anyanyelvi alappal rendelkezik stb.” Már maga az üzenet is „kódolva van”, és nem is feltétlenül „szándékos”. Az új telephelyen a „táncos osztály” azt jelenti: „gyertek minél többen!” Az egyik ilyen kód: az olvasástanítás módszere, amit a „hagyományos” versus „nem hagyományos” (innovatív) dichotómiában értelmezve adnak elő, pl.:

a szikáran hagyományosak: „az olvasástanításban a hagyományos szótagoló módszert alkalmazzuk, mely leginkább megfelel a magyar nyelv sajátosságainak”, másutt: szótagoló olvasás, „a magyar nyelv sajátosságaira tekintettel”; a barátságosan tanítók: „legfőbb jellemzőnk a gyerekközpontúság, a hagyományos, szótagolós módszerrel tanítjuk a kicsiket olvasni!”, „gyermekközpontú, játékos és kipróbált írás- és olvasástanítási módszerekkel”. Vannak, akik ezt szak(zsargon)szerűen fejezik ki: „...hagyományos hangoztató-elemző összetevő módszerrel [!], mely a szótagoló olvasásra épít”. S van egy „újító kisebbség”: „Meixner-féle diszlexia-prevenciós olvasástanítás”!⁴⁷

Az olvasástanítási módszerrel közvetített üzenet az egyik leghatékonyabb, mivel tagozatoktól függetlenül is működik, a szülő pedig – laikusként – nem sokat konyít ehhez, így az iskola általi értelmezést – és ebből fakadó kategorizálást – jó eséllyel teszi magáévá. Már a fenti példából is látható, az olvasástanítás módszere is, mint minden más „csábító csáp” a gyerekközpontúság ideológiájával kombinálódik. Minden iskola barátságosnak mondja magát, de minél alacsonyabb státusú egy iskola, annál hangsúlyosabbá válik ez a motívum. De a legérdekesebb, hogy egyes iskoláknál kombinálódik az élményközpontúság, az élménytársadalom (Schulze) ideológiájával. Az iskolák önreprezentációja alapján olybá tűnik, mintha kétféleképpen volnának kedvesek-jók az iskolák a gyerekekhez, s míg az átlagos iskolák csak egyszerűen szeretik-babusgatják őket („hangulatos” környezetet teremtve: „esztétikus, hangulatos tantermek”⁴⁸), a magasabb státusúakat megcélzó intézmények a *kereteket* biztosítják, hogy a gyermek kibontakoztathassa személyiségét, autonóm individuumként legyen *boldog*:

„a *gyermekközpontú nevelés*” célja, hogy a gyerekek „*élményekben gazdagodva*” tanuljanak – mondja az egyik. „*Akiknek számít az igényes környezet, akik fontosnak érzik a tanulást, de szeretnék, hogy gyermekük megélhesse [!] gyerekkorát.*” – azok jöjjenek hozzánk, mondja a másik.⁴⁹

⁴⁷ „Sulicsengő” c. kiadvány, Paladomb, 2005/2006, a „hagyományos” módszer: Móra Ferenc iskola, Pala utca, gyerekbarátsággal kiegészítve: Malom, Szent István; a „szakszerű”: Hatvani, az újító: Türr iskola.

⁴⁸ Hatvani úti isk.

⁴⁹ „Iskolacsengő” c. kiadvány, Paladomb, 2005/2006. Kertvárosi, Türr iskola.

Ami még az általános pedagógiai elveket/gyakorlatot illeti, ide is már beszivárogtak, legalábbis a „jobb” pozíciójú iskolák diskurzusába a korszerű (vagy annak minősülő) oktatás-technikák. Épp azokban az iskolákban jelzik (bár nem mondják ki) a frontális tanítási módszerrel való részleges szakítást, ahol elvileg épp a legkevésbé volna ez szükséges – ha hinni lehet a szakirodalomnak, mely szerint az alacsonyabb státusú, kisebbségi diákoknál ez különösen sokat számít, mivel ők nagyobb arányban „Mezőfüggők”⁵⁰; csakhogy a pedagógiai innovációra való fogékonyság mintha fordítottan arányos volna a szülők státusával; olyannyira, hogy még az is felmerülhet bennünk, vajon az alábbi idézetek a magasabb státusú, újra fogékony szülők felé kinyújtott csápok, avagy az alacsonyabb státusúak elrettentését – idegen, és hosszú, összetett szavakkal is – szolgáló taszító gesztusok; vagy is-is?

„...kooperatív munkaformák alkalmazásával” „...differenciált rétegmunka [?], kooperatív tanulás. A tanítási órákat a tevékenységközpontúság jellemzi.”⁵¹

Az identitás jelentheti azt is, hogy ragaszkodnak egy egykoron előkelő, de időközben a piacon leértékelődött tagozathoz, s ez odáig mehet, hogy vadászni kezdenek, válogatás nélkül a potenciális diákokra:

„a francia olyan híres a mi iskolánk[ban], hogy azt hiszem országos szinten nagyon kevés francia tagozatos van, és az itt lévő francia tanárok messze földön nagyon híres kollegák, és ők rendkívül nagy toborzásokat hajtanak végre. Részt vesznek minden egyes gyerek-szülő-tanító találkozón, és ott folyamatosan cserkészik be a franciául [tanulni vágyókat/hajlandókat]” (Tündérvölgy, Gárdonyi)

Sokhelyütt ilyen az ének-zene tagozat, vagy akár még a német is. Ilyenkor a tanárok fejében élő iskola-hierarchiát (világhírű a francia tagozatunk), és a szülők fejében élőt (az angol kell, meg a matek stb.) egymáshoz kell igazítani. Az érdekesség az, hogy az elitképzéseknél – ilyen egy elsőtől induló emelt szintű nyelvtagozat – elvileg „keresleti piacnak” kellene lennie, de mégis, bizonyos szegmensekben, kínálati piac alakul ki, magyarul: „be kell cserkészni” a szülőket.

Ami iránt – úgy tűnik – korlátlan a kereslet, az az angol. Az angoltanítás csápja más és más formát ölt a különböző iskoláknál, attól függően, hogy mennyire korán – s ha a tantervben előírtnál korábban: akkor ingyenesen

⁵⁰ Vö.: Boreczky Ágnes: Id.: irodalomjegyzék.

⁵¹ „Iskolacsengő”: Szent István, Türr.

vagy pénzért –, hány éves kortól kínálják az idegennyelv-tanítást. Különbőség az is, hogy mennyire az osztályok közötti megkülönböztetés eszközeként vagy az iskola „össz-identitásának” jeleként használják az angolt:

van, ahol az angol csak a délutáni tanfolyamok egyike: „*délutáni foglalkozások: énekar, hittan, szolfézs, angol tanfolyam, modellezés, rajz szakkör, kézműves foglalkozás, tánc.*”, van, ahol pénzt kérnek érte: „*az x.y. Bt. által működtetett angoloktatást, amelyért első osztálytól fizetni kell*”; van, ahol az iskola csáberejét éppen ez adja, már elsőtől: „*1.a.: rekreáció (úszás) + angol; 1.b.: rekreáció + angol*”, itt a gyerekek „Pitman nyelvvizsgát” is tehetnek; és van, ahol ez a szelekció alapja: „elsősöknek: angol VAGY [kiemelés tőlem] néptánc és hagyományőrzés”, másutt is „kéttannyelvű osztály”, vagy „táncos osztály” ([utóbbiról részletesen lásd: lent]).⁵²

Az angol mellett a másik főérv, a kevésbé divatos, ám „örök érték”, az emelt szintű matematika, mely ebben a kerületben csak felső tagozaton indul, és – „természetesen” – a „képesség” szerinti szelekció célját követi (elsőbe jelentkezve még minden szülő ringathatja magát abban az illúzióban, hogy gyermeke majdan emelt szinten tanulhatja ezt vagy azt):

„*Felső tagozaton teljesítménynek megfelelően emeltszintű matematikaoktatás*” (Pala utca), „*emelt szintű matematika-oktatás 5. osztálytól* [de persze nem mindegyik osztályban!]” (Móra Ferenc).

A készségtárgyak közül a legfontosabb *csáp* az ének-zene; ez az egyetlen, amely státus-független (vagy annak látszik), és mégis magas presztízsű; ebből adódik kitüntetett szerepe. A külföldi kórusturné nyilván azoknak a rétegeknek jelenthet sokat, akiknél nem magától értetődő a mediterrán nyaralás:

„*iskolai kórusaink külföldön is többször jártak*”, „*emeltszintű énekoktatás, mely első osztálytól ingyenes*”⁵³

Másutt (egy rangosabb intézményben) ugyanezt népi-konzervatív-műveltségi morfémákkal színesítik:

„*Közel 50 éve működő emelt szintű ének-zene oktatásunk, melynek szerves része a népi gyermek-játékok, néptánc és történelmi társastánc oktatása is*”⁵⁴

⁵² uo., Hatvani, Sapka utcai iskola, valamint: Martyn Ferenc ált. isk., ill. Malom és Bánya

⁵³ Sapka utca,

⁵⁴ Szent István

Ugyanazt a tagozat-típust más kontextusba helyezve, más konnotációval ellátva egészen más üzenetként jelenítik meg. Ebben az utóbbi iskolában például az igazgatónő a következőképpen értelmezi az ének-zene tagozatot:

„A válogatás miatt általában többséggel az un. középosztálybeli polgári családok vállalják az ének-zene tagozatot. Tudniillik továbbtanulás szempontjából semmi értéke nincsen, tehát azok, akik egy bizonyos szempontból régi típusú műveltséget akarnak biztosítani a gyermekeiknek. „ (Szent István)

A pedagógiai-kulturális azonosságtudaton kívül a „szegregációs ideál” is része az identitásnak. Megvan a módja, hogy hogyan tudassák magukról az iskolák, virágnyelven, újabb és újabb kódokat kitalálva, hogy ők nem a hátrányos helyzetű, illetve kimondottan nem a roma/halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek számára nyitottak; ilyen lehet a fenti példákban szereplő titokzatos nevű „rekreációs” osztály, vagy a mumus, az „emelt szintű matematika”.

Vannak olyan csápok, melyekről csak *érezni*, érdemes engedni a csábításuknak, de nemigen derül ki, mit is akarnak: vajon milyen is az európai polgár, s mennyivel jobb egy 11000 kötetes könyvtár egy 9000 kötetesnél? S hogy mi a szorobán, vagy az „ECDL-vizsga”, azt valószínűleg kevesen tudják, de mint afféle szakszó, jól hangzik:

„Célunk. az európai polgárrá nevelés, biztos tudás megszerzése” (Malom); „11 000 kötetes könyvtár”; „matematika oktatása szorobánnal”; „ECDL vizsgálhatóság” (Martyn)”

Itt tehát a konnotációkkal játszanak az iskolák, olyan pozitív konnotáció-jú szavakat helyeznek el a szövegben, melyek akkor is „jól hatnak”, ha a szöveggörnyezet nem ad különösebb támpontot pontosabb megértésükhöz. Sőt, talán az *az igazi, ha szülő nem érti, de enged a csábításnak*. Van még egy vájt fülűeknek szóló, de más típusú érv: a „stabil tantestület” (pl.: Martyn). Ugyanis a nehéz gyerekanyaggal dolgozó iskolákban nagy a fluktuáció.

A Pala utcai iskolában részben iskolaotthonos formában zajlik a tanítás (7.45-től 16.00-ig), ez a kétkeresős, alacsonyabb státusú családoknak „szól”; másutt is, pl. az egyik lakótelepi iskolában fontosnak tartják megjegyezni, hogy gyerekekből náluk nem lesz kulcsos gyerek, ügyeletet tartanak fenn fél hatig, amíg a szülők a munkahelyükről érte nem tudnak jönni, ehhez a megközelítéshez kapcsolódik az ingyenesség, mint célcsó-

portra szabott üzenet, vagy akár az általános testmozgás, gyógytestnevelés (szemben a különleges sportokat mutogató elitcsappal, ld.: „extrém sportok”, tansípálya a Martyn iskola udvarán stb.):

„iskolai ügyelet: reggel 6.30-tól délután 17.30-ig”, „minden szakköri foglalkozásunk ingyenes”; „mindennapos testnevelés, a gyógytestnevelés”.⁵⁵

A kis létszámú fejlesztő osztályok/ logopédiai osztályok is az alacsonyabb rétegeknek szólnak⁵⁶; ezeket mi a kutatásban végig fontos „terepnek” tekintettük, úgy láttuk, általuk „üzen” sok iskola (ill. fenntartó) bizonyos típusú szülőknek. Például azok az iskolák, amelyekben valamilyen fejlesztő osztály működik, gyakran nem kívánatos iskoláknak minősülnek a középosztályi szülők szempontjából, míg az alacsonyabb rétegeket a kisebb osztálylétszám az *odafigyelés* esetleg megnyugtatja és vonzza (ezt nevezhetjük persze réteg-specifikus habitusnak is)⁵⁷:

„Itt volt egy komoly vita, és fölmerült az, hogy ez a fajta oktatási forma megszűnne. Csak első-másodikban lenne létjogosultsága, és utána megszűnne, utána a gyerekeket integrálni kellene a többi normál, úgynevezett normál osztályba. De végül is a szülők nagyon erősen, tehát itt nálunk mi is, a mi nevelőtestületünk illetve a velünk dolgozó ilyen irányú szakemberek, logopédiai szakemberek, ill. a szülők is egyértelműen kiálltak amellett, hogy ezt az oktatási formát tartsuk meg nyolcadik osztályig. A gyerekek nincsenek rossz értelemben vett pejoratív módon szegregálva ezzel az oktatással” (Móra, igazgató)

Tehát az alacsonyabb státusúakat célozza a logopédiai osztály (pl.: Három első osztály, melyek közül „egy logopédia [sic!] osztály”⁵⁸). Noha elvileg ide csak azok kerülnek be, akiknek „objektíve” erre van szükségük⁵⁹, ezeket az osztályokat is „reklámozzák”, a pszichológusok-logopédusok-fejlesztőpedagógusok emlegetésével:

„logopédusok, fejlesztő pedagógusok és pszichológusok segítik a nevelési-tanulási problémával küzdő gyerekeket”. „Munkánkat fejlesztő pedagógus, pszichológus, logopédus segíti.”⁶⁰

⁵⁵ Móra Ferenc iskola, Rákóczi

⁵⁶ E témáról ír részletesebben Berényi Eszter e kötetben

⁵⁷ A kormányzat, mivel inkább a szegregációs veszélyt látta, 2007 szeptemberétől eltörölte a kis létszámú fejlesztő osztályok normatíváját.

⁵⁸ (Móra) Természetesen ide a szakszolgálatok javaslata alapján kerülnek a tanulók – a státus és képességek-lemaradások viszonyáról részletesen lásd: Erőss G. – Kende A. (szerk.): *id. mű.*

⁵⁹ Az SNI-témáról részletesen: ld.: Erőss G. – Kende A. (szerk.): *id. mű.*

⁶⁰ Rutén, Hatvani

A „nincsteléneknek”, a tagozat nélküli és/vagy szegény falusi iskoláknak a mentsvára, pozitív identitásuk alapja általában a „családias légkör”, a kis osztálylétszámok, amik paradox módon annál inkább jellemzőek egy iskolára, minél népszerűtlenebbé válik egy intézmény (vagy minél inkább elvándorolnak a faluból a fiatal felnőttek – a szülők):

A másik Törzsök. Az ugye megyeszékhely. Na, oda sokan viszik be, művészeti iskolába, ilyen-olyan tagozatos iskolába, a G. Gimnáziumba, negyedik után. Vagy még esetleg elsőben is azért, hogy esetleg az egy jobban felszerelt iskola. De már olyanra is volt példa, hogy bekerült egy harmincas osztálylétszámúba, ott nagyon sok probléma volt, és akkor visszahozták ide. És rájöttek, hogy milyen jó az, hogy itt csak tízen-tizenketten vannak egy osztályban (V., Z megyei község, iskolai int.)

„Legrosszabb esetben” – ha az iskola léte a tét – még a Szakértői Bizottság által kiszűrt problémás gyerekekre is lecsapnak, sőt az ő befogadásukra specializálódnak, nem annyira a nyújtott szolgáltatások fejlesztésével, mint inkább a „kis iskola: jó iskola” – *ultima ratio* bevetésével:

„Nem tudom, ez már javuló tendencia, mert eddig ez nem fordult elő, hogy szakértői bizottság például azt mondta, gondolom, hogy az autista kisgyerek, mivel ő már 6 éve van a mi rendszerünkben, annyira nagy hírverés, és azt mondja a szakértői bizottság, hogy itt valamit biztosan jól csinálnak, hogyha az a gyerek ide be tudott illeszkedni, tehát akkor akinek beilleszkedési zavarai vannak, mert ez a kisfiú, aki idejött Törzsökről [a megyeszékhely], vannak neki, akkor kis létszámú osztály, és konkrétan azt mondják, hogy M.. Itt olyan kis létszámúak, és itt mindenkit ismerünk, itt nem vész el egy gyerek sem, azt gondolom. Nem tud elkallódni” (M. község, Z megye)

De maga a gyerekhiány is vezethet ahhoz, hogy egy iskola, mely korábban diszkriminatív gyakorlatáról volt híres, egyszer csak felfedezi magának a stigmatizált csoportokat, különösen a romákat:

Most csökkent a gyereklétszám, most már vadásszák a cigányokat, ezt komolyan mondom. Az egész város vakarja a fejét, nem jött a Sárközi család. (Törzsök, iskolai int.)

Az iskola identitása, ideálja persze leginkább (ismét csak) a diskurzusokból, szimbólumokból, s a hétköznapi gyakorlatból derül ki. A „hátrányos helyzetű” intézmények hajlamosak arra, hogy – paradox módon – elhatárolódjanak környezetüktől, attól a városrésztől, iskolakörzettől amely a tanulói utánpótlást biztosítja. Ezt részben (megalapozott vagy megalapozatlan) biztonsági megfontolások magyarázzák, részben az idegen társadalmi közeggel szembeni társadalmi távolság (adott esetben az ebből fakadó lenézés).

A Rutén utca pl. őrző-védő céggel szerződött, leváltva a régi-jó portás-rendszeren. Ezt a számos – udvari – éjszakai lopással, és betörési kísérlettel magyarázták. Az iskola maga viszont mint afféle oázis, a béke szigete jelent meg: egy másik világ. A dekoráció, és az aulában burjánzó szobanövények képviselik, szimbolizálják ezt az másik világot rendet; az iskola reszocializált, vagy a reszocializálódás útján haladó gyerekek gyűjtőhelye: legfőbb funkciójának a nevelést tartja: „[A diákok] szeretnék lazább szabályokat. Elégé szigorúak vagyunk ezen a téren – megtartják az iskolai dekorációt, értékelik a beszélgető zöldsarkot.”⁶¹ A dekorációkat, bútorokat – mint azt évekig visszajáró megfigyelőként tapasztaltam – a gyerekek valóban nem teszik tönkre, mint azt az „otthonról hozott viselkedési minták” alapján maguk a pedagógusok várják-várnák. Vajon előítéleteikről tanúskodik ez az attitűd, vagy csak realisták, és az iskolában uralkodó viszonylagos *rend* az ő pedagógusi munkájukat dicséri? A pedagógia „ősidőktől fogva” ket-tős: tanítás és nevelés; a nevelési funkció mégis annál hangsúlyosabb, minél mélyebb szakadékot észlelnek (vagy „konstruálnak”) maguk és a külvilág között a pedagógusok.

A kerületi „elitiskolában” a szülőket egyenrangú partnernek tekintik – már amennyiben jól viselkednek: „az SZMK munkájában megfelelő létszámban vettek részt a szülők”, a Szülői klub programján ősszel a „szocializáció, kapcsolatteremtés”, tavasszal: „a pozitív életérzés” szerepel.⁶²

Az összevont iskolák identitása nem válik egy csapásra közössé: a közös igazgatás létrehozásának adminisztratív aktusa éppenséggel az ellentétet élezi ki. Az identitás szervező-elve (mint az embereknel a test) az iskoláknál az épület, vagyis a hétköznapi egymás mellett élés:

„Hát az Üllői és a Bánya között is egészen más a gyerekanyag. Ott nagyon sok problémás gyerek van, nagyon sok magatartás, tanulási nehézség, olyan is van, aki értelmi fogyatékoság határán van, logopédiai osztályok vannak, tehát óriási a különbség és ez okoz is nehézségeket(...) De ugyanígy a pedagógusokat is próbáltam összehozni, értekezleten muszáj, hogy együtt legyünk. Amikor karácsonyi vacsorát szerettem volna, akkor mondták, hogy nem, csináljuk külön.”

⁶¹ Rutén u.-i iskola 2002/2003 tanév értékelése: szerző V. Z.-né, igazgató

⁶² Martyn iskola, a 2001/2002-es tanév értékelése

Az idő

A HABITUS MINT IDŐÉRZÉK

„...akik már novemberben, decemberben, januárban érdeklődnek az iskola iránt, hogy van-e hely, azok a szülők odafigyelnek a gyerekekre. Eljönnek bemutató órákra, eljönnek a hétrégi foglalkozásokra, körbejárják az iskolákat, azok általában jó tanulók lesznek, mert a szülő odafigyel a gyerekére. Azok akik az utolsó pillanatban beesnek, hogy ja, ez a körzetes iskola?

Ott kezdődik a dolog, hogy ezzel gond lesz.”

(Tündérvölgy, tanítónő, számítástechnika-tagozat)

Az iskolai valóság (az iskolák, osztályok, a tanulók rendjének) társadalmi felépítése háromféle dolgot jelent: (társadalmi) cselekvést, (folyamatosan változó) intézményt és (valóságértelmező) kommunikációt. A *differenciálás*, *differenciálódás folyamat*: hiszen már a szakkörökre jelentkező elsősöket is figyelik, bekerülhetnek-e majd ötödiktől az „emelt szintű” csoportba:

Ötödiktől választható a tagozat, illetve az osztályfőnök javasol. Kérvényezi a szülő, és akkor ebből egy előzetes, szeptember-október körül, csoportbontásban tanulnak a gyerekek, de az anyanyelvet már most. Francia, angol, és akkor ebből kialakul, hogy felveszi-e a tagozatot, vagy csak tanulja tovább heti 2-3 órában, vagy tagozatosá válik. Ugyanez van matekból. Ugye van matek szakkör első óta. Az úgy lassan-lassan kristályosodik, hogy ki az, aki csak szereti, ki az, aki igazán nagyon ügyes benne, és akkor negyedik után ebből jön egy osztályfőnöki vélemény, javaslatot tesz, kéri a szülő, és ahogy az előbb mondtam, ebből aztán ki alakul, hogy valóban ki lesz tagozatos. [Gárdonyi, Bp., Tündérdomb, 2006]

A társadalmi cselekvést itt a *habitus* formájában kikristályosodó társadalmi származás lokális megnyilvánulásaként értelmezzük (később foglalkozunk újra a fent nevezett mező-„relieffel”, intézményi „ingerekkel”, „csápokkal”). A habitus a struktúra újratermelésében vesz részt, de hogy ezt *hogyan* teszi, annak megértéséhez fel kell vázolni az osztály-specifikus társadalmi viselkedés tipológiáját, ahogyan az a döntő pillanatokban – iskola- és tagozatválasztás, kapcsolattartás a pedagógussal stb. – megmutatkozik. Ennek legegyszerűbb módja, ha a habitust időegyenértékben kvantifikáljuk, amiképpen azt Bourdieu is javasolja, lényegében. Ez így persze nem pontos, ő a különböző (társadalmi, ill. kulturális) tőke-fajták idővonatkozását emeli ki.⁶³

⁶³ A társadalmi- és a kulturális tőke idődimenziójához ld. részletesebben: Meleg Csilla: *Az iskola időarcai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 2006. 18-19. o.

Bizony, a választáshoz végig kell járni az iskolákat, időpontot kell kérni, nyílt napokra bejelentkezni (ld. Márvány utcai beszélgetés, ahol számításba vették a felvételi eredményének megállapításakor, hogy a gyerek járt-e a nyílt napon...).⁶⁴

A státusz változik. Itt nem egyszerűen a „társadalom dinamikájára”, a „társadalmi változásokra” gondolok, legalábbis nem makro-szinten, hanem a *helyi* változásokra, a kontextus átalakulására – amely szintén eredményezheti az attribútum-szerűen felfogott státus e nélkül nem értelmezhető le- vagy felértékelődését. Épp a kontextus folyamatos változása miatt értékelődik fel – a befektetett idő mellett – a reakciósebesség:

Az első gyerekemnél én is még elkövettem azt a – mondhatom – hibát, hogy a legjobbat akarván, nagy köröket futottam annak érdekében, hogy a lehető legjobb iskolát találjam meg számára, mert elég jó képességű, kiegyensúlyozott gyerekről volt, van szó, és elmentem több iskolába, körülnéztem, végül aztán találtam egy olyan iskolát, ami kimondottan ilyen képességfejlesztő kiscsoportos formában szerveződött itt a kerületben, a *Kiscsillag* Magántanoda, ez egy magániskola. Akkor az eleje volt az ő indulásuknak, és nagyon jónak bizonyult, úgyhogy nem is panaszkodom, mert az első négy évet ott járta, kiscsoportos formában foglalkoztak vele egyénre szabottan, differenciáltan. Nagyon bevált. Közel is volt, gyönyörű, csodálatos parkban van ez az iskola, kastélynak beillő épület. És egy nagyon jó fölállás volt ez számunkra, szeretetteljes, családias légkörben, tényleg, amit megálmodna minden szülő. Aztán ez utána a későbbiekben nem vált már be. [Kérdés: mintha azt hallottam volna erről az iskoláról, hogy „problémás” gyerekekkel foglalkoznak.] Most már igen. Aztán a fiam is ott kezdett, tehát ő is ott ment, első két osztályt ott járta, aztán pont ez lett a tendencia, hogy mivel ez egy önfenntartó iskola, tehát saját maga gazdálkodik saját maga készpénzéből, itt a tandíjából élt, és a kerület, tehát az önkormányzat támogatja, most már a kerületi gyerekek tandíját kifizeti. Általában olyan gyerekek kerülnek oda a kerületből most már, aki problémás, mindenhol eltanácsolták őket. [...] Először a felső tagozatban jelentek meg ezek a gyerekek, ilyen cigarettás, drogos, ilyen-olyan magatartás zavaros gyerekek, aztán már alsó tagozatban is később, és akkor én az igazgatónőt megkérdeztem, hogy ez marad-e a tendencia, mert akkor mi megyünk innen, mert így nem szeretném ilyen közegben. [...] aztán ez lett belőle, hogy másik iskolát kerestünk [10 éves korában] megint elkezdtem iskolákat nézni. Elmentem nyílt napokra, és elég messze, Pestszentannán találtam egy olyan iskolát, amelyikről azt hittem, hogy ez jó lesz. Beszéltem az ottani gyerekekkel is, nyílt napon is részt vettem. Megnéztem tanítási órákat, szimpatikus volt. [Kérdés: De miért egy másik kerületben? Vagy munkahelyhez közel volt, vagy valaki ajánlotta?] Azért, mert 6 osztályos gimnáziumba akartam, hogy tovább menjen. És 6 osztályos gimnáziumok nincsenek olyan sokan, és így aztán kénytelen voltam kerületen kívül keresni. [Kérdés: De akkor még csak ötödikbe ment, nem?]. Akkor 8 osztályos. [Kérdés: És

⁶⁴ Berényi Eszter ír e kötetben arról – statisztikák és interjúk alapján – hogy mely rétegek mennyivel korábban kezdtek el az iskolaválasztással foglalkozni, mennyit járnak szülőire stb.

nem jött be ez sem annyira?] Nem jött be. És akkor most az a lényeg, hogy harmadik gyerekek kerül iskolába, és most már ezekből levonva a tapasztalatot... [...] A középső a Szivárványban kezdett, aztán átment ő is Erzsébetre, ebbe. Ő még egy sima általános iskolai részbe ment át, ennek a sulinak van ilyen része is. De aztán amikor ötödikbe ment volna, akkor úgy döntöttem, hogy ne járkáljon oda, akkor már ráismertem az iskolára, hogy nincs miért vállalni ezt az egy óra utazást reggel, és akkor gondoltam egyet, és ide a körzeti iskolába áthoztam. [Tehát a sapka utcába.] A felső tagozatot itt végzi. [Itt a kerületben lesz középiskola?] ...Igen. fontos szempont volt, hogy közel legyen, ne kelljen átutazni a városon egyrészt, másrészt meg pont ebből kiindulva, hogy nincs jó iskola és rossz iskola [...] mondjuk ha bekerül a Fazekasba vagy a Radnótiba, akkor ott mondjuk lehet, hogy a tanulmányi eredménye leromlana, nem tudná tartani a formáját, lenne egy harmas tanuló, vagy azt szoktam mondani, hogy sokadik senki esetleg. Most ő itt valaki. Tehát ő ebben az iskolában ő valaki.” (Paladombi szülő)

AZ ISKOLA SAJÁT IDEJE

Az iskola saját ideje is intézményről intézményre különbözik; noha a „központilag” meghatározott struktúra egységes, alapegysége az iskolaév. De másutt a mérési ciklusokhoz igazodik. Megint másutt (újabban) feloldódik a „még-nem-kell-osztályozni” három és fél évig tartó kontinuumában, esetleg – a „szakértők” által oly határozottan igényelt – elsős-másodikos kontinuumban, amikor az alapkészségek (írás-olvasás, számolás, helyes ceruzafogás) fokozatos, lassú kifejlődésének az ideje van. Utóbbi megint arra példa, hogy a különböző időfelfogások sem rendelkeznek immár egy-egy meghatározott státuscsoporthoz, hiszen a „lassan járó, tovább érsz” ideológiája éppúgy megtalálható a „gyerekbárát” alsó közép, az „alternatív” felső- és a jobb-híján- türelmes alsó-osztályi iskolákban.

Az idő múlását, diszkontinuitását s egyúttal az *előre*haladást jelző közös szakaszoló rítusok, *átmeneti* szertartások megritkultak. Kisdobos- és úttörőavatás már nincsen. Bár a felső tagozatba lépés mindig is fontos volt, és most is az. Megmaradt viszont a cirkuláris idő: az őszi kirándulástól a tavasziig tartó iskolaév ideje, amit, a szünetek mellett, október 23. és március 15. tagol. És a saját rítusok, melyek a performatív jelentés-formálást, az iskola identitásának közös megerősítését szolgálják: mint pl. az iskola büszkeségének, a kórusnak a fellépései: „*karácsonyi jóteköny célú templomi hangverseny, Szent István kórusnap, és nyárköszöntő hangverseny az iskola udvarán*”.⁶⁵ Egy másik iskolában pedig „Kertvárosi napok”, „alapítványi

⁶⁵ Sulicsengő, 2005/2006, 16. o.

bál”, „Két évenkénti iskolai Ki? Mit? Tud?”⁶⁶ A különböző státuscsoportok időfelfogása azonban eltér: az alacsonyabb rétegeknél az idő múlása és az egymásutániség egybevág, a felsőbb rétegeknél elválik. A látszólagos ellentmondást a *tervezés* fogalmán keresztül lehet megmagyarázni: a felsőbb rétegeknél az iskolaválasztási döntés megelőzi az óvoda iskolaérettségi véleményének kialakítását (arról, hogy „iskolába mehet”, „maradjon még egy évig” stb.), a továbbtanulási döntés pedig akár a felső tagozatra való belépést is megelőzi, sőt, még korábban történik. A jövő tervezhetősége központi jelentőségű tényezője az egyenlőtlenségeknek.⁶⁷

Bourdieu hívta fel a fel a figyelmet arra, hogy: az alsóbb néprétegek inkább jelen-orientáltak, a felsők inkább terveznek.⁶⁸ Persze az alsóbb rétegek is próbálnak tervezni, csak hogy nekik, akiknek ez eleve nehezebb, még az átláthatatlan magyar (valójában a helyi!) oktatási rendszerrel is meg kell küzdeniük. A tervezés képességének egyenlőtlenségei alapvetően a habitusokon múlnak (és az esetleges, helyi mikrojellegzetességeken (vö.: Berényi Eszter tanulmányával).

Tehát a tervezhetőséget teszi még nehezebbé a rendszer és a kontextus folyamatos változása: ez egy lefelé tartó spirál: az iskola időarca (Meleg Csilla kifejezésével) eleve szigorúbb az alacsonyabb státusúakkal, ezt tetézi a magyar kontextus bizonytalansága: a tervezést különösen megnehezítő körülmények.

A magyar iskola idejének sajátossága a „rendszer” mozaikosságát tükrözi. Van, akinek az általános iskola nyolc évre szól, másoknak csak hat vagy négy évre. Ha két „szélső” értéket nézzük, van az a szülő, aki már általános iskolába (6-7 évesen) annak jegyében íratja be a gyereket, hogy négy év múltán milyen nyolcosztályos gimnáziumba fognak majd járni – míg mások a nyolcadikban, 14-15 évesen kezdenek komolyabban foglalkozni a továbbtanulás kérdésével. Egy orvos anyukának például az első osztályos, hét éves kislányának jövőjéről máris határozott elképzelései vannak:

[A jövőre nézve vannak már ilyen tervek, elsős gyerekekkel mennyire lehet a jövőre gondolni?]

„...Én már gondolkozom, lehet, hogy hülyeség. Mondjuk még nem látom teljesen az ő adottságait ilyen szempontból, hogy mihez van nagyobb affinitása, de mivel van egy féltestvére, aki nagyon hasonlít őrá [...] ő is kis korától kezdve nagy dumaláda, tehát nyelvi érzéke meg beszédkészsége az nagyon jó szerintem. Matekot most azt mondja, hogy annyira nem szereti, lehet, hogy van benne igazság, bár nem vettem észre, hogy

⁶⁶ Sulicsengő, 2005/2006, 14. o.

⁶⁷ Bourdieu: Algériai munkanélküliek...

⁶⁸ ...idézi: Meleg Csilla: *Az iskola időarcai*...

nem menne neki, csak inkább ilyen nyelvi irányban. Tehát lehet, hogy 8 osztály után esetleg egy olyan gimnáziumot választanánk, ahol egy másik nyelvet lehet tanulni ilyen tagozat szinten. [És esetleg az, hogy 6 osztályos gimnázium, vagy 8 osztályos gimnáziumba mennének, az felmerült benned?] Nem, én ilyen maradibb vagyok inkább, ez olyan jól bevált rendszer szerintem ez a 8 általános, 4 gimnázium, de hát most már annyi variáció van, hogy ez is egy irtózatoss stressz lesz majd a szülőknek is, hogy most hogyan tovább. De szerintem végig megy a 8 osztály, nincs tervbe véve, hogy váltszon, mert egyelőre nem, simán megy minden. (Márvány orvos anyuka --- 2006-márc-2)

A tér szimbolikus struktúrája

„Krisztián: Mi az alagsorban vagyunk, a szakközepesek meg fent a csúcson.

– Laci: Tényleg.

– Attila: Nem is megyünk mink a szakközepesekhez, de a szakközepesek se jönnek hozzánk, hogy helló, ez vagyok, ismerkedjünk meg, hanem nagy ívben lenézik a diákot. Nézd már! Szakmunkás, mit keres ez itten?

– Krisztián: Hát még ebben a délutánosban még az is rossz, hogy mikor nézem, hogy jövök be iskolába, mindenki akkor megy haza, én meg akkor jövök be tanulni.

– Attila: Hát igen, mert még a pofákat is vágják ráadásul.

– Krisztián: Más hamarabb kezd el a szünetet, mint mi. [...] Meg olyan, hogy nyílt napok vannak a suliba, akkor jönnek be a nyolcadikosok. Le van zárva az alagsor, hogy ők oda ne-hogy lemenjenek ...”⁶⁹

SZEGREGÁCIÓ, HATÁR, TÁVOLSÁG

A helyi-társadalmi *tér* – az elhelyezkedés, a távolságok, a határok – sem afféle semleges helyszín: egyrészt konkrét akadályokat, torlaszokat állít (pl. az iskolakörzetek, a kerülethatár), másrészt szimbolikus formában tükrözi az egyenlőtlenségek helyi rendszerét (a kerulettől vasúti töltéssel elválasztott elitiskola, a kertvárosi telepen), végül, de nem utolsó sorban: versengő (újra)értelmezések tárgya (a nagy udvar mint pozitív identitás és hivatkozás stb.).

Városrészek, iskolák, iskolai emeletek, épületszárnyak szimbolikus „szembenállása” és szembeállítása rögzíti és jeleníti meg a státuscsoport-

⁶⁹ A következő beszélgetésben (interjúban) – a diákok szemszögéből – kirajzolódik egy észak-kelet-magyarországi középiskola belső hierarchiája, a térelrendezés szimbolikája és a belső határok rendje. Neumann Eszter, *id. mű*, 22. o.

tok közötti különbségek rendszerét. Így volt, illetve van ez a legismertebb, médiában is nyilvánosságot kapott „szegregációs konfliktusok” esetében is, Jászládánytól Miskolcon át Hajdúhadházig.

Az állandóságot a *szertartások*, a látható nyilvános definíciókat rögzítő konvenciók biztosítják.⁷⁰ Az iskolákban az ünnepélyeken például osztályok szerint sorakoznak fel a gyerekek: így zajlik az osztály-identitás nyilvános rögzítése. Az osztályon belüli hierarchiát pedig – amely a morális rangsort képezi le, a szimbolikus tér-középponttól (a tornaterem/aula közepétől, ill. a vezetőségnek helyet adó szektorától) való távolság jelzi – amely fordítottan arányos a láthatósággal: a hátsó sorokban rosszalkodókat (vagyis a notórius rosszalkodókat) az igazgatótő, igazgatóhelyettestől legtávolabbi sorba, ill. helyre állítják a *látsszatra* ügyelő osztályfőnökök.

A helyi térstruktúra alapidimenziói a következők: iskola-környék, iskolakörzet, kerületrész („negyed”)⁷¹ Ezek egy budapesti kerületben mindig csak többé-kevésbé vágnak egy be. Mindenesetre minél alacsonyabb státuszú szülőről van szó, annál szűkebbek a szabadság körei:

„De jól gondolják meg, hogy kit visznek tagozatra, meg kit visznek nem körzetes iskolába, meg gondoljanak arra, hogy még gyönyörűen süt a nap, de télen, hóban, sárban a gyereket vinni kell iskolába. Nem mondhatom azt, hogy ma nincs kedvem. Közlekedés, a gyereket végighúzom a hátizsákkal a hátán, és ha a gyerekkel probléma lesz, nem úgy fog teljesíteni, első lesz, akit eltanácsolnak, és hova fogják tanácsolni? Körzetes iskolájába, ide a 'Postás-telepre'.” (OTKA, Ovi Int, S. u.)

És ez természetesen fordítva is igaz. Itt nemcsak a „klasszikus” „a polgármester, a jegyző és az orvos nem a falu iskolájába járattja a gyereket” jellegű mobilitásra kell gondolni: egyrészt az alsó középosztály is itt-ott menekülőre fogja, másrészt ad hoc tényezők is döntenek, pl. a nagyobbik testvér:

Az óvodát még jobban igénybe veszik a faluból. Tehát az óvodát jobban, mert kisgyereket azért nem annyira visznek el, de van rá példa, hogy az ovist is elviszik, mert amikor a nagyobb testvér már iskolás, akkor úgyis autóval viszik (...) Tehát képes elvinni a gyereket oda huszonötödiknek! És ezért...

⁷⁰ A rituálé Douglas-nél, Eriksen-nél, Leach-nél kodifikáció; Wulfnál performatív jelen-tésteremtés.

⁷¹ Az iskolán belüli határokról ld.: következő alfejezet

És a gyerekszám csökkenéssel járó összevonások miatt csak egyre nő a diszkrepancia. A kerületben található Szolnoki út is kertvárosias negyednek számít, melyet temető választ el a kerület többi részétől volt saját városrészi identitása, és saját iskolája saját iskolakörzettel (a kis-közepes méretű községekben megszokott világos felállás). De a csökkenő gyerekszám miatt közös igazgatás alá vonták a Hatvani úti iskolával. Másutt a helyzet még bonyolultabb: az évek óta csak vegetáló Egri úti iskolát a Márvány utcai iskolával vonták össze; csak hogy a két iskola körzete még csak nem is érintkezik egymással (a közlekedés is rossz, panaszkodnak az ingázó tanárok); mindkét intézmény megtartotta saját beiskolázási körzetét, de a közös vezetésnek (a Márvány utcai iskola igazgatója lett az összevont intézmény vezetője), s még inkább a(z amúgy illegális) felvételinek hála – van akit innen oda, illetve onnan ide irányítanak – létrejött egy papíron nem, de fejekben már létező új térszervezési egység:

„Most van a B. út, az az Egri körzete, van olyan szülő, aki ott lakik az Egrihez közel, mégis ide akarja hozni a gyereket, nem tudom, hogy mi az oka, hogy ide akarja hozni? Talán azért, mert ez a bázis iskola.” (OTKA Bánya u. Ig. 1.o.)

Vagy egy idejétmúlt, de korábban hivatalos térszervezési elv marad fenn, afféle hagyomány gyanánt:

„[A település összes iskolájának közös igazgatás alá vonása nyomán] megszűnt elvileg az iskolá[k]ban a körzetesítés [...], a szülő választ iskolát. De azért mégis olyan látszólagos körzetek vannak. [...] Még az a látszólagos régifajta körzet számít a beiskolázásnál. Aki itt lakik az iskolához közel, az idejön, aki ott lakik, ahhoz az iskolához közel, az oda-megy, a m-iek meg általában M-re” (M, kisvároshoz csatolt község)

A szegregáció is a tér újrafelosztásának, bizonyos csoportoknak bizonyos helyekről való kizárásának formájában ölt testet; illetve ezek az elkülönített terek, többé-kevésbé megsérthetetlen határok jelzik a csoportok közötti különbségeket. A kategorizálás adminisztratív aktusát az elkülönítés szimbolikus aktusa követi: a c-osztályok, vagy fejlesztő osztályok az északi épületszárnyban, a roma-gyerekek a külterületi tagintézményben stb. (Az etnikai szegregációról ld. lent)

Vagy akár fordítva, a lényeg maga az elkülönítés, s ezáltal szimbolikus (vagy valós) előnyök kicsikarása:

Az iskola másik épülete, egy tagiskola, a központi épülettől távol, a magasabb státuszú, régi üdülőtelepen található. A tagiskolában csak alsó tagozat van, 1-1 osztállyal. Maga az iskolaépület korszerűtlen, a tantermek kicsik, egy szükség tanterem is van, s nincs tornaterme. S mivel ezen a területen alacsony a cigány népesség aránya, csupán néhány család lakik itt, s azok is zömükben asszimilálódtak vagy asszimilációs törekvéseik vannak, így természetesen ebbe a tagiskolába kevés cigány gyerek jár, osztályonként egy-kettő. Szó volt róla, hogy megszüntessék, de a szülők tiltakoztak. Az itt lakó gyerekeknek valóban nagyon távol esik a nagyiskola, s a közlekedés sem igazán megoldott (ritkán jár a helyi busz). Ráadásul ez a béke szigete a nagyiskolához képest. De az iskolának is az az érdeke, hogy megmaradjon a tagiskola. Félő ugyanis, ha messzebb kellene járni a gyerekeknek, ha már utazniuk kell, akkor a szülők inkább másik iskolát választanak.⁷²

Tagolt tér⁷³. Az *ökológiai érv* meghatározó a szülők diskurzusában, s annál inkább, minél alacsonyabb státuszcsoporthoz tartoznak. Itt nem egyszerűen a térről, hanem jelentésteli, szimbolikus dimenziókkal gazdagított, „értékalapú” térpercepcióról van szó. Vannak, akiknél a *praktikus* megfontolások szervezik a teret, akiknél a *lakás és a munkahely* jelölik ki a hétköznapi életvilág határait. Olyan lineáris térfelfogásról van itt szó, amelyben a „legrövidebb út az egyenes” alapon a lakhelyet és a munkahelyet összekötő útvonal mentén, a kettő közötti út egyik állomásaként van csupán helye az iskolának:

„[Ez a két iskola merült fel], mivelhogy ez van közel. Nekem a munkahelyemre is gondolni kell, hogy hogy esik útba. Tehát messzebbre nem tudom vinni a gyereket. A Türr István az például pont itt van az óvodától nem messze gyalog, az István meg csak két villamos megállóra.” (Szülő, alacsony státusú).

„[...Más iskola nem merült fel?] Nem, mert messze van. Nekem van messze a munkahelyemhez. Nekem reggel 7-re a munkahelyemen kell lenni.” (OTKA Salgótarjáni ovi 13.o.)

De a közel, és a körzet két különböző kategória, amelyek csak a felsőbb rétegek diskurzusában válnak világosan ketté. Vagyis hipotézisem szerint nem az a különbség a különböző rétegek között, hogy kinek számít és kinek nem, hogy hol van az iskola, hanem hogy ez a két kategória (közeli és körzeti) a felsőbb rétegek estében különválik. Hiszen, mint az Berényi Eszter tanulmányából is kiderül: a legalsó státuszúak sokszor a „körzet”

⁷² Matern Éva, 2008 (megjelenés alatt, OKI „Kutatás közben” sorozat)

⁷³ A társ státusz változásairól térben és időben, különböző kontextusokban ld.: P. Bourdieu: *La Distinction* („Classement, déclassé, reclassement”)

fogalmával sincsenek tisztában (ez rétegspecifikus nyelvhasználat kérdése is) – viszont mégiscsak azzal jellemezhetőek inkább, hogy a körzeti iskolákba járnak.

„[Akkor végül is nem is ismertetd a kőbányai iskola helyzetet?] Egyáltalán nem. Semmi ismeretem nem volt, úgyhogy be is voltam pánikolva rendesen. Mikor ideköltöztünk, akkor azzal kezdtem, hogy körülnéztem, hogy egyáltalán itt a lakhelyhez legközelebb lévő iskolák egyáltalán vannak-e, és milyenek? És hármat találtam, ami aránylag közel van, mert gond volt nekem, hogy a gyerekek ne kelljen sokat utaznia.” Márvány orvos anyuka --- 2006-márc-2

A közelség mint térszervezési elv tehát a magasabb státusúaknál is megjelenik, de egyéb szempontokkal kombinálva, azokat erősítve szerepel:

„Tehát akkor mi ezt néztük, hogy közel legyen. Tehát, hogy ne kelljen sokat utazni, megkínóztatni a gyereket reggel korán. Hogy a profilja megegyezzen a kislányunk érdeklődésével. Mert ő elég intellektuális érdeklődésű, tehát hogy szívesen csinálta már a feladatokat is, a feladatlapokat is. Szóval ő szeretett akkor is már tanulni. És így úgy láttuk... Megnéztük a tanár nénit. Tehát hogy ki lesz az, aki tanítani fog. Megkérdeztük az ismerősöket, hogy ők milyen tapasztalatokkal rendelkeznek. Az iskoláról is, meg a tanár néniről is. És akkor így választottuk ki. [...] Mivelhogy annyira közel van, hogy ez lebegett a szemünk előtt, hogy hamar önállósítjuk a gyereket. És hogyha ez megfelelő színvonalú iskola, és úgy tűnik, hogy igen, akkor ide.”

A kerületen kívülről, de még inkább a Budapesten kívülről érkezők jóval magasabb iskolai végzettségűek, mint az átlag. Ez alátámasztani látszik a távolság észlelésének réteg-specifikus voltáról szóló érvet. Így vagy úgy, mind a szülők, mind az óvónők stratégiáinak értelmezését megkönnyíti, ha a társadalmi térrel kapcsolatos hiedelmeket, félelmeket, az iskolák, utcák szimbolikus jelentését és jelentőségét is figyelembe vesszük.⁷⁴ Vagy egyszerűen csak azt, hogy kinek van (két) autója (egy a munkába induló apának, egy a gyereket iskolába szállító anyának, pl.). Például mit jelent átkelni egy főúton⁷⁵, fölülni a buszra? Naponta többször megismételt, ru-

⁷⁴ Vö.: a Kurt Lewin Alapítvány 2001-2002-es tanévben végzett vizsgálatával, amely megmutatja, hogy az iskolaválasztás nem mindig választás: szempont a távolság, a környezet stb.

⁷⁵ K. Két forgalmas út találkozásában van ez az iskola, hogy mennyire balesetveszélyes ez, vagy hogy volt-e ebből?

V. Régen nagyon sok balesetvolt. Most már nem.

K. Az mit jelent, mikor?

V. 10-15 évvel ezelőtt. De akkor kétszer ennyi gyerek járt ide.

K. Nyolcvanas évek második fele?

tinszerű cselekvésről, vagy az iskolaválasztást meghatározó szimbolikus *határ* átlépéséről (átlépésének lehetetlenségéről) van szó?⁷⁶ Egy tartósan munkanélküli, például roma szülő, aki nemigen hagyja el a lakását, vagy a háztömböt, gyakran még azt sem hiszi el, hogy gyermeke e határokat átlépheti:

„...felveszik [a villamospályán túli „jó”, amúgy közeli iskolába], csak nem is mertek jelentkezni. Mert hogy ők Z. utcai gyerekek. Eleve félték, de aztán addig gyözködtük őket, meg elmentünk a gyerekekkel, jelentkeztek, és jól érzik magukat.” („elgettósodott környék”, „H-utca”, vezető óvónő)

Van tehát Paladombon (is) a „H” utca, mint megcímkezett, társadalmon kívülre, következésképpen az iskolapiac terén kívülre sorolt terület. Francia kifejezést átvéve: „a Zóna”, egy másik világ:

„[Én arra vagyok kíváncsi, hogy miért pont ebbe az iskolába?] Mert közelebb van, hogy ide hordjam iskolába. Meg másik iskolába nem szerettem volna elvinni. Van ugye a G. utca fele. [Az a Rutén?] Valahogy így, igen. [És abba miért nem?] Ez közelebb van, mert az [keresztelkedéstől] csak egy megállót jövök ide. Amikor jövök a gyerekekkel, akkor meg nincsen messze. És ezért szerettem volna, hogy ide járjon iskolába. [Ez van legközelebb a lakáshoz?] Igen. [És a többi iskoláról hallottak valamit?] Nem. [Jó, rossz, közepes?] Én semmit nem hallottam.” (Márvány utca, varrónő anyuka)

[„Jelenthet-e hátrányt esetleg a H. utcai lakcím?] Jelenthet. A legtöbb iskolába az ember elmegy, és még addig nincs is probléma, míg meg nem mondom, hogy hol lakunk, és mikor kérdezik a címet, akkor látom, nem mondják, mert nem szólnak, csak látom a fejükön, hogy meg vannak szeppenve” [...] „Mondjuk van egy nővérem, annak tavaly kezdett a lánya elsőben. És ő ide szeretne volna a Türrbe beíratni a kislányt, és hiába volt hely, nem vették föl. És azért nem vették föl, mert hogy H. utcai. [És mondták neki, hogy ezért?] Igen. Erre nem lehetne hivatkozni. És így kellett átvigye a Postás-telepre, a körzetibe, igen.” (OTKA S. ovi szülő 1., 6. o.)

V. Igen, igen. Nyolcvanas években igen. Abból majdnem ezer gyerek, meg több, ugye külsős része volt, nagyon sok baleset volt. Most már nem. Van jelzőlámpánk is az iskola előtt, azt is évekig kellett...

K. Azt mikor sikerült? Az iskola küzdött azért, hogy...

V. az iskola igen. Mi kértük, nagyon sokszor kértük rendőrségtől, és akkor végre felszerelték.

K. 7-8 éve? (Hatvani, ig.)

⁷⁶ Vö.: a Kurt Lewin Alapítvány 2001-2002-es tanévben végzett vizsgálatával, amely megmutatja, hogy az iskolaválasztás nem mindig választás: szempont a távolság, a környezet stb.

A H. utca mint fogalom jelentése összetett: jelenti a „zónát”, *pars pro toto*, ami egy szociális enkláve, egy másik világ. De jelenti azt is: cigány; afféle metafora gyanánt. És végül jelenthet egy hivatalos kategóriát, egy másik beiskolázási körzetet – ami persze a fentiekben is idézett kizárásnak nem oka, hanem ürügye.

Előfordul a távolság-észlelés réteg-, ill. kultúra-specifikus voltának olyan ravasz/cinikus/jóindulatú kihasználása is, amely a többség érdekében hivatkozik a kisebbség ragaszkodására a közeli (tagiskola, telepi iskola stb.) iskolához. Egy hajdúhadházi példa:

„Az ügy legutóbbi tárgyalásán, a megyei bíróságon azonban fordulat történt: az önkormányzat csatolta az iratokhoz a roma szülők beadványát, melyben azt kérik, hogy az alapítvány vonja vissza keresetét. A kérelmet a szülők 80 százaléka aláírta. A családok azt kérik, hogy gyermekeik továbbra is külön tanulhassanak, mivel az iskolaépületek közelebb vannak otthonaikhoz - tájékoztatott Figula Ildikó, a Hajdú-Bihar Megyei Bíróság szóvivője.” (<http://www.origo.hu/itthon/20070309romak.html>)

Csak hogy a jogvédők rámutatnak:

„Kérdésünkre, hogy milyen osztályok vannak itt, és hogyan kerülnek ide a gyerekek, elmondja, hogy a problémásakat helyezik ki ide a főépületből, de a többségük az alsós tagintézményből (a Szabó Gábor úti) egyenesen idekerül. Ő ebbe nem tud beleszólni, mint ahogy az alsós kollégája sem, ezeket a döntéseket „fent” hozzák, és őket csak kész tények elé állítják azzal, hogy ezeket a gyerekeket kell tanítaniuk. „Ezek tiszta cigány osztályok”

– Azért jönnek ide automatikusan a Szabó Gábor útiból, mert ez van közel?

– Nem. Az alsó tagozat a város másik végén van. Amikor átkerülnek a tanulók a felső tagozatra, ide a Költségvetésibe, az egész várost át kell utazniuk. A főépület fele ekkora távolságra van. Tavaly még fizette az Önkormányzat a havi bérletet, idén már nem.” (http://www.cfcf.hu/?nelement_id=3&article_id=33)

Határait és identitásukat a *Zónával szemben* meghatározva szintén egy-egy szimbolikus térbe szerveződhetnek az elit óvodák és iskolák. Erre a legjobb példa az általunk vizsgált területben az egyik intézmény-pár kapcsolata: az iskola a terület egyik dinamikusan fejlődő, szigorú nevelési elveket valló, jó továbbtanulási eredményeket felmutató intézménye. A mellette lévő óvodában bevett gyakorlat, hogy a gyerekek csak 6 és fél éves koruk után mennek iskolába, méghozzá zömmel (46 százalékuk) ebbe az iskolába. Az iskola el is tanácsolja a hatévesen jelentkezőket, még azokat is, akik az (egyébként illegális) felvételin megállják a helyüket. Az eredetileg a gyerekek eltérő fejlődési ütemét figyelembe vevő beiskolázási korhatár kitolása ebben az esetben legalább annyira az adott in-

tézmények érdekét szolgálja, mint a gyerekekét (e gyakorlatra a kerület döntéshozói azzal adják áldásukat, hogy a gyerekeknek *egyébként is* annál jobb, minél később kezdik az iskolát, ám ez az elv nem érvényesül egyégesen).⁷⁷

A konkrét „elit” *térszervezési formák közül* említsünk meg kettőt: a körzethatárok minimálisra zsugorítása vagy a körzethatárok kiiktatása révén létrejövő, csak a szülők beiskolázási attitűdjén keresztül realizálódó virtuális iskolaközösség. A kerület központjában az egyik iskola azt lobbizta ki az önkormányzatnál, hogy egész picire, a befogadó kapacitás töredékére olvadjon az beiskolázási körzete – így a kerület legtávolabbi részéből is nyugodtan idejöhetnek a *megfelelő* szülők, míg egy másik, közeli iskola ugyanezt a célt úgy érte el, hogy „tagozatos” osztályát „kerületi” beiskolázásúvá nyilvánította át!

„A kéttannyelvűben kevesebb, ugye a körzetes gyerekeket fel kell venni. Tehát ha nem kimagasló képességű, akkor aki a B osztályba, a táncos osztályba fölvettem a körzetes gyerekeket. A kéttannyelvűben is vannak, de ott ilyen 3-4, maximum 5.” (OT-KA Márvány u. íg. nő)

A határátlépés módjának értelmezése sem olyan magától értetődő. A lenti idézet megmutatja, hogy mennyire könnyen félreértelmezhetik az elitiskola nyájasságát az alacsonystátusú szülők. Számukra az, hogy cerberus (portás, pontosabban: biztonsági őr) őrzi a kaput, az a rend és odafigyelés jele (nekem is jó ismerősöm ez a cerberus, engem sem engedett be soha anélkül, hogy ne hívta volna fel az igazgatóhelyettest, még akkor sem, amikor már hónapok óta jártam abba az iskolába interjúzni...), s nem látják meg benne a másik jelet: a pár hét múlva ide felvételiző gyerekeket fenyegető szigorú szelekció jelét (amit az antropológus-szociológus látni vél):

„kedden elment a feleségem a kislánnyal mind a két iskolába, hogy mikor lesz a felvételi beszélgetés.... Hiszen mi csak abba az iskolába mehetünk, amibe felvesznek bennünket. Most elmentek a Márvány úti iskolába, ahol meglepődve tapasztalták, hogy a portán nem volt senki. A konyhát éppen két cigány asszony mosta fel, akiktől útbaiga-

⁷⁷ Ebbe az óvodába a gyerekek zöme négy évig jár, ami – tekintettel az egyre csak apadó gyereklétszámra – biztosabb finanszírozást jelent; az iskolába pedig idősebb, tehát „érettebb” gyerekek kerülnek, akikkel könnyebb együtt dolgozni, akikkel könnyebb jó eredményeket elérni. Tehát, a hat évesen még iskolaéretlennek bizonyuló gyerekek helyzetének könnyítése helyett, amire eredetileg szolgált volna a kötelező iskolába íratás időpontjának kitolása, sok esetben elitoktatást biztosítani kívánó intézmények stratégiájává, vagy középosztálybeli szülők által követett gyakorlattá válik. (Erről – a beiskolázási életkorról – részletesen ld.: Kende Anna, in: Erőss G.–Kende A. (szerk.), *id. mű*).

zítást kértek. És felkerültek a tanáriba, az irodába, ahol rettentő nagy kosz volt, ... Azt sem tudták, hogy miért jönnek oda. [...] Ugyanakkor elmentek a Martynba, ahol a portás megkérdezte, mit szeretnének? A feleségem elmondta, hogy mit szeretnének. Azt mondja, az igazgató úr nem ér rá, de felszól. Az igazgató-helyettes jött le, és nem a feleségemmel foglalkozott, hanem a kislánnyal. Hogy vagy? Mit szeretnél? Elbeszélgettek. Feleségem azt is megkérdezte, hogy van-e akadálya annak, most logopédiai óvodába jár, de valószínűleg nem kell logopédiai iskolába járnia, angol tagozatra felveszik-e? És az igazgató helyettes azt mondta, miért lenne akadálya? Nem úgy, mint itt az igazgató, aki egyből kizárta annak a lehetőségét, hogy a kislányom angol nyelvtagozatra járjon. [...] Amikor bemegyek egy iskolába, és azt látom, hogy öltönyben vannak, és a tanárok is tisztán, csinosan felöltözve, vagy bemegyek egy másikba, ahol lepusztult az egész. [...] *És most itt a Martynban a nyílt napon az lesz, hogy minket kitessékelnek egy irodába, ahol beszélhetünk a tanárokkal. A gyerekeket meg egy másik szobába, és ott pedig rajzolniak, tornáztatják őket, tehát megnézik, hogy milyenek.* [...] *A gyerekekre kíváncsiak, és nem ránk.* [...] Innentől kezdve... rendbe rakom a sérómat, fölveszem a sötét nyakkendőmet, öltönyömet, legjobb benyomást, nyilván elég fontos, és marha intelligensen próbálok meg beszélni. Az ember mindenre képes.” (K. óvoda, H.-család, 2005)

Látható, hogy azért annyira ezek a szülők sem naivak, szeretnék hinni, amit mondanak, hogy ti. nem őket fogja felvételiztetni az iskola, de azért az apuka „rendbe rakja a séróját”, „és marha intelligensen próbál meg beszélni”.

Választás-habitus

A csápokhoz kapcsolódva, a szimbolikus tér- és időstruktúrákhoz illeszkedve a szülők végül iskolát választanak (vagy azt hiszik, választanak). A lokális kontextus hangsúlyozásából szinte egyenesen következik a következő elméleti felvetés. Ha elfogadjuk, hogy az osztály-hovatartozás, a társadalmi státusz továbbra is döntő szerepet játszik az iskolai esélyekben, de egyúttal figyelembe vesszük a helyi kontextus kiemelt szerepét, akkor vajon nem értékelődnek-e fel, ill. le egyes, a társadalmi pozíciót meghatározó tőkefajták? Különösképpen a kapcsolati tőke felértékelődése az, ami elég erős sejtésünk. Érdemes volna egy későbbi vizsgálatban megmérni, a társadalmi (kapcsolati) tőke szerepe nem értékelődik-e fel, relatíve, a kulturális pedig le. Bár az is elképzelhető (ellenhipotézis!), hogy a kapcsolati tőke csupán azonos kulturális tőkebirtoklókon belül variálja az iskolai döntést. Létezik a protekció klasszikus fajtája:

„Hát szerintem akkor, akkor... Felvesznek ők külsős gyereket is, de ahhoz... nem tudom, hogy mi kell. Ádámot most komolyan, tehát tényleg őt úgy vették fel, hogy odaszóltak. Én akkor kezdtem el dolgozni itt az ÁNTSZ-nél [...] közegészségügyi járványügyi felügyelő vagyok. [...] Paladombi. Minden kerületben van ÁNTSZ, és van a tisztiorvosi szolgálat is. És mondom, igazából tehát ők jó kapcsolatban vannak a polgármesteri hivattal is. És igazából a polgármesteri hivatalból szóltak oda az iskolába... [...]. Nem tartozunk az önkormányzathoz. Csak olyan kapcsolatban vagyunk, hogyha valamilyen építési ügy van, vagy valami, akkor nekünk szakhatósági véleményt kell adni és ezért... [...] Ismerünk embereket az önkormányzatnál.”

...És a protekció kevésbé klasszikus fajtája is, ahol már a kapcsolati tőke mértéke is számít (lásd: Márvány utcai felvételiző készült „keretes szöveg”), ellenőrzik, értékelik és mérlegelik a „protektor” súlyát, hogy az önkormányzatnál kellően magas pozícióban van-e. De alsóbb rétegek is élhetnek – adott esetben – ezzel a lehetőséggel: a konyhai dolgozók (és más, az iskola állományába tartozó fizikai dolgozók) gyerekeit például fel szokták venni, még az „elitiskolákba” is. A sikeres iskolaválasztó szülők ezen felül rendelkeznie kell bizonyos „helyi tudással”, pontosabban a helyi viszonyokról való *releváns* tudással, ami több mint ami a *Sulicsengőben* megjelenik.

Az iskolának emberinek (kedvesnek, barátságosnak, befogadónak stb.) és hatékonynak (igazságosan szigorúnak, továbbtanulást elősegítőnek stb.) kell lennie egyszerre. Könnyű lenne azt mondani, hogy a felső rétegek a hatékonyságra, míg az alsóbb rétegek az „emberségre” helyezik a hangsúlyt. Valójában mindkettő egyidejűleg fontos minden szülő számára, csak más és más mércéjét alkalmazzák a „gyerekközpontúságnak”, ill. a „hatékonyságnak”. Továbbá eltérő mértékben képesek kritikai distanciával szemlélni az iskolai ideológiákat általában, ill. egy-egy konkrét iskola imázsépítését, marketing-technikáit konkrétan. Mivel a „kedves tanítónéni” ideálja egyetemes, minden iskola igyekszik *kedvesnek* mutatkozni. De vannak, akik átlátnak a szitán, illetve akiknek kedvességből is megárt a sok:

A 'Szent István' iskolát azért gondoltuk, mert hogy az zenetagozatos, és én is zongorázom, a párom gitározik, a zene az adott a családban végül is, és lányom is nagyon szereti a zenét, úgyhogy azért mentünk oda. Ott igazság szerint a nyílt napon annyi volt... [...] hogy a tanító néni, aki lett volna, az nagyon aranyos volt, tulajdonképpen egy ilyen anyáskodó tyúkanyó típus volt, és azt gondoltam, hogy talán az egy kicsit túlzás már nekik, hogy inkább egy valamilyen karakteresebb tanító néni talán jobb lenne [...].”

A különböző szülőket nem az különbözteti meg egymástól, hogy egyik előkészíti a választást, másik nem, hanem az, hogy jellemzően egyik *tapasztalati*, másik *eszköz-rationális* (prospektív) alapon választ. A tapasztalati mód jellemzően az alacsonyabb rétegek sajátja:

„Ott van egy iskola. És ott van az óvoda is. De hát két részből állt ez az egész össze. Az egyik az apukám, mert ő vízvezeték-szerelő, és ők látják el a környező... a környező óvodáknak ők szervizelik a vízvezeték-szerelő anyagait, illetve a másik része szerintem, hogy a keresztlányunk is oda. [...] elmentem ide is, elmentem oda is, és akkor eljöttem ide, ami a mi ismeretségünk volt. És nekem tetszett, hogy zöld övezet, vannak mászó-kák, tehát látom azt, hogy van nekik elég nagy terület. [...]” (szülő)

„Mi az alapján választottuk, hogy az öcsém, a Zsolti odajárt iskolába, mi meg ott lakunk közel, és nekem tökéletesen megfelel az az iskola. Szóval ismerem, kedvesek a tanárok, normálisan foglalkoznak, mert voltam egy ilyen beszélgetésen, tehát láttam, hogy fognak tanulni, nekem teljesen megfelel, ez alapján választottam ki az iskolát” (OTKA nevű szülők)

„És tavaly előtt, tavaly nyáron, mikor járkáltunk, és az iskolát kerestem neki, összefutottam egy régi tanárommal, még a mai napi itt tanít... Kémiantanár. Ővele beszéltem, és őtől kértem egy tanácsot, hogy nem-e tud egy olyan iskolát, ami közel van, és kislétszámú. Merthogy ez és ez a probléma a kisfiúval. [És akkor ajánlotta a saját iskoláját!] És akkor mondta, hogy ott a mienk. Oké. Úgyhogy... [És akkor így került oda.] Így került oda.” (Rutén szülő, alacsony státusz)

Az eszköz-rationális, rationális kalkuluson alapuló *prospektív* választási mód. A lakáshoz való közelség az óvodaválasztás esetében mindenkinél perdöntő, míg az iskolák esetében rétegspecifikusan meghatározott.⁷⁸ Tehát, az óvodaválasztáskor a szülők bevallása szerint az elsődleges szempont az, hogy az óvoda közel legyen a lakáshoz, és adataink szerint 58%-uk a körzeti óvodába is járattja gyermekét. A szülőknek már csak mintegy tizede tartja fontos szempontnak, hogy körzeti legyen a kiválasztott iskola.⁷⁹ Az iskola közelsége persze még mindig fontos, meghatározó a szülők diskurzusában, s annál inkább, minél alacsonyabb státuszcsoporthoz tartoznak:

⁷⁸ Ld.: Berényi E. – Berkovits B. – Erőss G.: óvoda-tanulmány, e kötetben.

⁷⁹ Az általános iskolai végzettségű anyáknak 34 százaléka a körzeti iskolába jelentkezett, míg a felsőfokú diplomával rendelkezőknek mindössze 18 százaléka teszi ugyanezt. Ugyanakkor, a lakóhelyi szegregáció következtében, a felsőfokú végzettségűeknek nagyobb az esélyük arra, hogy a körzetükben lévő iskola magas presztízsű legyen, és ez esetben a választás és a körzet automatikusan egybeesik, tehát a körzeti lesz a választott iskola. (2. adatgyűjtés, ld. részletesen: Berényi Eszter tanulmányát)

„Igen, a nyár végéig szeretném, ha itt járna iskolába, és utána meg Somlósőzlősen beíratnám iskolába, mert van olyan ház, és vele szemben van az iskola, és csak át kell menni, és máris ott van, és nem kell a gyerekeknek vigyázni az apja.” (Paladomb, Márvány u., Varrónő)

Noha a kerület „belső” részén található iskolákban jóval több „elit” tagozat létezik, és egyáltalán: több és többféle iskola, mint például a lakótelepen, és mert *átlagosan* (bár léteznek egyes kivételek) a belvárosi iskolák körzeteinek társadalmi összetétele kedvezőbb, mint a lakótelepieké, az adatok mégis azt mutatják, hogy éppen a belvárosban a legjelentősebb a társadalmi státusz és a választott osztály típusa közötti összefüggés. Hiába laknak tehát előnytelen társadalmi háttérű családok a belső részeken viszonylag közel a „jó” osztályokat működtető iskolákhoz, igen ritkán tudnak bejutni ezekbe az osztályokba. A beiskolázást nem a valóságos városi térben, hanem a virtuális társadalmi térben elfoglalt pozíció határozza tehát meg.

Persze „kettőn áll a vásár”, van olyan eset – nem is kevés –, hogy „mérészkednének” elit tagozatra, csak éppen oda nem veszik fel őket. A Márvány utcai iskolában, Paladombon, az alacsony státusúak közül is sokan próbálkoznak az angol osztállyal, ám sokuknak csak a táncos osztályba sikerül bejutniuk; az őket fogadó „grimaszokról” részletesen lásd lent. A grimaszok háttérében a következő érvelésmód áll:

[„A roma gyerekek arányáról valamilyen becslés van?] Ezt igazán így nem tartjuk nyilván. Vannak. [Mondjuk a táncosban mennyi, a kétnyelvűben mennyi?] Talán a táncosban több, de a mostani jelentkezés alapján, ha nem találkozom anyukával meg a gyerekekkel, nem gondolom, hogy roma, de például a kéttannyelvűbe adta be a jelentkezését. De az úgy van, hogy a roma gyerekek értelmi képessége, vagy előképzettsége, tehát ott azért nem foglalkoznak, meg a szülők sincsenek olyan szinten, hogy foglalkozzanak a gyerekekkel, úgyhogy ők általában azért nem biztos, hogy megfelelnének a kéttannyelvűbe” (OTKA Márvány u.. Ig. nő)

A társadalmi származás ugyanakkor többszörösen is determinálja az iskolai karrier kezdetét, hiszen az iskolaérettnak minősülő, de alacsony társadalmi rétegből származó gyerekeket is könnyen orientálhatják a neki „megfelelő”, „családias”, „barátságos”, „nem túlzottan megterhelő” stb. jelzőkkel ellátott osztályokba, miközben középosztálybeli társaik éppen ezeket az iskolákat is igyekeznek elkerülni. A „családias” iskola felel meg

a Ball és Maroy modellje szerinti⁸⁰ *expresszív* logikának⁸¹ (mely a hátrányos helyzetűeket befogadó intézmények sajátja, szemben az *instrumentális* logikával⁸², amit nálunk „elit-stratégiának” szoktak nevezni; az expresszív logika másik megjelenési formája az „alternatív” pedagógia felfogást magukénak valló alapítványi iskolákra jellemző.)

Az alacsonyabb iskolázottságú családokat felmérésünk tanúsága szerint eleve jobban visszarettenti az iskolai felvételi, mint a magasabb végzettségűeket. Ezért őket még a viszonylag gyöngéd, szinte még maguk az óvónők számára is észrevétlen orientáció könnyen eltérítheti a felvételt követelő osztályoktól. (Erről részletesebben lásd: Berényi Eszter tanulmányát).

Agnès van Zanten szerint⁸³ a leginkább hátrányos helyzetű csoport magatartását általában a *visszahúzó*dás jellemzi: az iskolaválasztást a *távolság* (pontosabban a *közelség*) határozza meg; a kötelező iskolakörzet imperatívuszának internalizálásából a választásról való lemondás következik; ezt erősíti a szűk lakókörnyezet határain túli idegen világ iránt táplált gyanakvás. A rossz hírű körzeti iskolát „választó” alacsony státusú szülők hajlamosak a különbségek bagatellizálására. Időfelfogásuk is hátrányos helyzetbe hozza őket: az iskolaválasztással csak akkor kezdenek foglalkozni, amikor az már közvetlenül aktuális – de ekkor már gyakran késő.

„Először a Martynba mentem, megpróbáltam, oda nagyon nehéz, annyi túljelentkezés van tényleg, oda nem sikerült. És utána mondtam, hogy körzetileg is megnézzük, hogy milyen az iskola, és itt maradtunk.(...) [Tehát nem jött szóba egy harmadik iskola?] Nem. Nagyon messzire nem akartam őket vinni” (OTKA Márvány büfés anyuka)

⁸⁰ Ball, Stephen – Maroy, Christian: *School's logics of action: a comparison of 15 cases studies*, 2004 http://www.girsef.ucl.ac.be/deliverable%2011_final.pdf

⁸¹ Nyitott és vegyes, társadalmi összetétele is vegyes és e sokféleséget tematizálják is, az egyenlőtlenségekre figyelnek; tanulási és magatartás-problémákra külön programok, a teljesítmény szerinti differenciálás kevésbé jellemző, közvetlen és nyitott személyközi viszonyok: diák-diák kooperáció, diák-tanár párbeszéd, kizárás: kizárt, vezetés: párbeszéd, „együtt él” szűkebb társadalmi környezetével (de egyes „kezelhetetlen” szülőkkel problematikus viszony).

⁸² Zárt, homogén és hagyományos, a tanulás, továbbtanulás áll a középpontban, az eredményesség és ennek mérése kiemelten fontos – fontosabb, mint az esélyegyenlőtlenség – formális/ tekintély-alapú viszonyok jellemzőek, korlátozott és egyirányú kommunikáció, a belépést szabályozzák – szelekció –, bent pedig teljesítmény-alapú differenciálás és tehetséggondozás zajlik.

⁸³ Agnès Van Zanten: *L'Ecole de la périphérie*, PUF, Paris, 2001.

Az alacsony státusúakat emellett jellemzi a hivatali tekintélyek, a hivatalos intézménynek való behódolás. Hajlamosabbak elfogadni akár az óvoda (gyermeküket „problémásnak” nyilvánító döntését), akár az iskola (illegális) felvételiztetési procedúráját (és verdiktjét)⁸⁴, akár a nevelési tanácsadóban kapott stigmát, mint „szakértői” véleményyt:

„V: Megbeszéltem velük [a gyerekekkel], hogy most nekünk ez is jó lenne meg az is jó lenne, csak a Szent László 1-be ne menjünk, meg a 34-be. Oda a túljelentkezés miatt nem vettek fel állítólag minket, meg körzetileg nem is tartoztunk oda. És akkor utána még abban volt először a felvételi, utána felvételiztünk ide, és mindenféleképp reménykedtem, hogy ide fölvesznek [...]. K: És itt sem vették őket fel a két tannyelvűbe. V: A két tannyelvűbe nem. K: És akkor mondták, hogy de lehet jönni a táncosba? V: Igen. K: El kellett fogadni végül is? V: Nem kellett elfogadni, csak úgy döntöttem, hogy nekünk akkor ez jó, és elfogadjuk. K: Mi a véleményed ezekről a felvételikről? Jó, hogy van, nehéz vagy könnyű? Kell, hogy legyen? V: Egyrészt nem tartom jó ötletnek ezet. Most hogy fölmeri a gyereket előtte, hogy most milyen szinten van egy gyerek, az alapján fölveszem vagy nem veszem. Jó, most ha másik szempontból nézed, az iskola szempontjából, akkor meg az iskola végül is kiválogathatja az ilyen gyerekeket, a jó gyerekeket, akik jobban teljesítenek. [...] Ők nem tanulnak negyedikig angolt, vagyis ötödikig, mert állítólag csak ötödiktől. Nekik ott a tánc, a másik osztálynak meg ott az angol. K: Szeretik a táncot, gondolom. V: Igen, szeretnek nagyon idejárni, szeretik az iskolát. K: Akkor végül is nem hiányzik a két tannyelvű osztály annyira? V: Nem. Én most már nem bántam meg, hogy végül is mi oda nem kerültünk be. Hogy hú, de jó lett volna, ha odakerülünk, vagy mit tudom én, mert az csak jobb lett volna. Nem, elfogadtuk, hogy ide vettek föl és kész. A gyerekek nagyon szeretnek idejárni.” (M. utca [az iskolában zajló felvételizről ld. lent], takarítónő anyuka).

⁸⁴ Egyetlen esetben találkoztunk azzal, hogy konkrét „szankció” követte volna a törvénysértést, de ott is csak idézőjelben: nem az erre hatásköre szerint illetékes kerületi jegyző, hanem egy magas státusú (történetesen orvos) anyuka részéről, aki egyszerűen nem íratta be oda a gyerekét: A másik meg, ami nem tetszett, az nagyon nem tetszett, hogy a felvételin, oda is kellett felvételiznünk, pedig az a lakhely szerint van, és ez szerintem szabálytalan volt, ahogy csinálták, mert egyenként kellett bemenni a gyerekeknek egy nagy terembe, ahol 4 vagy 5 tanár ült az asztal mögött, mint egy felnőtt vizsga. És akkor ott egyedül, tehát a szülőket be sem engedték, ott kint kellett lenni a folyosón, és kellett neki ott különböző kérdésekre válaszolni, képről beszélni, aztán meg egyedül ott énekelni, tehát utána ezt megcsinálta a gyerek, de kiszóltak, hogy nagyon félénk, és hogy nagyon halkán énekel, szóval nem tudom, mit vártak, első alkalom, vadidegen emberek előtt. És amikor kijöttünk az iskolából, akkor elsírta magát a lányom, addig tartotta magát, és akkor elsírta magát, és azt mondta, anya, nem tudom, miért vagyok ilyen félénk....” (Márvány orvos anyuka --- 2006-márc-2)

Az óvodák, nevelési tanácsadók őket – az alacsony státusúakat – eleve hajlamosabbak megbélyegezni⁸⁵, ráadásul ők kevesebb ellenállást is tanúsítanak. Az intézmények részben akaratlanul, részben készakarva élnek is ezzel. Ha egy helyi iskola így menthető meg a bezárástól, akkor élnek szülők iskolaválasztási attitűdjeiben azonosított preferenciákkal (pl. a közelség, légkör stb.) a meggyőzés, a rábeszélés, a lebeszélés során.

„Megpróbáltam az angolt, persze, de mivel nem sikerült, nem is erőltettem.(...) bejöttünk az igazgatónőhöz és ő mondta, hogy ezt az eredményt érte el a gyerek, és inkább nem ajánlják. [Szomorúak voltatok?] Hát mondom, ha nem olyan lett, akkor nem erőltetjük a dolgot, majd ráér még ő idegen nyelvet tanulni, nem akarom lefárasztani a gyereket” (OTKA Márvány büfés)

„De volt olyan, akinél... pl. ide az angolra is jelentkezett, akinél az óvónénik mondták, hogy hát inkább arra ne.” (OTKA Márvány Tanító Kné)

„Már át is vették, elsősök most, ott vannak. Aki oda akart menni, kettő, de annak mi szóltunk, hogy nem fogja bírni az angolt. Normál osztályba kerültek, tánc, sport.(...) Válasszon a szülő programot. Segítsen az óvoda abban a szülőnek, hogy a gyereke képessége szerint menjen iskolába. Tehát én felelős vagyok azért.” (OTKA K. u. óvoda)

Nem pusztá információhiányról van szó:

„[K: Ha például a nővére, ott kiderült hogy tényleg csak azért nem vették fel, mert Hős utca, akkor lehetett volna ez ellen valamit tenni?] V: Persze, meg lehet fellebbezni. [K: És nem fellebbezte meg?] V: Nem. [K: Miért?] Ezt nem tudom.” (OTKA Salgótarjáni szülő 1, 8-9.o.)

...És van aki nem hagyja magát:

„Kinek fogjuk azt javasolni, hogy maradjon még, mert megtehetjük saját hatáskörben, kit fogunk elküldeni nevelési tanácsadóba, ha a szülőt nem tudjuk meggyőzni, hogy maradjon. Mert hiába a saját hatáskörünkben, tehát még korban maradhat óvodában, de a szülő mégis ágál. Ha már egy picit ágál, mi egyből elküldjük a Nevelési Tanácsadóba, hogy úgymond, valahol lelegyünk fedve, mert végül is az iskola igazgató dönt az iskola megkezdéséről, de volt már olyan, hogy ő fölvelt úgy gyereket, hogy nevelési tanácsadós papírja volt, és betellett a gyerek[létszám]” (OTKA Ovi int. S. u.).

⁸⁵ Erről lásd: Domokos Veronika és Illés Anikó tanulmányát, in: Erőss G.–Kende A. (szerk.): *id. mű.*

De némelyiküket nemcsak, hogy becsapják, de meg is alázzák, mivel egyúttal szabályosan – nincs rá jobb kifejezés – hülyének nézik:

„V És a Kadából elküldték, hogy nem tudják megállapítani, hogy mehet-e rendes iskolába, vagy nem. És így beírták logopédiai osztályra. [De hogy-hogy nem tudják...] Azt mondták, hogy nem tudta megállapítani, hogy most mehet-e rendszeren, vagy nem mehet. Úgyhogy így mentünk a Cserkeszbe. Nem ide akartam vinni, mert ugye hallottam elég sok rosszat. [Ja, hogy már tudta előre...] Eleve, ha így hallottam, hogy mik vannak, és mondtam, hogy oda nem, hanem a Sibrikbe. Ott meg már nem volt hely. Ott úgy tett az igazgató, mikor bementünk... Ide kell jönni már januárban. Bocsánat! Mondom, én most tudtam, hogy a gyerek ilyen helyre fog jönni. Nem tudhattam előre. Úgyhogy már januárban elkelt a hely. Úgyhogy megjártuk egy jópárszor.” (OTKA K. 38, óvoda, szülő II.)

...És van akinek világlátása egybeesik az intézményével – amely a normák és a bevett gyerek-kategóriák letéteményese:

„Igen, azt megcsinálták, utána ugye volt ez a személyes beszélgetés, és az óvónővel beszéltem, és ő is a Szervátiuszt ajánlotta, hogy jó iskola, azt mondta, hogy hát végül is ő is ajánlotta, főleg az elavások miatt, hogy egy olyan iskolát válasszunk ami közel van. És ő is mondta, hogy jó a Szervátiusz, jókat hallott róla. Meg nagyjából el volt döntve, hogy ő odamegy, de végül is az óvó néni is megerősített ebben, hogy nem választottunk rosszul.” (OTKA ovi Á. u. szülő II.)

A „gyarmatosítók” egy nehezebben azonosítható csoport; jellemzően ők is középosztálybeliek, alsó középosztálybeliek – nem „elit”, de nem is hátrányos helyzetű szülők. Ők aktív magatartásukkal igyekeznek az intézményt a maguk képére formálni (pl. a szülői munkaközösségekben való aktív részvétellel, a helyi döntéshozók körében kifejtett, számukra kedvező pedagógiai program kialakítását célzó lobbitevékenységgel) stb. Ők azok, akik a heterogén összetételű körzetek iskoláiból (vagy azok egyes osztályaiból) „jó” – vagyis problémás tanulóktól mentes – iskolákat, „jó” osztályokat csinálnak, hiszen feléjük nyúlnak az intézmény csápjai, s azután a „hasonló vonzza a hasonlót”:

„Mi 10 éve abból élünk, hogy a szülők viszik a hírt. Tehát mi eleve arra építettünk annakidején, amikor elkezdtük ezt a programot, 93-ban, hogy egy ideig mi mondjuk, de utána nem nekünk kell mondani, hanem a szülőknek kell mondani egymásnak, átadogatni, hogy hát igen, ezért kell választani, vagy ezért gyere te is ide. És ez működik. [...] ...általában az a válasz, hogy hallották a másik szülőktől, idejár az ismerős gyereke. Idejár a testvér. Idejár az unokatestvér, satöbbi, satöbbi. Ill. még előfordulhat, hogy bárhonnan máshol utánaolvastak az iskolának. Tehát ebből, ha szabad következtetést levonni, akkor azt a következtetést tudom levonni, hogy a szülők véleménye jó. [...]

A legutolsó kerületi mérés, amit most csináltak 93 május-júniusban, ha ne adja Isten, véletlenül rangsort állítanának fel, nem ezért csinálják a mérést, hozzáteszem, de ha ne adja Isten, mégis rangsort állítanának fel, akkor az első helyen lenne az iskola ez alapján a rangsor alapján. Most hogy ez szakmailag mit jelent? Ez nagyon sokfélét jelent. Lehet, hogy nagyon jó gyerekek járnak ide. Lehet, hogy mi nagyon jól dolgozunk. Én hajlamos vagyok arra, hogy mind a kettőt elfogadom, és azt mondom, hogy nagyon jó gyerekek járnak itt és mi nagyon jól dolgozunk.” (Martyn, igazgatóhelyettes)

S hogy ki kerül be a tagozatra, egy jó iskolába, azt az „irányított véletlen” dönti el: egy jóindulatú kérdés az (egyébként illegális) felvételin, egy rendkívüli – a hagyományos információáramlási csatornákat megkerülve összetrombitált, az üzenőfüzetben, ellenőrzőben nem szereplő – szülői értekezleten való részvétel stb.:

„felmerült most pl. ötödik osztályban a gyerekeknél egy ilyen angollal kapcsolatos dolog, ugye ott is, hogy ki az, aki tagozatos, ki az, aki nem. Akkor pl. külön összejöttünk a szüreti multság előtt egy fél órával, volt egy rendkívüli szülői értekezlet, ahol itt volt az angoltanárnő, itt volt az Évike, az igazgatónő és mindenki elmondta a véleményét, meghallgatták.” (WP5 Márvány u. SZMK-szülő)

A kiváltságosok (nem az elit, hanem közép-felső réteg, amely Bourdieu szerint is leginkább érti az iskola nyelvét, az iskola világának hajlamos megfelelni, és örül az onnan érkező dicséretnek) kapnak gyarmati „koncessziót”: a szüreti multságoktól az osztálykirándulásokig, az SZMK-tól az iskolaszélig mindenütt szívesen látják őket. Ha veszély fenyegeti az iskola kiváltságait (pl. az önkormányzat elvonni készült a „gimnáziumi előkészítő” osztály forrásait, ill. összevonni készült az iskolát egy szomszéd, a hangadó szülők számára ellenszenves intézménnyel stb.), akkor mozgósíthatóak:

„[Miben áll ez az élharcosság?] Mindenfélét írtunk, megfogalmaztunk, tiltakoztunk, képviselőtestületi ülésekre jártunk, hangoztatjuk a véleményünket, létrehoztuk a paladombi szülők egyesületét, mert hogy egyesületi formában talán nagyobb az esélyünk, és a hangunk. [...] Tárgyalásokra járunk a polgármester úrral, az oktatási bizottság vezetőjével, végigjártuk az összes képviselőt. Eleinte nem nagyon fogadtak, de akkora cirkusz volt, hogy kénytelenek voltak belemenni, hogy mind fogadjanak. Most pl. fejlesztési tervet hoztak létre, és véleményezni kell a szülői testületeknek is – a törvény szerint – és mi nagyon alaposan véleményeztük...” (WP5 Szt.Imre.1, K-né, logopédus a kerületben!)

A megcélzott szülők osztályhabitusához illeszkedik az iskolai „ajánlat”: kinek ölelés, kinek fenyegetés. Tehát a „piacon” nem csupán az intézmé-

nyi profil alapján tájékozódnak a szülők, és nem csupán az ő „vom Haus aus” habitusuk számít, hanem az is, hogy a különböző típusú szülők felé az ilyen játszmákon évtizedek óta edződő iskola melyik Janus-arcát mutatja.

Az iskola, ha már birtokon belül is van a gyerek, kialakít valamiféle intézményi attitűdöt, melynek legnyilvánvalóbb megnyilvánulásai a – kiválasztott és a kiváltságos – szülőkkel való együttlét, illetve a – nemkívánatos, a nehezen kezelhető – szülők távoltartása, valamint ezek elegye, illetve különböző arányú keverékei.

Az egymásra hangolódás alapvetően három dolgot jelent, az iskolák részéről: a szülői „igényeknek” való megfelelés szándékát („piackutatás”, „termékfejlesztés”), a szelekció gyakorlatát (felvételi) és az „együttlétet” („termékbemutató”, „ingyenes termékminta”), a közösen eltöltött időt:

„egyrészt támaszkodunk iskolakóستولón szerzett tapasztalatokra, az idejéről [...] óvodásoknak [...] az igényeire és azután egy bizonyos alkalmassági vizsgálatra, ami egy megjelölt időpontban, éppen holnap is lesz. (Klapka, ig.)

Erre a szülők a „kóstolókon” és a felvételin való megjelenéssel, igényeik kifejezésre juttatásával „válaszolnak”.

A harmadik szülői stratégia az eltávolodás és a kötelező beiskolázási körzet kikerülésének költségeit vállalva a *menekülés*. Ez időnként szó szerint értendő. Néha ugyanis a különböző „típusú” szülők összetalálkoznak; s ebből – az iskola szemszögéből! – nem sok jó sül ki. Egyes szülők szó szerint elmenekülnek, marad az iskolák vagy (mint példánkban) az osztályok közötti szegregáció:

„Mondok egy példát: ott van a roma gyerek - ez a normál osztály, az A. Az egyik évben azt mondtuk, hogy feljavítjuk, és felvettünk jobb családból származó nagyon értelmes gyerekeket. Eljöttek az első szülői értekezletre, bejött az egyik terebélyes, koszos büdös roma szülő, nem köszönt, hanem azzal kezdte, hogy odasercintet a padlóra. Abban a pillanatban két egyéb szülő felállt és közölte, hogy ebbe az osztályba nem adja a gyerekét, mert énekre meg testnevelésre nem volt tehetsége [tehát a párhuzamos „elit”-osztály nem jött szóba], vitte egy másik iskolába. Ez egy ördögi kör.” (Szent István, igazgató)

E stratégia távol áll az iskolafogyasztókról alkotott politikai–szociológiai fikcióból ismert tudatos, a piaci kínálat mérlegelésén alapuló választástól; sokkal nagyobb a szerepe a *helyi* pletykáknak és a *helyi* iskolák zsigeri elutasításának (esetleg az előítéletességnek⁸⁶):

⁸⁶ Az előítéletesség-mérések kritikáját lásd: Erőss Gábor – Gárdos Judit, in: Erőss Gábor – Kende Anna (szerk.): „Kategóriák burjánzása”. Itt azonban valóban előítéletekről lehet szó.

„azért szeretném, hogy ha egy, egy jobb iskolába, tehát egy elitebb iskolába kerüljön. Itt ugye miután válogatják a gyerekeket, most lehet, hogy... nem vagyok fajgyűlölő se, meg, meg nem rasszista se, meg semmi, de igazándiból nem szeretném, hogy ha, hogy egy, több olyan iskola van, ami, a kerületben, ami azért csak cigányok lakják ugye egy, egy részét. De az ember választhat, vagy válogathat, akkor el szeretné ezt a részt kerülni.” (WP9 Martyn szülők)

Van, aki az egyik iskolából elmenekül, a másikban pedig rögtön gyarmatosítóként lép fel, mint például ez a nyolcgyerekes (!) anyuka, aki a rossz híré iskola körzetéből elmenekülve meg sem állt a szomszéd iskola két tannyelvű osztályáig és az SzMK-elnökségig:

„Én ugye hát most hivatásos anya vagyok, de annak idején a belvárosban volt egy Hófehérke üzlet, én ott voltam boltvezető helyettes. [...]Ugye mi körzet szerint a Rutén utcai iskolába tartozunk. De én akkor megfogadtam, mikor a nagylányom kezdett iskolába járni, hogy én inkább Budára hordom minden nap, de a Ruténba, ha török, ha szakad, nem viszem. Nekünk ide is kérvénnyel kellett jönnünk. Külön kérvényt kellett írni ahhoz” (Márvány utcai iskola)

A sajátosan tagolt tér és idő, a réteg-specifikus, ugyanakkor lokálisan lehorgonyzott, és kölcsönös, performatív folyamat során kialakított szülői attitűdök és „iskolai csápok” elmélete együttesen elég jól leírja a választások során újratemetett helyi iskolateret, a szülők (gyerekek) és iskolák egymásra hangolódásnak mechanizmusait; amennyiben nem kérdéses, hogy „ki hová tartozik”.

A MORÁLIS ETNO- ÉS SZOCIO-PÁNIK

Az egymásra hangolódás finommechanizmusai mellett, ha „homok kerül a gépezetbe”, vagy a egyes szülői csoportok fenyegetve érzik magukat, félnek, hogy a szimbolikus határok átjárhatóvá válnak, esetleg teljesen eltűnnek, bizonyos szituációkban nyíltan is hangot adnak szegregációs szándékuknak (kizárási [exclusionnary] attitűdjüknek). Pl. amikor a „gyarmatosítók” egyszerűen kivetik maguk közül a véletlenül ott ragadt „bennszülötteket”. Fel is út, le is út:

„Ez konkrét példa volt, mikor a fiam első osztályba ment, akkor bizony volt kettő olyan kisfiú az ő osztályában, aki nem oda való volt. És elég sok probléma volt velük, és bizony majdnem hogy a többieknek a testi épségét is már veszélyeztették, és akkor végül is úgy oldottuk meg mi szülők, hogy kis papírra összeírtuk, hogy mit szeretnénk, ezt

aláírták a szülők, és ezt benyújtottuk az igazgató nőnek, és azokat a gyerekeket szépen elutasították az iskolából, és csökkentett létszámú osztályba tették még első osztályban” (OTKA Á. u. szülő 1)

A leggyakrabban ezt a reakciót a „magatartászavaros” vagy a roma tanulók (szülők) váltják ki a többi szülőből. Az ilyen példákat lehetne sorolni a végtelenségig, a magyar oktatásszociológia és -antropológia egyik nagy kérdése, hogy roma gyerekek szegregációja mennyiben vezethető vissza szociális, és mennyiben etnikai „státusukra”.⁸⁷ A szociális/etnikai alapú „aktív elkülönülést” nevezhetjük – eufemisztikusan fogalmazva – „spontán szegregációnak”, amikor középosztályi szülők pánikszerűen menekülnek a „problémás”/„cigány” tanulóktól:

„Például, ami most megszűnt, vagy két iskolát összevontak, volt egy ének és rajztagozatos iskola, az volt az elit iskola, ugyanis az egy belvárosi iskola volt, és az elit réteg gyerekei jártak oda nagyon sokáig. Tehát ott eleve jobb teljesítményt lehetett produkálni, mert újságíró, önkormányzati képviselő, orvos, ügyvéd, tehát ha megnéztük volna így a szülői háteret, akkor az jött ki, hogy 80%-a értelmiségi szülők gyereke. És ez ilyen szempontból felkapott iskola volt, [...] és a 2-es iskola viszont egy nagyon nagy iskola, és alig járt oda gyerek. Mert az meg egy perem iskola lett, cigány körzettel [...] és akkor most egy ilyen nagyon furmányos dolgot találtak ki, hogy az iskolát felújítják, addig kiköltözik az általános iskola a 2-es iskolába, mert ott van hely, és ha befejezték a felújítást, akkor visszaköltözik az iskola. A szülők akkor tavaly beindultak, és akkor teljesen szétment az iskola, mert aki tehette, az keresett gyorsan a gyerekeknek egy másik iskolát, semmiképpen nem akarta odavinni. [...] Mert elterjedt, hogy ott sok a cigány” (Törzsök, megyeszékhely, egy közvetlenül nem érintett iskola vezetőjének interjúja)

A cigányok elkerülése (Allport, második fokozat) többé-kevésbé implicit módon elég gyakran felmerül:

„nagyon rossz híre van a körzeti iskolának, és tele van kisebbséggel, és hadd ne mondjam, nem tudom, most melyik ez az iskola, rossz híre van. [Nem a Rutén?] De, oda tartozunk, de mondtam, hogy nem, akkor elviszem a világ végére a gyerekeimet, de oda nem. [Honnan tudod, hogy olyan rossz?]. Honnan jött a hír? Ismerősektől, akik szintén oda jártak volna, és akkor elmentek megnézni, és mást sem látott az ember, jönni-menni gyerekeket, abból én nem kérek. Vagy játszótéren [kérdezgettem gyerekeket], hogy melyik iskolába jársz? És akkor mondta, hogy a Cserkeszbe, és akkor jó, levontam a konzekvenciát, úgyhogy ennyi.” (OTKA Márvány u. Laborasszisztens)

⁸⁷ Erről (SNI-témában) lásd: EG: OKTK-könyv

...Van, hogy egész nyíltan:

„[És ott milyen benyomások voltak a Kádáról?] A tanárok nagyon szimpatikusak voltak, a tanítónők, és ez nagyon fontos. Engem csak az tartott vissza, hogy nagyon sok olyan gyerek is jár oda, aki nem olyan jó képességű, és ... most nem akarom mondani, hogy vannak cigányok is. Ők is odatartoznak.” (OTKA Márvány u. Gyógyszerész)

„Ez lehet, hogy nagyon csúnya dolog, ilyet mondani. Inkább azt látom, hogy esetleg arra törekednek az emberek, hogy ne olyan iskolába vigyék a gyerekeiket, ahol többségben a kisebbség.” (szülő)

„pár évvel ezelőtt arról is volt szó, hogy megszüntetik a Postás telepet, mert a „Türr István” elbírja. Igen ám, csak a szülők akkor megkerestek minden utat, és végül is azért igen, szegregáció ellen vagyunk, integráció a fontos, ugye beintegrálni mindenkit, de azért akiknek, én is ezt mondom erre, nem fogyatékos, meg semmi ilyen gyerekekről, hanem mondjuk cigány gyerekeket beintegrálni egy ilyen katona tiszti lakótelepre, ahol azért olyan szülők vannak még a mai napig, vagy nagypapák, akik azért még adnak a gyerekek neveltetésére [!], meg, hát szóval azért ez így elég kínos [!] lett volna. És amikor erről szó volt, hogy ez így lesz, ilyen röpcédulák jelentek meg, hogy a lakások értéke mi lesz, hogy most add el a lakásodat, mert ha betelepülnek ide a cigányok, nem települtek volna be, csak a gyerekeik jártak volna oda, de azáltal mindenki járt volna oda, hogy a lakásokat nem fogják tudni eladni.” (OTKA S. ovi vezető)

Nem tagadható tehát, hogy „a hátrányos helyzetű” gyerekek képze a középosztálybeli szülők fejében időnként összekapcsolódik a romagyerekek képével, a kerülendő iskolák Moscovici értelmében vett reprezentációjának „figuratív magja” a cigánygyerek.⁸⁸ Miközben nem a cigány a cigány, hanem az underclass. És ugyanakkor a cigányokat sem feltétlenül azonosítják cigányként (amennyiben nem felelnek meg a sztereotípiának)⁸⁹, így ők sem válnak mind a szegregáció áldozataivá:

„Pontosan nem tudnám megmondani a cigány tanulók arányát, de ... hát egy 15-16% lehet? De érdekes módon közöttük is van mindenféle réteg, tehát a sufniban lakó, sokgyerekes iskolázatlan cigány származású gyerektől van az otthon rendkívül odafigyelő, törődő szülőig, nem annyira sok gyerekkel... [...] És van jó néhány nagyon erkölcsösen és nagyon jó etikai útmutatással bekerült cigány tanuló is, volt is már arra példa, hogy

⁸⁸ Ld.: Serge Moscovici: *A szociális reprezentációk elmélete*. In: *Társadalom-lélektan*, Osiris, Budapest, 2002 (210-289).

⁸⁹ „Nem lehet azt mondani, hogyha cigány, akkor mindjárt problémásabb is, mert nagyon sok okos cigány származású jár, és a szülők is nagyon rendesek, együttműködőek, sokan - de ahol a gyerek is problémás, ott általában a szülő is. Amelyik cigány tanulónál probléma van, ott a szülő is nehezen fogadja el a kritikát.” (Kada, ig.)

a cigány kultúráról tartott előadást a cigánygyerek, a cigány rétegződésről, kultúrájáról, integrálódásáról és ez nagy sikerrel ment, a polgári ismeretek címmel tartották 8-ikban, és a 7-ikeseknek is megismételte, és a többiek azért felnéztek rá.” (Kada ig.)

Az ilyen iskolákat tehát sokan igyekeznek elkerülni. De nem igazán cigányellenességről van itt szó.⁹⁰

[Hátrányos helyzetűek járnak oda, szegények, vagy cigány gyerekek is járnak?] Hát igen, cigány gyerekek is járnak, de igazából semmi bajom nincs a cigány gyerekekkel, csak valamilyen szinten itt eléggé összegyűltek ebben a csoportban az ilyen típusú gyerekek.” (OTKA K. Sz-né)

Meggyőződésünk szerint nem a kisebbségi „cigányok” állnak szemben a többségi „magyarokkal”, hanem a társadalmi hierarchia különböző szintjein állók egymással; vagy másképpen: az iskola követelményeivel azonosuló szülők azokkal, akik – társadalmi származásuknál fogva – kevésbé tudnak, illetve akarnak ezzel azonosulni.

Csápok és grimaszok – közlelől. Egy felvételi antropológiája

A Márvány utcai iskola (Hivatalos nevén: Csukás István⁹¹), mint minden évben, 2005 tavaszán is „felvételit” rendezett az általános iskolába jelentkező 6-7 éves gyerekek számára. Az igazgatónő a kerületi önkormányzat, a [történetesen szocialista] helyi többség⁹² „erős embere” (az Önkormányzat Oktatási Bizottságának ún. „külsős”, de oszlopos tagja). Mint afféle válságmenedzser, nem sokkal ezelőtt kapta meg az Egri úti iskolát, ahonnan az évek folyamán lassan elfogytak a gyerekek (a logopédiai osztály rossz híre és az állítólag koncepciótlan igazgatónő miatt).

Vezetése alatt mind az anyaiskolában, mind a tagintézményben kialakult a „tagozatos” párhuzamos osztályok rendszere: a nagyobb presztízssű „angol két tannyelvű” osztály egyfelől, a „normál” osztály helyébe lépő „táncos tagozat” másfelől. Ugyanakkor a hierarchiában egyértelműen a Márvány utcai anyaiskola áll az Egri úti tagintézmény fölött.

⁹⁰ Vö.: Erőss-Gárdos: „Az előítélet-kutatások bírálatához”, *Educatio*, 2007 tavasz: pp. 17-37.

⁹¹ A nevek és a hivatalos nevek egyaránt álnevek.

⁹² 2006-ban az MSZP- SzDSz koalíciót Fidesz-SzDSz [!] koalíció váltotta, de a polgármester továbbra is szocialista. Eszerint az oktatási bizottság és az oktatási iroda a politikai választóvonal két szemben lévő oldalára került.

A Márvány angolos osztályának az igazgató nő pár éve kiharcolta a „kerületi beiskolázású” besorolást, ami mentesíti a körzetesek előnyben részesítésének terhe alól. A táncosba mint „normál” osztályba „kénytelen” felvenni a körzeteseket... hacsak le nem beszéli őket.

A feladatok⁹³ megoldása során nyújtott egyéni teljesítmények gyorsértékelése, és a tanuló felvételéről, osztályba sorolásáról, vagy fel nem vételéről hozandó döntés az ebédlőben, viaszos vászon asztalnál, a kétnapos felvételi végeztével születik meg.⁹⁴ Jelen van minden alsó tagozatos tanítónő – vagyis akik felvételiztettek az előző két napban, az igazgató, a két helyettes és a portás néni (!). E döntés-sorozatot a lehető leghívebben, gyerekről gyerekre haladva írom le:⁹⁵

- Fogcsikorgatós gyerek, idegi alapon. De aranyos a szülő → tartalék
- Ig. nő felsorolja sietve a jó teszt-eredményeit → gyorsan fel is veszik
- nem arányos a rajza, közben harapdálta a kezét. A Móraba [az egyik lakótelepi iskola] szeretne járni. → Akkor menjen oda!
- közepes teljesítmény. Körzetes. angolosba szeretne. Igazgatónő: de ha nem bírja? Zavaros a szülő. Egy másik tan. nő [valószínűleg ismeri]: de ide szeretne járni, (a körzetből) sokan mennek a Martynba [a közeli, konkurens elitiskola; ezt nem szabad hagyni], egy másik tan nő szintén védi: Piripócsról hozták repülővel [azért teljesített rosszul?]. Ig. nő: Inkább táncos, de Zsuzsa személyes okokból szeretné → angolos
- Volt a Martynban [is felvételizni]. Jó volt, de pár kérdőjel. [közben a portás néni is beleszólt] → angolos
- táncosba akar → táncos [kereslet-kínálat egymásra talál...]
- u.a. mint az előző

⁹³ Adatok a feladatlap: név, szül. idő, lakcím. Feladatlap: (1) BR RB BR RB... sor folytatása [rajznak álcázott betűvetés], (2) különböző formák párba állítása (négyzet virággal és virág nélkül: fel kell ismernie, hogy az ugyanaz) [ezt csak rekonstruálni próbálom, az instrukciók mindig szóban hangzanak el], (3) Kisfiúknak-kislányoknak megtalálni a megfelelő kalapot, sapkát, (4) Nyuszi-rajz répával a kezében (Kérdés: Mit eszik a nyuszi?). Ugyanez kecskével. (5) Pontok összekötése séma alapján, (6) *Díszítsd fel a kendőt!* (itt van instrukció). Sorminta: egy háromszög, egy négyzet, egy „alagútbejárat” stb. (7) Felismered-e, mi van a képen? (csiga) Próbáld meg összekötni a pontokat úgy, hogy közben nem emeled fel a ceruzát! [A fénymásolt lap alján félig olvasható sort: „íráselemek gyakorlása”], (8) mesemondás/ képmesélés, (9) memória, (10) család-rajz stb.

⁹⁴ Az ebéd: töltött paprika, a „megfigyelő” is kap ebédet, és jelen lehet, jegyzetelhet, igazgatói engedéllyel. A vége felé befut egy kisebb csoport: barátnők, akik most középiskolába járnak, de épp visszajöttek nosztalgiazni, és mintha tényleg szerették volna „A Márványt”, és a tanárokat. Emezek pedig őket: személyre szabott kedves kérdéseket tesznek fel nekik... [nem „elitgyerekek”. Nem jegyzeteltem, de úgy rémlik, szakközépbe járnak.]

⁹⁵ *Jelmagyarázat: idézőjel nélkül, amit ők mondanak, vagy annak a tartalmi összefoglalója, sima zárójelben az egyéb körülmények, kapcsolban a megfigyelő megjegyzései. Nyíl után → a döntés: JÓ [angolos]/ TARTALÉK/ TÁNCOS stb.]*

- Botond nagyfejű, sárga szatyorral [sic!]. Nagyon jó. → angolos
- nagyon jó → angolos
- IV. kerületi, de megint más a tartózkodási helyük. Tükrözés helyett másolt. Menjen a táncosba? Tan. néni: szeretnék egy jó osztályt [a körzetes rosszul teljesítőket kénytelenek felvenni a táncosba, de a nem körzeteseket a rossz teljesítmény alapján elutasíthatják simán. Itt most a tan. néni biztosíthatja a homogén osztályösszetételt a maga számára, miközben az ő osztálya számít a *nem-jó* osztálynak]. Igazgatónő kompromisszumos megoldást javasol: tegyük a tartalékba, onnan még áttehetjük. Tan néni hajthatatlan: nem akarom.
- nagyon édes, ismerem az anyukáját → angolos
- A Martynba akar menni. Valaki bekiabál: ide akar [ez döntő érv: a szülő vágyjon arra, hogy idekerüljön a gyereke]. Nem körzeti, de... → angolos
- A portásnő: „azzal jött be, hogy őt az Éva néni ismeri [a portásnéni egyenrangú partnerként vett részt a beszélgetésben – az isk. normával abszolút azonosulva...]
- H. utcai [cigány gettó] gyerek. Kis cigánygyerek. → Maradjon oviban. ... 98 októberi. [Be]próbálkoznak, és aztán azt mondják [az oviban] „az iskola már felvette” [Ezért, hogy külön felhívja az ovit, közölni velük, hogy nem vették fel]. (A portásnő: nem köszönt neki a szülő, amikor bejött)
- Hős utca. Cigány. Jó feladatmegoldás → Üllői angolos [Tehát így lesz az 5-ös teljesítményből 4-es kategóriába sorolás. De legalább annál nem lejjebb]
- Édes, csillogó szemű. Szép a rajz. VIII. ker-iek. [és mégis] → angolos
- Portásnő: zajonganak a Pluszban [a közértben] [sic!]. Ig. nő most az egyszer ellentmond nekik: nem anyukát vesszük fel. De... [gondolom a teljesítménye is gyenge volt, és nem is körzeti. De lehet, hogy *csak* azért, mert zajonganak a közértben, már nem emlékszem, és sajnos nem jegyzetek elég gyorsan] → elutasítva
- ikrek. táncosba akarnak → táncos
- „félcigányok” „városi” . 11-en voltak a szülők testvérek. → táncos [Mert a cigány úgyis táncos lábú fajta?!]
- gyenge teljesítmény → elutasítva (máshova)
- közepes. Szt. Istvánba [közeli „tripoláris” isk.] már felvették, mondta a gyerek. A barátnőjével jött, vele szeretne egy osztályba, de nem kerülhetnek [a teljesítménye miatt] egy osztályba. → Ajánljuk fel neki a táncost
- „az anyjának annyi baja van... [de/ ezért, és mert] Katika megígérte, [felvesszük] → tánc
- Terrárium a rajz [????]
- Nem körzetes. Lehet, hogy erre esik útba [Ha akarnak egy gyereket, nem sokat teketóriáznak] → angolos
- NAGYON szép a rajz. Rajzversenyeket fog nyerni. → angolos
- Nyugodt, jó. De a Malomba [közeli közepes iskola⁹⁶] szeretne menni. (Ig. nő: rákérdez még egyszer, értsd: megpróbálja rábeszélni) → angolos

⁹⁶ Közben beszélgetés: a Malom előkészítőt szervezett, pénzért, de olcsót, nagy reklámmal. Még körzetes is meggy oda [ami eddig nem volt jellemző, hiszen a Kápolna presztízse kisebb. ...Zajlik a verseny]

A Martyn mint versenytárs: elfogadott. De fontos, hogy ne ő kapja meg ezt vagy azt a gyereket

- Néha belezavarodik → „jó”, de nem „nagyon jó” [függőben]
- Körzetes. Valami baj van azzal a gyerekkel. Egyik: kicsit nyüzi. Másik: nagy gond van. Harmadik: görcsös. Körzetes, az a baj [sic!] → táncos osztály
- Fekete [Afrikai?!]. Hibátlan. Aranyos. → angol
- Nem is kell róla beszélni [sic!]. Felvettük. → angol
- Arab apuka. [Mégis] Lakkos a körme. Nem tudja a feladatot [vajon tud-e rendesen magyarul????] → ?
- (Megnézik a rajzot) Furcsa. (egyiket meggyőzte, másikat nem) Kiscsoportos szint. → [végül mégis] Jó [„4-es”]
- (dicsérik, úgy általában). Ketten is idetelefonáltak az önkormányzattól. [gyakran annak van protekciója, kapcs. tőkéje, aki nem szorul rá, mert van neki kult. tőkéje is] → angol
- Kovács Dorottya. NEM volt felvételizni. Ig. nő: Beszéltem apukával, azt hihette ez már elég. [Így lehet megúszni a felvételit...] → angolos
- Holland? Francia? Beszédhiba: r/l: keveri. → táncos [külföldi gyerek magyar beszédhibával nem mehet az angolos osztályba, mert az a norma, hogy aki beszédhibás, „logós”, az nem mehet a két tannyelvűbe, és ettől képtelenek elvonatkoztatni, még ilyen esetben is]
- jó → 4-es
- [román nevű gyerek] (az egyik feladatot nem tudta, de megvédi, hogy „az nehéz”) → 4-es
- (Megnézik a rajzát: pálcika-emberkét rajzolt) jaj!!!. Bármelyik osztály jó neki [a szülő, aki nincs tisztában az osztály-választás jelentőségével?!] → tánc
- APEH-es anyuka. [Ettől nem ájulnak el]. Közepes. → tartalék
- ... → Egri [ott tartottak külön felvételit is, az ott körzetesek inkább odamennek, de jöhettek ide is, főleg, ha a Bányába akartak bejutni]
- Tükrözés nagyon gyenge. Erre valaki. más: nem olyan rossz [mégsem olyan egyértelmű az az iskolai „norma”?]. Összefüggően mesél, de téli képre nyarat mond. Aztán korigál. → 4-es
- [orosz nevű gyerek] Nagyon helyes. Nagyon édes. → [angolos?]
- Orvos [apuka]. Erdélyi. Rémult. Jó. Ig. nő: rossz a „pontos feladat”. Más: az csak véletlen [!!!!]. (Rábeszél) → angolos [Ha diplomás szülő gyerek rosszul teljesít, az csak a véletlen műve]
- 2-es.... (rábeszél az ig. nőt) → 4-es
- Nem is kell megnézni → 5-ös
- Körzetes. Vegyes [teljesítmény]. Beszédhibás, ezért nem lehet a két tannyelvűbe → táncos
- Ráfekszett-et mond ráfeküdt helyett [... a nyelvi norma]. Körzetes → táncos

A Szent I. 34 ekkor már nem játszik

A Szent I. 1-től nem félnek [ekkor meg volt gyengülve éppen: igazgatóváltás stb.]

A Malom utcait viszont illojálisnak értékelik: nincsenek hozzászokva, hogy a lenézett szomszéd is versenyre kel velük

A Ruténról szó sem esik, az egy más világ. (Ill. azért esik szó mégis, mert onnan menekülnek egyes szülők)

- A rajzon szörnyülködnek, később mentegetik...) Fiúknál általában [rosszabb a rajz]. Nem ügyes, de eszes. Mese összefüggő → két tannyelvű angolos osztályba mehet
- [*külföldi gyerek*] Nem kerületi, de idejárnak dolgozni → angolos
- Volt nyílt órán. Bátran jelentkezett. Pöttyös [feladat] jó. Kell fiú. Figyeljünk a fiú-lány arányra [meg is számolják hányánál tartanak] → angol
- (Rajz: Huginak van teste. „Én”, „apa”, „anya”: pálcika) Fura. [de azért...] → két tannyelvű
- Csak 4 figurát ismert fel. Felejtsük el! Ig. nő: a sítáborosok telefonáltak, hogy lehet, hogy fáradt [!!!!] → angolos
- Ügyes. Izzad a tenyere. Táncolni akar. Ez oldani fogja a feszültséget. Jót fog tenni → táncos
- közepes → 3-as
- szögletes a rajz, de van köldök. Ha tartalék, elviszi a Martynba, de akkor a tesóját is [Ez nyomós érv, de végül mégis marad a besorolás...] → tartalék
- Félt. Nem kellene iskolába jönnie. Mért nekünk legyen vele bajunk? (A testvérével érvel, hogy az is félénk) → [?]
- (Vita egy protekciós gyerekről, aki angolosba kerülne, ha az ig. nőn múlna, de a tanítónő fellázad, mondván: de mi szenvedünk vele 8 évig.) → függőben hagyva: utána-néznek, ki fia-borja [vagyis elég magas rangú-e az önkormányzati ajánlója...]
- Ig. nő: Egy gyereket felvettem [E/1!] az Üllőin felvételizők közül, aki itt lakik a Cserkesz körzetében [vagyis a közelben] → [angolos?]
- A hosszabb mondatoknál [memória-feladat] téveszt. → [?]
- Az egyik feladatlap hiányzik. Mi legyen? Aranyos. Jár angolra: „flowers”, mondta → angol

Mint látható – a „mért teljesítmény mellett, gyakran helyette – nagyon sokféle szelekciós-kategorizációs szempont merül fel, attól kezdve, hogy egy jelentkező fiú („kell az is”), egészen addig, hogy a portás néninek köszöntek-e a szülők. Egy biztos, a szülők „teljesítménye” (köszönés, protekció, foglalkozás) legalább olyan nagy súllyal esik a latba, mint a gyerek „képességei”.

A gyerek egyéni „képességeit”, „teljesítményét” iskolai kategóriákra fordítják le, és pedig kétféleképpen: egyrészt beírják a gyerekeket ceruzával a „megfelelő osztályba”, másrészt a „lapjukat” az alábbi 5 „stósz” egyikébe helyezik, és a közbülső 3-ba tartozóknak még marad egy kis mozgásterük, le- ill. felfele:

Nagyon jó = „5” = Márvány „angol tannyelvű”.

Jó = „4” = Márvány angol, v. Egri angol (v. Márvány tánc, ha azt kérte).

Majdnem tartalék [sic!] = „3” = Márvány tánc, Egri angol, vagy Egri tánc (esetleg bármi más).

Tartalék = 2 = Egri tánc (vagy semmi; vagy bármi, kivéve Márvány angol).

Elutasítva = „1” = semmi (vagy esetleg Egri tánc; vagy vissza oviba, vagy más iskolába).

Így alakul ki a „végeredmény” – amely még mindig nem végleges. Az összesen 26 db. „nagyon jó” bekerülhet az anyaiskola „elittagozatára” (Márvány angol), de rajtuk kívül még mások is: egy nem felvételiző, és egy protekciós gyerek, és még valaki, akit mégis idesorolnak a „jó” kategóriából, és végül még egy fő: egy fiút keresnek. Így áll össze a maximálisan lehetséges 30 fős létszámmal induló osztály.

Ami a „jók” további sorsát illeti, őket megpróbálják rábeszélteni az Egri úti tagintézményre, azon belül elsősorban az angol tagozatra. Ám 4-en akartak csak az itt felvételizők közül eleve oda menni (nemcsak az alacsonyabb presztízis, de a viszonylag nagy távolság miatt is). A 4-es kategóriába soroltak közül tehát sokan más közeli „jó” iskolába mennek inkább; akár angoltanulási „igényüket” is feledve.

A „közepesek” nagy többsége körzeti, előttük nyitva áll – épp őnekik szól – a táncos osztály. Ők 18-an vannak; tehát ide még további toborzó-munkával (illetve a „kettesek” feljebbsorolásával) kell diákokat találni.

Nem is marad el az „újraosztás”, csak hogy időközben a tanítónők többsége hazamegy. Marad az igazgatónő és bizalmi emberei. A táncos osztályba sorolnak további gyerekeket. (Valaki például valószínűleg mégis feljebb léphet, mondván: nem vele, hanem csak a – „cigány” – családdal van baj. Remény-, ill. jövődóbeli osztályfőnöke ezt szorgalmazza. Az igazgatónő hajlik rá, de nem hozz végső döntést: „megkérdezem az óvodát”, mondja...

Tehát a „mért” „teljesítményhez” képest a rendszer felfelé rugalmas: a különböző egyéb faktorok – protekció, kedves anyuka, kedves gyerek, gyerekhiány az adott osztályban stb. – akár 3 kategóriával is feljebb „lökhetik”: a 2-esből viszonylag könnyen lehet 3-as, esetleg négyes, 5-ös viszont – angol osztály – csak leellenőrzött super-protekcióval. Lefelé maximum 1-et lehet csúszni. De az is „épp elég”, ha nem veszik fel a vágyott angolos osztályba, mert pl. nem köszönt a szülő a portás néninek. ...Így találja meg egymást a „megfelelő” iskola, a „megfelelő” osztály és a „megfelelő” gyerek. Mint zsák a foltját.

Következtetések

Ha egyszer a hatalom „helyben van”, s a távoli, gyöngécske állam mindent „helyben hagy”, akkor az iskolák időarcának, az iskolakörzetek, városrészek tér-strukturájának jelentősége és jelentése van. Ez mindenütt igaz, de a magyar oktatásügyben különösen. A magyar iskolarendszer különbö-

ző elemeinek jelentése lokálisan lehorgonyozott: a szlovák iskola emitt a helyi identitás hordozója, amott a cigány-mentesség biztosítója.

A szülők osztállyspecifikus habitusának (performatív hermeneutikájának) van egy lokális változata, amelyre az iskolák és a helyhatóságok a kategorizálás (mint jelentés-adás) és a csábítás-ölelés, ill. áttartás-hitegetéstartásítás gesztusaival reagálnak. A településföldrajzi adottságokkal élnek, vagy azokat újraértelmezik, időt kérnek attól aki (azt hiszi, hogy) „még ráér”, de tőkenövelő időt ajándékoznak (angol órák elsőben), annak aki ezt „igényli”, s erre „érdemes”.

Beigazolódott a feltételezés: a „rétegspecifikus” iskolahasználat, mint társadalmi cselekvés *pontos* formája – legalábbis a mai magyar iskolarendszerben – *nem* jósolható, csupán – sokszínűség formáját öltő – hierarchia létében lehetünk biztosak: különböző lokális terekben más és más módon horgonyozza le és értelmezi együtt szülő, gyerek, iskola, fenntartó a különbségek jelentésteli struktúráját.

IRODALOM

- Anderson-Levitt, Kathryn: „Les divers courants en anthropologie de l'Education”, *Education et société*, No 17, 2006/1, pp. 7-27.
- Bajomi Iván: Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban. Felsőoktatási Kutatóintézet – ÚMK, Budapest, 2006.
- Ball, Stephen – Maroy, Christian: *School's logics of action: a comparison of 15 cases studies (Change in regulation modes and social production of inequalities: an European comparison)*, 2004. http://www.girsecf.ucl.ac.be/deliverable%2011_final.pdf
- Berkovits Balázs – Oblath Márton: „Ki nevel a végén? Az álfogyatékoság diskurzusa a szociológiában és a gyógypedagógiában”, Erőss Gábor – Kende Anna (szerk.): *Kategóriák burjánzása*, L'Harmattan, Budapest, 2008.
- Boreczky Ágnes: „Multikulturális Pedagógia – új pedagógia?” *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. április
- Bourdieu, Pierre: *A gyakorlati észjárás*, Budapest, Napvilág, 2002.
- Bourdieu, Pierre: *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 2000. Bourdieu, Pierre: *La Distinction, Critique Sociale Du Jugement*. Editions de Minuit, Paris, 1979.
- Bourdieu, Pierre: *La misère du monde*, Seuil, Paris, 1998.
- Douglas, Mary – Isherwood, Baron: „A javak használatának változatai” alapján (In: Wessely Anna (szerk.), *id. mű*, 150-159. old.)
- Erőss Gábor – Gárdos Judit: Az előítélet-kutatások bírálatához, *Educatio*, 2007 tavasz: pp. 17- 37.
- Erőss Gábor – Kende Anna (szerk.): *Kategóriák burjánzása*, L'Harmattan, Budapest, 2008.
- Erőss Gábor: „Különbségek és szórás”, in: Erőss G.–Kende A. (szerk.): *Kategóriák burjánzása*, L'Harmattan, Budapest, 2008.

- Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.): *Nem kívánt gyerekek?* Külföldi gyerekek magyar iskolákban MTA NKI, Budapest, 2006.
- Felouzis, Georges – Liot, Françoise – Perroton, Joëlle : *La construction d'ela ségrégation ethnique au college : description et analyse (ms. – 2004 ?)*
- Felouzis, Georges: „La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences „, *Revue française de sociologie*, 44-3, 2003, 413-447.
- Foster, K. M. (2004) Coming to Terms: A Discussion of John Ogbu's Cultural-Ecological Theory of Minority Academic Achievement *Intercultural Education*, v15 n4 p369-384 Dec 2004
- Geertz, C.: *Sűrű leírás*. In: Az értelmezés hatalma. Századvég. Budapest. 1994.
- Henry, M. E. 1991 *The Symbolic Order of School: Waldorf and College Prep*
- Hepburn, Eric – Repps, Ronald E.: Ethnosociology: An Interdisciplinary, Interpretive Research Model for Inquiry in Rural Special Education, 1993.
- Kovai Cecília: „előadás”, CEU „roma workshop”, 2008. február.
- Kovács Éva (szerk.): *Közöség tanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum – PTK-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 2007.
- Kraus, Beate, Gebauer, Gunter: *Habitus*, Transcript Verlag, Bielefeld, 2002.
- Liebau, Eckart - Miller-Kipp, Gisella – Wulf, Christoph (Hrsg.): *Metamorphosen des Raums*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1999.
- Liebau, Eckart - Schumacher-Chilla, Doris – Wulf, Christoph (Hrsg.): *Anthropologie pädagogischer Institutionen*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 2001.
- Mary Douglas, *How institutions think*, Syracuse University Press, Syracuse, 1986.
- McDermott, R. P. The Explanation of Minority School Failure, Again. *Anthropology and Education Quarterly*, v18 n4 p361-4 Dec 1987.
- Meuret, Denis: L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges, *Revue Française de Pédagogie*, N° 109, 1994, 41-64,
- Nahalka István: „A roma gyerekek kognitív fejlesztését meghatározó sajátosságok”. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.), közreműködött: Romano Rác Sándor): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2004. pp. 145-158.
- Neumann Eszter: szakdolgozat, ELTE, 2007. (kézirat)
- Ogbu, J. U. (1987) Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, v18 n4 p312-34 December 1987.
- Régine Sirota: *L'École primaire au quotidien*. PUF, Paris, 1988.
- Serge Moscovici: *Társadalom-lélektan*, Osiris, Budapest, 2002.
- Torgyik Judit: „Modellértékű roma nevelési programok és elterjedésük gátjai”. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.) *id. mű*, pp. 83-93.
- Trueba, H. T.: *From Failure to Success: The Roles of Culture and Cultural Conflict in the Academic Achievement of Chicano Students*. 1993
- Van Zanten A., *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1990.
- Van Zanten A: *L'Ecole de la périphérie*, PUF, Paris, 2001.
- Whitely: *Deliberate acts*. Tucson, University of Arizona Press, 1988.

FÜGGELÉK

BAJOMI IVÁN – BERÉNYI ESZTER
– ERŐSS GÁBOR – IMRE ANNA

Ahol ritka jószág a tanuló: oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapest egyik kerületében

Felsőoktatási kutatóintézet. Budapest, 2006
rövidített, átdolgozott változata.

1. Bevezetés

Tanulmányunkban, az Európai Unió 5. Kutatási Keretprogramja által támogatott, 2001. október 1. és 2004. szeptember 30. között „Az irányítás változásai és az egyenlőtlenségek termelődése az oktatási rendszerekben” címmel elvégzett nemzetközi összehasonlító kutatás¹ magyarországi vizsgálódásainak főbb eredményeit mutatjuk be.² A „Regulateduc” kutatás az oktatásirányítás területén az utóbbi húsz-harminc évben fokozatosan bekövetkezett változásokat, illetve ezek hatásait vizsgálta öt európai országban, Belgiumban, Franciaországban, Angliában, Portugáliában és Magyarországon. (A felső tagozatos korosztályra – ill. általában az általános iskolákra – összpontosítva.)

A kutatás kezdeményezői két fő hipotézist fogalmaztak meg. Az első szerint *nő a helyi, valamint az ún. középszintű aktorok autonómiája*, és ezzel párhuzamosan egyre kisebb szerepet játszik a központi irányítás. A második hipotézis szerint nemcsak a helyi és a köztes oktatásirányítási szintek válnak egyre fontosabbá, de maguk az irányítási mechanizmusok is megváltoznak, és a hagyományos bürokratikus formák egyre inkább átadják

¹ „Regulateducnetwork”. Vezette: Christian Maroy (Université Catholique, Louvain la Neuve, Belgium). Részletes információk, kutatási jelentések: <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>

² A Regulateducnetwork-kutatás magyarországi kutatócsoportját Bajomi Iván (ELTE Társadalomtudományi Kar) vezette. Tagjai a következők voltak: Berényi Eszter (PhD-hallgató, ELTE Társadalomtudományi Kar), Berkovits Balázs (PhD-hallgató, Debreceni Egyetem), Erőss Gábor (MTA Szociológiai Kutatóintézet), Imre Anna (Országos Közoktatási Intézet).

a helyüket az irányítás közvetett formáinak (pl. mérés-értékelés), a horizontális kapcsolatrendszereknek – egyezőval a *posztbürokratikus* oktatás-irányításnak. A fő kérdés tehát az volt, hogy valóban megfigyelhetők-e ezek a változások, illetve hogy az egyes országokban milyen módon és mértékben következtek be. Ugyancsak fontos kérdés volt a kutatás során annak elemzése, hogy e változások miként érintik az egyenlőtlenségek kérdését.

Ebből következően a kutatás során helyi szintjének működését is.

A kutatás főbb szakaszainak témái a következők voltak:

1, Öt tanulmány készült a vizsgált országok általános jellemzőiről, az oktatásirányítás változásairól és az esélyegyenlőséggel kapcsolatos problémákról. Ezek és a nemzetközi szakirodalom alapján készítette el a magyar és a portugál kutatócsoport a szintetizáló tanulmányt.³

2, Az egyes országokban a helyi szinten, azaz a résztvevő országok által kiválasztott terepen az iskolák közötti kölcsönhatások, konkurenciaviszonyok vizsgálata –illetve mindezeknek az esélyegyenlőségre gyakorolt hatása.

3, A középszintű és a helyi szintű oktatásirányító szervek működése – a helyi szabályozás, és iskolafenntartói döntések hatása az esélyegyenlőségre gyakorolt hatását.

4, Intézményi szintű elemzések is, eltérő tanulói összetételű oktatási intézmények működésmódja.

Mindhárom empirikus részkutatás alapján nemzetközi összehasonlító tanulmány is született.

A kutatás keretében egy olyan matematikai-statisztikai módszereket felhasználó részkutatás is folyt, amely a nagy vihart kavart PISA 2000-vizsgálat eredményeinek másodelemzésére vállalkozott.⁴

A kutatás utolsó fázisában a részkutatókon alapuló zárótanulmányt a kutatást koordináló belga kutatócsoport vezetője, Christian Maroy készítette el.⁵

A terepkutatások során az iskolák közötti kölcsönkapcsolatok – verseny és együttműködés – vizsgálatát azért tartották fontosnak a kutatást kezdeményező nyugati kutatók, mert az utóbbi időszakban az egyes országok-

³ Ennek az esélyegyenlőség problémakörével foglalkozó, a magyar kutatócsoport által készített része magyarul is olvasható (Bajomi – Berkovits – Erőss – Imre 2003).

⁴ Lásd: http://www.girsef.ucl.ac.be/Reguleduc_WP4_deliverable_5.pdf

⁵ A zárótanulmány szövege és az egyes országokban folyt vizsgálódásokat összegző országtanulmányok a közeljövőben jelennek meg egy francia nyelvű kötetben (Maroy, 2006). A most közreadott tanulmány lényegében megegyezik az ebben a kötetben foglalt francia nyelvű tanulmánnyal.

ban lezajlott különböző oktatásügyi változások következtében az iskolák közötti kapcsolatokra egyre inkább a versenyjelleg válik jellemzővé. Az iskolák közötti verseny kialakulása vagy éleződése gyakran demográfiai okokra, vagy éppen a finanszírozási rendszerek átalakulására, esetenként pedig tudatos piacépítési törekvésekre vezethető vissza, de szintén szerepet játszhat létrejöttében a beiskolázási körzethatárok megszüntetése vagy oldása, az iskolák önálló arculatának kialakítását, programkínálatának bővítését szorgalmazó decentralizációs politikák elterjedése is. A változások az iskolahasználók oldaláról is megközelíthetőek, hiszen – főként a felsőbb státuscsoporthoz tartozó, iskolázottabb szülők körében – mindinkább terjedőben van egyfajta iskolafogyasztói attitűd: a szülők egyre nagyobb gondot fordítanak az iskolakínálat tanulmányozására, gyermekük iskolájának megválasztására. Az iskolák felől nézve a dolgot a verseny tétje egyes esetekben főleg az, hogy minél több tanuló töltsen meg az egyes iskolák padjait, máskor a jobb adottságú tanulók „megkaparintása” áll az iskolastratégiák középpontjában.

A kiinduló hipotéziseknek megfelelően a kutatásban résztvevők különös figyelmet fordítottak az oktatásirányításon belüli decentralizációs folyamatokra és az értékelés kérdéskörének az előtérbe kerülésére, valamint annak feltárására, hogy az oktatásirányítás terén bekövetkezett változások hogyan hatnak az esélyegyenlőség alakulására. Vizsgálódásaink során különös hangsúlyt kapott az a kérdés, hogy a változások következtében – mindenekelőtt a korábbinál szabadabb iskolaválasztás, illetve a kvázipiaci mechanizmusok szerepének erősödése nyomán – hogyan működnek a helyi szintű „iskolai mezők”, így például milyen hierarchiák alakulnak ki az oktatási intézmények között, milyen konkurencia-viszonyok jönnek létre, és milyen stratégiákat alkalmaznak az aktorok. Nem csupán az irányítási módok változásainak megragadására vállalkozott tehát a kutatás, hanem annak tanulmányozására is, hogy a változások milyen következményekkel járnak az iskolai szelekciós és szegregációs folyamatok, illetve az egyenlőtlenségek alakulására nézve.

A következőkben a magyar munkacsoport által végzett munka főbb eredményeit adjuk közre egy olyan szerkezetet követve, amely alig tér el a kutatás eredményeit bemutató francia nyelvű kötet ország-tanulmányainak felépítésétől.⁶

⁶ Egy, az alább olvasható beszámolóhoz hasonló felépítésű, bár rövidebb terjedelmű tanulmányunk egyébként már megjelent egy belgiumi kiadású szociológiai folyóirat tematikus számában, melynek középpontjában a Regulateducnetwork-kutatás eredményeinek bemutatása állt (Bajomi – Berényi – Erőss – Imre, 2004).

Tanulmányunkban a magyar oktatási rendszerrel kapcsolatos vizsgálódásaink és a Budapest egyik munkáskerületében végzett empirikus kutatásunk eredményeit felhasználva vizsgáljuk az oktatási kínálat alakulását és ennek hatását az egyenlőtlenségekre.⁷ Először azt tekintjük át, hogy a közelmúltban milyen változások történtek az oktatásirányítás területén (egyfelől a vizsgált külföldi országokban, másfelől Magyarországon, ezen belül országos, megyei/fővárosi és települési szinten) majd a vizsgált terület társadalmi jellemzőit mutatjuk be röviden, hogy aztán rátérjünk annak leírására, milyen jogszabályi és intézményes keretek között és miként irányítják a vizsgált kerület iskoláit, továbbá milyen kölcsönös függőségi viszonyok alakultak ki az iskolák között. Ezután két iskola példáján elemezzük azt, hogy az oktatásirányítás, illetve a bemutatott iskolák közötti kapcsolatrendszer adott kontextusában milyen játéktérre van az egyes aktoroknak (maguknak az iskoláknak, valamint a vezetőknek, a tanároknak, a szülőknek – s végül: a tanulóknak). Ezt követően egy kisebb fejezetet szentelünk a kerületi iskolahálózat átalakítási kísérletek elemzésének, és végül azt vizsgáljuk, hogy az új oktatásirányítási környezet és a vizsgált térségben alkalmazott oktatáspolitikai gyakorlat miként hat az esélyegyenlőség alakulására.

2. Az oktatásirányítás változásai a rendszerváltás után

2.1. AZ ANGOL, BELGA, FRANCIA, PORTUGÁL ÉS MAGYAR OKTATÁSIRÁNYÍTÁS VÁLTOZÁSAI

A Reguleducnetworkvizsgálatnak a középszintű oktatásirányítással foglalkozó része annak megismerésére irányult, hogy miképpen alakul a középszintű irányítás súlya, szerepe az egyes országokban, történt-e változás az

⁷ Források: 2002-ben és 2003-ban középszintű és helyi oktatásirányítók, iskolavezetőkkel és egyéb intézményvezetőkkel, tanárokkal és szülőkkel készített irányított mélyinterjúk, az Oktatási Minisztériumnak alárendelt szervektől és a kerületi önkormányzattól származó adatok, illetve a vizsgált városrész 17 önkormányzati iskolájában folytatott, többek között a diákok iskolák közötti mobilitásával kapcsolatos adatgyűjtésünk. Két iskoláról komplex esettanulmány készült. A kerület oktatásirányítását feltárni hivatott vizsgálódásainkhoz kapcsolódva két további esettanulmány is született. Az egyik az iskolák pedagógiai programjainak a módosítását és az önkormányzat által történt elfogadását, a másik pedig a kerületi iskolahálózat „racionalizálását” célzó terv megvalósulását elemezte. Egyes, a kerület oktatásügyéről készült korábbi elemzéseket, különféle sajtócikkeket és helyi dokumentumokat is felhasználtunk.

irányítók összetételében, az irányítási mechanizmusokban, és a feltárt változások milyen hatással voltak az esélyegyenlőség alakulására.

Noha a kutatás zárótanulmánya számos lényegi különbségre mutatott rá az egyes országok között, néhány általánosítható tendenciára is felhívta a figyelmet. Általánosnak tűnő tendencia, hogy *a decentralizációs folyamatok következtében nő a középszintű irányítás*⁸ *súlya, szerepe*, és ez a köztes irányítási szinteken foglalkoztatottak számának növekedésében is tükröződik. Több országban a középszintű irányítók összetételében is változások történtek, amennyiben megjelentek és megerősödtek a *piaci szereplők az irányítás terén*, illetve az irányítási funkciókkal szoros kapcsolatban álló szolgáltatások területén (Maroy – Demailly, 2004).

Miközben az utasításokon, egyedi döntéseken alapuló irányítási eszközök is továbbélnek, az irányítás módjaira a vizsgált országokban egyre inkább jellemző a rugalmasság, a közvetettség, az indirekt eszközök (pl. ösztönzők) alkalmazása, továbbá a többféle szereplő, intézmény horizontális együttműködése az irányítási folyamatokban, azaz a legtöbb országban a bürokratikus és posztbürokratikus irányítási formák egymás mellett élése figyelhető meg. Tehát a posztbürokratikus irányítás nem valamiféle új, a régit felváltó „posztmodern állapot”, stádium, hanem a hagyományos, bürokratikus irányítási formákkal együtt élő, kibővült oktatáspolitikai eszköztár. Az irányítási eszközök között felértékelődtek a gyakran indikátorok alkalmazásán alapuló értékelési formák, és ez azt mutatja, hogy az oktatásirányítók mind nagyobb szerepet tulajdonítanak a „minőségnek”, az „eredményességnek”, illetve az elszámoltathatóság elvének. Az irányítási mechanizmusok ezáltal összességében komplexebbé, de több ponton ellentmondásosabbakká is váltak – részint amiatt, hogy egy sokszereplős irányítási tér jött létre, részint annak következtében, hogy sokfajta, néha egymásnak ellentmondó irányítási logika van jelen. Mindez többszörös irányítást, *multiregulációt* eredményez. Az intézmények szemszögéből nézve a dolgokat pedig egy *töredezett (mozaikszerű) irányítási környezet* kialakulásáról beszélhetünk.

⁸ Magyarország némileg kilógott a sorból, amennyiben nálunk a középszint mellett – de inkább helyett – a helyi szint erősödött meg leginkább: így a kutatócsoportunk, bár a szorosabb értelemben vett középszintű irányítást is vizsgálta (megyék, főváros és a dekoncentrált állami intézmények, pl. OKÉV), a hangsúlyt mégis inkább a hazánkban különösen széles jogkörű helyi önkormányzatokra helyezte.

2.2. A HAZAI IRÁNYÍTÁSI RENDSZER VÁLTOZÁSAI 1990 UTÁN

A nemzetközi vizsgálat keretében a hazai oktatásirányítási rendszert és ennek változásait is elemeztük. A legjelentősebb változás még a kilencvenes évek legelején következett be, amikor is teljesen átalakult az oktatásirányítás rendszere. A közigazgatási rendszer 1990. évi radikális reformjával összhangban – részben angol mintára – egy erősen decentralizált és deregulált oktatási rendszer épült ki Magyarországon. Az újonnan kialakult felelősségi rendszerben a központi és a területi (megyei) szint súlya jelentős mértékben csökkent a korábbi helyzethez képest, viszont *a helyi és az intézményi autonómia megnövekedett*: az új, erősen decentralizált rendszerben a döntések súlypontja az alsóbb szintekre került. Az iskolák közötti kapcsolatokra mindinkább a konkurenciaviszonyokat teremtő *kvázi-piaci mechanizmusok* váltak jellemzővé: a létszamarányos, ún. fejkvótás finanszírozás bevezetése például a gyerekszám csökkenésével párhuzamosan erős versenyhelyzetet teremtett az iskolák között.

A rendszerváltás után kialakult új irányítási rendszerben az oktatási rendszeren kívüli szereplőknek (mindenekelőtt az iskolahasználóknak, a szülőknek és a munkaadóknak) nagyobb lehetőségük nyílt arra, hogy megpróbálják befolyásolni az iskolák életét, illetve az oktatási rendszer működését. Az 1993-as közoktatási törvénynek megfelelően két országos szintű konzultatív testület is létrejött. A konzultációk ugyan elősegítik a döntések technikai tökéletesítését, az e testületekben kinyilvánított vélemények ugyanakkor kevésbé befolyásolják a stratégiai döntéseket. Az első szabad választások után megalakult kormány ugyan előírta az iskolaszékek létrehozását (ezekben az önálló jogosítványokkal általában nem rendelkező testületekben többnyire az önkormányzat, az iskolavezetés, a pedagógusok, a diákok és a szülők képviseltetik magukat), de egy 1996-os döntés nyomán ezek létrehozása és működtetése ma már nem kötelező. A nyugati országokhoz képest Magyarországon csekély súlyúak a szak-szervezetek és a különféle civil mozgalmak.

Különösen fontos témánk szempontjából a szülők megnövekedett jogainak a kérdése, mindenekelőtt a szabad iskolaválasztás lehetősége. Az iskolakörzetek léte ugyan egyfelől biztosítja minden szülő számára a körzeti iskolák úgynevezett normál osztályaihoz való hozzáférést (legalább is elvileg), a szülők azonban beíráthatják gyermeküket másik iskolába is – feltéve, hogy az abban a körzetben lakó tanulók beiskolázása után is van még szabad férőhely. A gyakorlatban ez azzal jár, hogy a jobban tájékozott,

jobb érdekérvényesítő képességű, autóval rendelkező – egyszóval magasabb státusú – szülők, a beiskolázási körzetek közötti eleve meglévő társadalom-földrajzi egyenlőtlenségeket tovább erősítve „kisajátítják” a „jó” iskolákat. Ugyanakkor, mint erre már több kiváló hazai társadalomtudományi munka szerzői is rámutattak (pl. Kende – Neményi, 2005; Zolnay, 2005) az alacsonyabb státusú tanulók, különösen a romák, de nemcsak ők, elszenvedik az ebből fakadó társadalmi-etnikai – látens vagy nyílt – szegregációt.

A kilencvenes évek folyamán az oktatási rendszer működésének más területein is jelentős átrendeződések történtek, illetve markáns deregulációs törekvések érvényesültek: így például a piaci mechanizmusok jegyében újítták meg a tankönyvkiadást, akárcsak a továbbképzések és a pedagógiai szolgáltatások rendszerét. Még az iskolarendszer szerkezete tekintetében is dereguláció történt, így 1988-at követően a korábban csak 14 éves diákokat fogadó gimnáziumok közül mind több hozott létre osztályokat 10 vagy 12 éves tanulók számára. Ezek a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok „fölszik le” a felsőbb társadalmi rétegbe tartozó diákokat. Mindezen fejlemények, akárcsak az, hogy 2002-ig gyakorlatilag alig születtek szegregációellenes intézkedések, azt mutatják, hogy az oktatáspolitikát leginkább meghatározó aktorok körében igen kevésbé voltak jelen az esélyegyenlőséggel kapcsolatos törekvések.

A *helyi iskolafenntartóknak* 1990 óta igen sokfajta kérdéssel kell foglalkozniuk: ezek skálája a tantervi kérdésektől a tanárok bérezésén át a sok esetben igen elavult iskolaépületek fenntartásával kapcsolatos kérdésekig terjed. Az önkormányzatoknak jogában áll, hogy iskolákat alapítsanak, szüntessenek meg vagy vonjanak össze, és a helyhatóságok hagyják jóvá az intézmények által kidolgozott pedagógiai programokat is. Ugyanakkor az oktatás önkormányzati irányítása az iskolahálózat egyfajta elaprózottságát idézi elő. Az is gondot jelent, hogy a kisebb településeken gyakran hiányoznak az irányításhoz szükséges szakmai kompetenciák. A válságtól leginkább sújtotta térségekben az önkormányzatoknak gyakran olyan döntéseket kellett meghozniuk, amelyek az iskolai szolgáltatások színvonalának csökkenésével jártak együtt (pl. megszüntették a felzárkóztató foglalkozásokat vagy az iskolai étkeztetést). Különböző kutatások feltárták, hogy a nagyobb és a kisebb települések diákjainak iskolai eredményei közötti különbségek megnöttek a posztkommunista rendszer első éveiben (Halász, 1997; Vári, 1997). A kilencvenes években az intézményi autonómiának tág teret adó decentralizált oktatásirányítás kialakulásával

összefüggésben új, közvetett irányítási eszközök jelentek meg (mérés-értékelés, gazdasági ösztönzés, pályázatok)⁹.

Az elmúlt 15 évben nemcsak az önkormányzatok, hanem az *iskolák* is igen nagy önállóságot élveztek. Az oktatási intézményeknek tiszteletben kell tartaniuk a tantervi előírásokat és az önkormányzatok által támasztott pénzügyi korlátokat, ugyanakkor maguk határozzák meg „profiljukat” és pedagógiai programjukat¹⁰; az iskolaigazgató alkalmazza és bocsátja el a pedagógusokat.

Az oktatásirányításban az elmúlt 15 évben bekövetkezett – a közép-szintű irányítás szintjén is megfigyelhető – változásokat áttekintve mindekelőtt olyan folyamatokra figyelhetünk fel, mint a tartalmi szabályozás átalakulása, az oktatástervezés és az értékelés előtérbe kerülése, illetve az oktatást segítő szolgáltató szervezetek megjelenése. Az irányítási rendszer tekintetében változást hozott az *oktatástervezés* intézményesítése is, melynek nyomán a területi szint, azaz a megyék és a főváros kompetenciái kis mértékben bővültek. Az 1999 óta érvényben lévő szabályozás értelmében a megyei önkormányzatoknak (illetve a fővárosnak), valamint a kettőnél több oktatási intézménnyel rendelkező települési önkormányzatoknak középtávú fejlesztési programot kell kidolgozniuk. Az új szabályozás a tervkészítés során kötelezővé teszi a megyei és a helyi önkormányzatok közötti konzultációkat, ugyanakkor a megyei szinten elfogadott tervek nem kötelező érvényűek a helyhatóságok számára.

A szakfelügyelet nyolcvanas években történő megszüntetése nyomán esetlegessé vált az iskolák, pedagógusok munkájának ellenőrzése, értékelése. Átfogó értékelési rendszer hiányában is gyorsan elterjedtek különböző, főként intézményi értékelési formák az elmúlt években. Az egyes intézményi és helyi értékelések megvalósításában külső, jellemzően piaci szereplőknek jutott jelentős szerep. Az értékelés iránti igény megjelené-

⁹ Az irányítási eszközök igen sokfélék lehetnek. A közvetlen irányítás nyilvánvaló példaként említhető egyedi döntések (pl. kinevezések, iskolaalapítási, osztályindítási, iskola-összevonási döntések stb.) mellett Halász Gábor két írása alapján a következő eszközöket lehet megkülönböztetni: jogi szabályozás, pénzügyi ösztönzés, értékelés, szakmai standardok megállapítása, szakemberek önszabályozó tevékenysége, szimbolikus ellenőrzés, fejlesztő tevékenységek, komplex szabályozóeszközök alkalmazása, stratégiai koordináció, együttműködés, tervezés, statisztikai és információs rendszerek létrehozása, minőségbiztosítás, stratégiai kommunikáció és társadalmi nyilvánosság, nemzetközi együttműködés (Halász, 2001a; Halász, 2001b).

¹⁰ Az általános iskolák a kerettantervek bevezetését követően például a központilag meghatározott óraszám felül élhettek két „szabadon felhasználható” óra lehetőségével és a marketing eszközeivel.

sét jelezte a kilencvenes évek második felében az iskolai minőségbiztosítási eljárások terjedése, majd a minőségbiztosítás kötelezővé tétele.

A jobboldali kormányok két ízben is kísérletet tettek arra, hogy az oktatási tárcától függő *dekoncentrált* intézményeket állítsanak fel. 1993-ban létrehoztak regionális oktatási központokat, de a tiltakozások nyomán végül jelentősen csökkentették ezek jogkörét (az 1994-ben létrejött szociál-liberális kormány pedig meg is szüntette őket). 1998 után, a második jobboldali kormánykoalíció megalakulását követően Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) néven új dekoncentrált szervezet hoztak létre. Az OKÉV-ek a napjaink Magyarországot immár jellemző „röbbszörös értékelés” (*multi-evaluation*) egyik fontos – de korántsem egyedüli – aktorává váltak. Az országos szintű oktatásirányítók hazánkban is növekvő jelentőséget tulajdonítanak az értékelési rendszer kialakításának, ezt mind országos (OKÉV-mérések), mind helyi és intézményi szinten igyekeznek elősegíteni különböző ösztönzők, pályázati források révén (pl. SZAK-pályázat). Még ha ellentmondásosan valósultak is meg az értékelés intézményesítését szolgáló program egyes elemei (Horváth – Környei, 2003), újabban minden iskola számára törvényben előírt feladattá vált, hogy saját értékelési és minőségbiztosítási rendszert dolgozzanak ki. A 2003-as tanév kezdete óta állami normatív támogatás is jár az iskolai szintű minőségbiztosítási rendszerek kidolgozásához.

A *tantervi szabályozás* terén szintén megfigyelhetők a kormányváltásokhoz igazodó *ingamozgások* (Vágó, 2003; Bajomi, 2003). Annak érdekében, hogy megnövekedjen a pedagógusok és az iskolák autonómiája, és ugyanakkor szavatolni lehessen az iskolákban átadott tudások és készségek egyfajta koherenciáját, a hatóságok már 1990-től a nagy-britanniai *core-curriculum*-hoz¹¹ hasonló nemzeti alaptanterv (NAT) bevezetése mellett döntöttek. Az elkövetkező évek során újabb és újabb, heves vitákat kiváltó NAT-változatok születtek, majd az 1994-ben megalakult új kormány egy olyan NAT-ot fogadott el, amely kétszintű tartalmi szabályozási rendszert vezetett be: a központi szint (a keretjellegű tanterv kialakítása) mellett az intézményi szint kapott jelentős szerepet. De amint elkészültek az iskolák pedagógiai programjukkal, 1998-ban új kormány került hatalomra, és nekilátott az oktatás tartalmát a NAT-nál némileg szigorúbban, pontosabban meghatározó ún. kerettantervek kidolgozásához. Az iskoláknak ezekhez az újonnan elfogadott kerettantervekhez kellett hozzáigazítaniuk pedagógiai programjukat. A kerettantervek bevezetését elsősorban

¹¹ Ezt 1988-ban vezették be a konzervatív Margaret Thatcher kormánya idején.

azzal indokolták, hogy erősíteni kell az iskolarendszer tantervi koherenciáját. Amikor 2000-ben változtatni kellett az 1996–97-ben kidolgozott pedagógiai programokon, országos és helyi szinten egyaránt módosultak a prioritások.¹² A korábbi szabályozáshoz képest növekedett a kötelező órák száma. A 2002-es – újabb – kormányváltás óta viszont nem kötelező a kerettantervek figyelembe vétele, 2003-ban pedig az oktatási kormányzat a készségfejlesztés fontosságát hangoztatva alakította át a NAT-ot.

A következő fejezetekben egyebek mellett annak bemutatására törekszünk, hogy a fentebb bemutatott országos szintű oktatáspolitikai változások nyomán helyi szinten miként alakultak az oktatási szolgáltatások.

3. A vizsgált terep társadalmi sajátosságai

A XXVIII. kerület – ahogyan lakói nevezik: Paladomb – Budapest egyik hagyományos munkáskerülete.¹³ A nagyipar, viszonylagos hanyatlása ellenére, továbbra is meghatározza a városrész jellegét. A gazdasági átalakulás következtében a lakosság jelentős része elszegényedett, és magas a munkanélküliség is, bár nem éri el a nyugat-európai elővárosokban vagy a Kelet-Magyarországon tapasztalható értékeket.

Paladombon jelenleg hozzávetőleg 80.000-en laknak, ami 22%-os – igen nagymértékű – csökkenést jelent a tizenöt évvel ezelőtti népességszámhoz képest. A csökkenés a minket érdeklő 6-15 éves korcsoportnál különösen jelentős.¹⁴ A kerületben lakók átlagéletkora alacsonyabb, mint Budapesten vagy országos szinten, de akárcsak másutt, itt is megfigyelhető az elöregedés. (A későbbiekben tárgyalt iskolabezárások, illetve intézményösszevonások esetében is találkozhatunk ezzel a problémával, hisz a kerület egyik iskoláját idősök otthonává tervezték átalakítani a helyi vezetők, bár végül e tervet – a megvalósítás költségessége miatt – elvetették.)

A kerület központja, amelyet a közelmúltban részlegesen újjáépítettek, a városrész leginkább urbanizált része. Itt a középületeken kívül egyaránt megtalálhatók több mint száz éves, illetve új építésű épületek, panelhá-

¹² Az általunk tanulmányozott kerület önkormányzata arra törekedett, hogy (a) ne túlságosan kis létszámú (következésképp drága) osztályokban folyjon a tanítás, (b) több figyelmet fordítsanak a hátrányos helyzetű diákok oktatására, fejlesztésére, (3) összehangolják az egyes iskolák és a kerület szintjén készített értékelési terveket.

¹³ Valamennyi iskolának, városrésznek, illetve magának a vizsgált kerületnek a nevét is álnevekkel helyettesítettük.

¹⁴ A kerületi iskoláskorú gyerekek, iskolák, pedagógusok számának időbeli változását mutatja be a Függelék 1. számú táblázata.

zak és kertes házak is. A kerület lakosságának összesen 70%-a él lakótelepen. Nagyon különböznek egymástól a városrész periférikus fekvésű negyedei, amelyeket többnyire vasúti töltések vagy gyártelepek választanak el egymástól. Kertvárosi részek éppúgy megtalálhatók itt, mint egy viszonylag jó adottságú lakótelep. Ez utóbbi közvetlen szomszédságában viszont egy annak idején közszolgálati alkalmazottak számára épült, de ma igen rossz állapotban lévő, javarészt cigányok által lakott telep található. A kerületben lakók iskolázottsági szintje alacsonyabb, mint a fővárosi átlag, de az országos átlagnál valamivel magasabb.

A városrészben jelentős arányban képviselteti magát a cigányság. Az iskoláztatás szempontjából ennek a kisebbségnek a gyerekeit, még ha javarészt magyar ajkúak is, problematikusnak tekintik. A legutolsó hivatalos adatok szerint az 1992/93-as tanévben a gyermekek 6,5%-át tartották nyilván cigányként, ez az arány azóta vélhetően nőtt. A roma tanulók nagyon egyenlőtlenül oszlanak meg az iskolák között, és ebben éppúgy szerepet játszik a lakóhelyi szegregáció, mint az oktatási intézmények működés-módja.

Bár az elmúlt években a helyi oktatásirányítóknak számottevő gondokat okozott a gyermeklétszám igen jelentős visszaesése, a pedagógusok száma alig csökkent. A kerületben 17 önkormányzati általános iskola működik – illetve működött (hiszen az elmúlt években több iskolabezárásra és –összevonásra is sor került).¹⁵ Van egy alapítványi tulajdonban lévő általános iskola is¹⁶, ebbe az intézménybe főként más kerületekben lakó súlyos tanulási problémákkal küszködő gyermekek járnak. Míg az elmúlt 15 évben egyetlen egyházi irányítás alatt álló alsó fokú oktatási intézmény sem működött a kerületben, a kerület vezetése 2004 végén megállapodott az egyik felsőfokú képzéssel is foglalkozó kisegyházzal abban, hogy a jövőben ez utóbbi működteti majd – szociális munkások gyakorló intézményeként – az egyik, vizsgálatunk idején még önkormányzati fenntartású iskolát. Az egyik, jogutód nélkül megszüntetett önkormányzati iskola épületében szintén egy kisegyház által fenntartott oktatási intézmény kapott helyet.

A 6-15 év közötti tanulókat fogadó általános iskolák földrajzi elhelyezkedése igen változatos. A Paladomb központjában lévő hat iskola¹⁷ a vá-

¹⁵ Budapesten a középfokú oktatási intézmények egyaránt tartozhatnak a fővároshoz és az egyes kerületekhez. Vizsgálódásaink színhelyén egyetlen középiskola, a városrész központjában lévő elitgimnázium tartozik a kerülethez.

¹⁶ A térképen 19-es számmal szerepel ez az iskola.

¹⁷ A 7., 8., 9., 10., 11. és 12. számú iskolák.

rosrész összes pontjáról és más kerületekből is könnyen megközelíthető. Ezzel szemben a másik hat iskola elhelyezkedése a kerületen belül perifériusnak nevezhető.¹⁸ Ezeket az oktatási intézményeket gyakran könnyebb megközelíteni a szomszédos kerületekből, mint Paladomb egyes részeiből, így ezekbe az iskolákba viszonylag sok kerületen kívüli gyermek jár. A kerület két lakótelepén két borkorba, al csoportba rendeződve helyezkednek el az iskolák. A Nagyvölgyi lakótelepen három, szinte egymással szomszédos iskola működik (az egyiket 2004-ben megszüntették)¹⁹, két másik általános iskola, amely a nagy lakótelep és a városközpont között helyezkedik el, főként a Kisvölgyi lakótelepet szolgálja ki. Itt is többségben vannak a panelházak, de sok közöttük a négyemeletes, és számos családi házat is találunk a környéken²⁰.

TÉRKÉP²¹

¹⁸ Az 1., 2., 3., 4., 5. és 6. számmal jelölt iskolák.

¹⁹ A 13., 14. és 15. sz. iskolák.

²⁰ A 16. és 17. sz. iskolák.

²¹ A térképen egyrészt az iskolák kerületen belüli elhelyezkedését mutatjuk be; másrészt érzékeltetjük a városrendezési körzetek társadalmi összetételét a diplomások, illetve a betanított és segéd munkások aránya alapján. Forrás: KSH, 2001. A városrendezési körzetek és a beiskolázási körzetek összeegyeztethetlenségének problémájáról bővebben lásd a 34-es lábjegyzetet.

4. A helyi oktatásirányítás jellemzői a vizsgált kerületben

4.1. A HELYI OKTATÁSIRÁNYÍTÁS KERETEI

A helyi önkormányzat feletti irányítási szint, a *fővárosi önkormányzat* csak csekély mértékben befolyásolja a kerület oktatásügyét. A kerületekkel kapcsolatos koordinációs funkcióját a főváros egy középtávú oktatásfejlesztési terv létrehozásával gyakorolja. Amennyiben a főváros e terv alapján az egyik kerület valamely nagyobb horderejű intézkedését (pl. egy iskola bezárását) helytelenítő szakvéleményt fogalmaz meg, akkor az új, a középszint – esetünkben a főváros – játékerét kicsit tágító szabályozás szerint azt a kerületi önkormányzat csak kétharmados többséggel bírálhatja felül. A helyi oktatásirányítókban ugyan él egyfajta igény aziránt, hogy a fővárosi önkormányzat segítséget nyújtson irányítási feladataik ellátásához, erre azonban ma már nincs mód. A rendszerváltás utáni első években a főváros még szervezett szakmai megbeszéléseket és képzéseket a kerületi oktatásirányítók számára, újabban azonban már legfeljebb csak informális kapcsolatok vannak a kerületek és a főváros hasonló munkát végző munkatársai között.

A *horizontális kapcsolatok*, illetve a kerületek közötti koordináció gyengeségét mutatja, hogy az általunk vizsgált terepen vitatottá vált a szomszéd kerületekben lakó gyermekek oktatásának finanszírozása. A fejkvótás finanszírozási rendszer bevezetése óta eltelt tízegynéhány esztendő nem volt elegendő ahhoz, hogy megoldódjon ez a probléma: a két érintett kerület közötti tárgyalások csak azt követően indultak meg, hogy konfliktus támadt egy iskolabezárási és -összevonási terv kapcsán. Végül minimális – a szóban forgó probléma hosszú távú rendezésére nem alkalmas – meg egyezés született a két kerület között az utolsó pillanatban.

A *kerületben érvényesülő oktatásirányítás főbb jellemzői* nem különböznek lényegesen az ország nagyvárosaiban alkalmazott oktatáspolitikák sajátosságaitól, bár szórványos tapasztalatok alapján úgy tűnik, hogy a vizsgált kerületben jelentősebb erőforrásokat tudnak fordítani oktatási célokra (pl. idegen nyelveknél csoportbontásra), és az esélyegyenlőséggel kapcsolatos kérdéseket is az átlagnál nagyobb figyelem övezi.

A kerület oktatásirányítási hatásköre a költségvetést érintő kérdésektől (pl. finanszírozzák-e vagy sem az egyik vagy másik speciális osztály működését) az épületfenntartáson át (felújítások, iskolabezárások, az iskolai felszerelések pályázatok révén történő korszerűsítése stb.) egészen az iskolák programjának elfogadásáig és az iskolaigazgatók kinevezéséig

terjed. Működtetnek helyi fórumokat, illetve folytatnak tárgyalásokat is (kerületi oktatásügyi érdekegyeztetés, igazgatói értekezletek, különféle konzultációk), amelyek elvben lehetőséget adnak az intézményi, illetve a kategoriális érdekek figyelembe vételére. Az önkormányzat egyszerre törekszik a pedagógusállások megtartására, a szülői és tanulói igények, érdekek figyelembe vételére (beleértve ebbe a hátrányos helyzetűek érdekeit is) és az iskolai infrastruktúrák kihasználatlanságából adódó pénzügyi veszteségek mérséklésére.

A kerületi önkormányzat oktatásirányítóinak munkáját jelentősen megnehezíti az a körülmény, hogy az elmúlt másfél évtizedben nagyon felerősödött az iskolák közötti konkurenciaharc – többek között a tanulólétszám és az önkormányzat által engedélyezett osztályok számának igen jelentős csökkenése miatt. A paladombi polgármesteri hivatalnak, miként számos más magyarországi önkormányzatnak, iskolapolitikája kialakításakor számolnia kell egy másik helyi sajátossággal: a hátrányos helyzetű és/vagy tanulási nehézségekkel, részképességzavarokkal küzdő tanulók igen magas (hivatalosan 20%-os) részarányával.

4.2. A HELYI OKTATÁSIRÁNYÍTÁS VÁLTOZÁSAI

A kerület *oktatásirányítási szervezetében* a rendszerváltás óta nem történt alapvető változás²². Viszonylag jelentős változás csak a *szolgáltató intézmények* területén történt: a Pedagógiai Kabinet 2003 januárjában betagozódott a Nevelési Tanácsadóba. A Nevelési Tanácsadó három munkacsoportjának – iskolapszichológusok, klinikai pszichológusok és fejlesztőpedagógusok – kialakítása létszámbővülést eredményezett a szakmai szolgáltató intézmények körében. Ezen túl az egyik – súlyosabb részképesség-zavarokkal küzdő tanulókkal, illetve enyhe fokú szellemi fogyatékosokkal foglalkozó – kerületi tanintézményhez „csatolva” működik egy logopédusi hálózat is.

A *kerületi irányításban* és az oktatási, pedagógiai szolgáltatásokban *dolgozók* létszámának alakulása tükrözi valamelyest a bekövetkezett változásokat. A tágan (szolgáltatásokkal együtt) értelmezett irányító munkát végzők száma 10 év alatt 17 fővel nőtt. A szorosan vett irányításban (az ok-

²² A kilencvenes évek elején történt ugyanakkor egy kisebb átszervezés. Míg korábban a közoktatás és közművelődés ügye még a sportügyekkel egy szervezeti egységhez tartozott, a kilencvenes évek közepén a sportot leválasztották.

tatási irodán és a képviselőtestület oktatási bizottsága keretében, valamint az önkormányzat magasabb irányítási szintjein) dolgozók száma a vizsgált időszak alatt 24 főről 20 főre csökkent, ez azonban nem valós létszámcsökkenés, hanem a 26. lábjegyzetben említett átszervezés következménye. Ha az átszervezés által érintett létszámot (7 fő) az induló évben sem vesszük figyelembe, akkor csekély növekedést tapasztalhatunk: az irányítómunkát végzők száma 17 főről 20,5 főre nőtt. A növekedést azonban nem az önkormányzat közoktatási irodájának közalkalmazotti-köztisztviselői státusú munkatársainak számának növekedése eredményezte, hanem az oktatási bizottságba delegált – nem főállású – külsős tagok létszáma gyarapodott, s a pedagógiai szolgáltatások területén dolgozók száma is emelkedett. (Egyébként az oktatási és pedagógiai szolgáltató intézményekben dolgozók létszáma már 1991-ben is jelentős mértékben meghaladta a döntés-előkészítéssel és döntéshozatallal foglalkozó részlegekben dolgozók számát).²³

A helyi irányítás feladatköre a kilencvenes évek végén a vizsgált kerületben is kibővült az oktatástervezés feladatával. (A helyi döntéshozók már a kilencvenes évek elején hozzákezdtek a kerület oktatásfejlesztési koncepciójának kidolgozásához, az elkészült dokumentum azonban végül nem emelkedett hivatalos rangra.) A kerületi önkormányzat *intézkedési terve* 2000-ben készült el, és az önkormányzat képviselőtestülete 2000 júliusában el is fogadta azt. Az intézkedési terv meghatározza a célokat (a kötelező feladatok és az ezeken túlmenő, nem kötelező ellátás konkrét elemeit), a feladatok ellátásában résztvevő intézményeket, valamint a helyi önkormányzat által fenntartott intézmények listáját. A kötelező feladatok mellett önként vállalt feladatok közt olyanok szerepelnek, mint pl. diszlexia-prevenációs óvodai csoportok, logopédiai és kis létszámú iskolai osztályok, illetve kerületi logopédiai ellátó rendszer és kerületi iskolapszichológusi hálózat működtetése, valamint úszásoktatási, erdei iskolai és nyári táboroztatási programok. Az intézkedési terv is mutatja, hogy milyen büszke az önkormányzat a kerület óvoda- és iskolapszichológusi há-

²³ Ezen a szektoron belül kismértékben növekedett a pedagógusoknak nyújtott szolgáltatásokkal foglalkozók (a korábbi Pedagógiai Kabinet) létszáma, de jóval nagyobb mértékű a tanulóknak és szüleiknek biztosított szakszolgálat (Nevelési Tanácsadó) keretében dolgozók létszámnövekedése. A pedagógiai szolgáltatásokban dolgozók létszámnövekedése egybevág az országos folyamatokkal. A szakszolgálat létszámnövekedése is részben országos tendenciákkal függ össze, az általunk vizsgált kerületben tapasztalható növekedés mértéke azonban elsősorban a helyi oktatás- és társadalompolitikai törekvések (mindenekelőtt a helyi óvoda- és iskolapszichológusi, illetve logopédusi hálózat kiépítésre irányuló erőfeszítések) eredménye.

lőzatára, csakúgy, mint a logopédiai hálózatra. Tény, hogy e tekintetben Paladomb fővárosi szinten is úttörőnek számít.

A kerületben a helyi *irányítás eszközei* javarészt már korábban kialakultak, az alkalmazott megoldások igen változatosak, jellemző az indirekt irányítási eszközök (pl. az iskolákat egyes változásokban érdekeltté tenni hivatott finanszírozási megoldások) használata. Az indirekt irányítás eszközei között fontos szerepet játszanak a helyi (pl. számítástechnikai fejlesztéseket segítő) pályázatok, és 2000 óta az értékelési-mérési rendszer. A helyi önkormányzat 2000-ben az ún. SZAK-pályázaton elnyert támogatást felhasználva piaci szereplők bevonásával egy komplex *helyi értékelési rendszert* dolgozott ki, amely azóta is működik. A helyi értékelési rendszer kialakításában résztvevő intézményt, a Fővárosi Pedagógiai Intézetet, a pedagógiai szolgáltatások közelmúltban létrejött piacán jelenlévő szereplők (tanácsadó irodák, felsőoktatási intézmények, kutatóintézetek és szakértői listán szereplő személyek) közül választották ki. Az értékelési rendszer részét képezi a valamennyi iskolában, meghatározott tantárgyakban és évfolyamokon folytatott tanulói tudásszint-mérés, de méri a diákok „neveltségi szintjét” is. Az értékelési rendszer részeként 2000 óta az intézményvezetőknek négyéves mandátumuk lejártával saját tevékenységükről is kell beszámolót kell készíteniük. Ezeket – akárcsak a tanulói teljesítményekről készített értékeléseket – figyelembe veszik az oktatási iroda munkatársai, amikor az egyes iskolák vezetőinek működését elemzik, de nem mindig vonnak le belőlük mélyreható következtetéseket. A politikai átalakulást követő évtized végére a többszörös irányítás (*multi-regulation*), illetve a többszörös értékelés (*multi-evaluation*) hazánkban is valósággá vált: nem ritka eset, hogy különböző szereplők különböző szempontok és módszerek alkalmazásával végeznek értékelést ugyanazon kerületben. 2001 őszén például – egy időben a kerület által kezdeményezett különféle értékelésekkel – egy országos értékelésre is sor került a városrész iskoláiban. Ez utóbbit az OKÉV szervezte. Ezen a ponton jól tetten érhető, hogy milyen kevés kapcsolat van az oktatási rendszer bizonyos elemei között: a paladombi önkormányzat az OKÉV-felmérések indulását megelőzően, az OKÉV-vel való együttműködés nélkül, önállóan hozta létre saját értékelési rendszerét.

A fentieket összegezve megállapíthatjuk, hogy ha az irányítási struktúrát alapjaiban érintő változások nem is történtek a rendszerváltás óta, országos és helyi szinten egyaránt az irányítási módszerek finomodása következett be. Az országos szabályozáson belül a területi (megyei) szintű irányítás szerepe valamelyest hazánkban is megerősödött, és a helyi irányítás szint-

jén is tapasztalható kismértékű létszámnövekedés. Az önkormányzati irányítás módja is valamelyest *komplexebbé vált* a vizsgált időszakban azáltal, hogy 1997-től az önkormányzatoknak döntéseik során elvben igazodniuk kell a területi önkormányzatok által összeállított megyei (fővárosi) közoktatási fejlesztési tervekhez, illetve annak következtében, hogy az évtized vége felé a komplex és közvetett irányítási eszközök egyre meghatározóbbá váltak. Mivel a törvény által megállapított új feladatokhoz nem rendeltek központi forrásokat, az önkormányzatoknak lényegében változatlan személyi állomány és összetétel mellett kellett eleget tenniük megnövekedett feladataiknak. Paladomb esetében ez nem okozott problémát, lévén hogy a szakértői munkák megrendelését megkönnyíteni hivatott pályázatokon elnyert összegek lehetővé tették, hogy az önkormányzat piaci szereplők oktatási szolgáltatásait vegye igénybe. A megvalósított fejlesztések hatása még nem értékelhető, távlatilag ugyanakkor a kerület önkormányzata a szakmai szolgáltatásokat szeretné saját hatáskörén belül ellátni: az újonnan felállítandó, szakmailag megerősített Pedagógiai Kabinetet bíznák meg ezzel a feladattal.

4.3. AZ ÖNKORMÁNYZAT MŰKÖDÉSE

A kutatás kiterjedt az önkormányzati dolgozók személyi összetételének, szakmai előéletének a megismerésére is. A Polgármesteri Hivatal *Közoktatási Irodáján* közalkalmazottként dolgozók – akik között mindössze két férfi van – java része korábban pedagógusként dolgozott, majd többségük igazgatói vagy igazgatóhelyettesi munkakört betöltve szerzett vezetői tapasztalatokat. Az iroda munkatársai jórészt pályázati úton, a rendszerváltás után lettek az önkormányzat munkatársai. Az önkormányzat *Oktatási Bizottságának* tagjai választási ciklusról ciklusra változ(hat)nak. A bizottság tagjai közül nem mindenki mondhat magáénak pedagógusi múltat, de kilencük között van két iskolaigazgató és egy óvodavezető. Szakmai előéletük változatosabb, mint az irodán dolgozóké; ők szorosabban kötődnek a politikai pártokhoz, hisz ezek delegálják őket. A bizottság egyes tagjai kooptálás útján kerültek be (ők az oktatás területén dolgoznak ugyan, de a pártok jelöltjeiként váltak a grémium tagjaivá). Ez érvényes például a városrész legbefolyásosabb iskolaigazgatójára. Egy másik iskola igazgatója pedig, amellett hogy az oktatási bizottság tagja, egyúttal választott önkormányzati képviselő is. Ez a helyzet szerepkonfliktusok forrása lehet: talán nem véletlen, hogy az általuk vezetett iskolák megerősödve kerültek ki az

iskola-összevonási konfliktusból, az eredeti tervektől eltérően végül nem érintette őket az összevonás. Ez a fajta *iskolaközel* demokrácia fontos jellemzője a magyar helyzetnek: a döntéshozók oly közel állnak a „terephez” és a választókhoz, hogy az ilyesfajta szerepkonfliktusok elkerülhetetlenek. Ugyanilyen okok miatt az Oktatási Bizottság tagjai általában kerülnek a konfliktusokat: a grémium munkájában résztvevő igazgatók gyakran tartózkodnak a szavazások alkalmával: a jó viszony és az egyetértés fenntartása gyakran előbbre való, mint a kényes ügyek rendezése. A Köznevelési Iroda és az Oktatási Bizottság tagjai elkötelezettek az oktatás ügye iránt, az iroda munkatársaiban tovább él a tanári múlt és ethosz.

A *Köznevelési Iroda* munkatársai a feladatokat az oktatás egyes részterületeinek megfelelően osztják el egymás között: egyikük az óvodákkal, másikat az általános iskolákkal foglalkozik, a harmadik az óvodák és iskolák törvényességi ellenőrzésével stb. Az irodavezető feladatkörébe tartozik, hogy folyamatos kapcsolatot tartson az oktatási ügyekben illetékes alpolgármesterrel és az Oktatási Bizottság tagjaival, különösen ennek vezetőjével²⁴. Az igazgatók között rendszeresek a formális és az informális megbeszélések. Az oktatásért felelős alpolgármester a vele készült interjúban azt hangsúlyozta, hogy a Köznevelési Iroda autonóm módon dolgozik, és ő nem is szándékozik „irányítani” ennek a részlegnek a működését.

4.4. A HELYI OKTATÁSIRÁNYÍTÁS MŰKÖDÉSE TERÉN TAPASZTALHATÓ NEHÉZSÉGEK, ELLENTMONDÁSOK

A fent leírt helyzetből ugyanakkor nem következik az, hogy az Iroda mindenképpen véghez tudja vinni terveit, hiszen például rendszeresen együtt kell működnie az önkormányzat gazdasági ügyekért felelős döntéshozóival. A helyi, kerületi szintű politikai rendszer kicsiben újratermeli az országos szinterről oly ismerős strukturális feszültségeket – az Oktatási Bizottság egyik tagjának szavaival szólva:

Volt egy javaslatunk, amelyet elvetett a pénzügyi bizottság arra hivatkozva, hogy nincs pénz a megvalósítására. Sok az olyan jó ötlet, ami a pénz hiányában nem valósulhat meg.

Az önkormányzat működését a 90-es évek közepétől hosszú ideig az is nehezítette, hogy a Köznevelési Iroda munkatársai és az Oktatási Bi-

²⁴ A Köznevelési Iroda és az Oktatási Bizottság vezetője között igen jó, baráti szellemű az együttműködés.

zottság tagjai között feszültség alakult ki bizonyos kérdések kapcsán. Az Iroda arra ösztönözte a Bizottságot, hogy végre intézkedjen az elkerülhetetlennek mondott iskolabezárások és -összevonások ügyében. A bizottság tagjaiban ekkor még nem volt meg a kellő politikai akarat arra, hogy kiálljanak a javasolt döntések mellett. Ez a patt-helyzet vezetett oda, hogy 2002-ben lemondott az Oktatási Iroda vezetője, aki egyébként személyes konfliktusban is állt a Bizottság vezetőjével.

Az önkormányzat és az iskolák között időszakosan lehetett feszültségről beszélni a vizsgált időszakban: ez részben a jogkörök, szerepek téves értelmezésére volt visszavezethető: az intézmények gyakran olyan kérdésekben is döntést vártak az Oktatási Irodától, amelyekben annak nem volt döntési jogköre *vagy* szándéka. Az iskolavezetők nagy önállóságot élveznek, így például maguknak kell kialakítaniuk intézményük minőségbiztosítási rendszerét, ami igen nagy és minden anyagi ellenszolgáltatás nélkül végzett munka. Az iskolavezetőknek ugyanakkor gyakorta hiányoznak az anyagiak ahhoz, hogy élni tudjanak autonómiájukkal, illetve úgy érzik, hogy a szomszéd iskolának „több jut”.

Az iskolavezetőknek a piaci pozíciójuk javítására irányuló (pl. kéttannyelvű képzés beindítását célzó) kezdeményezései gyakran ellentétbe kerülnek a többi iskolaigazgató akaratával, illetve a helyi és az országos szintű oktatásirányítók törekvéseivel. Az igazgatók a megoldást ilyenkor nem egy esetben az önkormányzattól várják. Feszültséget eredményezett tehát az, hogy a tanulólétszám csökkenésével párhuzamosan erősödött a verseny – és hogy ezt néhol, közvetve, akaratlanul is erősítette az önkormányzat. Viszont ugyancsak feszültséget váltott ki az, hogy a versenyt kordában tartandó a helyhatóság a pedagógiai programok elfogadása során csillapítani igyekezett az iskolákon úrrá lett tagozatalapítási lázat. (Az önkormányzat vezetői a pénzügyi gondok növekedésére és a gyerekszám csökkenésére reagálva 2003-ban – a szintén sok konfliktussal járó – iskolabezárásról, illetve iskola-összevonásokról döntöttek; ezekről részletesebben is szót ejtünk a 7. fejezetben.)

4.5. A HELYI OKTATÁSIRÁNYÍTÁS ÉS AZ ESÉLYKÜLÖNBBSÉGEK ALAKULÁSA A KERÜLETBEN

Az esélyegyenlőség tekintetében a helyi oktatásirányítás részéről ellentmondásos helyzetet érzékelünk. Az önkormányzat sokat tesz ezen a területen: a rászorulóknak ingyenes étkeztetésben részesülhetnek, és mindenki

térítésmentesen kapja a tankönyveket.²⁵ Jelentős erőforrásokat felhasználva nagy teret szentelnek egyes, elvben az esélyegyenlőség célját szolgáló intézményi megoldásoknak is: kis létszámú osztályok létrehozása, logopédusi, fejlesztőpedagógusi és pszichológusi hálózat kiterjesztése stb. A paladombi döntéshozóknak az esélyegyenlőséggel kapcsolatos attitűdjét jól mutatja, hogy a kilencvenes évek elején az önkormányzat irányítói nem járultak hozzá ahhoz, hogy 10 vagy 12 éves diákokat fogadó, a korai szelekciónak kedvező gimnáziumi osztályok szerveződjenek a kerületben. Míg az ország igen sok helyi önkormányzata ekkoriban támogatta a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi képzések bevezetését, a XXVIII. kerület oktatásirányítói – egyes pedagógusok és középosztálybéli szülők nyomásgyakorlása ellenére – nem adtak zöld utat az ilyen típusú iskola-átalakulásoknak. (Ez a helyi oktatáspolitikai döntés egyébként jól illusztrálja azt, hogy a decentralizált országok helyi rendszereit általában egyfajta „mozaikszerűség” jellemzi²⁶, hiszen a szomszédos kerületek mindegyikében található szerkezetváltó gimnázium.) A pedagógiai programok elfogadása idején hasonló megfontolásokból igyekezett korlátozni az önkormányzat az iskolák ama törekvését, hogy újabb és újabb speciális osztályokat létesítsenek.

Ugyanakkor a helyi oktatásirányítók részéről egyfajta egyoldalúság érzékelhető a hátrányos helyzetű gyerekek problémájának értelmezésében és kezelésében. Bár e kérdésnek a megszokottnál nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a paladombi döntéshozók, vizsgálatunk során azt tapasztalhattuk, hogy az önkormányzat munkatársai és az őket segítő szakértők számára olyan „ellátási” problémaként jelenik meg a hátrányos helyzetűek oktatása, amelyet elsősorban különféle speciális képzések (kis létszámú fejlesztő osztályok, logopédiai osztályok) megszervezésével lehet megoldani. A paladombi gyermekek oktatásában közreműködő szakemberek körében tehát egy nagyon gyakorlatias és egyben leegyszerűsítő kép él a „problémás” gyerekekről: e megközelítés értelmében csupán egyszerű egyéni problémákról, hiányokról, hátrányokról van szó, amelyeket a „diszlexia”, magatartászavar, „hiperaktivitás”, „enyhe értelmi fogyatékoság”

²⁵ Tisztában vannak azzal, hogy a rászorultsági alapon nyújtott szociális juttatások nem mindig jutnak el az érintettekhez, akárcsak azzal, hogy a kerület társadalmi összetétele következtében csak kevés olyan szülő van, aki gond nélkül meg tudja venni a tankönyveket; így tehát csak kevesen jutnak indokolatlanul önkormányzati támogatáshoz, ugyanakkor *minden egyes* rászorulthoz eljuttatnak az ingyenes tankönyveket.

²⁶ A mozaikszerűség újabban mind gyakrabban használt fogalma arra utal, hogy egymástól igen eltérő oktatásszervezési megoldások lehetnek jelen egyazon térségben.

stb. kifejezésekkel illetnek. Ez a „terapeutikus” megközelítés kevésbé vesz tudomást akár a gyermekeket kibocsátó társadalmi közeg jellemzőiről, akár az óvoda- és az iskolarendszer működésmódjának kritikai elemzéssel kimutatható hiányosságairól. A vizsgált kerületben is megfigyelhető egy olyan, a hazai oktatási rendszer egészére jellemző tendencia, hogy a kilencvenes évtized során az oktatásirányítók figyelmét elsősorban az oktatás megannyi keretfeltételének módosulása (így például a finanszírozás, a tanterv szabályozás, illetve az iskolaszervezet megváltozása), illetve a gyakran változó körülményekhez való igazodás kötötte le. Ugyanakkor kevésbé figyeltek az oktatást közvetlenül meghatározó tényezőkre (úgy mint a pedagógusok felkészültsége, ösztönzési rendszere, továbbképzése), amelyek nagymértékben befolyásolhatják az oktatás minőségét, és ezáltal az esélykülönbségek alakulását, újratermelődését is.

5. A megfigyelt iskolák közötti kölcsönös függőségi viszonyok

5.1. A KÖLCSÖNVISZONYOKAT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK²⁷

5.1.1. A földrajzi elhelyezkedés

A vizsgálódásaink középpontjában álló általános iskolák földrajzi fekvésére leginkább a „bokorszerű”, illetve a „peremjellegű” területi elhelyezkedés jellemző. Az iskolák elhelyezkedése alapján a kerületen belül lényegileg három csoportot különíthetünk el²⁸:

- A kerület peremén működő iskolákat, amelyek sok gyereket fogadnak be más kerületekből is. Ide sorolhatók a következő iskolák: az Egri úti, a Fátra utcai iskola, Türr István Általános Iskola, a postás-telepi iskola, a Hatvani úti iskola valamint a Kertvárosban található, Szolnoki úti általános iskola. A Türr István és a postás-telepi iskola, valamint a Fátra utcai

²⁷ Az iskolák közötti versennyel, az iskolaválasztást befolyásoló tényezőkkal, a Nevelési Tanácsadó tevékenységével, az oktatáspolitikai új formáival – így például a „jóindulatú szegregáció” folyamataival – egy újabb, ugyanebben a kerületben zajló kutatás is foglalkozik: „Oktatás és politika” – OTKA 200096. Vezeti: Erőss Gábor, kutatók: Berényi Eszter, Berkovits Balázs, 2004–2006). E kutatás első eredményeit lásd: (Berényi, Berkovits, Erőss, 2005)

²⁸ A kerületközpont és a lakótelepek között helyezkedik el a Napsugár Magániskola, amely sajátos jellegénél fogva egyik bokorba sem illeszthető.

és az Egri úti iskolák egymáshoz közel, míg a Szolnoki és a Hatvani úti iskolák egymástól távolabb helyezkednek el.

- A kerület belvárosában szintén hat iskola található (a Márvány utcai, a Szent Endre tér 1. és a Szent Endre tér 34. alatti iskolák, a Martyn, a Malom utcai és a Rutén utcai), ezek az intézmények egymáshoz közel, bokorszerűen helyezkednek el.
- A lakótelepeken tulajdonképpen két bokorban, ugyancsak egymáshoz közel helyezkednek el az iskolák. A Nagyvölgyi lakótelepen három iskola működik egymáshoz közel, a Klapka György, a Móra Ferenc és a Rákóczi Ferenc Általános Iskola; ehhez a lakótelephez viszonylag közel, de már inkább a Kisvölgyi lakótelephez tartozik két iskola, a Sápka utcai és a Pala utcai. A nyolcvanas évek végén a lakótelepi iskolák mindegyike még ezer főt meghaladó létszámmal működött, ez mostanra folyamatosan csökken, ma a tanulólétszám a legnépesebb iskolában is csak 500 körül mozog.²⁹

Az iskolák közötti kölcsönviszonyokat nagymértékben befolyásolja az intézmények földrajzi elhelyezkedése. A vizsgált kerület társadalmi és földrajzi tekintetben egyaránt erősen szegmentált. *A kerület szegmentáltsága – részben az iskolák közötti konkurencia-viszonyok következtében – intézmények közötti szegregációt eredményez az oktatásban.* A kerület központjában működő, egymáshoz nagyon közel fekvő iskolák esetében érzékelhető a legélesebb verseny. Az iskolák közel egyharmada periférikus elhelyezkedésű, vagyis olyan városrészekben található, melyeket más kerületek szomszédos részeiből könnyebb megközelíteni, mint Paladomb egyes negyedeiből. Ezek az iskolák kedvezőtlen, hátrányos helyzetből tudnak csak bekapcsolódni a kerületen belüli intenzív versenybe: miközben a kerület-széli iskolák környékén lakó családok könnyen dönthetnek úgy, hogy a kerület belső részében – vagy éppen a szomszéd kerületben – választanak iskolát maguknak, a kerület belsejében vagy más részében lakók ritkán vi-

²⁹ A kutatás a 2003. évi helyzetet mutatja be. A közelmúltban két jelentős átszervezés nyomán realitássá váltak a kerület oktatási intézményei felett már közel egy évtizede Damoklész kardjaként lebegő iskolabezárások: 2003-ban a Fátka utcai iskolát, majd 2004-ben a Klapka György iskolát zárták be. A 2003-as átszervezés során ezen túlmenően közös irányítás alá vonták a Szent Endre tér 1. és a 34. alatti iskolákat, valamint a Szolnoki és Hatvani úti iskolákat. 2004-ben pedig a kerület központjában található Márvány utcai iskola tagintézményévé vált a kerület-széli Egri úti iskola, mivel a gyereklétszám itt drámaian megfogyatkozott. A postás-telepi iskola pedig egyházi-alapítványi intézménnyé alakult át, bár megőrizte beiskolázási körzetét.

szik gyermeküket ezekbe a távolabb fekvő intézményekbe. Mint később látni fogjuk, a kerületszéli iskolák esetében ez felemás helyzetet szül a kölcsönviszonyok tekintetében.³⁰

5.1.2. A LAKOSSÁG ÖSSZETÉTELE

Az iskolák közötti kapcsolatok alakulásának megfigyelésekor nagyon fontos szempont a terület lakosságának eloszlása. Jelentős társadalmi különbségek érzékelhetők: a felsőfokú diplomával rendelkezők és a vezető állásúak a lakosok 26%-át teszik ki a „legjobb” összetételű városrendezési körzet esetében, miközben ugyanez az érték mindössze 1% a leginkább hátrányos helyzetű körzetben. Ugyanakkor a körzetek többségében ez az arány 5 és 12% közötti értéket mutat.³¹ Azaz, még ha a társadalmi differenciálódás mértéke nem is nevezhető óriási mértékűnek, jelentőségét mégsem lehet elhanyagolni. Van, ahol nagyon szembeötlők a különbségek: például az egyik legelőnyösebb összetételű városrendezési körzet épp az egyik leghátrányosabb helyzetűnek a tözsomszédságában található. E két városrendezési körzet nagyjából egy-egy iskola körzetének felel meg – a Türr István iskola és a postás-telepi iskolák körzetének –, azaz két egymáshoz igen közel eső oktatási intézmény potenciális közönsége között a társadalmi távolság óriási. Önmagában ez a tény is igen nagy mértékben meghatározza, miként alakul a szóban forgó két iskola egymáshoz, illetve a többi iskolához fűződő kapcsolata.

Az iskolákhoz tartozó körzetek társadalmi összetételének pontosabb jellemzése érdekében a felsőfokú végzettségű lakosság számarányát, valamint a betanított és segédmunkások arányát, illetve az interjúk tapasztalatait is figyelembe vettük. Bár mérőszámaink távolról sem tökéletesek, egy némiképp bonyolult számolási módszert alkalmazva sikerült hozzávetőleges képet alkotnunk az egyes iskolák körzetének társadalmi összetételéről.³² Számításaink alapján megállapítható, hogy a terület néhány oktatási intézménye (különösképpen a Türr István és a Sapka utcai) az

³⁰ A kerületi iskolákban tanuló diákok számára vonatkozó adatokat lásd a Függelék 2. számú táblázatában.

³¹ A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) 2001. évi adatai alapján.

³² Az alapvető problémát az okozta, hogy a KSH által alkalmazott városrendezési körzetek nem felelnek meg pontosan az iskolakörzeteknek; másrészt a foglalkozások hierarchiájának megállapítása bizonyos fokig önkényes. Az iskolakörzetekben lakók társadalmi összetételének jellemzése érdekében más, jobb megoldás híján a következő megoldást választottuk:

iskolakörzetben lakók összetétele szempontjából jelentős előnnyel indul a gyermekekért folytatott versenyben. Ami pedig a skála másik pólusát illeti, adatainkból az is megállapítható, hogy Paladomb egyes iskolái, így mindenekelőtt a postás-telepi és a Rákóczi Ferenc körzete kedvezőtlen társadalmi összetételűnek tekinthető. Az iskolák többségéhez képest ugyancsak kedvezőtlenebb összetételű a Pala utcai és a Klapka György iskolák körzete.

5.1.3. A fenntartó szerepe

Minthogy a Napsugár Magániskola kivételével az önkormányzat irányítja a terület összes általános iskoláját, ez a tény eleve szorosabb kölcsönösségi viszonyokat hoz létre az oktatási intézmények között, mintha az iskolák különböző fenntartókhoz tartoznának.

Az iskolák közötti kapcsolatrendszer alakulását jelentősen befolyásolja a kerületi *Nevelési Tanácsadó* és a – nem kerületi, hanem fővárosi – Szakértői Bizottságok működése. A *Nevelési Tanácsadó* fontos szerepet játszik annak eldöntésben, hogy melyik gyerek iskolaérett, és hogy melyik kerül majd valamilyen speciális (kis létszámú) osztályba. A Szakértői Bizottságok tevékenysége kettős: egyfelől a Nevelési Tanácsadók döntését kifogásoló szülők számára nyújtanak „fellebbviteli fórumot”, másrészt a hozzájuk tartozó beszédvizsgálók küldhetnek egy gyereket logopédiai osztályba.

A kerületi önkormányzat Oktatási Bizottsága és a Köznevelési Iroda folyamatosan ellenőrzi és elemzi az intézményeket és működésüket. Az Önkormányzat ezen túlmenően havonta, vagy akár még sűrűbben is összehívja az igazgatók értekezletét, ahol ez utóbbiak értesülnek az őket érintő változásokról, döntésekről, és egyúttal saját véleményüknek hangot adva kísérletet tehetnek a döntéshozatal befolyásolására. (Létezik ezen túlmenően egy olyan fórum is, ahol az iskolaigazgatók a kerületi oktatásirányítók jelenléte nélkül alakíthatják ki véleményüket, egyeztetgetik álláspontjukat, ez pedig az igazgatói munkaközösség.)

1. Az egyes iskolakörzetek esetében megvizsgáltuk, hogy mely városrendezési körzete fedti le teljesen vagy részlegesen az adott iskolakörzet.

2. Az iskolakörzetekhez a fenti módon kapcsolódó városrendezési körzeteknek a társadalmi összetétellel kapcsolatos adatai alapján átlagértékeket számoltunk.

3. A különböző társadalmi kategóriákba tartozók (felsőfokú végzettséggel rendelkezők, illetve a segéd- és betanított munkások) számarányát kifejező három átlagértéket együttesen figyelembe véve állapítottuk meg azt, hogy az adott körzet összetétele kedvezőnek, közepesnek vagy kedvezőtlennek tekinthető-e.

Az említetteken kívül nincsenek további helyi szintű fórumai, intézményes keretei, médiumai (pl. hírlevél formájában) a pedagógiai tevékenységet folytatók, illetve az oktatási intézmények, valamint az egyéb humánszolgáltatásokat nyújtó intézmények, civil szervezetek közötti horizontális érintkezésnek, együttműködésnek, információáramlásnak. Úgy-szintén megállapítható, hogy a kerület oktatásügyével foglalkozó értékelések, elemzések – a nagy vihart kavaráó átszervezések kivételével – nem kerülnek szélesebb nyilvánosság elé. Mindez úgy is értékelhető, hogy a vizsgált terepen még nem beszélhetünk az ún. posztburokratikus irányítási formák túlsúlyáról.

Ebben a kontextusban bontakozik ki az iskolák közötti, időnként (például a beiskolázások körül) már-már ádáz küzdelem és verseny. A kölcsönös függőséget teremtő tényezők között az egyik legfontosabb az, hogy a körzetben lakó iskolaköteles korba lépő gyermekek száma alapján az önkormányzat megszabja az iskoláknak, hogy hány és milyen jellegű első osztályokat hirdethetnek meg a májusi beiskolázáskor. Ezek azonban csak hozzávetőleges számok, hiszen e terveket a helyi alkuk, a hatalmi és az iskolapiaci folyamatok időnként „felülírják”. A ténylegesen jelentkező gyerekek létszámára hivatkozva az iskolák megpróbálkozhatnak létszámon felüli osztályok indításának engedélyeztetésével:³³ kutatásunk időpontjában például a Martyn Ferenc iskola a nagyszabású intézményracionalizálás folyamat közepette kért és kapott engedélyt – nem a körzeti lakosok, hanem a jelentkező gyerekek létszáma alapján – egy helyett két első osztály indítására. Ráadásul a körzethatárok módosulhatnak is: a Szent Endre tér 34. alatti iskola körzetét az igazgató kérésére 1992-ben egynegyedére szűkítették. Az iskola saját speciális pedagógiai programjára hivatkozva kérte ezt a változtatást: elitképzés jelleggel emelt szintű angol-számítástechnika oktatás folyt az egész iskolában, és ehhez szerettek volna szabad kezet kapni. Az intézmény kérését kedvezően bírálta el az önkormányzat, és ily módon, miközben az iskola létszáma változatlan maradt, a kötelezően beiskolázandó gyerekek száma háromnegyedével csökkenhetett az intézmény beiskolázási körzetének szűkebbé válása következtében. Az iskola kérése többek között azért sem ütközött ellenállásba, mert ezáltal a környező iskolák beiskolázási körzetei nagyobbá váltak, és ennek köszönhetően az érintett iskolák kevésbé érezték fenyegetve magukat a gyerek-létszám csökkenése miatt.

³³ Az eredeti terv módosításának joga eddig a Képviselőtestületet illette meg, újabban viszont már a polgármester egyedül gyakorolja ezt a hatáskört.

Egy-egy intézmény cselekvési logikája mindig nagymértékben függ attól, hogy az iskolafenntartó önkormányzat milyen lehetőségeket nyújt a szomszédos iskoláknak, illetve attól, hogy milyen szereposztás, munkamegosztás alakult ki korábban az iskolák között. Különösen fontos szerepet játszik az, hogy az iskolák milyen profilt alakítanak ki maguknak, hiszen a jelenlegi kiélezett versenyben egy-egy intézmény fennmaradása, növekedési esélyei szempontjából döntő lehet, ha az adott iskola eddig még ki nem elégített igényekre válaszolva, vagy akár új igényeket gerjesztve bővíteni tudja létszámát, illetve vonzáskörzetét. Ez esetenként úgy is történhet, hogy az ilyen törekvések nem sértik a többi kerületi iskola érdekeit. Erre az egyik lehetőséget korábban az kínálta, ha az iskolák a verseny terepét a kerület határain túlra is kiterjesztették. Ezt a stratégiát a közelmúltban több intézmény is alkalmazta, de mára – éppen a fenntartónak ezzel kapcsolatos, anyagi indítékokra visszavezethető negatív állásfoglalása miatt – ez a magatartás már visszaszorulóban van.

Itt nálam, az iskolában 5 évvel ezelőtt, 4 évvel ezelőtt 25 százalék volt a kerületen kívülieknek az aránya. Ugye mikor megjelent ez a felvetés, hogy szerencsésebb lenne, hogyha kerületi feladatokat látnának el az iskolák, akkor az ember úgy irányítja a beiskolázást, hogy nekem itt az 5 év alatt 8 százalékra csökkent a kerületen kívüliek aránya. (...) Én úgy gondoltam, hogy esetleg ezt problémaként vehetik fel, hogy nálam sok a kerületen kívüli és akkor én úgy irányítottam ugye a beiskolázást, hogy akkor inkább a kerületieket. (a kerület központjában elhelyezkedő egyik iskola igazgatója)

A kerületszéli iskolák, úgy tűnik, éppen azért kerültek jelenleg fenyegetett helyzetbe, mert más iskolákhoz képest hátrányban vannak a tanulókért folyó kerületen belüli versenyben. Ezek az intézmények ugyanis sokkal inkább a földrajzilag közeli, ám más kerületekhez tartozó iskolák körzetéből képesek tanulókat magukhoz vonzani. Hogy mennyire sajátos ezeknek az iskoláknak a helyzete, azt az is mutatja, hogy a kerület többi iskolájának vezetői stratégiájuk kialakításakor nem is nagyon számolnak ezekkel a kerületszéli oktatási intézményekkel – mint az egyik meginterjúvult igazgató mondta: „azokat nem igazán ismerik”. A növekvő gyerekhiány és a végletesen decentralizált oktatásirányítási kontextus a perifériális elhelyezkedésű iskolákat rendkívül nehéz helyzetbe sodorja. A kerületi önkormányzat számára ugyanis igencsak megnehezíti az iskolák finanszírozását, ha sok kerületen kívüli tanuló jár az irányítása alatt álló iskolákba, hiszen a szomszédos kerületek nem kötelesek megtéríteni számukra az állami fejkvóta és az iskoláztatás tényleges költségei közötti különbséget. Éppen ezért igyekszik a kerületi önkormányzat elérni, hogy

az általa fenntartott iskolákba ne járjanak más kerületekből érkező tanulók. Ennek a kíváncsiságnak a kerület belsejében elhelyezkedő iskolák könnyebben meg tudnak felelni, hiszen miután vonzáskörzetük a kerület egészére kiterjed, viszonylag könnyen tudnak gondoskodni a gyerekutánpótlásról. A kerületszéli iskolák esetében azonban, mint láthattuk, ez már jóval nagyobb problémát okozhat. *Elvileg* autonóm módon dönthetnek az iskolák arról, hogy kiket vesznek fel a körzetes gyerekeken túl; a tanulókért folytatott harc korában azonban ezeknek az iskoláknak jól meg kell fontolniuk, hogy felveszik-e az amúgy „természetes vonzáskörzetükbe” tartozó, azaz hozzájuk közel lakó, kerületen kívüli gyerekeket. Az, hogy ez milyen veszélyekkel járhat, főleg azóta világos a számukra, hogy 2004-ben az iskolabezárásoknak áldozatul esett a kerületszéli Fátra utcai iskola, egy olyan oktatási intézmény, amely ugyan nem tartozott a rosszul kihasznált iskolák közé, de kimagaslóan nagy arányban fogadott kerületen kívülről érkező gyerekeket, és végül ez a körülmény igen nagy súllyal esett latba az iskola bezárása során.

5.1.3. A személyes kapcsolatok

Az iskolák egymás közötti viszonyát sok esetben az igazgatók közötti személyes kapcsolatok is meghatározzák. Előfordul például, hogy két szomszédos iskola igazgatója közötti hallgatólagos megállapodás szerint folyik egy sajátos gyermek-cserebere. E cserekapcsolatok keretében az igazgatók egymáshoz küldik a saját profiljukba nem illeszkedő gyerekeket (hogy semmiképpen se egy harmadik iskola „kaparintsa meg” őket).

Én mondhatom azt, hogy például a Sapka utcai iskolával hallgatólagosan úgy vagyunk, hogy mondjuk aki testnevelést akar, az idejön, az énekesek meg odamennek. És ezen nem rágódunk. Sportkapcsolatok vannak. (Kérdező: De ez hallgatólagos megállapodás, vagy van önök között az igazgató kollegájával egy...) ...Hát ezt speciel meg is beszéltük az iskola igazgatójával. (Klapka, igazgató)

E gyerekcsere háttérében persze általában asszimetrikus hatalmi, illetve piaci pozíciók húzódnak meg: a gyengébbnek tartott iskoláknak – a szabad iskolaválasztás miatt – nincs esélyük az elvágyódó szülők visszatartására, de minthogy egyre csökken az egyes évfázatok létszáma, elemi érdekük a gyerekszerzés.

Ugyanakkor az iskolák közötti kölcsönös függőségi viszonyokat leginkább a konkurenciaviszonyok jellemzik. Az együttműködési hajlandóság az elmúlt években a gyereklétszám csökkenése miatt visszaszorult.

Nincs közös érdek. Az én érdekem az, hogy megmaradjak. A másiknak meg az érdeke az, hogy bezárjanak engem, mert akkor ő fog megmaradni. (iskolaigazgató)

Szólnunk kell arról, hogy két kerületi iskola helyzete elég sajátos. Az egyik ilyen intézmény a postás-telepi iskola, amely nagymértékben szegregáltak mondható. Ez a kerület szélén elhelyezkedő oktatási intézmény egy leromlott telep lakosságát látja el, a gyerekek nagy többsége hátrányos helyzetű roma:

...és kezdünk erősen elcigányosodni a szabad iskolaválasztás után, a kilencvenes évek eleje ez, amikor már a szülők elvihették egyrészt, a szabad iskolaválasztás miatt, másrészt pedig a gyerekek létszámának csökkenése miatt (...). Most attól a perctől kezdve hogy egyik iskola kezdte a másiktól elcsalogatni a gyerekeket, könnyű volt innen elvinni a gyereket, ahol cigány gyerek ült mellette. Ez a folyamat zajlott itt le, és az az igazság, hogy a kerületben is, meg a fővárosban is egyre több üres iskolapad volt, és akik tehetősebb szülők voltak, akik tudták utaztatni a gyerekeket, kíséretet tudták, azok elvitték innen a gyerekeket (...) nem mondhatom egyáltalán, hogy kora gyermekkorunktól az lett volna a vágyunk, hogy cigánygyerekeket tanítsunk és ezt a nehéz terhet a vállunkra vegyük, ez így egy folyamat volt, és amikor észbe kaptunk, akkorra nem volt mit tenni ellene (...) ilyen a háttér, csak azzal lehet magyarázni, hogy azok a gyerekek, akik problémásak, és azon szülők gyerekei, akik itt laknak, ide tartoznak. És ezeket nem szívesen veszi fel másik iskola (...), nem köteles felvenni a nem körzetes gyereket. Ha körzetes – én köteles vagyok, a másik iskola nem köteles... (igazgató)

Különleges a helyzete a Rutén utcai iskolának is, amely földrajzilag a kerület belvárosában található, viszont az utóbbi években a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekekre specializálódott, és az egész kerületet kiszolgálja. Az iskola tanulóit főként a kerület központjából kerülnek ki, de a lakótelepi részről is érkeznek gyerekek. Ezt az iskolát – noha a pedagógusok munkájára nem lehet panasz – a körzetében lakók többsége igyekszik elkerülni, az iskola körzetén kívüliek pedig csak akkor vetődnek ide, ha a Nevelési Tanácsadó közvetítésével ide irányítják őket. (Erről az iskoláról részletesebben is szólunk a 6. fejezetben.)

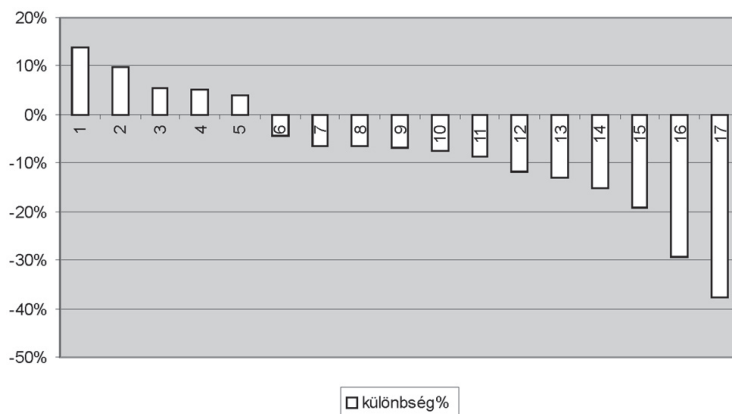
Az iskolák kölcsönös kapcsolatait erősítik a tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyerekek számára (a Ruténben és a Klapkában – majd utóbbinak bezárása után a Rákóczipan) működtetett kis létszámú fejlesztő osztályok, hiszen a problémás gyerekeket – pontosabban akiket az óvo-

dákban e kategóriába tartozónak ítélnék — a beiskolázáskor a Nevelési Tanácsadó, a későbbiekben pedig a Nevelési Tanácsadó közbeiktatásával maguk az iskolák küldhetik ezekben a speciális iskolákba, osztályokba.

5.2. A KÖLCSÖNVISZONYOK ALAKULÁSA

5.2.1. Tanulólétszám

Mivel napjainkban a gyermekek számának csökkenése jelenti az egyik legjelentősebb problémát, az iskolák közötti konkurenciaviszonyok alakulása szempontjából kulcsfontosságú kérdés a tanulólétszám alakulása.

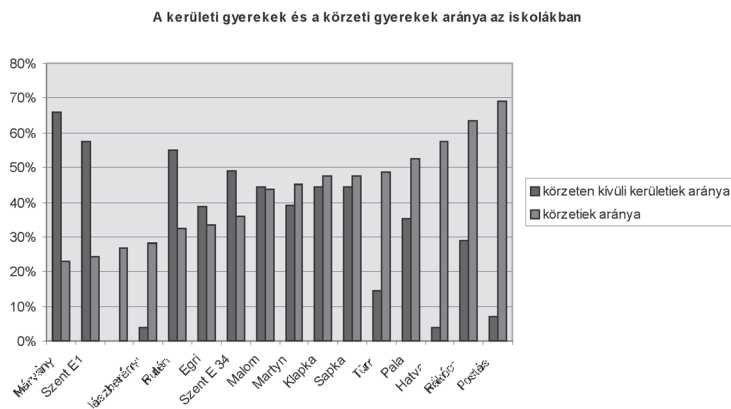


1: Martyn, 2: Malom, 3: Sapka, 4: Márvány, 5: Pala, 6: Szolnoki, 7: Klapka, 8: Szent Endre tér 1., 9: Móra, 10: Rutén, 11: Türr, 12: Rákóczi, 13: Szent Endre tér 34., 14: Hatvani, 15: postás-telepi, 16: Egri, 17: Fátka

1. ábra: A tanulószám alakulása 1998 és 2001 között az egyes iskolákban (százalékértékek)³⁴

Bár a kerület szintjén 6%-kal csökkent a gyermekek száma három év alatt, néhány iskolának sikerült több gyermeket magához vonzania, mint korábban. Az iskolák szintjén észlelt változások az intézményi stratégiák sikerességének jelzőszámai lehetnek. Ugyanakkor megállapítható, hogy azok az intézmények, amelyekben a leginkább csökkent a tanulószám, mind

³⁴ Források: az Oktatási Minisztérium statisztikái (2001) és a kerület középtávú oktatás-fejlesztési terve.



2. ábra: A körzetben lakó és a kerületben lakó, de körzeten kívüli tanulók részaránya a teljes tanulólétszámon belül (százalékértékek)³⁵

periférikus elhelyezkedésű iskolák. *Az iskolák vonzerejét tehát nem feltétlenül csak az iskolák közötti verseny alakulása, az egyes intézmények sajátos cselekvési logikája határozza meg, hanem egyszerűen az érintett iskolák földrajzi fekvése is.*

Adatainkból az is kiderül, hogy a lakótelepi iskolákban a diákok 52%-a, a kerületszéli iskolákban 43%-a, a belső iskolákban pedig csak 33%-a körzeti gyerek. A kerületi, de körzeten kívüli gyermekek aránya a kerület központjában a legmagasabb (52%). Mind a körzeten kívüli (de kerületi), mind a kerületen kívüli tanulók aránya kedvező piaci pozícióra utal, de a kerületen kívüliek magas aránya – a finanszírozási rendszer fent ismertetett sajátosságai miatt – sérülékennyé tehet egy iskolát.

A tanulók eloszlása több tényezőre vezethető vissza, amelyek között meg kell különböztetni a földrajzi okokat és az egyes iskolák cselekvési logikájával összefüggő okokat. Ha például összevetjük a központban fekvő Márvány utcai iskola és a periférikus fekvésű Hatvani úti iskola diákjainak összetételét, megállapíthatjuk, hogy az előbbi egy felettébb versenyképes intézmény. Itt ugyanis különösen alacsony a körzeten belüliek részaránya, miközben ennek az iskolának az egész kerületből sikerül magához vonzania gyermeket, még hozzá anélkül, hogy ezzel finanszírozási gondokat okozna az önkormányzat számára. Ezzel szemben a Hatvani úti intézményben, noha nagy a körzeti gyerekek aránya, nagy a más kerületekből jött tanulóké is (39%). Magyarán: a szomszédos kerület lakóinak körében

³⁵ Saját adatfelvétel, a 2001/2002-es tanév adatai a 4., 6. és 8. osztályosokra vonatkozóan.

viszonylag népszerű ez az iskola, amely ugyanakkor nem tudja a saját kerületéből gyerekeket magához csábítva ellensúlyozni a beiskolázási körzetében tapasztalható demográfiai apályt, s ráadásul a kerületen kívüliek nagy számával finanszírozási gondokat is okoz az önkormányzatnak.

Az előző ábra azt is jól érzékelteti, hogy a körzeti gyerekek aránya nagyjából fordítottan arányos a körzeten kívüli, de kerületi gyerekek arányával. A szóban forgó két kategóriát figyelembe véve könnyedén megkülönböztethetjük egymástól az iskolák közötti versenyben nagy vonzerővel rendelkező és a versenyben helytállni alig képes iskolákat. Ugyanakkor a kerületszéli iskolák külön kategóriát képeznek, ezeknek az iskoláknak az összetétele leginkább földrajzi elhelyezkedésük függvényében alakul.

A legnagyobb arányban a postás-telepi iskola szolgálja ki a körzetében lakókat (69%), ez a helyzet – a beiskolázási körzet szociológiai jellemzőit figyelembe véve – az iskola erőteljes szegregáltságát is jelzi. Szintén jelentős, 63%-os a lakótelepen működő Rákóczi iskolában a körzetiek aránya. A tanulókat elsősorban beiskolázási körzetükön belül toborzó intézmények sorában a kerület szélén fekvő, szintén az egyik – kisebb – lakótelepet kiszolgáló Hatvani úti iskola foglalja el a harmadik helyet (57%). Ezek az adatok ismét alátámasztják azt az állítást, hogy a kerület szélén, illetve a lakótelepeken működő iskolákat töltik fel a legnagyobb arányban a körzeti gyerekek (míg a kerületközpont iskoláiban több a körzeten, illetve kerületen kívüli tanuló). Érdemes emlékeztetni az olvasót arra, hogy a körzetüket leginkább kiszolgáló három iskolából kettőre (a postás-telepire és a Rákóczira) egyúttal az is jellemző, hogy környékük társadalmi összetétele kedvezőtlen. Ebből arra következtethetünk, hogy a beiskolázási körzetek társadalmi adottságai az iskolák összetételében, illetve vonzerejük tekintetében mutatkozó egyenlőtlenségek egyik legfőbb forrását jelentik. Hiszen míg az igen előnyös beiskolázási körzettel rendelkező iskolák, mint amilyen például a Türr István, miközben megtartják a körzetükbe tartozó gyerekek jelentős részét, másokat is képesek odavonzani, addig a kifejezetten kedvezőtlen társadalmi összetételű körzettel rendelkező iskolákba valószínűleg ritkán kerülnek önszántukból körzeten kívüliek. Egyben az is igen valószínű, hogy bár nem „végzetszerűek” ezek a meghatározottságok, a nagyon rossz adottságú körzettel rendelkező iskolák a legjobb adottságú iskolákkal (vagyis azokkal az oktatási intézményekkel, amelyek körzetében a legnagyobb a magas státusú szülők aránya) nemigen tudnak versenyre kelni, nem tudnak „gyerekeket elhalászni előlük”, erre legfeljebb a közepes adottságú körzetekben elhelyezkedő iskolák képesek.

5.2.2. Az iskolákban tanulók társadalmi összetétele

Az iskolák környékének társadalmi összetétele és a körzetből jött gyerekeknek a tanulólétszámon belüli arányát kifejező mutatószám már némiképpen előre jelzi az iskolába járók társadalmi összetételének alakulását. Az egyes oktatási intézmények tanulóinak státusát a szülők iskolai végzettsége és egy kérdőíves vizsgálat adatai alapján igyekeztünk megbecsülni. A kérdőíves felmérésből kiderült, hogy a gyermekek otthonában milyenek a tanulás feltételei (van-e számítógépük, saját szobájuk, íróasztaluk, házi könyvtáruk), illetve hányszor voltak nyaralni az elmúlt évben; ezek az adatok a tanulók rendelkezésére álló kulturális, illetve anyagi tőke mérőszámainak tekinthetők.³⁶

A fenti mérőszámok tekintetében elért „helyezések” együttes figyelembevételével – viszonylag jó közelítéssel – megállapíthatjuk, hogy melyik iskola diákjai rendelkeznek kedvezőbb szociológiai háttérrel a többi iskola növendékeihez képest.³⁷

A fent felsorolt dimenziók együttes figyelembe vételével a következő kép bontakozik ki az iskolákról:

- Jó társadalmi összetételű iskolák: A Szent Endre tér 34., a – közelmúltban megszűnt – Fátra utcai, a Türr István és a Martyn Ferenc Általános Iskola. Ezek részben Paladomb központjában lévő, részben kerületszéli, eleve jó adottságú (azaz jó beiskolázási körzettel rendelkező) iskolák.
- Közepes társadalmi összetételű iskolák: a Szolnoki úti, a Márvány utcai, a Malom téri, a Sapka utcai, a Rákóczi Ferenc, a Szent Endre tér 1. és a Hatvani úti,
- Előnytelen társadalmi összetételű iskolák: a Móra Ferenc, a Pala utcai, a Klapka György, az Egri úti, a Rutén utcai és a postás-telepi (vagyis a lakótelepi, ill. a hátrányos helyzetűekre „specializálódó” iskolák).

A kerület központjának iskolái között egy sincs, amelynek beiskolázási körzete a leghátrányosabb kategóriába tartozna, ez mindenképpen helyzeti előnyt jelent ezen iskolák szármára. A körzetben lakó diákok arányát figyelembe véve a szóban forgó iskolák közül néhány (Márvány utcai, Szent

³⁶ A Fővárosi Pedagógiai Intézet 2001/2002/es tanévben végzett felmérése alapján. A részletes adatokat lásd a Függelék 3. táblázatában.

³⁷ Tekintettel arra, hogy nem tudtuk egzakt módon megállapítani, hogy az egyes dimenziók közül melyik súlyát tekinthetjük jelentősebbnek, végül csupán az átlagtól való eltérések mértékének egyszerű, súlyozás nélküli összegzésére vállalkoztunk. Valószínű, például, hogy az apák iskolai végzettsége többet elárul a tanuló társadalmi háttérééről, mint a nyaralásra vonatkozó, túl szélesen értelmezhető kérdésre adott válasz; nem világos azonban, hogy az előbbi „mennyyel” jobb indikátor, mint az utóbbi.

Endre tér 1.) a legnagyobb vonzerővel rendelkezők közé tartozik, de a többi vonzereje is jelentősnek mondható. A Rutén utcai iskolától eltekintve egyik iskola esetében sem nevezhető rossznak a tanulók társadalmi összetétele (utóbbi – mint már említettük – kifejezetten a „problémás” gyermekek oktatására szakosodott, bárhol is lakjanak azok a kerületen belül).

A környék hat iskolájából három közepes helyzetből indulva közepes háttérű gyerekeket iskoláz be; a közepes körzetekkel rendelkező Szent Endre tér 34. és a Martyn Ferenc iskola viszont a legjobb kategóriába tartozik az iskolába járók összetételét tekintve – mindez már sokat elárul nemcsak a központi fekvésű iskolák eleve előnyös pozícióiról, hanem egyúttal e két iskola erőteljes versenyszelleméről is.³⁸

A lakótelepi körzetek között jóval nagyobbak a különbségek: van két olyan iskola, amely kifejezetten előnyös összetételű körzettel rendelkezik, és három olyan, amely, éppen ellenkezőleg, kifejezetten hátrányos összetételű városrendezési körzetben helyezkedik el. A két, viszonylag jó környékkel rendelkező iskolába sem járnak azonban magas társadalmi státusú tanulók. Ehhez hozzá kell tennünk, hogy a Móra Ferenc iskolában működik egy kerületi beiskolázású logopédiai osztály, a (kutatásunk ideje óta már bezárt) Klapka György pedig „felvállalta” a kis létszámú fejlesztő osztályok működtetését, s ezzel együtt a hátrányos helyzetű szülők gyermekeinek iskoláztatását is.

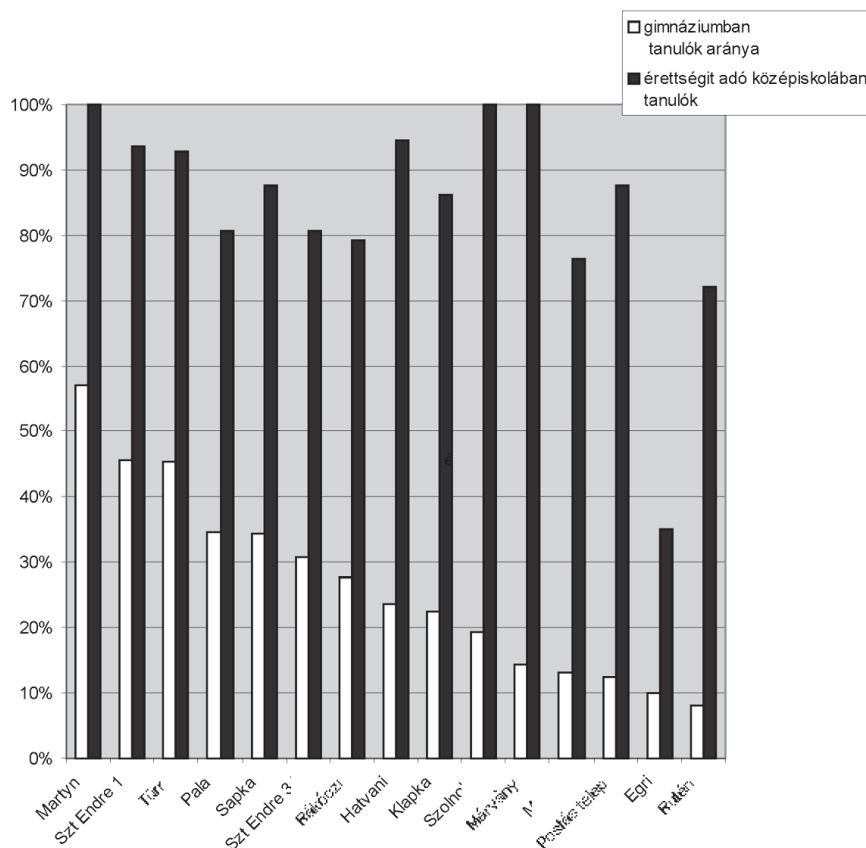
A lakótelepi iskolák környékének előnyösebb helyzetű diákjaiból feltehetően sokat szívnak el más városrendezési körzetek iskolái. Mivel a kerület központjának iskoláiban „jobb” a tanulók összetétele az egyes beiskolázási körzetek összetételénél, és minthogy a nagy lakóteleptől csupán néhány buszmegállónyira fekszik a kerület központja, feltételezhetjük³⁹, hogy a Nagyvölgyben lakó jobb társadalmi háttérű gyerekek igyekeznek a kerület központjának valamelyik jó hírű iskolájába bekerülni.

Az iskolák két előző csoportjával ellentétben a kerület többi általános iskolája nem alkot iskolabokrokat, ezek a kerület perifériális övezeteiben működnek; ugyanakkor gyakran előfordul, hogy egymáshoz viszonylag közel, párosával helyezkednek el. Egy ilyen párt alkot Paladomb egyik legstabilabb, legjobb háttérű iskolája, a Türr István és a legnehezebb helyzetű, a postás-telepi iskola.

³⁸ A Szent Endre tér 34. szám alatti iskola vezetése e kiélezett versenyben olyan megoldásokkal élt, amelyekből – jelenleg is folyó – büntetőügy lett.

³⁹ Mivel arról nem rendelkezünk adatokkal, hogy az iskolákban a körzeten kívüli gyerekek pontosan melyik körzetből érkeznek, ezért erre vonatkozóan csak feltételezéssel élhetünk.

Szociológiai nézőpontból az alapfokú oktatás egyik legfontosabb tétje az, hogy a különböző általános iskolát végzett diákok hogyan tanulnak tovább, milyen középfokú intézménybe tudnak bejutni. Az ilyen mutatók alapján képzett rangsorok arra utalnak, hogy a társadalom-földrajzi meghatározottságok szerepe döntő, hiszen a jó iskolai teljesítményt felmutató iskolák körzete általában jó, de legalább közepes társadalmi összetételű.



3. ábra: A középiskolában, ezen belül a gimnáziumban továbbtanulók aránya

A továbbtanulással kapcsolatos adatok megerősítik bennünk azt a képet, amely a Martyn Ferenc iskola elit jellegéről eddig kialakult bennünk: nemcsak hogy minden itt végzett diák érettségit adó iskolában tanult tovább, de többségükről (57%) az is elmondható, hogy gimnáziumban foly-

tatja tanulmányait. Ugyancsak viszonylag magas, 40% fölötti gimnáziumi arányt figyelhetünk meg a Szent Endre tér 1. és a Türr István iskolák esetében is.

Az imént alkalmazott kétféle mérőszám az iskolák pozíciójának két külön dimenziójára utal. A gimnáziumi továbbtanulási arányszámok alapján meghatározhatjuk az „elit” iskolák körét: a Martyn, a Szent Endre 1. és a Türr István tartozik ide. A skála másik végén találjuk az elitbe való bekerülés esélyeit tekintve hátrányos helyzetűnek mondható iskolákat: a Márvány⁴⁰ utcai, a Malom téri, a postás-telepi, a Rutén utcai és az Egri úti iskolát.

Ugyanakkor nem szabad elfelejtenünk, hogy a paladombi lakosság átlagos iskolai végzettsége és társadalmi státusa alacsonyabb a budapesti átlagnál; ezért az itt lakó diákok, illetve szüleik nagy többsége számára feltételezhetően nem az elit gimnáziumokba való bejutás, hanem az olyanfajta szakközépiskolai továbbtanulás jelent igazi vonzerőt, amely szakképzettséget is nyújt, amellettt hogy a felsőfokú továbbtanuláshoz nélkülözhetetlen érettségi megszerzését is lehetővé teszi. Az ilyen szempontból legbiztosabb jövőt (újfent) a Martyn Ferenc, valamint a Szolnoki úti, és a Márvány utcai iskolák ígérnek: ezen intézmények diákjainak 100%-a érettségit adó intézménybe kerül be – igaz, közülük kettő nagymérvű szakközép-iskolai beiskolázásokkal éri el az eredményt. Az adatok szerint a Martyn a leginkább gimnázium-orientált iskola.

A kedvezőtlenebb társadalmi összetételű városrendezési körzetekben található öt iskola közül egy sincs a jó továbbtanulási arányokat felmutató iskolák között. A legjobb öt intézmény közül viszont kettő (a Türr István és a Sapka utcai) működik olyan városrendezési körzetben, amelyek a legelőnyösebb jellemzőkkel rendelkező körzetek közé tartoznak.

Azt is láthatjuk, hogy a legjobb továbbtanulási arányokkal büszkélkedő hat iskola közül háromnak (Szent Endre tér 34., Martyn Ferenc, Türr István) a tanulógardája a legelőnyösebb társadalmi háttérű iskolák csoportjából kerül ki. A három legrosszabb továbbtanulási arányszámot elérő iskola (Rutén utcai, Egri úti, postás-telepi) tanulóinak összetétele a legkedvezőtlenebbek közé tartozik (hozzá kell azonban tenni, hogy ez nem

⁴⁰ A Márvány utcai adatok esetében sajnos elképzelhető, hogy azok rossz adatfelvételtől adódnak; a korábbi évek statisztikái az iskolát sokkal jobbnak mutatják továbbtanulási szempontból. A Szent Endre tér 34. alatti iskolában gyűjtött adatok szintén kicsit kedvezőtlenebb képet tükröznek, mint a korábbi évekből, más forrásból származó adatok. Ennél a két iskolánál tehát elképzelhető, hogy továbbtanulási adataink nem adnak teljesen hű képet a valóságról.

véletlenül van így, hiszen ezek az iskolák részben felvállalták a nehezen kezelhető tanulókat, tehát nem is lehet céljuk az, hogy esetleg „elit” iskolává váljanak).

A földrajzi elhelyezkedés természetesen nem határozza meg teljes mértékben, hogy egy iskolára milyen továbbtanulási arányok jellemzőek.⁴¹ A szintén meglehetősen hátrányos tanulói háttérű Pala utcai iskola vagy a Klapka György iskola, ha nem is jó, de a legrosszabb iskoláknál mégiscsak jobb eredményeket tud elérni. Ugyanakkor, mint a későbbiekben látni fogjuk, egy iskola vélt és valós mozgásterét és stratégiáját jelentősen befolyásolja az, hogy milyen környezetből származó gyerekekre számíthat.

5.3. CSELEKVÉSI LOGIKÁK

Az iskolák cselekvési logikáját egészen a legutóbbi időkig elsősorban két kulcsfontosságú, esetenként egymással ellentétes cél szabta meg. Mivel az iskolák „politikáját” az elmúlt tíz évben alapvetően meghatározta a gyereklétszám csökkenése miatti leépítésektől, összevonásoktól, bezárástól való félelem, az oktatási intézmények elsősorban arra törekednek, hogy a lehető legtöbb gyermeket vonzzák magukhoz. Ugyanakkor ma már az sem mindegy, hogy honnan érkeznek a gyerekek – mint láthattuk, a stratégiaalkotásra leginkább képes iskolák felismerték fel azt, hogy az önkormányzat törekvéseivel csak egy olyan elit-stratégia hozható összhangba, amely nem a *kerületen kívüliek* vonzására, hanem a körzeten kívüli – de kerületi – gyerekek vonzására irányul. A legtöbb tantestület viszont nemcsak a kiürülés elkerülésére törekszik, hanem arra is, hogy minél kevesebb legyen a „problémás”, rossz családi háttérrel rendelkező tanuló. Mint nemsokára látni fogjuk, mára még bonyolultabb lett a helyzet: a gyermekszám jelentős csökkenése és az önkormányzat anyagiakban is kifejeződő preferenciái miatt újabban a hátrányos helyzetű gyermekek „megszerzése” is fontos céljává vált egyes iskoláknak.

⁴¹ Az iskolák beiskolázási adatai mellett a Függelék 4. számú táblázatában a tanulók tantárgyi méréseinek eredményeit is feltüntetjük, szintén összevetve az iskolák környékének, illetve az iskolába járók társadalmi összetételével.

5.3.1. „Felvételi” és „tagozat”

Az iskolák cselekvési logikáját, profilját meghatározza az is, hogy hogyan viszonyul az iskola vezetése a szabad iskolaválasztáshoz. A legtöbb iskola-vezető nyíltan bevallja, hogy mindenképpen versenyezniük kell a többiekkel, ha eredményesek szeretnének lenni. Egyes igazgatók az iskolákról szólva gyakran élnek piaci analógiákkal:

Hogyha egy vállalatot nézünk, akkor az a jól dolgozó vállalat, az ad többet, az válik vonzóbbá, amelyik jól dolgozik... itt a vevők a szülők. Mi tulajdonképpen eladjuk a dolgokat. Ha nem tudom jól eladni, ha nem felelek meg a garanciának, ugye, időzójelben mondom, nem felel meg az én általam biztosított áru, akkor hitelét veszítem és egy pár év múlva leül ez az egész dolog. Ha megfelelek a garanciális elvárásoknak, akkor ez a verklel megy és mozog. (a Szent Endre tér 34. iskola igazgatója)

Az a baj, hogy ezen csodálkozunk, ugyanis a közoktatásban az iskolák szolgáltatást nyújtanak. A szolgáltatás pedig azt jelenti, hogy a szolgáltatás iránt érdeklődőknek az igényeit kell kielégíteni. És hogyha ezeket az igényeket megfelelően elégíti ki a szolgáltató intézmény, akkor nyilván elégedettek a szolgálatot, szolgáltatást igénybe vevők és érdeklődnek az intézmény iránt. (...) Hogy melyik (iskola) hasonlít (hozzánk)? Remélem, nem hasonlít egyik sem. Mindegyik egy sajátos arculatot kell, hogy mutasson és mutat is. (a Martyn Ferenc iskola igazgatója)

A jobb helyzetben lévő, dinamikus, a kerület központjában fekvő iskolák a leginkább versenypártiak. A fenti idézetekben is az *ő ars poeticájuk* fogalmazódott meg. Ugyanakkor a lakótelepen – Nagyvölgyben mindenképp, de a köztes helyzetű Kisvölgyben is jobbra – egy egészen másfajta szemlélet dívik:

Azt, hogy (a gyereket) mint a véres kardot körbehurcolják, hogy melyik tanító néni a fiatalabb, melyik, szóval, ez így nem... Tehát én ezt egyáltalán nem helyeslem, én azt gondolom, hogy az óvodának és az iskolának és a szülőnek lenne az a feladata, hogy felkészítse a gyereket arra, hogy iskolás lesz, kötelességekkel jár, ez az iskola az az iskola, amit neked kijelöltek és be kell iratkozni. (a Sapka utcai iskola igazgatója)

Nem is erre van beállítva az iskola, hogy elitképzést nyújtson. Tehát ez kifejezetten az itt élő körzetszerveknek az általános iskolája. (a Rákóczi Ferenc iskola igazgatója)

Az iskolastratégiák megvalósulása szempontjából kitüntetett jelentősége van a beiskolázáskori „gyerekszerzésnek”, és ez azzal függ össze, hogy miután a felsőbb évfolyamokon az iskolák közötti gyerekvándorlás mértéke igen alacsony, a későbbiekben az iskolák nemigen számíthatnak arra, hogy jelentős számú tanulót sikerül majd magukhoz vonzaniuk.

Mindebből az következik, hogy a 6-7 éves gyermekek beíratása az első osztályba erősen és tartósan meghatározza az iskola összetételét. A későbbiek során ezen a jellegén nem sokat változtat, ha az iskola „megszabadul” néhány kellemetlen tanulótól, vagy magához tud csábítani néhány gyereket.

Az általános iskolákban a jogszabályok értelmében nem szabad felvételt tartani (legfeljebb – speciális ének, vagy testnevelés osztály esetén – képességfelmérést), a gyakorlatban azonban sok iskolában valamiféle „elbeszélgetésre” vagy „játékos feladatmegoldásra” hívják az érdeklődő gyerekeket és szüleiket. Hivatalosan tagozat sem létezik, ám a legtöbb iskolában a normál osztály mellett létezik valamilyen emelt szintű vagy speciális osztály. Főleg ezekre az osztályokra igaz, hogy – még ha nem is nevezik felvételinek (bár gyakoriak az elszólások) – azért tartanak valamiféle iskolakezdés előtti megmérettetést, melynek keretében válogatnak a jelentkező gyerekek (és szüleik) között.

5.3.2. *Elitvonzó stratégiák*

Paladombon nyolc különböző fajta emelt szintű osztály működött a kutatás időpontjában. Az osztályok általában intenzívebb nyelvoktatást, testnevelést, zenei oktatást ígérnek. Előfordul, hogy ezek az osztályok önmagukban képesek megteremteni az iskola presztízsét (erre a legjobb példa az egyik iskolának az a néhány éve létrehozott kétnyelvű osztálya, amely olyannyira közkedveltté vált, hogy e szolgáltatásának köszönhetően rövid idő alatt az egész iskola egyértelműen az élre ugrott a kerületi „hierarchiában”). Az is előfordul ugyanakkor, hogy egy kevésbé jó hírű iskolában indítanak egy olyan speciális osztályt, amely – ha nem is elégíti ki a legkényesebb igényeket – a normál osztályok kínálatához képest mégiscsak valamiféle elit oktatást ígér a környéken lakó szülőknek.

A tagozat (amit ma már hivatalosan emelt szintű osztálynak neveznek) minden jel szerint önmagában is érték. Az interjúk tanúsága szerint számos szülő felismerte azt, hogy a szelekció, bármilyen alapon történjen is, önmagában is biztosítja, hogy gyermeküknek ne kelljen „nehezen kezelhető” gyerekekkel együtt tanulnia:

... a szülő azt mondja, hogy mindegy, hogy milyen tagozat, csak valamilyen tagozat. Tehát mindig, hogy mit tanul, csak valamit emelt szinten tanuljon. Én azt gondoltam, ha kéttannyelvűbe nem veszem fel a gyereket, akkor itt marad a normál osztályban. De nem. Ha én nem vettem fel a kéttannyelvűbe, akkor elvitte a másik iskolába ének tagozatra, vagy testnevelés tagozatra, vagy mit tudom én. (iskolaigazgató)

Az elitstratégia érvényesítésére törekvő iskolák szemében az intézmény fejlődését visszafogó tényezőt jelentenek azok a kötelezően fenntartandó „normál osztályok”, ahova mindenképpen fel kell venniük a körzeti gyerekeket:

A kontraszelekció révén az A osztályba azok jönnek, akik nem akarnak pluszt, ill. nagyon sok értékes gyereket vesztiünk, mert sok olyan gyerek is van, aki tehetséges, okos, de nem jó a mozgása, nem jó a zenei hallása és ezeknek nem tudunk pluszt nyújtani. Mert hiába akarnánk az A osztályban valamit csinálni, a nagyon gyenge képességű gyerekek mellett nem tudunk. (igazgató)

Az ilyen stratégiát folytató iskolákat „kétpólusú” iskoláknak nevezhetjük, hiszen ezekben az intézményekben az egyes évfolyamokon egymástól teljesen eltérő profilú és összetételű osztályok működnek. Azokban az iskolákban, amelyekben az iskola presztízst, „identitását” a helyi elit gyermekeit toborzó speciális osztályok működtetésével kívánják kialakítani, az iskola körzetében élő hátrányos helyzetű gyerekek általában a „normál osztályban” találják magukat. Ezek az osztályok vakvágányt jelenthetnek a tanulók számára, mivel általában kevésbé magas szinten képzett pedagógusok tanítják őket, akik ráadásul az oktatás során gyakorta nincsenek tekintettel a gyerekek sajátos szükségleteire.

Ez egyfajta – intézményről intézményre eltérő mértékű és jellegű – látenis, iskolán belüli *szegregáció*, amely ugyan össze sem mérhető az egyes kistélepüléseken kialakított ún. „c-osztályok” révén megvalósuló totális szegregációval, de így is elég nehezen áthatolható láthatatlan válaszfalakat emel egy-egy iskolán belül a különböző osztályokba járó tanulók közé.⁴²

5.3.3. A „problémás” tanulókra specializálódó osztályok

Az iskolai és társadalmi hierarchia másik végpontján a „problémás” gyermekek számára fenntartott – logopédiai, valamint ún. kis létszámú fejlesztő – osztályok találhatók. Az efféle osztályok indítása egyes oktatási intézmények esetében fontos eszköz lehet az iskolák közötti verseny

⁴² Az egyik ilyen iskola 2004-ben hivatalba lépett új vezetése egyébként valódi lépéseket tett e „válaszfalak” lebontása érdekében: kimenő rendszerben megszüntetik az ún. „gimnáziumi előkészítő” osztályokat, továbbá – a testnevelés és ének-zene „tagozat” mellett – saját nevet és identitást adtak a korábbi „normál” osztálynak is: átkeresztelték „mattek-magyar” osztályra, kedvet csinálva hozzá a középosztálybeli szülőknek. Ugyanakkor senkinek a jelentkezését nem utasítják el.

szempontjából, mivel az ilyen osztályok (különösen a logopédiai osztályok) esetében a részben központi forrásból származó fejkvóta duplája is lehet a „normál” osztályba beíratott gyerekek után járó összegnek. Így ma már a sajátos nevelést, oktatást igénylő diákok is egyre inkább keresett erőforrásoknak számítanak. Vizsgálatunk időpontjában két logopédiai és két kis létszámú fejlesztő osztály működött a kerületben.

Ismét hangsúlyoznunk kell, hogy az iskolák közötti kapcsolatokat és az intézmények cselekvési logikáit nagymértékben meghatározza az oktatási intézmények földrajzi elhelyezkedése. A kerület központjában és a nagy lakótelepen található tizenkét iskola két olyan iskolabokorba tartozik, amelyen belül és amelyek között erős kölcsönviszonyokat érzékelhetünk. Ugyanakkor a kerület periférikus részein épült iskolák, miközben egyaránt el vannak vágva a városközponttól és a nagy lakóteleptől, jobbra csak a szomszédságukban lévő „mostohatestvérük” működésmódjához igazodnak: ezek az oktatási intézmények ugyanis – mint erről már szó esett – párosával helyezkednek el (az elmúlt időszak átszervezési hulláma nyomán két ilyen egymáshoz közeli iskolát is összevontak).

Valódi elitosztályokat csak azok az iskolák hozhatnak létre, amelyek elsősorban szűkebb vonzáskörzetük alapján legalább közepes, de inkább jó társadalmi összetételű gyermekutánpótlásra számíthatnak; és nem véletlen az sem, hogy kizárólag azok az iskolák szánták el magukat arra, hogy logopédiai vagy kis létszámú fejlesztő osztályokat indítsanak, amelyek a tanulók összetétele tekintetében az iskolahierarchia alsó szegmensében helyezkednek el.

Az iskolák hierarchiája⁴³ számos aktor fejében minden változás és a folyamatos tanulószám-csökkenés ellenére egyfajta megváltoztathatatlan status quoként ként jelenik meg: csupán a legelőnyösebb helyzetű iskolák gondolhatnak arra, hogy újabb piaci részesedést szerezzenek. De még ez a megfogalmazás sem egészen pontosan adja vissza a valóságot! A Martyn iskolában készült esettanulmányból kiderült, hogy még erre az iskolára is érvényes egyfajta visszafogottság az expanziós törekvések tekintetében. Egy másik iskola helyzetét a közelmúltban rendítette meg egy nagy visszhangot kiváltó botrány: az intézményben – a tantestület egészének cinikosságával – *nem létező gyermekeket iskoláztak be*. Az igazgató ellen büntető-eljárás indult.

⁴³ Pl. a felsőfokú tanulmányokra felkészítő középfokú intézményekbe felvettek részaránya, a felsőbb társadalmi csoportokból származó diákok részaránya, értékelések során mért iskolai eredmények alapján.

Fejezetünket azzal zárhatnánk, hogy az iskolák közötti egyenlőtlenséget csökkenthetnék az iskolakörzetek módosításával, hiszen a vizsgált területben a beiskolázási körzetek társadalmi összetételében rejlő különbségek növelik az iskolai egyenlőtlenségeket. Minthogy a hátrányos helyzetű családok esetében a szülői választást leginkább a közelség szempontja határozza meg (ezzel szemben a többiek a szabad választás lehetőségével elsősorban azért élnek, hogy elkerüljék a rossz hírnevű iskolákat), a tér társadalmi szegmentációja az iskolakörzetek közvetítésével iskolák közötti egyenlőtlenségekké alakul, hiszen például egy vegyes összetételű környékről a hátrányos helyzetű családok a lakóhelyükhöz közeli iskolába járnak, amely a tudatosabb iskolaválasztási stratégiákkal élő kerületi középosztálybeli szülők szemében éppen ezért kerülendő iskolává válik.

A magasabb státusú tanulókért folytatott versenyhez hasonlóan a „problémás” gyermekek számára sajátos programokat, speciális osztályokat kínáló iskolák között szintén létrejöhet egyfajta konkurenciaharc a sajátos nevelési igényű tanulók megszerzéséért. Bár jelenleg van még elegendő tanuló, az egyensúly törekeny, és a kerületi szintű demográfiai előrejelzések nem sok jóval kecsegtetnek.

Van néhány olyan iskola is, amely továbbra is passzív, és nem döntött egyetlen stratégia mellett sem: ezek az oktatási intézmények általában beérik azzal, hogy normál osztályokat működtetnek. De az iskolák többsége – kénytelen-kelletlen – aktívan igyekszik alakítani sorsát, kijelölni, megszilárdítani, javítani iskolapiaci pozícióját. Az „aktív” igazgatók iskolájuk földrajzi elhelyezkedésétől függően vagy arra törekcszenek, hogy az általuk vezetett intézményt a hátrányos helyzetű gyermekek oktatására szakosodott iskolává változtassák (kis létszámú osztályokat indítva, logopédust és egy vagy több iskolapszichológust alkalmazva stb. – ez a ritkábbik eset), vagy éppen ellenkezőleg, a helyi középosztálybeli szülők igényeit kívánják kielégíteni, ami különösen a „politikai szerepet vállaló” intézményvezetőkre jellemző. Más iskolák két irányba nyitnak: egyfelől az elitcsoportok felé, másfelől befogadják a környékükön élő hátrányos helyzetű gyermekeket is: ugyanakkor az intézmények beiskolázási gyakorlata következtében a különböző adottságú gyermekek egymástól elkülönülő osztályokba kerülnek. Ez jellemző a már említett kétpólusú iskolákra. Ezek a francia külvárosi alsó-középisikolákban [collège] megtalálható „jó” és „rossz” osztályok logikája szerint szerveződnek (van Zanten, 2001, 120-125. o.): a „jó” osztályok hozzájárulnak ahhoz, hogy ne csökkenjen az iskola tanulólétszáma, és megkönnyítik a középosztálybeli szülők számára, hogy „hídfőállásokat” építhessenek ki az intézményben, a tanárok számá-

ra pedig lehetővé teszik, hogy „feltöltődjenek” ezekben. De szükség van a „rossz” osztályokra is: nélkülük a tanulólétszám megtartására a nagyobb méretű kétpólusú intézményekben alig volna esély. Az ilyen kétpólusú iskolákban a családfők státusa tekintetében igen nagy különbségek mutakozhatnak a párhuzamos osztályok között.

6. Az iskolák belső működése

Ahhoz, hogy tanulmányozhassuk az iskolák belső működését, a különféle oktatásirányítók által hozott döntések gyakorlati következményeit, valamint az iskolák közötti együttműködés, illetve a konkurenciaharcok hatását, két iskolát választottunk ki. Az egyik a Martyn, egy elitintézmény, amely az évek során a kerület legjobb eredményeket felmutató iskoláinak egyikévé vált; a másik oktatási intézménynek, a Rutén utcai iskolának az eredményei a legrosszabbak közé tartoznak.⁴⁴ (Már amennyiben a hagyományos értékelési eljárások logikáját tesszük magunkévá, azaz csak a „színtiszta” teljesítményekre vagyunk kíváncsiak, és nem arra, hogy mekkora az iskolák által „hozzáadott érték”). A két iskola egymástól alig néhány száz méter távolságra helyezkedik el. A köztük lévő különbségekre már a körzetük adottságaiból is következtethetünk: míg a Martyn körzetében elsősorban jó minőségű lakások találhatók, a Ruténhoz szűk – lakótelepi – lakások és félkomfortos régi építésű, földszintes házak tartoznak.

6. 1. A RUTÉN

Ez az iskola, bár van saját körzete, az egész városközpontból, sőt az egész kerületből fogad „problémás” – hivatalos elnevezéssel: *kis létszámú fejlesztő osztályba történő beiskolázást igénylő* – gyerekeket, akiket a kerületi önkormányzat Nevelési Tanácsadója rendszeresen ide küld. Kis létszámú, fejlesztő osztály a kerületben a Rutén utcain kívül csak egyetlen másik iskolában található, a nagyvölgyi Rákócziban (korábban a Klapkában), de ez egy nagyméretű, kétpólusú intézmény. A szakértői bizottság által logopédiai osztályba irányított gyerekek szintén vagy a Rutén logopédiai

⁴⁴ Az intézmény kapacitásainak kihasználtsága évek óta egyre rosszabb: a 300 férőhelyre mindössze 200 diák jut. Ám miután a helyi oktatásirányítók számításai szerint a fejlesztő osztályokba járó gyermekek duplán számítanak, az iskola kihasználtsága majdnem 100%-os.

osztályában (ez az osztály két éve került át ide az Egri úti iskola profil-tisztítása során, a Rutén profiljához „illeszkedve”), vagy egy nagyvölgyi iskolában, a Mórában kaphatnak csak helyet. A tanulóknak nyújtott tényleges segítség és a szegregáció kéz a kézben jár. Kezdetben sem az iskola, sem az önkormányzat nem törekedett arra, hogy a „problémás” tanulókat ebbe az intézménybe koncentrálják. Abban, hogy az iskola normál iskolaként működjön, de profiljának a középpontjába a tanulás és/vagy a beszéd terén nehézségekkel küszködő gyermekek oktatása kerüljön (a hivatalos adatok szerint a tanulók 75%-a szorul valamilyen segítségre), elsősorban három tényező játszott döntő szerepet. Egyrészt ez az iskola versenytársainál később létesült a kerület központjában, ahol addigra már több nagy hagyományú iskola működött, másrészt 1995-ben az önkormányzat részéről felmerült ennek az iskolának a bezárása, harmadrészt az is lényeges körülmény, hogy bár beiskolázási körzetének társadalmi összetétele nem a legrosszabb, de azért nem is különösebben kedvező (lásd fent).

Az önkormányzat, az iskolavezetés és a pedagógusok egyaránt azt hangsúlyozták, hogy újabban egyre több a problémás tanuló. Mint azt az iskola vezetője is kifejtette:

Folyamatosan nőtt a gyerekek száma, a kiszűrt és fejlesztésre váró gyerekek száma. Hiszen mert most már a főváros is foglalkozik vele [a szakértői bizottságok]. Egyre több az a gyerek, akinek gondot okoz a tanulás, gondot okoz a magatartás, a beilleszkedés, az egyebek. És most már úgy látom, hogy országos problémává nőtte ki magát. Akkoriban még nem, de meg kell mondani, hogy jó időben léptünk előre. Meg kell mondani, hogy emiatt, azok [miatt] a gyerekek [miatt], akiket ide vettünk, folyamatosan csökkent az iskolánknak a hírneve.

A fenti diagnózisnak megfelelően mind több olyan munkatársat alkalmaznak, akik idevágó speciális képzettséggel rendelkeznek (Berényi, Erőss, 2003). Két-két logopédus, fejlesztőtanár, illetve pszichológus segíti a tanulókat, kiknek összlétszáma nem haladja meg a kétszáz főt, és az összes többi pedagógus részt vett már valamilyen, az iskola jellegéhez igazodó továbbképzésen. A kerületi önkormányzat ösztönzésére az iskolavezetés hozzáfogott egy olyan, a tanulási nehézségekkel küszködők tanítását megkönnyíteni hivatott program kidolgozásához is, amellyel részt kívántak venni egy jelentős erőforrásokat mozgósító európai uniós pályázaton.⁴⁵ Minthogy az iskola új profilja révén stabilizálni tudta pozícióit, az iskola-

⁴⁵ Ám ez a pályázat nem járt sikerrel, a Rutén utcai iskolával közösen pályázó egyik iskola egykori tanára szerint az EU nem volt hajlandó egy „szegregált” intézményt támogatni.

vezetés ma már megengedheti magának azt a luxust, hogy „belső stratégiájának” megvalósítására összpontosítsa figyelmét, és ne kelljen túl sokat foglalkoznia se a rekrutációs stratégiákkal, vagyis a gyerekvadászattal, se a konkurenciával, se az iskola népszerűsítésével: a Nevelési Tanácsadó és a Szakértői Bizottság végzi a tanulók toborzását, az iskola körzetéhez tartozó, alacsony státusú szülők pedig nem szívesen, illetve nem nagy számban hagyják el a körzetet. (Bár ez a stratégia az egyre csak csökkenő gyerek-szám miatt fölöttébb kockázatos).

Az alsóbb társadalmi csoportok körében „az iskoláztatás csak a pályaválasztás előtti időszakban válik fontos kérdéssé” (van Zanten, 2001, 97. o.). A Rutén pedagógusai is ezt tapasztalják: a *szülők* csak akkor keresik fel az iskolát (vagy még akkor sem), amikor már nyolcadikos a gyermekük. A Rutén utcai iskolában, egyfajta közvetlen demokrácia jegyében, mindenki előtt nyitva álló „fórumokat” tartanak, de ezeken a szülők (akik közül sokan karon ülő gyermekükkel jönnek el) éppúgy hangoskodnak, mint a gyerekek, egyébként azonban passzívak maradnak: habitusuktól idegen az, hogy a nyilvánosság előtt szót kérjenek, megnyilatkozzanak. A pedagógusok ennek kapcsán a gyakran „hiányzó” szülőket ostorozzák. Egy francia szociológus erről így ír: „az alsóbb társadalmi csoportok szocializációs szokásait a tanárok diszkvalifikálják.” (van Zanten, 2001, 152-156. o.)

A *diákok* – úgy tűnik – szeretik iskolájukat. Nemigen okoz gondot az iskolán belüli erőszak. Abban, hogy nincsenek komoly kábítószeres problémák sem, valószínűleg komoly szerepet játszik az iskola sajátos korfája: az intézményben működő három hetedik, illetve nyolcadik osztályba összesen alig 30 diák jár. Az iskolán belül előforduló – kisebb súlyú – „normaszegéseket” és az állandósult rendzavarást a tanárok és diákok közötti szoros személyes kapcsolatok ellensúlyozzák, illetve kordában tartják. Az iskola egyfajta „veszélyeztetett oázisnak” tűnik: a fenyegető külvilágtól akarja magát elszigetelni az intézmény – legalábbis szimbolikusan: a portás egy őrző-védő Kft. alkalmazásában áll, az intézménynek komoly betörésvédelmi rendszere van (miközben a „védtelen” udvarról – állítólag – gyakran ellopják a sporteszközöket, sőt a dísznövényeket is. Az épület aulájában viszont dús télikert burjánzik.

Az iskolába főként az alsóbb társadalmi csoportokból származó gyermekek járnak⁴⁶, akik számára ez az intézmény valóságos „menedékhelyül” szolgál. Hiszen a hátrányos helyzetű szülők gyakran maguk is inkább ide *menekítik* gyereküket a Nevelési Tanácsadó közreműködésével, semmint hogy ki kelljen tenniük őket a többi iskolában támasztott követelményeknek. Az összes többi társadalmi osztály részéről az intézmény elkerülési és menekülési stratégiák tárgyát képezi.

Az épület állapota, felszereltsége közepes: az önkormányzat ad ugyan ilyen célú támogatásokat, de ezek elégtelenek. Az is problémát okoz, hogy a speciális támogatások egy részéről azért kell lemondaniuk, mert az iskola nem tud megfelelő számú szakképzett munkaerőt – pl. fejlesztőpedagógust – találni. Bár a *pedagógusok* panaszkodnak, hogy alacsony a fizetésük, és hogy nem kapnak ellentételezést a különösen nehéz munkáért, a legfőbb gondjuk mégsem anyagi természetű: egyszerűen azt szeretnék, ha könnyebben tanítható diákjaik lennének, ha több sikerélményük volna. Az iskolavezetés a hivatalos dokumentumokban mindig kiemeli, hogy milyen nagyvonalú az önkormányzat. Teszi ezt már csak azért is, mert sajátos profilja és a szülők alacsony társadalmi-gazdasági státusa miatt nem tud helytállni a magán erőforrásokért folyó versenyben.

Az iskolát erőteljes szegregáció sújtja: 75%-ot tesznek ki azok a tanulók, akiknek „egyéni felzárkóztatásra”, illetve kis létszámú fejlesztő osztályban való oktatásra van szükségük; az igazgató közlése szerint az iskola diákjainak mintegy fele cigány.⁴⁷ A 200 tanuló így – fejkvótában számolva – majdnem dupla annyit ér. A hátrányos helyzetű, nehéz szociális körülmények között élő diákok nevelésének nehézségeit jól illusztrálják az alábbi, három különböző tanárnő által megfogalmazott panaszok:

(1) Belefárad sokszor az ember. Ezt tényleg mondhatni lehet. Hogy bizony belefárad. De hát minden nap újból kell kezdeni. Nekem egy nagyon jó osztályom volt. Két éve végeztek. Szinte azt mondhatom, hogy a szemem villanásával tudtam irányítani. Jött egy következő osztály, azok most hatodikosok, hát vért izzadok velük...

⁴⁶ Egyes, a fenntartó önkormányzatnak szóló dokumentumokban a tanulók nyomorúságos helyzetét a harmadik világot idéző kifejezésekkel írják le az iskola munkatársai: „Tanulóink alultápláltak, immunrendszerük gyenge.”, [Az egészséges életmód] „megismertetése elfogadtatása szélmalomharc. Az új ételek iránt bizalmatlanok.” [sic!] (Jelentés a 2002/2003-as tanévről)

⁴⁷ A vizsgált iskola korántsem tekinthető kivételes összetételű intézménynek. Mint ez újabb szociológiai vizsgálódásokból kiderül, a kilencvenes években jelentősen megnövekedett azon iskolák aránya, amelyekben igen jelentős a cigány tanulók részaránya (vö. pl.: Havas – Kemény – Liskó, 2002; Forray – Hegedűs, 2003; Kertesi – Kézdi, 1996; Kemény – Janky – Lengyel, 2004).

(2) *Hogyha megtanítottam, hogy a keresztnévét nagybetűvel írja hetedikben, az már nagy eredmény. Ha nem azt írja, hogy Laci bármiféle hivatalos iratra, hanem leírja, hogy László, az már eredmény. Hát ezt mondom, én magyarból nagyon el voltam keseredve, mert egyszerűen nem tudnak... a szabályokat megtanulják, ha megtanulják. De egyszerűen használni, alkalmazni abszolút nem tudják. Nem tudnak hetedikben egyeztetni...*

(3) *...elmehettem volna én is, mondjuk az első hónapok után, mert hát nyilván itt vannak azért az embernek olyan élményei [...] a gyerekek kipróbálják a pedagógusokat. Tehát mivel tudják azt, hogy nem minden pedagógus olyan, hogy itt hosszú távon kibírja velük, tehát így megpróbálkoznak mindenféle szemtelenséggel, az óráknak a tönkretételével, tehát hogy ne lehessen tanulni, hogy ezt meddig bírja egy tanár, hogy hogyan veszi őket rá, hogy tanuljanak...*

Ugyanakkor viszonylag problémamentesnek nevezik a tanárok a roma tanulókhöz és szülőkhöz fűződő viszonyukat, amit saját megfigyelésünk is megerősíteni látszott. Ez persze nem zárja ki, hogy úgy érezzék: valóságos társadalmi–kulturális szakadék választja el őket a roma szülőktől. Az egyik, gyerekvédelemmel is foglalkozó tanárnő erről így beszélt:

Mondhatom azt, hogy soha nem volt még cigánygyerekkel problémám. Szülővel sem. Ha volt is ugye, hát az mondjuk hazugság lenne, hogy nem volt probléma, de ha volt is, azt házon belül szépen meg lehet oldani. Sőt. Úgy érzem, hogy ezek a roma szülők ide úgy jönnek be az iskolába, mint egy megváltó intézménybe. Mint az önkormányzatba. Tehát itt Magda nagyon tudja, velük a nyelvet megtalálja. Tehát itt mindig nekik van igazuk. Úgy kell elkezdeni, nem hangosan, »tessék helyet foglalni«, »parancsoljon, mi a probléma?« és akkor már ilyen magas hangon nem, szépen náluk is letisztul. Mert ha most az ember ugyanúgy kezdené velük, ahogyan ők, akkor semmi, csak veszekedés lenne. [...] Az én osztályomban is van néhány ilyen szülő. Hát talán a legproblémásabb egy kislány, akinek ide jár még két testvére, vele nagyon nehéz. [...] Több ízben már eljöttek a cigány önkormányzattól hozzánk értekezletekre, ahol ők előadták, hogy hát ők hogy szeretnék. Aztán tavaly például csak roma tanulók mehettek Balatonra nyaralni. Akkor ugye ott ők elmondták, hogy mik a kérések. Tehát itt nagyon jól működik ez a dolog. Mert igazság szerint, ugye Paladomb erről nevezetes.

Annak ellenére, hogy a szegregáció negatív hatásait a Rutén utcai iskola bizonyos fokig ellensúlyozni tudja (elhivatott tanári kar, kis létszámú osztályok, egyéni fejlesztések stb.), ráadásul a – kétpólusú iskolákra jellemző – intézményen belüli szegregáció még károsabb lehetne, a vizsgált iskola maga is nagymértékben hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek újjátermelődéséhez. Ez még akkor is így van, ha egyébként jelentős sikereket könyvelhetnek el a lemorzsolódás elleni harc terén. Sőt a diákok többsége középiskolában tanul tovább, jöllehet főleg szakközépiskolában (még hozzá – feltételezésünk szerint – nem éppen a legjobb munkaerő-piaci pozíciót ígérőkben), és gimnáziumba csak igen kevesen jutnak el.⁴⁸

⁴⁸ Az összehasonlító adatokat lásd fenn, részletesen: „Az iskolák közötti kölcsönkapcsolatok” részben.

6. 2. A MARTYN

Bár korábban ezt az iskolát a közepes színvonalú intézmények köré sorolták, a Martyn napjainkban piacorientált „elitstratégiát” követ annak érdekében, hogy magához vonzza a helyi középosztály gyermekeit. A 400 férőhelyes iskolában nincsenek is szabad helyek; jelentős viszont a túljelentkezés. Az iskola profilját a rejtélyes elnevezésű „rekreációs” osztályok jelentik (ezen a címen sok testnevelés órát, különféle sporttevékenységeket, az egészséges életmódra való felkészítést és a környezetvédelmi nevelést nyújt az intézmény). Papíron az iskola összes osztálya „normál” osztály, az iskola viszont – összes osztályával egyetemben – „speciális”. Minthogy újabban az önkormányzat egyre kevésbé hajlandó finanszírozni az elitosztályok többletköltségeit, az iskola fenti profiljának köszönhetően – amely többek között a sportfinanszírozást szolgáló erőforrásokhoz való hozzájutás esélyeit is megnöveli – kevésbé függ az önkormányzattól, illetve a Köznevelési Hivataltól. Elit-jellegű, de viszonylag széles körben rekrutáló intézményről van szó.

A stratégia középpontjában egyfajta *kollektív kiválóság* áll. Az igazgató valósítja meg, pontosabban „testesíti meg” ezt a stratégiát, ő igazítja a szülők igényeihez, miközben a szülőket is némiképp a maga képére formálja: munkálkodása eredményeképpen egymásra talál a szülők fogyasztás- és teljesítménycentrikus beállítódása és az ő menedzsmentszemléletű irányításmódja. Keménykezű vezető, szigorú tanárok, rend és fegyelem, a csengő hangja szent, a folyosón még a szünetben sem szaladgálnak a gyerekek.⁴⁹

Az iskola arra törekszik, hogy egész nap foglalkozzanak a diákokkal és ne csak 8 és 14 óra között: igyekeznek elérni, hogy lehetőleg mindenki járjon napközibe. *A napközis foglalkozások* és tevékenységek elsősorban az órák keretében végzett *szocializációs tevékenység kiteljesítésére irányulnak*. A diákok „teljesítményét” rendszeresen – különböző tudásszint vizsgálatokkal – a tanári osztályzatoktól függetlenül is értékelik, mérik (de nem individuális formában). Ezzel egyúttal a tanári kar egyes tagjainak teljesítményét is ellenőrzik. A továbbtanulási arányokat különösen fontosnak tartják. Ez az attitűd összhangban áll azokkal az újabb keletű országos oktatáspolitikai fejleményekkel, amelyek nyomán az irányításnak is fontos eszközévé vált a mérés-értékelés. Az iskola – ügyesen – saját céljaira

⁴⁹ „Alapvető értékek [csupa nagybetűvel]: TUDÁS – TANULÁS; HUMANIZMUS – TOLERANCIA; REND, FEGYELEM; MAGYARSÁGTUDAT”. Pedagógiai Program és helyi tanterv, 2001.

használja fel a szakértők, oktatásirányítók körében divatos mérés-értékelést, az igazgató ezeket az adatokat ismereti büszkén az SzMK-tagokkal. A Martynban ugyanis a közvetett demokráciát részesítik előnyben: *a szülők* küldötteit maga az igazgató tájékoztatja. Az igazgató monológját már-már vallásos áhítattal hallgatják a szülők. Minthogy a diákok magukévá tették az iskolavezetés által előírt rendszabályokat (pl. azt, hogy azonnal fel kell szedni a leesett szemetet), úgy tűnik, hogy szívesen járnak ebbe az iskolába.⁵⁰

Konkurenszeivel, illetve az iskola sikereit irigylőkkel szemben az intézmény vezetése arra törekszik, hogy mintegy „kívülállóként” szemlélje a többiek küzdelmét. Ugyanakkor a többi igazgató úgy látja, hogy a Martyn vezetősége nem mindig tartja be a helyi játékszabályokat, s nehezményezik, hogy ezt a polgármesteri hivatal (vagyis az oktatási iroda) nem teszi szóvá.

Ez a stratégia tehát kicsit másképpen fest egy közeli – konkurens – iskola egyik vezetőjének nézőpontjából, akinek az érvelésében a körzetek közötti egyenlőtlenségek kérdése, a felvételik jogszabályellenes gyakorlata és az önkormányzat gyengekezősége/részrehajlása egyaránt megjelenik:

Nagyon bátor volt az igazgató [a Martyn igazgatója], nem tartott be sok mindent, amit mi betartottunk, például felvett több gyereket, körzetesnek azt mondta, hogy nincs hely, de felvett körzeten kívülről, válogatott, és jobb lett a gyerekanyaga. Meg szép új lakások is épültek a környéken és ott több jól szituált gyerek van. De az előző években volt rá példa, hogy egy igazgató nem tartotta be, amit megköveteltek, kibújt alóla, szembeszállt. A végén nem lett következménye, és jól járt, a többi azért is dühös volt. Nem volt az sem egyértelmű, hogy meddig illik betartani az [önkormányzati] elvárásokat. És akkor a végén szentesítették. [Amikor] már megcsinálta, akkor szentesítették, de ez máshol is előfordult.

Egy szülő az iskola felvételiztetési gyakorlatáról és marketing-tevékenységéről így beszélt:

[Kérdező] ...Protekcióval? Vagy hogy?

[Szülő] Hát így, igen. Azért, a munkahelyem miatt. Ők szóltak oda az önkormányzathoz, hogy őt vegyék fel.

[Kérdező] És ha ez nem ment volna, akkor...?

[Szülő] Hát szerintem akkor, akkor... Felvesznek ők külsős gyereket is, de ahhoz... nem tudom, hogy mi kell. Tomit most komolyan, tehát tényleg őt úgy vették fel,

⁵⁰ Fenti állításunkat némiképp árnyalnunk kell, ugyanis egyik megbízható informátorunk, egy szülő – gyermekei elmondására hivatkozva – azt állította, hogy valamelyik osztályban egy tanár mindenki előtt megalázta (letérdepeltette) és megpofozta az egyik tanulót.

hogy odaszóltak. Én akkor kezdtem el dolgozni itt [egy országos közintézménynek a kerületben található helyi szervénél]. És mondom, igazából tehát ők jó kapcsolatban vannak a polgármesteri hivattal is. És igazából a polgármesteri hivatalból szóltak oda az iskolába [...] Valaki... Nem tudom, hogy melyik osztályról. Tényleg nem tudom.

[Kérdező] És azért volt ilyen felvételi elbeszélgetés?

[Szülő] Igen. Sőt a gyerekeknek. Tehát a gyerekek is. De szerintem ez minimum. [...] Ez úgy, hogy volt egy nap, amikor be kellett menni, és a gyereket elvitték [...] a gyereket elvitték és feladatlapokat kellett neki kitölteni, meg angol... Hát, mondjuk, a [Zoli] már tudott angolul 1-2 szót. A könyvtárba elvitték és kérdezték tőle, meg ilyesmi volt. [...]

[Szülő] [Az iskola] Mikulás kupát szervez az óvodásoknak. Az egy jó dolog szerintem [...] És akkor úgy megismerkednek. Az [igazgató] is mindig ott van. Tehát az igazgatótól elkezdve, az alsós tanárok mind, akik az alsóban tanítanak.

[Kérdező] És volt olyan [...] aki szeretett volna a nagycsoportból szintén [oda] menni suliba és nem sikerült neki? Nem vették fel? Volt ilyen?

[Szülő] Volt. [...] Ő másik iskolába jár, mert nem vették fel. Hogy miért? Azt nem tudom.

[Kérdező] Nem mesélte az anyuka?

[Szülő] Hát nem volt egy túl jó gyerek, hozzá kell tenni. Szóval egy kicsit, már az óvodában sem. De hogy miért nem vették fel? Nem tudom.

[Kérdező] És neki nem volt protekciója.

[Szülő] Valószínű, igen. [...]

Bár az iskolának általában sikerül magához vonzania más körzetek elit-jének egy részét, s azt is láttuk, nem feltétlenül válogat az eszközök között, ezt azonban mégis viszonylag diszkréten teszi. Miközben büszkéek az iskola vonzerejére, nem törekszenek tanulólétszámuk növelésére, újabb osztályok indítására.⁵¹ Tehát ha okoznak is más iskoláknak némi érdeksérelmet, expanziós politikájuknak maguk szabnak gátat.

Mozgásterének bővítése érdekében a Martyn ún. *önálló gazdálkodást* folytat, ami általános iskolák estében igen ritka a magyar oktatási rendszerben; ennek költségeit viszont az önkormányzat állja, plusz két státust biztosítva. Ugyanakkor az utóbbi időben a hatalmas terhet jelentő gazdálkodási feladatok mellett egyre szűkebb az intézmény mozgástere (például a korábban megszokottakkal szemben a támogatások teljes összegét nem kapja meg az év elején az iskola). Az intézmény által kezelt alapítványra számottevő összegek érkeznek, és az iskola minden lehetséges pályázási alkalmat is megragad. Az iskola sajátosságaként mégsem a magánérfor-

⁵¹ Olyan tervük viszont volt néhány évvel ezelőtt, hogy középiskolai osztályokat indítanak, de ezt már nem volt hajlandó finanszírozni az önkormányzat (bár elvileg nem ellenezte).

rások (szponzorok, szülők) igénybevételét érdemes kiemelni, hisz az így befolyt összegek nem jelentősek, hanem azt, hogy az intézmény egyszerre képes két területen mozogni: egyfelől az oktatás, másfelől a sport szférájában (sportminisztériumi pályázatok stb.); továbbá elérte, hogy pénzügyi önállóságának feltételeit az önkormányzat plusz-forrásokból biztosítsa.

A Martyn tehát szelekciót alkalmaz a gyermekek felvételekor: a kiválasztás részint a kulturális tőke számbavételén alapszik (egyfajta gyors IQ-teszten esnek át a gyerekek, s arra is figyelnek a felvételiztetők, hogy tiszták és jól öltözöttek-e), részint a kapcsolati tőkét („protekción”) és esetenként a gazdasági tőkét (az alapítványba való befizetések esélyét) is figyelembe véve. Két-háromszorosa a túljelentkezés. Ez a szelekció, ami egy valóságos mini-felvételi vizsgának felel meg, törvényellenes, de az önkormányzat szemet huny fölötte – miképp oly sok más helyhatóság is ezt teszi.

Az önkormányzat nézőpontjából a Martyn igazgatója nehéz, ugyanakkor hozzáértő és vitathatatlanul lojális partner. Az iskola sikerességének egyik titka minden bizonnyal abban rejlik, hogy azonnal reagálnak a helyi irányítás szintjén bekövetkező változásokra. Attól fogva, hogy az önkormányzat nem folyósított többlet-támogatást két iskola emelt szintű osztályai számára, a Martyn sem kér pénzt ilyen célra az önkormányzattól, inkább saját erőből igyekeznek a többletkiadásokat megoldani (például a szülőktől kérnek pénzt, vagy drasztikusan felemelik a fénymásolásra befizetendő összeget). Amikor pedig az önkormányzat elhatározta, hogy csökkenteni kell a „kerületen kívüli” gyerek arányát, mert nem győzi fizetni utánuk az állami fejkvótán felüli kiegészítő támogatást (a minden tanulónak járó ingyenes tankönyvet stb.), a Martyn elsőként igazodott ehhez, és jelentősen csökkentette a felvett kerületen kívüli tanulók arányát. Az önkormányzat szavát leső „normál” iskolának tünteti fel magát, de közben éberén őrködik önállósága felett.

7. „Mint cseppben a tenger”.

Iskola-összevonások: szabadverseny és irányítás

Tanulmányunkban eddig is több helyen utaltunk a kerületben 2003-ban lezajlott (illetve részben meghíúsult) iskolabezárásra és intézmény-összevonásokra. Itt most – a részletes elemzés mellőzésével – csak arra teszünk kísérletet, hogy ennek legfontosabb tanulságait összefoglaljuk. Az „intézményracionalizálási” intézkedéssorozat összességében azt mutatja, hogy

bár valamelyest megerősödtek a kerületben az alsóbb rétegekből származó gyerekek elkülönített nevelését ellenző „integrációpárti” helyi oktatáspolitikusok pozíciói, az intézményrationalizálás során mégsem jutottak érvényre markáns módon az integrációs törekvések. Egyes iskolaösszevonások estében *ad hoc* szempontok alapján döntöttek; amikor pedig az integrációt mozdíthatta volna elő az intézmény-összevonás, végül visszakoztak.⁵²

A kerület egyik szélén található egy jó közepes társadalmi összetételű iskola, a tözsomszedságában pedig egy „cigányiskola”; e két intézmény összevonását tervbe vették, de a terv a középosztálybeli szülők, a kormánypárti helyi képviselő és az legnagyobb ellenzéki frakció színeiben – szintén – önkormányzati képviselőként tevékenykedő iskolaigazgató ellenállása miatt meghiúsult. Az iskola-összevonás keresztülviteléhez hiányzott az erős politikai akarat. „Kormánypárti” szülők és az „ellenzéki” igazgató (oktatás-hatékonysági érvekre hivatkozva) közösen akadályozták meg a roma tanulók szegregációjának felszámolását.

Viszont valahányszor megvolt a kellő elszántság, azaz az összes többi, úgynevezett racionalizálási döntés esetében, az „oszd meg és uralkodj” elve szerint könnyűszerrel egymás ellen lehetett fordítani az iskolákat. Az iskolák vezetői nem álltak ki egymásért, és főleg: nem léptek fel közösen az önkormányzattal szemben. A gyerekhiány és az önkormányzat részleges kivonulása a középosztálybeli szülők igényeit kielégítő különleges iskolai szolgáltatások finanszírozásából egyaránt az intézmények közötti versenyt erősítették, a kollektív fellépést gátolták.

A helyi iskolakínálat átszervezését célzó terv megfogalmazásában egyfelől szerepet játszott a demográfiai apály, másfelől annak felismerése, hogy a helyi oktatáspolitikai prioritások jelentős többletkiadásokkal járnak együtt. Itt említhetők a gimnáziumban továbbtanulni kívánók igényeit kielégítő oktatásiügyi szolgáltatásokhoz nyújtott – igaz, csökkenő mértékű – támogatások, a helyi döntéshozók valamennyi gyermekre kiterjedő intézkedései, az ingyenes tankönyvek, illetve a tanulási nehézségekkel küszködők érdekében hozott újabb keletű, jelentős költségkihatással járó

⁵² Ez történt az egy évvel később – 2004-ben – váratlanul végrehajtott újabb intézmény-összevonás során is. Egy rossz kihasználtságú s elég rossz hírű kerületszéli iskola válságára kerestek megoldást. A bezárás alternatívájaként sosem merült fel, hogy az intézmény úgy újuljon meg, hogy megtartsa önállóságát. A kerületi vezetés mindenképpen összevonásban (közös igazgatás alá vonásban) gondolkodott. Az az igazgató, akinek először ajánlották fel az iskola vezetését, végül nem vállalta a megbízást. Ezt követően egy olyan iskola igazgatása alá vonták az intézményt, amelynek mind a piaci versenyben, mind a helyi politikában jók a pozíciói.

döntések (pl. a pszichológusi és logopédusi hálózat működtetése). A racionalizálási törekvések jegyében már a kilencvenes években is történt iskolabezárás Nagyvölgyben, s 1995-ben megfogalmazódott a Rutén utcai iskola bezárására vonatkozó – végül visszavont – terv, majd a kerületen kívüli tanulók számának csökkentése került előtérbe. Ez utóbbi törekvést az magyarázza, hogy a normatív finanszírozást a kerület kénytelen – egyre növekvő mértékben – saját forrásból kiegészíteni. Az önkormányzat jelenlegi álláspontja szerint a helyi közoktatási rendszer működtetését éppen a bőkezű – egyrészt szociális juttatásokkal kiegészülő, ingyenes tankönyvet biztosító, másrészt egyes intézményekben „elit-vonzó” szolgáltatásokat is nyújtó, ezzel a szomszédos kerületekből is gyermekeket átcsábító – helyi oktatáspolitikai tette nehezen finanszírozhatóvá. Az iskolahálózat átszervezését szorgalmazó terv megfogalmazódásában ugyanakkor konjunkturális okok is közrejátszottak, például az, hogy megerősödtek a gazdasági ügyekért felelős önkormányzati vezetők pozíciói, illetve a kerületi portfólió, a privatizálható javak nagyjából mostanra fogytak el. A 2002-es választások után a helyi vezetők körében ugyancsak megerősödött az a törekvés, hogy egyes fontos, az önkormányzati kompetenciába tartozó problémák (pl. az időskorúakkal kapcsolatos teendők) megoldását az oktatási ráfordítások visszaszorítása révén, vagy akár valamelyik korábban oktatási célokat szolgáló ingatlan újrahazsnosításával (egy iskola nyugdíjasházzá alakítása) is elő lehetne segíteni. A helyi iskolahálózat átszervezésére kidolgozott terven ugyanakkor a 2002-es választások utáni központi oktatáspolitikai törekvés is nyomot hagyott, hiszen országos szinten a szegregációs jelenségek visszaszorítását célzó oktatáspolitikai prioritások fogalmazódtak meg. Am helyi szinten, mint láttuk, a terveknek éppen a szegregáció leküzdésére irányuló része nem valósult meg.

Az utóbbi években előtérbe került minőségbiztosítási, értékelési „diskurzushoz” csatlakozva a bezárástól fenyegetett iskolák és az ezekhez kötődő szülők – iskolájukat megőrzendő – igyekeztek minőségi oktatást nyújtó létesítményként bemutatni intézményüket (emelt szintű képzések, parkos környezet, a vetélkedőkön elért helyezések stb.). Ugyancsak értékként jelenítették meg az intézmény méretét, jellegét: kicsi, ergo gyermekközponitú, individualizáltabb családias iskolákról beszéltek. Csakhogy a kis méretű intézmények költséghatékonyság szempontjából nehezebben fenntarthatók, s ezt az önkormányzat is észlelte. A minőségi szempontok a döntésnél háttérbe szorultak, hiába divatos a minőségcentrikus pedagógia.

Az önkormányzati irányítás elvéből következik, hogy a helyhatóság döntése által kedvezőtlenül érintetteknek – hacsak nem követnek el a

döntéshozók valamilyen durva formai, eljárásrendbeli hibát – nincs kihez fordulniuk panaszzukkal. Lényegében sem a Minisztérium, sem a közigazgatási hivatal, sem az OKÉV, sem az ombudsman, sem az oktatási jogok biztosa, sem az ellenzék, sem az *országos* nyilvánosság, sem senki más nem tud segíteni. Eredményt elérni csak helyi szinten lehet – valamiféle nyomást gyakorolva az önkormányzatra, és mint a paladombi történetek is mutatják, nem feltétlenül nagy harci zajt keltve, hanem inkább érdekvezérelt háttéralkuk révén. A különalku, a fenntartóval folytatott egyezkedés Paladomb esetében több eredménnyel kecsegtetett, mint a csoportos – akár intézményeket összefogó, akár érdekképviseltek útján gyakorolt – érdekérvényesítés: az oktatáspolitikai irányítói közel vannak, személyesen, informálisan is lehet tárgyalni velük. Ennek számos előnye van, de vannak hátrányai is: ez vezet ahhoz, hogy még a közösen elszenvedett és súlyos érdeksérelemből sem fakad kollektív érdekérvényesítés: az összevonásra, illetve bezárásra ítélt iskolák védelmezői nem fogtak össze.

Maga az önkormányzati diskurzus is változni látszik: a minőség, a kitűnőség mellett/helyett egyre hangsúlyosabb egyrészt a *felzárkóztatás*, másrészt – az ennek részben ellentmondó – *költséghatékonyság* jelszava. A felzárkóztatási szándék komolyságát ugyanakkor a cigány iskolával kapcsolatos eredeti elképzelések megghiúsulása megkérdőjelezi.

A kilencvenes években másutt megvalósított iskola-összevonásokkal ellentétben Paladombon a bal-jobb megosztottság, a „kormánypárti–ellenzéki” pozíció erőteljesen befolyásolta a *helyi* aktorok retorikáját. Változatlanul gyenge az intézményeket vagy „fogyasztókat” horizontálisan összekacsoló, képviselő kollektív érdekérvényesítés (szülők, szakszervezetek); igaz, a szülők a korábbiaknál aktívabbak voltak, fellépésük nyomán az országos nyilvánosság napirendjére is felkerült a kerületi iskola bezárása (az összevonások nem), bár a helyi döntéshozókat a bezárás ügyében így sem kényszeríthették visszavonulásra.

Az iskola-összevonások illetve -bezárások ügye tehát két kiemelkedően fontos tanulsággal járt. Egyrészt a helyi szintű oktatáspolitikai primátusát valóban semmi és senki nem fenyegeti, nem is fenyegetheti igazán. Másrészt – és ez az első tanulsággal is összefügg – a központi kormányzat újdonsült antiszegregációs diskurzusa megérintheti a helyi döntéshozókat, de az önkormányzatok mégis inkább követik a helyi középosztály és politikai elit érdekeit, mint a roma gyerekekéit.

8. A cselekvési logikák és a szegregációs folyamatok, illetve az egyenlőtlenségek közötti kapcsolatok

A városi téren belüli társadalom-földrajzi egyenlőtlenségek, ha jelentősek, szinte szükségszerűen vezetnek az iskolák közötti egyenlőtlenségekhez. A cigánytelep iskolája jó példa erre: az iskolaválasztás szabaddá tétele szinte teljesen szegregált iskolává változtatta az intézményt. Ugyanakkor az egyes iskolák stratégiái szintén egyenlőtlenségeket eredményezhetnek az iskolák között vagy az iskolákon belül (ez utóbbi esettel állunk szemben a kétpólusú iskolák esetében). A „problémás” gyermekekkel kapcsolatos stratégiák a következőképpen jellemezhetők:

(a) **Nyíltan kétpólusú modell.** Vannak olyan iskolák, amelyek speciális osztályokban vagy csoportokban helyezik el a „problémás” gyerekeket, és a diagnosztizált problémáknak megfelelően kialakított pedagógiai programot alkalmaznak e tanulók esetében.

(b) **Szőnyeg alá söprés (rejtetten kétpólusú, Janus-arcú).** Vannak elit iskolák, ahol az emelt szintű osztályok alkotják az intézmény elit-arcát, és vannak az egészen más arcot mutató normál osztályok is, ahová a körzeti, sok esetben nagyon hátrányos helyzetű gyerekek járnak. Az ilyen típusú iskolákban a hátrányos helyzetű gyermekeket „másodosztályú iskolásokként” kezelik, és semmiféle olyan pedagógiai szolgáltatást nem nyújtanak, amely figyelembe venné az odajárók jellemzőit.

(c) **Elutasítás.** A felsőbb társadalmi csoportok gyermekei által látogatott iskolákban nem találkozhatunk tanulási nehézségekkel küszködő gyermekek számára kialakított sajátos pedagógiai megoldásokkal. A négy legjobb összetételű iskolában összesen egy ilyenfajta osztály található. A „legelitebb” iskolában még (már) iskolapszichológus sincsen.

A kétpólusú iskolák körében jelennek meg a legmarkánsabb formában az *intézményen belüli egyenlőtlenségek*. Egyre több iskola veszi át a kettős arculat stratégiáját. Ez hosszabb távon azzal a következménnyel járhat, hogy az intézmények közötti hierarchia szerepét az iskolákon belüli hierarchia veszi át – miközben kifelé közepes értékeket felmutató iskolának tűnik az intézmény, hiszen az értékelési rendszer elsősorban az iskolák szerinti értékelésen alapul. Ez az újfajta egyenlőtlenség csökkenti a település-földrajzi egyenlőtlenségek súlyát, ugyanakkor a helyi oktatásirányítók előtt elfedi az egyenlőtlenségeket.

Vizsgálódásaink alapján megfogalmazhatjuk azt a hipotézist, hogy egyes helyi aktorok – sőt az egész helyi iskolarendszer – működés módja következtében *a társadalmi egyenlőtlenségeket naturalizálják* (Berényi – Erőss,

2003). A „hiperaktív” gyerek vagy fejlesztő osztályba kerül, vagy a legjobb esetben egy (nagyon alacsony presztízsű) sportosztályba, a beszédhibás – például „diszlaliás” – gyermeket logopédiai osztályokba irányítják, a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia kifejezések *mágikus (stigmatizáló)*, a gyermekek jövőjét meghatározó kifejezésekké váltak. Sem a pedagógusok, sem a helyi oktatásirányítók nem tulajdonítanak jelentőséget annak, hogy a hatéves korukban logopédiai osztályba utalt gyermekek tizennégy éves korukig ott maradnak. Miközben továbbra is feltűnően magas – nem kimondottan Paladombon, hanem országosan – az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyerekek aránya, akiket elkülönítetten iskoláznak be (Kende – Neményi, 2005), az elmúlt években jelentősen megszaporodott a biológiai, pszichikai vagy pszichiátriai „problémákkal” rendelkező, de a normál oktatás keretei között megtartott gyermekek száma is. Erre válasz Paladombon a pszichológusok, logopédusok, fejlesztőpedagógusok nagy számú alkalmazása.

A vizsgált terület oktatásirányítói eltűrik, hogy egyes iskolákban illegális felvételi vizsgát tartanak a hat-hét éves gyermekek számára, és „elit” osztályokat, emelt szintű képzéseket finanszíroznak, valamint – ugyanezen elit iskolák – pénzügyi autonómiáját, önálló gazdálkodását biztosító könyvelőket. Helyi oktatási nyilvánosságról gyakorlatilag nem beszélhetünk. (Azok az aktorok és szervezetek, amelyek bekapcsolódhatnak a vitákba, gyengék vagy nincsenek is jelen, a szakértők által írt jelentésekről nem rendeznek vitákat, miként a terület szintjén követendő stratégiákról sem igen.) Ugyanakkor úgy tűnik, hogy iskolabezárásokkal, intézményösszevonásokkal fenyegető válsághelyzetekben a helyi elitek képesek aktivizálódni, és befolyásolni tudják a döntéseket – akár olyan módon is, hogy az megnehezíti a szegregációellenes megoldások megvalósítását. A határozottabb szegregációellenes fellépést egyébként eleve megnehezíti az iskolák nagyfokú autonómiája, akárcsak az, hogy a felsőbb státuscsoportokból származó gyerekek fogadására berendezkedett iskolák és osztályok létét elfogadó közgondolkodás vált jellemzővé Magyarországon az elmúlt évtizedekben, miközben a helyi oktatáspolitikák formálóihoz nemigen jutnak el az alternatív megoldások kialakítását segítő külföldi és hazai minták (Bajomi, 1993; Erőss, 2003).

Tapasztalatainkat a következőképpen foglalhatjuk össze. Bizonyos mechanizmusok, működési logikák (sajátos nevelési igényű gyermekeknek szóló specializálódott intézmények, osztályok, pedagógiai szolgáltatások) lehetővé teszik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók egy jelentős része ne essen ki végleg az iskolarendszerből, sőt hozzájárulhatnak ahhoz, hogy

jobb tanulmányi eredményt érjenek el. Ugyanakkor ugyanezen megoldások, illetve a gyermekek adottságaihoz sok esetben nem igazodó pedagógiai programok következtében növekedhetnek az oktatással összefüggő egyenlőtlenségek.

9. Összegzés

Magyarországon a rendszerváltást követően egy olyan decentralizált oktatásirányítási rendszer jött létre, amelyben a helyi és az intézményi szintű autonómia jelentős mértékben kiszélesedett a központi és a területi szintű irányítási jogkörök rovására, ugyanakkor ebből nem következik az, hogy a helyi döntéshozók tevékenységét ne befolyásolnák központi szintű döntések.

A mai helyzetet bizonyos fokig a többszörös irányítás (*multi-regulation*) és a többszörös értékelés (*multi-evaluation*) fogalmaival lehet jellemezni hiszen gyakran igen esetlegesen kapcsolódnak egymáshoz az iskolák működését befolyásoló különféle aktorok oktatáspolitikai elképzelései, illetve az ezek jegyében kialakított értékelési mechanizmusok. (Így nem egyszer egymást kioltó törekvéseket képviselnek az iskoláktól távol távol elhelyezkedő, ám jelentős erőforrásokat mozgósítani képes aktorok [kormányzat, alapítványok, EU], a megyei szervek, az önkormányzati és a nem önkormányzati iskolafenntartók.)

A szabad iskolaválasztási rendszer bevezetésével óriásira nőtt a szülők választási szabadsága is – elsősorban persze azoké, akiknek státusa, kulturális tőkéje a gyakorlatban is lehetővé teszi a szabad választást, illetve segíti az oktatási piacon való tájékozódást.

Részben a demográfiai csökkenés következtében, részben a fejkvótán alapuló új finanszírozási mechanizmusok hatására igen erős versenyhelyzet alakult ki az iskolák között. Mindez együtt jár azzal, hogy az iskolák szolgáltatásai és a tanulók továbbtanulási esélyei között igen nagyok a különbségek. Ezt nemcsak a PISA-vizsgálatok ismert eredményei, de a mi helyi adataink is alátámasztották.

Az országos szintű döntéshozók az 1988 és 1990 közötti politikai átalakulást követően – a 2002 óta hivatalban lévő kormány szegregáció-ellenes intézkedéseit leszámítva – keveset tettek az esélyegyenlőtlenségek csökkentéséért, sőt olyan átalakulásokat tettek lehetővé, amelyek nyilvánvaló módon növelik az egyenlőtlenségeket (ilyenek például a korai szelekciót intézményesítő gimnáziumok). Az egyenlőtlenségek növeke-

désében ugyanakkor az is fontos szerepet játszott, hogy igen nagy különbségek vannak az iskolák fenntartásában komoly részt vállalni kénytelen önkormányzatok rendelkezésére álló erőforrások tekintetében. A területi egyenlőtlenségek oktatási esélyegyenlőtlenségekhez – s gyakorta: szegregációhoz – vezetnek.

Ami a helyi irányítást illeti, a vizsgált munkáskerületben az elmúlt másfél évtizedben számos döntés született az esélyegyenlőség biztosítása érdekében, ugyanakkor a legnagyobb jóindulat jegyében fogant intézkedések is ellentmondásosnak bizonyulnak. A demográfiai hanyatlásnak és a különféle sajátos nevelési igényű gyermekek részére létrehozott speciális iskolák és osztályok működésének, továbbá a logopédusokból, pszichológusokból, fejlesztőpedagógusokból álló helyi hálózat létrehozásának legalább három pozitív következménye van. Az iskolák egyre kevésbé *engedhetik meg maguknak azt a luxust, hogy (1) csökkenjen a tanulólétszám* (így az egyenlőtlenségek ritkábban vezetnek iskolai kudarchoz), miként azt is, *hogy (2) szem elől té vesszék ugyanezeket a diákokat* (így csökkenhet a lemorzsolódás), és ebből következően *(3) e diákok nagyobb arányban kerülnek be a középfokú oktatásba*. Ily módon a korábbiaknál nagyobb az esélye annak, hogy a diákok igen jelentős része *felmenőjéhez képest magasabb iskolai végbizonysítványhoz jusson* (ami persze nem jelent garanciát arra, hogy magasabb állásba kerülnek majd!). Ugyanakkor az alkalmazott megoldások az iskolák közötti és az iskolákon belüli szegregációt erősítették, ami részben arra is visszavezethető, hogy az oktatási szakértők – a hátrányos helyzetet leszűkítő módon kezelve – elsősorban terapeutikus megközelítéseket alkalmaztak, miközben a szegregáció növekedésének kevés jelentőséget tulajdonítottak. Kutatásunk arra is rávilágított, hogy van az iskolán *belüli* szegregációnak egy olyan fajtája – ennek megnevezésére alkalmaztuk tanulmányunkban a *kétpólusú iskola* fogalmát –, amely különbözik az egyes kistélepközségeken tapasztalható, „c-osztályok” révén megvalósuló, etnikai alapú szegregációtól: itt egyfajta társadalmi szegregációról van szó, hiszen igen erőteljesen elkülönülhetnek egy-egy iskolán belül a helyi elitcsoportok oktatási igényeit kiszolgáló „tagozatok” és az ún. „normál” osztályok, melyekbe sok hátrányos helyzetű – roma és nem roma – diák jár, anélkül hogy részesülnének az egyéni fejlesztést szolgáló kerületi forrásokból.

A fentebb írottak fényében talán nem meglepő, hogy Magyarország a 15 éves diákok körében végzett, PISA néven ismertté vált nemzetközi összehasonlító vizsgálat során nemcsak alacsony teljesítményével, de teljesítmények óriási szórásával, tehát különösen szelektív iskolarendszerével is kitűnt.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bajomi Iván: „Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek Franciaországban”, *Iskolakultúra*, 1993/3.
- Bajomi Iván: Décentralisation à la hongroise, (Decentralizáció magyar módra) in Bajomi Iván – Derouet, Jean-Louis (dir): *La grande récréation, La décentralisation de l'éducation dans six pays autrefois communistes*, Párizs, INRP, 2002, 41-71. o.
- Bajomi Iván: Un jeu de balancier, La définition réglementaire des contenus d'enseignement dans la Hongrie post-communiste, (Ingamozgások - A tantervi szabályozás a posztkommunista Magyarországon), *Revue Internationale d'éducation*, 2003, 32. szám, 42-51. o.
- Bajomi Iván - Berkovits Balázs - Erőss Gábor - Imre Anna: Esélyegyenlőség és oktatáspolitikát öt európai országban, *Educatio*, 2003/4, 580-601. o.
- Bajomi Iván - Berényi Eszter - Erőss Gábor - Imre Anna: Régulation scolaire dans un arrondissement ouvrier de Budapest, (Oktatásirányítás egy budapesti munkáskerületben), *Recherches Sociologiques*, 2004/2, 103-121. o.
- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor: Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata, *Educatio*, 2005/4, (megjelenés alatt) Berényi Eszter - Erőss Gábor: „La naturalisation scolaire des inégalités sociales : ségrégation ‘bienveillante’ dans un arrondissement ouvrier de Budapest (A társadalmi egyenlőtlenségek naturalizálása: jóindulatú szegregáció egy budapesti munkáskerületben). A RAPPE 6. párizsi szemináriumán 2003 december 13-án megtartott előadás szövege.
- Berényi Eszter - Erőss Gábor: „Local School Policies and Segregation in Hungary” (Helyi oktatáspolitikák és szegregáció Magyarországon), Education in Transition - Global Development Network (GDN) conference, CERGE-EI, Prága, 2004 augusztus 14-17.
- Erőss Gábor: „Etnikai kulturális sokféleség és oktatáspolitikai Nyugat-Európában”, *Educatio*, 2003 őszi, 474-477. old. (Recenzió)
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, 2003.
- Halász Gábor – Balázs Éva – Imre Anna – Nagy Mária: Zárótanulmány, in Halász, G. (szerk.): Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás, (é. n. [1997]), OKKER, Budapest, 5-98. o.
- Halász Gábor: *Az oktatási rendszer*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2001a.
- Halász Gábor: *A magyar közoktatás az ezredfordulón*, Budapest, OKKER, 2001b.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: *Cigánygyerekek az általános iskolában*, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, 2002.
- Horváth Zsuzsa – Környei László: A közoktatás minősége és eredményessége, in: *Jelentés a magyar közoktatásról - 2003*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 309-348 o.
- Imre Anna: „Egy budapesti kerület”, in: HALÁSZ G., Szerk., *Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás*, 1997, OKKER, Budapest, 288-317. o.
- Kemény István – Jankó Béla – Lengyel Gabriella: *A magyarországi cigányság*. Budapest, Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2004.
- Kende Anna – Neményi Mária: „A fogyatékosokhoz vezető út”. In Neményi Mária – Szalai Júlia: *Kisebbségek kisebbsége*, 2005.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *Cigányok és iskola*. Budapest, *Educatio* füzetek 3, 1996.

- Maroy, Christian – Demailly, Lise: Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe: quelles convergences ? (A köztes szint szerepe az európai oktatási rendszerek irányításában: milyen konvergens tendenciák vannak?), *Recherches Sociologiques*, 2004, N^o 2, pp. 5-24.
- Maroy, Christian: *Ecole, Régulation et Marché: une comparaison européenne (Iskola, szabályozás és piac – egy európai összehasonlító vizsgálat tükrében)*, Párizs, PUF, 2006 (megjelenés alatt)
- Révész Máriusz: *Egy kerületi önkormányzat oktatáspolitikájának elemzése, Szakdolgozat*, ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézete, 1995, kézirat
- Van Zanten, Agnès : *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* (A periféria iskolái. Iskolába-járás és szegregáció a külvárosokban), 2001, Párizs, PUF.
- Vári Péter (szerk.): A Monitor '97 vizsgálat főbb eredményei, kézirat, OKI, KK, 1997.
- Zolnay János: „A romapolitika sarokpontjai és finanszírozása”. In Tamás Pál – Erőss Gábor – Tibori Tímea (szerk.): *Nemzetfelfogások. Kisebbség – többség*, Budapest, Új Mandátum, 2005 június.

Summary

This volume reports the main findings of the Hungarian research team within the international study “Changes in the Regulation Modes and the Social Production of Inequalities in Education Systems”, which was done through the cooperation of five different European countries (England, Belgium, France, Portugal, and Hungary).

In the first part of the volume, while giving an overview of the Hungarian educational regulation system, it will be emphasized that after the fall of communism in Hungary, an extremely decentralized educational regulation system was born. In this system, the autonomy of the local and the institutional level has become very wide, at the expense of the autonomy of the central and the intermediate level.

The increase of the scope of authority of the local level and that of the schools does not mean, however, that the activity of the local decision-makers is not influenced by central decisions. A good example for this are the frequent changes in the regulation of the Core Curriculum, or the system of the centrally initiated evaluations and measurements. The Hungarian educational system currently can be described as a system where multi-regulation and multi-evaluation exist, at least to a certain extent. But the educational policy concepts of the different actors who influence the functioning of the schools, just as the resulting evaluation methods, frequently link up rather haphazardly. Thus many a time the endeavors of the powerful but distant actors (the central government, different foundations, the EU), county institutions and the school operators (whether the local government or not) simply contradict each other.

The increasing autonomy of the school operators and that of the schools themselves facilitated the segmentation of the educational services offered to the children between the ages of 6 and 15. Partly due to the de-

mographic decline, partly a financing system based on the quantity of students at each institution, the relationship between the schools is a very competitive one. At the same time, the system of free school choice has increased the freedom of choice for the parents, too, but above all parents whose social status and cultural capital make them capable of orientating themselves in the educational market can in reality take advantage of this freedom. All of these processes contribute to the strengthening of segregation in education.

In the district of Budapest under examination, the number of speech and language therapists, psychologists, child development teachers in schools has been increasing, while the demographic fall has been continuous throughout the last fifteen years. As a consequence, the dropout rate in schools has fallen and the ratio of the pupils who continue their studies after elementary education has risen.

But, the therapeutic approach and the therapeutic handling of problems, hand in hand with the sometimes fierce competition between the institutions has contributed to segregation between and within the schools. One important kind of segregation within the school – this study introduces the notion of bipolar schools – has to be mentioned here. This phenomenon is totally different from the ethnicity-based segregation which can be experienced in small settlements where “classes for Roma” are introduced. The phenomenon of the bipolar schools is rather a consequence of a kind of social segregation.

The introduction of a more unambiguous anti-segregation policy is hindered by the fact that during the last fifteen years, the existence of schools and classes that cater almost exclusively to children from higher social strata is accepted by public opinion. At the same time, local educational authorities do not really have access to alternative patterns that would aid integration. And while the social groups that are disadvantaged by these processes have very low lobbying power, members of higher social strata sometimes have real influence on local decisions. This opens up the way also for segregational tendencies. The lack of many conditions (civil groups are weak, there are no institutions for public debate) for a democratic debate about the local educational policies does not facilitate the situation either.