

ÉN VÉTKEM



Helyzetkép az oktatási szegregációról

Szerkesztette:
Fejes József Balázs
Szűcs Norbert

ÉN VÉTKEM

Helyzetkép az oktatási szegregációról

Szerkesztette:

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert

Motiváció Oktatási Egyesület

Szeged

2018

A kötet megjelenését támogatta:
Open Society Institute Budapest Foundation

Borítókép:
Czesznak Lilla

Borítóterv:
Erlauer Balázs

Olvasószerkesztő:
Kasik László

Tördelés:
Erlauer Balázs, Nagy Krisztina

ISBN 978-615-00-1156-1

© Bakó Boglárka, Batiz András, Berényi Eszter, Bernáth Gábor, Ercse Kriszta, Fejes József Balázs, Horlai Sára, Hricsovinyi Julianna, Józsa Krisztián, Juhász Judit, Kegye Adél, Kelemen Valéria, Kerülő Judit, Kiss Márta, L. Ritók Nóra, Lannert Judit, Málovics György, Méreiné Berki Boglárka, Neményi Mária, Németh Szilvia, Neumann Eszter, Radó Péter, Szécsi Judit, Szűcs Norbert, Varga Aranka, Zolnay János, 2018

© Motiváció Oktatási Egyesület, 2018

TARTALOM

ÁLTALÁNOS HELYZETKÉP

- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert:*
Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén 11
- Radó Péter:*
A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció
általános kontextusa 31
- Berényi Eszter:*
Szabad iskolaválasztás és szegregáció 57
- Varga Aranka:*
A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a
korai iskolaelhagyás megelőzése 67
- Neményi Mária:*
Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra 89
- Fejes József Balázs:*
A deszegregációval kapcsolatos vélemények befolyásolási
lehetőségei pedagógusok körében 111

SZELEKCIÓ AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA KEZDETÉN

- Hricsovinyi Julianna és Józsa Krisztián:*
Iskolaválasztás és szelekció 129
- Kiss Márta:*
A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az
oktatás minőségével való összefüggései a
leghátrányosabb helyzetű térségekben 147

AZ EGYHÁZI ISKOLÁK SZEREPE

- Ercse Kriszta:*
Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció
mechanizmusa 177
- L. Ritók Nóra:*
Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai –
Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalu 201
- Zolnay János:*
Kaszttosodó közoktatás, kaszttosodó társadalom 211
- Kegyé Adél:*
Aldott szegregáció 233

ESETTANULMÁNYOK

Neumann Eszter:

A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban 251

Bakó Boglárka és Horlai Sára:

Kitörések – A csobánkai Petőfi Sándor Általános Iskola deszegregációja 269

Lannert Judit, Németh Szilvia és Szécsi Judit:

Szegregáló deszegregáció? 285

Kerülő Judit:

A tiszavasvári helyzet 301

DESZEGREGÁCIÓS STRATÉGIÁK

Szűcs Norbert és Kelemen Valéria:

A szegedi deszegregációs intézkedés:
egy gettóiskola megszüntetése 323

Szűcs Norbert:

A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés:
az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú
komplex átszervezése 343

Szűcs Norbert:

Deszegregációs tervek előkészítésének és megvalósításának
módszertana sokiskolás településeken 355

Batiz András és Bernáth Gábor:

Kommunikációs javaslatok helyi roma integrációs
programok tervezéséhez és megvalósításához 367

Méreiné Berki Boglárka, Málóvics György és Juhász Judit:

A hazai antiszegregációs tervek értékelése Amartya Sen
képességszemlélete alapján 385

ÁLTALÁNOS HELYZETKÉP

AZ OKTATÁSI INTEGRÁCIÓ ÜGYE A 2010-ES ÉVEK VÉGÉN¹

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert

E fejezet célja egyrészt, hogy általános áttekintést kínáljon arról, hol tart ma Magyarországon az oktatási integráció ügye, másrészt, hogy e kötet fejezeteit elhelyezze egy tágabb kontextusban. Ennek érdekében jelen írás az utóbbi évek releváns fejleményeit gyűjti össze, elsősorban az oktatási integráció és deszegregáció lehetőségeit középpontba helyezve, inkább egy komplex kép, mintsem a részletek bemutatására törekedve. E célok érdekében sorra vesszük az oktatási rendszer 2010-ben kezdődött átalakításának néhány lényeges intézkedését, és összegezzük a téma kapcsán meghatározó friss kutatási eredményeket. Az oktatási méltányosság kérdésköre számos területhez kapcsolódik szorosabban vagy lazábban, így a szociális ellátásokhoz, a foglalkoztatáshoz vagy a pályázati finanszírozáshoz – csak néhány példát említve. Témánk e további területekkel való kapcsolatainak bemutatása meghaladná e fejezet terjedelmét, mindössze néhány különösen relevánsnak ítélt esetben léphettünk ki az oktatási szegregáció-integráció témaköréből. Másképpen fogalmazva: az érintett témákat tekintve válogatnunk kellett, ami nyilvánvalóan bizonyos fokú szubjektivitást eredményezhet. Azonban véleményünk szerint ez nem befolyásolhatja lényegesen azt a képet, ami a folyamatok egészének áttekintéséből kirajzolódik.

Szelekció, szegregáció, deszegregáció

Alapfogalmak

A szelekció, azaz valamilyen szempontok szerint a tanulók különböző intézménytípusokba, oktatási programokba irányítása minden iskolarendszerben érvényesül valamilyen módon, és tulajdonképpen természetes is, hiszen, többek között, a tanulók különböző foglalkozásokra, szakmákra való felkészítése teszi ezt szükségessé az oktatási folyamat egy-egy pontján. Ugyanakkor számos országban – köztük Magyarországon – a tanulók különböző intézménytípusokba, oktatási programokba irányítása az indokolhatónál korábban kezdődik, és erősen összefügg a tanulók családjának társadalmi-gazdasági pozíciójával és az ebből fakadó érdekérvényesítő képességével (l. Berényi, 2018 jelen kötet). A különböző családi háttérű tanulók e korai szelekciót követően gyakran eltérő minőségű oktatási szolgáltatásokban részesülnek (Fejes, 2013). Így a magasabb státuszú szülők gyermekei további előnyökhöz juthatnak, ami egyenlőtlen esélyeket eredményez a továbbtanulás, később a munkaerő-piaci lehetőségek tekintetében. Mindez hosszú távon nemcsak az alacsonyabb minőségű oktatási szolgáltatásban részesülők életkilátásait befolyásolja kedvezőtlenül, hanem a társadalom egészének működését is aláássa (l. Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Kertesi és Kézdi, 2009).

Magyarországon a családok társadalmi-gazdasági státusza szerinti szelekció extrém mértékű, és már az általános iskola kezdetén érvényesül, főként a különböző családi háttérű tanulók iskolák közötti egyenlőtlen eloszlásán keresztül (l. jelen kötetben: Berényi, 2018; Hricsovinyi és Józsa, 2018; Kiss, 2018). E folyamatok különösen erősen sújtják a roma

¹ Jelen írás rövidített változata megjelent: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2017): Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 11–12. sz.

gyermeket, mivel esetükben az alacsony társadalmi pozíció mellett az etnikai háttérrel összefüggő körülmények további hátrányokat okoznak (l. jelen kötetben: Kerülő, 2018; Lannert, Németh és Szécsi, 2018; Zolnay, 2018). Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a tárgyalt probléma korántsem csak a roma tanulókat érinti. A jelenség általános és a roma tanulókat sújtó vetületének megkülönböztetésére különböző kifejezések használatosak a hazai szakirodalomban, így például Fejes (2018 jelen kötet) a *szegregáció* és az *etnikai szegregáció*, Radó (2018 jelen kötet) a *szelektivitás* és a *szegregáció* fogalompárokot használja.

A deszegregáció a szelektív, szegregációs folyamatok mérséklését jelenti. Egyrészt célul tűzhető ki, hogy a különböző társadalmi csoportok eloszlása arányos legyen az intézmények között, másrészt – lehetőség szerint – ne legyen magas a hátrányos helyzetű és a közöttük felülreprezentált roma tanulók aránya egyetlen tanulóközösségben sem. A korábbi hazai vizsgálatok szerint jellemzően alacsonyabb oktatási szolgáltatások jellemzik azokat az iskolákat, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja a 30%-ot (Fejes, 2013).

2013-ig, a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló definíciójának később kifejtett módosításáig extrém mértékben szegregált iskolának minősültek azok az intézmények, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladta az 50%-ot, függetlenül a diákok etnikai háttérétől, hiszen a terminus nem etnikai alapú. 2013 után, a definíciók módosítása miatt az extrém mértékben szegregált iskola kategóriáját olyan intézményekre érdemes alkalmazni, ahol a tanulók legalább fele hátrányos helyzetű. Havas (2008) terminológiahasználata mentén gettóiskolának tekinthetők azok az intézmények, ahol a cigány származású tanulók aránya valószínűsíthetően meghaladja az 50%-ot. A fogalomkör további differenciálására alkalmazható a *szegregálódó* és a *gettósodó intézmény* kifejezések, melyek azokra az iskolákra utalnak, ahol a hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók aránya meghaladja a 30%-ot (l. jelen kötetben: Fejes, 2018; Neményi, 2018).

Szegregáció az adatok tükrében

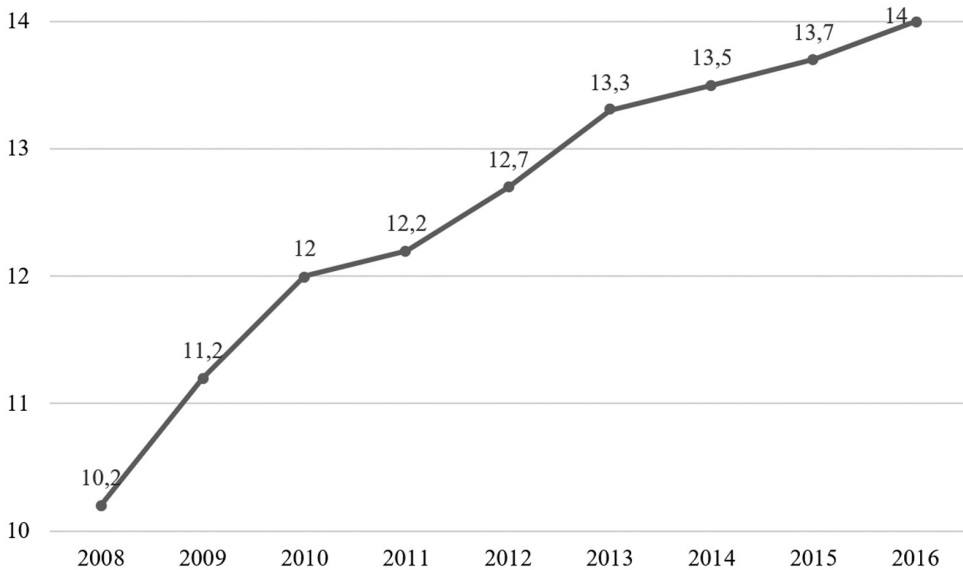
A rendelkezésre álló adatok szerint Magyarországon a tanulók elkülönítése egyaránt erősödik, akár a társadalmi-gazdasági, akár az etnikai háttér szerint vizsgáljuk. A Hajdu, Hermann, Horn és Varga (2015) által számolt szegregációs index – ami azt mutatja meg, hogy a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg az iskolai elkülönülés következtében az alapfokú képzésben – 2010 és 2013 között kismértékben növekedett. A hátrányos helyzetű tanulók alapján számított szegregációs index 27,2-ről 32,9-re nőtt, míg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók alapján számított érték 29,2-ről 34-re emelkedett.²

A roma tanulók elkülönítését vizsgálva ugyancsak növekedésről tanúskodnak az adatok. Az Országos kompetenciamérésen alapuló számítások szerint 2008 óta folyamatosan növekszik a gettóiskolák aránya (1. ábra). 2016-ban 14% volt azoknak az általános iskolai telephelyeknek az aránya, ahol a roma tanulók aránya 50% feletti, míg 9,7% a gettósodó iskoláké, ahol a roma tanulók aránya 30–50% közötti (Ercse, 2018 jelen kötet).

² 2013-tól a számítás alapjául szolgáló jogszabályi kategóriák megváltoztak (l. Jogszabályi változások a hátrányos helyzet kapcsán című pontot).

1. ábra.

Azon általános iskolák aránya (%) a magyar iskolarendszerben, amelyekben legalább 50%-os arányban vannak roma tanulók (gettóiskolák) (OKM-adatok, Ercse, 2018 jelen kötet)



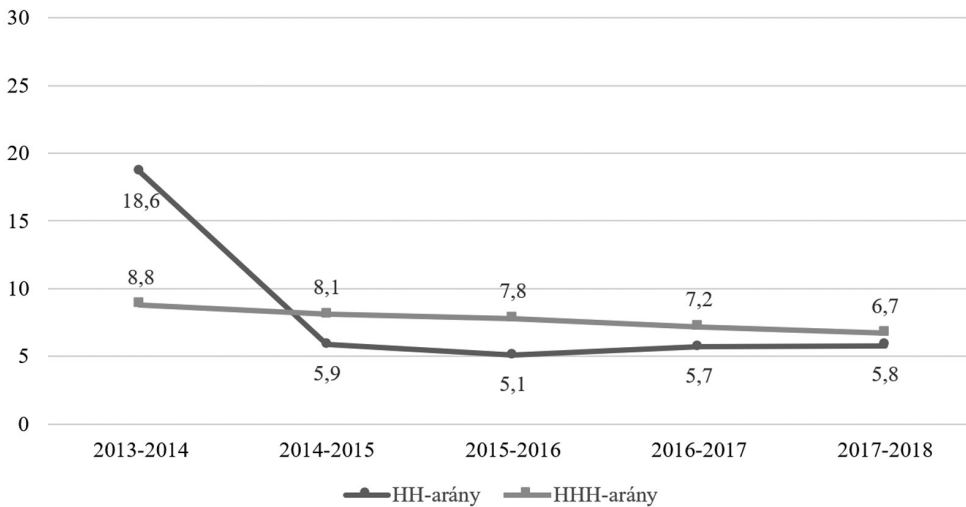
Jogszabályi változások a hátrányos helyzet kapcsán

2010-től kezdődően számos változás történt a közoktatási rendszer jogi szabályozásában (pl. CKP, 2016; Ferge, 2015), melyek közül a legfontosabbak bemutatása is szétfeszítené ezen írás kereteit. Mindössze egy olyan változás kiemelésére van lehetőségünk, amely rendkívül szorosan kapcsolódik az oktatási integráció ügyéhez, illetve szükségesnek látszik további mondanivalónk értelmezéséhez.

A hátrányos helyzetű, ezen belül a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló jogi meghatározása az 1993. évi közoktatásról szóló törvény keretében valósult meg, és a törvény 2007. évi módosításával 2013-ig lényegében változatlan volt a fogalom (l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2013). Ebben az időszakban fokozatosan kiépültek azok a támogatási formák, amelyek az e kategóriákba tartozó tanulók iskolai karrierjét kívánták támogatni, emellett a szegregációs folyamatok intézményen belüli és intézmények közötti nyomon követésének központi indikátoraivá váltak e tanulói kategóriák. 2013. szeptember 1-től a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet fogalma módosult, és a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvénybe került át, ami e tanulók azonosítási módjának megújítását is magával hozta. A változások következtében a támogatottak köre jelentősen szűkült (2. ábra). A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya lecsökkent harmadára, azaz a korábban támogatottak többsége esetleg e kategóriákhoz kapcsolódó lehetőségektől. Az adatok értelmezése kapcsán fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra, hogy a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának látszólagos csökkenésével párhuzamosan a gyermekszegénység lényegesen erősödött Magyarországon az utóbbi években (Gábos és Tóth, 2017).

2. ábra.

A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók arányának (%) változása a 2013–2014-es és a 2017–2018-as tanévek között (KSH- és OH-adatok alapján)



Az új jogszabály szerint a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez már nem elegendő a család szerény anyagi helyzetét jelző rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény, szükséges egy további hátráynövelő tényező: egy kritériumnak kell teljesülnie a szülők alacsony iskolázottsága, tartós munkanélkülisége és az elégtelen lakáskörülmények közül. A halmozottan hátrányos helyzetű kategóriához sem elég a korábbi jellemzők megléte. A felsorolt három kritérium közül legalább kettőnek kell teljesülnie.

Mivel a hátrányos helyzetű státusz egyik új kritériuma a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága (rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott), vélhetően a közmunkaprogramok elterjedése is jelentősen befolyásolta a jogosultság megszerzését, ami ugyanakkor nem jelentett jelentős változást a család életkörülményeiben (l. Cseres-Gergely és Molnár, 2014). Emellett a csökkenés egy további oka lehet, hogy szűkültek azok a lehetőségek, amelyek miatt az oktatási intézmények korábban érdekelték voltak abban, hogy segítsék a családokat a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű státusz megszerzésében (l. Az Integrációs Pedagógiai Rendszer kivezetése című pontban). Mindezen kívül Varga (2013) további olyan nehézségeket is említ, amelyek ugyancsak a támogatottak közé kerülést korlátozzák. Például megnőtt az esélye annak, hogy a státusz megszerzése utazási terheket ró a kisebb településeken élő családokra, mivel a jegyző az adott kistépülésen megtalálható, viszont a gyámhivatali ügyintézés miatt az adott járás székhelyére kell utazni. Ugyanakkor pozitív változás, hogy valamennyi gyermekvédelmi gondoskodásban felnövő gyermek és fiatal bekerült a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába. Varga (2013) becslése szerint ez több mint 15.000 család nélkül felnövő gyereket érint.

Mindezzel párhuzamosan e mutatók jelentősége csökkent a szegregációs folyamatok nyomán követésében, egyrésztől önmagában a kategóriába tartozó tanulók létszámának csökkenése miatt, másrésztől a 2013 előtti és utáni adatok összevetésének korlátozottsága miatt. A jogszabály változása egy önbeteljesítő, illetve önkorlátozó hatással is járt: a szakemberek egyre kevesebb területen használják e kategóriákat. A hátrányos és a

halmozottan hátrányos helyzetű tanuló kategóriája egyre inkább kiüresedik és elveszíti eredeti funkcióját. Elméletileg jogszabályok szavatolják, hogy a hátrányos helyzetű tanulók eloszlása egyenletes legyen egy-egy település általános iskoláiban. Például a 20/2012-es EMMI-rendelet szerint, „[h]a a településen, kerületben több általános iskola vagy tagintézmény, feladatellátási hely működik, a hátrányos helyzetű tanulóknak az egyes felvételi körzetekben kiszámított aránya legfeljebb tizenöt százalékponttal lehet magasabb, mint az általános iskolába járó hátrányos helyzetű gyermekeknek a település, kerület egészére kiszámított aránya.” Bár e jogszabályok ellenőrzése és betartása a valóságban nem történik meg, nyilvánvalóan a hátrányos helyzetű tanulói kategória szűkítése ennek elvi lehetőségét is csökkenti.

Véleményünk szerint tehát a hátrányos helyzet kapcsán a jogszabályi változtatás eredője a források csökkentésének és a statisztikák javításának szándéka, továbbá az oktatási szegregáció bizonyítási lehetőségének szűkítése volt.

Az egyházi iskolák szegregáló hatása

Az egyházi fenntartású általános iskolai oktatást nyújtó intézmények egy része már korábban is hozzájárult az oktatási szegregáció erősödéséhez elsősorban azzal, hogy – a világnézetileg semleges oktatás lehetőségének biztosítása miatt – nem rendelkeztek kötelező beiskolázási körzettel. A kötelező beiskolázási körzet hiánya az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú szülők jelentkezését minimálisra csökkentette, mivel e szülők kevésbé tájékozottak abban, hogy ezek az iskolák milyen előnyöket biztosítanak gyermekeiknek (l. Berényi, 2018 jelen kötet). Emellett anyagi lehetőségeik miatt a jelentkezéshez esetenként meghatározott speciális feltételeket sem teljesítik (pl. az egyházi adó rendszeres befizetésének hiányával indokolható elutasításuk). Ráadásul gyakran a felvétel szempontjai sem világosak, így akik az említett akadályokat leküzdik, azok sem lehetnek biztosak, hogy gyermekeik bekerülnek a választott egyházi fenntartású intézménybe (L. Ritók, 2018 jelen kötet). Bár az egyházi fenntartású intézmények jelentős részének van beiskolázási körzete, mivel ez a költségvetési források lehívásának feltétele, eltérő szabályok vonatkoznak rájuk (2011. évi CXCV. tv. 33. §), így gyakorlatilag minimális megkötések mellett válogathatnak a jelentkező tanulók között.

Az utóbbi években az egyházi iskolák szerepe a szegregáció felerősítésében jelentősen növekedett (l. jelen kötetben: Ercse, 2018; Lannert, Németh és Szécsi, 2018; Zolnay, 2018), köszönhetően az egyházi iskolák növekvő arányának (az egyházi iskolák aránya 68%-kal nőtt 2010 és 2014 között), valamint az egyházi intézményeket előnyben részesítő kormányzati intézkedéseknek. 2010 után számos oktatási intézmény került át egyházi fenntartásba, főként az elmaradottabb régiókban és a kisebb településeken. E területi jellemző ellenére az egyházi iskolák a hátrányosabb régiókban, kisebb településeken is elsődlegesen a kedvezőbb helyzetű családok gyerekeinek oktatását végzik, vagyis segítik a helyi elit menekülését az állami fenntartású iskolákból (Hermann és Varga, 2016).

A szegregáció egyházi iskolák általi felerősítését további tényezők segítik. Az egyházi iskoláknak az állami (korábban önkormányzati) iskoláktól eltérő támogatása régóta vitakérdés, ami részben a kapcsolódó költségvetési adatok megadásának eltérő struktúrájára vezethető vissza (l. KFIB, Romaversitas és CFCE, 2015). Egyes számítások szerint az egyházi iskolák költségvetési támogatása jóval meghaladja az állam által fenntartott intézményekét (az állam által fenntartott iskolák az egyházi iskolák támogatásának mindössze 36%-át kapják) (l. Ercse, 2018 jelen kötet). Emellett az egyházi háttér eleve magában foglalja az oktatási intézmények eseti vagy rendszeres anyagi többlettámogatását.³ A jogszabályok

³ Bár a forrásokra vonatkozó vita nehezen eldönthető, az egyházi iskolák előnyösebb felszereltségének tapasztalata általánosnak mondható, ami a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók alacsony aránya mellett további vonzerőt jelent.

olyan előnyöket kínálnak az egyházi intézmények számára, amelyek az állami iskolákhoz viszonyítva még inkább növelik vonzerejüket (pl. tankönyv megválasztása). Az egyházi iskolák térnyerése, szimbolikus és valós kormányzati támogatása, az utóbbi években az állami iskolákban erőteljesen érezhető forráskivonás (l. CKP, 2016), valamint a pedagógiai munka minőségét negatívan befolyásoló intézkedések minden bizonnyal együttesen erősítették és erősítik a szelektációs folyamatokat. A teljes képhez hozzátartozik, hogy több egyház működtet olyan oktatási intézményt, amely jelentős számban fogad be hátrányos helyzetű tanulókat, azonban ezek az iskolák gyakran gettóiskolák, és olyan településeken, ahol ugyanaz az egyház elitiskolát is fenntart (l. jelen kötetben: Ercse, 2018; Kegye, 2018; L. Ritók, 2018).

Újabb szelektációs pontok kiépítése: hídprogramok

A korai iskolaelhagyás megelőzése és kezelése érdekében indultak el a hídprogramok 2013-ban. A hídprogram két típusa közül a Köznevelési Hídprogram azoknak szól, akik az általános iskola elvégzése után nem jutottak be középfokú iskolába. A Szakképzési Hídprogram azoknak, akik már betöltötték a 16. évüket, azaz nem tankötelesek, de nem fejezték be az általános iskolát, ugyanakkor a 6. évfolyamot elvégezték. Mivel a középiskolai férőhelyek száma meghaladja a tanulókéét, valószínűleg ez az oka annak, hogy a Szakképzési Hídprogramban tanulók száma rendkívül alacsony.

A hídprogramok eredményességéről alig állnak rendelkezésre információk, ugyanakkor a program működésének alapkoncepciójával kapcsolatban számos kritika megfogalmazható. A legfontosabb ezek közül az, hogy a hídprogramok egy további szelektációs pontot jelentenek a magyar oktatási rendszerben. Bár az érintett tanulók száma az utóbbi három évben 3.000 körül mozgott (KSH, 2015, 2016, 2017), a feltételek rendelkezésre állnak ahhoz, hogy kormányzati döntéstől függően akár többszörösére emelkedjen az e programokba irányítottak száma. A demográfiai hullámvölgy miatt valószínűleg számos intézmény szívesen bekapcsolódna a programba, megelőzve ezzel a létszámcsökkenést.

A hídprogramok a rendszer jelenleg jellemző szegregációs mechanizmusainál is erőteljesebben támogatják a megoldandó pedagógiai problémák kumulálódását, ami a szegregált osztályok ismert működéséből kiindulva szinte lehetetlenné teszi a hatékony hátránykompenzációt. A probléma kezelésén a programok által a pedagógusok számára kínált bérkiegészítés és az alacsonyabb osztálylétszámok számottevően biztosan nem javíthatnak. Ráadásul az általános iskolai bizonyítvánnyal nem rendelkezők számára szervezett Köznevelési Hídprogramban a tanítási idő 40%-a, azaz *„heti 2 nap a munka világára való közvetlen felkészítésre fordítandó”*, ami bizonyosan lehetetlenné teszi az alapkészségek fejlettségében jellemzően több éves hiánnyal rendelkező tanulók eredményes oktatását (22/2016. EMMI-rendelet). Vagyis nem hatékony hátránykompenzációval, hanem csökkentett elvárásokkal segíti e programtípus az általános iskola elvégzését, ami ismét legfeljebb felületi kezelést jelent, és nem előzi meg a lemorzsolódást középfokon. Ezt támasztja alá Mayer és Vígh (2016) adatgyűjtése is, ami a hídprogramok bevezetésének első tanévét követően, többek között, arra hívja fel a figyelmet, hogy rendkívüli mértékű a lemorzsolódás, valamint a hiányzás a hídprogramokba járó tanulók körében.

A pedagógiai kultúra váltását elősegítő lehetőségek

Az Integrációs Pedagógiai Rendszer kivezetése

2010 után számottevő uniós forrásokat fordított a kormányzat az oktatás fejlesztésére, de ezekkel főként az oktatási rendszer új kereteinek létrehozását és (részben bújtatott, fejlesztésnek álcázott) működtetését célozzák, így azok az iskolaszintű fejlesztések, amelyek az oktatási méltányosság erősítéséhez lennének szükségesek, többnyire megszűntek, illetve nagyságrendekkel csökkentek (Radó, 2018 jelen kötet). Az oktatási méltányosság megteremtésének egyik feltétele a hazai pedagógiai kultúra átalakítása (l. Fejes, 2018 jelen kötet), amit a 2003-ban indított Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) – számos gyengesége, például szükségtelenül magas adminisztrációs elvárásai ellenére – vélhetően jelentősen előmozdított. Az iskolák széles körében a hátrányos helyzetű tanulók támogatását helyezte a középpontba, amihez többletforrásokat biztosított, az intézményekre tanuló szervezetként tekintett. Emellett a hátrányos helyzetű tanulók intézményen belüli és intézmények közötti arányos elosztása (l. jelen kötetben: Neumann, 2018; Szűcs, 2018a), valamint a tanulóközpontú pedagógiai módszerek kapcsán is elvárásokat fogalmazott meg.

Az IPR tulajdonképpen az egyetlen olyan értékelhető nagyságú forrást jelentette az oktatási integráció támogatásában, amelytől rendszerszinten pozitív eredményeket várhattunk. A hazai iskolarendszert érintő beavatkozások hatásvizsgálatával általában nem lehetünk elégedettek, ugyanakkor az IPR eredményességét számos kutatás alátámasztotta, melyeket Varga (2018 jelen kötet) részletesen áttekint. Az IPR a hazai hátránykompenzáló programok közül talán az egyetlen, melynek kedvező hatása kétséget kizáróan empirikusan is bizonyított. Ennek ellenére a 2011–2012-es tanévben pályázhattak utoljára az iskolák erre a támogatásra, illetve a következő tanévben a nyertesek még egy kiegészítő támogatást vehettek igénybe (Nahalka, 2016).

A hátrányos helyzetű tanulókat célzó intézkedéseket tekintve a korábbi integrációs célok helyett jelenleg a korai iskolaelhagyás csökkentése jelenik meg központi célként. A megváltozott kommunikáció ellenére a hátrányos helyzetű tanulók oktatási sikertelenségének alapvető okai alig változtak. Varga (2018 jelen kötet) arra is rámutat, hogy az oktatási integráció támogatása egyben a korai iskolaelhagyás csökkentésének egyik kulcsfontosságú eszköze lenne, ami az IPR jól felépített koncepciójára támaszkodhatna. Összességében tehát egy jól működő rendszer elsorvasztásának lehetünk a tanúi, és jelenleg csak jóval kisebb léptékben találunk olyan lehetőségeket, törekvéseket, amelyek az intézményi szintre fókuszálva a pedagógiai kultúra váltásának elősegítését céloznák.

Az alapkészségek fejlesztése

Az önálló tanuláshoz szükséges készségek (pl. olvasás, matematikai alpműveletek) fejlesztése tekintetében a hazai iskolarendszer gyengén teljesít. Bár a PIRLS és a TIMSS nemzetközi összehasonlító vizsgálatok átlageredményei szerint az élmezőnyben található a magyar negyedikesek (Balászi, Balkányi, Bánfi, Szalay és Szepesi, 2012; Szalay, Szepesi és Balázs, 2016), a teljesítményekben mutatkozó különbségek hatalmasak, az európai országok között a legnagyobbak, ráadásul a 15 éves korosztályt mérő PISA-vizsgálatok eredményei szerint ebben az életkorban már az átlagteljesítmények is a nemzetközi átlag alattiak (OECD, 2016). Ezek az eredmények minden bizonnyal erősen összefüggnek a szegregációval, vagyis az egyes iskolák jelentősen eltérő minőségű szolgáltatásával.

Az utóbbi évek fejleményei, így a tantervi rugalmasság csökkentése (pl. a Nemzeti alaptanterv megnövekedett központi előíró, a tananyagot részleteiben is meghatározó jellege), valamint a tanterv követésére erősen fókuszáló ellenőrzési rendszer⁴ kiépítése tovább erősíti a lexikális ismeretekre koncentrációt (CKP, 2016), növelve ezzel a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségeit, illetve indirekt módon erősítve a szelekciós nyomást (Fejes, 2018 jelen kötet).

Az önálló tanuláshoz szükséges készségek fejlettségéhez kapcsolódó probléma felismerését és a pedagógiai kultúra megváltoztatásának ösztönzését szolgálta a nem szakrendszerű oktatás bevezetése. Ennek megfelelően a 2008/2009-es tanévtől a kötelező tanórai foglalkozások 25–40%-ában nem szakrendszerű oktatást kellett szervezni az 5–6. évfolyamokon. Garami (2011) kutatása rámutat arra, hogy e megoldás minden bizonnyal elősegíthette a pedagógiai kultúra váltását. Később (2010. évi LXXI. törvény) már csak lehetőségként jelenik meg, majd kikerül a nem szakrendszerű oktatás a jogszabályokból. Vagyis összességében az e területen elindult pozitív változások lehetőségei is elvesztek.

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeresség szempontjából lényeges képességeiben megmutatkozó különbségek nem kizárólag az iskola diszfunkcionális működéséből erednek, az eltérő otthoni-családi környezet hatása már az iskolakezdetkor kimutatható (Hricsovinyi és Józsa, 2018 jelen kötet; Józsa, 2004; Kertesi és Kézdi, 2015). A hazai iskolarendszer bizonyos központi képességek esetében konzerválja, sőt felerősíti ezeket a különbségeket. Ugyanakkor a 2015-ben bevezetett kötelező óvodáztatás, valamint a Biztos Kezdet programok várható hatása pozitív, a sikeres iskolakezdethez szükséges képességekben mutatkozó különbségeket vélhetően jelentős mértékben képesek csökkenteni a jövőben (Szilvási, 2011).⁵

Az integrált oktatás hatása az affektív változókra

Az oktatási szegregáció hatásával foglalkozó nemzetközi szakirodalom alapján világos, hogy a szegregált oktatás általában negatívan hat a csoportközi kapcsolatokra a különböző szocioökonómiai státuszú és etnikai háttérű tanulók közötti kontaktusok lehetőségének korlátozásán keresztül. A témakör kutatásával foglalkozó hazai tanulmányok többsége korábban a szegregáció tanulmányi eredményekre gyakorolt hatására fókuszált, ugyanakkor több olyan tanulmány is napvilágot látott az utóbbi években, amely az együttoktatással kapcsolatban az affektív változókra irányult.

Hajdu, Kertesi és Kézdi (2015) 77 település 85 általános iskolájában vizsgált közel 4000 nyolcadikos tanulót. Eredményeik szerint az interetnikus barátságok létrejöttét befolyásolják egyrészt a tanulók iskolai eredményei, másrészt az, hogy a diákok milyen mértékben vannak kitéve az osztályban egymás társaságának. A jól tanuló roma diákoknak szignifikánsan több nem roma barátjuk és kevesebb nem roma ellenségük van a rosszul tanuló roma fiatalokhoz viszonyítva. Lőrincz (2014) kutatása, ami a párválasztás etnikai preferenciáit vizsgálta hét középiskola 44 osztályában, 1224 kilencedik osztályos tanuló mintáján, ugyancsak megerősítette a kontaktusok lehetőségének kedvező hatását. A roma tanulók arányának

⁴ Bár a tanfelügyelet direkt módon nem a tanterv követelményeinek betartására összpontosít, vélhetően az egyik legobjektívebb értékelési szempontként érzékelik a pedagógusok annak ellenőrzését, hogy az előírt ütemben haladnak-e, ami a túlzásúfolt tantervek mellett egyértelműen a „tanterv letanításának” szemléletét erősíti.

⁵ E ponton érdemes kiemelni a kilencosztályos általános iskola tervét, ami a közelmúltban többször felmerült. Ez az alapozó szakasz meghosszabbításával akár előrelépést is jelentene attól függően, hogy hová és milyen koncepció szerint illesztenék a plusz tanévet. Ugyanakkor a részletek nem tisztáztak, nem egyértelmű, hogy e szerkezeti átalakítás valóban az alapkészségek hiányosságára fókuszálna-e. Emellett a változtatás sikerét számos további olyan tényező befolyásolja, amelynek megvalósulása jelenleg kétséges (l. Radó, 2015 áttekintését).

emelkedése egy osztályban a roma kortárssal való járás elfogadottságának, valamint a roma osztálytársak észlelt szépségének növekedésével járt együtt. Ezek az összefüggések mindkét nem esetében kimutathatók voltak.

Neményi (2018 jelen kötet) kérdőíves kutatásának mintáját két város és a vonzáskörzetükhöz tartozó települések alkották, összesen 611 nyolcadik osztályos tanulóval, akik 20%-a volt roma. Az elemzés a tanulók véleménye alapján vizsgált nem kognitív változókat (osztálylégkör, diszkrimináció, identitáshoz fűződő érzelmek, önértékelés) roma és többségi tanulók körében, többek között az iskola szelekciós gyakorlata és a roma tanulók osztályonkénti aránya alapján kategóriákba sorolt osztályok tanulóinak összehasonításával (szelektáló iskola szegregált osztálya: 30% feletti, szelektáló iskola elit osztálya: 30% alatti, nem szelektáló iskola integrált osztálya: 30% alatti, nem szelektáló iskola párhuzamos osztály nélkül). Általában az elit osztályokban a roma tanulók, míg a szegregált osztályokban a többségi tanulók számoltak be a legkedvezőtlenebb tapasztalatokról. Az integrált osztályokba járó tanulók véleménye jellemzően kevésbé volt polarizált. A roma tanulók a magas romaarányjal jellemezhető közösségekben érzékelnek leginkább pozitív légkört, és e közösségekben erősebb önelfogadásuk, pozitív identitásuk, ami vélhetően az identitást kívülről érő fenyegetések elkerülésének következménye.

Az említett kvantitatív vizsgálatok mellett találunk néhány olyan kvalitatív kutatást, amely deszegregációs folyamatokban érintett tanulóira irányult. E munkák egyértelműen jelzik, hogy az új közösségbe kerülő tanulók olyan vélt vagy valós etnikai konfliktusokkal találkozhatnak, amelyek tudatos megelőzést és kezelést igényelnek (Csempesz és Fejes, 2013; Feidschmidt és Vidra, 2011).

Deszegregációs perek és kormányzati hozzáállás

Az utóbbi években két település, Kaposvár és Nyíregyháza roma többségű iskolájának bezárására irányuló per zajlott. A perek közös jellemzője, hogy rendkívüli mértékben elhúzódtak, továbbá az állam inkább bajkeverésnek, mintsem jelzésnek vette a kezdeményezést, nem ítélte el a szegregáló gyakorlatot, sőt a nyíregyházi perben az oktatásért felelős miniszter kiállt a szegregált iskola működése mellett (Balog, 2013). Elméletileg a centralizált Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK, később Klebelsberg Központ, KK) létrehozása akár kedvező hatást is gyakorolhatna az esélyegyenlőségi szempontok érvényesítésére, a folyamatok nyomom követését jogszabály is biztosítja (134/2016. Korm. rendelet), azonban nem ismert olyan nyilvános anyag, amely arra engedne következtetni, hogy a KK bármiféle deszegregációs stratégiával rendelkezne, illetve bármilyen módon kezelni kívánna a problémát.

A nyíregyházi Huszár-telep mellett található általános iskolát 2007-ben az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyermeknek Alapítvány (CFCF) közbenjárására zárták be. 2011-ben a városvezetés és a helyi cigány kisebbségi önkormányzat kérte a görögkatolikus egyházat, hogy a telepen kezdjenek cigány pasztorációs munkát. Ennek részeként az egyház átvette a helyi óvodát, majd a szegregált iskola ismét megnyitotta kapuit. Az iskola 15 tanulóval indult. Az alacsony létszám oka az volt, hogy a roma szülők többsége maradt azoknál a belvárosi iskoláknál, amelyekbe a deszegregáció keretében irányították gyermekeiket (l. Kerülő, 2008). Mindez addig tartott, amíg a gyermekek bejárását el nem lehetetlenítette a helyi önkormányzat a létfontosságú iskolabusz megszüntetésével, ami a gyermekeket a telepről a belvárosi iskolákba szállította. Ezzel a lépéssel gyakorlatilag rákényszerültek a roma családok az egyházi iskolába való átiratkoztatásra. A CFCF első- és másodfokon pert nyert a (re)szegregáló gyakorlat elleni fellépése során, de végül – a pertörténet alapján váratlanul és indokolatlanul – a Kúria engedélyezte az egyházi óvoda és iskola működtetését.

Úgy legitimálták az iskola újraindítását, hogy a szülők nyilatkozatot írtak alá arról, hogy a görögkeleti vallás miatt írárták az iskolába gyermekeiket a szülők, így a szegregáció vádját a szabad vallásgyakorlás vádjával védték ki (l. Kegye, 2018 jelen kötet).

Kaposvár esete egyben a jogérvényesítés nehézségeinek iskolapéldája is. Bár a CFCE által indított, évekig húzódozó szegregációs perben a Legfelsőbb Bíróság 2010-ben megállapította, hogy Kaposvár önkormányzata jogellenesen elkülönítette a Pécsi Utcai Tagiskolában a roma tanulókat, a gyakorlatban semmilyen következménye nem lett az elmarasztaló döntésnek. Az ítélet ugyanis a jogsértő állapot megszüntetésének gyakorlatáról, indikátorairól nem rendelkezett, csak azt mondta ki, hogy a szegregáció megszüntetéséhez végrehajtható terv elkészítése szükséges.⁶ A CFCE 2013-ban újabb keresetet nyújtott be, immár a konkrét deszegregációs terv elkészítését fókuszba állítva. Az alperesek padján ekkor már Kaposvár Megyei Jogú Város képviselőjén kívül az iskola új fenntartójának, a KLIK-nek, a Somogy Megyei Kormányhivatalnak és az Emberi Erőforrások Minisztériumának (EMMI) képviselői is ott ültek. A felperes célja az volt, hogy egy esélyegyenlőségi szakértő által készített deszegregációs tervet fogadtasson el az alperesekkel annak érdekében, hogy az ítélet számon kérhetővé váljon. A Pécsi Ítéltábla 2016-os döntése értelmében az iskolában a 2017–2018-as tanévtől tilos első osztályt indítani. Bár próbálkozások történtek a kaposvári városvezetés részéről – egy alapítványi iskola bevonásával – az ítélet kijátszására, úgy tűnik, az évtizedes per nyugvópontonra jut. A 2017–2018 tanévben már nem indult első osztály, de az alperesek felülvizsgálati kérelemmel fordultak a Kúriához, melyben az ítélet hatályon kívül helyezését, megváltoztatását indítványozták, továbbá a jogerős ítélet végrehajtásának felfüggesztését kérték. A keresetet a Kúria elutasította és megerősítette a korábbi döntését (168 Ora, 2017). A legelső, 2009-re datálható elmarasztaló ítélete óta egy teljes általános iskolai ciklus valósult meg, egy generációnyi fiatalt zárva el a magasabb oktatási minőség lehetőségétől a magyar közigazgatás és állami szereplők ellenállása miatt.

Antiszegregációs Kerekasztal

Áttekintve a szegregáció-deszegregáció témakörét, érdemes kitérni az Antiszegregációs Kerekasztal tevékenységére, mivel a témához szorosan kapcsolódó, rendszeresen hivatkozott és alkalmanként tematizálásra alkalmas kormányzati fórum működésének bemutatása önmagán túl is képet ad az esélyegyenlőségi szakpolitika dinamikájáról. Az EMMI 2013-ban alakította meg az Antiszegregációs Kerekasztalt kormányzati szereplők, kormányzathoz kötődő (háttér)intézmények (pl. KLIK, Nemzeti Pedagógus Kar, Türr István Képző és Kutató Intézet), továbbá egyházi és civil háttérű esélyegyenlőségi szakértők bevonásával.⁷ A Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság által koordinált fórum hatásköre és ügymenete a kezdetektől definiálatlan volt, például éveken keresztül nem határozták meg, milyen rendszerességgel kell üléseznie a kerekasztalnak.⁸

A kerekasztal létrehozásában vélhetően jelentős szerepe volt annak, hogy az EMMI a bevont szakértők együttműködésén keresztül próbálta legitimálni az esélyegyenlőségi teljesítményét. Ezt bizonyítja, hogy számos alkalommal adtak ki sajtóközleményt a hatékony munkavégzésről és a civil szereplőkkel való együttműködéséről, miközben például éveken keresztül napirenden volt a kormányzati szereplők részéről a KLIK Antiszegregációs Koncepciójának ismertetése, de a terv soha nem vált nyilvánossá. A legitimációs szándék csak részben valósulhatott meg, mivel már a harmadik ülést követően két elismert

⁶ Legfelsőbb Bíróság Pfv. IV.21.568/2010/5. sz. ítélete.

⁷ A tanulmány szerzőinek egyike, Szűcs Norbert 2014–2017 között tagja volt az Antiszegregációs Kerekasztalnak.

⁸ Az ügymenettel kapcsolatos anomáliákról bővebben: <https://motivaciomuhely.hu/hu/az-antiszegregacios-kerekasztal-100-napja/>

szakember hagyta ott viharos körülmények között a kerekasztalt (HVG, 2013). Döntésük oka a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló definíciójának – korábban leírt – átalakítása volt, amiben közvetlenül a statisztikák eltorzításának és forráskivonásnak, közvetetten pedig a szegregált oktatási helyzetek elfedésének szándékát vélték felfedezni. Civil szereplők demonstratív szakítása vagy csendes kiválása a későbbiekben is több alkalommal előfordult a kerekasztal története során (HVG, 2016; RSK, 2017). Megítélésünk szerint az Antiszegregációs Kerekasztal működtetésének további oka volt, hogy az Európai Bizottság által a roma gyerekek iskolai szegregációja miatt indított kötelezettségszegési eljárás során fontos érvként használta a kormányzat a fórum létének tényét.

A kerekasztal koordinálói az egyeztetések mellett valós eredmények elérésére is törekedtek. Például létrehoztak egy olyan munkacsoportot, amely operatív feladatokat látott el azzal a célkitűzéssel, hogy legalább két megyei jogú várost beazonosítson, ahol a helyi iskolarendszer és társadalom sajátosságai lehetővé teszik egy sikeres oktatási deszegregációs program elindítását. Azonban némi terepmunkát, illetve egy külső szakértők által készített elemzés véleményezését követően a kezdeményezés elhalt. Ugyanakkor a kerekasztal működése alkalmas volt az információáramlásra, tájékozódásra, egyes témák felkarolására is. Például a térségi iskolaközpontok tervéről, illetve a pedagógushiány volumenéről és dinamikájáról a fórumon kaphattak részletes tájékoztatást a civil tagok, és bár természetlen, de szakmai alapú vita bontakozhatott ki ezekről a témákról. A tanodapályázatok anomáliáihoz kapcsolódó érdekérvényesítő tevékenység hatékonyságához is jelentősen hozzájárult a kerekasztal, mivel a feladatot felvállaló TanodaPlatform több tagja is részt vett a munkában.⁹ Összességében a kerekasztal öt éves működését követően az antiszegregáció kapcsán érdemi előrelépést nem tudott felmutatni.

Civil technikák a szegregáció ellen

Gyakori, hogy a társadalmi problémák megoldását célzó innovációk, jó gyakorlatok a civil szférából érkeznek, hiszen számos nehézség – például az általános kapacitáshiány, instabilitás és bizonytalan pénzügyi háttér – ellenére a civil műhelyek nagyobb rugalmasságot, gondolati szabadságot engedhetnek meg maguknak, mint az állami szereplők. A vizsgált időszakban, megítélésünk szerint, drámai módon aránytalanná vált a civil és az állami szféra teljesítménye a deszegregáció területén, különösen, ha a felhasznált források nagyságrendjét is figyelembe vesszük. Az oktatási szegregáció enyhítését célzó európai uniós forrásokból finanszírozott központi programok minden fejlesztési időszakban működtek, de ezek abszolút értelemben kevésnek (a szegregáció mértéke, kiterjedtsége miatt nagyságrendekkel nagyobb összeget kellene erre a területre fordítani), relatív értelemben viszont soknak és pazarlónak (eredménytelen programok sora valósult meg) bizonyultak. A teljesség igénye nélkül megemlítenék néhány civil hátterű szegregációellenes jógyakorlatot, amelyek tapasztalatai felhasználhatók a jövőben deszegregációs programok előkészítése és megvalósítása során, elsősorban az érintettek tájékoztatását segítve.

A deszegregáció területén a civil kezdeményezések közül a legeredményesebb talán a CFCF volt a kaposvári deszegregációs per évtizedes gondozásával és megnyerésével. A CFCF által indított, majd a Rosa Parks Alapítvány által gondozott Láthatatlan Tanoda ugyancsak említésre érdemes. Abban haladja meg az ismert hátránykompenzáló programokat, hogy már óvodáskorban törekszik a gyermekek bevonására, és kiemelten kezeli az iskolaválasztás témakörét. Józsefvárosi roma gyerekeket támogatva azt próbálják elérni, hogy integrált

⁹ A tanodák számára kiírt európai uniós pályázaton a korábban működő tanodák többsége nem kapott támogatást. A nyilvánvalóan megalapozatlan eredmények ellen fellépve a TanodaPlatformnak sikerült elérnie egy 200 millió forintos gyorssegélyt és egy 2 milliárd forintos új pályázati kiírás megítélését (I. Fejes és Szűcs, 2016).

oktatást megvalósító iskolába jelentkezzenek vagy iratkozzanak át a mentoráltjaira. Ehhez elmélyült bizalmi kapcsolatra törekszenek a családokkal, részletesen tájékoztatják a szülőket a szegregált oktatás következményeiről, megerősítik őket jogaikban, lehetőségeikben. Az önkéntes munkára alapozott programban iskolaelőkészítő foglalkozásokat, illetve az iskolás korú gyerekeknek fejlesztőprogramokat, szociális támogatást nyújtanak mentorok. Tapasztalataikat az integrált intézményekbe történő beiskolázás kapcsán lenne érdemes disszeminálni (Balogh, 2016).

A jelen tanulmány szerzői által 2007-ben alapított Motiváció Hallgatói Mentorprogram tapasztalatai leginkább a pedagógusképzésben hasznosíthatók. A szegedi és a hódmezővásárhelyi deszegregációs program támogatása érdekében létrehozott kezdeményezés alapvető célja az volt, hogy a Szegedi Tudományegyetemen tanuló hallgatók mentori munkájának megszervezésével elősegítsék a szegregált iskolákból a befogadó iskolákba irányított tanulók beilleszkedését és tanulmányi előmenetelét. A tizenegyedik tanévében tartó program első öt-hat éve értelmezhető deszegregációs beavatkozásként, ezt követően a mentorált tanulók körének természetes fluktuációja miatt egy általános célú hátránykompenzáló tevékenységről beszélhetünk. A program erényének annak kettős fókuszát, azaz a tanulók támogatása mellett a jövőbeli szakemberek hátrányos helyzetű tanulók oktatására való felkészítését, valamint a pedagógusképzés terén az elméleti és a gyakorlati képzés szerves illeszkedését tekinthetjük. A program jövőbeni nagyvárosi deszegregációs intézkedések támogatása céljából könnyen adaptálható, amihez a hasonló kezdeményezések szervezését segítő útmutató jellegű programleírás is rendelkezésre áll (l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014).

A Hallgatói Mentorprogram köréből kialakult Motiváció Műhely érzékenyítő társasjátékok segítségével próbál élményszerű és közérthető formában kommunikálni oktatási esélyegyenlőségi kérdésekről, elsősorban középiskolásokat és felsőoktatási hallgatókat megszólítva. A Mentortársasjátékban hátrányos helyzetű tanulók iskolai életútja követhető nyomon, segítségével átélethető, milyen nehézségekkel kell megküzdenie egy szegénységben élő gyermeknek iskolai karrierje során. A Rendszerhiba egy olyan kooperatív társasjáték, amelyben a játékosok egy elképzelt település szegregálódó oktatási rendszerét próbálják megmenteni az összeomlástól. A különböző karaktereket (pl. pedagógus, iskolaigazgató, polgármester, civil) megszemélyesítő résztvevők megtapasztalhatják, hogy az esélyegyenlőség megteremtése csak számos szereplő együttműködésével jöhet létre, ugyanakkor a szegregáció felszámolható, az integrált oktatás megvalósítható (l. Csemesz, 2016).

Több drámapedagógiai műhely is foglalkozik az oktatási szegregáció kérdéskörével. A Káva Kulturális Műhely Hiányzó padtárs című foglalkozása a részvételi színház eszközeivel dolgozza fel az iskolai szelekció kérdéskörét, elsősorban a középiskolás korosztályt célozva. A foglalkozást az AnBlok Egyesülettel együttműködve, egy társadalomtudományi kutatásra alapozva fejlesztették ki.¹⁰ Az iskolai karrierhez kötődő válságos élethelyzeteket mutatnak be, majd a játékot megszakítva, közösen gondolkodnak a lehetséges megoldásokról a néző-résztevő diákokkal. A darabot a közönség javaslatainak beépítésével és továbbgondolásával játsszák le újra és újra. Szintén a színházi nevelés eszközeivel dolgoz fel az oktatási integrációhoz, befogadáshoz-kirekesztéshez, roma kisebbség és többség viszonyához kapcsolódó kérdéseket a Homo Ludens Project Jégtörő című fórumszínházi előadása,¹¹ a Független Színház Toffosztás című workshopja,¹² valamint az Escargo Hajója Színházi és Nevelési Szövetkezetnek a Mentortársasra épülő bevonó színháza.

¹⁰ <http://hianyzopadtars.hu/>

¹¹ <http://homoludensproject.hu/projektek/jegtoro>

¹² <http://fuggetlenszinhaz.blogspot.hu/p/szolgaltatasok.html>

A civil szereplők által megvalósított programok elismerését a kormányzati elköteleződés hiányán túl megnehezítette, hogy az említett programokat, kezdeményezéseket többségében olyan források tették lehetővé, amelyek a jelenlegi kormány által támogatott donoroktól (Norvég Civil Alap, Nyílt Társadalom Alapítványok) érkeztek. Többek között ez is közrejátszhat abban, hogy ezek az innovációk nem találtak utat a kormányzati deszegregációs törekvések felé.

Megoldási lehetőségek

Nyilvánvalóan a magyar iskolarendszer extrém mértékű szelekciójának megoldására, az oktatási méltányosság hiányosságainak orvoslására nem vázolható fel egyszerű, rövid távú stratégia. Ugyanakkor a kötet írásai számos – részben ismert (vö. Havas, 2008; CKP, 2016) – utat felvillantanak, melyek megvalósítása jelentős előrelépést jelenthet. A következőkben részben a kötetben olvasható írásokra, részben korábbi munkákra támaszkodva fogalmazzuk meg javaslatainkat a deszegregáció kapcsán.

A tanulók egyenletes eloszlását támogató intézkedések

A centralizált rendszert kihasználva deszegregációs stratégia kidolgozására és monitorozására van szükség a KK részéről. Elsődleges célként kell megjelölni a szegregált iskolák megszüntetését, a hátrányos helyzetű és roma tanulók egyenletes elosztását az iskolák között. Az integrált nevelés feltételeit az első osztálytól kezdődően felmenő rendszerben kell biztosítani minden olyan területen, ahol a tágabb értelemben vett területi szegregációs folyamatok ezt nem teszik lehetetlenné. Javasoljuk, hogy ennek felülvizsgálata, ellenőrzése minden évben kötelező legyen, független szakértői csoportok felállításával. Az esélyegyenlőségen alapuló támogatáspolitikát kell érvényesíteni, többek között az oktatási szegregáció kezelését az európai uniós források lehívásának feltételeként kell megszabni, amihez biztosítani kell a hátrányos helyzetű tanulóknak vonatkozó adatok megbízhatóságát. A hátrányos és a halmazottan hátrányos helyzetű jogi kategóriája alig alkalmas jelenleg a szegregációs folyamatok nyomon követésére, ezért a korábbi definíció finomhangolt visszaállítása, illetve ennek megvalósításáig – kármentő megoldásként – a szülők iskolai végzettségének és a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény státuszának követése javasolt.

A szegregált iskolák kialakulását több tényező befolyásolja, eltérő mintázatok azonosíthatók az egyes térségek, települések esetében, így különböző stratégiák javasolhatók a szegregáció felszámolása tekintetében is. A stratégiák tipizálásának talán legnyilvánvalóbb lehetősége a nagyobb, többiskolás települések, valamint az egy-két iskolával rendelkező kistelepülések közötti különbségtétel. Vagyis megkülönböztethetők azok a települések, ahol elsősorban a szabad iskolaválasztás lehetőségén alapul a szegregáció, valamint azok a kistelepülések, ahol a lakosság összetételének központi szerepe van a szegregációban. E tipizálás nem alkalmazható automatikusan minden településre, bár a helyzetelemzés módszertanában részben egységes szempontrendszer érvényesíthető (l. Szűcs, 2018b jelen kötet).

A *többiskolás településeken* alapvetően két megoldással lehet a tanulók családi háttere szerinti megfelelő arányokat elérni. A *nyitás* a szegregált iskola vonzóvá tételét, kinyitását jelenti a jobb pozíciójú szülők gyermekei körében (pl. mágnesiskolák az USA-ban, melyek például infrastrukturális fejlesztéssel, tehetséggondozó programokkal vonzzák egyszerre a különböző társadalmi pozíciójú családok gyermekeit). E megoldás jelentős anyagi ráfordítást igényel és megtérülése is kétséges, hiszen nincs garancia arra, hogy valóban vonzóvá válik az iskola. Vélhetően ez inkább preventív jelleggel, illetve legfeljebb a közvéleményben még nem „rossz” iskolaként elhíresült, a szegregálódás útjának elején tartó intézmények esetében

lehetséges.¹³

A másik megoldás a *zárás*, azaz a hátrányos helyzetű tanulók átirányítása kedvezőbb státuszú közösségekbe, például iskolabezárással, iskolák összevonásával, valamint az iskolakörzetek átrajzolásával, melynek során a hátrányos helyzetű tanulók egyenletes iskolák közötti elosztása kiemelt cél (pl. jelen kötetben: Bakó és Horlai, 2018; Szűcs, 2018a; Szűcs és Kelemen, 2018). Berényi (2018 jelen kötet) írásából e ponton arra az összefüggésre hívjuk fel a figyelmet, hogy a magyarországi szelekciós jelenség abban a tekintetben unikális, hogy nemcsak a szülők, hanem az iskolák is válogatnak leendő tanulóik között. Utóbbi mechanizmusokról viszonylag keveset tudunk (l. kivételként: Berényi, Berkovits és Eröss, 2008), ennek részletesebb feltérképezése és e téren az iskolák lehetőségeinek szűkítése és felelősségre vonása mindenképpen javasolható.

A *kistelepüléseken* az intézményrendszer racionalizálásán keresztül, a költséghatékonyságot is növelve, a kínálati oldal csökkentésével, főként a szegregált kistelepülési iskolák bezárással lehetne az integrációt erősíteni (l. Radó, 2018 jelen kötet). A rendszerváltást követően csökkent a tanulók létszáma, ezt nem követte hasonló arányban az iskolák számának csökkenése. Számos intézmény működik kihasználatlanul, pazarlóan, alacsony minőségű oktatást kínálva. Elsősorban olyan kistelepüléseken jellemző ez, ahol a roma tanulók szegregációja is erős. Bár a kormányzati tervek között felbukkant a kisiskolák egy részének bezárása, másik részének megerősítése a tanulók iskolaközpontokba irányításával (HVG, 2017), de a terv kapcsán esélyegyenlőségi szempontok érvényesítése eddig nem merült fel. Az előzetes – egyébként nem nyilvános – egyeztetések során a térségi iskolahálózat intézményeinek kiválasztásában nem játszottak szerepet antiszegregációs szempontok, s egyáltalán nem ismertek elemzések a terv szegregációra gyakorolt hatásáról. Kijelenthető, hogy a szükségesnek tűnő és áttörés lehetőségével kecsegtető program esélyegyenlőségi szempontokat figyelmen kívül hagyó megvalósítása tragikus hatással járna szegregációellenes szempontból.

A kistelepülések iskoláinak bezárása szükségessé tenné számos térségben egy iskolabusz-hálózat létrehozását, ami más módokon is elősegítheti a deszegregációt. Egyrésztől kistelepülések között is lehetővé teheti a tanulók egyenletes elosztását egy-egy térséget egységként kezelve, egy-egy központi településen nagyobb intézményeket létrehozva. Másrésztől az intézményrendszer átszervezésének megítélését kedvezően befolyásolhatja a szülők körében, amennyiben a jelenleg számos családot megterhelő utazási költségeket átvállalná az állam.

Meg kell szüntetni továbbá azokat a lehetőségeket, amelyek a szelekciót erősítik. Ki kell vezetni a társadalmi szintű előnyöket nem kínáló szerkezetváltó gimnáziumokat (l. Gurzó és Horn, 2015) és hídprogramokat. Az iskolák közötti szegregáció csökkentésével párhuzamosan az iskolán belüli szegregáció felszámolását el kell indítani, jogi garanciákkal megakadályozva, hogy az általános iskolában olyan programokat indítsanak, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók osztályok közötti arányos elosztását akadályozzák (pl. tagozatok).

A pedagógiai kultúra váltásának segítése

Javasolható egyrésztől, hogy a pedagógusjelölteket felkészítő gyakorlóiskolák közé olyan iskolák kerüljenek, amelyek integrált oktatást folytatnak, másrésztől a jelenlegi gyakorlóiskoláknak fokozatosan részt kellene vállalniuk az integrált oktatásból, növelve a

¹³ A nyitás stratégiájának legnagyobb veszélye, hogy a szegregáció támogatói e stratégiára hivatkozva bármennyire legitim módon fenntarthatják az elkülönítő gyakorlatot. E – jogkövető társadalmakban egyébként érvényes – megoldás lehetőségének felismerése már odáig vezetett, hogy extrém alacsony oktatási színvonalú, minimális többletforrással ellátott gettóiskolát próbáltak a döntéshozók egy jövőbeni mágnesiskolaként legitimálni.

hátrányos helyzetű tanulók arányát. Utóbbi megoldás kapcsán érdemes megjegyezni, hogy ezen iskolák tarthatnak a legkevésbé a lábbal szavazástól, vagyis a középosztály bojkottjától. Körülményeiket, felszereltségüket, presztízsüket tekintve általában előnyös helyzetben vannak, így kifejezetten alkalmasak arra, hogy az integrált oktatás „jó példái” legyenek, és felmenő rendszerben növeljék a hátrányos helyzetű tanulók arányát, kihasználva akár a pedagógusjelöltek többletmunkáját a jelentkező többletfeladatok kapcsán (l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014).

Az osztatlan tanárképzésben a tervek szerint két félév a gyakorlati felkészítésre fókuszál, vagyis a gyakorlatszerzés lehetőségei – legalábbis az időbeni kereteket tekintve – jelentősen bővültek. Ugyanakkor ennek tartalmáról, részleteiről eddig alig esett szó. Javasolható a pedagógusjelöltek hátrányos helyzetű tanulók támogatásával kapcsolatos tevékenységekbe való bekapcsolása, hátránykompenzáló programokba való bevonása. Tudott, hogy a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati képzésének párhuzama számos előnyt kínálhat a tanárrá válás szempontjából (pl. Fejes és Szűcs, 2013a; Kimmel, 2007), így ajánlható még a gyakorlati félévек előtt további lehetőségek felkínálása a hallgatóknak (pl. tanodákban, mentorprogramokban, l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014; Lencse, 2016; Szűcs, 2016). A szegregált iskolák pedagógushiányának csökkentése érdekében ösztöndíjrendszerre van szükség azon pedagógushallgatók számára, akik olyan területeken vállalnak feladatellátást, ahol magas a szegény, roma tanulók aránya.¹⁴

Az Integrációs Pedagógia Rendszer pozitív eredményei egyértelműek, a pedagógiaikultúráváltás lehetőségének megteremtése és a tanulók eredményességének javítása terén (Varga, 2018 jelen kötet), de emellett a tapasztalatok szerint egy-egy település egészének oktatási rendszerében is elindított kedvező változásokat (l. jelen kötetben: Neumann, 2018; Szűcs, 2018a). Az IPR kivezetésével a legnagyobb költségvetésű és legfontosabb lehetőség tűnt el az oktatás méltányosságának javítását célzó pályázatok közül. Bár számos olyan új pályázati forrás (pl. ösztöndíjprogramok, tanoda, roma szakkollégiumok) is megjelent, illetve elterjedt az utóbbi években, amely jelentős erőforrásokat biztosít a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók támogatására, ezek alig érintik a strukturális problémákat, így a szelekció problémáját, és a prevenció helyett jellemzően viszonylag szűk körben az oktatási rendszer által okozott hátrányok enyhítésére fókuszálnak. Az IPR újraélesztése egyértelműen szükségesnek tűnik az oktatási integráció támogatásához.

Kivételes esetekben, amennyiben a körülmények nem teszik lehetővé – elsősorban településszerkezeti adottságok miatt – egy-egy településen a szegregált iskolák megszüntetését, abban az esetben a minőségi oktatás feltételeinek magas szintű megteremtésére kell törekednie az államnak. Ez az átlagosnál jelentősebb ráfordítást igényel (pl. képzett pedagógusok, kiegészítő munkaerő). Tanuló szervezetként kezelve, szakmai és pénzügyi autonómiát biztosítva szükséges az intézményeket fejleszteni, valamint bizonyítottan működő módszereket kínálni számukra. Hazai kontextusban erre leginkább a Komplex Instrukciós Program (K. Nagy, 2015) kínálhat példát. Megjegyezzük, létezik a program elterjesztésére vonatkozó kormányzati terv Komplex Alapprogram (KOALA) elnevezéssel (Csejk, 2017), ugyanakkor ez nem egy deszegregációs stratégia részeként jelenik meg. Ennek hiányában inkább úgy tűnik, mintha a szegregáció konfliktusokkal

¹⁴ A Klebelsberg Képzési Ösztöndíj Program indirekt módon lehetőséget ad erre, de hatékonysága nem ismert. Pozitívum, hogy 2018. január 1-től a nehéz körülmények között végzett munkáért pótlék jár a pedagógusoknak. Kritikaként fogalmazható meg egyrészt, hogy a pótlék mértéke vélhetően nem lesz elegendő arra, hogy jelentősen befolyásolja a pedagógushiányt; másrészt a pótlék előírt feltételei (20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet, 172. §) miatt számos esetben a fenntartó hibájából éppen a szegregált iskolák pedagógusai maradhatnak ki ebből a lehetőségből.

kísért felszámolásának helyettesítéseként, elsősorban kommunikációs célokat szolgálva jelenne meg a program.¹⁵ Emellett az eddig napvilágot látott tervek inkább kényszerként, mint lehetőségként kezelik a program terjesztését (pl. előre meghatározták, hogy 1500 iskola pedagógusait képzik ki), ami a program sikerét alapvetően veszélyeztetheti (l. Halász, 2016).

Az affektív változókra vonatkozó hazai vizsgálatokból kirajzolódik, hogy az integrált oktatás által a roma és többségi gyermekek és fiatalok közötti kapcsolatok javíthatók, míg az etnikai szegregáció a személyközi konfliktusokat etnikai színezettel ruházhatja fel (l. Neményi, 2018 jelen kötet). Emellett a roma tanulók tanulmányi eredményét támogató programok erősíthetik az interetnikus kapcsolatokat, amennyiben a kontaktus lehetőségei adottak az osztályban. Ugyanakkor az integrált oktatásban részesülő, különösen az elit iskolákba járó, valamint a deszegregációs folyamatok megvalósítása során új közösségbe kerülő roma tanulók esetében kiemelt figyelmet igényel a többségtől eltérő etnikai háttérrel összefüggő problémák kezelése, az identitáshoz fűződő érzelmek szem előtt tartása. A kutatási eredmények egyértelművé teszik, hogy szükség lenne olyan programokra, főként az integrált iskolákban, amelyek a roma tanulók identitásának erősítésére fókuszálnak. A multikulturális tartalmak terjesztését rendszerszinten ösztönözni kell, mindenekelött az ehhez szükséges tartalmak előállításával, majd a pedagógusok képzésével.

Záró gondolatok

Bár 2002 és 2010 között jelentős erőforrásokat mozgósítottak a szelekció, szegregáció mérséklésére, komoly sikerekről nem, mindössze kis lépésekről beszélhetünk (l. jelen kötetben: Radó, 2018; Varga, 2018). A 2010 óta eltelt időszakban inkább visszalépésnek lehetünk tanúi az integráció ügyében. Egyrészt a korábbi törekvések elhaltak, másrészt újabb szegregációs mechanizmusok jelentek meg, illetve korábbiak felerősödtek. Az oktatási méltányosság ügyében tapasztalható problémák nem új keletűek, évtizedek óta jelen vannak, ugyanakkor a 2010-től induló átalakítások következtében már nemcsak a 2000-es évektől ismertté vált egyenlőtlenségek enyhítése, hanem az utóbbi években indított változások hatásának tompítása is szükségesnek látszik.

Hosszú ideig evidenciának tekintették az oktatási esélyegyenlőséggel foglalkozó hazai szakemberek, hogy az oktatási méltányosság ügye nem tartozik azon témakörök közé, amely a közvélemény szélesebb körének figyelmére tarthatna igényt, emellett úgy vélték, ezek támogatása a döntéshozók részéről inkább politikai kockázatokat rejt. Ugyanakkor az elmúlt években számos olyan oktatáspolitikai döntés született, amely kapcsán egyértelművé vált, hogy a közvélemény vagy a pedagógustársadalom számottevő része nem támogatja vagy legalábbis erősen vitatja azokat (pl. egész napos oktatás, tankönyvpiaci államosítása, korábbinál kötöttebb tanterv, központi iskolafenntartó létrehozása, pedagógusi életpályamodell, 32 órás kötelező iskolai benntartózkodás). Ezek fényében a politikai kockázatokra való hivatkozás egyre kevésbé tűnik releváns érvnek, vagyis napjainkban inkább az elköteleződés hiánya szab gátat a deszegregációs intézkedéseknek. Megjegyezzük, hogy az integrált oktatást támogató szakpolitika hiányán, a manifeszt és látens szegregációs szándékok érvényesülésén túl a mainstream oktatáspolitikai számos új intézkedése (pl. tankötelezettség 16 éves korra csökkentése, szakképzés átalakítása, gimnáziumi képzés férőhelyeinek csökkentése, középfokú nyelvvizsga követelménye a felsőoktatási felvételnél) érinti kedvezőtlenül a hátrányos helyzetű gyermekeket, fiatalokat (l. részletesen: Ferge, 2015; CKP, 2016).

¹⁵ Több sajtóhír is napvilágot látott már, amely egy szegregáció elleni komplex tervről beszél (Kacsóh, 2017), ugyanakkor nyilvános dokumentum nem olvasható a tervről.

Látva az oktatáspolitikai elköteleződés hiányát, jelenleg alig marad más remény az előrelépésre, mint egy-egy település szelekciós mechanizmusait mérséklő törekvések megvalósítása, melyek egyrészt mintát kínálhatnak, valamint egy jövőbeli oktatáspolitikai fordulatot követően szélesebb körben is hatást gyakorolhatnak. Kertesi és Kézdi (2014) elemzése szerint a helyi oktatáspolitikai számottevő mértékben befolyásolhatta az adott településen az oktatás méltányosságát, és példákkal bizonyítható, hogy egy-egy többszörös település jelentősen csökkentheti a helyi iskolarendszerben a szelekciót (l. jelen kötetben: Neumann, 2018; Szűcs, 2018a; Szűcs és Kelemen, 2018). Bár szűk mozgástérrel, de ezekben a folyamatokban civil közreműködők is jelentős szerepet vállalhatnak (l. Balogh, 2016; L. Ritók, 2018 jelen kötet; Fejes és Szűcs, 2013b).

Batiz és Bernáth (2018 jelen kötet), valamint Szűcs (2018b jelen kötet) írása e települési szintű oktatási deszegregációkhoz kínál kapaszkodókat. A többszörös települések egy része a deszegregációs intézkedések megvalósításához elméletileg részletes tervvel rendelkezik, ugyanakkor Méreiné, Málóvics és Juhász (2018 jelen kötet) elemzése szerint a 23 megyei jogú város esetében ezek minősége rendkívül heterogén, és általában nem alkalmasak arra, hogy jelentős előrelépést generáljanak. Ugyanakkor a szerzők antiszegregációs tervek elemzéséhez felvázolt szempontrendszer további segítséget jelenthet az oktatási deszegregáció települési szintű megvalósításának tervezésében.

Köszönetnyilvánítás

A könyvfejezet az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 projekt támogatásával valósult meg. A tanulmány elkészítése során *Fejes József Balázs* Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- 168 Óra (2017): Precedensértékű ítélet született, a Kúria is kimondta, hogy jogsértő, amit Kaposvár a roma gyerekekkel művel. *168 Óra Online*, 2017. 10. 04. <http://168ora.hu/kaposvar-roma-szegregacio-kuria-itelet-szita-karoly/>
- Bakó Boglárka és Horlai Sára (2018): Kitérősek. A csobánkai Petőfi Sándor Általános Iskola deszegregációja. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 269–284.
- Balászi Ildikó, Balkányi Péter, Bánfi Ilona, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2012): *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balog Zoltán (2013): A nyíregyházi huszártelepi iskola védelmében tanuskodott Balog Zoltán. Balog Zoltán honlapja, <http://www.balogzoltan.hu/a-nyiregyhazi-huszarteplepi-iskola-vedelmeben-tanuskodott-balog-zoltan/>
- Balogh Bea (2016): Láthatatlan Tanoda – az integráció menő. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 241–245.
- Batiz András és Bernáth Gábor (2018): Kommunikációs javaslatok a helyi roma integrációs programok tervezéséhez és megvalósításához. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 367–384.
- Berényi Eszter (2018): Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57–66.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és Különbégtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Civil Közoktatási Platform (2016): *Kockáskönyv. Kiút az oktatási katasztrófából*. ROMI-SULI Könyvkiadó, Mogyoród.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.

- Csejk Miklos (2017): Palkovics László: Nagy ugrást várok az oktatás minőségében. *Magyar Idők Online*, 2017. 09. 12. <http://magyaridok.hu/interju/palkovics-laszlo-nagy-ugrast-varok-az-oktatas-minosegeben-2197540/>
- Csemesz Péter (2016): Mentortársas és Rendszerhiba. *Tani-tani Online*, 2016. 12. 14. <http://www.tani-tani.info/mentortarsas-es-rendszerhiba>
- Csemesz Péter és Fejes József Balázs (2013): A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged. 191–203
- Cseres-Gergely Zsombor és Molnár György (2014): Közmunka, segélyezés, elsődleges és másodlagos munkaerőpiac. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 204–225.
- Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177–199.
- Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest. 57–93.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2018): A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 111–125.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2013a): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 171–188.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2013b, szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2014): *A TanodaPlatform jelentése az EFOP – 3.3.1.-15 tanodapályázat eredményeiről*. Kézirat. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. http://tanodaplatform.hu/letoltesek/TP_EFOP-palyazat_jelentes.pdf
- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2013): *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. SZTE JGYPK, Szeged.
- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.
- Ferge Zsuzsa (2015): Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes és Kozma Tamás (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Debrecen. 141–170.
- Gábos, A. és Tóth, I. Gy. (2017): Recession, Recovery, and Regime Change: Effects on Child Poverty in Hungary. In: Cantillon, B., Chzhen, Y., Handa, S. és Nolan, B. (szerk.): *Children of Austerity: Impact of the Great Recession on Child Poverty in Rich Countries*. Oxford University Press. 118–145.
- Garami Erika (2011): Az iskolarendszer szerkezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. 8–9. sz. 2–66.
- Gurzó Klára és Horn Dániel (2015): A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása. Egy közpolitikai kísérlet tanulságai. *Közgazdasági Szemle*, 57. 10. sz. 1070–1096.
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia (2015): *A közoktatás indikátorrendszere, 2015*. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
- Hajdu, T., Kertesi, G. és Kézdi, G. (2015): High-Achieving Minority Students Can Have More Friends and Fewer Adversaries Evidence from Hungary. *Budapest Working Papers on the Labour Market*, 17. 7. sz. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1507.pdf>
- Halász Gábor (2016): Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. In: Ugrai János és Varga Attila (szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Miskolci Egyetem. Budapest. 9–42.

- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Hermann Zoltán és Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. TÁRKI, Budapest. 311–333.
- Hricsovinyi Julianna és Józsa Krisztián (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 129–146.
- HVG (2013): Kiborult a bili Balog ünnepe kerekasztalán. *HVG Online*, 2017. 07. 11. http://hvg.hu/itthon/20130711_Balog_Heindl_roma_szegregacio
- HVG (2016): Faképnél hagyta Balogékat egy újabb oktatási szakember. *HVG Online*, 2016. 01. 13. http://hvg.hu/itthon/20160113_Kirakatszervezette_valhat_Balog_kerekasztal
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 3–16.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP-könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. http://komplexinstrukcio.hu/files/KIP_I_II.pdf
- Kacsóh Dániel (2017): Cselekvési koncepció a szegregáció ellen. *Magyar Hírlap Online*, 2017.12.06. http://magyarhirlap.hu/cikk/104965/Cselekvesi_koncepcio_a_szegregacio_ellen
- Kegey Adél (2018): Áldott szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 233–247.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. 959–1000.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. *Budapesti Munkagazdasági Füzetek*, 16. 6. sz. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf>
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 2. sz. 12–29.
- Kerülő Judit (2018): A tiszavasvári helyzet. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 301–319.
- KFIB, Romaversitas és CFCF (2015): Ne tegyen különbséget az állam a különféle iskolafenntartók között. Civilek a Költségvetésről, http://kfib.hu/uploads/Civilek_koltsegtetesrol/CFCF_Romaversitas.pdf
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11–45.
- Kiss Márta (2018): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 147–172.
- Központi Statisztikai Hivatal (2015): Oktatási adatok, 2014/2015. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (2016): Oktatási adatok, 2015/2016. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (2017): Oktatási adatok, 2016/2017. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf>
- L. Ritók Nóra (2018): Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalú. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 201–210.
- Lannert Judit, Németh Szilvia és Szécsi Judit (2018): Szegregáló deszegregáció? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 285–300.
- Lencse Máté (2016): Önkéntesekre alapozott tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 41–45.
- Lőrincz László (2014): A magyar középiskolások párválasztási preferenciái: a roma-nem roma heterogenitás hatása. *Szociológiai Szemle*, 24. 2. sz. 47–64.

- Mayer József és Vigh Sára (2016): Prevenációs intézkedés a korai iskolaelhagyás megelőzésére. In: Mayer József (szerk.): *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 67–112.
- Méreiné Berki Boglárka, Málóvics György és Juhász Judit (2018): A hazai antiszegregációs tervek értékelése Amartya Sen képességszemlélete alapján. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 385–402.
- Nahalka István (2016): Esélytelen esélyegyenlőség – Az IPR tündöklése és bukása. Kézirat. CKP, Budapest. <https://drive.google.com/file/d/0ByNEJmfFRyJwemZjZHJzckRkaDRuRVpLRW5lTmxYWXFHRhV/view>
- Neményi Mária (2018): Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 89–109.
- Neumann Eszter (2018): A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 251–267.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. OECD Publishing, Paris.
- Radó Péter (2015): A kilencosztályos általános iskoláról. *Tanít-tani Online*, 5. 2015. 02. 08. http://www.tani-tani.info/a_kilencosztalyos_altalanos_iskolarol
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- RSK (2017): További két civil szakember lépett ki Balog Zoltán Antiszegregációs Kerekasztalából. *RSK Online*, 2017. 04. 19. <http://romasajtokozypon.hu/tovabbi-ket-civil-szakember-lepett-ki-balog-zoltan-antiszegregacios-kerekasztalabol/>
- Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016): *TIMSS 2015 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Szilvási Léna (2011): Nézőpontok, elméletek, gyakorlatok – A magyar Biztos Kezdet Program előzményei és megvalósulása. In: Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (szerk.): *A génektől a társadalomig. A koragyermekkori nevelés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 28–70.
- Szűcs Norbert (2016): Hallgatói Mentorprogram tanodai keretek között. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 46–57.
- Szűcs Norbert (2018a): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–353.
- Szűcs Norbert (2018b): Deszegregációs tervek előkészítésének és megvalósításának módszertana sokiskolás településeken. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 355–365.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 323–342.
- Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 23. 3–4. sz. 134–137.
- Varga Aranka (2018): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 67–87.
- Zolnay János (2018): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 211–231.

A KÖZOKTATÁS SZELEKTIVITÁSA MINT A ROMA SZEGREGÁCIÓ ÁLTALÁNOS KONTEXTUSA

Radó Péter

Magyarországon két párhuzamos oktatási diskurzus zajlik egymástól szinte függetlenül. Az egyik a magyar közoktatási rendszer szelektivitásáról, illetve a szelekció tanulási esélyekre és tanulási eredményekre gyakorolt hatásáról szól; a másik a roma tanulókkal szembeni diszkriminációról, ezen belül e tanulók szegregációjáról, és ennek következményeiről. E kettősség miatt a fősodor és a roma oktatási problémák mintha nem is ugyanabban az oktatási rendszerben keletkeznének. E kettősség nemcsak azért problematikus, mert egymástól elszakítva egyik jelenségvilág sem érthető meg, hanem azért is, mert ez a kettős diskurzus közpolitikai értelemben is gettóba zárja az antidiszkriminációs, ezen belül deszegregációs oktatáspolitikákat is.

Írásom kiindulópontja egy nagyon egyszerű és elméletileg magától értetődő összefüggés: a szegregáció jogellenes etnikai alapú elkülönítés, és mint ilyen, a szelekció egyik formaváltozata. A szelektív oktatási rendszerek tág teret biztosítanak az etnikai elkülönítés számára, és megfordítva: a csekély mértékű szelektivitás lényegesen csökkenti a szegregáció lehetőségét. Ennek megfelelően az emberi jogi megközelítés, mely szerint a szegregációt tiltani kell, és a tiltásnak kíméletlenül érvényt kell szerezni, alapvető fontosságú, de önmagában elégtelen. Egy szélsőségesen szelektív közoktatási rendszerben egész egyszerűen nem lehet érvényesíteni ezt a tilalmat. Másfelől azonban egy, a jelenleginél sokkal integrálóbbr oktatási rendszertől sem várható, hogy az automatikusan megszünteti a roma tanulók jogellenes elkülönítését. A kétfajta beavatkozásnak egyszerre és egymás hatását erősítő módon kell megtörténnie, azonban ehhez meg kell értenünk a szelekció keletkezésének mechanizmusát. Írásomban ennek megfelelően négy kérdéssel foglalkozom: (1) a magyar közoktatás szelektivitásának mértékével, (2) a szelektivitás keletkezésének okaival, (3) a szelektivitás és az etnikai elkülönítés kapcsolatának néhány aspektusával, valamint (4) mindezek néhány oktatáspolitikai következményével.

Az, hogy eddig néha nem a szelekció, hanem a szelektivitás szót használtam, nem véletlen. A szelekció a különböző háttérű tanulók eltérő mértékű részvétele különböző oktatási intézménytípusokban, ami tehát az első formális szelekciós pont után – Magyarországon már az iskolakezdetkor – intézményesült és jól dokumentálható jelenség. A szelektivitás ennél lényegesen tágabb fogalom, magában foglalja mindazokat a rejtett vagy intézményesült folyamatokat, amelyek a szelekciót okozzák.

Van a közoktatás szelektivitásának egy olyan következménye, amellyel csak érintőlegesen fogok foglalkozni, ugyanis ebben az írásban a szelekció és szegregáció mértéke közötti összefüggésre igyekszem fókuszálni: ez a szelektivitás hatása a rendszer egészének mért tanulási eredményekben kimutatott eredményességére. A szelekció a homogén összetételű tanulócsoportokban általában alacsonyabb hozzáadott értéken és a minőség rendkívül egyenlőtlen rendszeren belüli eloszlásán keresztül döntő valószínűséggel erőteljes és közvetett negatív hatást gyakorol az eredményességre. Részben a tematikus és terjedelmi korlátok miatt, részben az e kapcsolatokról szóló kutatások és elemzések szűkössége, valamint az eredmények bizonytalan interpretációja miatt ez a probléma önálló tanulmányt igényel.

Még egy előzetes megjegyzés: nincs olyan oktatási rendszer, amelyben ne érvényesülne valamilyen mértékű szelekció. Bizonyos pontokon minden oktatási rendszer különböző intézménytípusokat kínál fel a tanulók számára, s ha egy intézményben a jelentkezők száma

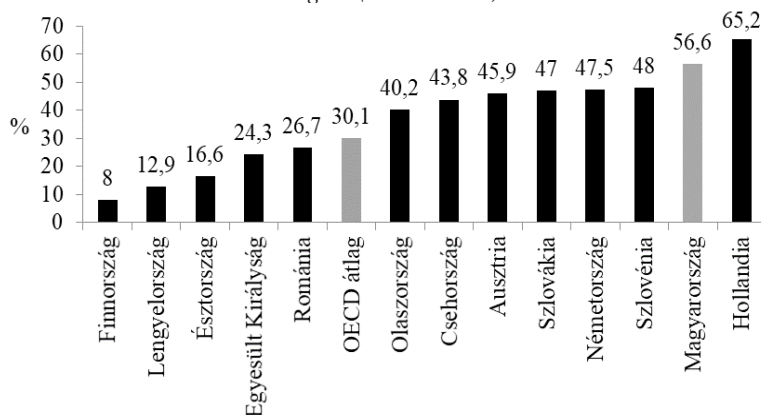
meghaladja a férőhelyek számát, valamilyen szelekcióra szükség van. Amikor „szelektivitásról” vagy „szelektív oktatási rendszerekről” beszélünk, az nem az ilyen helyzetekről (az igények és kapacitások közötti teljes megfelelés hiányáról) szól, hanem arról, hogy a tanulók oktatási rendszeren belüli továbbhaladási esélyeiben szerepet játszik a családi háttérük.

A szelektivitás mértéke

A magyar közoktatás szelektivitásának mértékénél nem kell sokáig időznünk, ugyanis régóta tudjuk, hogy a miénk Európa egyik leginkább szelektív iskolarendszere. E tekintetben a nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő indikátorok közül a legfontosabb, hogy egy ország közoktatási rendszerében mért tanulási eredmények szóródását milyen mértékben magyarázzák az iskolák közötti és az iskolákon belüli különbségek. Ha az iskolák közötti különbségek a dominánsak, akkor szelektív, ha az iskolákon belüli különbségek a dominánsak, akkor integráló oktatási rendszerről beszélhetünk. Az 1. ábrán látszik, hogy a 2015-ös PISA-mérés természettudományi eredményei alapján a miénknél csupán egyetlen szelektívebb rendszert működtető európai ország akadt.

1. ábra.

Az iskolák közötti különbségek természettudományi eredmények szórását magyarázó ereje néhány európai országban (OECD, 2016)



A kérdés tehát már nem az, hogy mennyire szelektív a magyar közoktatási rendszer, sokkal inkább az, hogy mihez képest szelektív. Tanulói előrehaladási adatok, valamint a tanulási eredmények minőségéről és méltányosságáról szóló adatok elemzése alapján korábban különböző európai regionális oktatási teljesítményprofilokat különítettem el, melyek egyike a közép-európai szelektív közoktatási rendszereké (Radó, 2011). Az ebbe a csoportba tartozó közoktatási rendszerek (Ausztria, Csehország, Horvátország, Magyarország, Szlovákia, Szlovénia) közös jellemzői az európai átlagnál hosszabb oktatásban töltött idő, a középfokú végzettség majdnem teljes körű megszerzése, az OECD-átlag körüli vagy kismértékben az alatti átlagos tanulási teljesítmények és a tanulási eredmények gyenge méltányossága (gyenge hátránykompenzációs képesség és erős szelekció). Más szavakkal: a délkelet-európai „lemorzsoló” oktatási rendszerekkel szemben a közép-európai oktatási rendszerek igen sokáig képesek az iskolarendszerben tartani a hátrányos helyzetű tanulókat, azonban az észak-európai rendszerekhez képest gyengébb minőség miatt nem képesek tanulási sikerhez juttatni őket. A hátrányos helyzetű tanulók iskolarendszerben tartásának ára tehát erős elkülönítésük, alacsonyabb hozzáadott értékű tanulási utakra terelésük.

Az utóbbi két PISA-mérés eredményei szerint a magyar közoktatás teljesítményprofilja az utóbbi években erősen a délkelet-európai modell felé mozdult el: folyamatosan romlik a tanulási eredmények minősége, és a tankötelezettség leszállított korhatárát kihasználva az iskolák a hátrányos helyzetű tanulók egyre nagyobb számát engedik ki a rendszerből teljes értékű középfokú végzettség nélkül. Mindennek ellenére a magyar közoktatás elsődleges referenciacsoportja még ma is a közép-európai teljesítményprofil. Ugyanakkor – amint az 1. ábrán látszik – a magyar közoktatás szelektivitásának mértéke saját közép-európai referenciacsoportjából is kilóg. A magyar közoktatás rendkívül erős szelektivitása középfokon rendkívül erős intézményesült szelekciót okoz.

A 2000-ben lebonyolított első PISA-mérés óta az is köztudott, hogy a magyar tanulók teljesítményére családi háttérük rendkívül nagy hatást gyakorol. Az azonban kevésbé ismert tény, hogy az iskolarendszer szelektivitása miatt ez a hatás igen nagy részben nem közvetlenül, hanem az iskola státuszán keresztül befolyásolja a tanulói teljesítményeket (a tanulói ESCS-indexek iskolai szintű aggregációja állítja elő az iskolák státuszindexét). Az a tény, hogy a tanulók hatalmas többsége erőteljesen homogén összetételű iskolákban tanul tovább, rendkívül erős hatást gyakorol a teljesítményükre. Bár a szelekció és a tanulási eredmények közötti kapcsolat erősen vitatott kérdés, számos elemzés bizonyítja, hogy a homogén összetételű tanulócsoportokban alacsonyabb a családi háttér alapján számított hozzáadott érték, mint a heterogén összetételű tanulócsoportokban. Ez megengedi azt a feltételezést, hogy az erősen szelektív iskolarendszer lerontja az átlagos tanulói teljesítményeket (1. táblázat).

1. táblázat. Várható eredménykülönbségek – pontban kifejezve – Magyarországon az egyéni és iskolai státuszkülönbségek alapján (PISA, 2006, 2012 alapján Ostorics, 2017)

| Mérés ideje, területe | Várható eredménykülönbség, ha két tanuló iskolájának státusza azonos, családjaik státusza között pedig egy egységnyi különbség van | Várható eredménykülönbség, ha két tanuló családjának státusza azonos, iskoláik státusza között pedig egy egységnyi különbség van |
|-------------------------|---|---|
| 2006 Természet-tudomány | 7 | 85 |
| 2012 Matematika | 3 | 98 |

A szelektivitás okai

A közoktatás szelektivitása egy borzasztóan összetett jelenség, aminek megértéséhez igen sok folyamat együttes feltárására és elemzésére van szükség. Meglepő módon az oktatáskutatás – néhány nagyon fontos kivétellel – eddig megelégedett a szelektivitás/szelekció tényének és mértékének rögzítésével. Ez azt a látszatot keltette, mintha a magyar közoktatás borzasztóan erős szelektivitása (és annak összes következménye) amolyan sorsszerű jelenség lenne. Ahogy azonban egyre tisztábban látjuk a szelekció minőségre, eredményességre és az etnikai alapú elkülönítés mértékére gyakorolt hatását, egyre fontosabbá válik, hogy empirikus kutatásokkal tárjuk fel azokat a rejtett mechanizmusokat, amelyek azt okozzák. Ha e bonyolult összefüggésrendszer megértésére teszünk kísérletet, véleményem szerint nyolc szempontot kell figyelembe vennünk.

1. A különböző társadalmi egyenlőtlenségek miatt az iskolákra nehezedő nyomás mértéke.
2. A pedagógiai gyakorlat által meghatározott szeparációs nyomás mértéke, az ebből fakadó érdekeltségek.
3. A mért tanulási eredményekben kimutatható teljesítménykülönbségek mértéke.
4. Az iskolaszervezet jellegzetességei, formális szelekciós pontok működtetése.
5. Az iskolahálózat jellemzői, a fölösleges iskolai kapacitások mennyisége.
6. Szülői aspirációk és döntések.
7. A kormányzás eszközrendszerének jellemzői.
8. A rejtett és nyílt oktatáspolitikai elvárások hatása.

A felsorolt szempontok összegződő hatása által meghatározott közoktatási dinamika megértése rengeteg elemzést igényelne. Ebben az írásban csupán egy vázlatos áttekintésre és néhány fontosabb összefüggés jelzésére van mód.

Társadalmi egyenlőtlenségek hatása

Az iskolák nem légtüres térben működnek, működésüket erőteljesen befolyásolja társadalmi környezetük. A különböző társadalmi egyenlőtlenségek (szociális státusz, lakóhely, a többségtől eltérő etnikai vagy nyelvi háttér, nem vagy a valamilyen organikus okból korlátozott személyes képességek) erős nyomást gyakorolnak az iskolák működésére, mégpedig kettős értelemben is. Egyrészt oly módon, hogy ha a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók bejárnak az iskolába, a társadalmi hátrányok az iskolák belső problémáivá válnak. Másrészt oly módon, hogy az iskola környezetében érvényesülő társadalmi hátrányok erőteljesen befolyásolják az iskolákkal szembeni elvárásokat, az iskolák számára elérhető, legtágabb értelemben felfogott erőforrásokat, a szülők iskolával kapcsolatos magatartását és döntéseit. Az iskolák tehát – ha akarják, ha nem – valamilyen módon mindig alkalmazkodnak társadalmi környezetükhöz.

A társadalmi egyenlőtlenségek mérésének széles körben elfogadott indikátora a jövedelmi egyenlőtlenségek mérését szolgáló Gini-együttható. Ennek értéke akkor 0, ha egy országban megtermelt minden jövedelem egyenlően oszlik el a polgárok között, és akkor 1, ha minden megtermelt jövedelem egy emberhez kerül. A jövedelmi egyenlőtlenségek mértékét érdemes összehasonlítani az oktatás méltányosságának mérését szolgáló két legfontosabb PISA-indikátorral. Ezek egyike az iskolák hátránykompenzációs képességét mérő indikátor, ami azt mutatja, hogy a különböző országokban egy egységnyi eltérés a tanulók családi háttérét leíró indexen (ESCS-index) hány pontnyi tanulói teljesítménykülönbséget okoz. A másik a korábban már használt, a szelekció erősségét mutató indikátor.

2. táblázat. A jövedelmi egyenlőtlenségek mértéke (Gini-együttható), az oktatás hátránykompenzációs képessége (ESCS-hatás) és az oktatás szelektivitása (iskolák közötti különbségek magyarázó ereje) néhány európai országban 2015-ben (EUROSTAT és PISA, 2015 alapján)

| Ország | Gini-együttható | ESCS-hatás (természettudomány pontszáma) | Szelektivitás mértéke (%) |
|---------------|-----------------|--|------------------------------|
| Szlovákia | 0,24 | 41 | 47,0 |
| Csehország | 0,25 | 52 | 43,8 |
| Finnország | 0,25 | 40 | 8,0 |
| Szlovénia | 0,25 | 43 | 48,0 |
| Ausztria | 0,27 | 45 | 45,9 |
| Hollandia | 0,28 | 47 | 65,2 |
| Magyarország | 0,28 | 47 | 56,6 |
| Németország | 0,30 | 42 | 47,5 |
| Lengyelország | 0,31 | 40 | 12,9 |
| Olaszország | 0,32 | 30 | 40,2 |
| Észtország | 0,35 | 32 | 16,6 |
| Románia | 0,37 | 34 | 26,7 |
| EU-átlag | 0,31 | – | – |
| OECD-átlag | – | 38 | 30,1 |

A 2. táblázatban a jövedelmi egyenlőtlenségek és az oktatási méltányosság mértékéről szóló összeállítás minden további mélyebb statisztikai elemzés nélkül is azt bizonyítja, hogy az egyenlőtlenségeknek nincs az oktatás méltányosságára gyakorolt determinisztikus hatása. A jövedelmi egyenlőtlensége nagysága például az európai átlagnál jóval vagy némileg alacsonyabb Szlovákiában, Csehországban, Szlovéniában, Ausztriában és Magyarországon, azonban az oktatás méltányossága ezen országok mindegyikében nagyon gyenge. Finnországban alacsony, Lengyelországban pedig átlagos jövedelmi egyenlőtlenségek és mindkét országban átlagos hátránykompenzációs képesség mellett az oktatás szelektivitása nagyon csekély mértékű (ez azt sugallja, hogy a gyenge szelektivitás jobb magyarázata e két ország magas átlagos teljesítményének, mint hátránykompenzációs képességük). Végül látjuk, hogy Észtországban az átlagosnál magasabb jövedelmi egyenlőtlenségek mellett mindkét méltányosságmutató értéke jóval kedvezőbb, mint a fejlett országok átlaga. A témánk szempontjából levonható általános következtetés az, hogy a magyar közoktatás szelektivitásának magyarázatát elsősorban az oktatási rendszer működésében, és sokkal kevésbé a társadalmi környezetben kell keresnünk. A hátrányos helyzetűek koncentrációja az iskolákban és az iskolák körül részben az iskolák képességei és működési módjuk függvényében vezet szelektivitáshoz, részben pedig – mint látni fogjuk – közvetten, az eltérő háttérű szülők döntésein, és az eltérő háttérű tanulók eltérő tanulmányi teljesítményén keresztül.

Pedagógiai gyakorlat és szeparációs nyomás

Rendszeres megfigyelésen alapuló pedagógiai obszervációs kutatások hiányában nehéz képet alkotni a magyar iskolák pedagógusait jellemző napi pedagógiai módszertani és értékelési praxisoról. Ennek ellenére a pedagógiai szakértők egyetértenek abban, és az eredmények is ezt valószínűsítik, hogy a magyar pedagógusok nagy többsége alapvetően hagyományos, általában „frontálisnak” nevezett módszertant alkalmaz, ami tartalomvezérelt, alapvetően egyirányú kommunikáción alapszik, egész osztályok és nem egyes gyerekek tanítására fókuszáló, egységes kritériumok alapján értékelő tanítási módot jelent. Másképpen: ez a tanítási stílus „differenciálatlan”, nem alkalmazkodik az egyes tanulók fejlődéséhez és fejlesztési igényeihez. Témánk szempontjából mindez azért fontos, mert ilyen módszertani repertoárral csupán szociális és kulturális szempontból homogén összetételű tanulócsoportokban lehet sikeresen tanítani. Ehhez társul a magyar közoktatási praxis erőteljesen elitista jellege; a pedagógusok értelmiségi középosztályi ismeret- és készségkánnonon alapuló elvárásai kirekesztő hatásúak minden tanulóval szemben, akinek családi háttere nem biztosítja szinte automatikusan az elvárásoknak való problémátlan megfelelést.

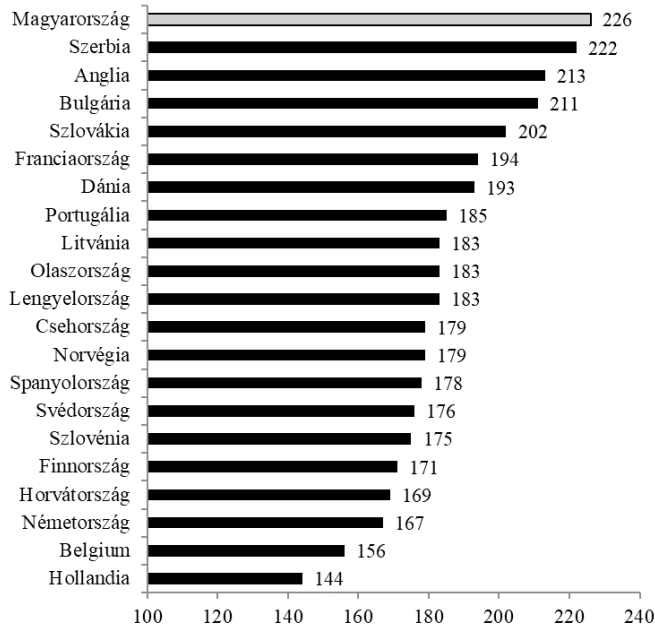
Az iskolákban zajló tanulás kultúrájának e két meghatározó jellemzője egy sajátos érdekeltégi rendszert teremt: a pedagógusok lehetőleg minél magasabb státuszú, homogén összetételű tanulócsoportok létrehozásában érdekelték. Mivel az iskolákat pedagógusok működtetik, elvárásaik – formális vagy informális iskolapolitikákká válva – a magyar közoktatási rendszerben rendkívül erős szeparációs nyomást generálnak. Ahol mód volt az iskola státuszának magas szinten tartására szelekciós beiskolázási politikákkal, ott a hátrányos helyzetű tanulók többnyire spontán módon „kijelölődő”, alacsony státuszú iskolákba szorultak, ahol pedig erre nem volt mód, ott az iskolákon belül, tagozatos osztályok és „képességszoportok” megszervezésén keresztül érvényesült a szeparációs nyomás. Miközben az iskolák szakmai önállósága (a tartalmi szabályozás „liberalizálása”) az oktatás minőségének az egyik legfontosabb előfeltétele, az egyúttal tág, az oktatási kormányzat által semmilyen módon nem korlátozott teret biztosított a szelektív beiskolázási politikák számára már az iskolába belépés pontján. A „köznevelési” rendszer felszámolta ugyan az iskolák tantervi önállóságát, ez azonban a szeparációs nyomást és az iskolák szelektív beiskolázási gyakorlatát szemernyt sem mérsékelte.

Teljesítményszakadékok

A korán kialakuló teljesítményszakadékok a későbbi szelekciós pontokon akkor is a közoktatási rendszer szelektivitását eredményezik, ha egyébként maga a szelekció a leginkább fair módon (értsd: mindenkitől családi háttértől függetlenül megkívánható minimális tanulási teljesítmények standardizált mérésén alapuló módon) zajlik. Ennek az oka az, hogy a tanulási teljesítmény különbségeinek kialakulásában mindig – országonként változó mértékben – közrejátszik a családi háttér tanulási eredményekre gyakorolt hatása. Nem mindegy tehát, hogy a nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő mérések az oktatás mely szintjén milyen mértékű teljesítményszakadékokat regisztrálnak. Bár a TIMSS-mérések nem oktatáspolitikát, hanem pedagógiai fejlesztést hivatottak informálni, a negyedik évfolyamos matematikamérések alkalmasak a korai teljesítményszakadékok feltárására. Mint az a 2. ábrán szereplő adatokból látszik, a magyar negyedikesek körében mért teljesítményszakadék rettenetesen nagy, a mérésben részt vevő európai országok között a legnagyobb.

2. ábra.

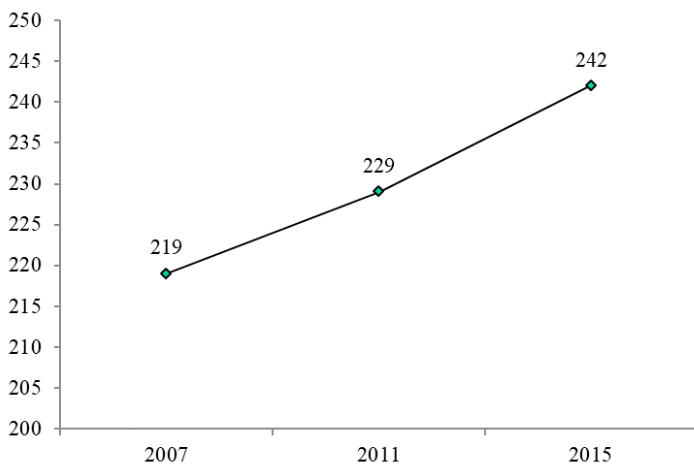
A 90 és 10 percentilis átlageredménye közötti matematika pontszámában kimutatható teljesítménykülönbség mértéke a 4. évfolyamon az európai országokban 2015-ben (Mullis, Martin, Foy és Hooper, 2016)



A két korábbi nyolcadikos TIMSS-mérés eredményei szerint 2007-ben és 2011-ben az általános iskolák felső tagozata alapvetően nem növelte vagy csökkentette a teljesítménykülönbségeket, lényegében az alsóban kialakult teljesítményszakadékokat görgette tovább a középfokú beiskolázás idejéig (ez egyben cáfolja azt a közvélekedést, hogy a magyar közoktatásban a felső tagozaton van a legnagyobb baj). A 2015-ös TIMSS-mérésből viszont már az látszik, hogy az általános minőségromlás következtében a felső tagozat már tovább szélesíti a korábban kialakuló hatalmas teljesítményszakadékokat (3. ábra). Mindez elkerülhetetlenül igen jelentős mértékű középfokú szelektációt von maga után.

3. ábra.

A 90 és 10 percentilis átlageredménye közötti matematika pontszámában kimutatható teljesítménykülönbség mértékének alakulása Magyarországon a 8. évfolyamon (2007–2015, Mullis, Martin, Foy és Hooper, 2016)



Összességében azt látjuk, hogy az általános iskolai oktatás súlyos – és súlyosbodó – minőségi problémái nem csupán a torz érdekeltségek miatt keletkező szeparációs nyomáson, hanem a tanulási eredményszakadékokon keresztül is hozzájárulnak a szelektivitás és a szelekció erősségéhez. A tanulási teljesítménykülönbségek hatalmas mértékben a különböző társadalmi hátrányok mentén alakulnak ki. Ezek közül a szociális hátrány a meghatározó: közvetlenül és közvetetten is a roma tanulók és a kisebb települések tanulóinak szociális háttere miatt az alacsonyabb teljesítményen keresztül.

Iskolaszervezet és szelekciós pontok

A közoktatás szelektivitása szempontjából az iskolaszervezet sajátosságai két szempontból fontosak: (1) nem mindegy, hogy az iskolaszervezet a tanulói előrehaladás mely pontjain működtet szelekciós pontokat, valamint (2) az iskolaszervezet befolyással van-e a szelekció motorjának tekinthető minőségi, eredményességi és méltányossági problémák mérséklésének mozgásterére. Számos oktatási szakértő ez utóbbi szerepet erősen túlértékeltnek tartja. Az alapvető iskolaszervezeti kérdés tehát az alapfokú és alsó középfokú oktatás egységessége.

Mint az Eurydice (2014) legutolsó iskolaszervezeti áttekintéséből kiderül, az egységes iskolák működtetése nem általános Európában. A jellemzően 8-9 évfolyamos (Dániában, Norvégiában és Izlandon 10 évfolyamos) egységes iskolák lényegében az észak-európai, kelet-közép-európai és délkelet-európai régióra jellemzőek. Az érdekes az, hogy a korábban szelektív teljesítményprofilba sorolt három közép-európai volt szocialista országban (Csehországban, Magyarországon és Szlovákiában) ez az egységesség látszólagos, ugyanis mindhárom ország általános iskolájából korábban is ki lehet lépni, jellemzően a középszálynak fenntartott szerkezetváltó intézményekbe.

Az iskolaszervezetbe kódolt intézményesült szelektivitás révén az egységes oktatásból Magyarországon kilépési utak nyílnak meg „felfelé” is (magasabb aggregált státuszú intézmények felé), és újabban „lefelé” is (alacsonyabb aggregált státuszú intézmények felé). Az előbbire jó példa a szerkezetváltó gimnáziumokba való átlépés, az utóbbira a HÍD-osztályokba kerülés. A kilépés e két iránya, eredményét tekintve, nem különbözik, mindkettő

erősíti a tanulócsoportok és az iskolák családi háttér szerinti homogenitását, a közoktatás szelektivitását.

Iskolai kapacitások

Minden bizonnyal az iskolai férőhelyek mennyiségi kínálata a szelekció egyik legfontosabb és egyúttal az egyik leginkább negligált szempontja. Egyszerűen fogalmazva: minél nagyobb az iskolai kapacitások és a tanulólétszám közötti szakadék, annál erőteljesebbek a szelektivitás fenntartása melletti érdekeltségek, és annál nagyobb a szelekciót erősítő szülői/tanulói döntések valószínűsége. Ez az összefüggés sokkal erőteljesebben érvényesül, mint az iskolaszervezetből fakadó formális szelekciós pontok száma és időpontja (a szerkezetváltó gimnáziumok tehát nem csupán új kilépési pontokkal erősítették a szelekciót, hanem azzal is, hogy „lefelé” terjeszkedve bizonyos évfolyamokon jelentősen bővítették az iskolai kapacitásokat).

Azt, hogy az iskolahálózat mekkora teret biztosít a szelekció számára, az iskolai férőhelyek számának alakulása és a demográfiai folyamatok együttes dinamikája határozza meg. Mint köztudott, a közoktatásba belépő tanulók száma gyakorlatilag évtizedek óta folyamatosan csökken. A kérdés tehát az, hogy a közoktatás férőhely-kínálata hogyan követte a létszámcsökkenést. A 3. táblázat adataiból jól látszik, alig.

3. táblázat. *A tanulók, iskolák, osztályok és pedagógusok számának csökkenése 1990–2016 között (KSH alapján)*

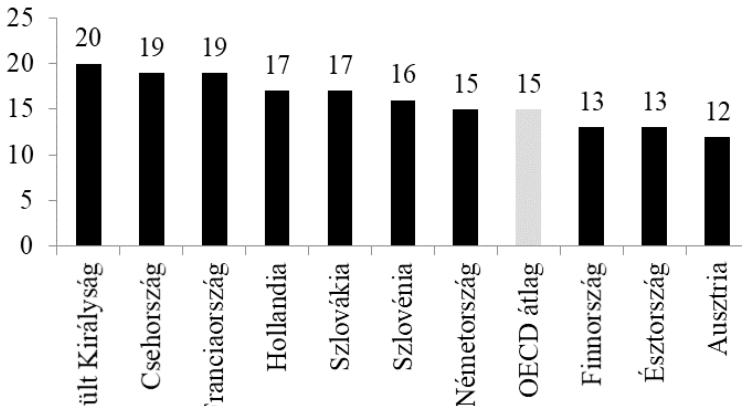
| Vizsgált terület | Csökkenés mértéke (%) |
|----------------------------------|-----------------------|
| Nappali tagozatos tanulók | -36,4 |
| Iskolák (feladatellátási helyek) | -3,6 |
| Tanulócsoportok (osztályok) | -26 |
| Pedagógusok | -19,8 |

A rendszerváltás óta eltelt hosszú időszakban a tanulólétszám csökkenésének mértéke (3. táblázat) tízszerese volt az iskolai telephelyek csökkenésének, a magyar közoktatás a csökkenő gyereklétszámot részlegesen a párhuzamos osztályok számának csökkentésével kompenzálta, ami lehetővé tette nagyszámú pedagógusi álláshely megőrzését. Ez egyúttal a legkisebb ellenállás irányába való elmozdulás volt, ugyanis az önkormányzatok a finanszírozhatatlanná vált helyi iskolahálózatok részleges racionalizálásának inkább a kevesebb konfliktussal járó módját választották. A folyamatosan romló költséghatékonyság másik oka az volt, hogy a kistérségi önkormányzatok ragaszkodtak iskoláik megtartásához, a helyi-kistérségi iskolahálózatok racionalizálásához nem jöttek létre a megfelelő szervezeti keretek és ösztönzők, ráadásul a kis létszámú iskola a korszak egészében politikai tabunak számított.

A korábbi évtizedekben a közoktatás erőforrásaival való növekvő pazarlás olyan mértékű, a legfontosabb hatékonysági mutatóval, a pedagógus-tanuló aránnyal jól illusztrálható költséghatékonyság-romlást eredményezett az előző évtized közepére, amely már csak egy erőteljes központi állami beavatkozással lett volna orvosolható. Azonban ennek politikai feltételei hiányoztak (4. ábra).

4. ábra.

Tanuló–pedagógus arány az alap és alsó középfokú oktatásban néhány európai országban 2014-ben (OECD, 2015)



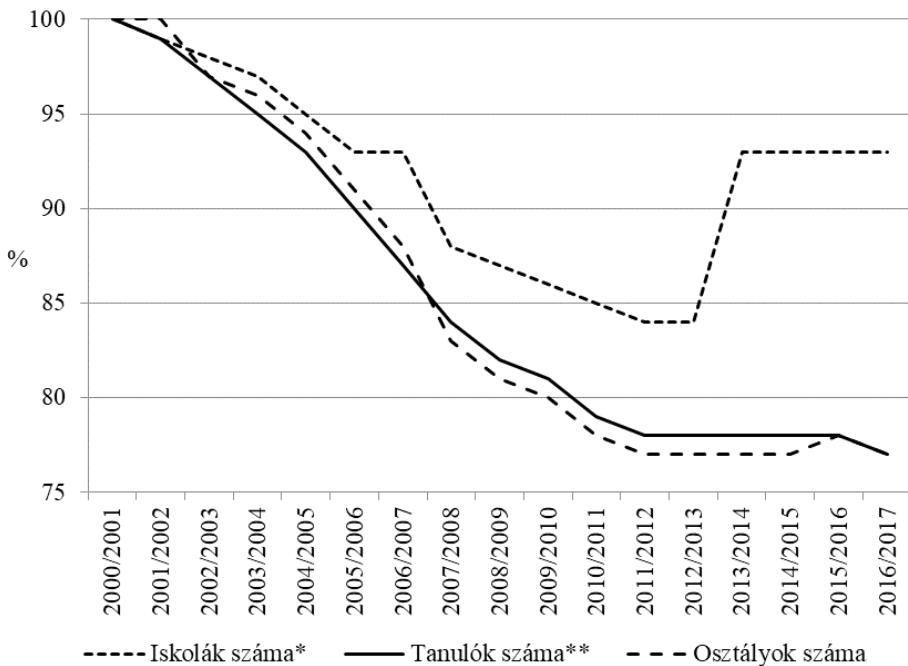
Súlyos félreértés lenne, ha a rendkívül szétaprózódott iskolarendszerben csupán költséghatékonysági (finanszírozási) problémát látnánk. Ahogy Kertesi és Kézdi (2009. 977. o.) fogalmaztak: „A nagyobb intézményszám megteremti a szelektív ingázás lehetőségét, a szelektív ingázás pedig széthúzza az iskolák közötti különbségeket.” Ez utóbbi oka az, hogy a szelekció nem csupán a különböző háttérű tanulókat osztja el egyenlőtlenül az iskolarendszerben, hanem a minőségi oktatás minden feltételét is: ahogy a magasabb státuszú tanulók szülei, a felkészült pedagógusok is magasabb presztízsű iskolák felé vándorolnak, ami magasabb intézményi abszorpció és minőségfejlesztési képességeket eredményez.

Összességében az iskolák száma és az ellátandó tanulók száma közötti egyre hatalmasabbra nyíló olló a közoktatás növekvő szelektivitásának egyik legfontosabb oka. Ennek szegregációval kapcsolatos oktatáspolitikai következményei miatt érdemes egy közelebbi pillantást vetni az ezredforduló óta zajló folyamatokra. 2000 után nagy általánosságban az előző évtizedben zajló változások folytatódtak: az általános iskolai oktatásban a tanulólétszám csökkenését követte az osztályok számának csökkenése, aminek következtében az átlagos osztálylétszámok nem változtak. Azonban az iskolaké (feladatellátási helyeké) sokkal lassabban csökkent, ami magasan tartotta a pedagóguslétszám-igényt. Közelebről nézve szembeötlő, hogy az országgyűlési és önkormányzati választások miatt 2006-ban gyakorlatilag nem került sor iskolák bezárására vagy összevonására. A 2006-ban induló uniós költségvetési időszakban az önkormányzatok számára megnyíló hatalmas fejlesztési források igen nagy önrészigénye miatt az önkormányzatok forrásokat kezdtek felhalmozni, aminek hatására 2006 utolsó negyedétől kezdve adósságállományuk növekedni kezdett. Ennek ellensúlyozása érdekében a helyben nyújtott közszolgáltatások rovására igyekeztek forrásokat megtakarítani, ezért 2007-ben erőteljesen kompenzálták a 2006-ban és korábban elmaradt iskolahálózat racionalizálási lépéseket – ezt megkönnyítette, hogy az önkormányzati választási ciklus elején az iskolabezárások politikai kockázata kisebb volt. Mindennek következtében a 2007–2008-as tanév 173-mal kevesebb általános iskolai feladatellátási hellyel indult, ami a rendszerváltás óta eltelt időszak legnagyobb iskolahálózat-racionalizálási hulláma volt.

2008-ban sok tekintetben megváltozott a helyzet. A hatalmasra duzzadt központi költségvetési hiány miatt a kormányzat a közszolgáltatások finanszírozásának terhéért hirtelen minden korábbinál nagyobb mértékben az önkormányzatokra hártotta. 2008-ban az önkormányzatok összes állami normatív támogatásból származó bevétele 173 milliárd forinttal (34%-kal) csökkent. Ennek hatására, valamint a következő évtől a válság következményei miatt az önkormányzatok prioritásai megváltoztak: az iskolahálózat racionalizálása helyett meglévő iskoláik védelmére törekedtek. Ezt bizonyítja, hogy 2008-tól kezdve eladósodásuknak újabb lendületet adott, hogy felvett hitelek egy részét már folyó kiadásaik fedezésére használták. A 2008 és 2011 közötti időszakban, bár nem állt meg az iskolák számának csökkenése, annak üteme jelentős mértékben lassult. A következő nagy változás 2013-ban, az önkormányzati tulajdonban lévő iskolák „államosításakor”, központi kormányzati fenntartásba vételekor következett be. Ekkor az általános iskolai feladatellátási helyek száma egyik évről a másikra 354-gyel emelkedett, és visszaállt a 2006-os szintre, lenullázva a 2007–2011 közötti racionalizálási beavatkozások eredményeit. Bár a tanulók és az osztályok száma 2011-től stabilizálódott, az iskolák száma és a tanulólétszám közötti olló minden korábbinál hatalmasabbra növekedett (5. ábra).

5. ábra.

Általános iskolai telephelyek, tanulók és tanulócsoportok számának alakulása Magyarországon, 2000–2016 (2000=100%) (KSH alapján)



Megj.: *általános iskolai feladatellátási helyek száma; **nappali tagozatos tanulók száma

Szülői aspirációk

A tanulók közoktatási rendszeren belüli előrehaladását nem csupán a „kínálati oldal”, az iskolarendszer működése és az iskolák minősége határozza meg, hanem a „keresleti oldal” született döntések is: a szülők és tanulók továbbtanulási aspirációiból összeálló mintázatok. A közoktatás szelektivitásának mértéke szempontjából a kérdés az, hogy ezek a döntések a magyar közoktatást jellemző szelektivitás ellen hatnak, vagy éppen felerősítik annak hatását.

Lannert (2004) kutatásaiból tudjuk, hogy az előző évtized első felében a szülői és tanulói döntéseket meghatározó két legfontosabb faktor a szülők iskolázottsága és a tanulók tanulmányi eredménye volt. A jövedelmi viszonyok és a települési háttér lényegesen gyengébb magyarázó erővel bírnak, ezekben is inkább a szülők iskolázottságának közvetett hatása érvényesül. A szülők iskolázottsága elsősorban a hosszú távú ambíciókat határozza meg, a rövid távú döntésekben a tanulmányi eredmények a meghatározóak. A családi háttérnek tehát meghatározó súlya van a továbbtanulási döntésekben: részben közvetlenül, a szülői aspirációk eltérő mintái révén, részben közvetetten, a családi háttér tanulási eredményekre gyakorolt erős hatása miatt.

A továbbtanulási döntések erős státuszkötöttsége azt jelzi, hogy a szülők egyes számú prioritása a státuszörzés. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a legmagasabb státuszú szülők számára a legmagasabb elérhető iskolai végzettség megszerzéséhez vezető tanulási út az egyetlen megfontolható lehetőség. Ennek következménye az, hogy a legnagyobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező társadalmi csoportok komoly nyomást gyakorolnak annak érdekében, hogy az oktatási rendszer működtesse az ehhez vezető királyi utakat. Az iskola kezdő szakaszában ez a „jó” iskolák választását, és a magas tanulási eredményességet biztosító különórák iránti nagy kereslet fenntartását jelenti. Fontos észben tartanunk, hogy a „jó” iskola választása alapvetően nem hozzáadottérték-indikátorok kérdése, hanem percepciók problémája. Mivel a legtájékozottabb szülők sem mindig képesek megítélni egy iskola pedagógiai munkájának valódi minőségét, döntéseikben nagyon gyakran másodlagos vagy a minőségtől független szempontok játszanak közre. Ilyen például az iskola tanulói összetétele, az iskola felszereltsége, épületének minősége, az iskola elhelyezkedése (a „környék”), általában: az iskola jó híre. A középfokú intézmény kiválasztásában a magas iskolai végzettséggel rendelkező szülők legfontosabb szempontja az intézmény által biztosított továbbtanulási esély.

Mindösszesen tehát a szülői döntésekből összeálló hatások a magyar közoktatás szelektivitását erősítik. Ezt azonban nem elsősorban az alacsonyabb státuszú, hátrányos helyzetű tanulók elkülönítésével, hanem a magasabb státuszú tanulók szelektív iskolaválasztással, magas státuszú iskolákban való koncentrálódásukkal, és az így keletkező „elit iskolai hálózat” iránti kereslet megerősítésével teszik. A szelektív iskolaválasztásban egyszerre érvényesül egy vonzó és taszító hatás: a valamilyen okból „jónak” tekintett iskolák vonzó, és a valamilyen okból „rossznak” tekintett iskolák taszító hatása. A szelektív iskolaválasztás lehetőségével számos különböző okból csupán csak a magasabb státuszú (informáltabb, a költségeket viselni képes) szülők tudnak élni. Az a tény, hogy a magas státuszú iskolák legnagyobb része ma is a közösségi (volt önkormányzati, állami) iskolarendszeren belül működik, azt bizonyítja, hogy az elmúlt évtizedekben a mindenkori, szintén magas státuszú oktatásirányítók fenntartás nélkül e kereslet kielégítésére törekedtek.

A kormányzás eszközrendszere

Nem kétséges, hogy a szelektivitás okaiként eddig felsorolt tényezők mindegyikének érvényesülésében közrejátszanak a közoktatás kormányzásának mindenkori módjával kapcsolatos tényezők is. Ezek közül – a teljesség igénye nélkül – csupán a legfontosabb finanszírozási, irányítási, tervezési és minőségértékelési eszközöket tekintem át.

A beiskolázható gyermekekért folytatott iskolák közötti versenyt sokan a tanulólétszám csökkenése és a normatív (fejkvóta) alapú finanszírozás együttes hatásával magyarázzák, ugyanakkor ez az interpretáció erősen megtévesztő. Az iskolák intézményi politikáiban a túlélés szempontjának dominanciáját nem a finanszírozási érdekeltségek, hanem a kapacitások és az igények közötti nagy szakadék okozza. Számos esetben az iskoláknak más iskolák elől kell elszippantaniuk a tanulókat, hogy fel tudják tölteni az osztályaikat, és megtarthassák az álláshelyeiket (a magyar pedagógusok számára az állásbiztonság erősebb prioritás, mint a megszerezhető jövedelem nagysága). A normatív finanszírozás – amíg működött – éppen az ellenkező hatást gyakorolta: folyamatosan arra készítette az iskolafenntartó önkormányzatokat, hogy bevételeik és kiadásaik egyensúlyának megőrzése érdekében az általuk működtetett iskolai kapacitásokat időről időre hozzáigazítsák a csökkenő tanulói létszámhoz. Mint láttuk, ezt többnyire a kisebb ellenállás irányába haladva, párhuzamos osztályok és nem iskolák bezárásával érték el. Végso soron tehát a normatív finanszírozás egyéb pozitív hatásai mellett (pl. tervezhetőség, átláthatóság, a lemorzsolódás csökkentését szolgáló ösztönző hatása) mérsékelte, vagy legalábbis korlátok közé szorította az iskolák közötti versenyt. Ezt mi sem mutatja jobban, mint az, hogy minden rendelkezésünkre álló információ szerint a normatív finanszírozás megszüntetése 2013-ban nem mérsékelte a közoktatás szelektivitását.

1991 és 2013 között a finanszírozási eszközök az iskolarendszer kapacitásának legfontosabb szabályozói voltak. Ebben nem csupán a normatív finanszírozás általános hatása játszott szerepet, hanem az is, hogy a decentralizált normatív finanszírozási rendszer tág teret biztosít pénzügyi ösztönzők alkalmazása számára. Mivel az iskolafenntartók normatív költségvetési támogatásának semmi köze nem volt az iskolai oktatás valódi fajlagos költségeihez, a rendszerbe épített kiegészítő normatív támogatások is kizárólag ösztönzőként működtek. A normatív finanszírozási gyakorlat bő két évtizede azt bizonyította, hogy a közoktatás szereplői érzékenyen reagáltak a finanszírozási ösztönzőkre. Ezt mutatja például a 1993-ban bevezetett cigány felzárkóztató kiegészítő normatíva negatív hatása a roma tanulók elkülönítésének mértékére, vagy az integrációs normatíva pozitív hatása az SNI-tanulók integrációjára az előző évtizedben.

Fontos észben tartanunk, hogy 2013-ban nem csupán egy új finanszírozási (allokációs) mechanizmusra való átállásra került sor. A centralizált, adminisztratív, közvetlen irányításra való átállás finanszírozásra gyakorolt legfontosabb következménye az, hogy 2013 óta a magyar közoktatási rendszerben a szó valódi értelmében egyetlen szereplő sem gazdálkodik (gazdálkodás alatt a bevételek és a kiadások egyensúlyára törekvő, prioritásokat érvényesítő forrásgenerálást és allokációt értem). Jelenleg minden szereplő (a kormányzat, a dekoncentrált irányítási apparátus és – szimbolikus mértékben – az iskolák csupán elosztják (költik) a központi költségvetésből származó pénzt. Mindennek következtében az iskolai kapacitások alakulása többnyire egyedi adminisztratív, vagy ritkábban és jobb esetben szabályozási lépések függvénye. A normativitás megszüntetésével tehát a kormányzat lényegében lefegyverezte magát, egyetlen oktatáspolitikai célját sem képes pozitív finanszírozási ösztönzőkkel támogatni. Paradox módon azonban a kormányzatnak ebbe a rendszerbe is sikerült beépítenie egy negatív ösztönzőt: azzal, hogy az állami iskolák dologi kiadásaira évről évre a 2013 előtti

finanszírozási szint körülbelül negyedét költi, az egyházi iskolák működési támogatását viszont nem csökkentette, indirekt módon az egyházi fenntartású iskolahálózat bővülését támogatja.

A helyi iskolahálózatok kapacitásainak folyamatos igényekhez igazítása, ezen keresztül a szelekció mozgásterének csökkentése nem csupán gazdálkodási kérdés, az tényeken alapuló közép- és hosszú távú tervezést igényel. Ez semmiképpen sem történhet országos racionalizálási programok segítségével, ugyanis az iskolahálózatba történő bármilyen beavatkozás rengeteg, csak helyben elérhető információ mérlegelését és számos különböző érdek ütköztetését igényli. A központi kormányzat által végigdöngetett racionalizálási programok mindig sokkal több járulékos kárt okoznak, mint amennyi hasznot hajtanak, ez tehát egy helyi-területi feladat. Ez az irányítási funkció a 2011 előtti rendszerben diszfunkcionálisan működött, a „köznevelési” rendszerben pedig teljesen lehetetlenné vált. A rendszerváltáskor kialakuló szétaprózódott helyi irányítási rendszerben az önkormányzatok nagy többsége egyes iskolákat működtetett, s nem helyi iskolahálózatokat irányított. Ennek következtében – mint azt a 2006–2007-es példa is mutatja – szelekciót mérséklő helyi oktatáspolitikai beavatkozásokra lényegében csupán közepes vagy nagyobb méretű városokban volt lehetőség. 2013 óta ez a szűk mozgáster is megszűnt. Nem csupán azért, mert minden döntés a kormányzati központban születik, hanem azért is, mert centralizált adminisztratív közigazgatási apparátusokban kizárólag éves „munkatervi” tervezés zajlik, hivatalok nem terveznek közép- vagy hosszú távon.

Mivel a közoktatás szelektivitása sok közvetett szálon keresztül jelentős mértékben az oktatás minőségének és az iskolák intézményi politikáinak („viselkedésének”) kérdése, a szelekcióval kapcsolatos utolsó fontos kormányzási eszközrendszer a minőségértékelés. Egy modern tanfelügyelet központilag rögzített minőségstandardok alapján egész iskolák külső szakértői értékelését végzi. Ez a rendszer a kormányzatok potenciálisan leghatékonyabb eszköze a szelektivitást okozó rejtett mechanizmusok (pl. káros pedagógiai és tanulásszervezési gyakorlatok, beiskolázási politikák, intézményi értékelési gyakorlatok) visszaszorítására. Magyarországon azonban soha nem működött korszerű tanfelügyelet. Az 1985-ben – igen helyesen – megszüntetett szakfelügyelet helyébe lényegében nem lépett semmi, a 2011-es törvény pedig nem tanfelügyeletet, hanem egyes pedagógusok munkájára fókuszáló, lényegében egyetlen józanul megfontolható oktatáspolitikai cél érvényesítésére sem alkalmas adminisztratív szakmai ellenőrzési rendszert hozott létre.

Rejtett és nyílt oktatáspolitikai elvárások

A mindenkori oktatási kormányzatok alapvetően két csatornán keresztül közlik az oktatás szereplőivel szembeni elvárásait: az oktatásfejlesztő iparon és az oktatáspolitikák kommunikációján keresztül. Az egyértelműen alkalmazkodást kiváltó eszköz a fejlesztés: nem csupán az ahhoz kapcsolódó pénzügyi ösztönzők vagy fejlesztési (azon belül továbbképzési) lehetőségek miatt, hanem a fejlesztés céljainak intenzív helyi-intézményi interpretációja miatt is. A meglepő az, hogy az oktatásirányítók nyilvánosság csatornáin keresztül zajló kommunikációja – az „oktatáspolitikai szómágia” – éppen ilyen erővel képes hatni a különböző szereplők viselkedésére. Számos példa bizonyítja, hogy a kommunikáció során eljuttatott nyílt vagy rejtett üzenetek interpretációja milyen erősen befolyásolja a szülőket, a pedagógusokat vagy az iskolaigazgatók viselkedését. Azonban azt is látnunk kell, hogy a fejlesztés és kommunikáció csatornáin keresztül közölt elvárások interpretációját az értékek, vélemények és érdekek helyi hálózatai formálják. Ha egy bizonyos közeget (pl. településen, intézményben) uralkodó vélelmek és érdekeltségek ellentétesek a központi elvárásokkal, akkor az alkalmazkodás elmarad – erre tökéletes példa a szülők és tanulók lábbal

szavazása a jelenlegi kormányzat szakmunkásképzést preferáló kommunikációjával szemben. Más esetekben viszont a központi elvárásoknak valamilyen helyi kontextushoz „igazított” interpretációja igen jól működik, amire jó példa az előző évtized SNI integrációs elvárásához való alkalmazkodás. Ami a kormányzati kommunikáció szelektivitással kapcsolatos rejtett és nyílt elvárásait illeti, a rendszerváltás utáni két évtized során a kormányzati kommunikáció végig erőteljesen integrációpárti volt. Az integrációs elvárások 2002 után felerősödtek, de mivel nem kapcsolódtak hozzá erős, a helyi-intézményi érdekeltségeket felülíró beavatkozások, a szereplők viselkedésére gyakorolt hatásuk elmaradt. E tekintetben 2010 után az oktatásirányítói kommunikáció egyértelműen, noha bizonyos esetekben rejtetten szelektívot erősítő elvárásokat közvetít, ami mintegy „jövőhagyja” a legkülönbözőbb szelektivitást és szelektívot erősítő helyi-intézményi és szülői gyakorlatokat és döntéseket. Mivel 2010 után a kormányzat szinte kizárólag uniós forrásokat fordít fejlesztésre, s mivel azokat az elmúlt öt-hat évben szinte kizárólag az általa létrehozott új rendszerek (pl. életpálya-modell minősítési rendszere, szakmai ellenőrzési rendszer, állami tankönyv monopóliuma, lecsonkított és államosított szakmai szolgáltató rendszer) létrehozására és működtetésére fordította, az iskolaszintű fejlesztések lényegében megszűntek, az elvárások közvetítésének ez a csatornája tehát kiszáradt.

Összegző hatások

A szelektívó keletkezésének okait összegezve, az elsősorban a rendkívül erős szeparációs nyomás, a növekvő mértékű tanulási kudarcok, valamint az iskolai kapacitások és a tanulólétszám közötti növekvő szakadék összegző hatásának a következménye, amit a szülői döntéseket meghatározó aspirációk, a magyar iskolaszervezet által felkínált túl sok szelektívó pont, a különböző kormányzati kudarcok és újabban a kormányzat kommunikációja jelentős mértékben felerősítenek. A szeparációs nyomás mértékét a pedagógusok és iskolaigazgatók attitűdjeiről, valamint az iskolák intézményi politikáiról szóló kutatások hiányában nem tudjuk megbecsülni. A tanulási kudarcok mértékének növekedéséről a különböző oktatásstatisztikai adatok és a PISA-mérések eredményei alapján meglehetősen pontos képet alkothatunk, s tudjuk, hogy az a 2011 utáni mindenre kiterjedő rendszerátalakítás következtében bekövetkezett súlyos minőségromlás eredménye (Radó, 2016). Az iskolai kapacitások és a tanulólétszám közötti olló szélesedéséről szóló adatokat korábban ismerttettem.

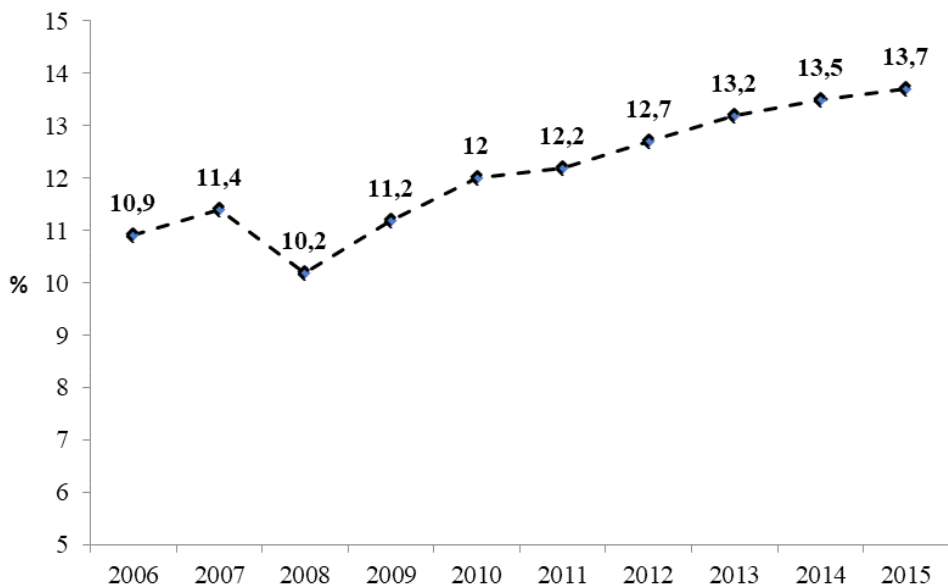
A szelektívitas és az intézményesült szelektívó keletkezésének lehetséges okait követően arról kellene valamit mondanom, hogy mekkora a különböző okok relatív, egymáshoz viszonyított súlya. Ha ezt képesek lennénk megállapítani, az így létrehozott tudás meglehetősen pontosan orientálná az oktatáspolitikai beavatkozásokat. Ez azonban sajnos nem lehetséges, számos különböző okból sem. Mindenekelőtt: az iskolarendszer különböző szintjein keletkező szelektívitas, illetve szelektívó kialakulásában a különböző lehetséges okok különböző súllyal vesznek részt. Így például az iskolai kapacitások túlzott bőségessége már az iskolakezdés pontján erős szelektívó hatást gyakorol. Ezzel szemben a kezdő szakaszban kialakuló tanulási teljesítményszakadékok csak az első formális szelektívó pont idején vezetnek szelektívóhoz. A másik probléma a helyi-intézményi kontextusok hatalmas sokfélesége, melyekben a különböző okok különböző mértékben határozzák meg a közoktatásban zajló folyamatokat. Mindezek ellenére a szelektívó folyamatok azok komplexitását figyelembe vevő célzott kutatása közelebb vinne minket az informált oktatáspolitikai tervezéshez.

A szelektivitás etnikai dimenziója: a szegregáció

A szegregáció etnikai alapú elkülönítés. Az elkülönítés szó aktív cselekvésre utal, aminek eredménye a roma és a nem roma tanulók oktatásának elkülönített megszervezése. Ez azonban megtévesztő, ugyanis hatását tekintve egy marginalizálódott kisebbségi csoporthoz tartozó tanulók oktatási elkülönülése – annak okaitól teljesen függetlenül – direkt és indirekt módon csökkenti a kisebbségi tanulók tanulási esélyeit, és negatív hatást gyakorol mind a többségi, mind a kisebbségi tanulók szocializációjára. A szegregáció szót tehát a továbbiakban nem az elkülönítésre irányuló cselekvés (vagy elmulasztott cselekvés) diszkriminációmozgatóját is magában foglaló jogi, hanem szociológiai és oktatási értelemben használom, melyek magukban foglalják az etnikailag semleges folyamatok hatására „spontán” létrejövő etnikai elkülönülés eseteit is. Erre a fogalomponosításra azért van szükség, mert mint az eddigiekből kiderülhetett, a magyar közoktatás egyre erősebb etnikai határok mentén történő szétszakadása igen jelentős részben olyan szelekciós folyamatok eredménye, amelyekkel kapcsolatban büntetőjogi felelősség nem vethető fel – közpolitikai felelősség felvetődhetne, ám ez a magyarországi közpolitikai gyakorlatban szinte értelmezhetetlen.

Az etnikai elkülönülés (szegregáció) mértékének egyik legfontosabb indikátora a roma többségű iskolák (gettóiskolák) számának és arányának alakulása. A kompetenciamérések iskolai háttérkérdőívében az iskolák igazgatói megbecsülik az intézményükben tanuló roma tanulók számát – ezt az adatot alapvetően megbízhatónak tekintjük. Nahalka (2016) számításai szerint a gettóiskolák aránya az elmúlt évtizedben – egy 2008-as átmeneti megtorpanást kivéve – folyamatosan növekedett (6. ábra).

6. ábra.
Roma többségű általános iskolai feladat-ellátási helyek (gettóiskolák) aránya 2006–2015 között (CKP, 2016. 42. o.)



A növekvő mértékű etnikai elkülönülés részben spontán demográfiai okokra vezethető vissza. Az iskoláskorú korosztályok roma népességen belüli aránya nagyjából az országos arány kétszerese, ennek következtében a roma tanulók aránya a közoktatásban a 2005-ös 11,6%-ról 2014-re 14,5%-ra nőtt (a roma tanulók aránya 2012–2014 között stagnált, ami nem

akasztotta meg a gettóiskolák arányának növekedését). Ráadásul a roma népesség eloszlása meglehetősen egyenetlen: több mint kétharmada községekben él és az ország bizonyos régióiban (ezen belül bizonyos kistérségeiben) arányuk az átlagosnál magasabb. Ez az oka annak, hogy a gettóiskolák közel fele Észak-Magyarországon, háromnegyedük községekben működik (Kállai, Papp és Vízi, 2017). A roma lakosság lakóhelyi koncentrációja önmagában elsősorban nem a városokban, hanem a kisebb községekben növeli a gettóiskolák számát. Kertesi és Kézdi (2014. 38. o.) elemzése szerint a városokban a „[...] lakóhelyi szegregáció nincs közvetlen összefüggésben az iskolai szegregáció mértékével, feltehetően azért, mert a szabad iskolaválasztás rezsimjében a tanulók iskolakörzetek közötti mobilitása erősen csökkenti a tényleges lakóhely szerepét. Hozzájárul ehhez az is, hogy a vizsgált városokban az ingázási költségek alacsonyok.”

Annak okait, amit a szegregáció növekedésében nem magyaráznak a demográfiai folyamatok, elsősorban a szelekció keletkezésének előzőekben felvázolt okaiban kell keresnünk. A szelekció uralkodó mintája a szelektív iskolaválasztás, a magasabb státuszú tanulók „jobb” iskolák felé áramlása. Lényegében ez határozza meg a roma tanulók szegregációjának mintázatát is. Városokban iskolakörzetek között, falvakban pedig (a magasabb költségek miatt kisebb mértékben) a nem roma tanulók más települések iskoláiba járása (white flight), tehát az iskolák közötti szegregáció két alaptípusa a jellemző.

Az, hogy Magyarországon az iskolák közötti szegregáció lényegesen erősebb, mint az iskolákon belüli, nem független attól, hogy a magyar közoktatás a tanulólétszám csökkenését a tanulócsoportok számának és nem az iskolák számának csökkentésével követte le. Ennek következtében az iskolahálózat kis létszámú intézmények tömegét kínálja fel az elkülönített tanulás szervezés számára. Az iskolák jelentős túlkínálata, az iskolahálózat szétaprózottsága hatalmas teret biztosít a közoktatási intézmények érzékelt (vélelmezett) minősége szerinti differenciálódása számára. Az iskolákon belüli szelekciós/szegregációs mozgástér azonban jóval kisebb, különösen azokban az iskolákban, ahol nincsenek párhuzamos osztályok.

Különös figyelmet érdemel a 2008-as év, amikor a gettóiskolák arányának növekedése átmenetileg megtorpant, arányuk 1,2%-kal csökkent. Az etnikai alapú elkülönítés átmeneti csökkenését mutatja a Kertesi és Kézdi (2009) által számított szegregációs index 2008-as átmeneti csökkenése is. Ennek széles körben elfogadott magyarázata az iskolakörzetek átalakítására vonatkozó kormányzati beavatkozás hatása (a közoktatási törvény 2005-ös, a 2007–2008-as tanévtől alkalmazandó módosítása szerint a beiskolázási körzeteket úgy kellett meghatározni, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya csak 25%-ban térhetett el az egyes körzetek között). Ez azonban csupán az összkép egyik fele. Mivel tanulók iskolák közötti nagyarányú mozgása nélkül a beiskolázási körzetek határainak átrendezése csak „felmenő rendszerben”, az új tanulók felvétele során fejthetett volna ki – könnyű kijátszhatósága miatt – erősen korlátozott hatást, önmagában nem eredményezhette az etnikai elkülönítés azonnali, bár átmenetinek bizonyult csökkenését. Sokkal inkább arról van szó, hogy 2008-ban érvényesült a 2007-es, 173 általános iskolai feladatellátási hely megszüntetésének hatása: az önkormányzatok egy része a helyi iskolahálózati racionalizálás során betartotta az új szabályozást, ami a gettóiskolák számának és arányának csökkenését eredményezte (lényegében ez történt a deszegregációs mintatelepülésnek tartott Hódmezővásárhelyen is, l. Szűcs, 2018 jelen kötet). A szabályozási eszköz és az önkormányzatok „viselkedésének” szerencsés összességű hatása tehát csak részben volt tudatos oktatáspolitikai beavatkozás eredménye.

Az iskolahálózat racionalizálásának szegregációt csökkentő hatását nemzetközi példák is bizonyítják. Így például 2007-ben és 2008-ban Bulgária egy kétlépcsős fiskális

decentralizációs reformot hajtott végre az oktatás finanszírozásában. Azonban a „delegált költségvetések” rendszerének bevezetése az önkormányzatokra hárította volna a rendkívül szétaprózódott iskolahálózat pénzügyi terheit, aminek kompenzálása erősen torzította volna a finanszírozás normativitását. Ennek elkerülése érdekében még a decentralizáció előtt a kormány egy rendkívül radikális központi iskolahálózat-racionalizálási programot hajtott végre 2006-ban: nagyjából négyszáz, jellemzően hegyvidéki kistelepüléseken működő kisiskolát zártak be, aminek pozitív mellékhatásaként jelentős mértékben csökkent a roma tanulók szegregációja.

Bizonyos jelzések alapján a gettóiskolák számának és arányának alakulása kiemelkedően fontos szempont. Havas és Liskó (2005) szegregációval kapcsolatos kutatásának adatai (4. és 5. táblázat) azt valószínűsítik, hogy amennyiben egy iskolában a roma tanulók aránya már meghaladja az 50%-ot, az iskolák közötti szegregációs folyamat (a nem roma tanulók más iskolákba áramlása) felgyorsul, és az iskola olyan szegregációs spirálba kerül, ami hagyományos, a 2010 előtti időszakban alkalmazott puha eszközökkel már nem fordítható vissza.

4. táblázat. Más körzetbe eljáró tanulók aránya többiskolás településeken 2004-ben (Havas és Liskó, 2005)

| Roma tanulók aránya az iskolában (%) | Más körzetbe eljáró tanulók aránya (%) |
|--------------------------------------|--|
| 75–100 | 29,8 |
| 50–75 | 62,6 |
| 25–50 | 12,6 |
| 0–25 | 13,1 |
| Összesen | 25,2 |

5. táblázat. Más településekre eljáró tanulók aránya az egyiskolás településeken 2004-ben (Havas és Liskó, 2005)

| Roma tanulók aránya az iskolában (%) | Más településekre eljárók aránya a tanulólétszámhoz képest (%) |
|--------------------------------------|--|
| 80 fölött | 31,5 |
| 50–80 | 11,2 |
| 40–50 | 4,2 |
| 25–40 | 6,7 |
| 10–25 | 4,5 |
| 10 alatt | 6 |
| Összesen | 9 |

A szegregáció szó kiterjesztett (oktatási) használatát nem csupán az etnikai elkülönülés hatásaival kapcsolatos megfontolás igazolja, de az azt kiváltó okok lehetséges magyarázata is. Papp (2011) elemzéséből tudjuk, hogy a roma tanulók alacsonyabb tanulási teljesítménye elsősorban lényegesen alacsonyabb családi státuszukkal magyarázható, e tekintetben az etnikai háttér hatása nagyon gyenge. Más a helyzet azonban a szegregációval, aminek erős etnikai dimenziója is van. Széles körben elfogadott megközelítés, hogy a roma tanulók elkülönítése elsősorban előítéletek, jobb esetben sztereotípiákon alapuló elfogultságok hatásának tulajdonítható, s ez megalapozza a probléma erős emberi jogi megközelítését. Bár a közoktatási rendszer roppant erős szelektivitása miatt nem az előítéletesség a szegregáció

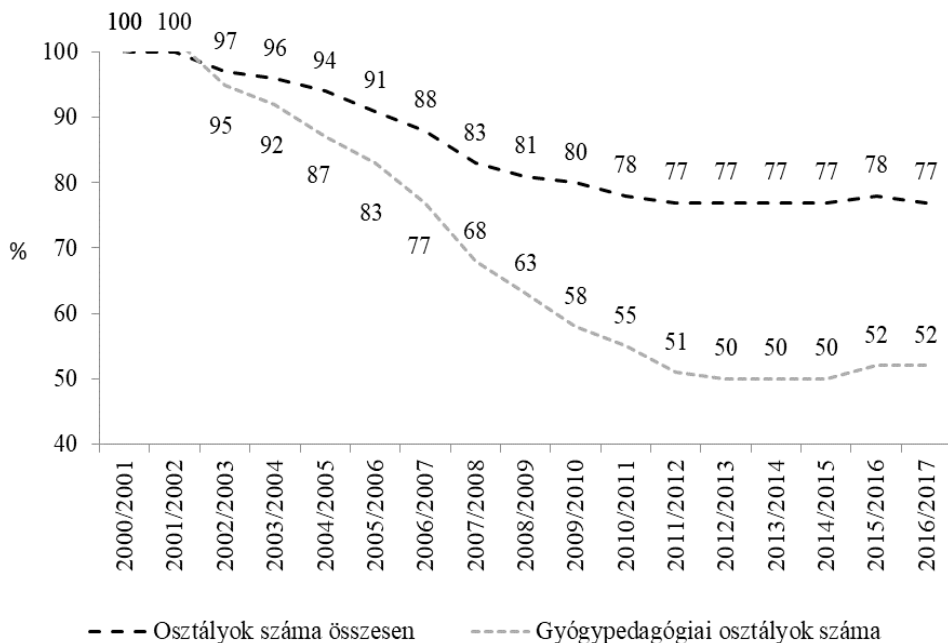
keletkezésének egyedüli tényezője, mégis mindenképpen van ennek a megközelítésnek létjogosultsága. Kertesi és Kézdi 2006-os kompetenciamérési eredmények alapján készült elemzése szerint például az etnikai alapú szegregációs index magasabb, mint a hátrányos helyzet alapján számolt szegregációs index, a roma tanulók elkülönülése mindenhol nagyobb, mint a hátrányos helyzetűeké (Kertesi és Kézdi, 2009). A romákkal szembeni előítéletekből fakadó szülői magatartásban viszont érdemes elkülöníteni két lehetséges attitűdöt: az egyik a direkt előítéletesség hatása („az én gyerekem ne járjon egy iskolába velük”), a másik egy sokkal szubtilisabb jelenség, ám ez – hatását tekintve – nem különbözik a nyílt előítéletességtől: a magas roma arány számos szülő számára a rossz iskolai minőséggel kapcsolódik össze. A nem roma középosztályi szülők viselkedését meghatározó legkülönbözőbb motívumok szétválaszthatatlanul összekeverednek. Bár egyes szülők döntéseinek jóhiszeműsége nem kérdőjelezhető meg, a különböző motívumok keveredése miatt a szelektív iskolaválasztás révén keletkező szegregációnak mindenképpen van az interetnikus kapcsolatokkal összefüggő – ismeretlen súlyú – eleme is. Már csak azért is, mert a szülők – és általában: a település polgárainak – helyi oktatásirányítók (iskolaigazgatók, önkormányzati és tankerületi vezetők) által érzékelt előítéletessége hatást gyakorol a beiskolázást meghatározó döntésekre is.

Noha a szegregáció alapvető formaváltozata a többségi szülők döntésein alapuló etnikai elkülönítés, a szegregációnak vannak olyan mechanizmusai is, amelyek nem a magasabb státuszú tanulók elvándorlásán, hanem a roma tanulók fősodorrendszerből való kiterelésén alapulnak. Ebből kettő (roma tanulók SNI-oktatásba terelése és magántanulóvá nyilvánításuk) a rendszerben érvényesülő, a roma tanulókat lényegesen erősebben sújtó szeparációs nyomás következménye, a másik kettő (a HÍD-osztályok megszervezésének és az egyházi iskolahálózat bővülésének szegregációs hatása) aktív oktatáspolitikai beavatkozások „eredménye”.

Az egyetlen olyan szegregációs forma, amelynek mozgásterével kapcsolatban a 2010 előtti oktatáspolitikai bizonyos mértékig sikeresen avatkozott be, az a roma tanulók speciális osztályokba vagy iskolákba terelése. Az ennek megakadályozására vagy visszafordítására irányuló direkt beavatkozások ugyan nem voltak különösebben sikeresek, az SNI integrációs politika azonban jelentősen növelte az integráltan tanított SNI-tanulók számát (7. ábra). Ezt mutatja az is, hogy a „köznevelési” törvény elfogadásáig az SNI-osztályok száma lényegesen gyorsabban csökkent, mint az összes tanulócsoportok száma. Ez nem szüntette meg ezt a szegregációs formát, viszont jelentősen csökkentette annak lehetőségét. Bár nincs adatunk arról, hogy a növekvő számú magántanulóvá minősített tanulók mekkora hányada roma, bizonyos anekdotikus információk alapján elképzelhető, hogy ez a csatorna részben átvette az SNI-vé nyilvánítás szegregációs szerepét.

A szakiskolákban megszervezett HÍD-osztályok, melyeknek elméletileg a lemorzsolódók visszavezetésére szolgáló második esély programoknak kellene lenniük, erre a célra alkalmatlanok, viszont alig titkolt módon jól szolgálják a roma tanulók szakmunkásképzésből való kivezetését és a lecsökkentett tankötelezettség végéig tartó parkoltatásukat. Azonban az egyházi iskolahálózat erőteljes állami beavatkozással segített terjeszkedése elsősorban közvetett módon járul hozzá a roma tanulók növekvő elkülönítéséhez (Ercse, 2018 jelen kötet). Az egyházi iskolák szelektív beiskolázási gyakorlata legnagyobb részben a nem roma tanulók szüleinek szelektív iskolaválasztásán keresztül erősíti a roma tanulók koncentrációját az állami iskolarendszer intézményeiben. Néhány esetben – például a miskolci Huszártelepi iskola újraindításával – az egyházak közvetlenül is közreműködnek a roma tanulók fősodoroktatásból való kitereléséhez.

7. ábra.
Általános iskolai tanulócsoportok és SNI-osztályok számának alakulása Magyarországon, 2000–2016
(2000=100%) (KSH alapján)



Ami a korán kialakuló teljesítményszakadékok roma tanulók szegregációjára gyakorolt hatását illeti, az középfokon okoz egészen brutális mértékű etnikai szakadékot. A rendszerváltás után született roma tanulók nagy többsége befejezi az általános iskolát, ám érettségivel záruló középiskolában csupán az országos arány ötöde-hatoda tanul tovább (a 2004-es szegregációkutatás eredményei szerint a 17 éves roma tanulók csupán 14%-a tanult érettségit adó középiskolában – erről l. Havas és Licsó, 2005). Már az iskola kezdő szakaszában felhalmozódott tanulási kudarcuk és a szakmunkásképzés eleve nagyon gyenge, az utóbbi években pedig teljesen felszámolt hátránykompenzációs képessége miatt a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának mértéke folyamatosan nő, ami döntő valószínűséggel a roma tanulókat fokozottabban sújtja. Mindennek hatására a roma és a nem roma tanulók közötti iskolázottsági szakadék a középfokú oktatás befejezése előtt tágul hatalmasra.

Összességében azt látjuk, hogy mivel 2013 után a magyar oktatásirányítás lefagyott, oktatáspolitikai értelemben cselekvőképtelenné vált, a roma tanulók szegregációját meghatározó szelekciós, ezen belül szegregációs folyamatokat alapvetően a magyar közoktatási rendszerbe kódolt spontán folyamatok határozzák meg. Ezek közül a legfontosabbak a demográfiai folyamatok, a változatlanul hatalmas mértékű szelektivitás, valamint a mindenre kiterjedő rendszerátalakítás által okozott minőségromlás miatt beszakadó tanulási eredmények, az iskolai kudarcok minden eddiginél nagyobbra növekedése. A kormányzat kisebb, közvetlen vagy közvetett módon szegregációt erősítő intézkedései csak árnyalják az összképet.

Oktatáspolitikai dilemmák

Senki számára nem lehet kétséges, hogy a magyar közoktatás brutális mértékű szelektivitása és a roma tanulók jórészt ebből fakadó növekvő szegregációja mögött végső soron az oktatás kormányzásának kudarca áll. Ugyanakkor az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai kudarcai közelebb vittek minket ahhoz, hogy jobban megértsük: mi működik és mi nem. Valódi deszegregációs célokat követő oktatáspolitikai gyakorlatról Magyarországon csak a 2002–2010 közötti időszakban lehet beszélni. E politika eleinte szinte kizárólag puha eszközökkel operált, majd ezek relatív eredménytelenségének hatására 2005-től keményebb szabályozási eszközökkel is megpróbálkozott. A korszak oktatáspolitikai kezdeményezéseinek hatásából levonható legfontosabb következtetés az, hogy átfogó, az oktatás méltányosságának erősítését szolgáló valódi reform nélkül az eddig alkalmazott célzott beavatkozások a magyar kontextusban sikertelenek maradnak. Korábban megkülönböztettem „fősodorméltányosságpolitikákat”, melyek célja az egész rendszer hátránykompenzációs képességének erősítése és szelektivitásának csökkentése, és célzott „kiegészítő kisebbségi oktatáspolitikákat”, mint például a megerősítő intézkedések, a kisebbségi oktatási programok és az antidiszkriminációs eszközrendszer. A 2010 előtti deszegregációs célú oktatáspolitikai szinte kizárólag kiegészítő eszközökkel operált, miközben a közoktatás szelektivitása és alacsony hátránykompenzációs képessége érintetlen maradt.

Ebben az írásban nincs mód a jelenlegi tudásunk szerint a magyarországi kontextusban is működőképes fősodoroktatási reform lehetséges elemeinek áttekintésére. Ennek egy aspektusát azonban fontos figyelembe vennünk. Mint a szelekció okainak áttekintése során látható volt, azok egymás hatását erősítve olyan lokális és oktatási intézményi érdekeltségi hálózatokat teremtenek, amelyekben akadálytalanul érvényesül a szelektív iskolaválasztáson alapuló szelekciós és szegregációs modell. Más szavakkal: a magyar közoktatás szereplőinek viselkedését szelekciós inercia határozza meg. Ezen a mintázaton a tagozatok indítását korlátozó jelenlegi központosított és túlszabályozó tartalmi szabályozás ellenére a 2011 után létrejött államkonzervatív rendszer sem változtatott. Az eddigi oktatáspolitikák relatív kudarcának legfontosabb tanulsága az, hogy a szegregáció visszaszorítása érdekében olyan „domináns” oktatáspolitikai beavatkozásokat kell alkalmazni, amelyek átírják a helyi-intézményi érdekeltségi hálózatokat és viselkedési beidegződéseket (Radó, 2007). A szelekció jelenleg uralkodó mintázatát figyelembe véve ez pedig két elméleti lehetőséget jelent: (1) egy „kínálati oldali” beavatkozást, az iskolák (feladatellátási helyek) számának jelentős mértékű csökkentését, vagy (2) egy „keresleti oldali” beavatkozást, a szabad iskolaválasztás megszüntetését, kötelező iskolakörzetek létrehozását.

A szegregáció csökkentésének a szülői jogok korlátozásával járó, a szabad iskolaválasztás jogának megszüntetésével operáló opció az előző évtized oktatáspolitikájáról szóló publicisztikai irodalomban gyakran felbukkant. Az erről szóló publicisztikák átolvasása után lényegében három, szakmailag is megfontolásra érdemes, mellette szóló érvet látok. (1) Az eddig alkalmazott beavatkozások nem működtek. Ez lényegében igaz, de ez csak akkor lenne súlyos érv, ha a szabad iskolaválasztás megszüntetésének nem lenne alternatívája, ez azonban nem igaz. (2) A szelekció teljes mértékben visszavezethető a szabad iskolaválasztás jogának gyakorlására. Mint láttuk, ez nem igaz. (3) A hátrányos helyzetű családok, ezen belül a roma családok, nem képesek élni a szabad iskolaválasztásból fakadó lehetőségekkel. Ez teljesen igaz, éppen ez az esélykülönbség magyarázza a szelektív iskolaválasztás szelekciós modelljének működését. Mivel azonban a jogok gyakorlását lehetővé tevő lehetőség hiánya nem indokolja a jogok felszámolását, ez az érv sem tűnik erősnek. Mindent egybevetve, a szegregáción keresztül megvalósuló jogsérelem és a szabad iskolaválasztás megszüntetésével keletkező jogsérelem látszólag személyes prioritások és társadalmi hatások mérlegelésén

alapuló választás kérdése. Valójában azonban nem ez a helyzet, ugyanis a szelekció és a szegregáció csökkenthető jogsérelmek nélkül az iskolák számának erőteljes csökkentésével is. Ha tehát van alkalmas – bár nehezen alkalmazható – közpolitikai eszköz, a kormányzat saját kudarcaiért nem háríthatja át a felelősséget a szülőkre. E megfontolásoknál azonban sokkal fontosabb Horn (2007) ellenérve, miszerint a jelenlegi magyar közoktatási rendszerben a szülői jogok korlátozása a szelekció valódi okainak megszüntetése nélkül nem eredményezne mást, mint a tanulók átlépését a közösségi tulajdonban lévő rendszerből a magántulajdonban lévő (alapítványok, üzleti szervezetek és egyházak által fenntartott) iskolahálózatba. Ennek hosszú távon az oktatási egyenlőtlenségek szempontjából katasztrófális hatása lenne, mert a közösségi iskolahálózat dominanciája az oktatás méltányosságának legfontosabb garanciája (lehetne).

Mindezeket túl újabban jogi értelemben is a szegregáló kisiskolák bezárása a megfelelő oktatáspolitikai opció. A Pécsi Ítéletábra egy 2016-os ítélete megtiltja az állami iskolafenntartónak, hogy egy általa működtetett, egy korábbi ítélet szerint is szegregáló kaposvári iskolában új osztályokat indítson, az iskolát tehát felmenő rendszerben meg kell szüntetnie. A rendszerváltás óta először tehát egy bírósági ítélet a szegregáció tilalma betartásának módjával kapcsolatban is kötelezettséget ír elő. Mindebből kiindulva a továbbiakban az elsősorban az iskolák száma és a tanulók száma közötti hatalmas szakadék felszámolásán, az iskolahálózat racionalizálásán alapuló további dilemmákkal foglalkozom.

A jelenlegi helyzetben tehát az oktatási kínálat csökkentése – a szülők által megfontolható alternatívák számának és az iskolák tanulóválasztási lehetőségének legitím szűkítésével – a szelekció, ezen keresztül a szegregáció csökkenését eredményezné. E megközelítés költséghatékonysági megfontolásból is észszerű, ugyanis a roma tanulók jellemzően kisméretű iskolákban koncentrálnak. Mint már volt róla szó, ennek részben az az oka, hogy a roma népesség kétharmada községekben él. Ugyanakkor a 2004-es szegregációkutatás eredményei azt is jelezték, hogy nagyobb településeken ugyanez a helyzet: a megyeszékhelyeken a roma többségű iskolák átlagos tanulólétszáma (181 fő) meglepő módon jóval kisebb volt, mint a roma többségű községi iskolák mérete (211 fő). A kis létszámú iskolák bezárása és nagyobb iskolaközpontok létrehozása jelentős mértékben csökkentené a közoktatás szelektivitását, nem igényli a szülői jogok korlátozását, illetve javítaná a közoktatási rendszer jelenleg nagyon gyenge költséghatékonyságát. Mindezen kívül, mivel a ma megkívánt tanulástámogatási és tanulói fejlesztési rendszerek egyre inkább javuló iskolai mérethatékonyságot feltételeznek, ez hosszú távon a minőség javításának is előfeltétele.

A nagyobb méretű iskolaközpontok létrehozását szolgáló racionalizálási programmal kapcsolatos első dilemma az, hogy ki csinálja. Mint már említettem, a központi kormányzat által lebonyolított iskolahálózat-racionalizálási kampányok rengeteg járulékos kárt okoznak. Ennek oka az, hogy azok az intézményrendszer átszervezésével kapcsolatos szempontoknak csupán egy nagyon szűk körét képesek figyelembe venni, és az átszervezés alapjául szolgáló kritériumokat országosan egységesíteniük kell. Ezzel szemben a kistelepülések kisiskoláiról szóló, 2006-ban megjelent oktatáspolitikai elemzés (OPEK, 2006) a kis iskolák jövőjével kapcsolatos döntések előkészítése során 15 különböző szempont figyelembevételét ajánlotta az önkormányzatok számára. A központi kormányzati beavatkozás alternatívája a decentralizáció, valamint olyan pénzügyi és szabályozási környezet létrehozása, amelyben a helyi irányítási szereplők érdekeltté válnak az iskolai kapacitások és a tanulói létszám egyensúlyban tartásában. Láttuk azonban, hogy korábban ezek az érdekeltségek sem írták felül a szelekciós inercia érvényesülését. A megoldás – nagy valószínűséggel – a kétfajta megoldás kombinálása: erős törvényi szabályozással létrehozott mandátum, a helyi döntések kereteinek központi rögzítése, erős, eseti beavatkozást is lehetővé tevő országos

tanügyigazgatási-minőségértékelési intézményrendszer, valamint az ehhez kapcsolódó – a korábbiaknál erősebb – finanszírozási ösztönzők alkalmazása. Mindennek előfeltétele, hogy a helyi döntéseket ne egyes iskolákat, hanem helyi iskolahálózatokat irányító, bevételeikkel nagy önállósággal gazdálkodó szereplők hozzák meg.

Egy, az előzőhöz kapcsolódó további dilemma a kis iskolák védelmével kapcsolatos. A kistelepülések kis iskoláinak bezárása mellett nincs azok minőségével kapcsolatos érv. A már említett OPEK-jelentésben (2006) szereplő elemzés kimutatta, hogy az ezekben az iskolákban folyó oktatás minősége (az általuk produkált hozzáadott érték) átlagosan nem rosszabb vagy jobb, mint a többi településen működő iskolákban (azonban a minőségfejlesztés lehetőségei erősen különböznek). A szelekcióval, és ennek következtében a szegregációval kapcsolatos megfontolások fényében viszont számomra a kistelepülések iskoláinak megőrzése melletti érvek nem elég erősek. Az oktatáspolitikai felelőssége az oktatás eredményességének, minőségének, méltányosságának és költséghatékonyságának biztosítása, más megközelítésben: a minőségi tanulás lehetőségének biztosítása minden tanuló számára. A települések népességmegtartó képessége nem oktatáspolitikai kérdés.

Szót kell ejteni a jelenlegi kormányzat iskolahálózat-átszervezési terveiről is, ugyanis azok látszólag egybecsengenek az itt szereplő eddigi megfontolásokkal. A kormány jó ideje dolgozik egy, a kisiskolák felső tagozatainak iskolaközpontokba való összevonását célzó beavatkozás előkészítésén. Ennek oka valószínűleg az, hogy a szándékok szerint alacsonyan tartott közoktatási kiadások az előmeneteli rendszerhez kapcsolt (elhibázott szerkezetű) béremelések hatására kezdenek „elszállni”. Ez a lépés azonban sem a már iskolakezdekör érvényesülő szelekciót, sem a roma tanulók szegregációjának hatásait nem mérsékelné. Már az 1970-es években zajlott kutatásokból és más országok (pl. Szlovákia) tapasztalataiból is tudjuk, hogy több évnyi elkülönítés után a roma tanulók már nem integrálhatók sikeresen – az átszervezés egyetlen „eredménye” az lehet, hogy eltűnteti a gettóiskolák számáról szóló, a kompetenciamérésből kinyert adatokat. A közösségi tulajdonban lévő iskolahálózat racionalizálása felvet még egy sajátos problémát: az automatikusan az egyházi fenntartású intézmények arányának további jelentős növekedésével járna, ugyanis intézményt csak az intézmény tulajdonosa zárhat be. Olyan alkotmányos, a szektorsemleges finanszírozás elvét betartó megoldást kell tehát találni, amely lehetővé teszi, hogy fenntartótól függetlenül az állam ne finanszírozzon az igényeket szükségtelenül meghaladó kapacitásokat, és ezt oly módon tegye, hogy biztosítható legyen az ideológiailag semleges közösségi oktatás dominanciája.

Látnunk kell, hogy az iskolák közötti szegregáció visszaszorításának e módja igen könnyen az iskolán belüli szegregáció erősödéséhez vezethet. Ezért a kínálat szűkítését szolgáló beavatkozásoknak ki kell egészülnie az iskolán belüli szegregáció megelőzésének ma még igen erőtlen eszköztárával. Ilyen eszköz lehet a tagozatok és képességcsoportok megszervezésének tilalma az általános iskolákban, a hátrányos helyzetű tanulók egyenlő elosztása kötelezettségének kiterjesztése a párhuzamos tanulócsoportokra, valamint a szabályok betartását értékelő (valódi) tanfelügyelet létrehozása. A hátrányos helyzetű – ezen belül roma – tanulók középosztályi tanulók után utaztatása mérsékelné a szegregációt, de nem erősítené az iskolák inkluzív oktatásra való képességét, tehát nem csökkentené a separációs nyomást. Az új iskolaközpontok mindegyikében szükség lenne célzott, koncentrált és intenzív iskolafejlesztésre is.

A problémát ezzel összefüggésben az okozná, hogy a roma tanulók integrálása és sikeres tanuláskor szakmai-intézményi feltételeinek biztosítása két eltérő időigényű feladat, az utóbbi csupán több hároméves iskolafejlesztési ciklus alatt teremthető meg. Sokak szerint a „rideg integráció” negatív hatásainak elkerülése érdekében a deszegregációs (integrációs)

beavatkozásokat meg kell előznie az iskolák szakmai „feljavításának”. Ezzel kapcsolatban azonban a korábbi oktatásfejlesztési programok tapasztalatai kétségekre adnak okot: az iskolák nem vagy nagyon nehezen készíthetők fel olyan problémák megoldására, amelyek az iskolákon belül még nem léteznek. Az integrációnak tehát felmenő rendszerben kell történnie az azzal egy időben zajló intenzív fejlesztés mellett. Ezek a fejlesztések azonban nem követhetik a 2010 előtti oktatásfejlesztés logikáját. A szélesen értelmezett inklúziós oktatásfejlesztés hatását korábban erősen csökkentette, hogy a magyar kormányzat az elmúlt évtizedekben egyszerűen képtelen volt arra, hogy stabilan és kiszámíthatóan pályázati rendszerben finanszírozza a nagy időigényű inklúziós képességek erősítését szolgáló iskolai fejlesztéseket. Képtelen volt erre a TÁMOP decentralizált fejlesztési rendszere keretei között, amikor hároméves iskolafejlesztési programok lebonyolítására az iskolák szűk másfél évet kaptak, ami néha több kárt okozott, mint amennyi hasznot hozott, és képtelen lesz erre a 2014–2020 közötti költségvetési időszak végén várható nagy centralizált pénzosztás idején is (ez a kampányszerű, rövid ideig tartó pénzeső lényegében csak már létező innovációs szigetek megerősítésére alkalmas). Úgy tűnik, hogy stabil, inklúziós fejlesztést szolgáló, alapvetően költségvetésből finanszírozott iskolai fejlesztést támogató intézményrendszerrel kellene inkább próbálkozni, ami kineveli a maga szakemberszükségletét és kialakítja a maga szolgáltatási-iskolafejlesztési protokolljait.

Jeleznem kell néhány, az iskolaszervezettel kapcsolatos oktatáspolitikai dilemmát is. A szelekció, ezen belül a szegregáció visszaszorítása szempontjából nem az iskolaszervezet vertikális tagolódása, az egyes pedagógiai szakaszok hossza az érdekes. Témánk szempontjából sokkal fontosabb a közoktatás intézményrendszerének egységessége: a szelekciós pontok számának csökkentése az alap- és alsó középfokú oktatásban, illetve a parkoló pályák felszámolása a felső középfokú oktatásban. Az előbbi járna igen nagy társadalmi ellenállással, ugyanis a csak nevében általános iskola valóban általánossá (egységessé) tétele a hat- és nyolcévfolyamos szerkezetváltó gimnáziumok kivezetését igényelné. Ami pedig a parkoló pályák felszámolását illeti, az a HÍD-osztályok megszüntetését (helyettük valódi második esély iskolák alapítását), valamint a középfokú oktatás jelenlegi intézménytípusainak egymáshoz való közelítését tenné szükségessé.

Végül – minden kommentár nélkül – még egy megjegyzés: nem kétséges, hogy a szelekció és szegregáció visszaszorítása csak olyan kormányzati beavatkozások összegződő hatásától várható, amelyeknek irgalmatlanul nagyok a politikai kockázatai és költségei.

Irodalom

- Civil Közoktatási Platform (2016): *Kockáskönyv. Kiút az oktatási katasztrófából*. ROMI-SULI Könyvkiadó, Mogyoród.
- Erce Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vettem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177–199.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Horn Dániel (2007): Ne játssz a pad alatt! – Maradjon-e a szabad iskolaválasztás? *Magyar Narancs*, 28. 46. sz. http://magyarnarancs.hu/publicisztika/ne_jatssz_a_pad_alatt_-_maradjon-e_a_szabad_iskolavolasztas-67926
- Kállai Ernő, Papp Z. Attila és Vízi Balázs (2017): Túlélés vagy remény? Pillanatképek a roma közösségek jelenéből. In: Jakab András és Urbán László (szerk.): *Hegymenet. Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon*. Osiris Kiadó, Budapest. 156–176.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. 959–1000.

- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. *Budapesti Munkagazdasági Füzetek*, 16. 6. sz. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf>
- OPEK (2006): *Kistélepülések kisiskolái. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése.* (Oktatáspolitikai elemzések). Sulinova, Budapest.
- Lannert Judit (2004): *Pályaválasztási aspirációk.* PhD-értekezés. Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. és Hooper, M. (2016): *TIMSS 2015 International Results in Mathematics.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study.
- OECD (2015): *Education at a Glance 2015: OECD Indicators.* OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA.* OECD Publishing, Paris.
- Ostorics László (2015): Mit mutat a mutató? A PISA- és a kompetenciamérések tanulságai. Előadás: Oktatási esélyegyenlőség – Magyarország 2015. Budapest, 2015. június 9-10. https://www.oktatas.hu/koznevel/meresek/aktualis_informaciok/pisa_okm_tanulsagai
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban.* Argumentum, Budapest. 224–267.
- Radó Péter (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatási rendszerben. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 12. sz. 3–40.
- Radó, P. (2011): Regional Educational Performance Patterns in Europe. *CEPS Journal*, 1. 3. sz. 11–30.
- Radó Péter (2016): PISA 2015: miért romlanak az eredményeink? *Tani-tani Online*, 12. sz. http://www.tani-tani.info/pisa_2015
- Eurydice (2014): The Structure of the European Education Systems 2014/15. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf
- Szűcs Norbert (2018): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vettem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–342.

SZABAD ISKOLAVÁLASZTÁS ÉS SZEGREGÁCIÓ¹

Berényi Eszter

Az oktatás szelektivitásáról folytatott viták mindig is a kritikai oktatásszociológia központi kérdései közé tartoztak. Az „Új oktatásszociológia” (Banks, 1974), többek között Bourdieu munkáiból merítve, hangsúlyozta a hatalom és a habitus szerepét az oktatási egyenlőtlenségek kialakulásában. Az elmúlt évtizedek kritikai oktatáskutatása pedig arra mutat rá, hogy az oktatás elemzésekor nem hagyható figyelmen kívül az a közpolitikai kontextus, amelyben az iskolázás végbemegy (Ball, 1997; Ozga, 1987). A közpolitika szociológiai vizsgálata kiemelt figyelmet fordít arra, hogy miként, milyen érdekek és hatalmi viszonyok mentén jönnek létre a közpolitikai elképzelések, hogyan használják vagy viselik el a különböző szereplők és érdekelt felek a közpolitikát, milyen módon fordítják le a közpolitikát mindennapi gyakorlatuk során, milyen jelentést tulajdonítanak neki.

A tanulmányban a szabad iskolaválasztás közpolitikáját körülölelő vitákat mutatom be, mert – mint látni fogjuk – a különböző értékek és értelemtulajdonítások már önmagukban meghatározzák azt a keretet, amelyen belül a szabad iskolaválasztás és a szegregáció közötti összefüggések egyáltalán felmerülhetnek. Az iskolaválasztás és szegregáció kapcsolatát több tényezőt figyelembe véve értelmezem a következők mentén: (1) milyen okok és megfontolások vezettek a szabad iskolaválasztás létrejöttéhez; (2) hogyan viszonyulnak ezek az okok és megfontolások a szegregáció kérdéséhez; (3) ténylegesen mi a szerepe a fenti okoknak a társadalmi kontextus különböző elemei mellett a szegregációban; (4) tetten érhető-e valamiféle „társadalmi közvélekedés” a szegregáció megítélésével kapcsolatban.

Iskolaválasztási körkép

Ahhoz, hogy választ tudjunk adni a fenti kérdésekre, és megértsük, mit jelent a szabad iskolaválasztás a magyar társadalom számára, érdemes megvizsgálni azt más társadalmi kontextusokban: hol és hogyan működik, illetve miért jelent meg a szabad iskolaválasztás. Bár a világ oktatási rendszereiben a választás bizonyos formái – a magánszektor vagy a legjobban teljesítők részére fenntartott elitiskolák révén – régóta megtalálhatók, a 20. század második feléig az iskolarendszerek jelentős részében nem vagy csak igen korlátozott mértékben volt jelen az állami közoktatáson belüli választás lehetősége, miközben a tanulók jelentős része az állami közoktatás résztvevője volt. Ugyanakkor az elmúlt évtizedekben a világ számos országában megjelent a választás lehetősége a közoktatáson belül: egy OECD-jelentés szerint az OECD-országok kétharmada növelte a szülők választási lehetőséget az elmúlt 25-30 év során (OECD, 2012). A 33 OECD-országból 2010-ben hat országban nem volt körzetes beiskolázás; nyolc országban szigorú körzetes beiskolázás működött; az országok zömében, 19 országban, köztük Magyarországon is, a beiskolázás alapja a körzet, de viszonylag könnyen lehetséges már elemi iskolai szinten másik iskolát választani (OECD, 2012).

Sok országban létezik a szabad iskolaválasztás alsó középfokon (a magyar felső tagozat megfelelője). Például az Amerikai Egyesült Államokban az elmúlt évtizedek során több iskolakörzetben vezettek be kísérleti jelleggel valamilyen nem univerzális utalványprogramot, ami bizonyos korlátok között lehetővé teszi az iskolák közötti válogatást. Ennek a

¹ A PD 123954 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a Posztdoktori Kiválóság pályázati program finanszírozásában valósul meg. A tanulmány ezen projekt keretén belül készült.

legismertebb formái a *charter school*-ok, melyek a szigorú körzetes iskolarendszerbe vittek választási lehetőséget „nem állami, de állami finanszírozású” intézménytípusként. Hasonló módon egyre erősebb a választás lehetősége Angliában is, például közpénzből finanszírozott egyházi iskolák (*faith school*) által. Azonban a magyarhoz hasonló univerzális, azaz minden iskolakörzetre és mindenkire egyaránt kiterjedő, már az elemi általános iskolába kerüléskor is érvényben lévő szabad választási rendszer a világ legtöbb országában ismeretlen, ehhez hasonlót csak Új-Zélandon és Chilében vezettek be (a chilein azóta már változtattak). A chilei 1981-es iskolareformhoz hasonló újítást vezettek be Svédországban az 1990-es évek elején. Itt a korábbi, a választást szinte teljesen kizáró, magániskolák nélkül működő állami rendszerből egy utalványalapon működő, állami és államilag finanszírozott „független” iskolák közötti választást megengedő rendszer jött létre (Böhlmark, Holmlund és Lindahl, 2016).

Még ha terjed is a szabad iskolaválasztás, az legtöbbször a szülők iskolaválasztását jelenti, ugyanakkor az iskolák a legtöbb választást kínáló oktatási rendszerben nem válogathatnak szabadon a diákok között. Az országok többségében a közoktatási intézmények alapfokon formálisan nem szabhatnak semmiféle felvételi kritériumot. Jóval vegyesebb a kép az alsó középfokú oktatás esetében, ezen a szinten a vizsgált 33 OECD-országból 17-ben az iskolák különböző felvételi kritériumokat határozhatnak meg. Tíz országban, köztük Magyarországon is (gondoljunk csak a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokra), az iskolai teljesítmény meghatározó szerepet játszik (OECD, 2012).

Összefoglalva elmondható, hogy a legtöbb oktatási rendszerben az iskolaválasztás a tanulók többségét nem érinti, ugyanakkor jóval inkább jelen van, mint néhány évtizeddel korábban. A kérdést övező szakmai és politikai viták az oktatás körüli viták legélesebbjei közé tartoznak. Ezek a viták alapvetően arról szólnak, hogy milyen előnyökkel és hátrányokkal bír a szabad iskolaválasztás.

Érvek, célok, következmények

Az elgondolás, hogy még a közoktatáson belül is lehetővé kell tenni valamiféle választási lehetőséget a családok számára, illetve kvázi piaci környezet megteremtésével kell az oktatás minőségét emelkedését ösztönözni, az 1970-es években jelent meg az angolszász területeken. A szabad iskolaválasztást támogatók érvei tehát elsősorban arról szólnak, hogy a választás által javul az oktatás minősége (Hoxby, 2003).

Miközben az oktatási minőség kérdésével érdemes nagyon óvatosan bánnunk, hiszen ez, az 1990-es években „divatba jött” fogalom nagyon megfoghatatlan és rendkívül sokféle dolgot takarhat, próbáljuk meg összefoglalni, hogy mik azok a főbb csapásirányok, amelyek alapján a szabad választáspártiak szerint „jobbá” válik a közoktatás a választás által. Az iskolaválasztással kapcsolatos érveknek alapvetően három csoportja van. Az egyikbe tartoznak azok, amelyek szerint a választás lehetősége kvázi piaci mechanizmusokat vezet be az oktatásba, ami így hatékonyabbá válik, ettől pedig javul a minőség. Az érvek második csoportját a szülői jogok teszik ki, ezekre hivatkozva tartják fontosnak a választást, annak lehetőségét. A harmadik csoportba tartoznak azok az érvek, amelyek szerint az iskolaválasztás az oktatási rendszereket méltányosabbá teszi (OECD, 2012). Ezek az érvek sokszor nem függetlenek egymástól és együtt jelennek meg. Például az USA déli államaiban eleinte úgy érveltek a szabad iskolaválasztás mellett, hogy ez egy olyan módszer, amellyel a közoktatási intézmények szegregációja ellen lehet hatni, és egyben hatalommal ruházza fel a szegény és a munkásosztálybeli szülőket (Elmore és Fuller, 1996), mivel az oktatási utalványok rendszere a hátrányos helyzetűeket hozzásegíti ahhoz, hogy jobb minőségű oktatásban részesülhessenek (Sugarman, 1999).

Még ha az érvek sokszor találkoznak is, alapvetően más-más érdekek és értékek mentén közelítenek az iskolaválasztás kérdéséhez. A három érvcsoport közül kettőnél (kvázi piacok létrehozása és a választás mint szülői jog) nem jelenik meg expliciten, hogy mindennek milyen következményei lehetnek a társadalmi egyenlőtlenségekre és a szegregációra nézve; ám az érvek harmadik csoportja, a méltányosság hangsúlyozása, nagyon közelről érint egyenlőtlenségi, így szegregációval kapcsolatos kérdéseket is.

Az eredmények meglehetősen vegyes képet mutatnak arra nézve, hogy mennyire töltik be a szabad iskolaválasztás különböző formái a hozzájuk fűzött reményeket. A tanulmányi eredményeket tekintve az amerikai charter iskolákról és az angol iskolaválasztásról vegyes kutatási eredményekkel rendelkezünk (Berends, 2015; Burgess, Greaves, Vignoles és Wilson, 2011). De akár javul az iskolák minősége a választás által, akár nem, lényegi kérdés, hogy nem jelenik-e meg nem szándékolt következményként szegregáció az iskolaválasztás során. A harmadik típusú (méltányosságra vonatkozó) érvek esetében az a kérdés, hogy tényleg méltányosabbá válik-e a rendszer az iskolaválasztásnak köszönhetően vagy sem, és az eredeti célhoz képest diszfunkcionálisan működik és erősíti a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Mind a kvázi piaci, mind a szülői jogi érvelések közösek abban, hogy az iskolaválasztásra racionális döntési folyamatként tekintenek, mely során tudatos költség-haszon elemzés zajlik. Költségeként tekintenek a tandíjakra, az utazással járó költségekre, és társadalmilag tekinthető költségeket is felsorolnak, például az olyan helyzeteket, amikor egy tanuló távolra jár iskolába, és ez számára megnehezíti az iskolatársakkal való szabadidős programok megélését. Az ilyen típusú érvek ellen gyakran hangzik el, hogy a hátrányos helyzetű családok (alacsonyabb gazdasági, kulturális és kapcsolati tőkájükből fakadóan) nem képesek olyan aprólékosan és alaposan feltérképezni a helyzetet, mint az előnyösebb háttérű családok. Egyes kutatások szerint az ilyen családok a mérlegelésnél már csak azért is kevésbé tartják fontosnak az oktatási minőséget mint mérlegelési szempontot, mert számukra jóval költségesebb ilyen információkhoz hozzájutni, és ezt az árat gyakran nem tudják vállalni (Hastings, Kane és Staiger, 2006). Tehát nem ugyanolyan mértékben vesznek részt a különböző társadalmi csoportok tagjai a választási folyamatban, a magasabb iskolázott, előnyösebb háttérű csoportok lehetőségei jóval szélesebbek. Ráadásul nem ugyanazok a szempontok és nem egyformán fontosak a különböző háttérű családok számára: a szegényebb családok számára például a közelség már azért is fontosabb szempont, mert számukra jóval nehezebb lehet a közlekedési költségeket állni (Riedel, Schneider, Schuchart és Weishaupt, 2010). Ugyanakkor az iskolaválasztást támogatók azzal érvelnek, hogy a magániskolák léte a magasabb társadalmi státuszúak számára már korábban is adott volt, ezért az utalványrendszer szerepe az, hogy lehetőséget ad a kevésbé tehetőseknek is, hogy helyi, rosszul teljesítő iskolájuk helyett másikba járassák gyermeküket, ami hozzájárulhat az iskolai szegregáció csökkentéséhez (Neal, 2002).

A választáspárti kutatók nemcsak azt kérdőjelezik meg, hogy különösen a kisebbségi és a hátrányos helyzetű csoportoknál vajon elég információhoz jutnak-e a szülők a választáskor (Schneider, Teske és Marschall, 2000), hanem az is felmerül, hogy a szülői választások vajon valóban az iskolák minősége (hozzáadott értéke) alapján, esetleg inkább az iskolába járók faji vagy társadalmi összetétele alapján zajlanak (Schneider és Buckley, 2002). Ball és Vincent (1998) angliai eredmények alapján hangsúlyozzák a pletykák, lokális ismeretek a formális és hivatalos információkhoz viszonyított elsődleges szerepét a szülői döntésekben.

Egyes kutatások szerint minden szülői csoportra jellemző, hogy leginkább a hozzájuk hasonló háttérű tanulókkal rendelkező iskolákat preferálják (*neutrális etnocentrizmus*, pl. Bifulco, Ladd és Ross, 2009). Ezért akkor, ha eleve van földrajzi szegregáció, ez a magasabb státuszú családoknál felerősíti a „rosszabb” környékekről való átáramlást „jobb” iskolák felé,

viszont az alacsonyabb státuszúaknál összeütközésbe kerül a „jobb” – de a „más csoportok” által belakott – iskolákba irányuló mozgással. A szerzők szerint az alacsony státuszúak „integráló” jellegű mozgásai léteznek ugyan, de ezeknél jóval erősebbek a magasabb státuszúak szegregáló jellegű mozgásai. Angliában (Reay és Ball, 1997) szintén azt találták, hogy az iskolarendszer a választáson keresztül hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez. Összességében tehát szegregáltabb rendszer jön létre, mintha nem létezne iskolaválasztás.

Akár a neutrális etnocentrizmust, akár az anyagiak eltérő fontosságát tekintjük, ezek az eredmények mind azt mutatják, hogy nem ugyanazok a szempontok határozzák meg az előnyös és a hátrányos társadalmi helyzetűek választásait. Az előnyös helyzetűek esetében jóval meghatározóbbak az oktatási kiválóság szempontjai; márpedig az iskolaválasztást ellenzők, az azt kritizálók arra mutatnak rá, hogy amennyiben a kisebbségi csoportok és az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportok tagjai nem oktatási dimenziók mentén, az előnyösebb helyzetűek pedig oktatási dimenziók mentén választanak iskolát, akkor ugyancsak nőni fog az oktatási szegregáció (Elacqua, 2012). Tehát miközben az Amerikai Egyesült Államokban az iskolaválasztás bevezetésének – a charter iskolák alapítása által – kimondott célja volt a faji és a társadalmi szegregáció csökkentése és a hátrányos helyzetű csoportok előnyösebb helyzetbe hozása, sok vizsgálat szolgáltat bizonyítékot arról, hogy ennek éppen az ellenkezője történik (pl. Burgess és Briggs, 2006).

Bár a legtöbb országban az iskolákat korlátozzák a válogatásban, ott, ahol ezt mégis megteszik – akár illegitim, akár illegitim formában –, az várható, hogy a legjobb teljesítményt ígérő diákokat igyekeznek választani, hiszen velük lesz a legkönnyebb jó eredményeket elérni és gazdaságosan működni (Epple és Romano, 1998). Ahhoz, hogy ez ne így történjék, egyrészt az iskolák hozzáadott pedagógiai értékének jóval előkelőbb helyen kellene szerepelnie mindenféle értékelő listában, másrészt a nehezebben tanítható, problémákkal küzdő tanulókat oktató iskolákat és pedagógusokat olyan mértékben kellene jutalmazni és segíteni, hogy az kompenzálja a nehezebb oktatási körülményeket.

Tehát az iskolaválasztás kritikusai egyrészt olyan kutatási eredményeket mutatnak fel, amelyek azt látszanak bizonyítani, hogy valójában sokszor nem méltányosabb, hanem szegregáltabb iskolarendszerek jönnek létre a választás által; másrészt a „hatékony”, a „kvázi piaci jelleg” és a szülői választási szabadság mint alapvető jogra való hivatkozások fals érveknek tekinthetők, hiszen egyenlőtlen helyzetet láttatnak egyenlőnek, ezáltal pusztán egy újabb legitimációs alapot szolgáltatnak a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai egyenlőtlenségekbe konvertálásához.

Az iskolaválasztás sokszor a „kertek alatt” lopózik be, és ez hatással van az iskolaválasztás és a szegregáció közötti összefüggésekre is. Butler és van Zanten (2007) szerint Európa számos országában a rendszernek nem alappillére a választás, az emberek a gyakorlatban mégis választanak. És ez még egyenlőtlenebb helyzetet eredményez: *„A hivatalos, nem választáspárti politika és a tényleges választási gyakorlatok, amiket a szülők egy része mégis folytat, az iskolakörzetek közötti egyenlőtlenségekhez vezetnek. Ezek az egyenlőtlenségek legalább olyan nagyok, ha nem nagyobbak, mint az olyan, hivatalosan is választáspárti országokban, mint az Egyesült Királyság vagy az Amerikai Egyesült Államok, ahol az átláthatóságra vagy az anyagiakra vonatkozó szabályok mindenképpen korlátozzák még a legjobban informált családokat is abban, hogy teljes mértékben végrehajthassák stratégiájukat.”* (3. o.).

El lehet-e dönteni a vitát?

A szabad választással kapcsolatos viták nem látszanak enyhülni az évtizedek során, és miközben a felsorakoztatott kutatási eredmények zöme alapján hajlamosak lehetünk úgy vélni, hogy a szabad iskolaválasztás sokszor nem váltja be a hozzá fűzött reményeket, közben azt is láthatjuk, hogy mégis egyre több oktatási rendszer valamilyen formában enyhít a választás korlátozásában. Végső ítéletet formálni az iskolaválasztás kívánt és nem szándékolt következményeiről meglehetősen nehéz, hiszen valójában nem létezik az iskolaválasztás, hanem egymástól igen eltérő iskolaválasztási modellek léteznek, melyeknek hatása és társadalmi jelentése függ attól a kontextustól és attól az oktatási struktúrától, amelyben bevezetik.

Az iskolaválasztással kapcsolatos vitákban különböző iskolaválasztási programok lokális eredményeire vonatkozó, akár teljesen eltérő tapasztalatok „csapnak össze”, és mindig találni fogunk olyan részeredményt, amely ellentmond a többinek, ezért a viták arról, hogy érdemes-e bevezetni a szabad iskolaválasztást, feltételezhetően tovább fognak folytatódni. Ráadásul ezek a viták valójában jóval többről szólnak, mint pusztán az iskolaválasztásról. Van olyan szerző, aki szerint a szabad választásról zajló szociológiai viták normatívák, egyenesen az „*amerikai oktatás lelkéért való küzdelemként*” lehet jellemezni ezeket (Cookson, 1994). Éppen ezért e vitákat nem feltétlenül a tudományos eredmények fogják eldönteni, hiszen itt egymással konfliktusban álló értékek és érdekek küzdenek egymással (hatékonyság, liberalizmus, méltányosság, esélyegyenlőség, társadalmi integráció sokszor kibékíthetetlen értékei), és végső soron az a viták téje, hogy milyen társadalmat tartunk kívánatosnak (Whitty, 1997). Hasonlóképpen érvel a választás szabadsága mellett Viteritti (2003), amikor arról ír, hogy az iskolaválasztás nem empirikus, jóval inkább normatív kérdés: olyan kérdésekről kell például dönteni, mint kiterjedjen-e az iskolaválasztás egy olyan népességre (azokra, akiknek semmiféleképpen nem lenne esélyük elhagyni a körzetes iskolájukat a drága magániskolák segítségével), akik nem feltétlenül élvezik annak előnyeit.

Iskolaválasztás magyar módra²

Forduljunk ezeketán Magyarországra felé, nézzük meg, itt mi a jelentősége az iskolaválasztásnak, milyen igények bújnak meg az iskolaválasztás támogatása mögött, és mindezzel hogyan függ össze az iskolai szegregáció. A magyar társadalomban nagyon ritkák a konszenzuális közpolitikák. Így van ez az oktatáspolitikai területén is, és ez a konszenzushiány nemcsak napjainkra jellemző, hanem a rendszerváltás óta eltelt egész időszakban tetten érhető számos közpolitikai kérdéssel kapcsolatban. Habár vannak olyan elemek a közoktatáspolitikának, amelyeket az új kormányok megőriztek, netán tovább is építettek a megelőző kormányzatok újításai közül, de a nyilvános diskurzusban szinte sosem látunk példát egyetértésre. Ez hatványozottan így van a 2010 utáni időszakban, ami a „mindent eltörölni” lendületével igyekezett néhány év alatt gyökeres változásokat elérni az intézményrendszer számos területén. Ha ezt figyelembe vesszük, még inkább szembetűnő, hogy van egy olyan területe a magyar közoktatásnak, amely erőteljes kivételnek tekinthető a fentiek alól, és amit szemmel láthatóan alapvető konszenzus övez, legyen szó bármilyen kormányzatról az elmúlt 30 évben. Ez a jelenség a szabad iskolaválasztás jelensége. Miközben nemzeti alaptantervek, iskolaszervezetek, finanszírozási módok, tankönyvek jönnek-mennek, addig a szabad iskolaválasztás elvének megszüntetése egyik oktatási kormányzat esetében sem merült fel komolyan.

² Az „Iskolaválasztás magyar módra” című pontban – egy-egy bekezdés erejéig – szó szerinti idézetek szerepelnek „Az autonómiától a szelekcióig” című könyvből (Berényi, 2016).

Láttuk, hogy a szabad iskolaválasztás lehetőségét a nyugat-európai, illetve az egyesült államokbeli tudományos és oktatáskutatói közeletben heves viták övezik. Ezzel szemben Magyarországon a rendszerváltásig szinte egyáltalán nem voltak magániskolák, és az általános iskolákat illetően a mai napig döntő többségben vannak az önkormányzati (2013-tól állami) fenntartású iskolák, és még inkább így volt ez a rendszerváltás idején. Nagyon egyedül volt tehát az a kontextus, amelyben törvényi szintre emelkedett annak idején a szabad iskolaválasztás. Ezt tudva, még inkább különlegesnek tűnik az a tény, hogy hazánkban a szabad iskolaválasztás bevezetése idején egyáltalán nem zajlottak viták sem a politikai, sem a tudományos közeletben a választás bevezetésének hosszú távú társadalmi hatásairól.

Mi lehet az oka mindennek? Elsősorban az, hogy a szabad iskolaválasztás Magyarországon jóval több volt, mint egyszerű közpolitika: tágabb politikai elképzelésekbe ágyazódott, illetve szervesen kapcsolódott fontos társadalmi konszenzusokhoz és normákhoz. Megjelenése az államszocializmus központosított és felülről vezérelt oktatási rendszerének a fellazulását szimbolizálta, a demokrácia és a szabadság általános eszményeihez kötődött. A magyar iskolarendszerben a szabad iskolaválasztás legitimálása éppen ezért a rendszerváltás körüli években magától értetődőnek, már-már megkérdőjelezhetetlennek tűnt, a „szabad”, „demokratikus” világhoz való tartozás egyértelmű lépéseként jelent meg. Pedig, mint láttuk, ebben a mintának tekintett „szabad”, „demokratikus” világban valójában a szabadság messze nem a szabad iskolaválasztásban nyilvánult meg, de ez az ellentmondás az oktatási rendszerváltás éveiben Magyarországon egyáltalán nem merült fel.

Az még talán nem olyan meglepő, hogy a szakpolitikai diskurzusban nem találjuk nyomát a szabad iskolaválasztás problematizálásának. Azonban az már talán igen, hogy annak ellenére, hogy az 1990-es években a hazai oktatásszociológiában központi szerepe volt a bourdieu-i nyelven beszélő kritikai iskolaszociológiai paradigmának, és a hazai oktatásszociológiában kiemelt szerepe volt az iskolai egyenlőtlenségek kutatásának, a szabad iskolaválasztás kapcsán eleinte alig-alig tűntek fel kritikák (egy-két kivétel, pl. Forray, 1992; Lukácsy, 1997; Vajda, 1992). S bár az ezredforduló környékén egyre-másra jelentek meg a kritikus hangvételek a szabad iskolaválasztás tekintetében, és mára elmondható, hogy az oktatáskutatók körében a szabad iskolaválasztás káros következményeivel kapcsolatban konszenzus jött létre, mindez nem váltott ki jelentős oktatáspolitikai vitát, pláne nem lényegi irányváltást. Mindez a fentebb említett politikai jelentéstartalom mellett valószínűleg arra is visszavezethető, hogy a szélesebb nyilvánosság egyértelműen szabad választáspártinak mondható. Egy, a Jelentés a közoktatásról című (Balázs, Kocsis és Vágó, 2011) kötetben található, országos reprezentatív mintán felvett kutatás eredményeiből nemcsak a szabad iskolaválasztás általános támogatottsága, hanem az is kitűnik, hogy 1990 óta még növekedett is a szabad iskolaválasztást támogatók aránya. A pedagógusok a lakossági átlagnál is erősebben pártolják a szabad iskolaválasztás elvét (Lannert, 2013).

A közgondolkodást jól illusztrálja a szabad iskolaválasztás és az iskolakörzetek viszonyának alakulása. Mint láthattuk, a világ országaiban a beiskolázás alapja, még ha valamilyen mértékben növekszik is a szülők választási szabadsága, az iskolakörzet. Magyarországon a szabad iskolaválasztás fogalma már 1985-ben belekerült a közoktatásról szóló törvénybe, de az iskolák körzetei itt is megmaradtak. Ugyanakkor a körzetek jelentősége a gyakorlatban az 1990-es években egyre inkább elsikkadt, miközben a szabad választás az iskolarendszert működtető egyik alapelvként jelent meg. Sokatmondó, hogy ezt a két szabályozó erőt az iskolákat fenntartó helyi szereplők egymást (és a munkájukat) ellehetetlenítő ellentmondásban látták, az iskolakörzetekre még a 2000-es évek elején is anakronizmusként tekintettek, nem a szabad választás elé korlátokat állító legitim eszközként (Berényi, 2016).

Ez a felfogás igen jellemző és igen beszédes a rendszerváltást követő oktatási rendszerrel kapcsolatban. Mindez egyrészt arra utal, hogy a körzetek az államszocialista oktatási rendszer maradványaiként tűntek fel, s megerősíti azt a benyomást, hogy a szabad választás Magyarországon, ellentétben a nyugat-európai jelenséggel, nem pusztán a közoktatás vagy általában a közszolgáltatások krízisére és piacosításának legitimálására talált megoldásként, hanem jóval inkább az államszocializmus alól felszabaduló rendszer demokratizálódásának logikusnak tűnő oktatási kiterjesztéseként artikulálódott, és pártolóinak érvrendszerében mind a mai napig együtt jár az egyéni szabadságjogok hangsúlyozásával. A szabad iskolaválasztás ideológiája a szülőket ruházta fel az iskolába kerülés szabályozásával, felülírva a körzetes beiskolázáson keresztüli irányítási ambíciókat. Sokan meggyőzően írtak a szegregálódó kistélepülési iskolákról, azokról a településekről, ahol aki csak teheti, elviszi a környező nagyobb település iskolájába gyermekét (jelen kötetben: Bakó és Horlai, 2018; Kiss, 2018; Lannert, Németh és Szécsi, 2018; Zolnay, 2018). De a szabad iskolaválasztásnak köszönhetően iskolai szegregációs tendenciák erősödhetnek fel ott is, ahol ilyenek településszerkezeti szempontból nem vagy csak kisebb mértékben léteznek: egy-egy kisvárosban kinyílik az olló a „jónak” és a „rossznak” tartott iskolák társadalmi összetétele között. Így jöhetnek létre olyan helyzetek, hogy például egy adott kerületrészen belül lévő, egymáshoz földrajzilag nagyon közel elhelyezkedő iskolák egyikében a beiskolázott elsősök szülei körében az iskolai végzettség átlaga az érettségi körül van, míg a másikban a szakiskolai végzettségénél is alacsonyabb (Berényi, 2016). A társadalmi értelemben vett differenciálódás, ami végső soron szegregációhoz vezet, nem egyszerű szándékolatlan következménynek tűnik a magyar terepen, hanem sokszor kifejezett célja az iskolaválasztásnak. Ebben pedig nagy segítséget nyújt a szülők számára, hogy nemcsak az iskolák igyekeznek megkülönböztetni magukat egymástól, hanem az iskolákon belül sokszor az osztályok is. S miközben a középosztálybeli szülők egyértelműen dekódolják a különböző „emelt szintű”-ként indított osztályok jelentését, közben a leghátrányosabb helyzetűek sokszor még a legelemibb különbségeket sem veszik észre a különböző iskolák, iskolai osztályok között. Világos, hogy az a szülő, akinek a gyermeke vizsgálati terepemen az adott iskola „b” osztályába ment, és a kérdésemre, ami arra irányult, hogy miért éppen oda, miért nem az „a”-ba, egyszerűen azt a választ adta: *„Utólag tudtam meg én is, hogy van egy 1/a.”* (alsó státuszú szülő, Berényi, 2016. 86. o.), nem saját ötlettől vezérelve kötött ki ebben a „b” osztályban, ami amúgy köztudottan az elitként elkönyvelt „a” osztályba nem való gyerekek gyűjtőhelye – csak éppen a differenciálódásra épülő társadalomban természetesen a köztudás birtoklása is privilégiumhoz kötött, s nem rendelkezik vele mindenki. A köztudásból, az iskolával kapcsolatos információk dekódolásából kiszoruló alsóbb rétegebbeliek könnyen irányíthatók tehát „olyan osztályokba, amelyek nekik valók”. A „jó” osztályokba bekerülők sokszor, kimondva vagy kimondatlanul, helyeslik a – mindenféle iskolai karriert megelőző! – szelekciót: *„Ez egy válogatott osztály szerintem. És ez megnyugtató tanulás szempontjából is, meg a gyerek szempontjából sem 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”* (középső státuszú szülő, Berényi, 2016. 98. o.).

Mindezzel párhuzamosan sokan vannak olyanok, akiket az iskolaválasztás során kifejezetten az motivál, hogy elkerüljék a problémásnak tartott gyermekeket befogadó osztályokat. Ez a szemlélet nyíltan vállalt szegregáló tendenciaként is megjelenik sokszor: *„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”* (középső státuszú szülő, Berényi, 2016. 89. o.), vagy: *„te hát nem vagyok semmiféle rasszista, abszolút*

nincsenek előítéleteim, de azért jön oda minden” (középső státuszú szülő, Berényi, 2016. 89. o.). Mindezek a megfontolások – a stratégia sikeressége esetén – mindenképpen tovább erősítik a szegregációs tendenciákat.

A fenti példák azt támasztják alá, hogy a korai szabad iskolaválasztásnak ez a rendszere sokszor nem vagy nem kizárólag az iskolák színvonala és szolgáltatásai közötti, hanem az iskolákba járók vélhető társadalmi összetétele közötti válogatásról szól. Ez pedig, kimondva-kimondatlanul, mindenképp spontán szegregációhoz vezet. Az oktatási szegregációnak vannak az oktatástól független társadalmi, gazdasági, földrajzi okai is, azonban a szabad iskolaválasztást méltán tarthatjuk az egyik legfőbb oktatáson belüli oknak.

De vajon számon kérhető-e a szülőkön, hogy ne a legjobbat akarják a gyermeküknek, s ne meneküljenek a rossznak tartott iskoláktól? Erről szó sincs. A szülő jót akar gyermekének, és ezt a jót a magyar közoktatáson belül több okból is csak mások szegregálása árán látja elérhetőnek. A rendszerváltást követő időszakban nagyon sok iskola indított különböző tagozatot, speciális képzést nyújtó osztályt; akkor az ezek közötti válogatás adta a szelekció apropóját. A 2013 óta működő központosított iskolarendszerben, a központosított tananyagok és tankönyvek világában, a szabad iskolaválasztás kifejezetten abszurdnak tűnik, hiszen valójában egyetlen tényleges eredménye az oktatási szegregáció létrehozása lehet, hogy aztán eltérő intézményekben – elviekben – mindenki ugyanazt tanulja a végén. Úgy tűnik, akárhogyan is változik a rendszer, a szelekcióra való törekvés állandó jellemzője a magyar közoktatásnak. Ráadásul egyértelműen látható, hogy a magyar iskolarendszerben a jó érdekérvényesítésre képes szülők a közoktatáson belüli szabad választás segítségével kompenzálhatják a most már tényleg egyre inkább „köztudottan” forráshiányosan működő iskolarendszer minőségi problémáit – látszólag és ideig-óráig.

A szabad iskolaválasztás a közoktatási rendszerváltás már-már elkerülhetetlen folyamánként került a közoktatási diskurzusba, és egyike azon kevés közpolitikai gyakorlatnak, amely még a rendszerváltás előtt született és a mai napig létezik. S ha magyarázatot keresünk arra, hogy ez miért van így, arra kell gondolnunk, hogy a szabad iskolaválasztás gyakorlatának igen fontos látens funkciója a társadalmi szelekció. Ezért övezi viszonylagos konszenzus a mai napig; és voltaképpen ez a látens funkció az oka annak, hogy ez, az amúgy az autonóm intézményeket, különböző tanterveket feltételező közpolitikai gyakorlat a közoktatási intézmények autonómiájának megszüntetését és az iskolák sokszínűségét erőteljesen korlátozó kerettantervek 2013-as bevezetését követően is magától értetődőnek tűnő módon továbbra is érvényben maradt.

Az iskolaválasztás a magyar közegben nem az iskolák „versenyztetéséről”, a „lehetőség megadásáról” szól. Itt nem csak valamiféle diszfunkcióként, nem kívánt mellékhatásként jelenik meg a szegregáció, hanem – mint láttuk – sokszor a szelekció maga a cél. Az oktatáspolitikai diskurzus egyes elemei („szeretetteli szegregáció”) nagymértékben hozzájárulnak ennek a törekvésnek a legitimálásához (Ercse, 2018 jelen kötet; Fejes és Szűcs, 2018 jelen kötet). De nem lehet mindent a jelenlegi oktatási kormányzat nyakába varrni, hiszen a középosztálynak ez a szelekció iránti elköteleződése a rendszerváltással egyidős hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok töretlen (sőt talán egyre növekvő) népszerűségének az oka is. Nemcsak az eltérő szülői habitusok, a szintiszta racionális cselekvés lehetetlensége miatt járul tehát hozzá Magyarországon a szegregációhoz a szabad iskolaválasztás, hanem elsősorban azért, mert az oktatási rendszerben évtizedek óta erősen jelen volt a jó érdekérvényesítő képességű rétegek részéről az a különböző okokból legitimként elfogadott igény, hogy az oktatás szelektív formában menjen végbe. Minél inkább forráshiányosan működik ez az oktatási rendszer, minél kevésbé biztosítja a nehezebben kezelhető tanulók és tanáraik számára a gyógypedagógusok, pszichológusok és szociális munkások által nyújtott segítséget, annál inkább legitimmé válik ez a törekvés a középső rétegek szemében még akkor is, ha amúgy (ha nem oktatásról van szó) nem támogatják a nyílt szegregációt.

Összegzés

A szabad iskolaválasztás szerepe az elmúlt évtizedekben folyamatosan nőtt a világ oktatási rendszereinek zömében, s így Magyarországon is; a választás lehetőségének az oktatási szegregációra gyakorolt hatása pedig mindenhol vitákat vált ki. Magyarországon azonban különösen éles teszi a kérdést az, hogy a szülők az iskolaválasztás mellett más módokon nehezen tudják befolyásolni az iskolák belső világát, miközben a különböző oktatási intézmények között mind a szülők, mind a pedagógusok szemében az teremt lényegi különbséget, hogy mennyire „könnyen kezelhető” tanulókból verbuválódik az adott iskola tanulói közössége. Nem a szabad iskolaválasztás teremti meg ugyan az oktatási szegregációt Magyarországon, de nagyban hozzájárul fenntartásához. A jó érdekérvényesítéssel rendelkező szülők, és feltételezhetően a pedagógustársadalom zöme is egyfajta zéróértékű játszmaként tekint a forráshiányos állami közoktatásra, ahol „nyereségre” csak azokban az iskolákban lehet szert tenni, ahol viszonylag „könnyen oktatható”, előnyös társadalmi háttérű tanulók gyűlnek össze; mindezt azonban nyilvánvalóan csak annak az árán lehet megtenni, hogy a kiszoruló „nehezebb”, „rosszabb háttérű” gyerekek más, „rosszabb” iskolákban koncentrálódnak. A magyar oktatási rendszer sajátossága talán nem is a szegregáció mértékében, hanem abban a széleskörű legitimitásban rejlik, amely az iskolaválasztás által újratermelt oktatási szegregációt övezi.

Irodalom

- Bakó Boglárka és Horlai Sára (2018): Kitérések. A csobánkai Petőfi Sándor Általános Iskola deszegregációja. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vettem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 269–284.
- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011): *Jelentés a Közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Ball, S. (1997): Policy Sociology and Critical Social Research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Education Research Journal*, 23. 3. sz. 257–274.
- Ball, S. J. és Vincent, C. (1998): I Heard It on the Grapevine: ‘hot’ knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19. 3. sz. 377–400.
- Banks, O. (1974): The ‘New’ Sociology of Education. *Forum*, 17. 1. sz. 4–7.
- Berends, M. (2015): Sociology and School Choice: What We Know After Two Decades of Charter Schools. *Annual Review of Sociology*, 41. 4. sz. 159–180.
- Berényi Eszter (2016): *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bifulco, R., Ladd, H. F. és Ross, S. L. (2009): Public school choice and integration evidence from Durham, North Carolina. *Social Science Research*, 38. 1. sz. 71–85.
- Böhlmark, A., Holmlund, H. és Lindahl, M. (2016): Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized choice reform. *Journal of Population Economics*, 29. 4. sz. 1155–1190
- Burgess, S. és Briggs, A. (2010): School assignment, school choice and social mobility. *Economics of Education Review*, 29. 4. sz. 639–649.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A. és Wilson, D. (2011): Parental choice of primary school in England: what types of school do different types of family really have available to them? *Policy Studies*, 32. 5. sz. 531–547.
- Butler, T. és van Zanten, A. (2007): School choice: a European perspective. *Journal of Education Policy*, 22. 1. sz. 1–5.
- Cookson, P. W. (1994): *School choice: The struggle for the soul of American education*. Yale University Press, New Haven.
- Elacqua, G. (2012): The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32. 3. sz. 444–453.
- Elmore, R. F. és Fuller, B. (1996): Empirical Research on Educational Choice: What Are The Implications for Policy-Makers? In: Fuller, B. és Elmore, R. F. (szerk.): *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*. Teachers College Press, New York. 187–202.

- Epple, D. és Romano, R. (1998): Competition between private and public schools, vouchers and peer group effects. *American Economic Review*, 88. 1. sz. 33–62.
- Erce Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177–199.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11–30.
- Forray R. Katalin (1992): A szabadság piaci ára. *Educatio*, 1. 2. sz. 259–260.
- Hastings, J. S., Kane, T. J. és Staiger, D. O. (2006): *Preferences and heterogeneous treatment effects in a public school choice lottery*. NBER Working Paper, Cambridge.
- Hoxby, C. M. (2003): School Choice and Productivity: Could School Choice Be a Tide that Lifts All Boats? In: Hoxby, C. M. (szerk.): *The Economics of School Choice*. University of Chicago Press, Chicago. 287–341.
- Kiss Márta (2018): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi, és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 147–172.
- Lannert Judit (2013): TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése). Letölthető: http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/oktatas_kutatas_lj_tarki_kozvelemeney-kutatasok.pdf
- Lannert Judit, Németh Szilvia és Szécsi Judit (2018): Szegregáló deszegregáció? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 285–300.
- Lukácsy Gábor (1997): Szabad iskolaválasztás vagy szelekció? *Iskolakultúra*, 7. 8. sz. 29–42.
- Neal, D. (2002): How vouchers could change the market for education. *The Journal of Economic Perspectives*, 16. 4. sz. 25–44.
- OECD (2012): *School choice and equity: current policies in OECD countries and literature review*. OECD, Paris.
- Ozga, J. (1987): Studying education policy through the lives of policy makers: an attempt to close the macro-micro gap. In: Walker, S. és Barton, L. (szerk.): *Changing Policies, Changing Teachers*. Open University Press, Milton Keynes. 138–150.
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- Reay, D. és Ball, S. J. (1997): Spoil for Choice: The Working Classes and Educational Markets. *Oxford Review of Education*, 23. 1. sz. 89–101.
- Riedel, A., Schneider, K., Schuchart, C. és Weishaupt, H. (2010): School Choice in German Primary Schools. How binding are school districts? In: *Journal of Educational Research Online*, 2. 1. sz. 94–120.
- Schneider, M. és Buckley, J. (2002): What do parents want from schools? Evidence from the Internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24. 2. sz. 133–144.
- Schneider, M., Teske, P. és Marschall, M. (2000): *Choosing Schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools*. Princeton University Press, Princeton.
- Sugarman, S. D. (1999): School choice and public funding. In: Sugarman, S. D. és Kemerer, F. D. (szerk.): *School choice and social controversy: politics, policy, and law*. Brookings Institution, Washington. 121–133.
- Vajda Zsuzsanna (1992): Szülő, gyerek, piac. *Educatio*, 1. 2. sz. 219–227.
- Viteritti, J. P. (2003): Defining equity: Politics, markets, and public policy. In: Wolfe, A. (szerk.): *School choice: The moral debate*. Princeton University Press, Princeton. 13–30.
- Whitty, G. (1997): Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, 22. 1. sz. 3–47.
- Zolnay János (2018): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 211–231.

A HAZAI OKTATÁSI INTEGRÁCIÓS TAPASZTALATOK ÉS A KORAI ISKOLAELHAGYÁS MEGELŐZÉSE¹

Varga Aranka

A tanulmányban elsőként azokról a hazai és nemzetközi tudományos és társadalompolitikai előzményekről olvashatunk, melyek a magyarországi közoktatás rendszerében gyökeres változásokat jelentő integrációs folyamatok elindításához vezettek az ezredfordulón. Ezt követően az Európai Unió szakmapolitikai ajánlásai mentén a korai iskolaelhagyásra vonatkozó megközelítések, hazai jellemzők és kezdeményezések kerülnek bemutatásra. A tanulmány fő részében arra keressük a választ, hogy a hátrányos helyzetű tanulói csoportok sikeres iskolai előrehaladását célzó integrációs fejlesztések miként zajlottak Magyarországon a vizsgált tízéves időszakban. Mindezt az oktatási integráció elindítása előtt, a bevezetés folyamatában és az egyes szakaszokat követően végzett tudományos vizsgálatok eredményei alapján tesszük. A bemutatáshoz az inklúzió rendszerelvű megközelítést használjuk mint rendezőelvet, és ez alapján vonjuk le a korai iskolaelhagyás megakadályozását célzó és napjainkban zajló fejlesztések számára (is) a következtetéseket.

Tudományos és társadalompolitikai előzmények

A tanulói előrehaladás és a korai iskolaelhagyás hátterének megértéséhez segítséget nyújtanak a nevelésszociológia tudományterületén feltárt és jól ismert jelenségek. Ezekre, mint kiindulópontokra támaszkodva lehetséges a tanulói lemorzsolódást megelőzendő sikeres változásokat tervezni és elérni. A nevelésszociológiai vizsgálatok alapkérdése, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek miként érhetők tetten az iskolában, hogyan hatnak a tanulmányi utakra (Meleg, 2015). Néhány, az iskoláztatás szempontjából meghatározó jelenséget kiragadva, fontos megemlíteni Bourdieu gondolatait, aki az iskolai előrehaladás során történő családi tőkeberuházások (anyagi és szimbolikus tőkék) különbözőségére és annak következményeire hívta fel a figyelmet az 1970-es években. Bourdieu vizsgálatai alapján arra a következtetésre jutott, hogy a magasabb társadalmi pozíciójú családok a különböző – főként szimbolikus - tőkék folyamatos és nagy arányú beruházásával sikeresebb előrehaladást képesek elérni gyermekeik iskoláztatása során, míg a hátrányban lévők tőkehiánya rövidebb és sikertelenebb tanulmányi utakat és korai iskolaelhagyást eredményeznek. A nagyobb tőkeberuházás egyben magasabb társadalmi pozícióban, életminőségben térül meg, és teszi az iskolát a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének legitimált eszközévé (Bourdieu, 1978). Bourdieu tőkeelméletét bővítve, a társadalmi tőke fogalmának bevezetésével és rendszerének leírásával az egyén – így a tanuló - közösségi kapcsolatok hálózatában való elhelyezkedésének kulcsfontosságát emelte ki Coleman. Ezzel összefüggésben az egyént körülvevő személyek – kortársak, család, pedagógusok stb. - hatásgyakorlásának jelentőségét is hangsúlyozta az iskoláztatás szempontjából (Coleman, 1988). Coleman ráirányította a figyelmet, hogy a méltányos iskolai környezet kapcsolathálóján keresztül lehetséges a családi tőkeberuházás hiányát ellensúlyozni. Mollenhauer a 60-as évek végén az elsők között foglalkozott az idő kezelésének és iskoláztatásba való beruházásának témakörével,

¹ Másodközlés, eredetileg megjelent: Varga Aranka (2017): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Szeged. 113–141.

melynek következménye a tanuló és családjának jelenre vagy jövőre orientáltsága, mely szintén társadalmi helyzet függő, továbbá alapvető a hosszútávú iskoláztatás szempontjából és döntően hat a későbbiekben az életminőségre (Mollenhauer, 1974). Mindez egybecseng Bourdieu tőkeelméletével, egyfajta szimbolikus tőkeként értelmezve az időhöz való viszonyulást. Szintén a Bourdieu-i kulturális tőkéjéhez kapcsolható Bernstein nyelvészeti megközelítésű vizsgálata, mely feltárta, hogy a társadalmi helyzettel összefüggő családi szerepviszonyok, és az abból következő nyelvi kódhasználat hogyan segíti vagy éppen akadályozza az iskolai tudáselsajátítási folyamatokat, és miként jelent előnyt vagy hátrányt a társadalmi mobilitásban (Bernstein, 1975). Az Egyesült Államok sokszínű társadalmában ugyanebben az időszakban multikulturális megközelítésben tárgyalták a családi és iskolai szocializáció eltéréseit - biculturális szocializáció megnevezéssel. Adler nevéhez kötődik a két szocializációs tér átfedését segítő szereplők és cselekvések leírása, mely egyértelműen az iskola felelősségévé tette e kettősség enyhítését célzó beavatkozásokat (Adler, 1975). Az utóbbi évtizedekben a nevelésszociológiai kutatások egyre inkább az intézményi környezetet vizsgálják azt hangsúlyozva, hogy a minőségi oktatás elképzelhetetlen a mindenki bevonódását szem előtt tartó inklúzió nélkül, és ez a kölcsönösen befogadó, egyben támogató iskolai klíma és szolgáltatásrendszer vezet a tanulók rezilienciájához (Rayman és Varga, 2015). Ehhez a szemlélethez nyújt megerősítést a tanulói kompetenciákat több területen mérő nemzetközi vizsgálat (PISA), mely három elemzési szempont - hatékonyság, eredményesség és méltányosság - metszetében helyezi el a minőségi oktatást és mutat rá a különböző országok közötti eltérésekre (Lannert, 2015).

Az iskolarendszer a társadalmi egyenlőtlenségekből következő és a nevelésszociológia által leírt jelenségek ismeretében, valamint az esélyegyenlőség demokratikus elvrendszerére támaszkodva nyújthat a hátrányokkal küzdő tanulók számára ellenható intézkedéseket. Elsőként biztosítani kell az *esélyegyenlőséget (equality)* vagy más szóval az egyenlő bánásmódot mint társadalmi minimumot. Az egyenlő bánásmód érvényesülésével nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai vagy valamilyen csoporthoz tartozása, élethelyzete miatt, és egyúttal lehetővé válik a különböző személyek és csoportok számára, hogy másokkal közös térben, másokkal azonos módon és arányban férjenek hozzá információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz. Oktatásszervezési szempontból az *integráció (együttnevelés)* teremti meg az esélyegyenlőség lehetőségét azzal, hogy az oktatási rendszerben fellelhető szegregációs (elkülönítési) formák felszámolásával és szelekciós (kiválasztási) mechanizmusok háttérbe szorításával közös fizikai térbe vonja a különböző háttérű és adottságú tanulókat (Varga, 2015b). Arra azonban már évtizedekkel ezelőtt rámutattak a kutatók, hogy az integráció oktatásszervezési eszközökkel ugyan feloldja a szegregált, szelektív helyzetet, azonban a közös tér önmagában csak szükséges, de nem elégséges feltétele a sikeres együtt-tanulásnak (Papp, 2012; Potts, 2002; Réthy, 2013). A *méltányosság (equity)* elvrendszere és gyakorlata az, amely az együttnevelési helyzetből kiindulva képes figyelembe venni a társadalomban fellelhető és a nevelésszociológia által leírt különbségeket, és olyan kompenzáló intézkedéseket, cselekvéseket alkalmazni, amelyek sikerre viszik az egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára is a közös térben zajló iskolai folyamatokat (Réthy és Vámos, 2006). A méltányos cselekvések tartalma az iskolarendszerben az *inkluzív pedagógia* részleteivel írható le. Az inkluzív pedagógia mibenlétét jól szemlélteti az Angliában megalkotott és azóta más országokban is alkalmazott „Inklúziós Index”, mely az intézményük befogadóvá válását vállaló intézmények számára nyújt modellt és segítséget az átalakítási folyamatokhoz (Booth és Ainscow, 2002). Összegzően elmondható, hogy az inklúzió alapuló pedagógia olyan tanulási környezetet alakít ki és tart fent, amely képes a diákok sokszínűségéből (diverse) adódó egyediségére,

szükségleteire személyre szabott válaszokat adni, megteremtve a közös térben lévő valamennyi diák sikerességét. Mindezt a résztvevők befogadó attitűdjével, differenciált tananyagtartalommal, korszerű pedagógiai eszközrendszer alkalmazásával és sokoldalú, partnereket is mozgósító interakción keresztül teszi, hogy a kölcsönösség haszonnal járjon az inklúzió fókuszába emelt csoportok tagjai és diáktársaik számára egyaránt (Varga, 2015b).

Az esélyegyenlőség iskolai érvényesülésében fontos szerepet töltött be és tölt be a mai napig az UNESCO - „Education for All” elnevezésű - nemzetközi mozgalma, melynek kiindulópontja az UNESCO által 1990-ben Jomtien-ben kiadott „World Declaration on Education for All” (Egyetemes nyilatkozat az Oktatást mindenkinek! programról). A mozgalom azt is deklarálta, hogy minden diák számára szükséges az egyenlő részvételi lehetőség mellett a méltányos oktatási szolgáltatások biztosítása a köznevelés rendszerén belül (Salamancai Nyilatkozat, 1994). Ez a mozgalom volt az egyik élharcosa annak, hogy az integrációval összefonódva az inkluzív nevelés elterjedjen az oktatási rendszerekben – megalkotva annak szükséges szakmai összetevőit. A mozgalom ugyan kezdetben a fogyatékos tanulók érdekében indult, rövid időn belül azonban a témával foglalkozó szakemberek kiterjesztették elképzeléseiket olyan diákokra is – migránsok, szegények, kisebbségi csoport tagjai stb., - akik szintén hátrányos helyzetben vannak az iskoláztatásuk szempontjából (Guidelines for Inclusion, 2005). Ma már nem kérdéses, hogy az integrált oktatásszervezéssel kialakított inkluzív környezet méltányos cselekvései a fogyatékos, szociális hátránnyal küzdő vagy valamely kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekekre, tanulókra egyaránt irányulnak. Napjaink interszekcionalista megközelítése (Sebestyén, 2016) a hátrányok halmozódásának, állandósulásának újabb helyzeteire rámutatva tovább szélesíti az inkluzivitást igénylők körét és sajátosságaikat.

Az UNESCO által indított mozgalom szemlélete az ezredfordulón találkozott az Európai Unió elveivel, mely a társadalmi kohéziót és inklúziót (kölcsönös befogadás) tűzte zászlajára (Presidency Conclusion, 2000). Az Európai Unió elvei mentén megjelenő elvárás oktatási szempontból a társadalom minél szélesebb rétegeinek iskolarendszerbe történő sikeres bevonását célozta, ezzel kívánta növelni az országok gazdasági fejlődését. Az UNESCO keretei között fejlődő és inkluzív iskolafejlesztést szorgalmazó mozgalom pedagógiai iránymutatásai, valamint 2000-ben az Európai Unió vezetői által aláírt Lisszaboni nyilatkozat alapján meghatározott oktatáspolitikai elvek a kapcsolódó országok – így pl. hazánk - köznevelési rendszerében változásokat idéztek elő. Oktatásszervezési keretként az együttnevelés (integráció) vált kívánatossá, mely szervesen egészült ki az inklúzió szemléletével és a gyakorlatba ültetéséhez szükséges komplex pedagógiai eszközrendszerével. Mindezek eléréséhez az oktatási intézményrendszer megreformálására, átfogó fejlesztésére volt szükség az ezredfordulót követő időszakban hazánkban is. A különböző országok oktatásfejlesztési eredményeinek 2010-es áttekintésekor az EU szakpolitikusi az eredeti irányelvek megtartása mellett további és konkrétabb célmeghatározásokat tettek (Imre, 2014c). Az új célok - az EU 2020 stratégia részeként - a korai iskolaelhagyás (early school leaving) számszerű mutatóinak folyamatos csökkenésével kívánja a társadalmi kohézió és inklúzió elveinek eredményesebb gyakorlatba ültetését látni (Az Európa Tanácsa ajánlása, 2011). Ez az eredményorientált oktatáspolitikai megközelítés egyben nézőpontváltást is jelent. Továbbra is – sőt egyre inkább – szükséges az egyéni igényekhez igazodó, személyes sikereket támogató (inkluzív) tanulási környezet kialakítása és működtetése. A nézőpontváltás a tanulókat érinti, akiket ez a megközelítés nem kategorizál a „klasszikus” (pl. fogyatékos, migráns háttérű, szociálisan hátrányos helyzetben élő) értelemben és sokszor „önmagát beteljesítő” előfeltevéssel, hanem aszerint tekint rájuk, hogy veszélyeztetettek-e a korai iskolaelhagyással, és ennek megakadályozására milyen beavatkozásokat szükséges tenni – megelőző, beavatkozó, kompenzáló intézkedésként.

A tanulói lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás

E tématerületet vizsgálva láthatjuk, hogy mind történetiségében, mind a különböző szakterületek között nincs egységes álláspont a fogalomhasználatra. Hasonló értelemben használatos a tudományos, szakpolitikai és jogi dokumentumokban, illetve a közbeszédben is a tanulói vagy iskolai lemorzsolódás, illetve a korai iskolaelhagyás. Ezutóbbi fogalmat főként nemzetközi kontextusban találhatjuk – Early School Leaving (ESL) –, míg a hazai oktatáspolitikai intézkedések tanulói lemorzsolódás veszélyeztetettségéről beszélnek (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. CXC törvény 4. § 37.). A tartalmi különbségeket megragadva a lemorzsolódás az iskolai folyamatra fókuszál, míg a korai vagy végzettség nélküli iskolaelhagyás azon következményekre utal, melyet az alacsony képzettség eredményez (Imre, 2016).

A kapcsolódó vizsgálatok széles körűek hazai és nemzetközi szinten is, feltárva e problémakört és a háttérben meghúzódó okokat. A nemzetközi kutatások rámutattak arra, hogy a lemorzsolódás egy komplex és hosszú folyamat, melyben az egyéni és intézményi tényezőket egyaránt szükséges figyelembe venni. Az egyéni tényezők között szerepet játszik a tanulmányi eredmény, a viselkedés, az attitűdök és a szocioökonómiai háttér. Az intézményi tényezők között találjuk a családot, az iskola és az adott közösség jellemzőit (Fehérvári, 2015). Ezutóbbiak olyan módon határozzák meg a tanulók személyes iskolai életútját, hogy kimutathatóan sikeresebb tanulói előrehaladást eredményez az inkluzív szemléletű, szélesebb pedagógiai szolgáltatású, kiterjedtebb és szorosabb kapcsolati hálózattal rendelkező, valamint nagyobb innovatív hajlandóságot mutató iskola (Varga, 2015a). Hazánkban bizonyos iskolatípusokra (pl. szakiskola) különösen jellemző a korai iskolaelhagyás veszélye, melyben az oda járó tanulói csoportra jellemző egyéni tényezőkhöz túl az intézményi tényezők is szerepet játszanak (Mártonfi, 2013; Fehérvári, 2015). A pedagógusok kulcsszerepére – magasabb iskolázottság, szakmai felkészültség és tanulási hajlandóság, valamint kisebb fluktuáció – is találunk hazai kutatási bizonyítékot a korai iskolaelhagyás megakadályozásával összefüggésben (Széll, 2015). Nemzetközi vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a tanulók iskolától való elfordulása többtényezős és hosszú folyamat, melyben különbséget lehet tenni az „elszívó” (pull) és a „taszító” (push) hatások között. Elszívó hatások között a munkaerőpiaci lehetőség és a formális végzettség alacsony presztízse állhat, míg taszító hatást eredményeznek az iskolarendszerrel összefüggő tényezők. Ilyen például az évismétlés, a szegregáció, a túl korai döntési kényszer, az egyes szintek közötti jelentős eltérés vagy az átmenetek nehézségei. Intézményi szinten problémát okoz és taszító hatással bír a rossz iskolai klíma és a nem megfelelő pedagógiai gyakorlat (Imre, 2014a, 2014b). *„Az elemzések összességében azt mutatják, hogy a korai iskolaelhagyás komplex, soktényezős jelenség, amely minden tanuló esetében egyedi mintázatot mutat. Ezért az eredményes oktatáspolitikai beavatkozásoknak is differenciáltan, tágabb megközelítést érvényesítve és hosszabb idő-távot figyelembe véve kell a problémához nyúlniuk”* (Imre, 2016. 30. o.).

A korai iskolaelhagyás trendjeinek részletes vizsgálata során az Európai Unióval való összevetésben olvashatjuk azt a megállapítást, mely szerint hazánkban *„nemcsak az a probléma, hogy nagyon magas a korai iskolaelhagyók aránya, hanem az idősoros adatok szerint nem csökkenő, hanem növekvő tendencia bontakozik ki”* (Fehérvári, 2015. 37. o.). Hasonló megállapításra jut Mártonfi (2014) is elemzésében, aki egyúttal kiemeli, hogy bár egyelőre az Európai Unió mezőnyében nincs rossz helyzetben Magyarország, azonban a romló adatok már jelzik a hiányzó vagy nem megfelelő oktatáspolitikai beavatkozásokat.

Ez a helyzetkép különösen indokoltá teszi, hogy napjainkban a hazai köznevelési rendszer fejlesztésének átfogó célja a korai iskolaelhagyással kapcsolatos negatív tendencia megfordítása. Kutatási eredményeikkel és fejlesztési javaslatokkal jelentősen segíthetik a

fejlesztéseket azok a közelmúltban megvalósított nemzetközi projektek, melyek célzottan a korai iskolaelhagyás tématerületére fókuszáltak (EC, 2013, 2015; Juhász, 2015; Mihályi, 2014). Ígéretes az is, hogy 2017-ben több olyan központi program indult el hazánkban (EFOP 3.1.2, 3.1.5, 3.1.7), melyek a köznevelés rendszerére kívánnak hatni azzal a kiemelt céllal, hogy a lemorzsolódás miatti veszélyeztetettséget prevenció, beavatkozást igénylő vagy kompenzációs tevékenységekkel enyhítsék. Ezen belül is kiemelt szerepet kapnak az oktatáspolitikában a prevenció feladatok, mint a korai iskolaelhagyás megelőzésének hatékony eszközei (EC, 2013).

Jellemző, hogy a tervezett intézkedések a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók mellett a teljes oktatási rendszerre irányulnak, ezzel elősegítve a befogadó és megtartó környezet kialakítását, valamint a sikeres tanulói előrehaladást. Így a beavatkozások az iskolavezetésre, a tanulói támogatásokra, a tanárookra, a szülőkre, a tanulókra és a lehetséges partnerekre egyaránt kiterjednek (Imre, 2015). A fejlesztések támogatására megszülettek a különböző országokban már bevált jógyakorlatokat összegyűjtő javaslatok is (EC, 2015). A célok eléréséhez elengedhetetlen az a jogszabályi környezet, mely az iskolák számára előírja az iskolai lemorzsolódással kapcsolatos adatgyűjtést, illetve a lemorzsolódás ellen ható pedagógiai szolgáltatások alkalmazását (229/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet; 48/2012. EMMI rendelet). Mindezek előzményeként a QALL – Végzettséget mindenkinek! projekt keretén belül szakértők dolgozták ki és tesztelték a hazai köznevelés teljes rendszerében 2017. februárjában elindított jelzőrendszeri adatgyűjtést (Kádárné, 2013).

A vizsgálat kontextusa és fókuszai

Elmondható, hogy azok az Európai Unió irányelveihez igazodó és a hazai oktatási rendszerre irányuló fejlesztési folyamatok, melyek a tanulói lemorzsolódás visszaszorítását elsődleges célként tételezik, sokoldalú szakmai, szakmapolitikai támogatást élveznek. Úgy véljük, hogy a fejlesztések sikeres megvalósítását nagy mértékben támogatni tudják azok a 2002 és 2012 között felhalmozott tapasztalatok is, melyek az oktatási integráció és az inkluzív intézményi környezet rendszerszintű kiépítéséhez kapcsolódtak hazánkban. Ez a tízéves hazai fejlesztési folyamat ugyanis céljait tekintve megegyezett napjaink korai iskolaelhagyás visszaszorítását célzó beavatkozásaival: olyan iskolai-pedagógiai feltételek megteremtése állt a középpontban, melyek az általában rövid és sikertelen iskolai pályát befutó (célzottan a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű) tanulókat sikeresebbé teszik. A köznevelés nagy részét átható fejlesztés intézményi szintjének tartalmi elemeit az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) foglalta 2003-ban keretbe, mint ahogy jelenleg - a fent idézett kormányrendelet szerint - is komplex pedagógiai szolgáltatást kell nyújtani a jelzőrendszeri adatok szerint a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók iskoláinak. Az integrációs folyamatok és inkluzív intézményi feltételek (IPR) kialakításához 2003-tól központi szakmai támogatások (Országos Oktatási Integrációs Hálózat) és egyre jelentősebb pénzügyi (HEFOP, TÁMOP, majd állami) források társultak. Hasonló módon zajlik ez jelenleg is: a tanulói lemorzsolódás intézményi szintű megakadályozásához a Pedagógiai Oktatási Központok (POK) készülnek intézményfejlesztési tanácsokkal, illetve elindultak a fent említett EFOP központi projektek jelentős szakmai és pénzügyi háttérrel.

Az IPR legszélesebb körű működtetésének időszakában (a 2011/2012-es tanévben) közel 95000 hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű gyerek, tanuló (ebből 20000 óvodás, 75000 iskolás), valamint több mint 2200 intézmény vett részt ebben az országos programban - majd 3,2 milliárd forintnyi állami támogatással (Híves, 2016). Ez azt jelenti, hogy a köznevelésben lévő intézmények több mint fele bekapcsolódott az IPR alapú intézményfejlesztésbe és kiemelten foglalkozott a hátrányban lévő tanulókkal. Az IPR és

a jelenlegi – korai iskolaelhagyás megelőzését célzó – fejlesztés elindítása között eltelt 15 esztendő vitathatatlanul sok új kihívást hozott, azonban számtalan buktató el is kerülhető az IPR-es tapasztalatok figyelembe vételével.

A következőkben az IPR elindítási, kiépítési folyamatát és hatásait vizsgáló 11, országos hatókörű kutatásra támaszkodva azt összegezzük, hogy milyen tényezők segítettek, illetve nehezítették a köznevelés sikeres befogadóvá válásának fejlesztését, és ezzel összefüggésben a tanulói utak sikeresebbé tételét. A tudományos megállapításokat az inkluzív környezet folyamatelvű (bemenet, folyamat, kimenet) modelljén (Varga, 2015a), mint értelmezési kereten keresztül tematizáljuk, mivel maga az IPR is az iskola egészét átható rendszerként működött. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a modell egyes rendszerelemei milyen módon, formában, mértékben stb. jelentek meg az IPR gyakorlatba ültetése során. Reményeink szerint az IPR kiépítésének és működtetésének tudományos tapasztalatai közelebb visznek ahhoz, hogy megérthessük, melyek a sikeres oktatási integrációt és azon belül a befogadó iskolai környezetet támogató és gátló feltételek – rendszer- és intézményi szinten. A tapasztalatok komplexitása, idő- és térbeli kiterjedtsége nemzetközi szinten is egyedülálló módon járulhatnak hozzá a társadalmi és iskolai befogadást célzó további fejlesztésekhez, így a korai iskolaelhagyás megelőzésének erőfeszítéseéhez is.

Ez különösen fontos lehet a jelen időszakban, amikor a szakma- és társadalompolitika számára már nem kétséges, hogy „mit” szükséges elérni, hiszen napjainkra megszilárdultak az inkluzív társadalom és intézmény alapelvei, és alapvető elvárás a korai iskolaelhagyás visszaszorítása. A következő időszak egyértelműen a „hogyanokra” és a „kimenetekre” fókuszál, hogy meg tudja teremteni a mérhető eredményekhez szükséges beavatkozásokat, fejlesztéseket. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy az inkluzivitás kiépülését sikeresen támogató fejlesztések következtében javulnak a tanulói eredmények, vagyis a korai iskolaelhagyás veszélye azáltal csökken, hogy a befogadó környezet a valószínűsített kudarcoknak ellenálló (reziliens) tanulói csoportok preventív támogatását valósítja meg.

Röviden az IPR-ről

A szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók közoktatási integrációját célzó hazai program jogi alapját az elinduláskor az 57/2002. (XI.18.) OM rendelet teremtette meg, mely később a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendeletbe került a 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdéseként. Ehhez kapcsolódott az a miniszteri közlemény, amely részleteiben tartalmazta a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszerét, mely a fejlesztések tartalmi szabályozója volt.²

A rendeleti szintű szabályozó határozta meg a benne foglalt két program célját, célcsoportját, megvalósító intézmények körét, a bevezetéshez szükséges oktatásszervezési és tartalmi elvárásokat, valamint a működtetésért járó többlettámogatást. Az IPR a hátrányos, kiemelten a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat célozta, számukra az együttnevelő környezet megteremtését kívánta ösztönözni. A szabályozó a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók arányát intézményen belül és között meghatározva kívánta garantálni az integrációs program oktatásszervezési feltételeit. A szegregálódott kistelepülések döntően hátrányos helyzetű tanulókat nevelő iskolái számára képesség-kibontakoztató program keretén belül lehetett az inkluzív környezet pedagógiai szolgáltatásait biztosítani.

A rendelethez kapcsolódó 2003-as miniszteri közlemény mindkét programra (képesség-kibontakoztató és integrációs) egyformán vonatkoztatva fejtette ki azokat a tartalmi szempontokat és elvárásokat, amelyek bevezetését, megvalósítását a programba bekapcsolódó

² Oktatási Közlöny XLVII. Évfolyam, 20. szám – 2003. augusztus 6., 3241-3248. o.

intézménynek teljesíteni kellett. A szabályozóban rögzített elvárások elsősorban olyan intézményfejlesztési beavatkozásokat igényeltek, melyek az inkluzív pedagógiai környezet kiépítését szolgálták, beleértve a program által nevesített tanulóknak nyújtott méltányos, kiemelt támogatást jelentő szolgáltatásokat is. Az IPR-ben foglalt hazai modell tehát egyedülállónak tekinthető abból a szempontból, hogy az intézmény egészét átható szemléletet és gyakorlatot várt el. Rendszerszemléletét az jellemezte, hogy meghatározta az alkalmazás feltételeit, a folyamatban megvalósítandó pedagógiai tevékenységeket és az elvárt eredményeket is (Arató és Varga, 2012). Az IPR modelljének intézményi bevezetése bemeneti feltételként megkövetelte az integrációt: iskolák közötti és iskolán belüli, társadalmi szempontból heterogén összetételű tanulócsoportok kialakítását, az esetleges szegregáció lebontását. Továbbá elvárta a széles körű partneri viszonyrendszer (beleértve a családokat) kiépítését azért, hogy az intézmény társadalmi környezete is aktívan hozzá tudjon járulni a kölcsönös befogadás fejlesztési folyamataihoz és egyúttal (ezáltal) maga is inkluzívá váljon.

Az IPR a megvalósítási folyamatához megadta a tanítás-tanulás feltételrendszerét is. A feltételek által létrejövő pedagógiai folyamat befogadó szemléletet tételezett, illetve olyan mesterségbeli tudásokat várt el, melyek a sikeres inklúzió kritériumai. Egyúttal biztosította a személyre szabott fejlesztési folyamatokat és a diákok, a családok és a pedagógusok horizontális együttműködéseit. A tanulás-tanítás feltételrendszere a bevezetéskor 26 elemet tartalmazott kilenc tematikus csoportban. Ezek között szerepelt a tanulók sokoldalú kompetenciafejlesztése, a tanórán kívüli szolgáltatások, a tanórán használt változatos pedagógiai eszköztár, az egyéni haladás mérését, értékelését tartalmazó egyéni fejlesztési terv, a multikulturális tartalmak elvárása, a pedagógusok közötti együttműködési formák és a középfokra történő továbbhaladást segítő tevékenységek.

Kimenetként az IPR az inkluzivitás szempontjából értelmezhető sikerességi mutatókat kért számon a programot bevezető intézményektől – évről évre. A mutatók kiterjedtek az inkluzivitás intézményi kiépítettségének fejlettségére mint közvetlen eredményre. Az intézményfejlesztést kezdetben kétéves ütemterv szerint kellett megvalósítani, mely ütemterv számonkérhető módon rögzítette, hogy az adott időszakban milyen beavatkozások történtek az integráció és az inkluzív környezet kiépítése érdekében. A fejlesztési folyamat első lépéseként az intézményfejlesztés mikrocsoportos struktúráját (IPR menedzsment, IPR fejlesztő csoportok, IPR környezeti csoport) állította fel az intézmény, és annak segítségével valósította meg a tervezett feladatokat – minél szélesebb csoportokat megszólítva az intézmény teljes átalakítása érdekében (Arató és Varga, 2012). E mellett a közvetett – a befogadó környezet működéséből adódó – tanulói sikerességről is mérhető eredményeket várt el az IPR. A tanulói sikerességet az intézményben való bukás- és évismétlés-mentes előrehaladásban, a magántanulók és hiányszások számának csökkenésében, a kompetenciamérési eredmények javulásában, valamint a továbbtanulási mutatókban mérték. Minden eredménymutató esetén kiemelten vizsgálták a program fókuszában lévő - halmozottan hátrányos helyzetű - tanulóokra vonatkozó pozitív változásokat. Az előrehaladást az intézményeknek „Önértékelés”-ük részeként a programirányítás által megadott szempontok szerint kellett beszámolójuk részeként elkészíteni (Varga, 2015a).

Az IPR modelljének kidolgozása, intézményi bevezetése és elterjesztése érdekében létrehozott Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) háttérintézményében (suliNOVA Kht., később Educatio Kht.) működött 2003 és 2012 között. A hálózat (OOIH) célja volt, hogy budapesti központján és régiós irodáin keresztül szakmai koordinációval és szolgáltatásrendszerrel segítse a hátrányos helyzetű tanulókat kiemelten támogató közoktatási integrációs folyamatokat, valamint az inkluzív intézményi környezet kialakítását. Szintén az OOIH hatáskörébe tartozott az

IPR hatásvizsgálata, mely során évenként adatgyűjtéssel ellenőrizték a forrásfelhasználást, illetve az intézményi és tanulói előrehaladás eredményeit. A hálózat egész országra kiterjedő pontjait kezdetben általános iskolák és szakiskolák, később (2007-től) óvodák és érettségig adó középfokú intézmények jelentették – a rendeleti szabályozóban előírtak szerint. A koordinációt a Pedagógiai Intézetekben működő regionális irodák és a budapesti központ látta el. A hálózat bővülését és az IPR kiépítettségét a bekapcsolódó intézmények és tanulók létszámának folyamatos növekedése jellemezte, valamint a pénzügyi ráfordítások emelkedése (1. táblázat).

1. táblázat. Az IPR támogatásban résztvevők száma (OOIH, EMMI)

| Tanév | Résztevő gyerek/tanuló létszám | | | | Résztevő intézményszám | | |
|-----------|--------------------------------|--|---------------------------------|----------------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------------------|
| | Óvodai IPR-létszám | Képesség-kibontató felkészítés létszám | Integrációs felkészítés létszám | IPR-ben résztvevő összes létszám | Érintett óvodák száma | Érintett iskolák száma | Érintett intézmények száma összesen |
| 2003/2004 | 0 | 28 564 | 10 160 | 38 724 | 0 | 174 | 174 |
| 2004/2005 | 0 | 28 203 | 19 171 | 47 374 | 0 | 240 | 240 |
| 2005/2006 | 0 | 26 000 | 22 486 | 48 486 | 0 | 273 | 273 |
| 2006/2007 | 0 | 19 205 | 25 364 | 44 569 | 0 | 328 | 328 |
| 2007/2008 | 9 457 | 8 920 | 23 418 | 41 795 | na | 460 | 460 |
| 2008/2009 | 14 359 | 0 | 44 520 | 58 879 | na | 651 | 651 |
| 2009/2010 | 17 663 | 0 | 61 341 | 79 003 | 674 | 970 | 1 644 |
| 2010/2011 | 19 917 | 0 | 65 584 | 85 501 | 717 | 985 | 1 702 |
| 2011/2012 | 20 748 | 0 | 74 155 | 94 903 | 737 | 1 522 | 2 258 |

Az integrációs rendszer (az OOIH működése és az IPR intézményi alkalmazása) innovációs feladatait EU-s fejlesztési források (HEFOP 2.1, majd TÁMOP 3.1 kiemelt programok és az intézmények számára meghirdetett pályázatok) finanszírozták. A hazai közoktatási források biztosították a már kialakított rendszer működtetését.

Mindezek azt eredményezték, hogy az IPR - a hozzá kapcsolódó fejlesztésekkel - az ezredfordulót követő évtized hazai esélyteremtésének legnagyobb programjává vált a közoktatásban. A vizsgált oktatási integráció gyakorlatának meghonosítása a köznevelési intézményekben két szempontból is egyedülállónak tekinthető. Egyrészt pedagógiai rendszerének (IPR) intézményi szintű bevezetésével az adott iskola, óvoda egészének szemléletét, gyakorlatát célozta, másrészt a kooperáció elvrendszerére építő országos hálózati együttműködéssel (OOIH) a köznevelés nagy részét mozgósította (Arató, 2015; Arató és Varga, 2005).

Az elemzés során felhasznált kutatások

Az IPR bevezetését majd megvalósítási folyamatát több tudományos kutatás alapozta meg. A bevezetéshez alapvetően Havas, Kemény és Liskó (2001) kutatásai nyújtottak adatokat, melyek rámutattak a hátrányos helyzetű tanulókat koncentrálnó régiókra (Dél-Dunántúl, Közép-Magyarország, Észak-Alföld, Kelet-Magyarország). Így tudományos vizsgálat alapján kerültek kijelölésre azok a területek, ahol az OOIH megkezdte az IPR intézményi kiépítéséhez nyújtott hálózati szolgáltatásait - régiós irodák felállításával. Születtek IPR-hez kapcsolódó kutatások a projektindítás időszakában is, azonban a vizsgálatok döntő többsége a 2006 és 2010 közötti időszakra fókuszált. Egy olyan országos hatókörű kutatást találtunk, amely 2011-ben visszatekintett a majd egy évtizedes fejlesztésre. További két vizsgálat a programtámogatás lejárta után elemezte az elért intézményfejlesztési hatásokat.

A hazai iskolarendszer jellemzőit részletesen írta le a roma/cigány általános iskolások szempontjából az 1999/2000-es tanévet vizsgáló országos kutatás (Havas és mtsai, 2001). Az IPR bevezetésének (2003/2004) tanévben végzett és bővített országos kutatás alapján kaphatunk további információkat hazai iskolarendszer jellemzőiről a roma/cigány általános iskolások szempontjából (Havas és Liskó, 2005).

A programindítási tapasztalatok jelennek meg az IPR bevezetését, modellté építését a 2003/2004-es tanévben vállaló „bázisintézmények”-et vizsgáló akciókutatásban, ahol az OOIH szolgáltatásrendszerének hasznosulásának feltárását tartották szem előtt a kutatók (Arató és Varga, 2005). Az integrációs oktatáspolitikai célkitűzések gyakorlatba ültetésének első tapasztalatairól szól az IPR bevezetést követő időszakban született vizsgálat (Németh és Papp, 2006).

A programfejlesztés fő időszakában több országos vizsgálat különböző szempontokból vette górcső alá az elért eredményeket. Az IPR-t mint modellt építő „bázisintézmények” és kontrolliskolák tanulóinak összehasonlítása tanulmányi teljesítményük és egyéb kompetenciájuk tekintetében 2005 és 2007 között történt meg (Kéző és Surányi, 2008). A pedagógusok attitűdjének változásait is vizsgálták az IPR-es iskolákban, mely attitűdváltást az EU-s forrásból támogatott módszertani képzések hatásától várták (Liskó és Fehérvári, 2008). Az OOIH öt éves működésének esélyegyenlőségi és rendszerelvű vizsgálata szintén 2008-ban történt, egyúttal a támogatott hálózati pontok, a „bázisiskolák” eredményességével kiegészítve (Arató és mtsai, 2008). A HEFOP támogatás lejárta követő hatásvizsgálat 2010-ben történt, mely eredményeivel a program következő projektszakaszának tervezését is támogatni kívánta (Reszkető és mtsai, 2010).

A fejlesztéssel kapcsolatos számvetést és az elért hatás nyomonkövetését a roma/cigány és hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási helyzetének vizsgálata jelentette, melyben a szegregáció kérdésköre volt az egyik fontos fókusz - idősoros összevetésben (Havas és Zolnay, 2011). Az IPR finanszírozás megszűnését követően készült vizsgálat részeként több tématerületet jártak körbe a kutatók 2014-ben. A rejtett és nyílt attitűdök feltárása történt az IPR-t alkalmazó intézményvezetők körében, megfigyelve az eredményességnek gátat szabó hatásokat az integrációra épülő minőségi oktatási környezet kialakítása során (Arató, 2015). Ugyanezen kutatás másik fókusza a tanulói teljesítmény és inkluzív oktatás összefüggésének elemzése volt az IPR-es iskolákban (Varga, 2015a).

Fejlesztési tapasztalatok tudományos kutatások tükrében

Az IPR kiépítést célzó fejlesztéseknek *két alappillére* volt: az *integrált oktatásszervezési keret* (equality) megteremtése és a *méltányosságot biztosító pedagógiai tartalmak* (equity) növelése, melyek együttesen alkotják az inkluzív (kölcsonös befogadó) tanulási környezetet. Az

előzőekben felsorolt kutatásokra támaszkodva az inklúzió folyamatelvű modelljének (Varga, 2015a) három szegmense – bemenet, folyamat, kimenet - alapján vesszük sorra az IPR rendszer- és intézményi szintű fejlesztési tapasztalatait.

Bemenet

Az inkluzivitás bemeneti kritériuma akkor teljesül, ha igazolható, hogy a vizsgált területre – így például az oktatási intézménybe - történő bevonás során minden személyre kiterjedően egyaránt érvényesültek az egyenlő bánásmód szempontjai. Ennek során kiemelt figyelem és cselekvés irányul az integrált környezet létrehozására, valamint a szegregációs helyzetek felszámolására (Varga, 2015).

A hazai oktatási esélyegyenlőségi törekvések egyik fókuszában a társadalmi hátrányokkal küzdő, azon belül kiemelten a roma/cigány közösségek álltak az elmúlt évtizedekben (Forray és Pálmainé, 2010). A rendszerváltást követő demokratizálási folyamatok következtében fogalmazódott meg az a társadalmi elvárás, hogy a cigányság kisebbségi jogainak biztosítása pozitív változást eredményezzen a roma/cigány népekre általánosan jellemző alacsony iskolázottsági helyzetben is. Az 1989-es politikai átalakulás következtében kiépülő piacgazdaság azonban ellenható folyamatokat indított el, mely az iskolázatlan rétegek, így a cigányság nagy részének munkaerő-piacról való fokozatos kiszorulását, majd stabil munkanélküliséget hozta. A munkaerő-piaci hátrányokat tovább súlyosbították az átalakuló települési és térségi adottságok. Ennek hátterében az ezredfordulóra kialakult és egyre fokozódó települési szegregációs folyamat állt, mely erős kölcsönhatásban volt (és van a mai napig) az iskolai végzettséggel. Az iskolázatlan lakosság ugyanis „benetrágt” vagy beáramlott az elszegényedő helyekre (pl. volt iparvidékek, aprófalvas településszerkezetű megyék, zsáktelepülések stb.), ugyanakkor az iskolázott családoknak volt lehetőségük a gazdasági prosperitást ígérő térségekbe vándorolni.

Havas és munkatársai mindhárom kutatásának (Havas és mtsai, 2001; Havas és Liskó, 2005; Havas és Zolnay, 2011) alap gondolata, hogy a szegregációs és szelekciós folyamatok felszámolása elengedhetetlen az esélyegyenlőség elvű integrációs politika gyakorlatba ültetéséhez. Már 2001-ben megállapították, hogy a rendszerváltás után felerősödött lakosságcsere bizonyos térségeket, régiókat különösen érintett, és kialakult több mint száz olyan iskola, ahol felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű, köztük roma/cigány családok gyermekei. Arra is rámutattak, hogy az ezredfordulóra az iskolai szelekciós mechanizmusok is felerősödtek, így a heterogén összetételű településeken egyre inkább megjelentek a „cigány iskolák” és „cigány osztályok”. A szelekciót elősegítette a szülők szabad iskolaválasztási lehetősége és a tagozatos oktatásszervezési formák működtetése. Az elkülönítés további és sajátos formájaként azonosították a kutatók a „kisegítő” tagozatra irányítást, illetve a magántanulóvá nyilvánítást, melyek szintén erősen jellemezték a vizsgált tanulói csoportot. Havas és Liskó következő kutatása (2005) – melynek adatfelvétele az IPR indításának időszakában volt - romló tendenciát mutatott a szegregáció szempontjából. Az eltelt négy év alatt másfélszeresére emelkedett azoknak a magyarországi iskoláknak a száma, ahol a roma/cigány tanulók többséget alkottak. Kiemelték, hogy a nagyobb településeken a magas roma/cigány arányú iskolák kialakulásában jelentős szerepet játszott az iskolák közötti szelekció is. Megfigyelték azt is, hogy az egyiskolás településeken a roma/cigány tanulók iskolai arányát jelentősen befolyásolták a helyben lakó, de más településre eljáró (un. „bejáró”) diákok aránya. A kutatás egyúttal megerősítette a 2001-es vizsgálat azon megállapítását, mely szerint az iskolán belüli elkülönítésnek a magyar iskolarendszerben több évtizedre visszatekintő hagyományai vannak. Az elkülönítésben keverednek az egyértelmű faji, etnikai (a cigányságot érintő) diszkrimináció és a társadalmi szelekció elemei, mely azt eredményezi,

hogy létrejönnek a magasabb társadalmi státusú családok gyerekeinek a magasabb színvonalú oktatását szolgáló, minőségi pedagógiai szolgáltatásokat biztosító osztályai. Havas és Zolnay (2011) vizsgálatának idősoros kimutatásai azért voltak meghatározóak az IPR bevezetésének szempontjából, mert már kellő időtávlatban jelezték a szegregáció fokozódását, ráirányítva a figyelmet arra, hogy az integráció szándéka (az esélyegyenlőség hangsúlyozása) önmagában, jogszabályi garanciák és következetes megvalósítás nélkül nem elegendő. Megállapították, hogy számtalan történelmi beágyazódású és társadalmi-gazdasági folyamat által meghatározott ellenható mechanizmus akadályozza ugyanis a megvalósulást, melyeket csak célzott beavatkozásokkal (a méltányosság elvrendszere mentén) lehet ellensúlyozni. Tágabb – társadalmi - kontextusban értelmezve az integráció kérdéskörét vált láthatóvá, hogy komplex beavatkozás szükséges a marginalizálódott közösségek hátrányainak ellensúlyozására egyediségükhöz igazodó változások generálásával. Ennek részeként az iskolarendszer szintjén is határozott lépéseket kell tenni azért, hogy az intézmények között és azokon belül megfigyelhető szelekciós mechanizmusok megváltozzanak (Havas és Zolnay, 2011).

A szegregáció felszámolását felvállaló döntéshozói elköteleződés szükségessége és a beavatkozások jogi kereteinek biztosítása hangsúlyos pontként jelenik meg Havas és munkatársai valamennyi kutatásában. A 2011-es vizsgálatnak már voltak arra vonatkozó adatai, hogy a nem kellően határozott és számonkérhető jogszabályi keretek miként teszik esetlegessé az integrációs formák kialakítását, illetve hogyan erősítik fel a látens szelekciós mechanizmusokat. A szegregáció elleni fellépés hazai feltételeit megeremítették az ezredfordulót követő jogi rendelkezések, melyek között mérföldkövet jelent a 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, majd a közoktatási törvény 66. §-a, mely 2007. január 1-től szigorította a tanulók általános iskolai felvételénél alkalmazott szabályokat. A jogszabályokban – különösen az utóbbiban - foglalt elvárások teljesülése azonban meglehetősen esetleges volt, többféle lehetőség adódott a szelekció fenntartására. A kutatók az IPR széleskörű terjedésének időszakában figyelték meg az intézmények között a tanulói „eljárás”-sal kialakuló homogén iskolákat, illetve intézményen belül a csoportbontással vagy „képességek” szerinti szétosztással kialakított elkülönítéseket (Havas és Zolnay, 2011).

Egyértelműen látható a fentiekben leírt tapasztalatok alapján, hogy a nemzetközileg is elismert inklúziós mozgalmak és modellek (pl. Education for All, Inklúziós Index, Inclusive Excellence) elvrendszere jogosan tör lándzsát az integrált tanulási környezet mellett. Az IPR bő évtizedes gyakorlata megerősíti, hogy az integráció (szegregáció felszámolása) elengedhetetlen feltétele az inkluzív folyamatok elindításának, mely a lemorzsolódás ellenható környezeti feltételeket teremt. Az is megerősödött, hogy a szegregációt/szelekciót eredményező, berögzült társadalmi stratégiák áttöréséhez határozott oktatáspolitikai lépések és számonkérhető cselekvések kellenek.

Folyamat – intézményi szintű elemek

Az utóbbi évtizedek oktatáskutatásai egyre inkább hangsúlyozzák, hogy a sokszínű tanulási környezet (*Diverse Learning Environment*) alapfeltétele a minőségi oktatásnak (Hurtado és mtsai, 2012). A minőségi oktatási környezet hatékonyan vonja be és aknázza ki az erőforrásokat, mérhető „kiválóságot” eredményez, és ezeket mindenkire érvényesíti méltányos szolgáltatásrendszerével. Az is kutatásokkal bizonyított, hogy az inkluzív kiválóság (*Inclusive Excellence*) modelljének szemléletrendszere (attitűd) és a tanulási folyamat során választott pedagógiai eszközrendszere csak együttesen képes biztosítani a sikeres együtt-tanulást, nevelést (Baumann és mtsai, 2005; Milem és mtsai, 2005; Williams és mtsai, 2005).

Hasonlók a tapasztalatai az Inklúziós Index használóinak is, akik modelljükben valamennyi résztvevő (tanár, diák, szülő) befogadó attitűdjét elsődlegesnek tartják és folyamatosan mérik, fejlesztik és erre épülően javasolnak pedagógiai eszközöket (Booth és Ainscow, 2002).

A következőkben, tovább bontva az inkluzivitás folyamatát, összességében hat csoportba sorolható tényezőjét vizsgáljuk. Az első a résztvevők kölcsönös együttműködését generáló nyitott, szabad terek és eszközök, vagyis az *inkluzív tér és tárgyi környezet*, melyet közösen alkotnak meg a térben lévő személyek. A *sokszínűség értékelésének* már említett *szemlélete*, attitűdje azért fontos szempont, mert ez az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szereplőjét jellemezi és a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. A *megvalósítók felkészültsége*, mint szempont biztosítja, hogy az inkluzív szemlélet gyakorlatba ültetéséhez elengedhetetlenül szükséges cselekvések eredményesek legyenek. Az *intézményi pedagógiai szolgáltatások* szempontjának körébe az egyéni tanulói utak megértése, segítése, valamint a személyre szabott tartalmak és cselekvések tartoznak. Az *együttműködés és partnerség* szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza. És végezetül a *folyamatos megújulás* szempontja, mely a befogadó környezet kialakításának feltétele és jellemzője, mert nem egyszeri beavatkozásként értelmezi az inkluzivitásra törekvést, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel kísért megújításként, amely a lehető legtöbb erőforrás mozgósításával valósítja meg intézményi szintű cselekedeteit (Varga, 2015a).

A tárgyi környezetre vonatkozóan Havas és munkatársai első vizsgálata (2001) megállapította, hogy minél inkább koncentrálnak a roma/cigány tanulók egy iskolában, annál jellemzőbb a tárgyi és személyi feltételek hiánya. Ezt ellensúlyozandó, az IPR-es támogatások (az EU-s és a hazai források egyaránt) folyamatosan lehetővé tették a tárgyi feltételek javítását. 2006-ot követően pedig az iskolafelújításokra elnyerhető EU-s pályázati források egyik feltétele volt az IPR bevezetése az intézményekben. Mindezek hatása mérhetővé vált: a 2015-ben végzett kutatás szerint nem volt már hatalmas különbség az ország különböző helyein lévő, IPR-t bevezető iskolák tárgyi feltételeiben. Így lehetőség nyílt felfigyelni arra, hogy a téri környezet kialakításnak, kihasználtságának eltérései, hogyan függnek össze a tanulói sikerességgel. Ahol a környezet kölcsönös befogadást tükrözött a közösen kialakított és használt terekkel, eszközökkel, ott a tanulók iskolai előrehaladása is eredményesebb volt (Varga, 2015a). Mindez azt jelzi, hogy a korai iskolaelhagyás fejlesztésébe fogó intézmények tárgyi feltételeinek javítására nyújtott támogatás fontos, de éppúgy lényeges ezek hasznosulását is nyomon követni, segíteni.

Az integrációt internalizáló attitűd fontosságát szinte valamennyi IPR-re vonatkozó kutatás kiemelte. Havas és munkatársai első vizsgálata (2001) kimutatta, hogy az előítéletes viselkedés, mely a pedagógusok és iskolavezetők egy részét jellemezte, negatívan hatott a tanulói teljesítményekre és az előrehaladásra. Arató és Varga (2005) az IPR modellépítésére vállalkozó bázisiskolákat vizsgálva hangsúlyozta, hogy a fejlesztés során a kooperáció elvrendszere mentén a pedagógusok körében szervezett horizontális tanulás erősen hatott az integráció fókuszának belsővé tételére egyéni (pedagógusok) és intézményi (iskolák) szinten egyaránt. Ahol ez a fókusz erősebb volt – kialakult az integrációval kapcsolatos pozitív attitűd – ott sikeresebbek voltak a fejlesztési folyamatok is. Az integrációs folyamatok elindítását követően Németh és Papp (2006) mutatott rá vizsgálatával arra, hogy az együttnevelésben elkötelezett megvalósítói attitűd nélkül mennyire eredménytelen az integrációt szorgalmazó oktatáspolitikai szándék gyakorlatba ültetése. Különösen akkor, ha a pedagógusok, intézményvezetők és iskoláik „kényszervállalkozóként”, valódi elköteleződés nélkül valósítják meg az integrációs programot. Liskó és Fehérvári (2008) kutatása az IPR-t alkalmazó

iskolák pedagógusai attitűdjének változását vizsgálta az integrációra felkészítő módszertani képzések után. Megállapították, hogy a pedagógusképzések önmagukban nem elegendőek ahhoz, hogy az integrációt elutasító, az „áldozatokat okoló” pedagógusi szemléletben áttörő legyen a változás. Arató 2015-ben elemezte, hogy az IPR-t működtető iskolák vezetőinek attitűdje fontos hatással van az integrációs folyamatokra. A vezetők sztereotípiáit feltárva azt mutatta be, hogy ezek a korlátozó attitűdök milyen mechanizmusokon keresztül szabnak gátat az integráció érdekében végzett fejlesztéseknek és így az inklúzió sikerességének. A felsorolt tudományos tapasztalatok megerősítették, hogy az integráció melletti elköteleződést nem elegendő oktatáspolitikai szinten biztosítani, a gyakorlatban akkor lesz valódi változás, ha az intézmények szintjén is eléri a „kritikus értéket” a befogadás attitűdje. Kritikus érték alatt értjük, hogy az intézményvezetői elköteleződés mellett kellő számú pedagógus is internalizálja és képviseli az integráció és inklúzió szemléletét. Nem kétséges, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzésével kapcsolatban zajló intézményfejlesztések első lépéseként a résztvevői bevonódást, elköteleződést szükséges kialakítani. Ehhez kiváló szemléletformáló eszközt nyújthat az Inklúziós Index indikátorrendszere, mely kipróbált és működő modell. Strukturálisan biztosíthatja és fenntarthatja a bevonódást a kooperatív alapelveken nyugvó, mikrocsoportos formára épülő intézményfejlesztés is, ahogyan ezt az IPR kiépítés bizonyította.

A minőségi oktatás szükségességére is valamennyi elemzett kutatás kitért. Havas és munkatársai mindhárom vizsgálatukban (2001, 2005, 2011) szociológiai megközelítésben részletezték azokat a korlátokat, melyek a roma/cigány tanulók pedagógiai szolgáltatásokhoz való hozzáférést jellemzik. Ahogyan a tárgyi ellátottság tekintetében, úgy a pedagógiai szolgáltatásrendszer, módszertani felkészültség szempontjából is alacsonyabb minőséget találtak már 2000-ben a szegregált iskolákban, mely megállapításaikat későbbi kutatásaik is megerősítették. (Hasonló helyzetet írt le Messing és Molnár (2008) cigány tanulók tanulási ambícióit vizsgálva, az aspirációk mögött rejlő okokat feltárva.) Arató és Varga 2005-ben kimutatta, hogy a pedagógusok körében az integrációval való azonosulás (IPR fókusz) a pedagógiai-módszertani eszköztár bővülését vonta maga után. Ugyanerre a megállapításra jutott a Kézdi és Surányi szerzőpáros 2008-ban, akik az IPR-t alkalmazó iskolákban nagyobb arányban találtak személyközpontú és a kooperációt, valamint az interaktivitást eredményező pedagógiai eszközöket, melyek hatékonyabbak az együttnevelés során. Németh és Papp kutatása (2006) az integrációs folyamatok első éveiben éppen azt hiányolta, hogy az oktatáspolitikai elvek nem tükröződtek a pedagógiai eszköztár bővülésében az általuk vizsgált IPR-es iskolákban. A hatékony pedagógiai eszközök ugyanis szisztematikus és hosszabb ideig tartó fejlesztés eredményei, melyek az IPR első éveiben még nem jellemezték az iskolák nagyobb részét. Varga 2015-ben részletesen elemezte IPR-t megvalósító iskolák környezetét és pedagógiai eszköztárát, kimutatva, hogy ennek fejlettsége függ a pedagógusok attitűdjétől és egyben erőteljesen hat a hátrányos helyzetű diákok iskolai sikerességére. Ezen belül is kimutatható volt, hogy a személyre szabott (tanulóra egyediségében reagáló) pedagógiai munka szoros összefüggést mutatott a tanulói teljesítményekkel. Mindezekből következik, hogy az inkluzív környezet szakmai-szolgáltatási feltételei – melyek a pedagógusok felkészültségében, az intézmény tanulóra szabott pedagógiai szolgáltatásaiban érhetők tetten – tudatos fejlesztése megkerülhetetlen az integrált környezetben. E nélkül kiüresedik az integráció és a kudarccok indokaként megerősödnek a célcsoporttal szembeni előítéletek, sztereotípiák. A befogadó attitűdű intézmények ellenben tettere készebbek és sikeresebbek a környezet inkluzívabbá tételében is (Varga, 2015a). A tanulói lemorzsolódás megelőzése érdekében tehát fontos a „jósándék” (attitűd) mellett a szakmai felvérteződés is, hogy képes legyen a pedagógus a tanuló egyéni sajátosságaira, igényeire és elvárásaira releváns pedagógiai válaszokat adni.

A partneri kapcsolatok tekintetében az IPR-t működtető intézményeknek több feladata és lehetősége is volt. A közvetlen környezetükben lévő intézményekkel, szervezetekkel az IPR tartalmi szabályozójának megfelelően szoros kapcsolatot kellett kiépíteniük, de beágyazódtak az OOIH által kialakított szakmai-partneri hálóba is. Az IPR-es intézményekre vonatkoztatva Varga (2015b) kutatása egyértelműen kimutatta, hogy a sikeresebb tanulókat kibocsátó iskolának szélesebb körű és pozitívabb megítélésű a partneri hálózata. Az integráció és inklúzió kiépítését (IPR) támogató szolgáltatások hálózatát (OOIH) is több kutatás érintette. Az IPR bevezetés első tanévét elemző Arató és Varga szerzőpáros (2005) akciókutatásában a támogató eszközök hatását vizsgálva megállapította, hogy a vertikális (programirányító központból érkező) hálózati eszközök alapvetően a koordinációt és minőségbiztosítást garantálják, míg a horizontális hálózati eszközök (az IPR-t bevezető iskolák együttműködési formái) a pozitív attitűd erősítését és a hatékonyabb szakmai fejlődést biztosítják – ideális esetben. Ezt erősítette meg Arató és munkatársai 2008-ban végzett vizsgálata azzal a kiegészítéssel, hogy a minőségbiztosításra és a differenciált régió- és intézményfejlesztésre kiemelt figyelmet kell fordítani a támogató szolgáltatások tervezése során – horizontális és vertikális szinten egyaránt. Reszketőék hatásvizsgálata (2010) egyértelművé tette, hogy a pedagógiai eszköztár bővítéséhez – az attitűdváltozás és képzési kínálat mellett – a bevezetést támogató szakmai-hálózati szolgáltatásnak is nagy jelentősége volt. Ez a hálózati szolgáltatás ugyanis rendszerszintű fejlesztést generált az egyes intézményekben az inkluzív környezet kialakítása érdekében. Valamennyi kutatás azt erősítette, hogy az együttnevelés feltételeinek kialakításához elengedhetetlen egy olyan szakmai támogató hálózat, mely horizontális pontjain az IPR-t alkalmazó intézmények állnak, és amelyeket szakmai hálózatba szerveződő külső szakemberek segítenek egy központi és több régiós iroda koordinálásával. A hálózat a fejlesztési folyamatokhoz kölcsönös tanuláson alapuló szakmai háttérrel nyújt a különböző intézmények gyakorlatából merítve, melyek megosztását, minőségbiztosítását, adaptációs folyamatait a külső szakemberek segítik. Az IPR hálózat aktív időszakáról fontos és nélkülözhetetlen támogatásként számoltak be a programot működtető intézmények, később pedig bizonytalanságot eredményező hiányként tűnt fel a kutatásokban (Arató, 2015). A tanulói lemorzsolódás csökkentése érdekében is megkerülhetetlen, hogy a széleskörű partneri viszony és a hálózati tanulás beágyazódjon az intézményfejlesztéssel megbízott Pedagógiai Oktatási Központok (POK) szakmai támogató rendszerébe. Ezzel érhető el, hogy a POK egy-egy intézmény számára nyújtott helyi segítsége megsokszorozódjon más intézmények tapasztalatai által és kiegészüljön a jogszabályokban és ajánlásokban is rögzített szektorközi együttműködéssel.

Kimenet

Az intézmények inkluzívá válási folyamatának szerves része az a helyzetkép, amelyet a fejlesztési folyamat egyes pontjain, „kimenetein”, a befogadás és annak irányába való elmozdulás mértékéről kaphatunk (Varga, 2015). Oktatási fejlesztések esetén vizsgálhatjuk az intézményben bekövetkezett változásokat, illetve a diákok teljesítményeit, beleértve a lemorzsolódás-mentes előrehaladást és sikeres továbbtanulást. Sajnálatos módon az IPR pénzügyi támogatás elszámolásaként leadott tanulói előrehaladási adatok tudományos szintű feldolgozása nem történt meg. Ennek hátterében a hiányos adatbázis, illetve az adatgyűjtés „szórványossága” állhat. Fontos tanulsága az IPR működtetésének, hogy szükséges a fejlesztések részévé tenni a kimenet mutatóinak pontos meghatározását, rendszeresen gyűjteni, értékelni az adatokat, valamint a fejlesztő jellegű visszacsatolás részévé tenni.

Az IPR modell kiépítésének szükségességét Havas és munkatársai kutatásai (2001, 2005) azzal erősítették meg, hogy adatokkal bizonyították a fókuszban lévő tanulócsoport

iskolai eredményeinek és továbbtanulási lehetőségeinek jelentős elmaradását. Az integrációs folyamatok tanulói hatását először a Kézdi és Surányi (2008) szerzőpáros vizsgálta, akik közvetlen összefüggést találtak az integráló környezet – és annak pedagógiailag fejlettebb eszközrendszere – és a tanulói teljesítmény (tanulmányi eredmények, előrehaladás, nem kognitív készségek stb.) között. Arató és munkatársai 2008-as vizsgálata is kitért a tanulói teljesítményekre, és ők is megállapították, hogy az inkluzivitást érvényesítő (magasabb IPR kiépítettségű) intézmények hátrányos helyzetű diákjai kevésbé morzsolódnak le és előrehaladásuk során gyakrabban választották az érettségit adó középfokú intézményeket. Varga 2015-ben pedig kimutatta, hogy az IPR-t alkalmazó iskolák hátrányos helyzetű tanulóinak iskolai sikerei (továbbtanulási mutatói) szorosan összefüggnek az intézmény inkluzivitást biztosító eszközrendszerének fejlettségével, vagyis az IPR kiépítettségével. Az inkluzivitás kimenetének mérhetősége szempontjából fontos eredményeket közöl Papp Z. (2013) tanulmánya, melyben a pedagógiai hozzáadott érték kiszámítására használatos eljárásokat alkalmazta a PISA, illetve magyarországi telephelyi adatokra. A hozzáadott érték számításakor a szerző az esélyegyenlőséget is figyelembe vette, illetve a sikeres (reziliens) hátrányos helyzetű iskolák néhány jellemzőjét is feltárta. Az iskolákat elemezve figyelembe vette a telephelyi becslt roma tanulói arányt és a támogató programokat is. A programok esetén azt vizsgálta, hogy „*azok az iskolák, akik az Integrációs Pedagógiai Rendszert használták, azonos roma arány mellett képesek voltak-e nagyobb pedagógiai hozzáadott értéket produkálni, mint azok, akik nem?*” (Papp Z., 2013. 81. o.) A különböző iskolatípusok eltéréseit részletesen elemezve összegzően megállapítja a szerző, hogy „*A gettóiskolákat leszámítva az IPR alkalmazása mindegyik roma arány szerinti iskolatípusban hozzájárult a kompetenciaértékek családi háttér becsüléséhez képesti növekedéséhez*” (Papp Z., 2013. 87. o.).

Mindezekből az következik, hogy az IPR modellje – a szegregáció lebontását követő tudatos intézményfejlesztés mentén – alkalmas eszköz volt az óvodai, iskolai környezet befogadóvá tételére és a tanulók eredményeinek növelésére – különös tekintettel a fókuszba emelt hátrányos helyzetű, lemorzsolódással veszélyeztetett csoportra. A jelenlegi, tanulói lemorzsolódás megelőzését támogató intézményfejlesztések szerencsésebb helyzetben vannak abból a szempontból, hogy a beavatkozásokat megelőzi és kíséri a folyamatos jelzőrendszeri adatszolgáltatás, mely félévente a tanulókra vonatkozóan megmutatja az előrelépést vagy lemaradást. Ehhez szükséges hozzákapcsolni az intézményfejlesztésre vonatkozó visszamérési adatokat is, hogy a tanulói adatok háttérben meghúzódó okokra is fény derülhessen.

A sikeresség kritériumai

Egy rövid fejezet erejéig külön is kiemeljük az IPR-hez kapcsolódó legutóbbi vizsgálatunk eredményeit, mely már az IPR támogatások lezárta után (2014-ben) kereste meg a 2006-2007-es Liskó és Fehérvári kutatásba (2008) bevont IPR-es intézményeket. A nyomon követő kutatás ugyanis azt bizonyította, hogy az inklúziós rendszer fejlettsége pozitívan hatott a tanulói teljesítményekre – az intézmény földrajzi elhelyezkedésétől és tanulói összetételétől függetlenül (Varga, 2015a). A tanulói teljesítményeket a lemorzsolódás (bukás, évismétlés), valamint középfokra való továbblépés országos átlaghoz közelítő arányai mutatták. Vagyis olyan adatok, amelyek a korai iskolaelhagyás ellen hatnak. Ez az eredmény azért különösen fontos, mert ahogyan már a fentiekben említettük, nincs olyan hozzáférhető adatrendszer, mely a köznevelés egészére vonatkozóan mutatja meg az IPR tanulóokra tett hatását.

Kutatásunkban a vizsgált iskolákat (N=72) a diákok eredményességi mutatói szerint négy – egyre alacsonyabb értéket mutató – kategóriába (sikeres, haladó, leszakadó, sikertelen) soroltuk (Varga 2015a). A vizsgálat az egyes kategóriákba tartozó intézmények

összesített és átlagolt jellemzőit elemezte az inklúzió folyamatának előzőekben is használt szempontrendszerre mentén.

A kutatás közvetlen kapcsolatot talált az inkluzív környezet mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között – különösen a legsikeresebb intézményekben. Ezek a sikeres iskolák rendkívül sokfélék, azonban egyediségükhöz igazított inkluzív környezetet voltak képesek létrehozni – az alappilléreket megtartva. A sikeres intézmények tehát egyfajta modellek, az inkluzív környezet megvalósításának gyakorlati példái. A kutatás szerint a sikeresnek mondható intézmények egyik sajátossága, hogy helyesen ismerték fel saját helyzetüket, és a felmerült problémákra, változásokra megfelelő válaszokat tudtak adni. Az is látható volt, hogy ezekben az iskolákban gyakran dolgoznak olyan elkötelezett személyek, akik a fókuszban lévő tanulói csoport érdekeit eredményesen tudják képviselni intézményi szinten is. Szakmai felkészültségük és folyamatos fejlődési igényük is magas szintű, szemléletük partnerorientált. Az inkluzivitás magas fokához szükséges összetevők némiképp eltérő mértékben jellemzik a sikeres intézményeket attól függően, hogy milyenek a települési, térségi adottságaik. A hátrányosabb peremfeltételekkel rendelkező intézményekben nagyobb mértékű inkluzivitás épült ki a tanulói sikeresség elérése érdekében. Fontos azonban leszögezni, hogy bármennyire is sikeres egy adott pillanatban egy intézmény, az inklúzió fenntartásához elengedhetetlen a folyamatos megújulás és az ehhez szükséges erőforrások biztosítása. A fenntartást szolgáló erőforrások mértékét meghatározza, hogy az adott intézménynek milyen erőfeszítéseket kell tennie saját és tanulói hátrányainak ellensúlyozására.

A vizsgálat intézményi körének – a diákok iskolai sikerei szempontjából – másik végpontra elhelyezkedő iskoláiról (sikertelen kategóriába tartozók) a kutatás megállapította, hogy a térségi és települési hátrányokat nem lehet figyelmen kívül hagyni, mivel a sikertelen intézmények mindegyike szegregálódott és hátrányos helyzetű térségben elhelyezkedő kisiskola volt. Ezt a megállapítást Havasék (2001, 2005, 2011) kutatásai és más vizsgálatok is hangsúlyozták. Például Papp Z. (2013) kompetenciaérték növekedést vizsgáló tanulmányának összegzésében kiemeli, hogy „*A gettóiskolákon úgy tűnik, nem segít sem az IPR, sem a kisebbségi oktatási program*” (Papp Z., 2013. 87. o.). A halmozottan hátrányos térségben lévő intézményektől csak akkor várható az inkluzív környezet kiépítése és fenntartása, ha jelentős erőforrásokkal támogatott komplex (és nem csak iskolai szintű) beavatkozás történik. Ellenkező esetben az iskolai fejlesztések töredezettek lesznek, és alapvető hatást nem tudnak kifejteni az ellenható tényezők miatt. Ez jellemezte a „sikertelen” kategóriájú intézmények azon részét, ahol az inklúzió szempontrendszer alapján ugyan nem voltak jelentős leszakadások, mégsem voltak képesek sikeres tanulói csoportokat kibocsátani.

A kutatás (Papp Z., 2013) azt is megmutatta, hogy a kevésbé kedvezőtlen környezeti adottságú (a tanulói teljesítmény alapján a „haladó” és a „leszakadó” kategóriába sorolt) intézmények több inklúziós területen a „sikertelen” intézményi csoportnál alacsonyabb mutatókkal rendelkeztek. Valószínűsíthető, hogy ezek az iskolák egy-egy egyedi területen való fejlettségük és támogató környezeti adottságuk révén nem kerültek lemaradóbb intézményi kategóriába, de éppen a sokféle területen való hiányosságuk akadályozza előrelépésüket a tanulói sikeresség felé. Szükségesnek látszik ezen intézmények esetén is a helyi szintű inklúziós elemzés elkészítése, és az erre épülő egyedi és differenciált fejlesztés megtervezése.

Ebben a rövid összegzésben a most induló tanulói lemorzsolódást megelőző fejlesztés számára azokat a pontokat emeltük ki, amelyek az IPR tízéves működtetésére támaszkodva bizonyítottak. A megállapítások egybecsengenek az Európai Unió kutatásaiban, ajánlásaiban és szakmai anyagaiban foglaltakkal, ami miatt mégis megfontolandók, hogy hazai tapasztalatokon nyugszanak.

Összegzés

Az IPR-t vizsgáló kutatások megállapításai az IPR kiépítésének egy évtizedes tapasztalata alapján az iskolai lemorzsolódás megelőzését célzó és rendszerszinten támogatott intézményfejlesztések számára nyújtanak fogódzókat. Az előzőekben részletesen kifejtett vizsgálati eredményekre támaszkodva az inklúzió folyamatelvű megközelítésének egyes szegmenseire vonatkoztatva tehetünk összegző megállapításokat.

A bemenet oldaláról vizsgálódva azt találtuk, hogy az integráció melletti oktatáspolitikai elköteleződés fontos, de nem elégséges tényező a kialakult szegregáció leépítéséhez, illetve a szelekciós folyamatok ellensúlyozásához. A minden tanuló számára sikeres előrehaladást biztosító heterogén környezet kialakításához határozott szabályozók és szankciók vezethetnek csak. Az is láthatóvá vált, hogy a szegregált (gettósodott) helyzetben, tanulói összetétellel az intézmény belső fejlesztése során kialakított inkluzív környezeti feltételek ellenére elmaradnak a várt tanulói teljesítmények. Miközben van néhány olyan példa, ahol sikeres deszegregációs folyamat következtében indulhatott meg az intézmények befogadóvá tétele (Szűcs, 2008).

A fejlesztések folyamatának szegmenseit áttekintve megállapítottuk, hogy a tárgyi feltételek biztosítása fontos eleme a vonzó intézményi környezetnek, azonban a közösen kialakított és kölcsönös befogadást mutató terek kihatnak a hasznosíthatóság mértékére. Az is bizonyítást nyert, hogy a pedagógusok és intézményvezetők befogadó attitűdje alapvető sikerkritérium, illetve ennek hiánya döntő gát az inkluzív környezet kiépítésében, a tanulói sikerek elérésében. Több vizsgálat kiemelte, hogy a befogadó attitűd felerősíti az inkluzivitás biztosításához szükséges pedagógiai eszközök és felkínálható szolgáltatások fejlesztésének és használatának igényét a pedagógusok körében. Szintén megerősödött, hogy a tanulók egyéni igényeinek figyelembe vétele és az e mentén kialakított személyes gondoskodás kulcsszerepet tölt be a sikeres tanulói előrehaladásban. A kutatások rámutattak arra is, hogy az inkluzív környezet kialakításához elengedhetetlen a partneri – akár szektorközi – kapcsolatok széles köre és a fejlesztést támogató szakmai hálózat. Előbbi a feladatmegosztást segíti, utóbbi pedig a programot működtetők kölcsönös tanulására építve biztosítja a külső szakemberek bevonásával az intézményfejlesztés differenciálását és minőségbiztosítását.

A kimenettel kapcsolatosan döntő eredménynek látjuk, hogy az inkluzív környezeti feltételek egyaránt kialakíthatók különböző jellemzőjű térségekben, eltérő méretű településeken és iskolákban. Ezzel összefüggésben azonban fontos hangsúlyozni, hogy a tanulói összetételtől és az intézmény inkluzivitásának kiépítettségétől függ, hogy milyen mértékű anyagi és humán forrás szükséges a sikeres fejlesztéshez, illetve, hogy megállhat-e a fejlesztés az intézmény szintjénél vagy komplex (települési szintű és több ágazatra kiterjedő) beavatkozás szükséges. Az is láthatóvá vált, hogy a sikeres inklúzió mérhető a tanulói eredményességben – a fókuszban lévő hátrányos helyzetű, lemorzsolódással veszélyeztetett diákok esetén is.

Összegzően elmondható, hogy a hazai, teljes oktatási rendszert célzó és a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók kori iskolaelhagyását megelőző fejlesztések szerencsés helyzetben van, hiszen támaszkodhatnak az elmúlt bő évtized integrációs törekvései során Magyarországon felhalmozódott gyakorlati tapasztalatokra és a tématerületet sokrétűen feltáró tudományos kutatások megállapításaira is. Láthattuk, hogy az IPR kiépítését alapos – rendszerszintű – tervezés előzte meg, oktatáspolitikai elköteleződés állt mögötte, és megfelelő mennyiségű forrást sikerült az induló években hozzárendelni. A program akadálytalan fejlődését és a közoktatás egészét átható eredményességét azonban számtalan tényező gátolta. Az integrációval szembeni történelmi örökségek, a társadalmi kontextus és ellenállás sok helyen feloldatlan szegregációs vagy kényszer integrációs helyzeteket teremtett, lehetetlenné téve

a sikeres inkluzív környezet kiépítését. A belépő intézmények ugrásszerű növekedését, fellépő szolgáltatási igényeik sokféleségét egyre kevésbé tudta kellő szakmai támogatással és ellenőrzéssel követni a programirányítás. Interjúk, fókuszcsoporthozos beszélgetések során számoltak be az IPR különböző szinterein dolgozó szakemberek a program különböző szakaszaiban fellépő finanszírozási nehézségekről (Arató és mtsai, 2008; Arató, 2015). Így például a programfejlesztés EU-s támogatási forrásainak akadozása töredezetté tették a tervezés lépéssorának gyakorlatba ültetését az első öt évben, illetve az azt követő időszakban az intézményi támogatások csökkenése és csúszása nehezítette a helyi szintű megvalósításokat. További gondot jelentett, hogy nem sikerült ténylegesen kialakítani a differenciált anyagi és szakmai intézményi támogatás rendszerét, ami alapfeltétele lenne a helyi adottságokra szabott inkluzív pedagógiai környezetnek. Sajnálatos, hogy miközben az iskolák évente adtak számot az IPR intézményi szintű fejlesztésének eredményeiről, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók előrehaladásáról, nem készült el ezek nyilvános összegzése, vagyis létezett valamiféle jelzőrendszer, azonban ennek rendszerszintű értelmezése és visszacsatolása kevésbé érvényesült. Ebből adódóan nem ismerjük a közoktatási rendszer egészére vonatkozóan az IPR kiépítés sikeres területeit, illetve a fejlesztések gyenge pontjait. A programirányítás (OOIH) működéséig elérhetőek voltak ugyan integrációs jógyakorlatok – konferenciákon, kiadványokban vagy személyes tapasztalatszerzések során –, azonban a központi szakmai irányítás megszűnése óta ez a lehetőség leépült, ugyanúgy, mint az IPR-t működtető intézmények egymást segítő szakmai hálózata.

Úgy látjuk, hogy az oktatási integrációval kapcsolatos sokrétű hazai tapasztalatok számbavétele kiemelten fontos, mert a társadalmi kohézió és befogadás mellett 2000-ben elköteleződött EU-s oktatáspolitikai ma már mérhető eredményeket vár el a tagállamoktól. Az eredmények fő indikátora a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat különösen veszélyeztető korai iskolaelhagyás és a végzettség nélküli munkaerőpiacra való kilépés visszaszorítása. A korai iskolaelhagyást megakadályozó hazai jelzőrendszer kiépítésének időszakában szükség van prevenciót biztosító programokra. Az IPR ismert sikeres intézményi példáiból, valamint a kutatások eredményeiből arra lehet következtetni, hogy a cél eléréséhez Magyarországon hatékony eszközként használhatók az Integrációs Pedagógiai Rendszer modelljének megközelítései, elemei, valamint helyi adaptációját támogató szakmai hálózat tapasztalatai. A tanulói lemorzsolódás megelőzésének rendszerszinten is áttörő sikerességhez – a bemutatott kutatások megállapításai alapján – széles társadalmi kontextusra erősen építő, jogszabályi garanciákkal rendelkező, integrált környezeti feltételeket és a befogadás attitűdjét tudatosan alakító, rendszerelvű, differenciált szakmai és pénzügyileg támogatást nyújtó intézményfejlesztés szükséges, mely ellenőrzést, értékelést, nyilvánosságot, együttműködést, kölcsönös tanulást és minőségbiztosítást garantáló hálózatba ágyazódik.

Irodalom

- A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja C/191/1. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>
- A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. 2013. <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCi%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf>
- Adler, P. S. (1975): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In: L. Samovar és R. Porter (szerk.): *Intercultural communication: A reader*. 2nd ed. Belmont, CA, Wadsworth.
- Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség*, 1. 1. sz. 45–58.

- Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Arató Ferenc és Varga Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.
- Arató Ferenc, Pintér Csaba és Varga Aranka (2008): Hálózat az együttnevelésért: az integráció működőképes fejlesztési stratégiája, a lebonyolítás erősítésére szoruló területei az integrációs szempontú közoktatás fejlesztésben. Kézirat.
- Bauman, G., Bustillos, L.T., Bensimon, E. M., Brown, C. és Bartee, R. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária és Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat Kiadó, Budapest. 393–431.
- Booth, T. és Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. sz. 95–120.
- EC (2013): Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, November, 2013. European Commission EL5 TWG http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/eslgroup-report_en.pdf
- EC (2015): *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture DG Education and Culture. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/ireland-school-approach_en.pdf
- Európai Unió Alapjogi Ügynöksége – Európa Tanács (2011): *Kézikönyv az európai megkülönböztetésmentességi jogról*. Az Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg.
- Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány* 3. 3. sz. 31–47.
- Forray R. Katalin és Pálmáiné Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 19. 1. sz. 75–87.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatás közben* 266. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká. *Beszélő*, 16. 6. sz. 24–49.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban. Kutatás közben* 231. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Híves Tamás (2016): Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók és az Integrációs Pedagógiai Rendszerben résztvevők statisztikai elemzése. *Autonómia és felelősség*, 2. 1. sz. 21–42.
- Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo-Wann, Ch., Cuellar, M. és Arellano, L. (2012): A Model for Diverse Learning Environments. The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, J. C. és Paulsen, M. B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer. 41–122.
- Imre Anna (2014a): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és ajánlások. In: Juhász Judit és Mihályi Krisztina (szerk.): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esettanulmányok, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 97–114.
- Imre Anna (2014b): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi tapasztalatok: tagállami szintű oktatáspolitikai megközelítések és beavatkozások. In: Juhász Judit és Mihályi Krisztina (szerk.): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esettanulmányok, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 115–128.
- Imre Anna (2014c): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 24. 5. sz. 65–77.
- Imre Anna (2016): A korai iskolaelhagyás kérdésköre az Európai Unió szakpolitikájában. In.: Széll Krisztián (szerk.): *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 25–32.

- Imre Anna (2015, szerk.): *Átfogó iskolai megközelítés a korai iskolaelhagyás megelőzésére*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Juhász Judit (2015): Final report on Crocoos – Cross-sectoral cooperation focused solutions for the prevention of early school leaving project background research. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/CroCooS/Final%20research%20report_Early%20school%20leaving%20policies_Crocoos.pdf
- Kádárné Fülöp Judit (2013): A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei. QALL - Végzettséget mindenkinek! Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Kézdí Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai – A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Kht., Budapest.
- Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 295–321.
- Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről. Kutatás közben 281*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mártonfi György (2013): Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben. ReferNet, CEDEFOP, Budapest. http://observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf
- Mártonfi György (2014): Korai iskolaelhagyás – hullámzó trendek. *Educatio*, 23. 1. sz. 36–49.
- Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 19–48.
- Messing Vera és Molnár Emília (2008): „...több odafigyelés kellett volna” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 19. 4. sz. 77–93.
- Mihályi Krisztina (2014): A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In: QALL - Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában. Zárókiadvány. Tempus Közalapítvány, Budapest. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/Vegzettseget_mindenkinek_QALL_zarokiadvany.pdf
- Milem, J. F., Chang, M. J. és Antonio, A. L. (2005): *Making diversity work on Campus: A researched-Based Perspective*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
- Mollenhauer, K. (1974): Szocializáció és iskolai eredmény In: Meleg Csilla (1996, szerk.): *Iskola és társadalom I*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs. 95–109.
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...”, Dokumentumelemzés és a kvalitatív vizsgálat eredményei. In: Németh Szilvia (szerk.): *Integráció a gyakorlatban – A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 9–31.
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. 4–5. sz. 295–304.
- Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Önazonosság és tagság elemzések a kulturális megosztottságról*. MTA TK Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 69–89.
- Potts, P. (2002, szerk.): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London – New York.
- Presidency Conclusions. European Council, Lisbon. 23 – 24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Rayman Julianna és Varga Aranka (2015): Reziliencia vagy inklúzió. *Romológia*, 4. 10. sz. 12–24.
- Reszkető Petra, Scharle Ágota és Váradi Balázs (2010): *Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Sebestyén Suzsanna (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, 5. 2. sz. 108–126.
- Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24. 1. sz. 140–147.

- Szűcs Norbert (2008): Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége. In: Nagy Judit (szerk.): *A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásaira*. Commitment Köznevelés Kht., 5–15.
- UNESCO (1990): World Declaration on Education for All (Egyetemes nyilatkozat az Oktatást mindenkinek! programról) <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO (1994): *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. United Nations Ministry of Educational, Scientific and Education and Science Cultural Organization, Salamanca.
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, Paris.
- Varga Aranka (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Varga Aranka (2015b): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 241–273.
- Williams, D., Berger, J. és McClendon, S. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.

INTERETNIKUS KAPCSOLATOK HATÁSA AZ IDENTITÁSRA¹

Neményi Mária

Ebben az írásban egy nemzetközi kutatás² magyarországi adatainak segítségével arra vállalkozom, hogy serdülőkorú, 14–15 éves roma és nem roma tanulók iskolai tapasztalatain keresztül közelítek meg a különböző iskola- és osztálytípusokba járó serdülők önképének, önértékelésének és identitásának alakulását. A tanulmány egy kérdőíves vizsgálat eredményeire épül, azaz két település összes iskolájának, valamint a vonzáskörzetükhöz tartozó néhány falusi iskolának minden egyes, nyolcadik osztályba járó tanulóival (18 iskola 35 osztályának összesen 611 diákjával, közöttük a 20%-ot kitevő, magukat cigánynak valló diákkal) készült kérdőíveknek e kérdéskörre vonatkozó adatain alapszik. Ebben a cikkben csak érintőlegesen foglalkozom a tanulók iskolai teljesítményével, habár a nyolcadik osztály, mint kutatási terep kiválasztására azért kerül sor, mert a tanulók többsége ekkor hozza meg a továbbtanulásra vonatkozó, vagyis a későbbi életpályát nagyban befolyásoló döntését. Írásom fókuszában azon tényezők állnak, amelyek az iskola tudásátadó szerepén túl inkább annak szocializációs hatásmechanizmusaival függenek össze, amelyek a serdülőkor végén, a felnőtté válás küszöbén járó tanulók identitásának alakulására gyakorolnak döntő befolyást.

A múlt század hatvanas évei óta rendkívül kiterjedt azon kutatások köre, amelyek az oktatási rendszer egyenlőtlenségeit és megkülönböztető jellegét a faji/etnikai kisebbségek szempontjából vizsgálják. A társadalomtudományok művelőinek többsége a fajt/etnicitást olyan történelmileg kialakult társadalmi konstrukciónak tekinti, amelyek identitással társulnak. Az etnikai identitás a mai, nem esszencialista, főáramú felfogás szerint folyamatorientált és relációs jellegű. A faji/etnikai identitásnak két egymást kiegészítő aspektusa van: hogyan identifikálják a személyt mások, és hogyan építi fel a személy a saját identitását. Az etnikai kisebbségi csoport tagjainak identitására meghatározó jelentőséggel bírnak a külső – a domináns, többségi – csoport felől érkező hatások, legyenek azok intézményi vagy személyes jellegűek. Saját kutatási eredményeink értelmezéséhez az identitás fejlődésére, a csoportközi viszonyokra és előítéletekre, az auto- és hetero-sztereotípiákra, a csoportfenyegetésre, a stigmatizációra és stigmatudatosságra, valamint a rasszizmus megnyilvánulásaira vonatkozó elméleteket hívjuk segítségül.

A kisebbségek oktatási hátrányaival foglalkozó, empirikus kutatásokra alapozó szakirodalomban két fő irányzat tűnik meghatározónak. A szociológiai nézőpont a tanuló etnikai csoportjának strukturális pozícióját állítja előtérbe, az antropológiai ihletésű kutatások pedig inkább az etnikai csoportok kulturális jellemzőire fókuszálnak, és azt vizsgálják, hogyan segíti vagy akadályozza egy adott csoport kulturális orientációja a tanuló iskolai bevalását. Mindkét nézőpontra jellemző azonban, hogy kevésbé foglalkozik az etnicitás, a rasszizmus, a diszkrimináció pszichológiai, szociálpszichológiai jelenségeivel. Ezeknek a szociális csoportokkal kapcsolatos fogalmaknak a jelentőségét az adja, hogy általuk társadalmi viszonyok mintázatai fejeződnek ki azon egyének között, akik magukat bizonyos csoport tagjainak látják.

¹ Másodközlés, eredetileg megjelent: Neményi Mária (2012): Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. *Szociológiai Szemle*, 22. 2. sz. 27–53.

http://www.szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2012_2_nemenyi.PDF

² Ethnic Difference in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe (EDUMIGROM): A 2008–2011 között az FP7-es program által támogatott, kilenc ország együttműködésével lefolytatott kutatást, melyben az MTA Szociológiai Kutatóintézete partnerként vett részt, a Center for Policy Studies (CEU) koordinálta, szakmai vezetője Szalai Júlia volt.

Az Egyesült Államokban 1954-ben hozott, a feketék iskolai elkülönítését tiltó Brown vs. Board of Education-döntés után, a deszegregációs folyamat elindulásával a különböző etnikai összetételű iskolák kiváló terepet nyújtottak kutatók számára ahhoz, hogy az interetnikus viszonyokat és azoknak az etnikai kisebbséghez tartozók identitásának fejlődésére gyakorolt hatását vizsgálják. A migráció egyre erőteljesebb megjelenése óta az európai országokban is fontos kutatási területet jelent az etnikai sokféleség kezelése az iskolarendszerben. Magyarországon ugyancsak élő kérdés, amely az oktatáspolitikusokat és a szakmai és laikus közvéleményt egyaránt foglalkoztatja, hogy hogyan viszonyuljunk a különböző etnikai háttérű tanulók oktatásához. Egy sor kutatás vizsgálja a hazai iskolarendszert abból a szempontból, hogyan képes eleget tenni annak az – egyelőre – domináns elvárásnak, amely az integrált oktatást tűzi ki célul – vagyis a különböző szociális és etnikai háttérű, de ezen túl a különböző képességű tanulók együttes nevelésére törekszik (Kertesi, 2005; Kézdi és Surányi, 2008). Döntések születtek a beiskolázási körzetek átrajzolásától kezdve az integrált oktatás módszereit támogató képzéseken keresztül a különböző normatívák bevezetéséig, amelyek mind ezt a távlati célt szolgálnák (Messing és Molnár, 2009). Ennek ellenére, a kutatások tanúsága szerint, az iskolai szegregáció nemhogy csökkenne, hanem éppenséggel erősödik. Az iskolák közötti és az iskolákon belüli szelekció erősödésének történeti, regionális, lokális, szociálpolitikai és társadalom-lélektani okait is alaposan feltárták már a közelmúltban (Szalai, 2010; Kertesi és Kézdi, 2009). A kutatások többsége azt bizonyítja, hogy a társadalmi kirekesztésnek/kirekesztődésnek egyik legfontosabb eleme maga a szelektív iskolarendszer, amely a társadalmi hátrányokkal induló szegény és roma diákok számára nem teremti meg az egyenlő feltételeket az érvényes tudás megszerzésére az alapfokú oktatásban, így akadályozza a továbbtanulásnak azokat a formáit, amelyek a felnőtt életben hasznosítható ismereteket, ezáltal a munkaerőpiacra kerülve megélhetést, valamint a méltó emberi élethez elengedhetetlen önérvényesítési képességet biztosíthatnának. A kutatók a kisebbségi tanulók iskolai hátrányainak feltárásával és a tanulással-továbbtanulással kapcsolatos esélyegyenlőség kérdéseivel foglalkozva többnyire az iskolarendszer strukturális jellemzőiből indulnak ki. Az ilyen irányú fontos kutatások mellett viszonylag háttérben marad az a szempont, hogy hogyan hat magukra a diákokra az együtt, vagy éppen az elkülönülten történő oktatás. Milyen szerepet játszik az iskola mint szocializációs színtér és mint interperszonális kapcsolatok létrejöttének terepe a többségi és a kisebbségi (Magyarországon elsősorban a roma) tanulók egymáshoz fűződő viszonyainak alakulásában, és ezen keresztül szociális/etnikai identitásuk formálódásában.

A kutatás elméleti háttere

A kisebbségek oktatási hátrányainak és gyengébb iskolai teljesítményüknek a magyarázatához különbözőképpen közelítenek az egyes diszciplínák képviselői. Mára már elfogadhatatlannak tekinthető a humán genetikai megközelítés, amely a kognitív képességekben mutatkozó öröklött, fixálódott faji különbségekről beszél (Jensen, 1969). A szociológiai kutatások főleg a strukturális jellemzőkre fókuszálnak: az iskolai lemaradást az etnikai/faji kisebbségek hátrányos lakóhelyi, foglalkoztatási, gazdasági-társadalmi jellemzőivel magyarázzák. Mivel az iskolarendszer is a társadalmi struktúra része anyagi és emberi forrásaival, a finanszírozás módjával és az ezekkel korreláló egyéb tényezőkkel (mint például az adott közösség etnikai és társadalmi összetétele, az iskolához tartozó családok érdekeltsége az iskoláztatásban, a tanulói összetétel és a társak motiváltsága, az iskola klímája, stb.), így az egyes iskolákba járó diákok tanulási esélyei is etnikailag meghatározottak. Azonban a szociológiai kutatások is gyakran felvetik, hogy nehéz analitikusan szétválasztani a társadalmi struktúrából és a faji/etnikai hovatartozásból fakadó hátrányokat. Bizonyos becslések szerint a gazdasági-társadalmi háttér a többség és az etnikai kisebbség közötti iskolai eredményességben tapasztalható különbség csupán 33%-át magyarázza (Mickelson, 2003).

Egészen más irányból közelítenek a kisebbségi tanulók iskolai hátrányához a nem statisztikai adatokra, hanem a terepen – iskolákban – végzett antropológiai kutatásokra támaszkodó szerzők. A legtöbbet idézett oktatásantropológus, John Ogbu (1991) koncepciója szerint a faji kisebbségek bizonyos típusainak (a „nem önkéntes” kisebbségeknek, ilyennek tekinthetők magyarországi körülmények között a romák) gyenge iskolai teljesítményét az okozza, hogy nem kívánnak alkalmazkodni, hanem egyenesen szembefordulnak az iskola által közvetített értékekkel. Ogbu (1991) szerint a faji kisebbségi csoportokhoz tartozó diákok közösségük diszkriminációval kapcsolatos kollektív tapasztalatai miatt a domináns csoporttal szemben határozzák meg magukat, igyekeznek fenntartani saját kulturális és nyelvi normáikat, és bizalmatlanok a domináns társadalommal szemben. Az ilyen kisebbségi csoportok tagjai nem tartják az iskolai előmenetelt olyan útnak, amely sikerhez vezetné őket, mert tisztában vannak az előttük álló korlátokkal, például a munkaerő-piaci diszkriminációval, amit az oktatás révén sem tudnak majd átlépni. A többségi és a kisebbségi csoportok közötti különbségek a tanulók személyes jellemzőire – értékrendszerükre, motivációs szintjükre – is hatással vannak, ezáltal kapcsolat létesül a társadalmi feltételek és a személyes aktusok között. A nem önkéntes kisebbségek kollektív ellenállása fejeződik ki abban, hogy negatívan reagálnak az alárendeltség, rasszizmus, diszkrimináció tapasztalatára. Kulturális identitásuk azért fordul el a fehér középosztályétól, mert az veszélyezteti kisebbségi identitásukat és csoportssolidaritásukat. Az iskolai sikertelenség mögött tehát az ellenállás kultúrája áll (Ogbu, 1991).

A szociálpszichológia az a tudomány, amely *par excellence* foglalkozik a többség-kisebbség viszonyral, az ezt meghatározó kognitív, emocionális és viselkedésben megnyilvánuló feltételekkel. A másik csoporttal kapcsolatos elfogultságot és az előítéleteket közel száz éve tanulmányozza a szociálpszichológia. Az előítéletek hátterében a hamis általánosítások, sztereotípiák állnak, amelyek alapján az egyént nem önálló individuumként, hanem egyediségétől megfosztva, mint egy csoport tagját értékeli (Allport, 1979; Csepeli, 1990). Bár az újabb kutatások szerint az előítéletesség többnyire nem nyílt, inkább rejtett formában mutatkozik, kutatások tanúbizonysága szerint a faji kategória még a –relatív előítélet–mentes személyek számára is automatikusan sztereotípiák sorát váltja ki (Dovidio és Gaerter, 1986). Felmérések bizonyítják, hogy az európai társadalmakban a lakosság nagy része legalábbis enyhe elfogultságot, kisebb része pedig veszélyes, nyílt előítéletességet mutat a különböző (faji) kisebbségekkel szemben.

Az enyhe elfogultság szerepe abban áll, hogy alátámasztja az egyszerű csoportközi megkülönböztetést azáltal, hogy megerősíti a saját csoporthoz kötődést és hajlamosít a másik csoport elkerülésére. A mérsékelt, jó szándékú többség tagjainak elfogultsága, előítéletei sokszor csak abban nyilvánulnak meg, hogy kevesebb pozitív érzelmet nyilvánítanak a másik csoport tagjai iránt. Nem ellenségesek velük szemben, de tiszteletet sem mutatnak irántuk, inkább hajlamosak saját csoportjuknak kedvezni, mint a másoknak. Együttal eltülozzák a kulturális különbségek jelentőségét, hiszen már maga a saját csoport–másik csoport megkülönböztetése megnöveli a kategóriák közti, és csökkenti a kategórián belüli különbségek jelentőségét. Az ilyen elfogultság a domináns többség számára igazolja a saját csoportjuk előnyét kifejező status quót. Az elfogult, előítéletes személyek az alárendelt, adott esetben részvétet kiváltó csoportok tagjaitól elvárják, hogy kooperáljanak velük annak fejében, hogy segítséget kapnak tőlük, azonban a kialakult hierarchiába nem engedik őket bekerülni. Az elfogult hozzáállás önbeteljesítő jóslatként működik azáltal, hogy megerősíti azokat a viselkedéseket, amelyek a csoportközi különbségeket igazolják. Ez a viszonyulás tetten érhető a kisebbségek mint másik csoport tagjainak foglalkoztatási, lakhatási, oktatási, igazságszolgáltatási stb. megkülönböztetésében, így a mérsékelt előítéletesség is kirekesztéshez vezet.

Ezzel szemben a nyílt előítéletesség azokat a szélsőséges személyeket jellemzi, akik tudatosan, direkt módon különböztetik meg a „másokat”. Ők a világot hierarchikusnak, veszélyesnek látják, a csoportközi konfliktusokat felnagyítják. Ez a hozzáállás általában azokra jellemző, akik fenyegetve érzik magukat csoportjukban, például a gazdasági helyzet romlása miatt. Szerintük a különböző faji, kulturális, nemi, szexuális csoportok elfoglalják a többség helyét, és érdemtelenül részesülnek különféle támogatásokban. Az ilyen szélsőségesen elfogult személyek nem tűrik a „mások” közelségét, ezért nyíltan támogatják a szegregációt, kirekesztést, sőt akár a fizikai agressziót is a leértékelt csoportokkal szemben. A gyűlöletből fakadó bűncselekmények ennek a szélsőséges előítéletességnek a megnyilvánulásai (Fiske, 2002).

A faji/etnikai alapon történő hátrányos megkülönböztetés objektív módszerekkel történő mérése szinte lehetetlen, hiszen a ténylegesen megvalósuló diszkrimináció és az áldozatait által észlelt diszkrimináció nem feltétlenül esik egybe (Erős, 2005). A faji diszkrimináció elsődleges értelmezése szerint olyan tudatos cselekvés, amely igazságtalanul különböztet meg személyeket csupán faji/etnikai hovatartozásuk miatt, kedvez a saját csoportnak, és negatív hatást gyakorol a másik csoport tagjaira. Ezzel szemben az észlelt etnikai diszkriminációban a kisebbségi csoport tagjainak szubjektív percepciója fejeződik ki az általuk igazságtalannak érzett viselkedéssel, bánásmóddal kapcsolatban. Miután pedig a diszkrimináció, az előítéletesség, a „faji megkülönböztetés” az etnikai kisebbségi csoportok tagjainak életét átszövő tapasztalat, az ezekhez való viszonyulás központi szerepet játszik a kisebbségi identitás alakulásában (Phinney, 1992). Így feltételezhető, hogy aki faji/etnikai kisebbségi csoport tagjaként szocializálódik, folyamatosan ki van téve a többség negatív attitűdjeinek és elutasító viselkedésének. Különböző országokban végzett empirikus kutatások tapasztalatai pedig azt igazolják, hogy az etnikai diszkrimináció és az önértékelés között negatív kapcsolat áll fenn (Verkuyten, 2003).

A multikulturálissá vált Európában és az USA-ban az utóbbi években egyre inkább előtérbe kerültek a kulturális különbségekkel kapcsolatos kérdések. A szegregáció jelensége, a szociális kohézió hiánya, vagy éppen a városi zavargások a multikulturális politikáról az integrációs diskurzus felé terelték a gondolkodást. Az oktatási egyenlőségért és a szegregáció felszámolásáért folytatott törekvés ellenére jól látható, hogy a nyugati világ iskoláiban ma is aktuális a szociálpszichológusok által vizsgált kérdés, vagyis a faji és etnikai stigma viszonya az identitáshoz és a tanulási motivációhoz. Sok „látható” kisebbségi fiatal küzd azzal, hogyan definiálja magát és etnikai/faji identitását a „fehér” többségi intézményekben (Tatum, 2004). Az etnikai identitás olyan stratégiaként szolgálhat, amellyel a stigmatizált csoportok fiataljai ellenállhatnak az őket sújtó leértékelő, sztereotipikus megítélésnek. Az erős etnikai identitás hozzájárulhat az iskolai sikerességhez, eszközt jelenthet a faji és etnikai diszkrimináció ellen és eszközt jelenthet a fenyegetéssel kapcsolatos érzések ellen (Zirkel, 2005).

A szociálpszichológia jól ismert elmélete szerint az emberek szociális identitásukat csoporttagságukból származtatják (Tajfel és Turner, 1986), ezért fontos számukra, hogy saját csoportjuk társadalmilag elismert, elfogadott, értékelt legyen. Így a csoportok közötti különbség bagatellizálása, elfedése vagy elfojtása – vagyis, ha nincs lehetőség a különbözőség észlelésére – egy adott csoport szociális identitásának leértékelődéséhez, fenyegetettségérzéséhez vezethet. A sztereotípiákkal, az etnocentrizmussal kapcsolatos újabb kutatások arra is rámutatnak, hogy a csoportok közti különbségről jellemzően másképp gondolkoznak a többségi és a kisebbségi csoportok tagjai. A csoportok közti különbségtétel kerülése, az ún. „színvak” perspektíva inkább a többséget jellemzi, míg a multikulturális, a csoportok közti különbségek elismerését, ezáltal az etnikai büszkeséget támogató nézőpontot inkább a kisebbségek képviselik (Sidanius és Pratto, 1999). Pedig – a multikulturális hipotézis szerint – a saját etnikai csoport iránti elkötelezettség nemcsak a pozitív etnikai identitás záloga, hanem egyúttal nyitottá tesz más

etnikai csoportok iránt is. Multikulturális környezetben az is kimutatható, hogy az etnikai többféleség azáltal, hogy megnöveli a csoportközi interakciók lehetőségét, a másik csoport iránti pozitív attitűdöket is megerősíti. Ez azonban nagyban függ a társadalmi struktúráról is, és ebben a különböző etnikai csoportok egymáshoz viszonyított státuszától, egyenlő, illetve hierarchikus helyzetüktől (Phinney és Ferguson, 1997).

A különböző faji/etnikai csoportok közötti kapcsolatok létrejöttének szükséges, de nem elégséges feltétele az adott környezet – például az iskola – etnikai heterogenitása. Az interetnikus kapcsolatok minőségére, pozitív vagy negatív kimenetelére azonban egyéb fontos strukturális és személyes tényezők is hatással vannak. Az iskolák ugyanis különböznek lokalitásuk, tanulói összetételük – tehát a családok társadalmi-szociális háttere – szerint, de különböznek aszerint is, hogy létezik-e az iskolán belül valamiféle szelekció, eltérő forrásmegosztás, ami akár a tanulók későbbi iskolai pályafutását és felnőttkori esélyeit is befolyásolja, különösen, ha ezek összefüggésben állnak a tanulók faji/etnikai hovatartozásával. A szegregáció „modern” eszköze a képességek vagy más szempontok alapján meghatározott osztálytípusok létrehozása („tracking”), amelynek eredményeképpen a különböző csoportokba soroltak – jellemzően a szociális helyzetük alapján különböző és/vagy a többségi és kisebbségi tanulók – között korlátozott a találkozás, a barátkozás lehetősége (Moody, 2001). Általában igaznak tekinthető, hogy minél magasabb egy iskola heterogenitási szintje, annál inkább nő a különböző háttérű tanulók közötti barátság esélye, a barátságszegregáció viszont ott a legerősebb, ahol a kisebbségek nagymértékben koncentrálnak. A csoportfenyegetés elmélete pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy az interetnikus kapcsolatok – barátságok és konfliktusok – a csoportok méretétől is függenek. Ha a csoportok mérete hasonló, inkább versengés alakul ki közöttük, de ha valamelyik csoport számszerű többségben van, hajlamos lesz a kisebbségi csoport felett uralkodni, különösen, ha ez a magatartás megerősítést nyer az iskolát körülvevő világ etnikai/faji kisebbségekkel kapcsolatos attitűdjei, előítéletei, kirekesztésre irányuló gyakorlatai által.

Az, hogy egy kisebbségi személy a beilleszkedés útját vagy a kulturális különbözőség megőrzését választja-e, nemcsak a többség-kisebbség találkozásának lehetőségeitől függ. Az ilyen kapcsolatokról származó hatások vizsgálata félrevezető és hiányos akkor, ha csupán az egyénre koncentrál, mert leértékeli a többség szerepét, és egyúttal a kisebbség beilleszkedésének, más szóval az akkulturáció folyamatának felelősségét azokra hárítja, akik elszenvedik. Azért van szükség a domináns csoport szerepének feltárására a kisebbségek többségi kultúrához való alkalmazkodásában, mert ezáltal nemcsak a mi-ők különbségtétel figyelhető meg, hanem az is, hogy kinek érdeke a status quo fenntartása (Berry, 1990).

A kutatás tapasztalatai

A terep

Az EDUMIGROM nemzetközi projekt komplex kutatásának hazai részeként végzett kérdőíves felvétel két magyarországi középváros minden egyes általános iskolájának, és a kutatási koncepciónak megfelelően néhány környékbeli település iskoláinak összes nyolcadikos osztályában készült. A válaszadók tehát az adott korcsoport iskolába járó tanulóinak helyi szinten teljes körű mintáját adták.³

³ A falusi iskolák bevonását részben koncepcionális, részben technikai okok tették szükségessé. Jól ismert a középosztályhoz tartozó családok törekvése, hogy a kistélepülésekről a magasabb presztízsű városi iskolába irányítják gyermekeiket, tehát a városi iskolák tanulói között ők is jelen vannak. Ennek mintegy ellenpólusaként viszont ezek a „kibocsátó” települések gyakran a roma tanulók szegregált iskoláivá válnak. A viszonylag kis minta etnikai szempontú elemzéséhez biztosítani kívántuk a megfelelő roma arányt, így kutatásunkat kiterjesztettük a városok vonzáskörzetéhez tartozó néhány iskolára is.

A két kiválasztott város térben ugyan messze esik egymástól, de gazdaság- és társadalomtörténete igen sok hasonlóságot mutat.⁴ Mind az észak-magyarországi, mind a dél-dunántúli település fejlődése és fontos ipari központtá válása szorosan összefügg a szocialista nagyipar megteremtésének időszakával. A hatvanas-hetvenes években e két város lakónépessége rohamosan felduzzadt, mivel alacsonyan képzett tömegek, köztük romák áramlottak be a munkalehetőség reményében. Ma mindkét városban nagyjából hasonló a roma lakosság aránya (különböző szakértői becslések szerint 10–15%). A nagyarányú bevándorlást városiasodás – főként lakótelepek építése – kísérte. A rendszerváltást követő gazdasági szerkezetátalakítás a helyi üzemek, bányák bezárásával járt, ezáltal a munkanélküliség egyre nagyobb arányokat öltött. A korábban a „modern” Magyarország szimbólumaiként ismert szocialista mintavárosok a korszak jellemző kihívásaival fokozottan szembesültek: a munkahelyekről való kiszorulást különösen azok szenvedték meg, akik alacsony iskolai végzettségük, vagy éppen roma származásuk miatt alig tudtak a legális munkaerőpiacra visszakerülni. A valamikor komfortos lakótelepi lakások mára a szegény családok számára szinte fenntarthatatlanná váltak, az addig integrált lakókörnyezet helyett egyre több roma család szorult ki a városi lakásokból is, és került ismét telepi körülmények közé, vagy éppen valamely közeli, szegregátumnak tekinthető településre.

Mindkét városban az elmúlt években – a társadalompolitikai elvárásoknak megfelelően, a roma és hátrányos helyzetű tanulók integrációja érdekében – az iskolai kínálat terén fontos változások történtek, részben az iskolai körzetek átrajzolása, részben iskola-összevonások révén. Az integrációs cél azonban több esetben is megtört az átalakítás végiggondolatlansága, a fenntartó önkormányzatok és az iskolai vezetés érdeklődése és a tanárok és az érintett szülők olykor ellentmondásos hozzáállása miatt. Vizsgálatunk idején az észak-magyarországi városban hét általános iskola működött (vonzáskörzetében pedig öt falusi iskolát kerestünk fel), a dél-dunántúli terepen pedig az öt létező városi iskola mellett egy falusi iskola nyolcadikos osztályait vontuk be a kutatásba.

A tanulók maguk töltötték ki a kérdőíveket. Az etnikai hovatartozásra vonatkozó kérdést („Hová sorolnád magad az alábbi csoportok közül?”) egy lista alapján válaszolhatták meg, ahol a következő válaszlehetőségeket kínáltuk fel: magyar, magyar cigány, oláh cigány, beás cigány, félcigány (egyik részről cigány/roma, másik részről magyar), egyéb származású, egyszerre cigány is és magyar is, nem tudom). A válaszok alapján a tanulók 20%-a sorolta magát a roma kategóriák valamelyikébe.⁵ Ez nagyjából egybeesett a tanároknak az egyes osztályok összetételére vonatkozó becslésével.

⁴ A terepek részletes leírását lásd Messing Vera és Molnár Emília (2011) közelmúltban megjelent cikkében. A szerzők a cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiáira vonatkozó kutatásuk alkalmával az EDUMIGRÓM kutatásával azonos terepen dolgoztak (Messing és Molnár, 2011).

⁵ Az előkészítés során kutatásetikai megfontolásból az osztályfőnökökön keresztül felvettük a kapcsolatot a szülőkkel, és hozzájárulásukat kértük a kutatásban való részvételre. Csak a szülői nyilatkozatok birtokában kezdtünk hozzá a survey felvételére, amikor az egyes iskolákban egy iskolai óra keretében, kollégáink segítségével, de a tanárok felügyelete nélkül folyt a kérdőív kitöltése. Ebben a légkörben az etnicitásra vonatkozó kérdések sem okoztak zavart, válasziánnyal szinte nem találkoztunk.

1. táblázat. A tanulók megoszlása a különböző iskolatípusokban ⁶

| A tanuló etnikai háttere | A mintában résztvevő tanulók aránya az etnikai szempontból különböző osztály-típusokban(%) | | |
|--|--|---|--|
| | „Szegregált” osztályok Romák aránya 30% felett | „Elit” osztályok Romák aránya 30% alatt | Nem szelektáló iskolák etnikailag vegyes osztályai |
| Roma | 49 | 24 | 27 |
| Nem roma | 5 | 42 | 53 |
| Összesen | 13 | 39 | 48 |
| Az egyes osztálytípusokba járó tanulók száma | 80 | 238 | 293 |

Interetnikus viszonyok az iskolában

Az EDUMIGROM kutatás magyarországi kérdőíves felmérése alapján az iskolai élet olyan fontos aspektusait kívánom az alábbiakban bemutatni, amelyek hatással lehetnek a diákok közérzetére, tanulmányi eredményére, a tanulók társas kapcsolataira, iskolán belüli presztízsükre és ezáltal iskolai sikerességükre vagy kudarcaikra, amelyek továbbtanulásukat, későbbi sorsukat is befolyásolják.⁷ A megkérdezett tanulókat a családi és szociális háttérre, valamint az iskolai eredményességre és a továbbtanulási tervekre, illetve a jövővel kapcsolatos elképzelésekre vonatkozó kérdéseken túl az iskolai együttléttel kapcsolatos tapasztalataikról is kérdeztük, azaz kérdőívünkben az osztályközösség hangulatára, a tanulók egymással kapcsolatos viszonyaira, a köztük kialakuló barátságokra vagy feszültségekre, a tanár-diák kapcsolatra és a tanári bánásmódra vonatkozó kérdések is szerepeltek. Miután a tanulók megjelölhették, milyen etnikai csoporthoz sorolják önmagukat, így a válaszokat az etnikai hovatarozás függvényében vizsgálhattuk. A tanulók etnikai önbesorolása arra is alkalmas adott, hogy az iskolákat, illetve az osztályokat abból a szempontból jellemezzük, milyen bennük a roma tanulók aránya, miáltal következtethetünk arra, hogy alkalmaz-e az iskola valamiféle szelekciós politikát a tanulók szociális helyzete és származása alapján.

⁶ Az osztályok etnikai szempontú kategorizációja az adott iskolák nyolcadikos tanulói körében talált roma-arányok alapján történt. Ha egy iskola párhuzamos osztályaiban az aránybeli különbség bármely irányban meghaladta az 5%-ot, az iskolát szelektálónak tartottuk. Ezek után a tényleges roma arányokat figyelembe véve, amennyiben egy-egy osztályban a romák aránya meghaladta a 30%-ot, az osztályt „szegregált” osztálynak, ha arányuk 30% alatt maradt, „elit” osztálynak tekintettük. Nem szelektáló osztályoknak tekintettük a tudatosan integráló iskolák párhuzamos osztályait, illetve a csupán egy nyolcadik osztállyal rendelkező iskolákat.

⁷ Az osztályokban kitöltött kérdőívek segítségével a tanulók szemszögéből vizsgáltuk az iskolai lét szocializációs szerepét és a tanulók identitására gyakorolt hatását. Az oktatási rendszerhez és a tanuláshoz való viszony elmélyültebb és több szempontú elemzését a kutatás további, kvalitatív módszerekkel történő elemei biztosították. Tanórai és egyéb, iskolán belüli és azon kívüli résztvevő megfigyelések, tanári és szülői interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések, a roma tanulókkal és családjukkal, valamint az iskolák fenntartójával és a helyi roma közösség képviselőivel folytatott egyéni interjúk alapján jártuk körül a kisebbségi tanulók iskolai hátrányainak okait. A survey és a kvalitatív kutatás eredményeit lásd: Messing, Neményi, Szalai és Szász (2010), illetve Feischmidt, Messing és Neményi (2010), <http://www.edumigrom.eu/>

Az osztály léggöze

Az iskolai osztályokban formálódó társas kapcsolatok meghatározzák az osztályközösség léggörét. Ha a tanulók közötti baráti viszonyok, társas interakciók keresztülmetszik a nemi, etnikai, vagy éppen társadalmi különbségeket, valószínűleg barátságos, jó közösségről beszélhetünk. Ahol a gyerekek különböző csoportjai között élesek a konfliktusok, ott a szembenálló, elkülönülő, versengő csoportok miatt ellenséges léggör alakulhat ki.

Amikor az osztályt, mint interperszonális kapcsolatok, barátságok és ellenségeskedések, együttes tevékenységek és nyílt konfliktusok színterét néztük, amelyek együtt az osztályok hangulatát, az osztályközösség szerkezetét is meghatározzák, a tanulóknak az idevonatkozó kérdésekre adott válaszait különböző szempontok szerint csoportosíthattuk. Úgy találtuk, hogy a tanulmányi eredmény, amely külső megítélés szerint az iskolai élet legfontosabb aspektusa, nem játszott meghatározó szerepet a társas kapcsolatok alakulásában. A gyerekek szociális, nemi vagy etnikai hovatartozása alapján viszont jellegzetes különbségeket találtunk. Azok a tanulók, akik magas társadalmi státusú családból érkeztek, közülük is inkább a fiúk, a barátválasztás, a társakkal való együttes tevékenységek fontos szempontjának tartják a társ azonos etnikai háttérét. Ezzel szemben a lányok, az alacsony státusúak és a romák mind a barátválasztásban, mind a különböző tevékenység típusokban nyitottabbnak tunket a más származásúakkal való interakciókra. Többségi és kisebbségi tanulók között jelentős különbséget tapasztaltunk egy olyan változó alapján, amely az azonos származást olyan tényezőnek tekinti, ami szerepet játszhat, vagy éppen határozottan nem játszik szerepet a társas kapcsolatok alakulásában. Azt találtuk, hogy a többségi gyerekek 40%-a a származást kifejezetten fontosnak tartja a barátok megválasztásában, szemben azzal a mindössze 16%-kal, aki ezt lényegtelennek érezte. Ugyanakkor a roma tanulók alig 14%-a szerint lehet jelentősége az etnikai hovatartozásnak a társas kapcsolatok alakulásában, viszont több mint felük kategorikusan tagadta ezt.

A tanulók nemi, társadalmi státusbeli és az etnikai hovatartozása szerinti kategóriái mentén megmutatózó különös együtt járás, amit több szempontból is tetten érhetünk, a magyar iskolarendszernak (és tágabb értelemben véve a magyar társadalomnak) némiképp rejtve marad, de makacsul érvényesülő hierarchikus jellegére világít rá. Talán nem túlzó megállapítás, ha kimondjuk, hogy az iskola előnyben részesíti a fiúkat, a magas státusúakat és a többséghez tartozókat, és másodrendűvé teszi, leértékeli a lányokat, az alacsony státusúakat és a romákat. Ezért nem véletlen, hogy általában a fiúk, különösen a magas státusú családokból érkező többségi fiúk radikálisan máshogy viszonyulnak osztálytársaikhoz, ítélik meg osztályközösségük léggörét, mint az iskola által kevésbé favorizált lányok, a társadalmi hierarchia alsóbb szegmenseibe szoruló, vagy éppen a roma tanulók. Ez utóbbi csoportok között – talán éppen a leértékelés, a másodrendűvé tétel következtében – bizonyos szolidaritás, egymás iránti nyitottság alakul ki, és éppen ez teszi számukra kellemesebbé az iskolai együttléte.

Az iskola általános hangulatát, benne barátságokkal és konfliktusokkal, az osztályközösség szerkezetét, valamint a többséghez és a roma kisebbséghez tartozók nézőpontjának különbözőségét egy komplex változó segítségével kívántuk tovább árnyalni. E változót, mely az iskoláknak egy több szempontú kategorizációját teszi lehetővé, kutatásunk egyik fő kérdésének – azaz hogy az iskola milyen befolyással van a diákok tanulmányi esélyeire, osztályon belüli helyzetére, etnikai identitásának alakulására – összetettebb elemzése céljából hoztunk létre. Az iskolákat ugyanis megkülönböztetjük abból a szempontból, hogy milyen gyakorlatot követnek a roma és nem roma tanulók együtt nevelésével kapcsolatban. Vajon elkülönítésére törekednek-e, azaz élve a párhuzamos osztályok adta lehetőséggel, a többségi gyerekek dominanciájára építő „elit” osztályok mellett a nagyszámú roma tanulóval jellemezhető „szegregált” osztályokat hoznak-e létre, vagy éppen az integrált oktatásra törekedve arányosan osztják el az osztályok között a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulókat. Mintánkba azonban több olyan iskola is bekerült (ezek többnyire a

vizsgálathoz kiválasztott városok vonzási körzetében lévő falusi iskolák voltak), amelyekben csak egyetlen nyolcadikos osztály volt, így nem volt lehetőség a tanulók közötti szelekcióra. Az ilyen iskolák közül néhányat a minta átlagát jóval meghaladó roma arány jellemezte, ami – ismerve a települések etnikai összetételét – arra a jól ismert jelenségre enged következtetni, hogy a szelekció nem az iskola, hanem a település többségi társadalmához tartozó családok hajtják végre azzal, hogy gyermekeiket a közeli városi iskolákba irányítják.

Az iskola szelekciós politikája alapján létrehozott változó segítségével kiderült, hogy nemcsak az osztályokon belüli romaarány van befolyással a roma és nem roma tanulók társas kapcsolatainak alakulására, hanem az is, hogy milyen az iskola viszonyulása roma tanulóikhoz. Ezek a különbségek azonban máshogy hatnak a szelekció előnyeire érzékelő többségi diákokra és az etnikai alapú szegregációt elszenvedő, roma kisebbséghez tartozó tanulóira. A tanulókat etnikai hovatartozásuk (és ezzel szoros összefüggésben a szülők státusa, a családok szociális helyzete) alapján szelektáló iskolák közül a „szegregált”, a roma tanulók magas arányával jellemezhető osztályokba járó többségi diákok számoltak be legnagyobb arányban negatív társas tapasztalataikról. Ezzel szemben viszont a romákat kiszorító, „elit” osztályokba járók többnyire jónak érzik az osztálytársakhoz fűződő kapcsolataikat, ennek mintegy tükörképeként viszont az ilyen osztályokba járó roma diákok az átlagot jóval meghaladó arányban jelezték, hogy kiszorultak az osztályközösségből.

Az osztály légrétegek, szociometriai szerkezetének megítélésében nem találtunk lényeges különbségeket akkor, amikor a válaszokat a minta különböző metszeteiben (nem, szociális státus, etnikai hovatartozás) külön-külön hasonlítottuk össze. Arra azonban számítottunk, hogy az iskola szelekciós/szegregációs politikája alapján kialakult, a roma tanulók különböző arányaival jellemezhető osztályok légrétegeit már nem egyformán ítélik meg a többségi és kisebbségi válaszolók.

2. táblázat. Az osztály légrétege az osztály jellege és a tanulók etnikai háttere szerint (%)

| Az osztály jellege etnikai szempontú szelekció és romaarány szerint | | | | | | | | |
|---|--|------|-------------------------------------|------|---|------|--------------------------------|------|
| Az osztály légrétege | Etnikailag szelektáló iskolák | | | | Etnikailag nem szelektáló iskolák | | | |
| | „Szegregált” Romák aránya 30% felett | | „Elit” Romák aránya 30% alatt | | „Integrált” Romák arány 30% alatt | | Nincs párhuzamos osztály | |
| A válaszoló etnikai háttere | | | | | | | | |
| | Többségi | Roma | Többségi | Roma | Többségi | Roma | Többségi | Roma |
| Összetartó, jó közösség | 4 | 48 | 39 | 26 | 48 | 48 | 58 | 56 |
| Szembenálló csoportokra bomlik | 57 | 39 | 41 | 65 | 39 | 44 | 34 | 19 |
| Mindenki a maga útját járja | 26 | 7 | 10 | - | 6 | 4 | 1 | 15 |
| Nem tudja eldönteni | 13 | 6 | 10 | 9 | 7 | 4 | 7 | 10 |
| Együtt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Mind a roma, mind a nem roma tanulók számára a leginkább kellemes hangulatú iskoláknak az egyetlen nyolcadikos osztállyal rendelkező falusi iskolák tűnnek, különösen

azok, amelyeket a magas romaarány jellemez. Ezekben az osztályokban a válaszolók abszolút többsége (a roma többségű osztályokba járók közel kétharmada) az osztály hangulatát barátságosnak írja le. Etnikai hovatartozásuktól függetlenül hasonlóan vélekednek az osztályközösség jellegéről a diákok az „integrált” osztályokban is, amelyeket alacsony romaarány és a családok társadalmi státusa szerinti viszonylagos homogeneitás jellemez. Ezeket az osztályokat a tanulók közel fele kiforrott, barátságos közösségként látja, és kisebbségben vannak azok, akik szerint a társaság konfliktusban álló klikkekre bomlik.

Ezzel szemben az etnikai szempontú szelekciót érvényesítő osztályokat igencsak eltérően ítélik meg a többségi és a kisebbségi tanulók. Alig akadt olyan a kevés, magas romaarányú, etnikailag szegregált osztályokba járó nem roma tanuló között, aki összetartó, barátságos légkörűnek érzékelte volna a közösségét, a többség ellenséges klikkek konfliktusos terepeként, negyedük pedig a társas kapcsolatok kiépítésére nem is törekvő individuumok laza konglomerátumaként jellemezte osztályát. És habár igaz, hogy az „elit” osztályokba járó többségiak között is majdnem egyenlő arányban voltak azok, akik osztályukat inkább széteső, klikkekre szakadóként, illetve barátságos légkörűként jellemezték, az ilyen osztályokba járó romák szemében az osztály teljesen más megítélés alá esett. Csak negyedük érezte jó hangulatú, barátságos közösségnek ezeket az osztályokat, kétharmaduk viszont úgy látta, hogy osztálya ellenségeskedő csoportokra bomlik.

Miután láttuk, hogy az osztályok hangulatát, szerkezeti sajátosságait igencsak befolyásolja, milyen politikát alakít ki az iskola a különböző etnikai háttérű tanulók integrálásával vagy elkülönítésével kapcsolatban, illetve van-e mód egyáltalán etnikai alapú szelekcióra, nem csodálkozunk, hogy az iskolatársak közötti éles, akár fizikai inzultusokká fajuló konfliktusok is a fentiekhez hasonló megoszlást mutatnak. Az eltérő etnikai háttérű tanulókat integráló osztályokban, illetve az egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező falusi iskolákban válaszolják legkisebb arányban azt roma és nem roma válaszolóink, hogy a nyílt ellenségeskedés gyakran előfordul osztályukban – a roma tanulók még a nem romákhoz képest is alacsonyabb arányban vélik így. Az etnikai alapon szelektáló iskolákban viszont, legyen szó akár „elit”, kevés roma gyereket befogadó, vagy éppen a kisebbségeket elkülöníteni kívánó, a roma tanulók magas arányával jellemezhető osztályról, mind a romák, mind a nem romák sokkal többször említettek gyakori konfrontációt, mint más osztálytípusokban. De míg az „elit” osztályokban a romák közel kétszer annyian mondták, hogy gyakori az erőszakos vita, veszekedés, mint ahogy ezt a többséghez tartozók érzékelték, a roma többségű, etnikailag szelektált osztályokban éppen a többséghez tartozók számoltak be az ilyen nyílt összecsapás gyakori előfordulásáról.

Megkülönböztetés az osztályban

Az iskolai légkörhöz, az oktatás és az iskolai munka fontosságának elismeréséhez nagyban hozzájárulhat, mennyire érzik úgy a diákok, hogy egyenrangú tagjai a közösségnek, vagy éppen azt kell tapasztalniuk, hogy társaik vagy tanáraik különböző okok miatt megkülönböztetik, hátrányba hozzák őket. Az osztálytársak, kortársak közötti nemi alapú, a szociális helyzethez, a család társadalmi státusához vagy az eltérő etnikai háttérhez köthető feszültségek, konfliktusok, illetve a tanárok részéről érzékelt igazságtalan bánásmód együttesen azt a meggyőződést erősítheti fel az érintettekben, hogy nem egyedi esetekről, véletlen megnyilvánulásokról van szó, hanem őket csoport-hovatartozásuk miatt éri hátrányos megkülönböztetés, diszkrimináció. Az, hogy valaki fiúnak vagy lánynak született, gazdag vagy szegény családban, milyen vallást követ, milyenek a fizikai adottságai, és végül, hogy a többséghez vagy a roma kisebbséghez tartozik-e, olyan szinte elkerülhetetlen, strukturális meghatározója az egyénnek, amely szociális identitása felépítését is meghatározza. Ha pedig az identitást a diszkrimináció révén fenyegetés éri, az

minden bizonnyal nemcsak az iskolai életre gyakorol hatást, hanem tágabb értelemben is kihat az önértékelésre, az önképre, és ezen keresztül a jövőképre és az ahhoz vezető út megtervezésére.

Ahogy azt már az osztályokban kialakuló társas kapcsolatoknak az iskolai munkához képest érzékelt kiemelkedő fontossága alapján várhattuk, a mintába került tanulók általában érzékenyebben viszonyultak a kortársaik által elkövetett, mint a tanárok részéről megnyilvánuló diszkriminációhoz. A válaszadók összességének több mint harmada említette, hogy társai részéről érte már megkülönböztetés, ehhez képest a tanárok igazságtalanságát és az ebből származó sérelmet csupán negyedük tette szóvá. Igaz, az alacsony státusú családokból érkező gyerekek és a roma tanulók között ez az arány valamivel magasabb volt (32, ill. 29%).

A megkülönböztetés szinte mindegyik, a kérdőív által felkínált területén úgy láttuk, hogy a társak által elkövetett megkülönböztetésre mind a roma, mind a többségi tanulók érzékenyebbek voltak, mint a tanári diszkriminációra. Egyedül a nemi alapú megkülönböztetést tapasztalták gyakrabban válaszolóink a tanárok, mintsem a társak részéről. Érdekes módon ez különösen a fiú válaszolókat érintette: a nem roma fiúk tizede, a roma fiúknak pedig 16%-a említette, hogy a tanáraik nemi hovatartozásuk miatt bánnak velük diszkriminatív módon.

Ha összehasonlítjuk a tanulók saját diszkriminációs tapasztalatait azzal, milyen mértékben voltak tanúi mások megkülönböztetésének a kérdőív által felkínált területeken, látható, hogy rendre magasabb a tanúként megfigyelt, mint a személyesen átélt megkülönböztetés aránya.

3. táblázat. *Tapasztalt és észlelt diszkrimináció a tanulók etnikai háttere szerint**

| A diszkrimináció oka | Személyesen átélt megkülönböztetés | | Tanúként észlelt megkülönböztetés | |
|-----------------------|------------------------------------|------|-----------------------------------|------|
| | Többségi | Roma | Többségi | Roma |
| | A tanuló etnikai háttere | | | |
| A tanuló ... | Többségi | Roma | Többségi | Roma |
| Neme | 16 | 25 | 20 | 32 |
| Vallása | 8 | 15 | 24 | 28 |
| Társadalmi háttere | 14 | 20 | 41 | 51 |
| Külső megjelenése | 38 | 35 | 63 | 57 |
| Egészségi állapota | 11 | 18 | 25 | 33 |
| Etnikai hovatartozása | 8 | 34 | 47 | 49 |

* A társak, tanárok, illetve más személyek részéről megvalósuló diszkrimináció együttesen, a válaszok százalékában – több válasz is lehetséges

A vezető ok mindkét nézőpontból a külső alapján történő megkülönböztetés. Ez az eredmény minden bizonnyal összefügg azzal, hogy a serdülőkorú válaszolóink számára ebben az életkorban az egyik legfontosabb szempont mások megítélésében, hogy megfelelnek-e annak az ideális képnek, amit fiúk és lányok számára az adott társadalmi környezet előír. Sértések és sérelmek születhetnek abból, ha valaki nem tud az ideális elvárásokhoz alkalmazkodni. A külső megjelenésben feltehetően szerepet játszik az öltözködés, a hajviselet, a divat követése, ezeknek azonban lehetnek szubkulturális, vagy akár etnikus vonatkozásai is. Ez magyarázhatja, hogy a társadalmi háttér alapján tapasztalt megkülönböztetésnek – amely magába foglalja az etnikai hovatartozásból és a szociális háttérből (is) adódó habitus, külső megjelenés különböző vonatkozásait – ilyen nagy arányban voltak tanúi roma és nem roma válaszolóink egyaránt.

Az etnikai alapú diszkrimináció terén is érdekes összefüggéseket láthatunk a két nézőpont összehasonlításával. Bár a roma gyerekek harmada számolt be őt származása miatt érő diszkriminációról jellemzően az osztálytársak, kisebb mértékben a tanárok részéről, ezt az arányt jóval meghaladja a másokat érintő, etnikai alapú diszkrimináció észlelése. Minden második roma válaszolónk említette, hogy tudomása van a romákat érő hátrányos megkülönböztetésről. Úgy gondoljuk, a roma gyerekek egyfajta pszichológiai önvédelemre törekvését érhetjük tetten abban a paradox jelenségben, hogy saját esetükben igyekeznek a diszkriminációs tapasztalatot alulbecsülni, miközben a társakat a származásuk miatt érő hátrányos megkülönböztetést fontosnak tartják megemlíteni. Arra gondolhatunk, hogy a megkülönböztetés miatti sérelem alááshatja az önbecsülésüket, ezért igyekeznek ezt a tapasztalatot bagatellizálni, miközben a mások kárára elkövetett diszkrimináció kinyilvánítása kevésbé érinti az önképet, abban inkább az igazságtalanság elleni felháborodás fejeződik ki.

A nem roma gyerekek viszont, akik pszichológiailag kevésbé érintettek a kérdés megítélésében, valószínűleg reális képét adják a társaikat származásuk miatt érő megkülönböztető gyakorlatnak. Erre utal a nem roma és roma válaszadók körében hasonlóan a válaszolók mintegy felének állítása, miszerint az etnikai alapú diszkrimináció környezetükben előfordul. Maguk a nem roma tanulók is azonban úgy látják, hogy ez a megkülönböztetés leggyakrabban éppen az osztálytársak részéről valósul meg, és szinte észre sem veszik a tanárok roma tanulókkal szembeni megkülönböztető gyakorlatát, amit viszont a roma válaszadók mintegy tizede tanúsít.

A gyerekeket az iskolán kívüli közegben, más személyek részéről érő, etnikai alapú megkülönböztetés gyakorisága hasonló mértékű, mint az osztálytársak, kortársak által elkövetett diszkrimináció tapasztalata. A mintánkba került tanulók tehát ebben az életkorban már bőven szembesülnek azzal, hogy nemcsak az iskolában, hanem tágabb társadalmi környezetükben is létezik az etnikai alapú megkülönböztetés. Abból, hogy ez az arány a legmagasabb a csak egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező falusi iskolákban, és ettől csak alig maradnak el a 30%-osnál magasabb roma arányú, „szegregált” osztályokba járók hasonló tapasztalatai, az a következtetés vonható le, hogy az iskolának csak akkor van némi esélye arra, hogy megvédje roma tanulóit az őket és családjukat a tágabb környezetben is jócskán érő megkülönböztetéstől, ha tudatos integrációs politikát folytat. A hátrányos helyzetű és roma tanulók – ha az utcán, a boltban, a szórakozóhelyeken, vagy éppen az osztálytársak szülei részéről is megkülönböztetést tapasztalnak – érzékenysége csak felerősödik az olyan iskolákban, amelyek nem dolgoznak ki tudatosan esélyegyenlőségi politikát. Ezt igazolja az is, hogy az ilyen osztályokba járó nem roma tanulók még roma társaikhoz képest is magasabb arányban voltak már tanúi annak, hogy létezik származáson alapuló diszkrimináció.

Az osztályoknak az iskola szelekciós gyakorlata alapján kialakuló típusai is megosztják a mintát a tanárok, illetve a társak részéről érő hátrányos megkülönböztetés észlelésében. Az „elit” osztályokba járó többségi tanulók jóval ritkábban, a roma tanulók pedig jelentősen gyakrabban számoltak be a tanárok részéről elkövetett megkülönböztetésről a minta átlagához képest. A társak részéről viszont a magas roma aránnyal rendelkező, szegregált osztályokba, illetve a falusi iskolákba járó többségi tanulók szenvedtek el az átlagosnál gyakrabban diszkriminációt. Az „integrált” osztályokba járó tanulók között nem volt különbség többségi és kisebbségi diákok között a tanárok részéről tapasztalt megkülönböztető bánásmód terén, és ezekben az osztályokban történt legkevesebb említés arról is, hogy a társak bármilyen okból hátrányt okoztak volna egymásnak, legyen szó roma vagy nem roma diákokról. A roma tanulók a legtöbb hátrányos megkülönböztetést tanáraik és társaik részéről is az egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező, falusi iskolákban szenvedték el, de a társas viszonyok diszkriminatív jellegét ezekben az osztályokban a többségi gyerekek is átélhették.

4. táblázat. Személyesen átélt és tanúként észlelt diszkrimináció az osztály jellege szerint

| A diszkrimináció elkövetője | Az említés gyakorisága (%) | | | | | | | |
|---|--|------|-------------------------------------|------|--|------|--------------------------------|------|
| | Etnikailag szelektáló iskolák | | | | Etnikailag nem szelektáló iskolák | | | |
| | „Szegregált” Romák aránya 30% felett | | „Elit” Romák aránya 30% alatt | | „Integrált” Romák aránya 30% alatt | | Nincs párhuzamos osztály | |
| | A válaszoló etnikai háttere | | | | | | | |
| | Nem roma | Roma | Nem roma | Roma | Nem roma | Roma | Nem roma | Roma |
| Személyesen átélt diszkrimináció elkövetője | | | | | | | | |
| Tanár | – | 4 | 1 | 9 | 2 | 12 | – | 4 |
| Osztálytárs/ kortárs | 9 | 2 | 3 | 22 | 1 | – | 1 | 7 |
| Más személy | – | 13 | 1 | – | 1 | 16 | 4 | 22 |
| NA | 91 | 81 | 95 | 69 | 96 | 72 | 95 | 67 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Tanúként észlelt diszkrimináció elkövetője | | | | | | | | |
| Tanár | – | 13 | 1 | 4 | 2 | 8 | 1 | 7 |
| Osztálytárs/ kortárs | 35 | 15 | 26 | 22 | 17 | 8 | 17 | 22 |
| Más személy | 22 | 17 | 14 | 4 | 15 | 8 | 21 | 22 |
| NA | 43 | 55 | 59 | 70 | 67 | 76 | 71 | 49 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Adatainkból az azonban nem derül ki, hogy az etnikai alapú diszkrimináció kizárólag csak a roma tanulókat érinti-e. Hiszen többségi és kisebbségi válaszolóink is átélhettek, vagy tanúi lehettek olyan megkülönböztetésnek, amit kisebbségi etnikai hovatartozásuk, származásuk miatt kellett nekik vagy társaiknak elszenvedniük. Ad absurdum tehát elképzelhető, hogy a többséghez tartozók közül is érezhetik úgy egyesek, hogy éppen magyarságuk ad okot diszkriminációra. Erre utalhat, hogy a „szegregált” osztályokba járó nem roma diákoknak is közel egytizede számolt be a társak részéről őket ért megkülönböztetésről. Ez a viszonylag jelentős arány azonban származhat a „roma” kategória bizonytalanságából is. Hiszen ebben a kutatásban is láthattuk, hogy az etnikai hovatartozás deklarálása nem egyszerű, már csak a egyes családi háttér vagy a kettős identitás miatt sem. Így a magukat nem romaként definiáló, de a társak, a tanárok, a más személyek által mégis romának tekintett diákok is lehettek azok, akik etnikai alapú megkülönböztetésről számoltak be. De talán megkockáztathatjuk azt a feltételezést is, hogy a többségi diákok között valóban vannak olyanok, akik osztják a mai magyar társadalmi közhangulat bizonyos sztereotípiáit, előítéleteit, a „túltámogatás mítoszát”, vagyis azt érzékelik, hogy az állam – adott esetben az iskola – romákat célzó pozitív diszkriminációs politikája éppen őket hozza hátrányba.

Az identitáshoz fűződő érzelmek, attitűdök

Az alábbiakban az etnicitást, az etnikai identitást nem a csoportközi viszonyok szempontjából, hanem az individuum felől közelítjük meg. Azt a kérdést járjuk körül, hogyan

látják a magyarországi többséghez és a roma kisebbséghez tartozó serdülőkorú diákok, hogy mi a helyük abban az iskolai világban, amelyben mindennapi életük zajlik. Hogyan élik meg kisebbségi hovatartozásukat a roma tanulók, akiknek már a családokban is különbözőképpen megalapozódó és formálódó etnikai identitását az iskolában a többséggel való szembesülés, a társakhoz és tanárokhoz fűződő viszony továbbépíti, új tapasztalatokkal bővíti. Vajon azáltal, hogy kisebbségi pozíciójukban helyüket a többség jelöli ki, megerősödik-e csoportjuk iránti elkötelezettségük, vagy éppen az asszimiláció vágyát erősíti-e bennük. És végül: hogy az identitás konstrukciójának folyamatára milyen befolyást gyakorol az iskola romák oktatásával kapcsolatos politikája, azaz hogy a roma tanuló olyan iskolába jár-e, amely nem kíván vagy nem tud etnikai szelekciós szempontokat érvényesíteni az osztályok kialakításában, vagy pedig arra törekszik, hogy elkülönítve oktassa a többségi és a roma diákokat.

A kérdőívben felkínált válaszelehetőségek alapján tehát megnéztük, hogyan viszonyulnak saját etnikai hovatartozásukhoz válaszolóink, mennyire érinti őket, hogy a magyarországi többséghez vagy a roma kisebbséghez tartoznak-e.

5. táblázat. Az etnicitáshoz fűződő viszony

| Az etnicitással kapcsolatos érzések, attitűdök | A tanuló etnikai háttere | | | | | |
|---|--------------------------|------|--------|------|------|--------|
| | Többségi | | | Roma | | |
| | Fiú | Lány | Együtt | Fiú | Lány | Együtt |
| Büszkeség* | | | | | | |
| Előfordult | 63 | 40 | 52 | 53 | 48 | 50 |
| Nem emlékszik rá | 12 | 28 | 20 | 23 | 23 | 23 |
| Szolidaritás* | | | | | | |
| Előfordult | 62 | 56 | 59 | 67 | 50 | 59 |
| Nem emlékszik rá | 14 | 22 | 18 | 18 | 28 | 23 |
| Kényelmetlenség* | | | | | | |
| Előfordult | 4 | 2 | 3 | 36 | 22 | 29 |
| Nem emlékszik rá | 11 | 12 | 11 | 19 | 22 | 21 |
| Jobb lenne eltitkolni* | | | | | | |
| Előfordult | 1 | 2 | 1 | 18 | 10 | 14 |
| Nem emlékszik rá | 7 | 9 | 8 | 15 | 13 | 14 |
| Az etnikai hovatartozás hatása a mindennapi életre** | | | | | | |
| Inkább előnyös | 38 | 39 | 38 | 12 | 12 | 12 |
| Inkább hátrányos | - | - | - | 13 | 2 | 7 |
| Nem játszik szerepet | 39 | 42 | 40 | 18 | 43 | 31 |

* A sorok az előfordulás és a latens előfordulás százalékos arányát tartalmazzák.

** A táblázat csak a határozott válaszokat tartalmazza. Az „is-is”, „nem tudom eldönteni” válaszokat kihagytuk.

Roma és nem roma tanulók válaszait összehasonlítva azt látjuk, hogy az etnikai hovatartozás pozitív vonatkozásai terén nincs lényeges különbség a két csoport között. Mind a többséghez tartozóknak, mind a magukat romaként definiálóknak nagyjából a fele állította, hogy a származása büszkeséggel tölti el. Ennél mindkét etnikai csoportban valamivel többen, szintén közel egyforma arányban állították, hogy átérték már a szolidaritás érzését saját csoportjuk tagjai iránt.

Az etnikai csoporthovatartozás negatív, hátrányos vonatkozásai azonban láthatóan csak a roma válaszolókat érintették. A többséghez tartozók között szinte elő sem fordult, de a romák közel harmada már érzett kényelmetlenséget származása miatt. A roma válaszolók viszonylag jelentős hányada jelezte, hogy volt már olyan alkalom eddigi életében, hogy inkább eltitkolta volna származását. Arra is felfigyelhetünk, hogy a kérdőív etnicitással kapcsolatos érzésekre vonatkozó minden egyes válaszlehetőségét a roma válaszolók rendre nagyobb arányban hártották el, mint többségi társaik, és inkább úgy nyilatkoztak, hogy nem emlékeznek arra, átélték-e már valaha ezeket az érzéseket. Itt a kellemetlen tudattartalom elfojtásának lehetünk tanúi. Összességében pedig látható, hogy a többséghez tartozók közül háromszor annyian mondták, hogy származásuk inkább előnyt jelent számukra, mint amilyen arányban roma válaszolóink állították ugyanezt, de a kisebbségi származású társaikat meghaladó arányban voltak azok is, akik úgy érezték, hogy életükben az etnicitás semmi szerepet nem játszik. Mindezt alátámasztja az is, hogy a többségi gyerekek harmada pozitív érzésekkel viszonyul saját etnicitásához, miközben a roma válaszolók csak egytizedének elent egyértelműen pozitív tartalmat az, hogy az adott kisebbségi etnikai csoporthoz tartozik.

A képet tovább árnyalando, ugyanezeket a kérdéseket a válaszolók nemének metszetében is megvizsgáltuk, és lényeges különbségeket találtunk a két nem etnicitáshoz való viszonyulásában. Úgy tűnik, a fiúk életében – tartozzanak a többséghez vagy a kisebbséghez – sokkal nagyobb szerepet játszik az etnikai hovatartozás, mint a lányok esetében, vagy legalábbis nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az etnicitással kapcsolatos érzéseiknek.

A többséghez tartozó fiúk egyértelműen büszkébbek származásukra, erősebben elkötelezettek saját etnikai csoportjuk iránt, mint a lányok. A roma fiúk és lányok etnicitással kapcsolatos válaszai is különböztek egymástól, ha valamivel kisebb mértékben is, mint a többséghez tartozókéi. Őközöttük is erőteljesebbnek látszik a roma identitás felvállalása a fiúk, mint a lányok esetében. A hasonló etnikai származású társak iránt érzett szolidaritás az egész mintában éppen a roma fiúk körében volt a legerősebb: kétharmaduk számolt be erről az érzéséről. Ugyanakkor azonban a kisebbséghez tartozás negatív vonásait is gyakrabban említették roma fiú válaszolóink, mint a roma lányok.

Miután a roma és nem roma tanulók etnicitásra vonatkozó érzései az iskolai közegben fogalmazódtak meg, szükségesnek láttuk megvizsgálni, hogy az osztályok etnikai és társadalmi összetétele milyen hatást gyakorol etnikai identitásukra. A fenti különbségekre komplex módon világít rá, ha ezeket az iskolák etnikai szempontú szelekciós, vagy éppen integrációra törekvő gyakorlata alapján is megvizsgáljuk.

6. táblázat. Az etnicitásához fűződő viszony az osztály jellege szerint

| Az etnicitással kapcsolatos érzések, attitűdök | Az említés gyakorisága (%) | | | | | | | |
|---|--|------|-------------------------------------|------|--|------|--------------------------------|------|
| | Etnikailag szelektáló iskolák | | | | Etnikailag nem szelektáló iskolák | | | |
| | „Szegregált” Romák aránya 30% felett | | „Elit” Romák aránya 30% alatt | | „Integrált” Romák aránya 30% alatt | | Nincs párhuzamos osztály | |
| | A válaszoló etnikai háttere | | | | | | | |
| | Nem roma | Roma | Nem roma | Roma | Nem roma | Roma | Nem roma | Roma |
| Előfordultak-e a következő érzések etnikai hovatartozásával kapcsolatosan | | | | | | | | |
| Büszkeség | 39 | 61 | 48 | 30 | 52 | 44 | 63 | 56 |
| Szolidaritás | 52 | 65 | 61 | 44 | 57 | 52 | 63 | 67 |
| Kényelmetlenség | – | 30 | 3 | 35 | 3 | 28 | 3 | 22 |
| Jobb lenne eltitkolni | – | 9 | – | 17 | 2 | 16 | 1 | 19 |
| Az etnikai hovatartozás hatása a mindennapi életre | | | | | | | | |
| Inkább előnyös | 13 | 11 | 36 | 4 | 42 | 16 | 38 | 15 |
| Inkább hátrányos | – | 4 | – | 22 | – | 4 | – | 4 |
| Néha előnyös, néha hátrányos | 17 | 46 | 12 | 26 | 9 | 28 | 14 | 30 |
| Nem játszik szerepet | 52 | 15 | 42 | 30 | 39 | 44 | 38 | 31 |
| NT/NA | 18 | 24 | 10 | 18 | 10 | 8 | 10 | 20 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

A többségi tanulók – ahogy ezt az eddigiek alapján vártuk – minden osztálytípusban a romákat jóval meghaladó, átlagosan egyharmadukat érintő arányban számoltak be arról, hogy etnikai hovatartozásuk pozitív érzéseket kelt bennük. Az ő számukra az sem jelentett különbséget, hogy „elit” vagy a kisebbségi gyerekek integrálására törekvő osztályba járnak-e, vagy a csupán egy 8. osztállyal rendelkező falusi iskolákat látogatják-e. Az „elit” vagy az „integrált” osztályokban, de a falusi iskolákban is a többségi tanulók körében 40% körüli volt azok aránya, akik származásukat egyértelműen előnyösnek tekintették. Egyedül a „szegregált”, a romák magas arányával jellemezhető osztályokba került többségi gyerekek körében volt alacsonyabb azok aránya, akik etnikai hovatartozásukat egyértelműen pozitív színben látták, és ők érezték a más osztálytípusokba járókhoz képest legkevésbé azt, hogy származásuk előnyös lenne számukra, vagy éppenséggel gondolták azt, hogy a származásnak semmi jelentősége sincs az életükben.

A roma tanulók válaszai már szorosabb összefüggést mutattak az osztályok jellegével. A magas roma arányú osztályokba és az egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező falusi iskolákba járók érzései inkább pozitív irányban tértek el a többi osztálytípushoz képest, míg az „elit” osztályokba került romák között találoztunk leggyakrabban annak bevallásával, hogy etnikai hovatartozásuk olykor kényelmetlenséget okoz nekik, vagy arról, hogy

gondoltak már arra, jobb lenne, ha nem derülne ki roma származásuk. Legkevésbé ezekben az osztályokban érezhették, hogy származásukból előny is származhat – csak 4%-uk említette ezt, miközben negyedük egyértelműen hátrányosnak érezte etnikai hovatartozását. És bár úgy találtuk, hogy a roma tanulók integrációjára törekvő osztályokban és a falusi iskolákban valamivel többen vallották, hogy származásuk mindent egybevéve inkább előnyt jelent számukra, mint hátrányt, de az ilyen válaszok aránya is csak az ide járó kisebbségek 16%-át jellemezte.

Önértékelés és etnicitás

Azt feltételeztük, hogy a személyközi viszonyokból, a társas interakciókból szerzett tapasztalatok, a tanár-diák viszony iskolai teljesítménytől is függő kedvező vagy kedvezőtlen volta, valamint az elsősorban a roma tanulókat sújtó igazságtalan bánásmód és diszkrimináció nem marad hatás nélkül a serdülők önértékelésére, önbizalmára sem. A kérdőív különböző válaszlehetőségeket kínált fel annak érdekében, hogy megtudjuk, hogyan értékelik önmagukat serdülőkorú válaszolóink, személyiségük mely vonásaival elégedettek, hogyan látják magukat a társas összehasonlítás tükrében.

7. táblázat. Önértékelés és etnicitás (a válaszok százalékában)

| A tanuló önértékelésére vonatkozó állítások | A tanuló etnikai háttere | | | |
|---|----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| | Nem roma | | Roma | |
| | Nagyon vagy valamelyest egyetért | Nagyon vagy valamelyest nem ért egyet | Nagyon vagy valamelyest egyetért | Nagyon vagy valamelyest nem ért egyet |
| Sokan becsülnek engem | 77 | 22 | 80 | 20 |
| Jók a képességeim | 82 | 14 | 81 | 16 |
| Csinos vagyok, jó a külsőm | 64 | 32 | 73 | 26 |
| Meg vagyok magammal elégedve | 74 | 25 | 74 | 24 |
| Szeretném, ha többre tartanának az emberek | 67 | 31 | 73 | 26 |
| Vagyok annyira tehetséges, mint mások | 89 | 9 | 91 | 9 |

A táblázatból kitűnik, hogy a tanulók, függetlenül etnikai hovatartozásuktól, többnyire pozitívan értékelik saját magukat. Mindkét etnikai csoportban a legnagyobb mértékben azzal értettek egyet, hogy nem érzik magukat kevesebbnek másoknál, de hasonlóan magas arányban válaszolták, hogy jók a képességeik, és azt is, hogy emiatt sokan értékelik is őket. Külső megjelenésükkel kapcsolatban már több kétséget fogalmaztak meg, e téren ráadásul a nem roma válaszolók voltak bizonytalanabbak abban, hogy külsejük megfelel-e az általuk vélt ideális képnek. Paradox módon az iskolai életbe minden mutató alapján problémamentesebben és könnyebben beilleszkedő nem roma gyerekek fogalmazták meg inkább azt a vágyukat, hogy több tiszteletet igényelnének, mint a többszörös hátrányt elszenvedő roma társaik.

Ha az iskola/osztály változó, vagyis az iskola szelekcióval kapcsolatos politikája tükrében – amely a korábbiakban felvetett szempontok szerint minden esetben jócskán megosztotta a mintát – nézzük ezeket az adatokat, akkor is csak apró különbségeket tudunk felfedezni roma és nem roma válaszolóink önértékelése, önbizalma terén. A többséghez tartozó tanulók magukról alkotott pozitív képe a legerősebb a falusi vagy a magas roma aránnyal

rendelkező, az iskolai szelekció következtében „elcigányosodott” osztályokban. Nem állítható ugyanakkor, hogy az ugyanezekbe az osztálytípusokba járó roma tanulók önképe az általánosan tapasztaltnál képest csorbulna. Az „elit” és az „integráló” osztályokba járó roma és nem roma diákok egyaránt a többi osztálytípushoz képest viszonylag kisebb, de még így is kb. kétharmados arányban számolnak be erős pozitív önértékelésről. Az „elit” osztályokba járó roma diákok között talákoztunk viszont a legnagyobb, egytizedüket is meghaladó arányban kifejezetten negatív önértékeléssel. Úgy tűnik tehát, hogy a különböző osztálytípusokban a társak és a tanárok részéről más és más arányban tapasztalható, de mindenütt jelenlévő etnikai alapú diszkrimináció, amely a magyarországi viszonyok között elsősorban a roma tanulókat érinti, nem gyakorol különösebb hatást a tanulók önbizalmára, önértékelésére.

A tanulók iskolai teljesítménye, tanulmányi eredményei viszont nem egyformán érintik a roma és nem roma tanulók önértékelését. A többséghez tartozóknál erőteljesen látszott az a tendencia, hogy minél jobb tanuló valaki, annál pozitívabb módon értékeli önmagát. A jól tanuló többségi gyerekek háromnegyede, a közepesen teljesítők kétharmada, a gyenge tanulónak csak alig több mint fele mutatott erős pozitív önértékelést. Sőt a gyengén teljesítő nem romák körében volt a legmagasabb (12%-os) azok aránya is, akik kifejezetten negatív módon értékelték önmagukat. Ehhez képest a roma tanulók tanulmányi eredményüktől függetlenül általában véve hajlamosabbaknak látszottak magukat pozitív módon értékelni, mint a többségi gyerekek, habár közöttük is kiemelkednek ebből a szempontból azok, akik az iskolában is jól teljesítenek. Ez a különbség valószínűleg abból fakadhat, hogy a romákhoz képest a többségiéik számára nagyobb a tétje az iskolai teljesítménynek, hiszen az, hogy hogyan értékelik iskolai munkájukat, nagyobb mértékben határozza meg jövőbeli iskolai karrierjüket és ezáltal távlati céljaikat, mint a roma diákokét. Ahogy a kérdőíves kutatás egyéb, itt nem tárgyalt adatai, és különösen a terepen végzett kvalitatív munka alapján láttuk, a roma diákok előtt szinte tanulmányi eredményüktől függetlenül nem áll más választás, mint a gyengébb színvonalú iskolák, elsősorban szakiskolák felé való orientálódás – a későbbi foglalkoztatási karrier legcsekélyebb esélye nélkül. Így önképüket kevésbé befolyásolja, hogyan minősítik iskolai teljesítményüket a tanárok.

Mindezekon túl pedig már maga az iskolai teljesítmény értékelése sem elfogultság-, előítélet-mentes, és távolról sem objektív. Ebben a kutatásban is tetten érhattük, hogy egy-egy osztály tanulóinak teljesítményét a tanárok nem szigorú kritériumok alapján, hanem az osztály egészének teljesítményéhez viszonyítva mérik, sőt az egyes tanulókkal kapcsolatos elvárásaikat is hajlamosak alárendelni akár korábbi tapasztalataikra, akár előítéleteikre épülő preconcepcióiknak. Így a jellemzően gyengébben teljesítő roma diákoknak, különösen, ha a tanárok részéről igazságtalanságot tapasztalnak, legfeljebb az a véleményük erősödik meg, hogy nem érdemes erőfeszítést tenniük az iskola által elvárt normák betartása érdekében, hiszen csoporttagságukat kívülről már meghatározta az őket elutasító többségi társadalom.

Összegzés

Egy statikus, dekontextualizált képlet szerint a kisebbségi személy előtt négy lehetséges út áll az interetnikus együttlét elfogadása vagy elvetése és a saját kultúrához való pozitív vagy negatív viszony egymásra vetítése alapján: az asszimiláció, az integráció, a szeparáció és a marginalizáció útja (Berry, 1997). Aki az asszimilációt választja, jellemzően megszakítja a szálakat eredeti csoportjával, és egyedül a domináns társadalom normáival, elvárásaival, értékrendszerével kíván azonosulni. Az integráció esetében egyidejűleg áll fenn a domináns társadalomhoz és a saját kisebbségi csoport hagyományos etnikai kultúrájához való erős elkötelezettség, identifikáció. Szeparációnak nevezhető, amikor a kisebbségi személy

csak saját etnikai csoportja értékeivel, szokásaival, kulturális gyakorlatával azonosul, és alig van kapcsolata a domináns társadalommal. Végül a marginalizáció olyan út, amikor a kisebbségi személy elveszíti minden kötődését eredeti csoportjának sajátos kultúrájához, hagyományaihoz, de nem képes beilleszkedni a többségi társadalomba sem. Az integráció tekinthető a leginkább adaptív, a marginalizáció pedig a leghátrányosabb válasznak. A kisebbségi személy előtt álló különböző stratégiák hatással vannak a diszkrimináció észlelésére, a diszkriminációs tapasztalat pedig bizonyos esetekben hozzájárul a saját csoporthoz tartozás érzésének megerősödéséhez. Ezt azonban mégsem lehet pozitív hatásnak tekinteni, mert aki magát folyamatosan az előítéletek és a diszkrimináció áldozatának tekinti, annak óhatatlanul csorbul az önbecsülése, és csoportjának értékelését is beárnyékolja a többség negatív ítélete (Neto, 2006).

Azonban az etnikai kisebbségek esetében a társadalmi beilleszkedéshez szükséges attitűdök egydimenziós megközelítése helyett érdemes a saját és a befogadó kultúra iránti attitűdök egyidejű jelenlétét figyelembe venni. A saját, kisebbségi és a többségi kultúra iránti attitűdök nem zárják ki egymást, hiszen mindkét kultúrával kapcsolatban lehetnek pozitív és negatív attitűdjei is a kisebbségi személynek. Serdülőkorú, vegyes etnikai összetételű iskolákban végzett kutatások azt igazolják, hogy a befogadó társadalomba integrálódott kisebbségi tanulók kevesebb igazodási kényszert mutatnak, kevésbé szoronganak, kevesebb pszichológiai problémáik vannak, mint a marginalizált vagy szeparálódott társaiknak. Az asszimiláltak és integráltak az iskolai teljesítmény terén is sikeresebbek, vagyis az iskolai osztályzatok pozitívan korrelálnak az integrációval. Az a folyamat, amely során a serdülő képessé válik saját etnikai identitásának tudatos felvállalására, az idő során változik, függően a domináns csoporttal kapcsolatos tapasztalatoktól és a hatásukra formálódó attitűdöktől. Aki integrálódni képes, azt nagyobb fokú etnikai elkötelezettség jellemzi, mint a marginalizáltakat vagy szeparáltakat, az etnikai identitás magasabb foka pedig hozzájárulhat az egészséges önkép kialakításához serdülőkorban (Phinney és mtsai, 2001).

Az EDUMIGROM kutatás fentiekben ismertetett adatai és összefüggései alapján elmondható, hogy az iskolai osztályok általános hangulatára, az osztályokban kialakuló baráti viszonyokra és együttes tevékenységekre, az interetnikus interakciók és konfliktusok kialakulásának valószínűségére nagy hatást gyakorol az iskolának a többségi és kisebbségi gyerekek oktatásával kapcsolatos politikája. Az etnikai alapú szelekció felerősíti roma és nem roma gyerekek kapcsolataiban az etnicitás fontosságát, meghatározza nézőpontjukat, etnikai színezettel látja el a csoportközi konfliktusokat. Az etnikai származásbeli különbségekről tudomást nem vevő iskolák viszont – legalábbis a most vizsgált kérdések tekintetében – valóban elérik integrációs céljukat: egyik vizsgált szempont szerint sem láttunk jelentős eltéréseket roma és nem roma tanulók válaszai között az osztálylégkör, a baráti viszonyok és társas interakciók megítélésében. Az is látható, hogy a falusi, egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező, részben elcigányosodott iskolákban (amelyek, ha akarnának, sem tudnának szelektálni a diákjaik között, hiszen a szelekció már előzetesen megtörtént a jobb módú, magas státusú, nem roma családok gyerekeinek más, városi iskolákba történő irányításával) a gyerekek nézőpontját mintegy homogenizálja a hasonló élethelyzet, tartozzanak akár a többséghez, akár a roma kisebbséghez.

Összességében tehát úgy látjuk, hogy a magyarországi iskolarendszernek nem sikerült többségi és kisebbségi tanulói számára egyenlő feltételeket biztosítani az identitás felvállalása, a különbözőség elismerése terén. A többséghez tartozók számára nem jelent különbséget pozitív önképük, saját csoportjuk iránti elkötelezettségük fenntartásában, hogy milyen iskolatípusba járnak. Ezzel szemben az iskola éppen ott nyújt a roma tanulók számára kellemes légkört, ott erősíti nagyobb mértékben önfogadásukat és pozitív

identitásukat, ahol akár tudatos kirekesztő politikája révén, akár a település adottságai miatt nagy arányban koncentrálja őket. Ezt pedig minden bizonnyal az magyarázza, hogy az identitást kívülről érő fenyegetésre (ami jelen esetben az iskolai szelekcióban vagy a többségi családok gyermekeinek a falusi iskolákból való kimenekítése (*white flight*) révén ezek „elcigányosodásában” nyilvánul meg) egyetlen adekvát válasz a saját csoport iránti szolidaritás kifejezése, a csoportkohézió megerősítése. Szociálpszichológiai közhely, hogy minél nagyobb a kisebbségi csoportot érő előítéletesség és kirekesztés, annál jobban felerősödik a fenyegetett csoport összetartása, a saját csoportba való bezárkózás. A hasonló sorsot elszenvedő kisebbségek ezáltal a közösségükhöz való elkötelezettségüket is megerősítik – igaz, annak árán, hogy az etnikai hovatartozásuk meghatározóvá válik identitásuk egyéb összetevőihöz képest. Az pedig, hogy a saját csoportba való bezárkózás az egyén szempontjából a csoportra nehezedő stigma miatt öngyűlölethez vezet-e, vagy adott esetben a fenyegető többséggel szembeni konfrontációhoz, nyílt agresszióhoz, már nemcsak személyes kérdés, hanem annak a közhangulatnak is a függvénye, amely a romákat a mai Magyarországon körülveszi. Azokban az iskolákban, osztályokban viszont, ahol a roma tanulók számszerűen is jelentős kisebbségben vannak, nem kínálkozik számukra a többségtől való elfordulás lehetősége. Ezekben a közösségekben viszonyítási perspektívájuk nem a saját csoport, hanem a többség, amely vagy az asszimiláció iránti vágyat válthatja ki belőlük, vagy pedig a kívülről rájuk kényszerített negatív reprezentáció révén öngyűlöletet, negatív önértékelést eredményezhet.

Némi reményt adhat azonban, hogy az „integráló” iskolákba járó többségi és kisebbségi diákok között kevesebb feszültség, kevesebb sérelem, valamint több interetnikus kapcsolat jön létre, mint máshol. Ezekben a tanulók társadalmi hovatartozása szempontjából homogénebb iskolai osztályokban, amelyekben a különböző etnikai háttérű diákok között kisebb a társadalmi távolság, a roma tanulók önellátásának nem elsődleges meghatározója az etnikai hovatartozás. És miután ez nincs ellentmondásban az identitásukhoz fűződő, a többi osztálytípusba járókhoz képest relatíve gyakrabban megnyilvánuló pozitív érzelmeikkel, azt feltételezzük, hogy nemcsak a romákra stigmaként nehezedő, és ezáltal interiorizált „másság” válhat a roma tanulók önellátásának meghatározó elemévé, hanem a kiegyensúlyozott interetnikus viszonyok hozzájárulhatnak a kisebbségi tanulók pozitív etnikai identitásához.

Irodalom

- Allport, Gordon W. (1979): *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- Berry, J. (1997): Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46. 1. sz. 5–34.
- Berry, J. W. (1990): Psychology of acculturation: Understanding individuals moving across cultures. In: Brislin, R. W. (szerk.): *Applied cross-cultural psychology*. Sage, Newbury Park, CA. 221–279.
- Csepeli György (1990): ... és nem is kell hozzá zsidó. Kozmosz könyvek, Budapest.
- Dovidio, J. F. és Gaertner, S. L. (1986, szerk.): *Prejudice, discrimination, and racism*. Ca: Academic Press, San Diego.
- Erős Ferenc (2005): Az előítélet-kutatás dilemmái. In: Neményi Mária és Szalai Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 353–375.
- Feischmidt, M., Messing, V. és Neményi, M. (2010): Ethnic Differences in Education in Hungary: Community Study. *EDUMIGROM Community Studies*. Center for Policy Studies, Central European University.
- Fiske, S. T. (2002): What We Know About Bias and Intergroup Conflict, the Problem of the Century. *Current Directions in Psychological Science*, 11. 4. sz. 123–128.
- Jensen, A. R. (1969): How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39. 1. sz. 1–123.
- Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai – A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
- Messing, V., Neményi, M., Szalai J. és Szász, A. (2010): Ethnic Differences in Education in Hungary: Survey Report. *EDUMIGROM Survey Studies*. Center for Policy Studies, Central European University.
- Messing Vera és Molnár Emília (2011): Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. *Esély*, 22. 1. sz. 53–80.
- Messing Vera és Molnár Emília (2009): Tanulmányi ösztöndíjak etnikai és szociális alapon. *Educatio*, 17. 4. sz. 480–494.
- Mickelson, R. A. (2003): When Are Racial Disparities in Education the Result of Racial Discrimination? A Social Science Perspective. *Teachers College Record*, 105. 6. sz. 1052–1086.
- Moody, J. (2001): Race, School Integration, and Friendship Segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107. 3. sz. 679–716.
- Neto, F. (2006): Psycho-Social Predictors of Perceived Discrimination Among Adolescents of Immigrant Background: A Portuguese Study. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32. 1. sz. 89–109.
- Ogbu, J. U. (1991): Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. In: Gibson, M. A. és Ogbu, J. U. (szerk.): *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Publishing, New York. 3–33.
- Phinney, J. S. (1992): The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7. 2. sz. 156–176.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K. és Vedder, P. (2001): Ethnic identity, immigration and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57. 3. sz. 493–510.
- Phinney, J. S., Ferguson, D. L. és Tate, J. D. (1997): Intergroup Attitudes among Ethnic Minority Adolescents: A Causal Model. *Child Development*, 68. 5. sz. 955–969.
- Sidanius, J. és Pratto, F. (1999): *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Szalai Júlia (2010): A szabadságtalanság bővülő körei Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, 21. 3. sz. 3–22.
- Tajfel, H. és Turner, J. C. (1986): The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, S. és Austin, W. G. (szerk.). *Psychology of Intergroup Relations*. Nelson-Hall, Chicago. 7–24.
- Tatum, B. D. (2004): Family Life and School Experience: Factors in Racial Identity Development of Black Youth in White Communities. *Journal of Social Issues*, 60. 1. sz. 117–135.
- Verkuyten, M. (2003): Positive and negative self-esteem among ethnic minority early adolescents: social and cultural sources and threats. *Journal of Youth and Adolescence*, 32. 4. sz. 267–277.
- Zirkel, S. (2005): Ongoing Issues of Racial and Ethnic Stigma in Education 50 Years after Brown v. Board. *The Urban Review*, 37. 2. sz. 107–126.

A DESZEGREGÁCIÓVAL KAPCSOLATOS VÉLEMÉNYEK BEFOLYÁSOLÁSI LEHETŐSÉGEI PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

Fejes József Balázs

Az oktatási deszegregáció ebben az írásban azt a folyamatot jelöli, amely során a hátrányos helyzetű tanulók magas arányával jellemezhető iskolákban e tanulók arányát mérséklük, míg más iskolákban növelik az egyenletesebb eloszlás érdekében. A deszegregáció optimális esetben a szegregálttól az integrált oktatás felé tartó folyamat közbülső, átmeneti szakasza, ami értelmezhető egyrészt *rendszerszinten*, azaz országosan, másrészt *lokálisan*, vagyis egy adott települést, esetleg több települést együttesen egyazon területi egységként kezelve. E két szint megkülönböztetésének legfőbb indoka e munka szempontjából az, hogy a pedagógusok nézőpontja eltérhet attól függően, hogy általában vagy egy mindennapjaikat is érintő döntés kapcsán vizsgáljuk véleményüket.

A deszegregáció elsősorban rendszerszintű döntéseket igényel (l. jelen kötetben: Berényi, 2018; Fejes és Szűcs, 2018; Radó, 2018), melyek társadalmi elfogadottságát a pedagógusok véleménye jelentősen befolyásolhatja. Ez a lokális deszegregációs döntések, beavatkozások kapcsán ugyancsak igaz, ugyanakkor egy helyi döntés esetében nem kizárólag a pedagógusok elvi hozzájárulására van szükség, hiszen a döntések végrehajtása főként őket terheli (l. jelen kötetben: Bakó és Horlai, 2018; Neumann, 2018; Szűcs, 2018; Szűcs és Kelemen, 2018). E körülményeket figyelembe véve talán nem igényel különösebb magyarázatot, hogy a deszegregációs intézkedések megvalósításához elengedhetetlen a pedagógusok részéről a probléma azonosítása és megoldásának támogatása.

Jelen írás a következő kérdésekkel foglalkozik: (1) mit tudnak a szegregációról a pedagógusok, (2) milyen a hozzáállásuk a probléma kezeléséhez, valamint (3) hogyan nyerhető el támogatásuk deszegregációs intézkedések kapcsán. A munka első részében áttekintem a téma szempontjából releváns pedagóguskutatásokat, majd összegzem ezek fontosabb tanulságait. Ezt követően javaslatokat teszek arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ismeretei hogyan szélesíthetők, nézeteik miként alakíthatók a deszegregációval összefüggésben. A megfogalmazott javaslatok elsősorban a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés tartalmi és gyakorlati megújítását segíthetik a deszegregációval összefüggésben, ugyanakkor néhány javaslat a kérdéskörrel kapcsolatos általános kommunikációt is támogathatja (l. Batiz és Bernáth, 2018 jelen kötet).

A releváns pedagóguskutatások áttekintése

Az oktatási integráció célja

Németh és Papp (2004) roma tanulók integrációját elősegítő javaslatok gyűjtése érdekében szervezett tanári fókuszcsoportos beszélgetései során elsősorban a már szegregálódott iskolák problémái merültek fel, az integráció inkább módszertani problémaként jelent meg, célja pedig szűken értelmezve, főként a toleranciára neveléssel összefüggésben került elő. Németh és Papp (2005) további kismintás kérdőíves felmérésének eredménye szerint a pedagógusok valamivel kevesebb mint harmada fogadta el akkor a kormányzat integrációs politikáját, míg közel ötödük teljes mértékben elutasította azt. Az elfogadó válaszolók indoklásából kirajzolódó kép a célok homályosságára utalt, hiszen az eredményesség növelése nem jelent meg a válaszok között, és az esélyegyenlőség említése is az utolsó

helyen állt. Az integráció megvalósulásának elősegítését elsősorban módszertani újítások bevezetésében, a megemelt támogatásban, az önkormányzat ilyen irányú törekvésében, illetve a település közvéleményének befolyásolásában látták. Az integrációs folyamatokat gátló tényezők között főként az előbbieket hiánya szerepelt, ugyanakkor kiegészült a roma kisebbség felelősségével. Utóbbi ugyancsak az integrációs törekvések szűk értelmezését jelzi.

Berkovits (2008) nevelési tanácsadók szakembereivel folytatott interjúiban az említett témák közül az integráció céljának homályossága, valamint a roma származás és a kedvezőtlen családi háttér összeolvadása egyszerre jelent meg. A válaszokban nem különült el a hátrányos helyzetű, roma és sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja. Németh és Szilassy (2006) fókuszcsoportos adatfelvétele ugyancsak arról számol be, hogy a hátrányos helyzetű, roma és sajátos nevelési igényű tanulók megkülönböztetésének hiánya az integrációs folyamatokkal összefüggésben általános jellemzőként kísérte végig a beszélgetéseket.

Az oktatási integráció támogatottsága nagymintás mérések alapján

Liskó és Fehérvári (2008) felmérése hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatását segítő pedagógus-továbbképzések hatásának megismerésére irányult. Az érintett pedagógusok közel 80%-a, összesen 2569 személy töltött ki kérdőívet a képzéseket megelőzően, míg a képzéseket követően 2091 fő. A továbbképzések előtt a pedagógusok majdnem harmada helyeselte az etnikai szegregációt, kétharmaduk a képességek szerinti elkülönítést is. Több mint kétharmaduk szerint az integrált oktatás megvalósítására nincs reális esély, és leginkább azon intézmények pedagógusai vélték így, ahol integrációs programra vállalkoztak, vagyis vélhetően azon iskolákban, ahol az átlagot meghaladta a hátrányos helyzetű és roma tanulók aránya. Különösen gyakori volt az integrációval szembeni elutasító attitűd az észak-magyarországi, az észak-alföldi és a nagyvárosi iskolákban. A képzések hatására a pedagógusok véleménye az integrációval összefüggő kérdésekben alig változott, ami a nézetekkel kapcsolatos kutatásokat figyelembe véve nem meglepő (l. Dudás, 2007; Falus, 2001a, 2001b).

A pedagógusok véleményének megismerésére vonatkozó adatok értelmezése tekintetében fontos kérdés, hogy azok mennyiben térnek el a közvélemény vélekedéseitől. Lannert (2013) 1000 fős lakossági és 500 fős pedagógusi mintán végzett elemzése szerint a kérdezettek többsége a cigány tanulók esetében elutasította a szegregált oktatási formákat mindkét csoportban, és a két csoport véleménye között lényeges különbség nem volt. Településtípusok közötti eltéréseket itt is azonosítottak: a megyeszékhelyen és városban lakók kissé jobban preferálták a cigány tanulók külön iskolában oktatását.

Lannert, Földes és Szekszárdi (2017) közoktatásról készített közvéleménykutatása ugyancsak tartalmazott releváns témaköröket, és alkalmas arra, hogy a pedagógusok válaszait összevegyük más csoportokéval. A felmérésben 2471 szakmabeli, elsősorban pedagógus, továbbá 542 szülő és 272 tanuló vett részt. A megkérdezett pedagógusok 58%-a gondolta úgy, hogy a különböző teljesítményt nyújtó tanulókat közös osztályban kell tanítani, ahol a pedagógus egyénre szabja a tanítást. A szülők körében 71, míg a tanulók körében 41% volt hasonló véleményen. A cigány gyerekeket a nem cigány gyerekekkel együtt kell nevelni a szakmabeliek 65%-a szerint. A szülők körében 72, a tanulók körében 53% gondolkodott hasonlóan. Vagyis a kérdőívet kitöltő tanulók voltak a legkevésbé, a szülők a leginkább érzékenyek a méltányosságra. Ennek lehetséges magyarázata a tanulók részéről az lehet, hogy a gimnazisták felülreprezentáltak voltak a mintában, míg a szülők részéről a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelők nagyobb aránya indokolhatja ezt. A szakmabeliek körében azok voltak igazán integrációpártiak, akik kevésbé érintettek az együttnevelésben. A szakmabeliek a szülőkhöz és a tanulókhöz viszonyítva kisebb jelentőséget tulajdonítottak

annak, hogy milyen képzési programban vesz részt a tanuló (általános tantervű vagy tagozatos osztály, négy, hat és nyolc évfolyamos gimnázium, szakközépiskola, szakiskola), de az osztálytársak szerepét és az iskolafenntartó típusát (egyházi, magán vagy állami) sem gondolták túlzottan meghatározónak – miközben ezek többsége egyértelműen lényeges tényező az oktatási szegregáció kialakulásában.

Lokális deszegregációs intézkedésekkel kapcsolatos vélemények

A hazai szakirodalom lokális deszegregációs intézkedések kapcsán a szegedi (I. Szűcs és Kelemen, 2013) és a nyíregyházi deszegregációs lépésről (I. Kerülő, 2008) közöl olyan kutatási eredményeket, amelyekben a pedagógusok véleménye is megjelenik. Témánk szempontjából kiemelendő, hogy a megszüntetett szegregált iskolák tanulóit befogadó intézmények pedagógusai mind Szegeden, mind Nyíregyházán egyöntetűen az iskola felmenő rendszerben történő megszüntetése mellett érveltek az alsó tagozattal kezdve. A felső tagozatosok esetében alig láttak esélyt a sikeres beilleszkedésre, a tanulási problémák felszámolására. Az egykori iskolákból a fogadó iskolába került tanárok a deszegregáció kísérő problémákkal kapcsolatban elsősorban arról számoltak be, hogy a tanulók lemaradásáért őket teszik felelőssé, illetve azonnali megoldásokat várnak tőlük, miközben kollégáik gyakran nem kezelik partnerként őket (Bereczky és Fejes, 2013; Kerülő, 2008).

A helyi deszegregációs intézkedés kapcsán a szegedi pedagógusok sem voltak sokkal tájékozottabbak a szegedi lakosoknál. Gondolkodásukban nem alkottak koherens rendszert az iskola esélykiegénylítő funkciójával, a szabad iskolaválasztással, valamint a szegregáció és az integráció hatásaival kapcsolatos ismeretek. Nem jelent meg a probléma rendszerszintű értelmezése, többségükben nem tudatosult, hogy a szegregáció szinte elkerülhetetlen következménye az oktatási minőség csökkenése. Mivel ennek az alapvető összefüggésnek a felismerésére nem került sor, így valamiféle „európai” értéknek való megfelelésként, értelmetlen külső nyomásra adott válaszként értelmezték a helyi oktatási integrációs törekvéseket (Szűcs, 2013).

A tanulói összetétel szerepe

Többek között Havas (2008) hívja fel a figyelmet arra, hogy a szegregáció-integráció problémakörével kapcsolatos pedagógusi vélemények valószínűleg összefüggnek az adott pedagógus iskolájában a hátrányos helyzetű tanulók arányával. A pedagógusi nézeteket feltáró kutatásokból tudjuk, hogy az iskolai kudarcok, illetve a motivátlanság kialakulásában a tanárok a családi háttér szerepét helyezik előtérbe (Nagy, 2002; Réthyné, 2001), azonban az említett vizsgálatok nem közölnek pontos adatokat arról, hogy a kérdezettek milyen tanulói összetételű iskolákban dolgoznak. A különböző intézményekben munkát végző pedagógusok gondolkodása között egyértelműen kimutathatók eltérések (pl. Hercz, 2005), amiben a tanulói összetétel is szerepet játszhat. Ennek jelentőségére utal Fellegi és Ligeti (2003) felmérése is, melyben összefüggés mutatkozott a tanárok roma kisebbséggel kapcsolatos attitűdjé és a kérdezett pedagógus osztályába járó roma tanulók aránya között.

Az osztályok tanulói összetétele és az oktatás minősége közötti kapcsolat témája kvalitatív kutatásunk eredményei szerint központi szerepet játszik a pedagógusok szegregációval kapcsolatos nézeteinek alakulásában (Bereczky és Fejes, 2013). Tapasztalatok hiányában a tanárok a kedvezőtlen családi háttérű tanulóközösség és az eredményesség közötti összefüggést nem tartják meghatározónak, így a tanulók „újraosztását” célul kitűző deszegregációs intézkedések támogatása részükről valószínűleg alig értelmezhető cél. A kérdezettek egy része számára világos, hogy a hátrányos, tanulási problémákkal küzdő gyerekek összesűritése tanulókkal szembehelyezkedő subkultúra kialakulásával, a

tananyag csökkentésével járhat, ugyanakkor a szegregáció felszámolásával, valamint az adott deszegregációs intézkedéssel kapcsolatos véleményükben ez az összefüggés nem jelent meg.

Széll (2017) a hátrányos helyzetű tanulók magas arányával rendelkező sikeres (reziliens) és sikertelen (veszélyeztetett) iskolák pedagógusai körében (N=340) vizsgálta az együttnevelésre vonatkozó tanári véleményeket közvetett módon. Arra kérdezett rá, hogy a megkérdezett pedagógus milyen tanácsot adna egy barátjának gyermeke beiskoláztatása ügyében. Eredményei szerint a pedagógusok többsége a képességek alapján történő elkülönítést javasolná, vagyis olyan iskolát, ahol a gyerekeket homogén osztályokba sorolják képességeik alapján (34%), vagy a teljes iskolát tekintve nincs lényegi különbség az ott tanuló diákok képességei között (25%). Bár különbség mutatkozott a két minta között, összességében a magas arányok a nagymintás mérések eredményeitől jelentősen eltérnek, ami egyrészt utalhat a tanulói összetétel szerepére, másrészt a korábbiaktól eltérő vizsgálati megoldásra.

A pedagóguskutatások főbb tanulságai

A releváns pedagóguskutatások áttekintése alapján levonható legfontosabb konklúzió talán az, hogy a pedagógusok jelentős része nincs tisztában a szegregáció problémájával, így alig várható, hogy támogassák a deszegregációs-integrációs törekvéseket. A szegregáció-integráció kérdéskörének átlátását számos tévképzet nehezíti, ezek közül a cél szűk értelmezése (toleranciára nevelés), az etnikai keretbe helyezése (kizárólag a cigány/roma tanulók problémája), valamint a hátrányos helyzetű, cigány/roma és sajátos nevelési igényű tanulók integrációs folyamatának összemossa egyértelműen azonosítható, továbbá a szegregáció oktatási minőségre gyakorolt hatásával kapcsolatos ismeretek hiánya emelhető ki.

Mivel a vizsgálatok jelentős része nem tért ki a szegregáció és az integráció pedagógusok általi értelmezésére, és a kirajzolódó kép szerint nincsenek tisztában a részletekkel a pedagógusok, így nehezen dönthető el az eddigi kutatások alapján, hogy milyen a pedagógusok hozzáállása a deszegregációhoz (pl. egyetértenek-e a célokkal, de a megvalósítás folyamatát kritizálják). A későbbi adatgyűjtések során megkerülhetetlennek tűnik, hogy a szegregáció és az integráció fogalmának a pedagógusok általi értelmezése hangsúlyosabban megjelenjen. További probléma, hogy a felmérések nem reprezentatívak, és ritkán kínálnak viszonyítási pontot, azaz lehetőséget arra, hogy a pedagógusok véleményét más társadalmi csoportok véleményével összevethessük (kivételek: Lannert, 2013; Lannert, Földes és Szekszárdi, 2017; Szűcs, 2013).

A tanári véleményeket a korábbi tapasztalatok (pl. tanulói összetétel) vélhetően jelentősen befolyásolják, ezekről szintén kevés adatot közölnek a korábbi kutatások. A jövőben mindenképpen fontos lenne a pedagógusi véleményeket, nézeteket az intézmények tanulóinak családi és etnikai háttere szerint is megvizsgálni. A tanulói összetételt tekintve további lényeges kérdésként merülhet fel, hogy a különböző tanulói összetételű intézmények pedagógusainak érdekei eltérőek lehetnek mind egy országos, mind egy lokális deszegregációs intézkedés megvalósítása során. Azaz a szegregáció azon intézmények pedagógusainak kedvez, akik a „jobb képességű” tanulókkal foglalkozhatnak, általában a „jobb hírű” iskolákban. Ők bizonyosan ellenérdekeltek e folyamatokban, miközben a hátrányos helyzetű tanulókat magasabb arányban oktató iskolák pedagógusai a tanulói arányok újrendezésével elméletileg előnyösebb helyzetbe kerülhetnek. A gyakorlatban ez gyakran az egyébként sem népszerű intézményekben a tanulók elvesztését vagy az ettől való félelmet vonhatja maga után, így a deszegregációs törekvések egy-egy iskola létét is veszélyeztethetik. Vagyis a hátrányos helyzetű tanulókat jelentős arányban oktató pedagógusok is ellenérdekeltek lehetnek bizonyos esetekben.

Összességében jól látható, hogy az integrációs törekvések támogatottsága alacsonyabb azon pedagógusok körében, akik érintettek vagy nagy eséllyel azok lehetnek egy deszegregációs, integrációs folyamatban. Megemlíthető továbbá a tanári munka kontextushoz kötött jellege, ami azt jelenti, hogy a felhalmozódott tanári tudás csak adott körülmények között (pl. meghatározott tanulói összetételű közösségben) hatékony (l. Berliner, 2005), a megszokottól eltérő körülmények között a felhalmozott tudás és tapasztalat egy része érvényét veszti, és az új helyzet egyértelműen tanulást igényel az érintett pedagógusoktól. Ez szinte minden pedagóguscsoport hozzáállását kedvezőtlenül befolyásolhatja. E tényezőket egyrészt érdemes figyelembe venni deszegregációs intézkedések megvalósítása során, másrészt a jövőbeni kutatásoknak nagyobb figyelmet kell fordítania e szempontok részletesebb feltérképezésére.

Az adatok alapján úgy tűnik, a pedagógusokra alig számíthatunk abban, hogy az integrációs folyamatok fontosságát a közvélemény felé közvetítsék. Bár az eddigi adatok felvétele nem reprezentatív mintákon történt, a rendelkezésre álló adatok szerint a pedagógusok véleménye nem különbözik lényegesen a közvéleményétől (Lannert, 2013; Szűcs, 2013), esetenként más csoportoknál, így a szülőknél is kevésbé támogatják az együttnevelést (Lannert, Földes és Szekszárdi, 2017).

Javaslatok a pedagógusok véleményének formálása kapcsán

A szegregációról szóló kommunikáció egyszerűsítése

A szegregáció és az integráció kifejezések az oktatással összefüggésben számos kontextusban előkerülnek, leggyakrabban a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű, valamint a cigány/roma tanulók kapcsán. De gyakran használják e kifejezéseket tágabb értelemben, a megfelelő oktatással elérhető társadalmi integrációhoz társítva, elsősorban a cigány/roma kisebbségek, esetenként további perifériára szorult csoportokkal összefüggésben. A félreértéseket tovább erősíti, hogy a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási integrációja – számos hasonlósága ellenére – több ponton eltér. Tovább bonyolítja a helyzetet az indokolatlanul sajátos nevelési igényűnek nyilvánított – jellemzően cigány/roma – gyermekek szegregált gyógypedagógiai intézményekbe irányítása, aminek leágazásai a felsorolt területek közül többet is érintenek.

A hazai társadalomtudományok adóssága nem kerülhető meg abban a tekintetben, hogyan értelmezhető az oktatási szegregáció. Ennek hiányában nehezen kommunikálható a probléma mind a pedagógusok, mind a szélesebb társadalom felé. A hazai szakirodalomban két megközelítés rajzolódik ki az oktatási szegregáció értelmezését tekintve: egy *társadalmi kontaktusra* és egy *oktatási minőségre* fókuszáló. Más megfogalmazásban: a tanulók relatív és abszolút arányát középpontba helyező nézőpont. Bár a két megközelítés nem zárja ki egymást – mint látni fogjuk –, egyik vagy másik hangsúlyozása egészen más kommunikációs lehetőségeket rejt.

A *társadalmi kontaktust* középpontba helyező megközelítés szerint a különböző (szegény és nem szegény, cigány/roma és többségi) társadalmi csoportok iskolák és osztályok közötti aránytalan eloszlását jelenti a szegregáció, ami korlátozza a csoportok közötti érintkezés lehetőségét. E megközelítést képviseli például a Kertesi és Kézdi (2009) által alkalmazott szegregációs index. E nézőpont alapján a tanulói arányok az egyes tanulóközösségekben nem függetlenek a település társadalmi összetételétől, vagyis az oktatási szegregáció értelmezése ebben az esetben relatív tanulói arányokon alapul. Azaz különböző települést (vagy más területi egységet) vizsgálva eltérő iskolai arányok esetén van szó szegregációról.

Az *oktatás minőségét* középpontba helyező megközelítés szerint a tanulási problémákkal jellemezhető diákok egy bizonyos aránya felett az adott tanulóközösségben csökken a tanulók teljesítménye (pl. Fejes, 2013; Papp, 2011) még akkor is, ha a relatív arányok rendben vannak. E megközelítés szerint elméletileg létezik az átlagnál több odafigyelést igénylő tanulóknak egy olyan aránya, amely még kívánatos, de kezelhető, és az oktatás minőségét nem befolyásolja károsan. Vitatott, hogy a tanulói arányok közvetlenül mekkora hatást gyakorolnak az oktatás minőségére (l. részletesen a Társadalmi összetétel és eredményesség kapcsolatának hangsúlyozása című pontban), ugyanakkor a hátrányos helyzetű (vagy más definíció szerint valamilyen többletsegítségre szoruló tanulók) aránya indikátora lehet a kedvezőtlen folyamatok megjelenésének (pl. tanári kontraszelekció, szakos ellátottság hiánya, iskola állaga és felszereltsége).

A használt megközelítés (társadalmi kontaktus vs. oktatás minősége) kiválasztása bizonyos tekintetben a káros következmények hangsúlyának megválasztását is jelenti. E két megközelítés eddig reflektálatlan maradt, ahogyan az is, hogy eltérő következményeket domborítanak ki. Azt gondolom, mindkettőnek van létjogosultsága, ám mindkét megközelítés rendelkezik gyengeségekkel is. A relatív megközelítés előnye leginkább kutatói szinten jelentkezik, egyértelmű definíciót ad, de elsősorban a társadalmi kontaktusokra vonatkozó pozitív vagy negatív következményekkel köthető össze. E megközelítés hátrányát jól szemlélteti két példa: (1) Vegyünk egy olyan települést, ahol a hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók aránya 80%, a település két iskoláját látogatja a település minden tanulója, és mindkét iskolában 80% az arányuk. Elméletileg ebben a helyzetben nem beszélhetünk szegregációról, miközben valószínűsíthetjük, hogy ezekben az iskolákban az oktatás minősége gyengébb lesz, miközben a társadalmi kontaktusokat tekintve a lehető legjobb a helyzet – legalábbis a település jellemzőjét tekintve. (2) És vegyünk egy olyan települést, ahol a hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók aránya 5%, de a település két általános iskolája közül az egyikbe járnak mindannyian, ahol 15% lesz az arányuk. A relatív arányok nézőpontja szerint ez szegregáció, ugyanakkor nem valószínű, hogy ez jelentősen befolyásolná az oktatás minőségét.

A relatív tanulói arányokra épülő megközelítés szinte használhatatlannak tűnik a pedagógusok nézőpontjából, hiszen ők elsősorban saját iskolájuk szempontjából szeretnék értelmezni, hogy náluk van-e szegregáció. Az, hogy egy települést vagy egy nagyobb területi egységet tekintve arányos-e a tanulók elosztása, nehezen értelmezhető gyakorlati nézőpontból. (A hátrányos helyzetű vagy a cigány/roma tanulók arányának szempontja szerint vegyük ezt figyelembe? Melyik ponttól nem arányos? Tudjuk a pontos arányokat települési szinten? – Ez csak néhány probléma a sok közül). Ráadásul továbbra is azt hangsúlyozza e megközelítés, hogy a szegregáció „csak” a társas kapcsolatokra nézve káros (de ez is félrevezető lehet, hiszen a példa alapján egy iskolában a 80%-os hátrányos helyzetű vagy cigány/roma tanulói arány rendben, míg a 15%-os problémás), miközben legalább ilyen súlyos probléma, hogy a szegregált iskolákban általában alacsonyabb az oktatás minősége. És így éppen a pedagógusok felé könnyen kommunikálható, a tanulók abszolút arányához kapcsolódó érveket nem használjuk ki: ha túl sok a többletsegítségre szoruló egy közösségben, akkor ott általában nehezebb tanítani, több a fegyelmezési probléma, ezekben az iskolákban kevésbé szívesen tanítanak a pedagógusok (menekülnek a pedagógusok, a szaktanárok hiánya gyakoribb, a fásultság, kiégés veszélye nagyobb), az ott dolgozók munkájának társadalmi elismertsége alacsonyabb. A relatív arányokkal nehezebb ezekről kommunikálni. Azt is fontosnak tartom megjegyezni, hogy a mélyszegénységben élők, különösen a cigány/roma kisebbségek megvetése részben az alacsony oktatási minőség következtében kialakuló munkapiaci hátrányoknak köszönhető, vagyis a társadalmi hatások egy másik szelete is könnyen bemutatható így.

Egyik megközelítés sem kínál könnyen értelmezhető, könnyen kommunikálható értelmezést az oktatási szegregációról. A cél érdekében, engedve a precizitásból, talán a második megközelítés vezethet sikerre a következők szerint: *a szegregáció a hátrányos helyzetű tanulók 20-25% feletti arányát jelenti egy tanulóközösségben, ami maga után vonja az oktatási környezet és az oktatási szolgáltatások alacsonyabb színvonalát és a társadalmi kapcsolatok lehetőségének beszűkülését.* A megadott arány egy becslés, ugyanakkor fontos lehet a nagyságrend érzékeltetése, hiszen ez viszonylag egyszerűen átfordítható az osztálytermi gyakorlat nyelvére: *amennyiben egy osztályba 4-5 tanulónál több speciális odafigyelésre igényt tartó diák jár, nehezen várható el egy pedagógustól, hogy ezeket az igényeket maradéktalanul kielégítse, ami számos negatív következménnyel járhat az osztályközösség egészét tekintve (pl. tanári kiegészítés és kontraszelekció, magatartásproblémák gyakoriságának emelkedése, motiváció csökkenése).*

Lényeges megjegyezni a megadott arány (20–25%) kapcsán, hogy bár becslésről van szó, több tényező is alátámasztja a nagyságrendet hazánkban. Feischmidt és Vidra (2011) kutatásában egy tanári fókuszcsoportos interjúban kritikus arányként az osztályonkénti 4-5 fő hangzik el a pedagógusok részéről a roma tanulók sikeres integrációja kapcsán. Kérdőíves vizsgálatunkban a pedagógusok arra a kérdésre, hogy egy 25 fős osztályban hány hátrányos helyzetű tanuló jelenléte mellett lehet még hatékony az oktatás, a kérdezett tanárok 1–13 főt jelöltek meg, mindemellett a minta közel fele az osztály 20–30%-ának arányában határozta meg ezt az értéket (Kukáné és Fejes, 2015). A továbbtanulásra (Havas és Zolnay, 2011) és az olvasási teljesítményre (Papp, 2011) vonatkozó empirikus vizsgálatok eredményei nagyságrendileg ugyancsak alátámasztják a megadott arányt.

A hazai szakirodalomban a cigány/roma és/vagy szegény tanulók arányát figyelembe véve a gettósodó iskola (30–50%) és a gettóiskola (50% felett) kifejezéseket használják (pl. Havas, 2008; Havas és Liskó, 2005; Papp, 2011; Radó, 2013a; Szűcs és Kelemen, 2013; Zolnay, 2007), melyek ugyancsak aláhúzzák a nagyságrendet.

A társadalmi összetétel és az eredményesség kapcsolatának hangsúlyozása

A pedagóguskutatásokból kirajzolódó kép szerint nem világos a pedagógusok többsége számára, hogy egy iskola vagy osztály tanulói összetétele és az oktatás eredményessége összefügg (Bereczky és Fejes, 2013; Szűcs, 2013). Az iskolai rangsorok, a tehetséges tanulókkal kiemelkedő eredményeket elérő pedagógusok elismerése mind azt az üzenetet közvetítik, hogy a tanulók teljesítménye, motivációja, viselkedése kizárólag a pedagógusokon múlik, és a sikerhez szükséges körülmények mindenki számára adottak. E ponton érdemes világossá tenni, hogy a tanulói összetételnek és az eredményességnek közvetlen és közvetett kapcsolata egyaránt lehet. Bár az utóbbi jóval fontosabbnak tűnik, az előbbivel egy további – a pedagógusok számára valószínűleg nagyon is lényeges és könnyen érthető – érvhez jutunk a szegregáció kapcsán.

A közvetlen kapcsolattal a *peer effect* jelenségére vonatkozó kutatások foglalkoznak. A serdülőkort tekintve széles körben ismert a csoportnyomás szerepe, aminek logikája például a „*csak rossz társaságba ne keveredjen*” szülői félelmekben is tetten érhető. Ugyanakkor az oktatás kapcsán ez az összefüggés alig jelenik meg a gondolkodásunkban, miközben a tanulók motivációját, pedagógusokkal kialakított kapcsolatát és iskola iránti attitűdjét osztálytársaik is befolyásolják, ami különösen jellemző lehet a hátrányos helyzetű tanulók körében (pl. Fryer és Austen-Smith, 2005; Willis, 2005). Az iskolatársak hatását vizsgáló kutatások egy részében a társak befolyásoló szerepe a teljesítmény szempontjából lényeges, míg más vizsgálatok szerint elhanyagolható (pl. Angrist és Lang, 2004; Rangvid, 2007), ráadásul a hatás az egyéb jellemzők szerint markánsan különböző tanulói csoportok

tekintetében is eltérő lehet. Amellett, hogy e kutatások egy vagy néhány tanulói jellemző alapján vizsgálódnak, ami nem adhatja vissza a probléma komplexitását, az adott iskola erőforrásai is meghatározzák, hogy milyen összetételű közösséget képes hatékonyan oktatni. Vagyis nem interpretálható az összefüggés úgy, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy kevésbé jól teljesítő tanulók aránya egy közösségben egyértelműen meghatározza a közösség egyes tagjainak teljesítményét, de nem is zárható ki, hogy az arányoknak szerepe lehet. Azonban lényeges az is, hogy az eddigi hazai vizsgálatok alapján, ha van is szerepe a kortársaknak, az vélhetően nem központi jelentőségű (l. részletesebben: Fejes, 2016a, 2016b; Nahalka, 2016; Nahalka és Zempléni, 2014; Radó, 2013b).

Ugyanakkor a közvetett hatások miatt bizonyosan nem elhanyagolható a tanulóközösségek társadalmi összetételének kérdése, hiszen a kedvezőtlen tanulói összetétel szoros kapcsolatban áll a humán és a tárgyi feltételek hiányosságaival. A „válogatott” tanulókkal dolgozó tanárok számára valószínűleg elképzelhetetlen, mennyire különböző munkafeltételek között dolgoznak a tanulók társadalmi összetétele szerinti skála végpontjain elhelyezkedő közösségeket oktatók. Ezek alapján egyértelműen javasolható a szegregáció-integráció témakörének kommunikációjában a tanulóközösség összetétele és az eredményesség közötti kapcsolat hangsúlyozása, ami tulajdonképpen a pedagógiai hozzáadott érték kontextusba emelését jelenti.

A szegregációval kapcsolatos kommunikáció és a pedagógusképzés mellett ezt az összefüggést talán a hátrányos helyzetű tanulókat oktató pedagógusok nyilvános elismerése, díjazása támogathatja jelentősen, amit a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának társadalmi hasznosságára vonatkozó érvek felsorakoztatása erősíthet (l. Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Kertesi és Kézdi, 2006).

A szegregáció kiemelése az etnikai keretből

Az áttekintett pedagóguskutatások alapján valószínűsíthető, hogy az oktatási integráció kérdését sokan a cigány/roma és többségi tanulók együttnevelésére szűkítik le. Ebből a nézőpontból a deszegregáció egy újabb formája a közvélemény szerint egyébként is túltámogatott cigányság segítésének a többségi társadalom kárára (l. Bernát, 2010; Bernát, Sik és Tausz, 2008). Ettől vélhetően a pedagógusok véleménye sem tér el jelentősen. Szűcs (2013) felmérésében például a pedagógusok a roma származású diákokat sokkal nagyobb mértékben tartották személyesen is felelősnek az esetleges iskolai kudarcukért, mint az etnikai színezet nélküli szociokulturális hátrányokkal küzdő halmozottan hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozó kérdés esetében. Az oktatási szegregáció témájának etnikai keretben tartása egyértelműen csökkentheti annak valószínűségét, hogy a pedagógusok és a társadalom támogatása megszerezhető legyen, ráadásul ebben az értelmezési keretben a szegregáció oktatási minőséget befolyásoló káros hatása nagyobb eséllyel kerül ki a fókuszba.

Az etnikai keretből való kiemelés egy további lehetősége a cigány/roma kisebbségeknek tulajdonított kulturális jellemzők elosztatása. A problémák etnicizálásának veszélyeire mutat rá a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett pedagógusok körében végzett nagymintás kérdőíves felmérés (Szűcs és Fejes, 2010) és kvalitatív kutatás is (Bereczky és Fejes, 2013). Ezek eredményei szerint a pedagógusok részéről a kulturális különbségek hangsúlyozása jelentősen akadályozhatja az integrációs, deszegregációs törekvések elfogadását, hiszen – értelmezésük szerint – a többségitől eltérő, azzal sok tekintetben összeegyeztethetetlen kulturális jellemzőknek megfelelő oktatás leginkább elkülönítve valósítható meg.

Nyilvánvaló, hogy a cigány/roma tanulók különösen veszélyeztetettek az oktatási szegregáció tekintetében, valamint számos szegregációt előidéző tényező elsősorban vagy kizárólag az etnikai háttérhez köthető, ugyanakkor az oktatás minőségére káros

mechanizmusokat és következményeket tekintve lényegében az érintett cigány/roma és többségi tanulókat ugyanazok a hátrányok sújtják. Vagyis az előítéletek és a kulturális különbségekre hivatkozó ellenérvek elkerülése miatt kevésbé szerencsés az emberi jogi érveket hangsúlyozni (I. Radó, 2018 jelen kötet), az oktatási szegregáció problémája, a deszegregáció szükségessége ezek nélkül is megfogalmazható. Így a *szegregációt* mint tágabb értelmű fogalmat érdemes használni, míg a cigány/roma tanulókkal összefüggő vetületére az *etnikai szegregáció* kifejezés javasolható.

A hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának megkülönböztetése

Érdeemes egyértelműen megkülönböztetni a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási integrációját. Bár a felületes szemlélő számos hasonlóságot találhat a két folyamat között, legalább ugyanannyi eltérés azonosítható. Míg a hátrányos helyzetű tanulók arányos elosztása kapcsán elsősorban egy oktatásirányítási kérdésről van szó (nem tagadva, hogy ez az osztálytermi munkát is érinti), addig a sajátos nevelési igényű tanulók esetében (legalábbis elméletben) egyedi döntési helyzetekről van szó, amit a tanuló sérülésének súlyossága és egyéb jellemzői, valamint az iskola részéről a tanuló számára biztosítandó optimális feltételek mérlegelése alapján hoznak meg. További különbség, hogy míg a hátrányos helyzetű tanulók szegregációjának mértéke alig változott az utóbbi évtizedben, addig az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók aránya megtöbbszöröződött és folyamatosan emelkedik (I. Csányi, 2013; Erőss és Kende, 2010; KSH, 2014, 2015, 2016), miközben a sikeres integrációhoz szükséges módszertani felkészítés és a szükséges szolgáltatások nem kielégítőek (pl. Szabó, 2015). Az empirikus kutatások szerint e két folyamat gyakran nem különül el a pedagógusok gondolkodásában, ami egyrészt tovább nehezítheti a deszegregációs törekvések céljainak értelmezését, másrészt a pedagógusok a sajátos nevelési igényű tanulókkal összefüggő nehézségeket automatikusan rávetítik a hátrányos helyzetű tanulókat célzó integrációs törekvésekre.

A szükséges pedagógiai módszertan definiálása, fejlesztése, elterjesztése

A deszegregációs, integrációs folyamatok egyrészt a hazai pedagógusok többsége számára vélhetően a korábbiaknál jelentősen diverzebb tanulói közösségek együttoktatásának képét vetítik előre változatlan körülmények között. Azaz összességében a munkakörülmények nehezítésének tűnnek ezek az intézkedések, ami vélhetően az integráció ellenzésének egyik központi oka. Másrészt a pedagógusok felkészületlenségére a tanulói különbségek kezelése téren úgy is szokás hivatkozni, mint ami miatt nem érdemes elindítani vagy siettetni a tanulói heterogenitás növelését. Ezek alapján két irány rajzolódik ki a pedagógusok véleményének befolyásolása kapcsán: a nehezített munkakörülményekkel kapcsolatos félelmek enyhítése és a sikeres gyakorlati munka megvalósításhoz szükséges feltételek áttekintése.

Mindenekelőtt érdemes felidézni, hogy iskolakezdetkor a tanulók iskolák, osztályok közötti eloszlásának alapját ma sem a képességek, hanem a családi háttér jelenti – habár a kettő nem független egymástól (Hricsovinyi és Józsa, 2018 jelen kötet). Vagyis viszonylag jelentős különbségek ma is jelen lehetnek osztályon belül, az iskolák közötti tanulói különbségeket pedig éppen a szelektációs folyamatok erősítik fel később. Másképpen fogalmazva: egy jelenlegi elit- és gettóiskola tanulóinak észlelhető teljesítménykülönbsége vagy a tanulók viselkedésében megjelenő különbségek kevésbé reálisak arra vonatkozóan, amennyiben egy valós, iskolakezdetstől integráltan oktatott osztályközösség heterogenitásának mértékéről gondolkodunk. Az integráció erősödése számos pedagógus számára jelentene heterogénebb osztályközösséget, de ezek nem lennének annyira diverzek, mint ahogy jelenleg talán sokan gondolják. Emellett a pedagógusok egy része számára e heterogénebb közösségek kisebb terhelést jelentenének, mint a jelenlegi szegregáltak vagy szegregálódók.

Összességében a megnövekedett munkaterhekre adható válaszok tehát: (1) a heterogenitás növekedését valószínűleg túlbecsülik a pedagógusok, (2) ez számos pedagógusnak a jelenlegihez viszonyítva kedvezőbb munkakörülményeket jelentene a jövőben, és emellett lényeges az is, hogy (3) nem változatlan feltételek mellett kellene a gyakorlati munkát végezni – utóbbi téma már átvezet a következő, a sikeres gyakorlati munka megvalósításához szükséges feltételek áttekintéséhez.

Nem vitás, hogy a tanulói különbségek kezelésével kapcsolatos pedagógiai kultúráváltás hosszú folyamat, amit képzésekkel és kísérleti programokkal szükséges támogatni, ezek nélkül nem lehet reális elvárás a tanárok részéről a heterogén közösségek oktatása. Ugyanakkor érdemes figyelembe vennünk, hogy az ehhez szükséges pedagógiai módszerek alkalmazása számos további körülménnyel összefügg. E körülmények ismerete mellett, hogy enyhítheti a tanári félelmeket, iránymutatást is ad a gyakorlati lépésekhez, illetve befolyásolhatja a pedagógusi vélemények formálódását is.

Az elsők között említhető tényező, hogy a heterogén közösségek kezeléséhez szükséges tudás nem sajátítható el homogén közösségekben, azaz a diverzitás nemcsak célként, hanem feltételként is értelmezendő. A heterogén osztályközösségekben erősebb a késztetés az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazására és a tanulók egyéni szükségleteihez való igazodásra, míg a homogén osztályokban az uniformizált frontális oktatás kevesebb gondot okoz (Tóth, Csapó és Székely, 2010).

Az egyéni szükségletekhez igazodó pedagógiai gyakorlat jelentése ma vélhetően sok pedagógus számára nem világos. A differenciálás legáltalánosabb értelmezése a jelenlegi gyakorlatban az elvárásokban történő különbségtétel, ami a különböző háttérű tanulók számára különböző nehézségű feladatok kínálásában merül ki. E logikával a személyre szabott pedagógia különböző nehézségű feladatok kidolgozását jelenti, és minél inkább személyre szabott, annál több feladat kidolgozásával jár. A differenciálás ilyen módon történő értelmezése egyben a munkaterhelés növekedésének vízióját is erősíti. Azonban a valóságban a hangsúlynak inkább azokon az innovatív pedagógiai módszereken kellene lennie, amelyek önmagukban is garantálják, hogy a tanulók az iskolai feladatokba saját jellemzőiknek, például előzetes tudásuknak megfelelően tudjanak bekapcsolódni, saját ütemüknek megfelelően fejlődhessenek.

A heterogén tanulóközösségek oktatására alkalmas innovatív módszerek használata erősen összefügg az iskolai és a pedagógusi autonómiával, illetve azzal, hogy mennyire ismeretközpontúak az elvárások. Az autonómiától megfosztott pedagógusok az ismeretközpontú és túlsúfolt tanterv teljesítését – reálisan – nehezen elérhetőnek látják a heterogén közösségekkel, amire eszükön kívül – amennyiben megtehetik – gyakran a szelekció erősítésével válaszolnak. Azokban a szegregált közösségekben, ahol nincs lehetőség a tanulói összetétel befolyásolására, ott az ismeretközpontú elvárások teljesíthetetlennek tűnnek, ami az autonómia hiánya mellett egy további forrása lehet a tanári motiválatlanságnak, kiégésnek. Vagyis az autonómiai növekedése és az ismeretközpontú elvárások csökkentése az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásához elengedhetetlen, és ezek közvetve is pozitívan befolyásolhatják az oktatási méltányosságot a pedagógusok felől érkező szegregációs nyomás csökkenésén és a tanári motiváció erősödésén, de legalábbis a csökkenés egyik tényezőjének kiküszöbölésén keresztül. Ezen a ponton azt is látnunk kell, hogy a heterogenitás növekedésének új feladatai hosszú távon könnyítést is jelenthetnek a pedagógusok számára a teljesíthetetlen tantervi előírásoktól való megszabaduláson keresztül.

Nahalka és Zemléni (2014) a hátrányos helyzetű tanulók problémájának gyökerét úgy írja le, hogy e tanulók nem kevesebb, hanem másféle tudással érkeznek az iskolába, a személyre szabott pedagógiai gyakorlatnak pedig arra kell irányulnia, hogy ezt az eltérő

tudást is felhasználja, erre is építsen. Ezen a vonalon ugyancsak az autonómiához, valamint a tanulói bevonódás különböző szintjeinek teret engedő innovatív pedagógiai módszerekhez jutunk el.

A gyakorlóiskolák hálózatának átalakítása, a gyakorlatszerzés lehetőségeinek szélesítése

Szinte már közhely e kijelentés: a pedagógusjelölteket szükséges felruházni olyan tudással, amely heterogén tanulóközösségek oktatásához nélkülözhetetlen. Azonban ez megfelelő gyakorlati lehetőségek biztosítása nélkül nagyon nehezen valósítható meg. A pedagógusképzéshez tartozó gyakorlóiskolák gyakran olyan elitiskolák, amelyekben egyrészt alacsony a hátrányos helyzetű tanulók aránya, másrésztől esetenként ezen iskolák maguk is hozzájárulnak a szegregáció kialakulásához (pl. kötelező beiskolázási körzet hiánya, tagozat, hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzések). E keretek között egyrésztől nem szerezhetnek tapasztalatokat a pedagógusjelöltek az integrált oktatásról, másrésztől az elméleti felkészítés hitelességét is megkérdőjelezi e körülmény. Talán nem véletlen, hogy úgy tűnik, ellentmondva a nemzetközi tapasztalatoknak, hogy éppen a legfiatalabb pedagógusok alkalmazzanak a legritkábban innovatív pedagógiai módszereket hazánkban (l. Hermann, 2009).

Ezek alapján javasolható egyrészt az, hogy a gyakorlóiskolák közé olyan iskolák kerüljenek, amelyek integrált oktatást folytatnak, másrészt az, hogy a gyakorlóiskoláknak fokozatosan részt kellene vállalniuk az integrált oktatásból, növelve a hátrányos helyzetű tanulók arányát. Utóbbi megoldás kapcsán érdemes megjegyezni, hogy ezen iskolák tarthatnak a legkevésbé a lábbal szavazástól, valamint körülményeiket, felszereltségüket tekintve általában előnyös helyzetben vannak, így kifejezetten alkalmasak arra, hogy az integrált oktatás „jó példái” legyenek, valamint felmenő rendszerben növeljék a hátrányos helyzetű tanulók arányát, kihasználva akár a pedagógusjelöltek többletmunkáját a jelentkező többletfeladatok kapcsán (pl. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014).

Az osztatlan tanárképzésben a tervek szerint két félév a gyakorlati felkészítésre fókuszál, vagyis a gyakorlatszerzés lehetőségei – legalábbis az időbeni kereteket tekintve – jelentősen bővültek. Ugyanakkor ennek tartalmáról, részleteiről eddig alig esett szó. Javasolható a pedagógusjelöltek hátrányos helyzetű tanulók támogatásával kapcsolatos tevékenységekbe való bekapcsolása, hátránykompenzáló programokba való bevonása. Ismert, hogy a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati képzésének párhuzama számos előnyt kínálhat a tanárrá válás szempontjából (pl. Fejes és Szűcs, 2013; Kimmel, 2007), így ajánlható még a gyakorlati félévek előtt további lehetőségek felkínálása a hallgatóknak (pl. tanodákban, mentorprogramokban, l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014; Lencse, 2016; Szűcs, 2016).

A lokális deszegregációs intézkedések stratégiájának megvitatása

A lokális deszegregációs intézkedésekkel kapcsolatban kiemeltük, hogy a kérdőzet pedagógusok többsége az elhúzódó, felmenő rendszerű iskolabezárás stratégiáját támogatta volna (ami csak a konfliktusok elhúzódását, kerülőutak kitaposását eredményezte volna). Szűcs (2018 jelen kötet) szerint a pedagógusok tájékoztatása, bevonása a hódmezővásárhelyi sikeres intézményát szervezés egyik lényeges eleme volt. Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a deszegregációs intézkedések előkészítése során a választott stratégia elfogadtatása, sikeres végrehajtása érdekében központi jelentőségűnek tűnik a lehetséges megoldások előnyeinek és hátrányainak részletes bemutatása az érintettek, így a pedagógusok és a helyi lakosság számára egyaránt (l. Batiz és Benáth, 2018 jelen kötet; Szűcs, 2018 jelen kötet). A nyilvános vita a választott stratégia nagyobb fokú támogatását és a pedagógusok bevonódását egyaránt kedvezően befolyásolhatja.

Köszönetnyilvánítás

A könyvfejezet az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 projekt támogatásával valósult meg. A tanulmány elkészítése során *Fejes József Balázs* Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Angrist, J. D. és Lang, K. (2004): Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. *The American Economic Review*, 94. 5. sz.1613–1634.
- Bakó Boglárka és Horlai Sára (2018): Kitorések. A csobánkai Petőfi Sándor Általános Iskola deszegregációja. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 269–284.
- Batiz András és Bernáth Gábor (2018): Kommunikációs javaslatok a helyi roma integrációs programok tervezéséhez és megvalósításához. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 367–384.
- Batiz András és Bernáth Gábor (2014): *Szemtől-szembe a többségi előítéletek és közöny mumusával. Kommunikációs javaslatok helyi roma integrációs programok tervezéséhez és megvalósításához*. Kézirat. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Berezky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Berényi Eszter (2018): Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57–66.
- Berkovits Balázs (2008): A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 77–132.
- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 32. 2. sz. 71–92.
- Bernát Anikó (2010): Integráció a fejekben: a romák társadalmi integrációjának érzékelése és megítélése a lakosság körében. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2010*. TÁRKI, Budapest. 312–326
- Bernát Anikó, Sik Endre és Tausz Katalin (2008): *A társadalom általánosított bizalomszintje és a romákkal, illetve fogyatékkal élőkkel szembeni előítéletek*. TÁRKI, Budapest.
- Csányi Yvonne (2013): Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. *Gyógypedagógiai szemle*, 41. 3. sz. 165–173.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 46–120.
- Eröss Gábor és Kende Anna (2010): Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio*, 19. 4. sz. 625–636.
- Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Falus Iván (2001b): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 21–28.
- Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest. 57–93.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2016a): A szegregáció vajon mi? *Tanítani Online*, <http://www.tani-tani.info/a-szegregacio-vajon-mi>

- Fejes József Balázs (2016b): Szegregál-e a tanoda? *Tanítani Online*, http://www.tani-tani.info/szegregal_e_a_tanoda
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és bódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 171–188.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11–30.
- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.
- Fellegi Borbála és Ligeti György (2003): *Hátrányos helyzetűek a közoktatásban. Országos kérdőíves és interjúkon alapuló kutatás*. Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala, Budapest.
- Fryer, R. G. és Austen-Smith, D. (2005): An economic analysis of „Acting White”. *The Quarterly Journal of Economics*, 120. 2. sz. 551–583.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, 16. 6. sz. 24–49.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. (Kutatási zárótanulmány). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (Gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 153–185.
- Hermann Zoltán (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzeti összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 83–103.
- Kukáné Horváth Barbara és Fejes József Balázs (2015): Szegregációval és integrációval kapcsolatos ismeretek és vélemények pedagógusok körében. Előadás: Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2015. április 23–25.
- Hricsovinyi Julianna és Józsa Krisztián (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 129–146.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2006): *A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségibe: egy különösen nagy hosszú távú költségvetési nyereséget biztosító befektetés*. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 9. 6. sz. <http://www.econ.core.hu/doc/bwp/bwp/bwp0606.pdf>
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 2. sz. 12–29.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11–45.
- Központi Statisztikai Hivatal (2014): Oktatási adatok, 2013/2014. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (2015): Oktatási adatok, 2014/2015. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (2016): Oktatási adatok, 2015/2016. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>
- Lannert Judit (2013): TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése). <http://docplayer.hu/4991685-Tarki-kozvelemenykutatas-az-oktatas-teruleten-a-lakosság-es-a-pedagógusok-körében-a-2012-decemberében-vegzett-adatfelvetel-elemzése.html>
- Lannert Judit, Földes Petra és Szekszárdi Júlia (2017): Közvéleménykutatás a közoktatásról. Az OFOE szakmai csoportjának vizsgálata. Kézirat. http://www.osztalyfonok.hu/files/OFOE_tanulmany_201705.pdf

- Lencse Máté (2016): Önkéntesekre alapozott tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 41–45.
- Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. (Kutatás közben) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 301–331.
- Nahalka István (2016): A szegregáció és az integráció... Tanítani Online, <http://www.tani-tani.info/a-szegregacio-es-az-integracio>
- Nahalka István és Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Csillogh Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Lannert Judit, Nahalka István és Zempléni András (szerk.): *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest. 89–164.
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2004): Iskola és integráció (a fókuszcsoporthoz-beszélgetések elemzése). In: Németh Szilvia (szerk.): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2005): Nevelés – konfliktus – integráció. Az esettanulmányok során felvett tanári kérdőívek adatainak elemzése. In: Mayer József és Németh Szilvia (szerk.): *Fókuszban a roma többségű iskolák*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Németh Szilvia és Szilassy Eszter (2006): „Tegyük akadálymentessé magunkat!” Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás Magyarországon. *Regio*, 17. 1. sz. 102–145.
- Neumann Eszter (2018): A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 251–267.
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum, Budapest. 224–267.
- Radó Péter (2013a): A PISA eredmények 2012-es romlásának okairól. (Valami megroggyant.). OktPolCafé, <http://oktpolcafe.hu/a-pisa-eredmenyek-2012-es-romlasanak-okairol-valami-megroggyant-2313/>
- Radó Péter (2013b): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) OktPolCafé, <http://oktpolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831/>
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- Rangvid, B. S. (2007): Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 data. *Empirical Economics*, 33. 2 sz. 359–388.
- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- Szabó Diána (2015): Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról. *Iskolakultúra*, 25. 5–6. sz. 74–92.
- Szűcs Norbert (2013): Szegedi lakosok és pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos véleménye. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 156–170.
- Szűcs Norbert (2016): Hallgatói Mentorprogram tanodai keretek között. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 46–57.
- Szűcs Norbert (2018): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–353.

- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): Az iskola hátránykompenzáló szerepével kapcsolatos vélemények a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett iskolák pedagógusai körében. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 29.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 36–57.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 323–342.
- Széll Krisztián (2017): Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák. Doktori disszertáció. PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Tóth Edit, Csapó Benő és Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57. 9. sz. 798–814.
- Willis, P. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Zolnay János (2007): Nyilvánvaló és közvetlen veszély. In: Törzsök Erika, Paskó Ildi és Zolnay János (szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2007. A gyűlölet célkeresztjében*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest. 255–263.

**SZELEKCIÓ AZ
ÁLTALÁNOS ISKOLA
KEZDETÉN**

ISKOLAVÁLASZTÁS ÉS SZELEKCIÓ

Hricsovinyi Julianna és Józsa Krisztián

Tanulmányunkkal az első osztályos iskolaválasztásban, beiratkozásban megjelenő szelektációs mechanizmus empirikus leírására teszünk kísérletet. Kutatásunkban egy nagyváros összes első osztályt megkezdő tanulója, szülei és pedagógusai vettek részt. A körülbelül 60.000 fős városnak minden iskoláját bevontuk az adatgyűjtésbe. Megvizsgáltuk, hogy a beiskolázás során hogyan alakult az iskolák tanulói összetétele. A tanulmány központi kérdése a körzeti és a nem körzeti iskolába beíratott gyermekek közötti különbségek feltérképezése, az iskolák, valamint az iskolakörzetek összehasonlítása. Három szempontból végeztünk összehasonlításokat: a gyermekek családi hátterét, elemi alapkészségeik fejlettségét, valamint motiváltságát elemeztük.

Iskolai szelekció

Régóta ismert, hogy a társadalmi különbségek erősíthetik az oktatási rendszer polarizációját, másrészt az oktatási rendszer is befolyással lehet a társadalmi egyenlőtlenségekre. Az 1990-es évektől kezdve nőttek Magyarországon a társadalmi különbségek, és – mint ahogyan azt több nemzetközi és hazai kutatás megerősítette – az iskolák közötti különbségek is (Balácsi, Ostorics és Szalay, 2007; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Fazekas, Lovász és Telegdy, 2009; Felvégi, 2005; Gábos, Sági, Szívós és Tóth, 2005; Kertesi és Kézdi, 2004, 2009; Vári Auxné Bánfi, Felvégi, Rózsa és Szalay, 2002).

Az iskolai szelekciónak van egy intézményesített formája, amikor tudatosan (általában képesség szerinti különbségekre hivatkozva) szelektálnak a tanulók között, ennek módja általában a felvételi vizsga. Az iskolai szelekció másik formája a „látens” szelekció, ami nem azért jön létre, mert az iskolák válogatnak, hanem a tájékozottabb és jobb érdekérvényesítő képességgel bíró szülők az általuk jobbnak ítélt iskolákba íratják gyermekeiket (Csapó, 2003).

A rendszerváltás után, a normatív finanszírozásnak is köszönhetően, a valamilyen szinten korábban is meglévő szelektációs folyamatok felerősödtek. A máig tartó demográfiai csökkenés következtében jelentős túlkínálat jött létre. Az iskolák közötti versengés kezdődött, amit tovább erősített az alapítványi és egyházi intézmények megjelenése (Andor és Liskó, 2000; Ercse, 2018 jelen kötet). Azonban a fokozódó verseny nem vezetett általánosságban a szolgáltatás minőségének növekedéséhez. Nem egyenlő eséllyel férnek hozzá a magas szintű szolgáltatásokhoz az eltérő társadalmi státuszú családok gyermekei. Az alsóbb társadalmi csoportok nehezebben tájékozódnak az iskolák kínálatában, többnyire nem tudják biztosítani a lakóhelytől távolabb eső iskola eléréséhez szükséges többletköltséget, többletenergát (Berényi, 2018 jelen kötet; Velkey, 2011). A több iskolával rendelkező nagyobb városokban gyakran megfigyelhető, hogy a központi településrészekben működő iskolák az elitrétegnek nyújtandó szolgáltatásokra rendezkedtek be, a kedvezőtlenebb adottságú iskolakörzetekben működő iskolákban az alsóbb társadalmi csoportok maradnak nagyobb arányban (Bajomi, 2007; Neumann, 2018 jelen kötet). Ugyanakkor a körzeti iskolából való elvándorlás már nem csak az „elitet” érinti, különösen igaz ez azokra a városokra, ahol viszonylag sok iskola működik. Ezekben a városokban létrejöhet egy vagy több olyan iskola, ahová nem kizárólag csak az elit-, hanem a középréteg gyermekei is bekerülnek, és a kevésbé szerencsés környéken működő körzeti iskolákban csak a leghátrányosabb helyzetűek maradnak. Így a szabad iskolaválasztás következtében ezekben az iskolákban növekszik a tanulási nehézséggel küzdő, hátrányos helyzetű tanulók aránya (Berényi, Berkovits és Erőss, 2008).

A körzetből elvándorlók esetében az indok legtöbbször a körzeti iskola tanulóinak számukra nem megfelelő társadalmi összetétele. Az ezzel kapcsolatos „tűrőhatár”, vagyis az intézményben még éppen elfogadható létszámú alacsony státuszú, hátrányos helyzetű (sok esetben roma) tanulói létszám egyénenként és társadalmi csoportonként is eltérő. Ez pedig egy önmagát erősítő folyamatot indít be, mert minél több szülő nem választja a körzeti iskolát, annál inkább megnő az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók aránya az intézményben, ami egyre bővülő szülői körben eredményezi a tűrőhatár átlépését és a körzeti iskola helyett más intézmény választását (Velkey, 2013).

A több intézménnyel rendelkező nagyobb településeken nagyobb az iskolakörzetekből való elvándorlás és nagyobb az iskolák közötti szegregáció is (Kertesi és Kézdi, 2009). Azonban a szelekciós folyamatok a kistelepülések közötti mobilitásban is megfigyelhetőek. Csak a legszegényebb és roma gyermekek maradnak a szegregáló körzeti iskolában, mert a valamelyest jobb helyzetben lévő családok elviszik gyermekeiket egy másik település iskolájába. Ezek a gyermekek és családjaik azonban nemhogy az elithez, de még a középosztályhoz sem tartoznak, ők az alacsonyabb társadalmi csoportok kevésbé szegényebb tagjai (Kiss, 2018 jelen kötet).

Az OECD PISA-vizsgálatok egyik fontos megállapítása, hogy az erős szelekciós folyamatok rendszerszinten állandósultak a magyar iskolarendszerben. A felmérésben részt vevő országok közül Magyarországon volt a legnagyobb az iskolák közötti teljesítménybeli különbségek mértéke a 2000 óta lezajlott hat vizsgálat mindegyikében (OECD, 2001, 2004, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2013, 2016; Vári és mtsai, 2002). A hazai oktatási rendszer nagymértékű szelektivitása pedig eredményességi és hatékonysági problémákat okoz (Fejes, 2013). Ezek a problémák – túlmutatva az oktatási rendszeren – a gazdaság fejlettségét is kedvezőtlenül befolyásolják. Az iskolai szelekció csökkentésére több hazai kísérlet is történt. Bár lokális, átmeneti sikerek történtek, a magyar oktatási rendszer szelektivitása nem csökkent (Bakó és Horlai, 2018 jelen kötet; Fejes és Szűcs, 2009; Fejes, 2012; Kabai, 2010; Kézdi és Surányi, 2008; Szűcs, 2018 jelen kötet; Szűcs és Kelemen, 2018 jelen kötet; Varga, 2009; Zolnay, 2010).

Az iskolakezdés sikerességét meghatározó tényezők

Az iskolába lépő, közel azonos életkorú gyermekek fejlettségében jelentős különbségek vannak. Nagy József (1980) kutatásai már az 1970-es években kimutatták, hogy iskolába lépéskor években mérhető a gyermekek közötti különbségek nagysága. Az iskolát kezdő gyermekek között 4-5 évnyi fejlettségbeli különbség is van: az átlagosan hat és fél éves gyermekek között vannak olyanok, akiknek a fejlettsége a négyévesek átlagos fejlettségének felel meg, és olyanok is, akiké a 8-9 évesek fejlettségének megfelelő. Ezek a különbségek az iskolában töltött évek alatt tovább nőnek (Nagy, 2008). Az eltérő fejlődési ütem részben a fejlődési folyamat természetes velejárója, vannak gyorsabban és vannak lassabban fejlődő gyermekek. Mindemellert a gyermekek közötti nagymértékű különbségek számos további okra vezethetők vissza. Ezek közül az alábbiakban csak néhány fontosabbat említünk.

A gyermekek családi háttere jelentős befolyást gyakorol a készségek fejlődésére, az iskolakészültségre (Duncan, Magnuson és Votruba-Drzal, 2015). A családi háttér egyik meghatározó jellemzője a szülők iskolázottsága. Minél iskolázottabb a szülő, annál fejlettebbek a gyermek készségei. Iskolába lépéskor az egyetemet végzett szülők gyermekeinek legalább másfél évnyi fejlettségbeli előnye van azokhoz a gyermekekhez viszonyítva, akiknek a szülei nem fejezték be a nyolc általánost (Józsa, 2004).

A szülők iskolázottságán túl a családi háttér másik fontos jellemzője a gyermek hátrányos helyzete, ami bizonyos mértékig összefügg az iskolázottsággal. Lehet ugyanakkor

például egy iskolázott családi háttérű gyermek is érzelmileg hátrányos helyzetű. A gyermek hátrányos helyzete jelentősen visszaveti a készségek fejlődését. Mind az anyagi, mind az érzelmi hátránnyal jellemezhető gyermekeknek a készségfejlődése számottevően elmarad a kedvező családi háttérű társaikéhoz képest. A hátrányos helyzet fél-egy évnyi fejlődésbeli elmaradást okoz (Józsa, 2011, 2016).

Az iskolakezds sikerességében a kognitív és az affektív tényezőknek egyaránt fontos szerepe van (Guernsey, Bornfreund, McCann és Williams, 2014). Azok a gyermekek, akik nem rendelkeznek az iskolai tanulás előfeltétel-készségeivel, akik nem motiváltak a tanulásra, azok komoly nehézségekkel találják magukat szemben az iskolában (Burchinal, Magnuson, Powell és Hong, 2015; Snow, 2006; Tymms, Jones, Albone és Henderson, 2009). A következő részben azt a két előfeltételt mutatjuk be röviden, amire az empirikus vizsgálatunk is irányul: elemi alapkészségek és elsajátítási motiváció.

Elemi alapkészségek

Az elemi alapkészségek vizsgálatára a legátfogóbb és legszélesebb körben használt hazai vizsgálati eszköz a DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer – Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését segíti. Mindegyik a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető. Ezek a következők: az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az írásmozgás-koordináció. Az olvasás- és írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen a beszédhanghallás. A nyelviileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a relációszőkincs fejlettsége, a matematikatanulása az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele – többek között – a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), a szocialitás (elemi szociális motívumok és készségek). A DIFER hét tesztjének összevont mutatóját DIFER-indexnek nevezzük. A DIFER-index egyetlen számba sűrítve fejezi ki a gyermek elemi alapkészség-rendszerének fejlettségét, ami egyidejűleg megbízható iskolakészültségi mutató is.

A DIFER-készségek óvodáskori fejlettsége előre jelzi a későbbi iskolai tanulás sikerességét (Zentai és Józsa, 2012). Az első osztályban felvett DIFER ugyancsak jó előrejelzőnek bizonyult a későbbi olvasási és matematikai teljesítményben (Csapó és Józsa, 2010; Józsa és Csapó, 2010). Ezek a kutatási eredmények empirikusan is bizonyítják, hogy a DIFER-tesztekkel végzett mérések fontos információval szolgálnak az iskolakészültségről.

Elsajátítási motiváció

Az iskolai tanulás affektív tényezői közül kiemelt szerepe van az elsajátítási motivációnak (Shonkoff és Phillips, 2000). Az elsajátítási motiváció összetevői, az elsajátítási motívumok a tanulási motívumrendszer alapvető elemei, melyek egy készség, képesség elsajátítására, begyakorlására készítetnek (Morgan, Józsa és Liao, 2017). E motívumoknak erős az előrejelző ereje a későbbi teljesítményre, iskolai sikerességre (Gilmore, Cuskelly és Purdie, 2003; Mercader, Presentation, Siegenthaler, Moliner és Miranda, 2017; Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes és Marcovitch, 2013).

Barrett és Morgan (1995) az elsajátítási motivációnak három főbb összetevőjét határozzák meg attól függően, hogy a motiváció milyen tevékenységhez, viselkedéshez kapcsolódik. (1) A kognitív játékokban, feladatokban ösztönzést adó összetevőt értelmi elsajátítási motívumnak nevezik. (2) A mozgásos, sport jellegű tevékenységekhez kapcsolódó a motoros motívum. (3) A társas kapcsolatokban szerepet játszó motívum a szociális elsajátítási

motívum. Ez utóbbi esetben megkülönböztetik a kortársakhoz és a felnőttekhez fűződő kapcsolatra irányuló szociális elsajátítási motívumot. E három instrumentális motívum mellett Barrett és Morgan (1995) hangsúlyozza az érzelmi összetevők jelentőségét az elsajátítási motivációban, külön kiemelik az elsajátítási öröm és frusztráció szerepét. E motívumok közül az iskolai tanulás sikerességével az értelmi elsajátítási motívumnak van a legszorosabb kapcsolata (Józsa, 2007).

A szelekció empirikus vizsgálata

Kutatási kérdés

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy milyen különbségek vannak a körzeti és a nem körzeti iskolába beíratott elsős gyermekek között. A családi háttérrel, az elemi alapkészségeket és az elsajátítási motívumokat elemezzük körükben. Hipotézisünk az, hogy azok a gyermekek, akiket nem a körzeti iskolájukba íratnak be, jobb családi háttérrel, fejlettebb elemi alapkészségekkel és erősebb elsajátítási motívumokkal rendelkeznek, mint a körzeti iskolákban tanuló társaik. Feltételezzük azt is, hogy a vizsgált város iskolái között jelentős különbségek vannak a tanulmányaikat megkezdő gyermekek említett jellemzőiben. Kérdés, hogy az iskolák közötti különbségek mértéke mekkora az iskolakörzetek között eredendően meglévő különbségekhez képest, vagyis az iskolakörzetből elvándorló gyermekek milyen mértékben változtatják meg az iskolák közötti különbségeket.

Minta

A vizsgálat mintáját egy nagyváros összes általános iskolájának összes első évfolyamos tanulója alkotta. A felmérésben 13 iskola 449 tanulója vett részt, ebből tíz „normál” általános iskola, két egyéb fenntartású intézmény, valamint egy speciális, sajátos nevelési igényű tanulókat szegregáltan oktató intézmény. Az elemzésünkben az intézményeket anonim módon kezeljük, azokról a 11-től 23-ig terjedő sorszámokkal teszünk említést. Az elemzéseknél kivettük a mintából a speciális intézmény tanulóit, mert ide nem a szülő választása, hanem a szakértői bizottság javaslata alapján kerülnek a gyermekek.

Mérőeszközök

Az elemi alapkészségek vizsgálatához a DIFER-teszteket használtuk, ezeket a készségeket mértük: (1) írásmozgás-koordináció, (2) beszédhanghallás, (3) relációszőkincs, (4) elemi számolási készség, (5) tapasztalati következtetés, (6) tapasztalati összefüggésmegértés, (7) szocialitás (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a).

A gyermekek elsajátítási motivációjának erősségét az osztálytanítók ítélték meg, ehhez a H-DMQ kérdőívet alkalmaztuk (Józsa, 2007). A kérdőív jó validitás- és reliabilitásértékekkel rendelkezik (Hwang és mtsai, 2017; Józsa, Wang, Barrett és Morgan, 2014). Jelen vizsgálatunkban – a szakirodalommal megegyezően – a kérdőív magas konstruktív validitási és reliabilitásértékkel bír, illetve a kérdőívnek csak az értelmi elsajátítási motiváció skáláját használjuk az elemzés során.

A tanítók minden tanuló esetében kitöltötték egy kérdőívet, ami a következő háttértényezőkről gyűjtött adatokat: (1) a gyermek kora, neme, (2) a lakóhely szerinti körzeti általános iskola, (3) beilleszkedési, tanulási és magatartászavar, (4) sajátos nevelési igény, (5) hátrányos helyzet, (6) halmozottan hátrányos helyzet.

A szülők egy háttérkérdőívet töltöttek ki. A kérdések a szülők iskolázottságára, anyagi háttérére, kulturális szokásaira, valamint az iskolaválasztás indokaira vonatkoztak, például Mennyi a családban az egy főre jutó nettó kereset? Hány gépkocsi van a családban? Hány

számítógép (PC, laptop, notebook) van a családban? Hány mobiltelefon van a családban? Milyen gyakran jár/nak Ön (Önök) színházba? Milyen gyakran jár/nak Ön (Önök) múzeumba? Hány könyvük van otthon? Milyen gyakran mesélnek a gyermeknek? Milyen gyakran jut el a gyermek kulturális rendezvényre (színház, bábszínház, játszóház, koncert)?

Eljárás

Az adatfelvételre a tanév elején (októberben) került sor. A DIFER-méréseket az osztálytanítók végezték, akik ezt megelőzően közös felkészítésen vettek részt. Az elsajátítási motiváció kérdőíveket ugyancsak a tanítók töltötték ki a gyermekekről. A kérdőívek kitöltésére a DIFER-mérések előtt került sor. A szülői kérdőíveket szülői értekezlet keretében töltötték ki.

Eredmények

Iskolaválasztás, beiratkozás

A vizsgálatunkban részt vevő gyermekek közel felét (48%) nem a lakóhely szerinti körzeti iskolába írták be a szülők. Ez az arány jelentősen magasabb a 2006-os országos 31%-os értéknél (Havas, 2008). Az eltérés oka részben az lehet, hogy a vizsgálatunk tárgyát képező nagyvároson belül könnyebb lehet a nem körzeti iskolába való eljutás. Ezzel szemben egy kistélepülés esetében egy másik településre mindennap elvinni a gyermekeket lényegesen nagyobb idő és költség. A településméret számottevően befolyásolhatja a lakóhely szerinti körzetbe beíratott gyermekek arányát. A háttérváltozók (Józsa és Hricsovinyi, 2011), valamint az elemi alapkészségek és az elsajátítási motiváció (Józsa és Hricsovinyi, 2018) részletes elemzését korábbi tanulmányainkban már közöltük, itt csak röviden összegezzük ezeket, továbbá megvizsgáljuk e három változócsoport együttes hatását. Ennek megfelelően a következőkben három szempont szerint tárgyaljuk a körzeti és a nem körzeti iskolába beíratott elsős tanulók közötti különbségeket: (1) háttérváltozók, (2) elemi alapkészségek, (3) elsajátítási motiváció. Ezt követően megvizsgáljuk a három tényező közötti összefüggéseket.

Háttértényezők

Az adatok alátámasztják a hipotézisünket, miszerint a jobb társadalmi helyzetben levő szülők nagyobb arányban írták be lakóhelyüktől eltérő körzetbe a gyermekeiket. Határozott tendencia figyelhető meg: minél iskolázottabb a szülő, annál nagyobb valószínűséggel járattja gyermekét a sajátjától eltérő iskolakörzetbe. A nyolc osztályt vagy kevesebbet végzett apák 43%-a viszi másik iskolába gyermekét, míg a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák esetében ez az érték 64%. Az anyák esetében ugyanezek az értékek (33 és 56%). Mindemellett az adatok azt is mutatják, hogy a szülők iskolai végzettségétől függetlenül minden iskolai végzettség esetén jelentős azoknak az aránya, akik nem a lakóhely szerinti körzeti iskolába írták be gyermeküket.

A családháttér-változókból faktoranalízissel két faktort hoztunk létre: a család gazdasági (anyagi) és kulturális háttere faktort. A gazdasági helyzet faktort a család anyagi helyzetére vonatkozó változók alkotják: gépkocsik és számítógépek száma, egy főre jutó jövedelem, az apa és az anya iskolai végzettsége. A kulturális háttér faktorba a következő változók kerültek: olvasás és mesélés gyakorisága, múzeumba, színházba, kulturális gyermekrendezvényre járás gyakorisága, otthoni könyvek száma (Józsa és Hricsovinyi, 2011). A gazdasági helyzet alapján három tercilisre (harmadra) osztottuk az iskolakörzeteket. (1) Az alsó harmadba tartozó iskolák, (2) a középső harmadba tartozó iskolák és (3) a felső harmadba tartozó iskolák körzetében lakó tanulók.

A családok gazdasági hátterében szignifikáns különbséget találtunk a körzeti iskolában tanuló és a körzetből elvándorló (nem a körzeti iskolában tanuló) elsősők között az alsó ($F=0,32$ $p=0,57$; $t=-2,22$ $p=0,03$) és a középső tercilisben ($F=0,44$ $p=0,51$; $t=-2,82$ $p<0,01$). Azonban a felső tercilisbe tartozó iskolakörzeteknél nem tapasztaltuk ezt az eltérést, tehát a kevésbé jó gazdasági háttérrel jellemezhető iskolakörzetekből a jobb gazdasági helyzetben lévő szülők elviszik gyermekeiket. Megjegyezzük, hogy a jobb gazdasági háttérrel rendelkező gyermekek iskoláiban (egy kivétellel) tagozatos osztályok is működnek.

Jelentős különbségeket találtunk az egyes iskolák között a sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral rendelkező, valamint a hátrányos helyzetű tanulók arányaiban. A beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarral küzdő tanulókat szignifikánsan magasabb arányban íratják be a saját körzeti iskolájukba, mint más körzetbe – a részleteket az 1. táblázat közli. A körzeti iskolába beíratott sajátos nevelési igényű tanulók aránya szintén magasabb a nem körzeti iskolába járóknál. Mindkét részminta esetén szignifikánsan magasabb arányban járnak ezek a gyermekek a saját körzeti iskolájukba, mint a teljes mintát jellemző 51%-os arány.

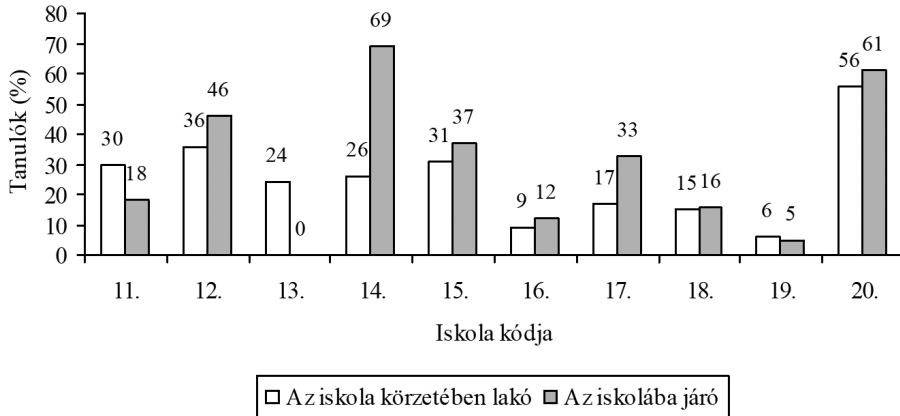
1. táblázat. A beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral küzdő, valamint sajátos nevelési igényű tanulók megoszlása (%)

| Eltérő fejlődés kategóriái | Körzeti iskolában tanul | Nem a körzeti iskolában tanul |
|---|-------------------------|-------------------------------|
| Beilleszkedési, tanulási és magatartási zavar | 65 | 35 |
| Sajátos nevelési igény | 58 | 42 |

A szelekciós folyamatokat az iskolakörzetekben lakó és a körzeti iskolákba járó hátrányos helyzetű tanulók arányainak elemzésével is vizsgáltuk. Összehasonlítottuk az egyes iskolák körzetében lakó és az egyes iskolákba járó hátrányos helyzetű tanulói arányokat (1. ábra). Eltérések vannak már a körzetekben lakó gyermekek esetében is, de ezt a beiskolázás még inkább felerősítette. Az iskoláknak ebben az esetben is három típusa figyelhető meg: (1) ahol a körzetben lakó és az iskolába járó hátrányos helyzetű tanulók aránya közel van egymáshoz (15., 16., 18., 19., 20. iskola), (2) ahol az iskolába járó hátrányos helyzetűek aránya alacsonyabb, mint a körzetben lakó hátrányos helyzetűek aránya (11., 13. iskola), (3) az iskolába járó hátrányos helyzetűek aránya magasabb, mint az iskolakörzetben lakó hátrányos helyzetűeké (12., 14., 17. iskola).

1. ábra.

Az iskola körzetében lakó és az iskolába járó hátrányos helyzetű tanulók aránya

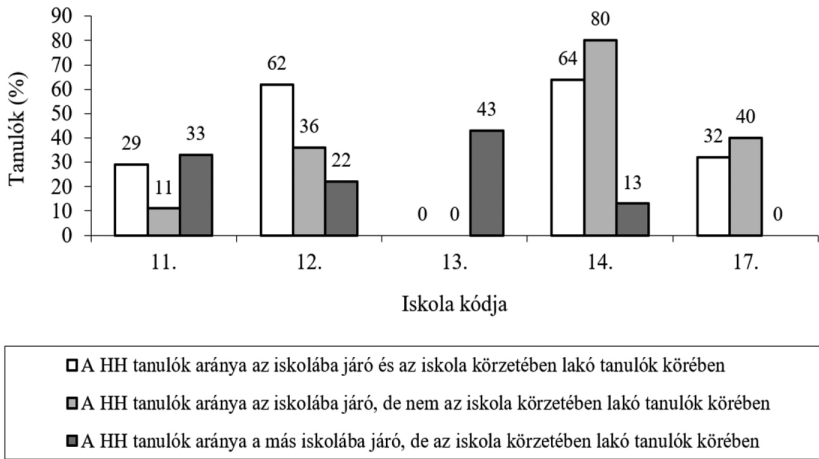


Az iskolák közötti különbségeken túl további szelektációs folyamatok is megfigyelhetők. Két iskola esetében (13. és 14.) a körzetben lakó hátrányos helyzetű tanulók aránya szinte megegyezik (24 és 26%). Azonban a tanulókat tekintve már egészen más a helyzet. Az egyik iskolában nincs egyetlen hátrányos helyzetű sem, tehát az összes körzetben lakó hátrányos helyzetű tanuló másik iskolába ment. Ebben az iskolában – nem meglepően – tagozatos osztályok működnek. A másik iskolában 69%-os a hátrányos helyzetű tanulók aránya, amit az okoz, hogy a nem hátrányos helyzetűeket nem ebbe az – egyébként saját körzeti – iskolába írták be szüleik.

Bár nem ennyire élesen, de több iskola esetében megfigyelhető, hogy miként működnek ezek a szelektációs folyamatok a hátrányos helyzetű tanulók tekintetében (2. ábra). A szelekciót leginkább a 13. és a 14. iskola esetében figyelhetjük meg, de a két iskola folyamatai ellentétes irányúak. A 13. iskolában a nem körzetes tanulók és a körzetből elvándorlók egyaránt csökkentik a hátrányos helyzetűek arányát. Az iskolakörzetről „exportálták” az ott lakó összes hátrányos helyzetű tanuló más iskolákba. A 14. iskolában fordított a helyzet. Az egyébként sem alacsony hátrányos helyzetű arányt növelték az iskolába máshonnan jövő tanulók. Ebben az esetben más iskolakörzetekből „importálták” a hátrányos helyzetű tanulókat. Hasonló a helyzet a 17. iskolában, csak az arányok alacsonyabbak. A 11. iskola ugyan nem exportál nagyobb arányban hátrányos helyzetű gyermeket, mint amilyen a körzetben lakó hátrányos helyzetűek aránya, de a más körzetekből jövő gyermekek jelentősen csökkentik a hátrányos helyzetűek arányát.

2. ábra.

A hátrányos helyzetű (HH) tanulók arányának alakulása néhány iskola esetében



A szelekció legnagyobb vesztesének mutatkozó 14. iskolának a körzetéhez tartozik az a településrész, ahol a roma lakosság jelentős része él. Egyéb összefüggéseket az etnikai hovatartozással nem tudtunk kimutatni, mivel ehhez a szülői kérdőíven nem válaszoltak elegendően.

Elemi alapkészségek

A gyermekek iskolakészültségét a hét vizsgált DIFER-készség fejlettségének az átlagával, a DIFER-indexszel jellemeztük (Józsa, 2016; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b). Összehasonlítottuk a körzeti és a nem körzeti iskolába járó tanulókat. Az előzetes hipotézisünknek megfelelően a körzetükből „elvándorlók” DIFER-indexe szignifikánsan jobb ($F=4,40$ $p=0,04$ $t=2,40$ $p=0,02$), mint a körzeti iskolába járóké. Bár a kapott eredmény szignifikáns, az eltérés nem nagy, csupán 2 %p-nyi különbség van a körzetes (77 %p) és a nem körzetes tanulók (79 %p) átlagos fejlettségi szintje között, a különbség Cohen-d hatásmérete 0,24, ami kismértékű eltérést jelez. Az egyéb fenntartású intézményekben tanulók elemi alapkészségei fejlettebbek a többségi fenntartású intézményekben tanulóknál ($F=1,72$ $p=0,19$; $t=-2,62$ $p=0,01$). Ez arra utal, hogy a fejlettebb alapkészségekkel rendelkező gyermekek szülei hajlamosabbak az egyéb fenntartású iskolákba íratni a gyermekeiket, ám a Cohen-d hatásmérete ebben az esetben is alacsony (0,25).

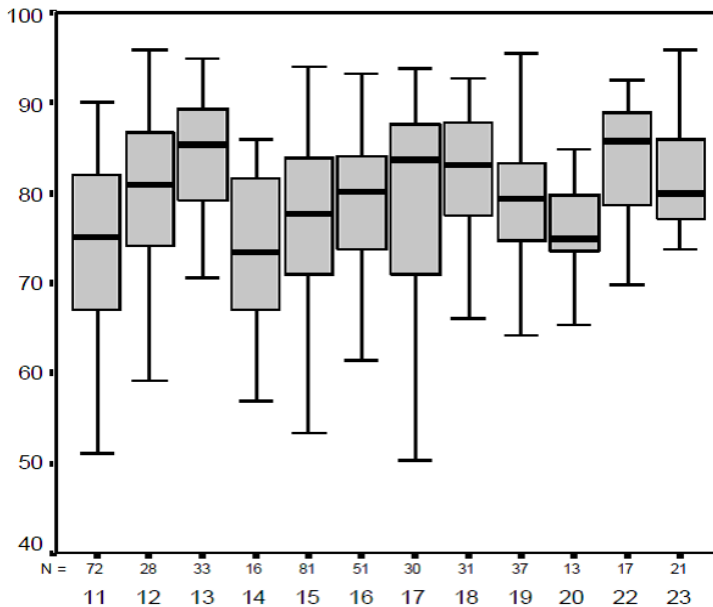
Az elemi alapkészségek átlagos fejlettségét kifejező DIFER-indexet tekintve szignifikánsan különböznek az iskolák (ANOVA: $F=4,78$ $p<0,01$). Abban az iskolában a legalacsonyabb a tanulók átlagos fejlettsége, ahol 10% fölötti arányban vannak a DIFER-index alapján nem iskolaérettnek minősülő tanulók. Ez az az iskola, ahol a legmagasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya is. A tanulók átlagos fejlettsége abban az iskolában a legmagasabb, ahol egyetlen hátrányos helyzetű tanuló sincs, és amelyik iskola körzetéből a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló ment másik iskolába. A DIFER-index alapján ebben az iskolában a nem iskolaérett tanulók aránya a második legalacsonyabb arányú (3%).

Összevetettük az iskolák beiskolázási mutatóit. Hasonlóan a gazdasági helyzetnél leírtakkal, a DIFER-index alapján három tercilisre osztottuk az iskolák körzetében lakó tanulókat, ez alapján vizsgáltuk az elvándorlás alakulását az iskolakörzetekben. Az alsó tercilis esetében szignifikáns különbséget találtunk a körzetben lakó és a körzeti iskolába

járó, illetve a körzetben lakó, de nem a körzeti iskolába járó tanulók (elvándorlók) között ($F=1,08$ $p=0,30$ $t=-2,78$ $p=0,01$). Tehát ezekből a körzetekből a jobb elemi alapkészségekkel rendelkező gyermekek elvándorolnak. A felső és középső tercilis esetében nincs szignifikáns különbség, vagyis azokban az iskolakörzetekben, ahol jobbak a gyermekek alapkészségei, ott kiegyenlítődnek a különbségek – részben amiatt, hogy egymás között is nagy az átjárás ezen iskolák esetében.

A 3. ábra a különböző iskolákba járó tanulók fejlettségének eloszlását mutatja a DIFER-index esetében. Az iskolák között e tekintetben is nagyok az eltérések. A 11., a 15. (alsó harmad) és a 17. (középső harmad) iskolákban vannak a legnagyobb iskolán belüli eltérések. A 17. iskola egy lakótelepen található (a város peremkerületén), távolabb a város belső kerületeitől. Ebben az iskolában a körzetben lakó tanulók aránya magasabb (63%), mint a városi átlag (52%), az iskolai szelekció kevésbé érinti, ezért lehet nagyobb az iskolán belül a tanulók fejlettsége közötti eltérés. A felső harmadba tartozó iskolák (16., 18. és 19.) esetében kisebbek az iskolákon belüli különbségek. Ezeknek az iskoláknak a tanulói nemcsak jobb képességűek, hanem az iskolák homogénebbek is ebből a szempontból, ami szintén a szelekciós folyamatokat jelzi.

3. ábra.
A DIFER-index terjedelme az egyes iskolákban



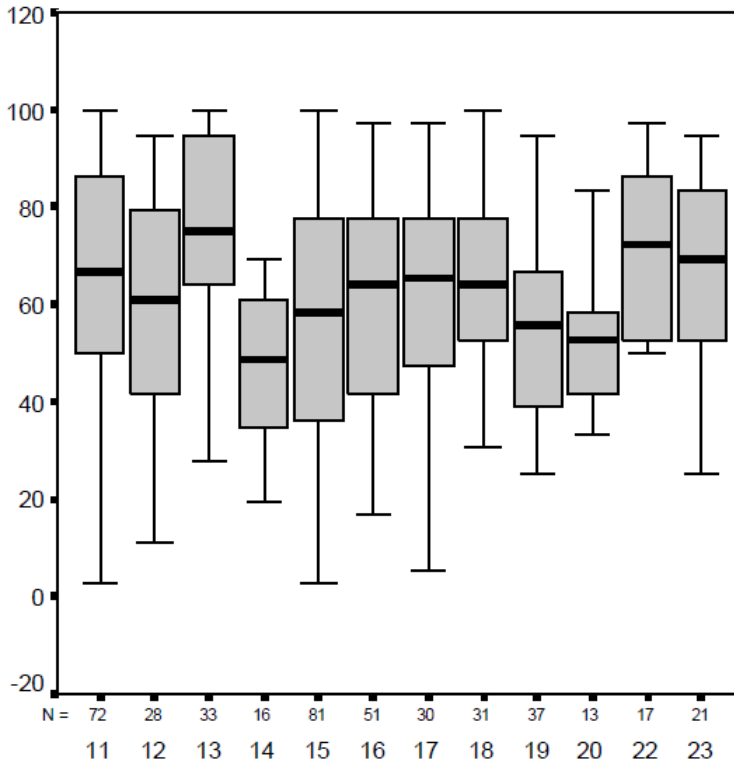
Elsajátítási motiváció

Az értelmi elsajátítási motívum tekintetében az elemi alapkészségekhez hasonlóan alakul a körzetes és a nem körzetes tanulók közötti különbség. Városi szinten a nem körzetes tanulók elsajátítási motívációjának szintje (72 %p) szignifikánsan jobb a körzeti iskolába járókéknál (69 %p). Azonban, hasonlóan a DIFER-indexhez, ez is csupán 3 %p-nyi, a Cohen-d kicsi (0,20). Az értelmi motívumot tekintve szignifikáns különbségek vannak az iskolák között (ANOVA: $F=3,13$ $p<0,01$).

Az értelmi motívum átlaga alapján ugyancsak három tercilisére osztottuk az iskolák körzetében lakó tanulókat. Mindhárom tercilis esetében két-két csoport között vizsgáltunk

különbségeket: (1) a körzetben lakó és a körzeti iskolába járó tanulók, (2) a körzetben lakó, de nem a körzeti iskolába járó tanulók (elvándorlók). Az alsó tercilisnél szignifikánsak a különbségek ($F=1,27$ $p=0,26$ $t=-2,57$ $p=0,01$), tehát ezekből a körzetekből az erősebb értelmi motívummal rendelkező gyermekek elvándorolnak. A felső és a középső tercilisek esetében nincs szignifikáns különbség a két csoport között. A 4. ábra az egyes iskolákba járó tanulók eloszlását mutatja. Az iskolák között e tekintetben is nagy eltérések vannak.

4. ábra.
Az értelmi motívum terjedelme az iskolákban



A családi háttér, az elemi alapkészségek és az elsajátítási motiváció szerepe

Az eddigiekben megmutattuk, hogy a családi háttérben, valamint az elemi alapkészségekben és az elsajátítási motivációban is szignifikáns különbségek vannak a saját iskolakörzetükből elvándorló és a saját körzetben maradó gyermekek között. Ugyanakkor ezek a változók nem függetlenek egymástól. A szülők iskolázottsága mind a DIFER-indexszel, mind az elsajátítási motivációval szignifikáns, gyenge kapcsolatban áll. A családi gazdasági és kulturális háttér ugyancsak szignifikánsan korrelál ezzel a két változóval (2. táblázat). A DIFER-index és az értelmi elsajátítási motiváció között szignifikáns, erős a korreláció ($r=0,62$ $p < 0,01$).

2. táblázat. A DIFER-index és az értelmi motívum kapcsolata egyes háttértényezőkkal

| Változó | DIFER-index | Értelmi motívum |
|---------------------------|-------------|-----------------|
| Anyai iskolai végzettsége | 0,23 | 0,25 |
| Apa iskolai végzettsége | 0,24 | 0,27 |
| Gazdasági háttér | 0,22 | 0,24 |
| Kulturális háttér | 0,14 | 0,12 |

Megi.: minden korreláció $p < 0,05$ szinte szignifikáns.

Gyakran alkalmazott módszer az iskolák szelektivitásának elemzésére a varianciaanalízis F értékeinek vizsgálata, aminek segítségével az iskolák közötti és az iskolákon belüli különbségek arányát lehet meghatározni. Tanulmányunkban az iskolák és az iskolakörzetek tanulói összetétele közötti különbségeket vizsgáljuk, ezért az iskolák és az iskolakörzetek esetében is megnéztük, miként alakulnak az F-értékek a DIFER-indexet, az értelmi elsajátítási motívumot és a szülők iskolai végzettségét tekintve (3. táblázat).

3. táblázat. Az iskolákat és az iskolakörzeteket összehasonlító varianciaanalízisek F értékei

| Változó | Iskolákra vonatkozó | Iskolakörzetekre vonatkozó |
|----------------------------|---------------------|----------------------------|
| | F-érték | F-érték |
| DIFER-index | 4,78 (0,01) | 2,73 (0,01) |
| Értelmi (kognitív) motívum | 3,13 (0,01) | 1,33 (0,21) |
| Anyai iskolai végzettsége | 6,01 (0,01) | 4,32 (0,01) |
| Apa iskolai végzettsége | 5,30 (0,01) | 3,18 (0,01) |

Megi.: zárójelben a szignifikancia szintje (p).

Minden vizsgált terület esetében magasabb F-értékeket kapunk az iskolákra, mint az iskolakörzetekre vonatkozóan. Az iskolák közötti különbségek minden változó esetében nagyobbak, mint az iskolakörzetek közötti eltérések. A saját körzetekből történő elvándorlás következtében az iskolák közötti különbségek nagyobbakká váltak annál, mint amekkorák a körzetek között eredetileg voltak. Az iskolakörzetekre vonatkozóan az értelmi motívum F értéke nem szignifikáns, vagyis az értelmi elsajátítási motívum esetében nincs különbség az iskolakörzetek között, ám az elvándorlás következtében az iskolák között már jelentős a különbség.

A hátrányos helyzetű tanulók esetében a szelekció mértékének kifejezésére a disszimilaritási indexet alkalmaztuk (Iceland, Weinberg és Steinmetz, 2002; Kertesi és Kézdi, 2004). A disszimilaritási index megmutatja, hogy a – valamilyen szempontból – kisebbségi tanulók hány százalékának kellene iskolát váltani, „helyet cserélni” egy másik iskolába járó többségi tanulóval, hogy minden iskolában azonos legyen a kisebbségi tanulók aránya. A teljesen egyenletes eloszlást a $D=0$ jelenti (0%), $D=1$ (100%) a teljes szegregációt. Az index számítási módját korábbi tanulmányunkban már közöltük (I. Józsa és Hricsovinyi, 2011).

A disszimilaritási indexet dichotóm változókra lehet kiszámítani, azaz olyan változókra, amelyek pontosan két értéket vehetnek fel (pl. igen/nem). Vizsgálatunkban ilyen változó a gyermekek hátrányos helyzete és iskolaérettsége. A DIFER-készségek esetében azoknak a tanulóknak az arányát elemeztük, akik nem tekinthetők iskolaérettnek: az előkészítő és a kezdő szinten lévő tanulókat. Az iskolákban tanuló, valamint az iskolakörzetekben lakó diákokra vonatkozóan számítottuk ki és hasonlítottuk össze a D-indexeket (4. táblázat).

Az iskolákra vonatkozó értékek minden esetben magasabbak az iskolakörzetekre vonatkozó értékeknél. Igaz ez az összevont DIFER-index és minden elemi alapkészség esetében, de a legnagyobb eltérést a hátrányos helyzet esetében találtuk. Megfigyelhető továbbá, hogy azon

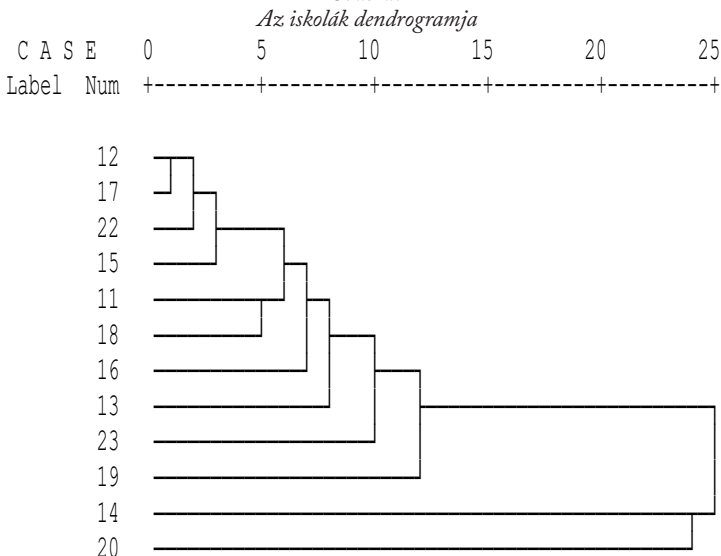
készségek esetében, amelyeket erőteljesebben befolyásol a családi háttér (beszédhanghallás, szocialitás), jóval nagyobb a különbség az iskolákra és az iskolakörzetekre vonatkozó értékek között. Az írásmozgás-koordinációnál – ami elsősorban érési folyamat és kevésbé függ a családi háttértől – mindössze 1%-nyi a különbség a két érték között (4. táblázat).

4. táblázat. A disszimilitási index értékei az elemi alapkészségek előkészítő és kezdő szintjén lévő tanulóknál, valamint a hátrányos helyzetű tanulóknál (%)

| Elemi alapkészségek | Iskolákra vonatkozó érték | Iskolakörzetekre vonatkozó érték |
|-----------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| Írásmozgás-koordináció | 31 | 30 |
| Beszédhanghallás | 33 | 16 |
| Relációs-zókincs | 38 | 30 |
| Elemi számolási készség | 24 | 21 |
| Tapasztalati következtetés | 27 | 25 |
| Tapasztalati összefüggés-megértés | 33 | 26 |
| Szocialitás | 27 | 18 |
| DIFER-index | 34 | 29 |
| Hátrányos helyzetű tanulók | 37 | 22 |

A varianciaanalízis F értékei, valamint a disszimilitási index értékei alapján az iskolakörzetek között is vannak különbségek az elemi alapkészségeket és a hátrányos helyzetű tanulói arányokat tekintve, de a beiskolázási mechanizmusok jelentősen felerősítik ezeket a különbségeket. E változók együttesen befolyásolják a gyermekek iskolai tanulásának sikerességét, mindezen túl a beiskolázással az iskolák között létrejövő különbségeket is. Ezért e változók (elemi alapkészségek, elsajátítási motívumok, hátrányos helyzetű tanulók aránya, gazdasági és kulturális háttér) bevonásával klaszteranalízist végeztünk az iskolák közötti hasonlóságok és eltérések szemléltetésére (5. ábra).

5. ábra.



Megj.: klaszteranalízis, legközelebbi szomszéd módszere.

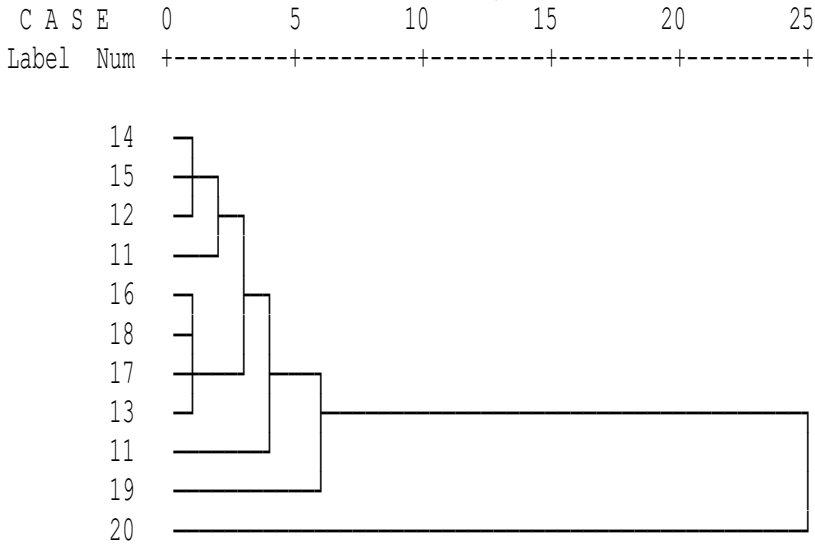
A klaszteranalízis egyértelműen elkülöníti azt a két iskolát (14., 20.), amelyek leginkább különböznek a többitől tanulói összetételben. Ennél a két iskolánál a leggyengébb a tanulói összetétel az elemi alapkészségeket, a motivációt és a családháttér-tényezőket tekintve. A többi iskola sokkal közelebbi szinten kerül egy csoportba. Az elemzésben közeli szinten összevonódó iskolák csoportjához (12., 17., 22., 15., 11., és 18.) egyenként, egyre távolabbi szinten kapcsolódnak a tagozatos osztályokat indító iskolák (16. és 13.), egy nem önkormányzati fenntartásban működő iskola (23.), illetve a gimnáziumi képzést is folytató intézmény (19.). A klaszteranalízis eredményeiből következtetni lehet a beiskolázáskor tapasztalt különbségek okaira is. A legjobban a 14-es és különösen a 20-as iskola különül el a többi iskolától, de egészen más okból, ami az iskolakörzetekre vonatkozó klaszteranalízisből is látható (6. ábra).

Az előbbi elemzéshez hasonlóan elvégeztük a klaszteranalízist az iskolakörzetekre vonatkoztatva is (6. ábra), és – a 20. iskolát kivéve – egészen más struktúra rajzolódik ki, mint az iskoláknál. A 20. iskola – hasonlóan az iskolákban tanulók elemzéséhez – nagyon távoli szinten kapcsolódik a többi iskolához. Ez az iskola a város egyik külterületén található, a várostól mintegy négy kilométerre fekvő településrészen, ami korábban önálló település volt. Ennél az iskolánál nem találtunk olyan éles különbségeket a körzetes és nem körzetes tanulók között sem, az iskolai különbségek oka ebben az esetben a lakóhelyi elkülönülés lehet. Az ebben a körzetben lakó hátrányos helyzetű tanulók aránya magas (56%), így a településrész lakossági összetétele is okozhatja az eltérést a többi iskolától.

A 14. iskola, amelyik az iskolákban tanulók alapján a 20. iskolához hasonlóan jelentősen elkülönült, most egész korai lépésben csoportot alkot több intézménnyel, tehát az iskolakörzetekben lakókat tekintve nem különbözik jelentősen a többi intézménytől. Ez az intézmény az iskolai szelekció legnagyobb vesztese. Ahogy az 1. ábrán is láthattuk, a körzetben lakó hátrányos helyzetű tanulói arány alapján nem különbözik jelentősen a többi iskolától (26%). Azonban a nagymértékű elvándorlás következtében (a körzetben lakó 42 tanulóból mindössze 11-en maradnak a körzeti iskolában) jelentősen megnő a hátrányos helyzetű tanulók aránya (69%). Az elemi alapkészségeket, az elsajátítási motívumokat és a háttértényezőket tekintve is az alsó tercilisbe tartoznak, tehát ebből a körzetből elvándorolnak a fejlettebb képességekkel, motívumokkal és jobb háttérrel rendelkező tanulók. Nem lehet véletlen, hogy az iskola körzetébe tartozik egy olyan terület, ahol koncentráltan jelen van a roma lakosság. Ezt azonban nem sikerült empirikusan igazolnunk, bár voltak ilyen jellegű kérdések a szülői kérdőívben. A roma származást sem jelölték meg a szülők a kérdőívben, és az iskolaválasztás indokainál sem vállalta fel senki, hogy az iskolában tanuló gyermekek etnikai hovatartozása miatt nem viszi a körzetes iskolába gyermekét. Ez egy hosszú évek óta tartó folyamat, kiváló példája a Velkey (2013) által leírt önmagát erősítő folyamatnak, hogyan lépi át egyre több szülőnél a „tűrészatárt” a hátrányos helyzetű (véltetően roma) tanulók aránya.

Az egész struktúrára jellemző, hogy sokkal szorosabban alkotnak csoportot az intézmények (a 20. iskolát kivéve), tehát nemcsak a körzetek közötti eltérések okozzák az iskolák közötti különbségeket, hanem jelentős a szerepe a szülők iskolaválasztásának is.

6. ábra.
Az iskolakörzetek dendrogramja



Megi.: klaszteranalízis, legközelebbi szomszéd módszere.

Összegzés

Egy nagyvárosban az összes első osztályt megkezdő tanuló elemi alapkészségeit, elsajátítási motivációját és családi háttérét felmértük, ezek alapján vizsgáltuk az iskolakörzetek között meglévő és az iskolák között kialakuló különbségeket. Vizsgálatunk fókuszában a beiskolázás során megjelenő szelekciós folyamat leírása állt.

A korábbi kutatások jelentős része az iskolaévek alatt – sokszor a középfokú oktatásban – vizsgálta az iskolaválasztást. Ezek megmutatták az oktatási rendszer szelektivitását, azonban annak okára csak közvetetten tudtak magyarázatot adni. Részben amiatt, hogy az eredményeket már az iskolai hatások is befolyásolták, így nehéz volt leválasztani, hogy mi tisztán a szelekció következménye, és mi az, amit az iskola hozott létre, tett hozzá (a témáról lásd még Radó, 2018 jelen kötet). Ezt a hiányt kívántuk enyhíteni azzal, hogy vizsgálatunkat iskolakezdetkor végeztük, amikor az iskola által okozott hatások még nem lehetnek jelentősek.

Eredményeink szerint a körzeti és a nem a körzeti iskolában tanulók között különbség van minden mért területen: a körzetükből elvándorló gyermekek fejlettebb elemi alapkészségekkel, erősebb elsajátítási motívumokkal, valamint leginkább jobb családi háttérrel rendelkeznek. A családi háttérrel tekintve erősebb a szelekció, mint a DIFER-mutatókban és a motiváltságban. Más megfogalmazásban: a homogén tanulócsoporthoz való törekvés során a leendő tanulók készségeinek és motívumainak fejlettségénél erősebb a szülők társadalmi pozíciója szerinti szelekció.

A jobb családi háttérű gyermekek fejlettebb készségekkel és motívumokkal rendelkeznek. A készségek és motívumok esetében kimutatott iskolák közötti különbségeket is jórészt a családi háttérben azonosítható különbségek okozhatják. Mindezeknek azonban fontos szerepe van a későbbi iskolai tanulás sikerességében, hiszen mind a készségek, mind a motívumok előfeltételei a sikeres tanulásnak. Az eltérő fejlettségű készségeknek és motívumoknak köszönhetően eltérő feltételekkel indulnak a gyermekek az egyes iskolákban. A beiskolázási szelekció felerősítette az iskolák tanulói közötti kognitív és affektív különbségeket. Ebből következően egyes

iskolák a jövőben jóval kevesebb megoldandó pedagógiai problémával fognak szembesülni, míg más iskolákban e problémák összesűrűsödése szinte megoldhatatlan feladatokat fognak eredményezni. Ez hatást gyakorol a tanári kontraszelekcióna, kiegészre, valamint a különböző társadalmi pozíciójú szülők gyermekei számára elérhető eltérő minőségű oktatáshoz vezet.

Az általunk ismert korábbi kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy elsősorban a jobb családi háttérű gyermekek esetében jellemző az iskolakörzetből történő elvándorlás (l. Zolnay, 2010). Ezzel szemben saját vizsgálatunkban azt láttuk, hogy az iskolakörzetből történő elvándorlás a legkülönbözőbb családháttér-változók mellett előfordul. Azonban az elvándorlás okai eltérő családháttér-változók esetében eltérőek lehetnek. A szelekció a leghátrányosabb rétegeket sújtja leginkább, az elit- és a középréteg viszonylag egyenletesen oszlik el több iskola között. Ugyanakkor néhány iskolában szinte csak a legrosszabb szociális háttérrel rendelkező tanulók maradnak. Az iskolák közötti különbségeket – a körzetekben lakók eltérő helyzetén túl – leginkább az okozza, hogy azoknak az iskoláknak a körzeteiből, ahol a családok rosszabb helyzetben vannak, elvándorolnak a jobb helyzetben levő gyermekek, és a tagozatos osztályokat indító iskolák körzetéből a hátrányosabb helyzetű gyermekek vándorolnak el. Vagyis az átlagnál kedvezőtlenebb családi háttérű tanulók az előnyösebb társadalmi összetételű, vélhetően magasabb oktatási minőséget kínáló és könnyebben elérhető iskolából vándorolnak el. Ennek az elvándorlásnak a mechanizmusait a jövőben érdemes lenne részletesebben is feltárni, hiszen az így megszerzett tudás segíthet abban, hogy e kedvezőtlen folyamatok megakadályozásával erősödjön az oktatás méltányossága.

Megkérdőjelezhető az iskolakörzetek jelenlegi szabályozásának hatékonysága, mivel egyrészt a tanulóknak mintegy fele nem a saját körzeti iskolájába jár, ennek következtében az iskolakörzetek és az iskolák tanulói összetétele – néhány esetben – jelentős mértékben eltér egymástól. Másrészt az egyenlőtlenségeket nem kizárólag az iskolakörzetek közötti különbségek, hanem a szülői iskolaválasztás is okozza (l. Berényi, 2018 jelen kötet). Az iskolai egyenlőtlenségek csökkentése lehetne az egyik feltétele az oktatási rendszerben tapasztalható problémák orvoslásának, azonban – úgy tűnik – erre kevésbé alkalmas a jelenlegi beiskolázásra vonatkozó szabályozás. Az eddigi esélyegyenlőségi kísérleteknek pedig legjobb esetben is csak időleges és lokális eredményei voltak.

A tanulmányban leírt vizsgálat felveti egy szelekcióra irányuló, longitudinális kutatási program fontosságát. Lényeges kérdés, hogy a szelekció miként befolyásolja a tanulók kognitív és affektív jellemzőinek fejlődését, későbbi iskolai pályafutásuk sikerességét. Érdemes lenne elemezni a szelekció következtében kialakuló tanulóközösségek motivációra, képességfejlődésre gyakorolt hatását.

Köszönetnyilvánítás

A könyvfejezet az NKFI K124839 pályázat támogatásával valósult meg. A tanulmány elkészítése során Józsa Krisztián Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. Köszönjük a kézirat korábbi változatához nyújtott hasznos észrevételeket Fejes József Balázsnak és Józsa Gabriellának.

Irodalom

- Andor Mihály és Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek 3., Iskolakultúra, Pécs.
- Bajomi Iván (2007): Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken. In: Enyedi György (szerk.): *A történelmi városközpontok átalakulásának társadalmi hatásai*. Műhelytanulmányok, MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 217–246.

- Bakó Boglárka és Horlai Sára (2018): Kitérősek. A csobánkai Petőfi Sándor Általános Iskola deszegregációja. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 269–284.
- Balázi Ildikó, Ostorics László és Szalay Balázs (2007): *PISA 2006 Összefoglaló jelentés – A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Barrett, K. C. és Morgan, G. A. (1995): Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: a conceptualization and review. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications. Vol. 12. Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 57–94.
- Berényi Eszter (2018): Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57–66.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., és Hong, S. S. (2015): Early childcare and education. In: Lerner, R., Bornstein, M. és Leventhal, T. (szerk.): *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4. Ecological settings and processes, Chapter 6*. Wiley, Hoboken, NJ. 1–45.
- Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 107–117.
- Csapó Benő és Józsa Krisztián (2010): A matematikai készségek fejlődése az iskola első szakaszában. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 52.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
- Duncan, G. J., Magnuson, K. és Votruba-Drzal, E. (2015): Children and socioeconomic status. In: Lerner, R., Bornstein, M. és T. Leventhal (szerk.): *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes*. Wiley, Hoboken, NJ. 1–40.
- Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177–199.
- Fazekas Károly, Lovász Anna és Telegdy Álmos (2009, szerk.): *Munkaerőpiaci tükör 2009*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- Fejes József Balázs (2012): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22. 7–8. sz. 80–95.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. sz. 61–75.
- Felvégi Emese (2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. *Új Pedagógiai Szemle* 2. sz. 69–78.
- Gábos András, Sági Matild, Szívós Péter és Tóth István György (2005): *Monitor: Jövedelem, szegénység, elégedettség (Előzetes adatok)*. TÁRKI, Budapest.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. és Purdie, N. (2003): Mastery motivation: Stability and predictive validity from ages two to eight. *Early Education and Development*, 14. 4. sz. 411–424.
- Guernsey, L., Bornfreund, L., McCann, C. és Williams, C. (2014): Subprime learning: Early education in America since the great recession. *New America/Education Policy Program*, 1–25.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecosat, Budapest. 121–138.
- Hwang, A.-W., Wang, J., Józsa, K., Wang, P.-J., Liao, H.-F. és Morgan, G. A. (2017): Cross cultural invariance and comparisons of Hungarian, Chinese, and English-speaking Children leading to the Revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18). *Hungarian Educational Research Journal*, 7. 2. sz. 35–50.

- Iceland, J., Weinberg, D. H. és Steinmetz E. (2002): *Racial and Ethnic Residential Segregation in the United States: 1980-2000*. U.S. Census Bureau. <http://www.census.gov/hhes/www/housing/resseg/pdf/censr-3.pdf>
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2011): Híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Eötvös Kiadó, Budapest. 37–58.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26. 4. sz. 59–74.
- Józsa Krisztián és Csapó Benő (2010): Az iskola kezdetén mért DIFER készségek előrejelző ereje. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 51.
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 21. 6–7. sz. 12–29.
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2018): Az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusa: az elemi alapkészségekben és az elsajátítási motivációban megmutatókozó különbségek. (megjelenés alatt)
- Józsa, K., Wang, J., Barrett, K. és Morgan G. A. (2014): Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school age children. *Child Development Research*. 2014. Article ID 803061, 1–16.
- Kabai Péter (2010): Egy sikeres iskolai integrációs program elemzése. *Magyar Tudomány*, 171. 3. sz. 360–369.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Munkagazdaságtani Füzetek 7., Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai – A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Kiss Márta (2018): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vettem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 147–172.
- Mercader, J., Presentación, M.-J., Siegenthaler, R., Moliner, V. és Miranda, A. (2017): Motivation and mathematics performance: a longitudinal study in early educational stages. *Revista de Psicodidáctica*, 22. 2. sz. 1–14.
- Mokrova, I. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M. és Marcovitch, S. (2013): The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28. 4. sz. 1495–1503.
- Morgan, G. A., Józsa, K. és Liao, H.-F. (2017): Introduction to the HERJ special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, 7. 2. sz. 5–14.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2008): A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*, 18. 3–4. sz. 31–38.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Neumann Eszter (2018): A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyzetetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vettem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 251–267.

- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. OECD, Paris.
- OECD (2004): *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. OECD, Paris.
- OECD (2007a): *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Executive summary*. OECD, Paris.
- OECD (2007b): *Evidence in education: Linking research and policy*. OECD, Paris.
- OECD (2010a): *PISA 2009 results: Executive summary*. OECD, Paris.
- OECD (2010b): *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. OECD, Paris.
- OECD (2013): *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II)*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016): *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- Shonkoff, J. P. és Phillips, D. A. (2000): *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press, Washington.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17. 1 sz. 7–41.
- Szűcs Norbert (2018): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–353.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 323–342.
- Tymms, P., Jones, P., Albone, S. és Henderson, B. (2009): The first seven years at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21. 1. sz. 67–80.
- Varga Júlia (2009): A területi alapú oktatási kompenzációs rendszerek nemzetközi tapasztalatainak áttekintése. In: Balogh Gyula (szerk.): *Mérföldkő: Új kihívások a korszerű együttnevelésben – Előadaskötet*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 4–9.
- Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 1. sz. 38–65.
- Velkey Gábor (2011): *A (szak)képzés hazai rendszere, működési zavarai és megújítása*. Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola.
- Velkey Gábor (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság: A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Regionális Tudományok Intézete, Budapest–Pécs–Békéscsaba.
- Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2012): Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban. Program és Összefoglalók*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 154.
- Zolnay János (2010): „Olvashatatlan város.” Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen. *Esély*, 21. 6. sz. 41–65.

A SZELEKTÍV ISKOLAVÁLASZTÁS TÉNYEZŐI, MOTIVÁCIÓI ÉS AZ OKTATÁS MINŐSÉGÉVEL VALÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI A LEGHÁTRÁNYOSABB HELYZETŰ TÉRSÉGEK BEN¹

Kiss Márta

A tanulmány a szelektív iskolaválasztás okait, mértékét és következményeit tárgyalja az MTA Gyerekesély-kutató Csoport által a leghátrányosabb helyzetű térségekben végzett nagymintás reprezentatív adatbázis elemzése alapján.² E társadalmi jelenség vizsgálata azért fontos, mert az „elhordás” elsődleges mechanizmusként még az oktatáspolitikánál is jelentősebb mértékben járul hozzá az iskolai szegregációhoz (Kertesi és Kézdi, 2014), ami végeredményben a hátrányos helyzetű gyerekek még nagyobb lemaradásához vezet.

A szelektív iskolaválasztás témájában ugyan jelentős számú publikáció született, azonban ezek többnyire a városokra koncentrálnak, míg jelen írás a leghátrányosabb helyzetű, falusias jellegű térségek helyzetéről kíván jelentést adni, ahol a helyzet legalább annyira kiélezett – mint ahogyan azt később adatokkal is igazoljuk – hiszen itt a romák aránya az általános iskolákban jóval meghaladja az országos átlagot. E térségekben tehát a szelektív iskolaválasztás következményei is hatványozottan jelentkeznek a – kutatócsoport legfőbb célcsoportját jelentő – leghátrányosabb helyzetű gyermekek integrációját és jövőbeli perspektíváit illetően.

Jelen tanulmány arra keres választ, hogy a leghátrányosabb helyzetű (továbbiakban LHH) falusias térségekben mekkora azok aránya, akik elviszik gyermekeiket a helyi iskolákból, hogyan jellemezhető ez a kör, és mely tényezőkkel magyarázható a szelektív iskolaválasztás. Vizsgáljuk továbbá, hogy van-e különbség az eljárók és helyben maradók által látogatott iskolák minősége között: hogyan értékelik a szülők gyermekük iskoláját és a benne zajló oktatás minőségét, van-e szignifikáns eltérés a két csoport megítélése között, illetve az intézmények Országos Kompetenciamérésből származó minőségi mutatóit illetően.

Elméleti keret

Az oktatási intézmények közötti szelekció következtében bekövetkező spontán szegregációs folyamatot plasztikusan szemléltető példával kezdjük elméleti összefoglalónkat, melyet a Kadarkúti kistérségben 2015 nyarán végzett terepmunkánk³ során egy oktatás területén dolgozó interjúalanyunk vázolt fel. A folyamat úgy kezdődött, hogy egy magas presztízzsel bíró szülő elkezdte elhordani a gyermekét a régebben jó hírnévnek örvendő, de egyre több roma gyermeket tömörítő helyi iskolából egy távolabbi intézménybe. Nagy valószínűséggel nem szándékosan, de a család példát mutatott ezzel a többi középosztálybeli szülő számára, akik nem akartak lemaradni a többiektől, és gyakran erőn felül, de felvállalták a gyermekek távoli intézménybe való elhordását. Ezt a folyamatot tovább erősítette az iskola azzal, hogy buszt

¹ Másodközlés, eredetileg megjelent: Kiss Márta (2016): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Socio.hu*, 6. 4. sz. 46–72. http://socio.hu/uploads/files/2016_4/kissmarta.pdf

² Ezúton is szeretnénk megköszönni a szöveget lektoráló szakértők alapos és konstruktív javaslatait, észrevételeit.

³ A kutatás elsősorban a Gyerekesély programelemek fenntartási tapasztalatainak összegyűjtésére irányult, kvalitatív módszerrel 9 kistérségben végeztük, összesen 90 darab interjú került rögzítésre.

küldött minden reggel a gyerekekért, amelynek következtében már nemcsak a nagyobbakat, hanem a kistestvéreket is felültették a hajnali buszra. Ezzel a helyi iskola – az elmondottak szerint – válságos helyzetbe került: egyrészt a „nehezebben kezelhetőként” aposztrófált gyerekek maradtak ott, másrészt az intézmény alig tudta biztosítani az osztályok beindításához szükséges minimális gyermeklétszámot. Ezt a problémát a közeli, száz százalékban romák által lakott település iskolájának beolvasztásával sikerült megoldani, amely intézmény e folyamat hatására 2015-ben tanuló nélkül maradt. A kisvárosi iskola ezzel végérvényesen a szegregáció útjára lépett: egyre több szülő jelzi az igazgatóság felé informálisan, hogy bár nagyon szeretné gyermekét helybeli iskolába járatni, ha ez a tendencia nem változik, másik intézményt fog választani. Ezzel pedig elérkeztünk a társadalmi csapdahelyzethez: a roma származású gyerekek növekvő aránya (és a jelenséghez társított prekonceptiók sora) egyre nagyobb számban készíti a többségi szülőket gyermekük elhordására. E folyamat eredményeként pont azok a hátrányos helyzetű gyerekek maradnak az etnikailag szegregált – és prognosztizálhatóan csökkenő oktatási színvonalú – intézményekben, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a heterogén iskolai közegre és a magas szakmai kvalitással bíró pedagógusok munkájára.

Jelen írás arra vállalkozik, hogy a hátrányos helyzetű térségekben helyzetképet adjon a szelektív iskolaválasztás társadalmi integrációt veszélyeztető jelenségéről. Hipotézisünk szerint az a tény, hogy egy általános iskolás gyermeket a lakóhelyéről egy másik település valamilyen szempontból jobbnak ítélt oktatási intézményébe eljárnak, összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével, jövedelmével, valamint a helyi iskola színvonalának megítélésével, melyet erősen befolyásol az iskolába járó gyermekek etnikai összetétele.⁴ A téma kutatói hangsúlyozzák, hogy nemcsak az etnikai szegregáció maga, hanem gyakran már a veszélye is elhordásra készíti a szülőket (pl. Balázs és Kovács, 2012; Havas, 2008; Messing és Molnár, 2008; Virág, 2012). A vizsgálatok szerint mindez hatással van az érintett iskolák kistérségi intézmények között elfoglalt helyére, szerepére és társulási lehetőségeire is. Az iskola átalakítások tömegesen a 2000-es évek közepe táján zajlottak, de mint említett példánkból is látszik, a mai napig zajlanak ilyen folyamatok.

Több kutató elemzi az önkormányzatok és az oktatáspolitikai szerepét a különböző társadalmi háttérű tanulók, osztályok, iskolák közötti eloszlásában (pl. Kertesi és Kézdi, 2009, 2014; Zolnay, 2006, 2010). Míg korábban az iskolák szabadon dönthettek – az önkormányzatok megítélésétől függően – szabad kapacitásuk terhére a tanulók felvételéről, körülbelül tíz éve a jogalkotók különböző fékeket építenek be a rendszerbe a szelektív iskolaválasztás lehetőségeit korlátozandó (Zolnay, 2010). 2013 óta az oktatási rendszer „központosítottabbá vált”, kevesebb teret engedve a helyi önkormányzatoknak, ugyanakkor „a szabad iskolaválasztás joga és az iskolák legfontosabb ösztönzői” továbbra is érintetlenek maradtak (l. részletesebben: Kertesi és Kézdi, 2014). Törvény írja elő például az „esélyegyenlőség érdekében” a körzethatárok rendszeres felülvizsgálatát,⁵ ami ugyan megnehezíti a nem körzettes intézményekbe való

⁴ További meghatározó tényezők, melyeket jelen tanulmányban nem áll módunkban vizsgálni: a szülők munkahelyének helyszíne (azaz ingázók-e), valamint a közlekedési lehetőségek.

⁵ Az esélyegyenlőség érvényesülésének közoktatásban történő előmozdítását szolgáló egyes törvények módosításáról szóló 2008. évi XXXI. törvény megváltoztatta a felvételi körzethatárok kialakítását szabályozó rendelkezéseket. A hatályos jogszabály 132. § (11) bekezdése értelmében a fenntartóknak 2008. december 31-ig át kellett áttekintenie a körzethatárokat, és azokat szükség szerint a törvénymódosítás által meghatározott feltételekhez kellett igazítani. A nevelési - oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 24. § (1) bekezdése szerint „A felvételi körzetek megállapításához a kormányhivatal minden év november utolsó napjáig beszerzi az illetékességi területén található települési önkormányzatok véleményét, amely tartalmazza a település jegyzőjének nyilvántartásában szereplő, a településen lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolába járó gyermekek létszámát intézményi és tagintézményi bontásban.”

bejutást,⁶ ugyanakkor a szabad iskolaválasztás jogán a szülők könnyen átlépik a körzethatárokat – ha kell a kiskapuk kihasználásával is (Papp, 2012).

A kis településeken – melyek térségeinkben jellemzők – a helyzet bizonyos tekintetben még kiéleztebb: a kis intézményhálózattal rendelkező szűk lokális oktatási piacok ugyanis ki vannak szolgáltatva a környező iskolacentrumok szívóhatásának (l. Havas, 2008; Zolnay, 2010), e települések esetében „elvileg is képtelenség bármilyen esélykiegyenlítő oktatáspolitikát érvényesíteni” (Zolnay, 2010. 41. o.). Zolnay (2010) felhívja a figyelmet a helyi közoktatási intézmények sorsát nagyban meghatározó helyi elit érdekeltségére: szerinte a legrosszabb a helyzet akkor, ha az irányító elit már nem is a faluban él, vagy vállalkozását nem oda telepíti. A kutató rámutat, hogy e jelenségek hatásai messze túlmutatnak a közoktatáson, a kistelepüléseken észlelhető gettószódás mértéke pedig jóval nagyobb, mint azt a „szociális problémák, illetve problémahordozók területi koncentrációja önmagában indokolná” (Zolnay, 2010. 41. o.).⁷ Összességében tehát levonható a következők: a szelektív iskolaválasztás minden ellentétes törekvés ellenére továbbra is nagyban befolyásolja az iskolák tanulói összetételét, valamint a társadalmi különbségeket a falusi kisközségekben (is), mint ahogyan ezt jelen tanulmány is bizonyítani fogja.

Egyéni szinten ugyanakkor racionálisnak nevezhető a szülők döntése, miszerint a szegregálódás útjára lépő oktatási intézményekből „kimentik” gyermekeiket. Adatokkal igazolható tény ugyanis, hogy azokban az osztályokban, ahol a roma gyerekek többségbe kerülnek, csökkenni kezd az egész osztály iskolai teljesítménye, amit a tanulmányi eredmények, illetve a kompetenciamérések is bizonyítanak (Fejes, 2013; Kertesi és Kézdi, 2005a, 2012; Messing és Molnár, 2008; Papp, 2015; Zolnay, 2006). Ugyanakkor kutatások bizonyítják, hogy nem a roma gyerekek rontják le az osztály teljesítményét, hanem a roma gyerekek arányának növekedésével párhuzamosan az egész osztály teljesítménye romlik, olyan mechanizmusok működnek, melyek a csoport egészére hatnak. Messing és Molnár (2008) kutatásai alapján ilyen többek között a tanár percepciója a romák arányáról az osztályban, ami megbélyegzi az osztályközösséget, és visszahat a gyerekek iskolai teljesítményére is, illetve hasonlóképp az egész osztályra hatnak az önbeteljesítő jóslatként működő alacsony elvárások (Fejes, 2013). Kertesi és Kézdi (2009) a „tanulással szembehelyezkedő kortárs csoportri szubkultúra” kifejezéssel illeti a szegregált közösségekben gyakran fellépő jelenséget, amely a diákok motivátlanságból ered. A szubkultúra ugyanis leértékeli a „tanulással kapcsolatos tevékenységeket, és az iskolával, tanárokkal szembeni ellenállásra buzdítja a közösség tagjait.” (Kertesi és Kézdi, 2009. 963. o.). Végeredményben tehát a „közösségbe való bekerülés” miatt válnak „problémássá” a diákok (Fejes, 2013. 4. o.).

Nemcsak a tanulmányi eredményeket rontja, ha egy osztályba túlnyomórészt roma gyerekek kerülnek, hanem a továbbtanulási szándéokra is negatívan hat. Messing és Molnár (2008. 84. o.) kutatása szerint negyven százalék a határ, amit, ha meghalad a roma gyerekek aránya, „meredeken lezuhan a gimnáziumban továbbtanulni vágyók, és háromszorosára emelkedik az érettségit nem adó iskolákban továbbtanulni tervezők aránya, a kiegyensúlyozottabb etnikai összetételű osztályok tanulóihoz képest”. Liskó (2008) eredményei alapján a továbbtanuló roma fiatalok kétharmada érettségit nem adó

⁶ Ez azonban nem igaz a „körzettel nem rendelkező iskolákra”, például az egyházi fenntartású iskolákra. Az egyházi intézmények szerepe a szelektív iskolaválasztásban éppen ezért fontos lehet, jelen tanulmányban azonban nem áll módunkban az iskolák fenntartó szerinti vizsgálata.

⁷ Az egyiskolás települések esetében Havas és Liskó (2005) eredményei szerint: amennyiben az eljárók a helyi iskola tanuló létszámához viszonyítva 30%-ot tesznek ki, ott minden jel arra utal, hogy a helyi társadalom az iskolai szegregáció alakítója.

szakiskolákba megy,⁸ ahonnan viszont a tankötelezettségi korhatárt elérve jelentős részük lemorzsolódik még a szakmai ismeretek elsajátítása előtt,⁹ ezzel teljesen esélytelenné válva a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre. Csupán 4-5%-ra tehető a romák egy-egy évfolyamában azok aránya, akik megszerzik az érettségit (Liskó, 2002; Havas, 2008).

Míndezt tehát a kollektív cselekvés csapdájának (Olson, 1987) iskolapéldája: bár a társadalom számára hosszú távon nagyon kedvezőtlen hatásai vannak, a gyermekek elhordása a marginalizálódó intézményekből az egyén szintjén racionális magatartás. A szülő tehát a szegregálódás folyamatára utaló jelek esetében úgy értékeli, jobban jár, ha elviszi gyermekét az adott intézményből. Ezzel azonban befolyásolja a tanulók társadalmi összetételét, azaz közvetett módon hozzájárul a spontán szegregáció folyamatához (l. Havas, Kemény és Liskó, 2001; Kertesi és Kézdi, 2005a, 2009; Virág, 2012). A szülőkhöz hasonlóan akár az iskolák is racionális cselekvőnek tekinthetők, amikor a „jobban haladó” és „tehetséges” diákokat kiválogatják előmenetelük – és nyilván az intézmény jó hírnevének fenntartása – céljából. E magyarázat alapján Szalai (2010) a szegregációt a „racionális szelekció melléktermékének” nevezi, ahol a gyengébbek „tömörítése” nem cél, hanem végeredmény. A szerző ugyanakkor kiemeli, hogy e széles körben elterjedt érvelés nem elégséges a jelenség magyarázatára. A „jól haladók védelmében alkalmazott szelekció” ugyanakkor létezik, és a szülők racionális elhordásához hasonlóan az ördögi kör részét képezi.

Kertesi és Kézdi (2009) három hatásmechanizmust nevezett meg, melynek következtében a szegregálódó intézményekben az oktatás minősége leromlik. Egyrészt a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek oktatása nagy többletterhelést jelentene, amit a pedagógusok többsége nem tud felvállalni, inkább lecsökkenti a gyerekek iránti elvárásokat, követelményeket. Másrészt a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek egy osztályban való tömörítése kedvezőtlen csoportnormákhoz, szubkultúrához vezethet, ahol akár kiközösítéssel is járhat az, ha valaki tanulni szeretne (mint ahogy arról fentebb már szóltunk). Harmadrészt az oktatási rendszer anyagilag nem értékeli a tanárok plusz erőfeszítéseit, ami kontraszelekcióhoz vezet. A szegregálódó osztályokat, intézményeket a magasabban képzett, jobb pedagógiai eszköztárral rendelkező szakemberek elhagyják, a szolgáltatások minősége pedig leromlik (Kertesi és Kézdi, 2009). Fejes (2013) kutatásai alapján 20-25%-ra becsüli azt a kritikus arányt, ami fölött a roma gyerekek tanulóközösségbeli aránya maga után vonja az oktatási környezet és színvonal csökkenését.

Feischmidt (2013) a szegregált intézmények fenntartó mechanizmusaként megemlíti, hogy azok léte mind a többségi iskolák tanárainak, mind a kisebbségi, szegregált iskolák pedagógusainak érdekeit kiszolgálják. Az előbbieket azért, mert „nem kell bajlódniuk a szerintük kezelhetetlen gyerekekkel”, a második csoportnak pedig munkát, megélhetést nyújt. Még a roma származású gyerekek szülei is érdekeltek az intézmények fenntartásában, hiszen „a speciális, többnyire csak kisebbségi gyerekek által frekvenciát ismételt iskolákban nagyobb biztonságban gondolják gyermekeiket” (Feischmidt, 2013. 3. o.).¹⁰

⁸ Havas (2008. 134. o.) szerint az alacsony iskolázottságú szülők még a „Kádár-rendszerben kialakult tradíciók folytatásaként kezelik a szakképzést”, és nem látják a megváltozott helyzetet és lehetőségeket. Az általános iskolák is felelőssé tehetőek a kialakult helyzetért, akik „nem tájékoztatják megfelelőképpen” a diákokat a lehetőségekről, és gyakran a közeli szakiskolákkal kötött alkuk alapján küldik oda a tanulókat. A „súlyos tudáshiánnyal küzdő”, „funkcionális analfabétákat is befogadó” intézményekben azonban az oktatás színvonala és a tanulók iránti elvárások nagyon alacsony színvonalúvá válnak egy idő után, a megszerezhető bizonyítvány értéke jelentősen leértékelődik – amit, mint azt a fentiekben bemutatjuk eleve igen keveseknek sikerül megszerezni.

⁹ A cigány tanulók száma a szakképző iskolák első két évében gyakorlatilag évente megfelelődik, vagyis a szakképző iskolákba beiratkozó cigány tanulók háromnegyed részének még arra sincs esélye, hogy egyáltalán elkezdje a szakmatanulást (Liskó, 2002).

¹⁰ Korábbi írások beszámoltak róla, hogy míg az önkormányzatok voltak a fenntartók, nekik is érdekükben állt fenntartani a status quo-t, gyakran többletköltséget is vállaltak, mert ez „kényelmes megoldást” jelentett a roma gyerekek iskolai elkülönítésére (Havas és Liskó, 2005).

A kollektív cselekvés csapdája pedig éppen az, hogy mivel a tehetősebb, jobban képzett (elsősorban középosztálybeli nem roma) szülők azok, akik el tudják hordani gyermekeiket egy távolabbi iskolába, éppen azok maradnak a „szegregáló” vagy más néven „gettódoso” intézményekben, osztályokban, akiknek leginkább szükségük lenne a „heterogén”, magas oktatási színvonalat képviselő iskolai közegre. Több kutatás is bizonyítja (Kézdi és Surányi, 2008; Szalai, 2010; stb.), hogy az integrált környezetben a roma gyerekek teljesítménye nő, „sokan közülük a többségi gyerekek teljesítményét is túlszárnyalták” (Szalai, 2010. 6. o.).

Mínt hogy a társadalom szegénységben élő csoportjai általában társadalmi és lakóhelyi elkülönültségben élik életüket, az iskola lenne az a helyszín, ahol lehetőség nyílna arra, hogy középosztálybeli kapcsolatokat teremtsenek (Kertesi és Kézdi, 2009). Granovetter (1973) „gyenge kötéseknek” nevezi azokat a kapcsolatokat, melyek az egymáshoz hasonló társadalmi státuszú egyének szoros kötelékeiből kivezetnek és új lehetőségekhez, információkhoz biztosítanak hozzáférést. Ugyanakkor kutatók sora elemzi: az iskolai szegregáció megszüntetése nem elegendő ahhoz, hogy ezek a gyenge kötések, más társadalmi körökbe mutató kapcsolatok valóban létre is jöjjenek. A teljesség igénye nélkül felsorolásszerűen megemlítünk néhány javaslatot a probléma orvoslására: a kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy már korábban, az iskola előtt el kell kezdődnie a gyerekek tömeges integrált nevelésének. Friedman és Surdu (2009) – az iskolák és tanácsadó központok reformja mellett – az integrált és romák által nagyobb arányban látogatott iskola előtti „pre-school” intézmények szükségességét is megemlíti. Clotfelter (2000) az iskolán kívüli szabadidős tevékenységek jótékony hatására, Chetty, Hendren és Katz (2015) pedig a marginalizálódó rétegek lakóhelyi elkülönülését megszüntető intézkedések szükségességére hívják fel a figyelmet.

Módszertan-ismertetés és alapadatok

A TÁMOP program¹¹ keretében 2013-14-ben összesen 23 LHH kistérségben került sor az adatfelvételre (1. ábra) a kistérségben élő gyermekes családok reprezentatív mintáján.¹² Az adatfelvételek eredeti célja a kistérségekben élő gyermekes családok szükségleteinek felmérése volt a készülő helyi gyerekesély stratégiák megalapozása érdekében. Mivel az egyes felvételekhez azonos kérdőíveket használtunk, ezért lehetőség nyílt a különálló térségi adatok összekapcsolására. Az így létrejövő 6122 háztartást és 11355 gyermeket (súlyozott értékek)¹³ magában foglaló nagymintás adatfelvétel egyedülálló abból a szempontból, hogy egy más kutatások által nehezen elérhető célcsoportra fókuszál, hozzásegítvén ezzel a kutatókat a hátrányos helyzetű térségek, és az ott élő gyermekek szociális problémáinak mélyebb megértéséhez (Vastagh, 2016).

A szükségletfelmérés mintája a 23 LHH kistérségben élő gyermekes családokra és a 18 év

¹¹ TÁMOP 5.2.3 „Integrált térségi programok, a gyerekek és családjaik felzárkózási esélyének növelésére” zajló kutatást a partnerként bevont felsőoktatási intézmények hallgatói és oktatói végezték. A kérdőíves felvételek szakmai háttérét, valamint a mintaválasztást, az adatok ellenőrzését és a különálló felvételekből származó adatok egyesített adatállományba való összekapcsolását, az MTA TK Gyerekesély-kutató csoportja végezte.

¹² A program ideje alatt az első (Baktalórántházi, Bátorterenyei, Hevesi, Kisteleki, Sásdi) és második körben bevont (Csengeri, Jánoshalmi, Mezőcsáti, Ózdi, Sarkadi, Szigetvári) 11 kistérségben két felvétellel, míg a harmadik körös 12 kistérségben (Abaúj-Hegyközi, Berettyóújfalu, Bodroghközi, Edelényi, Encsi, Fehérgyarmati, Kadarkúti, Mátészalkai, Nyírbátori, Szerencsi, Szikszói, Vásárosnaményi) egy kérdőíves felvétellel került sor. Az első körben bevont 5 kistérségben 2011-ben készült az első felmérés, a korábbi MTA Gyermekszegénység Elleni Programiroda munkatársainak szakmai-módszertani támogatásával. Ennek az adatfelvételnek a kérdőívei szolgáltak alapul a későbbi felvételeknél is, azonban a kérdések körét lényegesen bővítettük. Az első öt felmérés eredményei a gyerekesely.tk.mta.hu honlapon elérhetők.

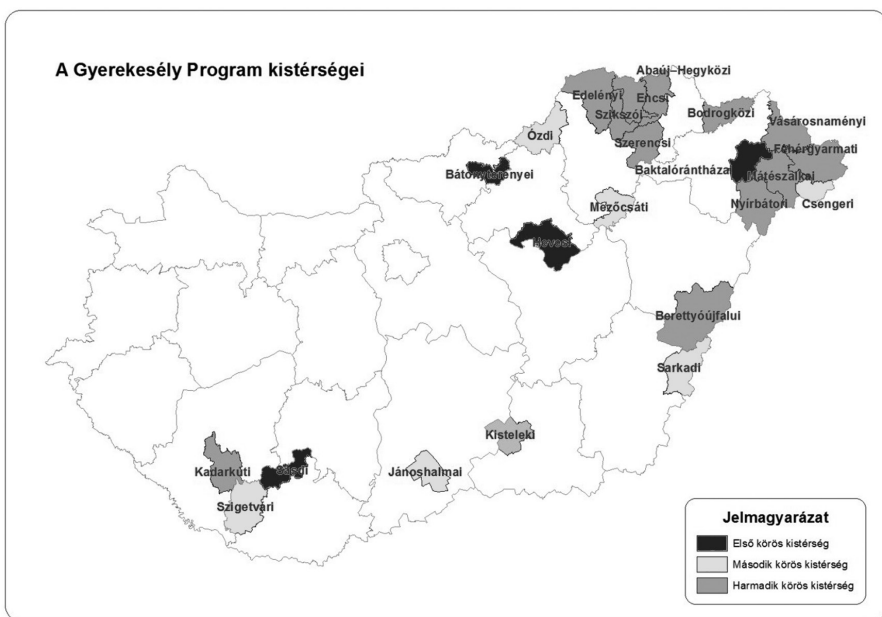
¹³ A súlyozatlan mintában 12623 gyerek került be.

alatti gyermekekre reprezentatív. A mintát többlépcsős, csoportos valószínűségi mintavételi eljárással alakítottuk ki. Első lépcsőben a települési minta került kiválasztásra. A települések kiválasztása a településtípus és népességszám, valamint a roma¹⁴ népesség aránya szerint történt. A településeken belül egyszerű véletlen mintavételi eljárással kerültek kiválasztásra a gyermekes családokban élő gyermekek (l. bővebben: Vastagh, 2016).

Az adatfelvétel során a mintába került családok körében elsőként egy háztartási kérdőív került kitöltésre,¹⁵ majd következő lépésben a háztartásban élő minden 0-17 éves gyerekről külön egy 50 kérdést tartalmazó kérdőívet vettünk fel, amelyben többek között rákérdeztünk a gyermekek szükségleteinek kielégítettségére, a gyerekek egészségi állapotára, oktatási előmenetelére. A válaszadó elsősorban a gyerek(ek) édes- vagy nevelőanyja, másodsorban az édes- vagy nevelőapja, harmadsorban az a felnőtt személy volt, aki a gyerekek gondozásáért elsősorban felel.

1. ábra.

A gyerekesély program kistérségei (Vastagh, 2016)



Az általános iskolásokból álló al minta jellemzői

Az MTA Gyerekesély-kutató Csoport 11355 gyermeket számláló (súlyozott) adatbázisában az 1-8. osztályos általános iskolai képzésben részt vevő diákok száma 5449 fő volt az adatfelvétel időszakában. Korcsoport szerint a 6-16 év közötti (tanköteles korú) gyerekeket válogattuk le: nem kerültek be a mintába azok a 6 évesek, akik nem járnak még iskolába, illetve a 14-16 évesek közül csak azok kerültek be, akik az adatfelvétel időpontjában általános iskolai képzésben vettek részt (akár 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi vagy szakközépiskolai intézményi keretek között). Mivel az iskolák neve nyitott kérdésként szerepelt a kérdőívben, ezek beazonosítására volt szükség. A gyerekek által látogatott intézményeket ezután elláttuk a – 2013. október végi állapotokat tükröző – KIR adatbázisban szereplő feladatellátási helyek OM azonosítóival, melyek segítségével mód nyílt saját

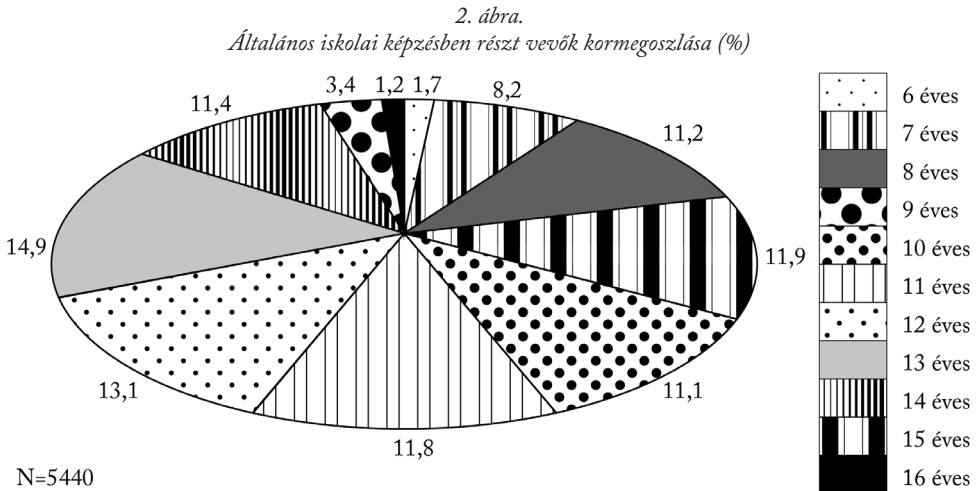
¹⁴ A roma népesség településen belüli arányánál a 2011. évi népszámlálás adatait vettük alapul.

¹⁵ Bővebben: Vastagh (2016).

adatfelvételünk eredményeinek összekapcsolására az akkori legfrissebb, 2014-es Országos Kompetenciamérés (OKM) telephelyi eredményeit tartalmazó adatbázissal. Ezzel lehetővé vált az általunk vizsgált 23 leghátrányosabb helyzetű kistérség általános iskoláinak szélesebb körű elemzése, valamint a felmért vélemények összevetése a kompetencia vizsgálatok eredményeivel. Összesen 400 intézményt¹⁶ sikerült azonosítani, melyet a mintából 5225 gyermek látogatott az adatfelvétel időpontjában (224 fő esetében nem tudtuk azonosítani a megadott intézményt, vagy adathiánnyal szembesültünk).

A gyerekek települések közötti megoszlása a következő képet mutatja: a gyerekek legnagyobb része 3000 fő feletti (54%), egyharmaduk 1000-3000 fő közötti településeken él, míg nagyjából 15% 1000 fő alatti aprófaluban lakik. A mintába kerülő gyermekek által lakott 234 településből 60 településen egyetlen iskola sincs, míg 139 esetben egy, 34 esetben több iskola van. (Az iskolák számát a telephelyek címe alapján azonosítottuk.)

A mintába kerülő iskolások életkor alapján viszonylag egyenletes eloszlást mutatnak a 6, 15 és 16 évesek kivételével (2. ábra). Ezen eredmények közül csupán a 6 évesek aránya tűnik alacsonynak, tekintettel arra, hogy a 6-14 éveseket szokás általános iskoláskorúnak tekinteni. Mivel azonban a leválogatott mintába csak azok kerülhettek be, akiknél a szülő azt válaszolta, hogy iskolába jár a gyermek, a 6 évesek alacsony aránya későbbi iskolakezdésre utal.



E kérdés tisztázása érdekében megvizsgáltuk a teljes súlyozott mintában (11355 gyermek esetében) az iskolakezdés évről évre vonatkozó kérdést, mely alapján látszik, hogy az LHH kistérségekben az általános iskolásoknak csupán 38%-a kezdte el hat évesen az iskolát, 54% hét, 3% pedig nyolc évesen ment először oktatási intézménybe. A későbbi iskolakezdés okaként a gyerekek 52%-ánál évszentség, 13%-nál szülői kérés, 7,3% esetében iskolaéretlenség, 1,8%-nál betegségek, 4%-nál pedig egyéb okot jelöltek meg a válaszadók.

Mivel egyes szerzők szerint (pl. Kemény, 1996; Babusik, 2003) a roma származású gyerekek jellemzően később mennek általános iskolába, megnéztük az iskolakezdés időpontját etnikai bontásban is. Ez az összefüggés azonban mintánkban nem bizonyult szignifikánsnak,

¹⁶ Az intézmények túlnyomó többsége (60%) olyan, ahol az adatfelvételbe bekerült gyerekek közül 1-10 fő jár. Az intézmények 15%-ába 11-20 fő, 14%-ába 21-40 fő jár, míg az intézmények 11%-ába 41-80 gyermek jár. Az OKM adatbázisa alapján elmondható, hogy a mintába került gyerekek nagy része „nagy” (44%) vagy „közepes” nagyságú iskolába jár (37%), nagyjából egyötödük „kis iskolába” (19%).

azaz nincs eltérés e tekintetben a roma¹⁷ és a nem roma családban élő gyerekek között: az LHH-ás kistérségekben általános volt a felmérés időszakában a tendencia, hogy a gyerekek jellemzően 7 évesen kezdték az iskolát. (A roma családban élő gyermekek aránya a teljes mintában 34,8%, azaz 3663 fő, míg a nem roma családból származók aránya 65,2%, azaz 6873 fő.)

A gyerekek 75%-a normál tantervű osztályba jár, 12,5% tagozatra, míg 2% gyógypedagógiai oktatásban vesz részt. Adatbázisunk szerint – a szülők bevallása alapján – a gyerekek 9,6%-a ismételt évet (háromnegyedük egyszer, a többiek többször), és 117 főt (1,6%) tanácsoltak el az iskolából, vagy vált magántanulóvá. Az OKM adatbázisa szerint a „sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek külön osztályban való tanításának” mértéke országos szinten 5,5%, míg az LHH kistérségekben a szegregált osztályok aránya ennél valamivel magasabb (7,3%). Mintánkban „a kiegészítő, felzárkóztató osztályba” járók aránya a válaszadók szerint 5% volt, ami kis mértékben meghaladja az OKM országos átlagát.

A szelektív iskolaválasztás mérése és korlátai

Ahhoz, hogy megvizsgálhassuk azt a kört, akik nem kényszerből, hanem önként, saját elhatározásból hordják el a településről gyermeküket egy másik iskolába, ki kellett zárni azon településeken élő gyermekeket a vizsgálatból, ahol nincsen általános iskola, így 4960 fős adatbázist kaptunk. Mivel a kérdőív nem tartalmazott arra vonatkozóan kérdést, hogy a gyermek körzetes iskolába jár-e, kizártuk az elemzésből azon városokban élő gyermekeket, ahol több iskola is van (hiszen a településen belüli szelekció nem tudtuk mérni).¹⁸ Ismert, hogy a településen belüli szelekció meghatározó jelentőségű, sőt a szelektív iskolaválasztást a témában íródott irodalmak többnyire városi jelenségként aposztrofálták (Kertesi és Kézdi, 2014; Szalai, 2010; Zolnay, 2006). Ugyanakkor az általunk vizsgált LHH-ás térségekben a helyzet más: mintánkban az általános iskolába járó gyerekek által lakott 234 településből ugyanis összesen csupán 34-ben van egynél több iskola. Ez azt jelenti, hogy az általános iskolásokat tartalmazó adatbázisba bekerült a gyerekek 86%-a olyan településen él, ahol egy, vagy egyetlen iskola sincs.¹⁹ Így tehát elmondható, hogy az LHH-ás térségekben az egyiskolás települések jellemzőek, ezért releváns a jelenséget akkor is vizsgálni, ha a településen belüli szegregáció nem mérhető.

A szelektív iskolaválasztást tehát 2620 fő körében tudtuk vizsgálni, akiknek túlnyomó többsége falusi (82%), nem egészen egyötöde pedig kisvárosi gyermek (18%). A tanulmány tehát a továbbiakban az LHH kistérségekben, egyiskolás településeken élő, falusi (falusias környéken élő) gyermekek szüleinek szelektív iskolaválasztását, annak okait és összefüggéseit tárgyalja.

¹⁷ A háztartási kérdőívben három kérdés szerepelt, amely alapján a gyermekek etnikai hovatartozására vonatkozóan következtetni tudtunk. Két kérdés a szülő önbesorolás szerinti etnikai hovatartozására vonatkozott, egy pedig arra, hogy a családban él-e önmagát romának/cigánynak valló ember. Ezen kérdésekre adott válaszok alapján roma/cigány etnikumú családban élő gyerekek tekintettük (a) azokat, akiknek a válaszadó szülője saját bevallása szerint (elsődlegesen vagy másodlagosan) roma/cigány etnikumhoz (is) tartozóként határozta meg magát, illetve (b) a kétszülős nukleáris család esetében azokat, ahol a válaszadó (szülő) a társára vonatkozóan azt nyilatkozta, hogy az magát roma/cigány etnikumhoz tartozónak tekinti. A kiterjesztett családok esetében (ahol a szülőkön kívül más felnőtt is él) az etnicitásra vonatkozó kérdésekből nem lehetett egyértelműen azonosítani a szülők etnikai hovatartozását, így őket kénytelenek voltunk kihagyni a mintából (ez a minta 7,2 %-át jelenti).

¹⁸ 2340 fő esett ki az adatbázisból, akik olyan városban élnek, ahol több iskola is van, így lehetőség nyílik a településen belüli szelekcióra. A leválogatást a KIR (2013 év végi) adatai alapján végeztük.

¹⁹ A 234 településből 60-ban egyetlen iskola sincs, míg 139 esetben egy, és 34 esetben több iskola van. (Az iskolák számát a telephelyek címe alapján azonosítottuk.)

Ebben az értelemben az eljárók aránya 15,3% lett (388 fő),²⁰ ami egyébként nem jelenti azt, hogy a valóságban ennyi azok aránya, akiket önszántukból hordanak el a szülők lakóhelyükről, hiszen potenciális eljárók lehetnek azok is, akiknek településén nincs iskola, de nem a saját körzetük iskolájába járnak. Ez az arányszám nem vonatkozik továbbá azokra, akik a többiskolás településeken belül szelektálnak, emellett azt sem szabad elfelejteni, hogy „csak” azon gyerekek kerülhettek be az elemzésbe, akiknek szülei válaszoltak arra a kérdésre, hogy hova jár a gyermek iskolába, és a válaszok kódolhatók voltak a KIR adatbázis szerint.

Az eljárók arányának szórása térségenként igen nagy: míg a legalacsonyabb eljárási arányt felmutató Csengerben csupán 2,9%-os, addig a legmagasabb eljárást a közeli Vásárosnaményi kistérségben mértük, 32,2%-ot. A 23 térség közül 13-ban az átlagot elérő vagy meghaladó eljárási arányt mértünk, az arányszám 5 térségben 20% fölött van (l. a Függelék 1. ábráján). Jelen tanulmányban nincs lehetőség a területi különbségek okainak elemzésére, ugyanakkor, ez fontos további kutatási irány lehet.

Összességében elmondható, hogy a 15,3%-os arányszám azt a sokaságot jelöli, akik biztosan nem kényszerből, hanem többségük feltehetően a jobb lehetőségek reményében a helyi iskolából egy másik településre ingáznak tanulás céljából: őket nevezem a továbbiakban „mobilaknak” vagy „eljáróknak”.

A szelektív iskolaválasztás okai

A kor és az iskolaválasztás

Hipotézisünk szerint az elhordás tényét magyarázza, hogy a gyermek alsós vagy felsős. A felsősök körében feltételezésünk szerint nagyobb arányú az elhordás mértéke, mint az alsósok között, hiszen a kisebb gyermekek esetében az utaztatás megterhelőbb, mint a nagyobbaknál. Az alsósok helyben tartása annyira markáns célként lebegett a települési vezetők szeme előtt – sokszor erőteljes szülői nyomás hatására (is) –, hogy ez az iskolatársulások kialakítása során (a 2000-es évek második felében) számos hosszan tartó vitát eredményezett, melynek feloldhatatlansága következtében több esetben nem is jött létre a megegyezés, vagy ha igen, akkor is jelentősen terhelte az intézmények közötti együttműködést, kapcsolatot (Balázs és Kovács, 2012; Fekete, 2008; Váradi, 2012; Virág, 2012). Emellett feltételezhetően az is közrejátszik a felsősök nagyobb arányú elhordásában, hogy közeledve a 14 éves korhoz a szülők olyan iskolába szeretnék vinni gyermeküket, ahol nagyobb az esélye a továbbtanulásra (ehhez azonban a továbbtanulás szándéka szükséges).²¹

A felvett adatok alapján ugyanakkor kiderült, hogy nincs szignifikáns összefüggés az eljárás és az között, hogy valaki alsós vagy felsős (osztályok alapján). Megvizsgáltuk a kor és az elhordás közötti összefüggést is, amely azonban szintén nem mutatott szignifikáns összefüggést.²² Levonható tehát a következtetés, hogy az elhordást alapvetően nem a gyermekek kora határozza meg. Továbbá az is látszik, hogy az elhordás, azaz a szülők

²⁰ Ha csupán a falvakat (kis és nagyközségeket) nézzük a mintában, akkor az eljárás még nagyobb mértékű, 16,7%-os.

²¹ Általában a felsősök nagyobb arányú mobilitásában szerepet játszik az is, hogy a települések nagyobb hányadában maradt meg az iskolaösszevonások után alsó tagozat, mint felső. Ugyanakkor ez a mi mintánkban nem magyarázza a nagyobb eljárást, ugyanis pont a „kényszerelhordást” kiküszöbölendő, leválogattuk azon gyerekek adatait, akik olyan településen élnek, ahol nincs alsó vagy felső tagozat, azaz 8 osztályos általános iskola.

²² Bár az összefüggés nem szignifikáns ($p=0,64$) a kereszttáblát megnézve az látszik, hogy nagyon kis emelkedés érezhető a kor növekedésével, de igazán csak egy kiugró arány van – nem meglepő módon – a 14 évesek körében a legmagasabb az elhordás, itt 18,3%. Ugyanakkor az átlagot közelítő arányszámok vannak már alsó tagozatban is.

által generált spontán szegregáció jelensége az általunk vizsgált térségekben már az első tagozatban megkezdődik.

A következőkben azt vizsgáltuk, hogy a gyermekek számára a szülők milyen iskolai végzettséget prognosztizáltak: azt kaptuk, hogy az eltérés a két csoport (mobil és nem mobil) várakozásai között ugyan szignifikáns – főként a felsőfokú és szakközép-/szakiskolai végzettségek esetében nagyobb az eltérés –, de a két változó közötti kapcsolat gyenge.²³ Az adatok azt mutatják, hogy a gyermek iskolai végzettségének prognózisa közötti fő különbség abban nyilvánul meg, hogy míg az eljárók jelentős része (43%) felsőfokú végzettséget vár gyermekétől, addig a helyben maradók esetében majdnem ugyanakkora arányban (41%) valamilyen szakma megszerzését jósolják a szülők (l. részletesebben a Függelék 1. táblázatában).

Annak, hogy az összefüggésünk nem eléggé erős az eljárás és a prognosztizált iskolai végzettség között, az lehet a magyarázata – melyet más kutatások is alátámasztanak – hogy az iskolai végzettség prognosztizálása erősen függ a gyermek életkorától, a középiskola felé közeledve a várakozások egyre inkább a realitásokhoz közelítenek (Husz, 2013). Ezt az összefüggést ellenőriztük mintánkban is, és valóban negatív irányú szignifikáns összefüggést találtunk a gyermek kora és a prognosztizált iskolai végzettség között: minél idősebbek a gyermekek, annál jobban csökken a felsőfokú/gimnáziumi végzettségűek, és nő az alsóbb iskolai végzettségűek aránya a szülők várakozása szerint.²⁴ Ezért megnéztük az iskolai végzettség prognózisát egy adott korosztályra vonatkozóan, méghozzá a 14 évesek körében, akiknél a legmagasabb eljárási arányt mértük. Azt kaptuk, hogy az összefüggés valamivel erősebb lett, tovább nőtt a különbség a felsőfokú végzettséget és szakmát prognosztizáló elhordók és helyben járók között.²⁵ Ez tehát azt jelenti, hogy az összefüggés valós: azon gyermekek szülei, akik eljáratják gyermekeiket a helyi iskolából, magasabb iskolai végzettséget prognosztizálnak gyermeküknek, mint a helyben maradók.²⁶ Azonban az is kiderült, hogy a kor előrehaladtával a szülők egyre „realisabban” mérik fel gyermekük esélyeit, és csökken a magasabb végzettség aránya a jóslatok között.

Az anya iskolai végzettsége

Tapasztalataink és a szakirodalom állítása szerint az elhordás egyértelműen a középosztálybeli, magasabb végzettségű, nem roma származású családok „privilegiuma” (Balázs és Kovács, 2012; Virág, 2012). Ezt az állítást tesztelendő az alábbiakban először külön-külön majd együttesen vizsgáljuk meg az anya iskolai végzettségének, az etnikai hovatartozásnak, valamint a szegénységnek és a jövedelmi helyzetnek az elhordással való kapcsolatát. (A modellépités fázisai a Függelék 3. táblázatában nyomon követhetőek.)

Az édesanya iskolai végzettsége közepesen erős befolyásoló tényezőnek bizonyult,²⁷ ugyanakkor a felsőfokú végzettség tekintetében erősen meghatározza a gyermek elhordásának esélyét. Az eljáró gyerekek 47%-ának édesanyja érettségizett, egyötödük diplomázott. A helyben maradó gyerekek esetében az édesanyák túlnyomó többsége (57%) nyolc osztállyal vagy annál is kevesebbel rendelkezik, 24%-ának van érettségije, és csak 7%-uk felsőfokú végzettségű (3. ábra).

²³ Cramer's $V=0,119$, $p=0,000$.

²⁴ Spearman Correlation = $-0,146$ (pg 0,05), l. a Függelék 2. táblázatában.

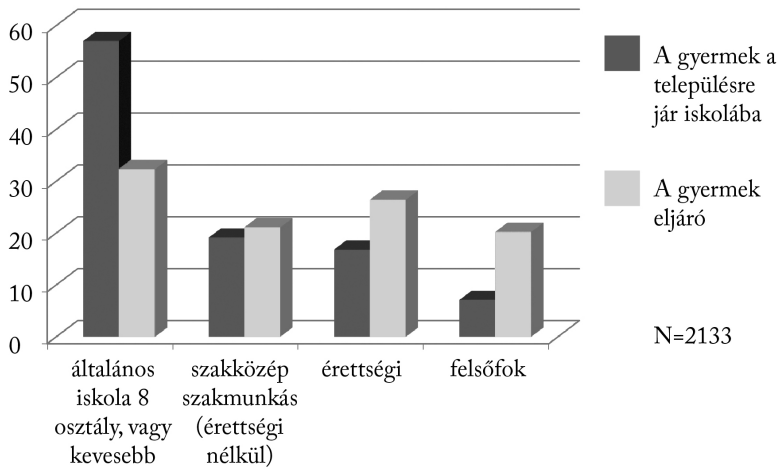
²⁵ Cramer's $V=0,236$, $p=0,004$. A felsőfokú végzettséget prognosztizáló szülők aránya a helyben járók között 23%, míg az eljárók esetében 48%. A szakmát prognosztizáló szülők aránya a helyben járók körében 46%, míg az eljárók esetében 38%.

²⁶ Fekete (2016) rámutatott, hogy a roma szülők pesszimistábbak: kisebb, még a sajátjukénál is alacsonyabb iskolai végzettség elvárásokat támasztanak gyerekeik felé. A nem roma szülők nagyobb arányban bíznak abban, hogy gyermekük náluk magasabb iskolai végzettséget szerez majd.

²⁷ Cramer's $V=0,217$; $p=0,000$.

3. ábra.

Az eljáró és helyben tanulók megoszlása az édesanyák legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)



Ezután bináris logisztikus regressziós eljárással megvizsgáltuk, hogy mekkora annak az esélye, hogy egy magasabb végzettségű anya gyermeke eljárjon a helyi iskolából egy nyolc, vagy annál kevesebb osztállyal rendelkező édesanya gyermekéhez képest. Eredményként a következőket kaptuk: annak, hogy egy szakközépfiskolai/szakmunkás végzettséggel bíró szülő gyermeke eljárjon a helyi iskolából kétszeres az esélye, annak, hogy egy érettségivel rendelkező szülőé 2,7-szeres, annak viszont, hogy egy felsőfokú végzettségű szülő gyermeke ingázzon, ötszörös esélye van egy nyolc vagy annál alacsonyabb végzettségű szülőhöz képest (Függelék: 3. táblázat).

Etnicitás

A keresztábra-vizsgálat azt mutatja, hogy míg az eljáró gyerekek 84,5%-a nem roma családból, 15,5%-uk roma családból származik, addig a helyben maradók esetében 56,4% a nem roma származásúak aránya és 43,6% a roma családból származók aránya.²⁸ Látszik tehát, hogy az elhordás, valóban a nem roma családok privilégiuma, valamint, hogy a helyben maradók között a roma családból származó gyerekek aránya több mint negyven százalék.

Az esélyhányadosokat vizsgálva a következőket kaptuk: annak esélye, hogy egy nem roma származású család gyermeke eljárjon a településről, több mint négyszer akkora, mint a roma származásúak esetében. Ha az anya iskolai végzettségét bevonjuk változóként az elemzésbe (azaz a származást kontrolláljuk az anya iskolai végzettségével) az etnicitás hatása csökken ugyan, de még így is erőteljes maradt: két ugyanolyan végzettségű anya esetén is háromszor akkora eséllyel visznek el a helyi iskolából egy nem roma származású gyermeket, mint egy roma családban élőt (Függelék: 3. táblázat). Ezzel párhuzamosan bár az iskolai végzettség hatása csökken, az érettségivel és diplomával rendelkezők esetében megmarad, míg a szakközép- és szakmunkás végzettségűek esetében eltűnik (a legfeljebb általános iskolát végzettek csoportjához képest).²⁹

Ez tehát azt jelenti, hogy az LHH falusias térségekben élők esetében az etnicitás

²⁸ Az etnikai arány az leválogatott, falusias (egyiskolás) mintában: nem roma általános iskolások aránya: 60,8%, roma általános iskolások aránya: 39,2%.

²⁹ Míg az esélyhányados a gimnáziumot végzettek esetében 2,77-ről 1,48-ra csökken, addig a felsőfokú végzettségűek esetében 5,04-ről a felére, 2,56-ra csökken.

erőteljesebb hatást gyakorol a gyermek helyi iskolából való elhordására, mint az anya iskolai végzettsége (bár ez utóbbi hatása is jelentős marad a magasabb végzettségűek esetében).

Szegénység és jövedelem

A jövedelmi szegénység³⁰ csak minimális szinten befolyásolja annak esélyét, hogy a gyerekek helyben tanulnak-e: ez az összefüggés jóval gyengébb, mint az etnicitás és az elhordás közötti.³¹ Azok között, akik eljárnak a településről 47,8% jövedelmi szegény, míg azok közül, akik helyi iskolába járnak 62,8% tartozik ebbe a kategóriába. Látható, hogy mindkét csoport esetében igen magas a jövedelmi szegény családok aránya, ami nem csoda, hiszen a falusias minta esetében is nagyon magas, átlagosan 61% a szegények aránya. Éppen ezért nem meglepő, hogy az esélyhányadosok vizsgálatokor gyakorlatilag a jövedelmi szegénység (eljárásra gyakorolt) hatása eltűnik, amint bevonjuk a modellbe az iskolai végzettséget és az etnicitást. (Ezzel szemben a roma származás, valamint az anya iskolai végzettségének hatása – legalábbis a felsőfokú végzettségűek esetében – szinte változatlan marad (Függelék: 3. táblázat).³²

Annak, hogy a jövedelmi szegénység miért nem befolyásolja erősen az LHH (falusias jellegű) térségek lakóinak esetében a szelektív iskolaválasztást, oka lehet, hogy a minta túlnyomó része a jövedelmi szegény kategóriába esik. Ezt támasztják alá a jövedelmi adatok is: jelen vizsgálatba bevont 2620 általános iskolás gyerek közül 61%, azaz 1587 fő él a meghatározott szegénységi küszöb alatt. A gyerekek 68%-a 40.000 Ft/fő, vagy annál kisebb jövedelmű családban él, 89%-uk 60.000 Ft/fő jövedelemmel rendelkező családban él.³³

Összességében az eredményeket az látszik, hogy alapvetően nem a jövedelem befolyásolja a gyermekek helyi iskolából való elhordását. Az esélyhányadosokat megvizsgálva – az anya iskolai végzettsége, az etnicitás és a jövedelmi szegénység változóinak együttes bevonásakor – a következő eredményt kaptuk: a nem roma családból származó gyermeket háromszoros eséllyel hordják el a helyi iskolából egy roma családból származóhoz képest még akkor is, ha

³⁰ A szegény kategória az OECD 2 fogyasztási egység szerinti nettó háztartási jövedelem mediánjának 60%-ánál kevesebb jövedelemmel rendelkezőket fedi. A kérdőíven szerepelt egy kérdés, amiben a válaszadónak a háztartás összes nettó jövedelmét kellett megadnia, ezen kívül szerepeltek az egyes jövedelemforrásokra vonatkozó kérdések is. A tételes (szükség esetén imputált) jövedelmi adatokat minden háztartás esetében egyetlen segéd-változóban összegeztük. Amennyiben a válaszadó az első kérdésre nem adott elfogadható választ, vagy a tételek alapján számított összjövedelem magasabb volt, mint az egy összegben bevallott, úgy a tételes jövedelmek összegét vettük a háztartás jövedelmének.

³¹ A 2x2-es keresztábra vizsgálat alapján a szegénység és az elhordás összefüggése igen gyenge: $\Phi=0,110$; $p=0,000$. Az etnikai hovatartozás és az anya iskolai végzettsége az elhordással összevetve ennél erősebb összefüggést mutattak.

³² Tekintettel az LHH minta sajátosságára, vagyis arra, hogy a vizsgált térségekben élők között sokkal nagyobb arányban élnek jövedelmi szegénységben érintett emberek, a szegények kategóriáján belül megkülönböztettük a (1) medián 60-40%, a (2) medián 40%-a alatti jövedelemmel rendelkezőket is. Ennek eredményeképpen ugyanakkor a főbb tendenciák nem változtak: ugyan a legszegényebbekhez képest (40% medián alatt) kétszeres annak esélye, hogy a nem szegények elhordják gyermeküket (azelőtt 1,8-szeres volt), de a többi változó bevonásával a hatás ugyanúgy eltűnt. A későbbiekben meggondolandó más indikátorok bevonása a jövedelmi szegénység helyett, mellett a kép árnyalása érdekében.

³³ Megvizsgálva az elhordás és a család jövedelme közötti összefüggést, azt kaptuk, hogy ugyan szignifikáns eltérés van az eljáró és helyben tanuló gyermekek családjainak átlagos jövedelme között, de mindkét csoportnak igen alacsony a havi jövedelme. A gyermeküket eljáró családok átlagosan havi 7500 forinttal magasabb egy főre jutó jövedelemmel rendelkeznek, mint a helyben tanulók családjai. Míg az eljárók családjában átlagosan nagyjából 42000 Ft egy főre jutó jövedelem, addig a helyben járó körzetes gyerek családjában nagyjából 34500 Ft.

ugyanolyan végzettségűek és ugyanolyan szegények. Egy felsőfokú végzettségű szülő pedig még akkor is csaknem két és félszer akkora eséllyel hordja el gyermekét (egy 8 általános vagy alacsonyabb végzettségű anyához képest) a helyi iskolából, ha származásuk ugyanaz, és mindkettő a szegények kategóriájába tartoznak a háztartás jövedelme alapján.

Szelektív iskolaválasztás és az iskolák minőségének és eredményességének összefüggései

Az iskolák szubjektív megítélése

A következő fejezetben azt vizsgáljuk, hogy mi a különbség a szelektív iskolaválasztók és a helyben maradó gyerekek által látogatott iskolák szubjektív megítélése között. (A helyben járó diákok szülei tehát a körzetes iskolát, míg az eljáró gyermekek szülei a választott iskolát értékelték.) A válaszadóknak tíz állítást kellett értékelni négyes skálán (Függelék: 4. táblázat). Az állítások négy szempont szerint csoportosíthatók. Vannak, amelyek a pedagógusokat és az iskola pedagógiai koncepcióját értékeltették („Jók a pedagógusok”; „Figyelembe veszik a gyerek kéréseit, igényeit”; „Partnernek tekintik a szülőket”). Három kérdés az iskola felszereltségére, az oktatás feltételeire irányult („Az iskola berendezése, bútorzata megfelelő”; „Az iskola eszközökkel való felszereltsége megfelelő”; „Túlszűfoltak az osztályok”), és további kettő a gyerekközösségre vonatkozott („Jó a gyerekközösség”; „Sok az erőszakos, verekedő gyerek”). Végezetül egy kérdés a gyermek fejlődésének értékelésére irányult („A gyerek jól fejlődik”). Emellett külön kérdés irányult annak megítélésére, hogy „mennyire jellemző az iskolára a drogprobléma és a túlzott alkoholfogyasztás”, valamint az, hogy magas a „roma tanuló aránya”, később a válaszadóknak azt is értékelni kellett, hogy „melyik jobb: ha a roma és a nem roma gyerekek egy, vagy ha külön osztályba járnak?”³⁴

Közvetlenül az oktatás minőségére irányuló kérdést (például „Jó az oktatás minősége”), amely azt mutatta volna, hogy a szülők hogyan értékelik a gyermek által látogatott intézményben zajló oktatási munka eredményességét, sajnos nem tartalmazott kérdőívünk. Így az oktatás szubjektív megítélésével kapcsolatosan a kérdőív két állítását tudtuk összefüggésbe hozni, amelyeket a szülőknek értékelni kellett: az egyik a tanárookra vonatkozik („Jók a pedagógusok”), a másik a gyermek fejlődésére irányul, azaz elvileg az oktatás eredményességét (is) mérné („A gyerek jól fejlődik”). Ugyanakkor kiderült, hogy egyik kérdés esetében sem volt markáns eltérés a két csoport véleménye között.

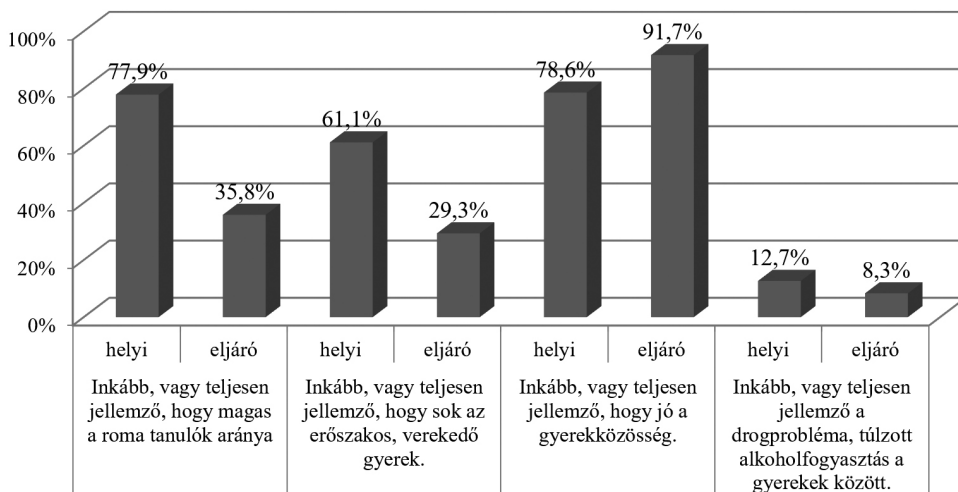
A keresztábra eredményei alapján elmondható, hogy a tanárokkal alapvetően mindkét csoport elégedett. A mobil gyerekek szülei közül valamivel többen voltak olyanok, akik teljesen egyet értettek az állítással (60%), de a helyben tanulók szüleinek nagy része is hasonlóképpen nyilatkozott saját iskolájának tanáiról (53%). Kicsivel nagyobb volt az eltérés a gyermek fejlődésére irányuló kérdés esetében, ami azonban nem csak az iskolai oktatás, hanem az otthoni, családi környezet hatása is lehet (Perpék és Fekete, 2016). Míg az eljáró gyerekek szülei közül 77% értett egyet teljesen az állítással, miszerint „gyermeke jól fejlődik”, addig ugyanez az arány a helyben tanulók szülei körében 67%-os. Az iskola eszközökkel való felszereltségére, eszközökkel, bútorokkal való ellátottságát mindkét csoport hasonlóan jónak értékelte, nem mutatkozott szignifikáns eltérés a vélemények között (Függelék: 4. táblázat). Erőteljesebb véleménykülönbség a helyben maradók és elhordók között csupán a gyerekközösségre vonatkozó egyik állítással („Sok az erőszakos, verekedő gyerek”) kapcsolatban, valamint a roma származású diákok arányának megítélésében mutatkozott. Emellett a „jó a gyerekközösség”, valamint a drog és alkoholproblémák megítélésével összefüggésben jelentkezett gyenge kapcsolat. Az alábbiakban ezt a négy összefüggést tárgyaljuk (Függelék: 4. táblázat).

³⁴ A kérdésblokk végén pedig a válaszadók az iskola erősségeit és hiányosságait, fejlesztendő területeit nyitott kérdésben kifejthették, ezekkel azonban jelen tanulmány keretein belül nem foglalkozunk.

A 4. ábrán látszik, hogy míg az eljáró gyermekek szüleinek nem egészen egyharmada értékelte úgy, hogy a gyermek által látogatott, azaz nem körzetes iskolára inkább vagy teljesen igaz, hogy „sok az erőszakos, verekedő gyerek”, addig ugyanezt az állítást a helyben járó diákok szülei kétszer akkora arányban (61%) érezték „inkább, vagy teljesen” igaznak a körzetes iskolára vonatkozóan. A gyerekközösséget ugyanakkor mindkét csoport egyértelműen „inkább vagy teljesen” jónak ítélte (míg az eljárók szüleinek 92%, addig a helyben maradók 79%-a). Az alkohol és drogfogyasztást a szülők viszonylag kis része értékelte inkább vagy teljesen jellemzőnek, a helyben járók esetében ez az arány 13% körüli, az eljárók esetében 8%.

4. ábra.

A gyerekközösséggel kapcsolatos állítások szülői értékelése a gyermek által látogatott iskola esetében



A gyermek által látogatott iskolára vonatkozó kérdésekkel kapcsolatban az eljárók és helyben maradók szüleinek véleménye közötti legnagyobb különbséget a roma származású tanulók magas arányának megítélésével kapcsolatban mértük. Mint a fenti ábrán látható: azon családok közül, ahol a gyermek eljáró, csupán a szülők 36%-a ítélte úgy, hogy inkább vagy teljesen jellemző a romák magas aránya, míg a helyben járó gyermekek által látogatott (körzetes) iskolára vonatkozóan a szülők 78%-a válaszolta ugyanezt. Másként közelítve a dolgot: ott, ahol a válaszadók az iskolában „nagyon jellemzőnek” értékelték a romák magas arányát (csaknem a minta fele: összesen 1110 fő a 2445-ből), a megkérdezett családok gyermekei közül 5% volt „bejáró” és 95% helyi.

Összességében tehát a fentebb elemzett tényezők közül csupán a roma származású gyerekek arányának, valamint az agresszív, verekedős gyerekek arányának megítélésében volt jelentősebb eltérés az eljáró és helyben maradó gyerekek szülei között.

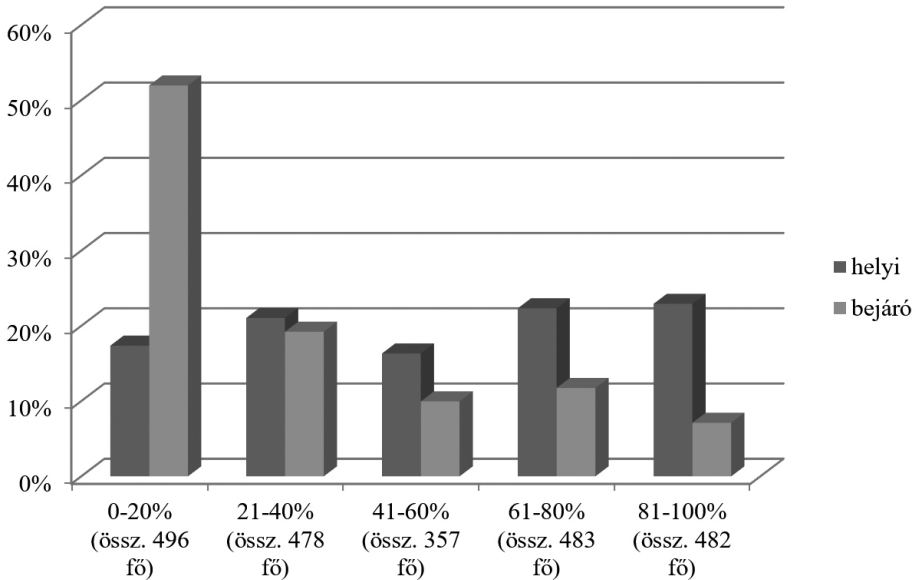
A szelektív iskolaválasztás összefüggései az Országos Kompetenciamérés mutatókkal és eredményekkel

Az előző fejezetben tárgyalt összefüggések, melyek a különböző (helyi és választott) iskolák megítélését vizsgálták, azt mutatják, hogy jelentős különbség van az eljáró és helyben tanuló gyerekek szüleinek megítélése között az iskolába járó roma gyerekek arányát illetően. Az alábbiakban megvizsgáltuk a roma gyerekek és a bejárók arányának összefüggését az Országos Kompetenciamérés (OKM) 2014-es telephelyi adatbázisából származó (saját adatbázisunkkal összekapcsolt) adatok alapján is (mindkét adat az iskolákban az adatlapokat kitöltő illetékesek

becslésén alapszik)³⁵. Nem meglepő módon az általunk vizsgált 23 kistérségben a mintába került általános iskolai képzést nyújtó intézmények körében negatív irányú szignifikáns összefüggést találtunk: azaz minél magasabb a roma származású diákok becsült aránya, annál alacsonyabb a bejárók aránya az intézményben.³⁶ Az 5. ábrán látható, hogy a Gyerekesély-kutató Csoport adatbázisából leválogatott, falusi térségekben élő általános iskolások közül az eljárók (az intézmény szempontjából bejárók) és a helyben tanulók aránya hogyan oszlik meg a különböző etnikai arányú iskolák között (OKM) becsült iskolai szintű adat.

5. ábra.

Bejárók (azaz eljárók) és helyben tanulók megoszlása (MTA Gyerekesély adatok) – az iskolák becsült roma aránya szerinti bontásban (OKM)



Ez alapján látszik, hogy az eljárók túlnyomó többsége (71%) olyan intézménybe jár, ahol a romák aránya nem haladja meg a 40%-ot (ebből 52% olyanba, ahol a roma-arány alacsonyabb, mint 20%) és csupán 19% látogat 60% feletti roma-arányszámmal rendelkező, ún. „gettó iskolát” (Havas és Liskó, 2005). Ehhez képest a nem mobil, azaz körzetes iskolába járó gyerekek 62%-a szegregálódó (azaz 40% fölötti roma-arányú) intézményt látogat (közülük 45% olyan szegregált általános iskolába jár, ahol a romák becsült aránya már meghaladja a 60%-ot). Csupán 38% azok aránya, akik olyan intézményt látogatnak, ahol a romák becsült aránya nem éri el a 40%-ot: ők azok, akik „heterogén iskolai közegben” tanulnak.

³⁵ „Megítélése szerint, az Önök telephelyén milyen százalékos arányban vannak az általános iskolás tanulók között olyanok, akikre érvényesek az alábbi jellemzők?” „Roma származású” „Más településről (kerületből) bejáró”

³⁶ Az OKM rendszere kétféle bejárási adatot különböztet meg: a „más településről bejárók” és a „más iskolai körzetből bejárók” arányát. Mindkét esetben szignifikáns összefüggést kapunk, azonban a „más iskolai körzetből bejáró” gyerekek becsült aránya erősebben korrelál (Pearson' R: 0,392; p=0,000) a becsült roma aránnyal, mint a „más településről bejárók” becsült aránya. (Pearson' R: 0,263; p=0,000). Mínt hogy azonban a kutatás nem tartalmazott iskolakörzetre vonatkozó kérdést, így jelen tanulmányban a „más településről bejáró” gyerekek arányával tudunk számolni.

Összességében tehát elmondható, hogy az általunk vizsgált leghátrányosabb helyzetű, falusias jellegű térségekben a helyi iskolát látogató gyermekeknek több mint 60%-a szegregálódó intézménybe jár, míg az eljárók több mint 70%-a heterogén iskolai közegben tanul, ahol 40% alatti a roma-arány.³⁷

Első látásra megdöbbentő, hogy még az eljáró gyerekek csaknem egyharmada is 40% fölötti roma aránnyal rendelkező iskolába jár. Az adatok elemzésekor azonban tudni kell, hogy a becslt roma arányszámok kiemelkedően magasak az LHH térségekben (de országos szinten is emelkedtek). Papp (2015) OKM adatokon alapuló számításai szerint a roma tanulók becslt aránya az iskolákban országos szinten 2005 és 2013 között 11,63%-ról 14,92%-ra nőtt. A legmagasabb becslt roma tanulói aránnyal rendelkező járáások pedig éppen az általunk vizsgált célterületeken vannak.³⁸ Míg az 50% fölötti becslt roma aránnyal rendelkező telephelyek aránya országos szinten 10,6% (Papp, 2015), amely ráta a leválogatott, falusi egyiskolás mintánkban 39%-os (196 azonosított intézményből 78).

Kompetencia eredmények és eljárás

Annak érdekében, hogy teljes képet kapjunk az eljárókról, valamint motivációikról, meg kell vizsgálni azt is, hogy jobb minőségű oktatást nyújtó intézményekbe járnak-e, mint a helyben tanulók. Az iskolák minőségét a 8. osztályos évfolyamok kompetenciaeredményeivel mértünk. A kérdésre egyértelmű igen a válasz: az eljárók és a helyben tanulók intézményei között szignifikáns eltérés mutatkozik mind matematikából, mind szövegértésből, de az utóbbi pontszámok esetében valamivel nagyobb különbségek jelentkeznek a két csoport átlagai között. A 6. ábrán látszik, hogy míg matematikából a két csoport között átlagosan 30 pontnyi a különbség, addig szövegértésből 45 pontnyi (az eljárók javára).³⁹

³⁷ A teljes falusi minta, azaz 2296 gyerek megoszlása a különböző roma-arányú iskolák között: 0-40% roma-arány: 42,4%; 41-60% roma-arány: 15,5%; 61-100% roma-arány: 42%.

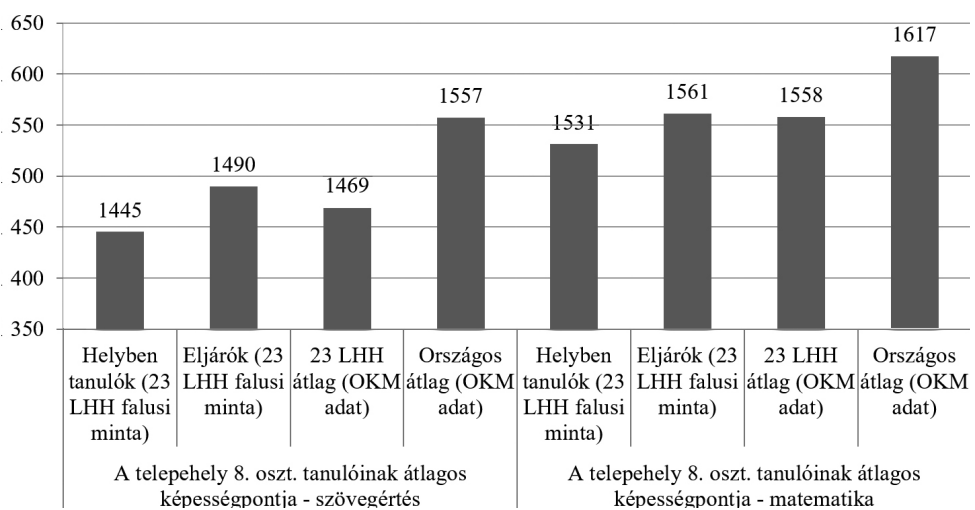
³⁸ Szécsényi 61,58% Edelényi 59,52% Hevesi 55,32% Cigándi 54,11% Kunhegyesi 52,15% Encsi 52,06% Szikszói 51,41% Ozdi 49,09% Vásárosnaményi 47,79% Sellyei 47,73% Barcsi 47,73%.

³⁹ A varianciaanalízis eredményei szerint az átlagtól való eltérés az eljárók esetében szignifikáns ($p < 0,05$). A Függelék 2. ábrája az eljáró és helyben tanuló gyermekek által látogatott intézményekben mért kompetenciaeredményeket mutatja, ahol a képességpont-átlagokat 5 egyenlő csoportba osztottuk, és a két-két szélső kategóriát szemléltettük. A az eljáró és helyben tanuló gyerekek által látogatott iskolák között a szövegértés-képességpontok alapján a jobb teljesítményt nyújtó (1480-1800 pont) intézmények között mutatkozott nagyobb eltérés: míg a szövegértés terén a jobb eredményeket elérő iskolákba jár az eljárók 71%-a, addig a helyben tanulóknak csak az 51%-a. Matematikából markánsabb különbség az alsó kategóriába sorolt intézmények között van: míg a matematika kompetenciák terén rosszabbul teljesítő iskolákba (1200-1503) jár a nem mobil gyerekek 41%-a, addig az eljáró gyerekek esetében ez az arány csak 24,5%.

6. ábra.

Matematika és szövegértés képességpont-átlagok az eljáró és helyben tanuló 8. osztályos diákok iskoláiban
(OKM adatok, 2014)

(Saját számítás: MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport és az OKM összekapcsolt adataiból)



Matematikából az összes, vizsgálatba bevont intézmény átlagosan magasabb képességpontokat ért el, mint szövegértésből (ez országosan is így van), és a mezőny is kiegyenlítettebb az eljárók és helyben tanuló között, mint szövegértés tekintetében. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a lemaradás az országos átlagokhoz képest az általunk vizsgált LHH-ás kistérségek esetében eleve nagyobb szövegértésből, mint matematikából, mint ahogy ez az 5. ábráról is leolvasható: míg az országos szinttől való eltérés az általunk vizsgált 23 LHH kistérségekben matematikából átlagosan 59 pontnyi volt, addig szövegértésből 88 pontnyi volt. Míg az országos átlagot matematikából a vizsgált 23 kistérségből három meghaladta, addig szövegértésből mindegyik alatta volt (Függelék: 3. és 4. ábra).

Összességében tehát elmondható, hogy az eljáró gyerekek valóban jobb teljesítményt nyújtó iskolákba járnak, mint helyben tanuló társaik. A leghátrányosabb helyzetű térségekben élő gyermekek mindkét felmért tudásterületen jelentős hátránnyal küzdenek, de szövegértés tekintetében még nagyobb a lemaradásuk.

Kimutatható ugyan, hogy az iskolai roma arány növekedésével csökkennek az átlagos kompetencia eredmények – főként szövegértésből – (Papp, 2015),⁴⁰ a szakértők egyértelmű állítása szerint az iskolai teljesítmények terén való lemaradást nem az etnicitás, hanem a családi háttér befolyásolja leginkább: a szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci aktivitása, a család szegénysége, lakóhelyi hátránya, stb. (Boreczky, 2000; Földes, 2005; Kertesi és Kézdi, 2009, 2012; Papp, 2012, 2015). Az pedig – amit jelen vizsgálat is kimutatott, – hogy a szövegértési feladatokban rosszabbul teljesítenek a hátrányos helyzetű diákok, mint matematikából, azért van, mert az ehhez szükséges készségek megszerzésének esélye még inkább a családi szocializáció függvénye, mint a matematika esetében (például mennyit

⁴⁰ Míg egy 0-5% roma aránnyal rendelkező iskolában a szövegértési kompetenciák országos átlagpontja 1581, addig ugyanez az arány egy 20-30%-os roma arányú intézményben átlagosan 1500 pont, egy 50% feletti roma-arányú iskolában pedig 1372 pont (Papp, 2015).

olvasnak a gyerekeknek, milyen a szülők szókincse).⁴¹ A problémát súlyosbítja, hogy a rossz családi háttér hatásait nagyban fölerősíti a nem megfelelő iskolarendszer és az iskolai szegregáció (Kertesi és Kézdi, 2012). A „korai és jelentős” mértékű szelekciós hatásra hívja fel – többek között – a figyelmet az Országos Kompetenciamérés jelentése is, amelynek következtében kialakuló „homogén összetételű iskolák” és a többi intézmény közötti különbségek megnőnek a kompetenciaeredmények tekintetében (Balázs, Lak, Ostorics, Szabó és Vadász, 2014).⁴²

Főbb eredmények és tendenciák

A tanulmány első felében azt vizsgáltuk, hogy mekkora a szelektív iskolaválasztók köre a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben, és milyen tényezők befolyásolják a gyermekek helyi iskolából történő elhordását. Mintánkban (az LHH kistérségekben, egyiskolás településeken élőgyermek) az önként eljárók, vagyis iskolát szelektíven választók aránya ebben az értelemben 15,3%.

A vizsgálatok azt mutatták, hogy a mobil gyerek többsége olyan nem roma családokból származik, akik a szegények között a „kevésbé szegények” közé tartoznak. Jellemző továbbá – a szakirodalom állításait alátámasztva –, hogy édesanyjuk végzettsége általában magasabb, mint a helyben maradóké: legalább szakközépiskolai végzettség vagy szakmunkás bizonyítvány kell ahhoz, hogy magasabb legyen az elhordás esélye. A legfeljebb nyolc osztályt végzettekhez viszonyítva az esélyhányados igazán az érettségizettek (2,7-szeres) és a felsőfokú végzettségűek (ötszörös) esetében magas. Az etnikai származás bevonásával ez a hatás azonban csak az érettségizettek és a felsőfokú végzettségűek esetében maradt meg. A számítások azt mutatják, hogy mintánkban az etnikai származás hatása a legerősebb a vizsgált tényezők közül (az esélyhányados még a kontrollváltozók bevonása után is háromszoros). Kimutattuk továbbá, hogy a szelektív elhordás, és ennek következtében kialakuló spontán szegregáció térségeinkben már alsó tagozatban megkezdődik.

A tanulmány második felében a szelektív iskolaválasztás okait vizsgálva első lépésben azt néztük, hogy a kérdőívben feltett, oktatási intézményt értékelő kérdésekre milyen választ adtak a szülők. Kiderült, hogy a helyben járó és az elhordó szülők csoportjainak véleménye között csupán a gyerekközösség összetételére (roma gyerekek aránya) és viselkedésére vonatkozó kérdések esetében mutatkozott komolyabb eltérés. Míg a helyben tanuló gyerekek szülei csaknem 80%-a úgy ítéli meg, hogy – inkább vagy nagyon – jellemző a magas roma-arány a gyermek által látogatott intézményben, addig ugyanez a ráta a mobil gyermekek szülei esetében csupán 36% (ebből csak 15% a „nagyon jellemző” megítélés). Emellett ez utóbbi csoport tagjai közül fele annyian értékelték inkább vagy teljesen igaznak, hogy sok az erőszakos, verekedő gyerekek az iskolában (29%), mint a helyben járó gyerekek szülei (62%). Az eljárás és a roma származású gyerekek iskolai arányának összefüggését vizsgálándó, bevontuk a vizsgálatba az OKM adatbázis – becslésen alapuló – intézményi szintű adatait. Ezen mutatók egyértelműen alátámasztják a sejtést, hogy az elhordás a többi tényezőnél erősebben korrelál a (becsült) iskolai roma aránnyal.

Megvizsgáltuk továbbá, hogy az OKM kompetencia eredmények alapján hogyan jellemezhetőek azok az iskolák, amelyeket a mobil gyerekek látogatnak, illetve azok,

⁴¹ Boreczky Ágnes (2000) szerint a különbséget sokan a nyelvi kódok eltérő elsajátításával magyarázzák, ám az eltérő tanulási folyamatok hatásait sem szabad figyelmen kívül hagyni. A család szocializációs hatásairól l. részletesebben a kutatócsoportból Perpék-Fekete (2016) tanulmányát.

⁴² Az általános iskolai évfolyamoknál a telephelyeken belüli különbségekből származik a teljes variancia 69-72%-a, a telephelyek közötti különbségek pedig a varianciának 28-31%-át adják (OKM 2014 Országos Jelentés, 20. o.).

ahova helyben tanuló társaik járnak. Az objektív eredménymutatók szerint az eljáró gyerekek jellemzően olyan iskolákba járnak, melyek egyértelműen jobban teljesítenek a kompetenciavizsgálatok során, mint ahova a nem mobilak járnak. A különbség szövegértésből nagyobb, de matematikából sem elhanyagolható mértékű.

Felmérésünk eredményei alátámasztani látszanak az – eddig főként városi terepeken vizsgált, illetve a falusi térségekben kvalitatív kutatások alapján leírt – állítást, miszerint a szülők szelektív iskolaválasztásának legfőbb oka térségeinkben az oktatási intézményekben érzékelhető roma-diákok aránya (és nyilván az ehhez társított vélekedések). Természetesen az ingázás felvállalása a család anyagi helyzetének is függvénye, hiszen a szülők közül nem mindenki tudja vállalni a gyermek elhordását. Kiderült azonban, hogy ez az elhordást elsősorban nem a család jövedelmi helyzete, hanem sokkal inkább az anya iskolai végzettsége, és etnikai származása határozza meg.

Amint a jobban kvalifikált nem roma származású szülők „megérik” a szegregálódás veszélyét, elviszik gyermeküket az iskolából. Az eljárók csaknem több mint 70%-a olyan intézményt látogat, ahol 40% alatti a roma gyerekek aránya, míg a helyben tanuló társaik 62% szegregálódó, közülük 45% pedig szegregált intézménybe jár. Ezt bizonyítják a telephelyi OKM adatok is: amint a romák aránya 40% fölé kerül, minimálisra csökken az iskolába más településről bejáró gyerekek száma. Kutatásaink alátámasztják tehát, hogy 40-50% között van valahol a határ, ahol érezhetően megindul a szegregálódás folyamata, amelynek következményeként a szakirodalom szerint (Kertesi és Kézdi, 2005a, 2012; Messing és Molnár, 2008; Papp, 2015) megkezdődik az iskola/osztály eredményeinek leromlása is. Ezzel pedig elérkeztünk a tanulmány elméleti keretei között felvázolt társadalmi csapdahelyzethez. Jelen írásnak nem célja a helyzet lehetséges megoldásainak tárgyalása, „csupán”, hogy a leghátrányosabb helyzetű térségekben mért eredményekkel bizonyítsa az égető társadalmi probléma kezelésének fontosságát.

Irodalom

- Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 10. sz. 3–18.
- Balázs Éva és Kovács Katalin (2012): Kistérségi és mikrotérségi társulások a közoktatásban. In: Balázs Éva és Kovács Katalin (szerk.): *Többcélú küzdelem*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 17–69.
- Balázs Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László, Szabó Lívia Dóra és Vadász Csaba (2016): *Országos Kompetenciamérés 2015. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub-bin/download/kozoktatasi/meresek/orszmer2015/Orszagos_jelentes_2015_2kor.pdf
- Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia. A differenciáláson innen és túl. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 81–92.
- Clotfelder, T. C. (2000): Interracial contact in high school extracurricular activities. National Bureau of Economic Research, Cambridge. <http://www.nber.org/papers/w7999>
- Chetty, R., Hendren, N. és Katz, L. F. (2015): The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children: New Evidence from the Moving to Opportunity Experiment. Harvard University and NBER. http://scholar.harvard.edu/files/hendren/files/mto_paper.pdf
- Feischmidt Margit (2013): A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. *Esély*, 24. 2. sz. 53–69.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fekete Attila (2008): Iskolák a határon. *Falu*, 23. 2. sz. 23–34.
- Fekete Attila (2016): Gyerekszegénység a munkaerő-piaci helyzet tükrében. In: Vastagh Zoltán és Husz Ildikó (szerk.): *Gyerekesélyek a végeken I. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről*. MTA Gyerekesélykutató-Csoport, Budapest. 39–48.
- Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 4. sz. 39–44.

- Friedman, E. és Surdu, M. (2009): School as ghetto. Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia. Roma Education Fund. http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/school_as_ghetto.pdf
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78. 6. sz. 1360–1380.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest. 121–139.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Kutatás közben 266. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/182
- Husz Ildikó (2013): Encsi kistérség. A kistérségben élő gyermekek, fiatalok és családjaik helyzetének, igényeinek és szükségleteinek felmérése 2013. MTA TK, Budapest. http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Encs_helyzetfelmeres_vegsol.pdf
- Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 1. sz. 71–83.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények, I. rész. *Közgazdasági Szemle*, 52. 4. sz. 317–355.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59. 7–8. sz. 798–853.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 6. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. *Educatio*, 17. 4. sz. 467–479.
- Liskó Ilona (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. <http://ofi.hu/tudastar/cigany-tanulok-kozepfoku>
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas János, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest. 95–121.
- Messing Vera és Molnár Emília (2008): „...több odafigyelés kellett volna” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 17. 4. sz. 77–93.
- Olson, M. (1987/2006): A kollektív cselekvés logikája. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.): *Gazdaságszociológia*. Aula Kiadó, Budapest. 100–107.
- Papp Z. Attila (2012): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás* 21. 3. sz. 399–418.
- Papp Z. Attila (2015): Iskolai eredményesség és a roma tanulói arány összefüggésrendszere az OKM adatok alapján. MTA TK Kisebbségkutató Intézet, Budapest. http://kisebbségkutato.tk.mta.hu/uploads/files/pappz_ea.pdf
- Perpék Éva és Fekete Attila (2016): Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény. In: Vastagh Z. és Husz Ildikó (szerk.): *Gyerekesélyek a végeken I. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről*. MTA Gyerekesélykutató-Csoport, Budapest. 118–151.
- Szalai Júlia (2010): A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, 19. 3. sz. 3–22.
- Váradai Monika Mária (2012): A bizonytalanság bizonyossága: változások és konfliktusok zalai kisiskolák világában. In: Balázs Éva és Kovács Katalin (szerk.): *Többcélű küzdelem*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 65–110.
- Vastagh Zoltán (2016): Módszertani megjegyzések a kistérségi szükségletfelmérésről. In: Vastagh Zoltán és Husz Ildikó (szerk.): *Gyerekesélyek a végeken I. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről*. MTA Gyerekesélykutató-Csoport, Budapest. 31–37.
- Virág Tünde (2012): „A sötét Abaujtól – most leghátrányosabb – ennyi az előrelépésünk.” In: Balázs Éva és Kovács Katalin (szerk.): *Többcélű küzdelem*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 243–275.
- Zolnay János (2006): Kényszerek és választások. Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban. *Esély*, 15. 4. sz. 48–71.
- Zolnay János (2010): Olvashatatlan város. Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen. *Esély*, 19. 6. sz. 41–65.

Függelék

1. táblázat. A gyermek legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó szülői prognózis

| Iskola | Milyen iskolai végzettséget fog a gyermeke szerezni? | | | | | | Total | |
|----------------------------|--|------------|-----------------|-----------|----------|-----------|-------|------|
| | Legfeljebb 8 osztály | Szakiskola | Szakközépiskola | Gimnázium | Felsőfok | Nem tudja | | |
| A településre jár iskolába | N | 132 | 349 | 533 | 305 | 617 | 194 | 2130 |
| | % | 6,2% | 16,4% | 25,0% | 14,3% | 29,0% | 9,1% | 100% |
| Máshova jár iskolába | N | 15 | 54 | 69 | 41 | 166 | 40 | 385 |
| | % | 3,9% | 14,0% | 17,9% | 10,6% | 43,1% | 10,4% | 100% |
| Total | N | 147 | 403 | 602 | 346 | 783 | 234 | 2515 |
| | % | 5,8% | 16,0% | 23,9% | 13,8% | 31,1% | 9,3% | 100% |

2. táblázat. A gyermek legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó szülői prognózis a gyermek kora alapján

| Hány éves? | Milyen iskolai végzettséget fog gyermeke szerezni? | | | | | | Total |
|------------|--|------------|-----------------|-----------|----------|-----------|-------|
| | Legfeljebb 8 osztály | Szakiskola | Szakközépiskola | Gimnázium | felsőfok | Nem tudja | |
| 6 | 1 | 7 | 11 | 8 | 18 | 6 | 51 |
| | 2,0% | 13,7% | 21,6% | 15,7% | 35,3% | 11,8% | 100% |
| 7 | 9 | 20 | 39 | 33 | 72 | 28 | 201 |
| | 4,5% | 10,0% | 19,4% | 16,4% | 35,8% | 13,9% | 100% |
| 8 | 24 | 31 | 63 | 40 | 91 | 41 | 290 |
| | 8,3% | 10,7% | 21,7% | 13,8% | 31,4% | 14,1% | 100% |
| 9 | 15 | 34 | 72 | 39 | 106 | 31 | 297 |
| | 5,1% | 11,4% | 24,2% | 13,1% | 35,7% | 10,4% | 100% |
| 10 | 13 | 40 | 74 | 42 | 84 | 39 | 292 |
| | 4,5% | 13,7% | 25,3% | 14,4% | 28,8% | 13,4% | 100% |
| 11 | 17 | 42 | 63 | 36 | 105 | 21 | 284 |
| | 6,0% | 14,8% | 22,2% | 12,7% | 37,0% | 7,4% | 100% |
| 12 | 19 | 52 | 97 | 44 | 101 | 29 | 342 |
| | 5,6% | 15,2% | 28,4% | 12,9% | 29,5% | 8,5% | 100% |
| 13 | 23 | 96 | 91 | 54 | 113 | 35 | 412 |
| | 5,6% | 23,3% | 22,1% | 13,1% | 27,4% | 8,5% | 100% |
| 14 | 20 | 56 | 83 | 56 | 88 | 16 | 319 |
| | 6,3% | 17,6% | 26,0% | 17,6% | 27,6% | 5,0% | 100% |
| 15 | 13 | 22 | 21 | 4 | 23 | 4 | 87 |
| | 14,9% | 25,3% | 24,1% | 4,6% | 26,4% | 4,6% | 100% |
| 16 | 3 | 9 | 8 | 1 | 1 | 0 | 22 |
| | 13,6% | 40,9% | 36,4% | 4,5% | 4,5% | 0,0% | 100% |
| Total | 157 | 409 | 622 | 357 | 802 | 250 | 2597 |
| | 6,0% | 15,7% | 24,0% | 13,7% | 30,9% | 9,6% | 100% |

3. táblázat. A szelektív iskolaválasztás esélye az anya iskolai végzettsége, etnicitása és jövedelmi helyzete alapján

| Változók | 1. modell | 2. modell | 3. modell | 4. modell | 5. modell |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Exp(B) | Exp(B) | Exp(B) | Exp(B) | Exp(B) |
| anya iskolai végzettsége: szakmunkás, szakképzés érettségi nélkül | 1,951** | | 1,127 | | 1,083 |
| anya iskolai végzettsége: legalább érettségi | 2,777** | | 1,478** | | 1,396 |
| anya iskolai végzettsége: felsőfok | 5,041** | | 2,568** | | 2,403** |
| nem roma | | 4,199** | 3,045** | | 2,980** |
| nem szegény | | | | 1,837** | 1,140 |

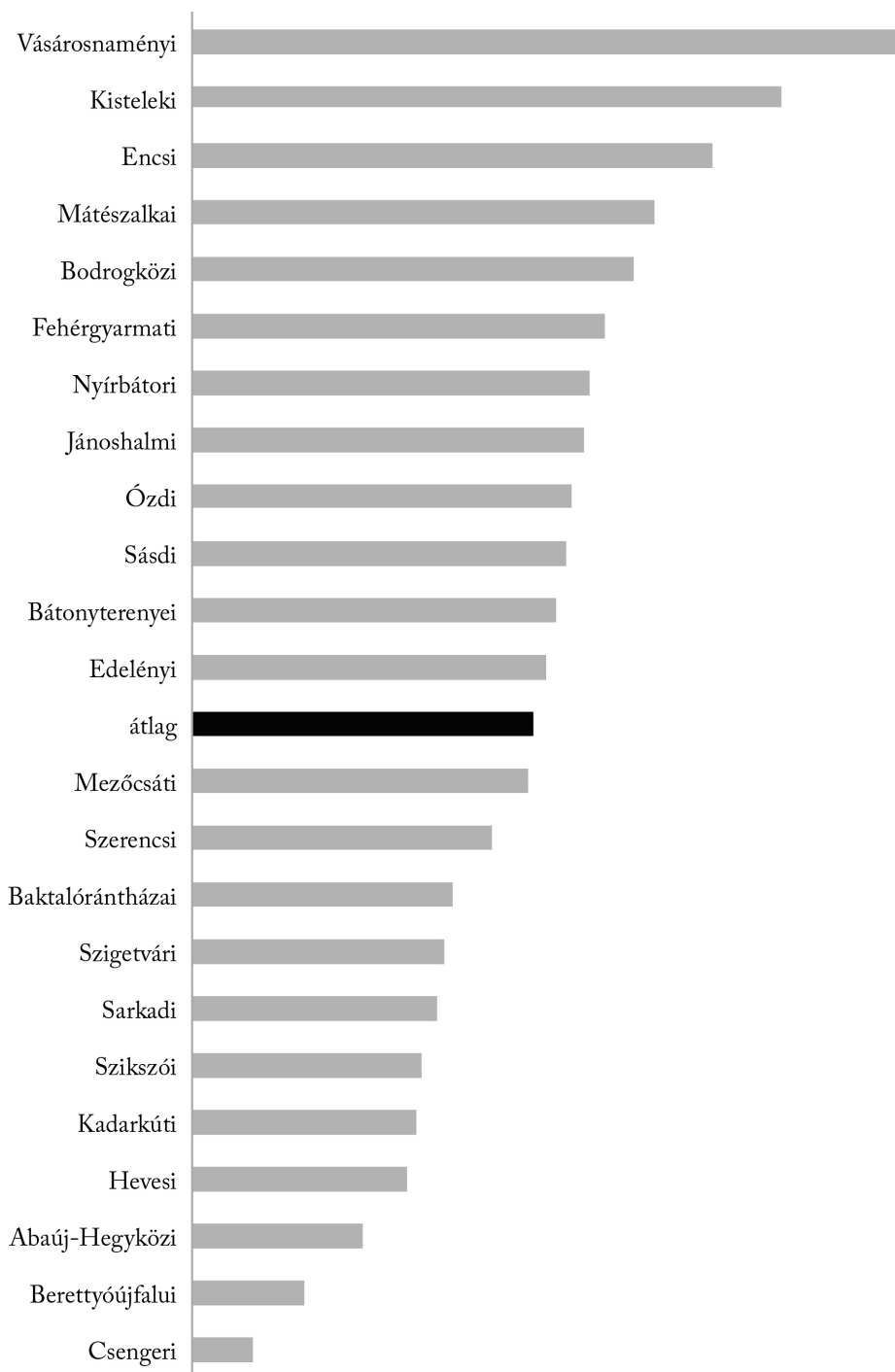
Megi.: **szig. < 0,05; referenciakategóriák: nyolc általános, vagy kevesebb; roma; szegény.

4. táblázat. A gyermek által látogatott általános iskola megítélése a szülők által.

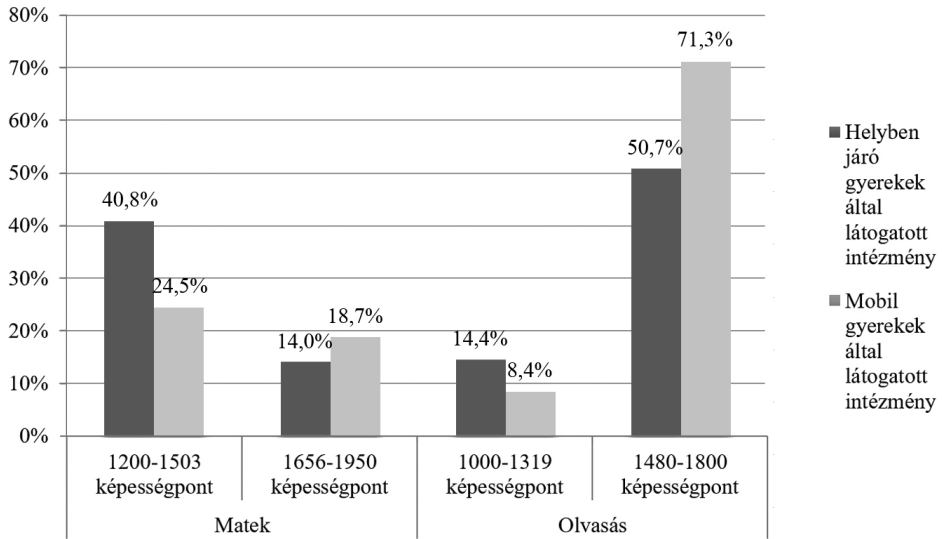
| Mennyire igazak a következő állítások a gyermek jelenlegi iskolájára? (teljesen; inkább nem igaz; inkább igaz; egyáltalán nem igaz) | Cramer's V | Szignifikancia |
|---|------------|----------------|
| Jók a pedagógusok. | ,053 | ,076 |
| Figyelembe veszik a gyerek kéréseit, igényeit. | ,063 | 0,02** |
| Partnernek tekintik a szülőket. | ,078 | 0,00** |
| A szülők bekapcsolódhatnak a programok kialakításába, szervezésébe. | ,068 | 0,01** |
| Jó a gyerekközösség | ,137 | 0,00** |
| A gyerek jól fejlődik. | ,078 | 0,00** |
| Az iskola berendezése, bútorzata megfelelő | ,047 | ,146 |
| Az iskola eszközökkel való felszereltsége megfelelő. | ,035 | ,391 |
| Sok az erőszakos, verekedő gyerek. | ,298 | 0,00** |
| Túlzsúfoltak az osztályok. | ,058 | 0,04** |
| Magas a roma tanulók aránya. | ,369 | 0,00** |
| Drogprobléma, túlzott alkoholfogyasztás a gyerekek között. | ,116 | ,000** |

Megi.: **szig. < 0,05.

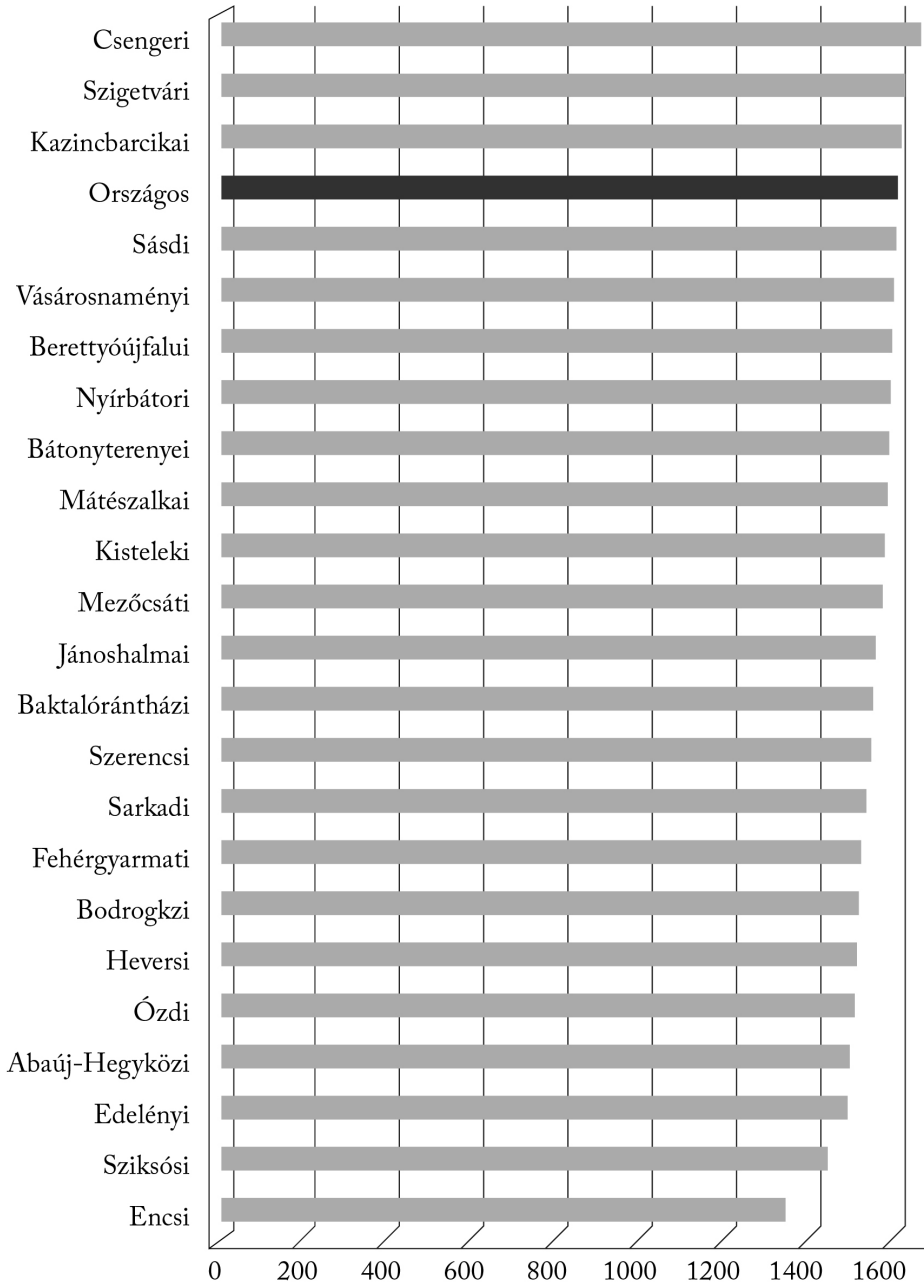
7. ábra.
Eljárási arányok a 23 vizsgált LHH-ás kistérségben



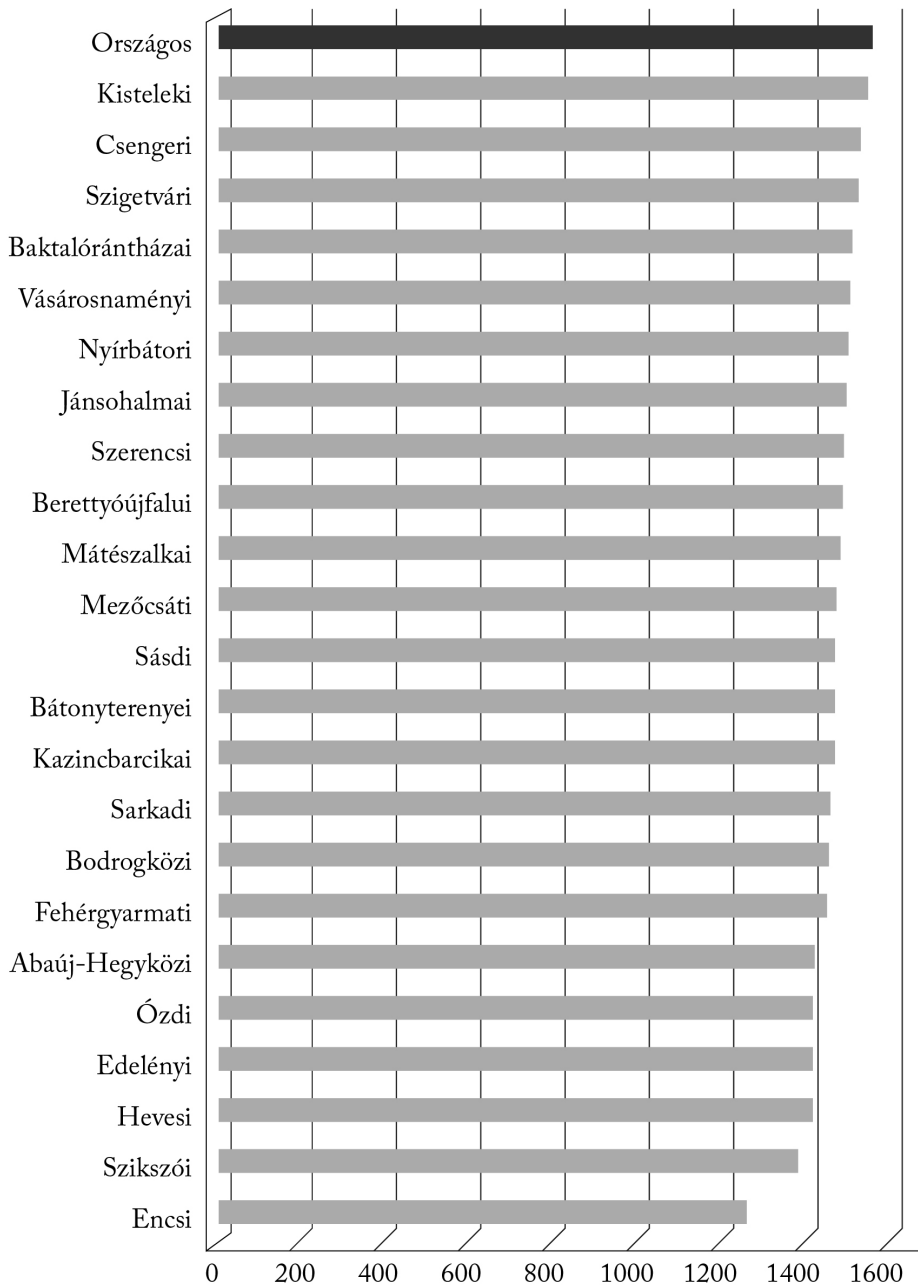
8. ábra.
 Az eljáró és helyben tanuló gyerekek által látogatott iskolák kompetenciaeredményei a két szélső kategória feltüntetésével



9. ábra.
 Átlagos képességszámok matematikából a 23 LHH-ás kistérségben (OKM 2014 telephelyi adatok 8. osztályosokra vonatkozóan)



10. ábra.
 Átlagos képességpontok szövegértésből a 23 LHH-ás kistérségben (OKM 2014 telephelyi adatok 8. osztályosokra vonatkozóan)



AZ EGYHÁZI ISKOLÁK SZEREPE

AZ ÁLLAM ÁLTAL ÖSZTÖNZÖTT, EGYHÁZASSZISZTÁLT SZEGREGÁCIÓ MECHANIZMUSA

Ercse Kriszta

A tanulmány címéből három állítás olvasható ki. Az első szerint létezik egy új szegregációs mechanizmus, a második, hogy ezt az állam ösztönzi, a harmadik állítás pedig az, hogy mindez egyházi asszisztenciával valósul meg. Az eddigi szegregációs gyakorlatok búvópatakként viselkedtek: az alábbiakban részletezett okok és igények az idők során végig adottak voltak, azonban a megvalósítási formák változtak. Változni kényszerültek, mert a szabályozásban és a mainstream diskurzusban az a hivatalos álláspont tükröződött, hogy a hátrányos megkülönböztetés semmilyen formája nem elfogadott. Mint minden mechanizmust, az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusát is több, bonyolult hatás együttes, egyszerre történő működése tartja mozgásban, jelentős hatást gyakorolva a szülők iskolaválasztással kapcsolatos döntéseire. Olyan viselkedésre ösztönöznek, amelynek eredménye a fokozódó szelekció, szegregáció. A jelenlegi helyzet és az elkülönítés tanulmányban kifejtett formája azért kivételesen drámai, mert maga az állam – melynek alapvető feladata az adott, vonatkozó törvényi szabályozók jogérvényesítése lenne – teremti meg a rendszerkörülményeket.

Kontextus

A magyar oktatási rendszer idővonalán végignézve nincs olyan pillanat, amikor az elkülönítés igénye és megvalósulásának különböző formaváltozatai ne lennének jelen. A *szelekció* valamilyen szempont szerinti válogatást jelent, homogenizáló törekvést. A szempont szinte bármilyen természetű lehet; a magyar oktatási rendszer a különbözőségek érzékelésekor reflexesen elkülönítéssel reagál (Nahalka, 2016), legyen az „lemaradás”, tehetség, sajátos nevelési igény, kulturális másság, képességbeli eltérés. A szelekció maga is egyre kevésbé tűnik értéksemlegesnek. Figyelembe véve a konstruktivista pedagógia alapelveit (l. Nahalka, 2002), az okozott szocializációs deficiteken túl a szelekció tanulási ingerkörnyezetet elszegényítő hatása a kognitív mintázatok sokféleségének kialakulását is megakadályozza, tehát magának a szelekciónak is vannak hátrányt okozó következményei.

A *szegregáció* olyan szelekció, amely rendelkezik diszkriminációs mozzanattal, és a legtöbb esetben különböző forrásokhoz való korlátozott hozzáférést jelent (Nahalka, 2016). A szegregáció folyamata implicit módon tartalmazza a *szegregálás* tudatos és tervezett elkülönítő tevékenységét, amely adott célcsoportra irányul, jellemzően ilyen a felzárkóztató, illetve HÍD-osztályok indítása, vagy a gyógypedagógiai osztályokba való indokolatlan kizorítás. De indirekt módon szegregál a *kirekesztés útján* történő szelekció; a képességcsoportok, tagozatok szervezése és a szelekciós célú iskolaalapítás. Ilyen esetekben a „maradék”, a „hátrahagyottak” *szegregálódnak* (pl. a *white flight* esetében). Az iskolai szegregáció gyakran etnikai hovatartozás alapján történik (Havas és Liskó, 2005; Kende, 2013), illetve hátránydimenziók mentén: a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek többiekétől való elkülönítésével (Havas, 2008; Nahalka, 2016; Varga, 2016).

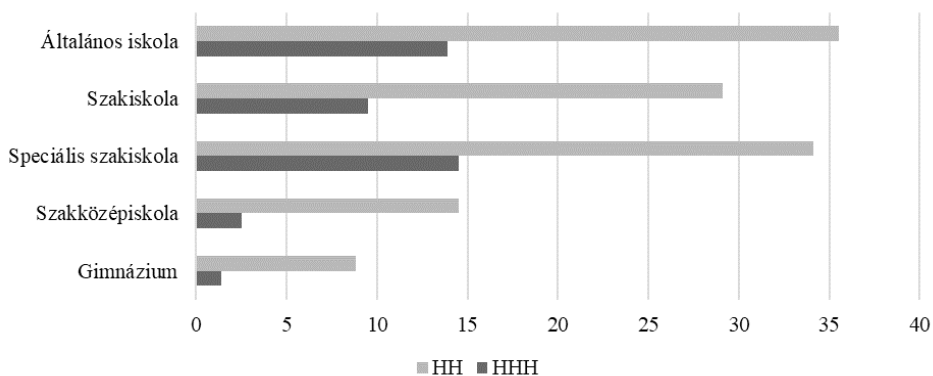
Az iskolarendszerbe bebetonozott szelekciós mechanizmusok társas összjáték következményei. Az iskolai szegregációról alapvetően a roma és a nem roma tanulók elkülönítésére asszociálunk, ugyanakkor számos kutatás eredménye bizonyítja (pl. Csapó, 2003; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Európai Bizottság, 2015; Nahalka, 2007; Nahalka és Zempléni, 2014; OECD, 2016), hogy a magyar oktatási rendszer szelekciós szűrőjében

alapvetően a családi háttér alapján bizonyulnak könnyen vagy nehezen „taníthatónak” a gyermekek. Az iskola nem tud, nem kíván alkalmazkodni az egyéni szükségletekhez, inkább szelektál. A magyar társadalom szegényekkel és romákkal kapcsolatos attitűdje érdemességelvű és előítéletektől terhelt (Budapest Intézet, 2015; Janky, Bakó, Szilágyi és Bognár 2013; Örkény, 2007; Policy Solution, 2012). Mindezek összeadódása okozza az elképesztő mértékű szeparációs nyomást (Radó, 2011a), melynek számos formaváltozatát ismerjük (l. Havas, 2008; Kende, 2004). Amikor *Denis Lawton* (1996) úgy fogalmaz, hogy az oktathatóság (...) és a tanulási motiváció az egyes szociokulturális csoportokhoz tartozás által determinált, akkor pontosan kifejezi az iskolai elvárásrendszerbe beágyazódott monokulturális fixálódást.

További szelekciós tényezőnek tekinthető a *szerkezetváltó iskolák* működése. Ezek az intézmények képességfejlettség, tanulási eredményesség és a családi háttér alapján válogatnak a gyermekek között. Többek között azért tekinthetjük „kitüntetett” helyzetűnek e képzési formákat, mert szemben a „puha”, kevésbé egyértelműen megragadható szemlélethez, attitűdhöz köthető szelekciót szolgáló faktorokkal, a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok a szelekció teljesen legális alternatíváiként állnak rendelkezésre a nevelés-oktatás korai szakaszában. Az általános iskolai mechanizmusoknak köszönhetően a szelekció középfokra intézményesül (Radó, 2011a); az egyes iskolatípusokban a tanulók nem preferenciáik és ambícióik, hanem kudarcaik, illetve az azt meghatározó családi háttérük alapján jelennek meg (1. ábra).

1. ábra.

A hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya képzési programonként (% , 2011–2012-es tanév, Febér Könyv, 2013. 60. o.)



Az etnikai elkülönülés fokozódásának tendenciáját és mértékét az 1. táblázat szemlélteti. A gettóiskolák kialakulásának több oka is lehet, például a lakossági összetétel területi sajátossága, ám számos ilyen iskola van nagyobb településeken és megyei jogú városokban is (DARE-Net, 2015). Ugyanakkor semmilyen ok nem magyarázhatja az ilyen iskolák működésébe való beletörődést. Tudjuk, hogy a szegregált iskolák tárgyi és személyi feltételei mélyen az átlagos színvonal és minőség alattiak: leromlott állagú, fel nem újított, helyszűke épületek, hiányos taneszköz-ellátottság, képzettség nélküli pedagógusok, nagy tanári fluktuáció jellemzi ezeket (Budapest Intézet, 2015; Havas és Liskó, 2005; Kertesi és Kézdi, 2005). A minőségi oktatás feltételeinek megteremtéséhez nem elég csupán ezeken a körülményeken változtatni, szükséges megteremteni – a már felsorolt indokok miatt – az integrált oktatás lehetőségét is.

1. táblázat. A gettóiskolák és a gettósodó iskolák számának és arányának alakulása 2008 és 2016 között¹

| Év | Gettóiskolák | Gettósodó iskolák |
|------|--|--|
| | Általános iskolai és 8 osztályos gimnáziumi telephelyek száma, ahol a roma tanulók aránya 50% feletti (%) | Általános iskolai és 8 osztályos gimnáziumi telephelyek száma, ahol a roma tanulók aránya 30 és 50% közötti (%) |
| 2008 | 275 (10,2) | 300 (11,1) |
| 2009 | 296 (11,2) | 302 (11,4) |
| 2010 | 311 (12,0) | 285 (11,0) |
| 2011 | 313 (12,2) | 296 (11,5) |
| 2012 | 320 (12,7) | 267 (10,6) |
| 2013 | 331 (13,3) | 274 (11,0) |
| 2014 | 339 (13,5) | 273 (10,8) |
| 2015 | 350 (13,7) | 261 (10,2) |
| 2016 | 377 (14,0) | 260 (9,7) |

Az e tanulmányban leírt mechanizmus újdonságértéke, hogy maga az állam – kormány – teremtette meg azokat a feltételeket, amelyek lehetővé, legálissá és adaptívvá tesznek egy olyan szelekciós mechanizmust, amelynek következménye a már eddigi is nagymértékű szegregáció fokozódása. A szelekció ebben az esetben egyházi iskolafenntartókhöz kötődik. A kérdések, melyeket tisztázni fogunk, a következők: (1) Milyen kormányzati viselkedés alakította ki az említett körülményeket? (2) Mi és hogyan befolyásolja a szülőket az iskolaválasztásban? (3) Valóban beszélhetünk-e szegregációról az egyházi iskolák kapcsán?

A kormányzati viselkedés

Ebben a részben arra teszek kísérletet, hogy bemutassam, miként befolyásolja a közvéleményt a kormány, mit üzentek a 2010 óta kormányzó erők a szegregációról és az egyházzal, illetve milyen konkrét intézkedéseket lehet a vizsgált szegregációs mechanizmussal kapcsolatba hozni.

Ahogy a hatalom befolyásol

Az, hogy bizonyos társadalmi vagy szakmai csoportok, esetenként maga az egész társadalom milyen politikai, közpolitikai üzeneteket dekódol az aktuálisan regnáló kormányzó erő részéről, nagyban befolyásolja a viselkedésüket (autoritás mint szocializációs ágens, l. French és Raven, 1959). Bizonyos típusú politikai kommunikációnak a legtöbbször pontosan ez is a célja: az elsődleges hatalom gyakorlása. A kormány, státuszából következően normaaktivistaként él a társadalmi normatartomány kialakításának lehetőségével (érték- és normaképzés, rendszerigazoló elméletek – mi számít jónak vagy rossznak, pl. szabadságharcnak vagy terrorizmusnak), majd e keretek meghatározása után gyakorolja a hagyományos értelemben vett másodlagos hatalmat (Deutsch, Coleman és Marcus, 2006). A médián keresztül explicit vagy implicit módon előhangolja a társadalmat (Kósa, 2015), „megüzeni” a saját értéksorrendjét, azt evidenciaként kommunikálva egyben rögzíti az elvárásait, valamint előrejelzi tevékenységeinek irányát. Lasswell (idézi: Merkovity, 2011. 33. o.) szerint a politikai nyelv kifejezetten igyekszik cselekvést kiváltani. Mindez annál hatékonyabb, minél tudatosabban használja a politikai kommunikáció (Merkovity, 2011) a médiahatás és -befogadás vizsgálatainak eredményeit (Bajomi-Lázár, 2006).

¹ Nahalka István számítása.

Ennek egy oktatásszakmai példáját írja le Radó Péter az oktatáspolitikai metakommunikációjának és a pedagógusok viselkedésének összefüggésében: „[...] az iskolák igen nagy része jóval a köznevelési törvény elfogadása, és még inkább annak 2013-as életbe lépése előtt abbahagyta az intézményi minőségirányítási rendszerek működtetését. 2012-ben már, ha nem is a köznevelési törvény által létrehozott rendszer részleteinek ismeretében, de az oktatáspolitikai változtatások irányultságának tudatában, nagyon sok pedagógus teljesítményét visszafogva várta a törvény intézkedéseinek 2013-as hatályba lépését. 2012-ben már olyan mértékű bizonytalanság uralkodott az oktatásban, ami már szükségképpen hatással volt az oktatás eredményességére” (Radó, 2014).

Az ebben a tanulmányban leírt szegregációs mechanizmus működésének szempontjából meghatározó jelentőségű, amit az iskolahasználók, a szülők érzékelnek. Fontos megértenünk vélekedésüket arról, hogy melyik iskola a „jó” gyermekük számára, és ez a meggyőződésük miképpen alakul ki.

A szegregációhoz való viszony

A 2010-ben alakult kormány közoktatási államtitkára, helyettes államtitkára és későbbi minisztere korán világossá tette: sem szakmailag, sem „emberileg” nem elvárható, hogy eltérő háttérű gyermekek együtt, problémamentesen nevelkedjenek, az ettől való tartózkodás a szereplők részéről (szülők, pedagógusok) indokolt, az elkülönítés – később szeretetteljes szegregálás – az érintett csoportok érdekeit (is) szolgálja. 2013-ban Balog Zoltán miniszterként önként jelentkezett tanúnak az *Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány* (CFCF) Görögkatolikus Egyház ellen indított perbe, ahol mondanivalójának lényege nagy sajtóvisszhangot kapott: felzárkóztatni szegregált környezetben is lehet (Kegyé, 2018 jelen kötet). A magas szintű kormányzati képvisellel gyakorlatilag újra szalonképessé és gyakorlattá tették a nyílt, szegregációpárti diskurzust.

Az egyházhoz, egyházi iskolákhoz való viszony

Hasonlóképpen jelentősége van a kormányzati kommunikációban a kereszténységet és az egyházat előnyben részesítő, azt etalonként definiáló narratívának. A 2010 óta kormányzó politikai erő megfogalmazta és hangsúlyozza az Alaptörvény Preambulumában, hogy az országot a *keresztény* Európa részének tekinti, illetve elismeri a *kereszténység nemzetmegtartó szerepét*. A kormányzati retorika – melynek elemeit Pusztai Gabriella (2014) szimbolikus megnyilvánulásoknak nevezi – meghatározó jellemzője, hogy az egyházi/keresztény értékrendet egyszersmind nemzeti értékrendként kommunikálja, ebből következően helyezi el az egyházakat mint szak- és közpolitikai problémák megoldásainak szereplőit és eszközeit.

Nemcsak általában az egyházhoz, hanem az egyházi iskolákhoz való viszony kapcsán is fontos a kormányzati retorika. Lázár János miniszterelnökséget vezető miniszter egy nyilatkozatában a következőket mondta: „*A mai magyar állam meggyőződése, hogy az oktatás legfontosabb szereplői az egyházi fenntartású intézmények. [...] A kormány meggyőződése szerint a legtöbb, amit egy diáknak adni lehet, hogy jó keresztényt, illetve keresztényt és jó magyart nevelnek belőle. Ami ezen túl van, az vitatható, megkérdőjelezhető, és nem tudni, kiállja-e a következő évszázadok próbáját.*” (MTI-fidesz.hu, 2017).

A szegregációs mechanizmusokhoz kapcsolható intézkedések

A 2010 előtti időszak kormányainak számos antidiszkriminációs intézkedését és programját ismerjük. Többek között megalakult az Országos Oktatási Integrációs Hálózat, uniós kiemelt projektek indultak a szegregáció ellen, elindult az Utolsó padból program és az Integrációs Pedagógiai Rendszer. Ugyanakkor összességében megállapítható, hogy a kiegészítő politikák csupán lassítani, mérsékelni voltak képesek a szelekciós és szegregációs folyamatokat (Radó, 2011b).

2010-től azonban e kezdeményezések többségét is elsorvasztották (Fejes és Szűcs, 2018 jelen kötet), az oktatási rendszert teljesen átalakították. Az iskola mindennapi életében is tapasztalható változások okai a totális központosítás (intézmények megszűnő alkalmazkodóképessége, központi, túltelített tanterv, központi tankönyvkényszer), a brutális mértékű forráskivonás (alapvető taneszközök hiánya, épületek állagának lepusztulása, kifizetetlen közüzemi számlák miatti problémák, szülőkre hárított költségek), és a pedagógusok részére bevezetett minősítési rendszer és életpályamodell (a rengeteg adminisztráció és egzisztenciális fenyegetettség miatti frusztráció, túlterheltség) voltak.

A kormányzati intézkedések között olyat, amelynek *direkt* módon célja a szegregáció erősítése, nem találunk, erről a nemzetközi és a hazai jogi szabályozók gondoskodnak. Ugyanakkor számos olyan intézkedés történt, amely közvetve erősíti. Külön meg kell említeni két olyan lépést, amelyek előrelátható hatása egyértelműen a hátrányos következményekkel járó elkülönítés volt. Az egyik a 2015. január 1-én hatályba lépett köznevelési törvénymódosítás, amely *vallási vagy világnézeti alapon lehetővé teszi* osztályok vagy csoportok nevelésének-oktatásának megszervezését *szülői kezdeményezésre*. E módosítás lehetséges következményeit valószínűleg az Európai Bizottság is szegregációt elősegítő intézkedésként értékelte, mivel 2016-ban kötelezettségszegési eljárást indított Magyarország ellen a roma gyermekekkel szemben a magyar oktatásban alkalmazott hátrányos megkülönböztetést illetően a faji- vagy etnikai származásra való tekintet nélküli egyenlő bánásmódról szóló 2000/43/EK irányelv megsértése miatt. A másik intézkedés a HÍD-osztályok létrehozása volt, ami a szelekciós mechanizmusok következményeinek ismeretében nyilvánvaló, hogy az oktatási rendszerből kieső, jellemzően hátrányos helyzetű, roma tanulók elkülönítésére szolgál. A HÍD-osztályok megfelelő szakmai háttér, felkészítés és forrás híján csak parkoló pályaként működhetnek (Mayer és Vígh, 2016). E két intézkedés a mi szempontunkból fontos üzenetértékkel bírt. Figyelembe véve a már leírt külső (társadalmi) és belső (iskolai), nagyon erős szeparációs nyomást, belátható, hogy a szegregálódás folyamata erősödik.

A 2010 utáni kormányoknak bőven elegendő volt egyszerűen tartózkodni az érdemi anti- és deszegregációs intézkedésektől, a jogsértéseket *nem kezelni*, illetve elengedni, felszámolni az örökségképpen kapott, működő, integrációs célokat szolgáló programokat (pl. Országos Oktatási Integrációs Hálózat, Integrációs Pedagógiai Rendszer). A 2015-ös költségvetésben már nem szerepelt tételként az integrációs támogatás, ami az egyik legfontosabb forrást jelentette az oktatási integrációt tekintve. A kormány oktatáspolitikai döntései és a Nemzeti Társadalmi Felzárkóztatási Stratégia EU-irányelvek alapján kijelölt prioritásai között kimutatható ellentmondás egyértelművé teszi: a kormánynak sem akarata, sem víziója nincs az oktatási integráció folytatására és a deszegregációra (DARE-Net, 2015).

Az egyházi fenntartók kivételes jogosultságai

A Köznevelési törvény (Nkt, 2011) a 31.§ első bekezdésében rögzíti az egyházi és magán fenntartású köznevelési intézmények jogát a Köznevelési törvényben foglaltaktól eltérő szabályok szerinti működésük vonatkozásában. Nézzük meg, e jogosultságok közül melyek azok, amelyek kapcsolatba hozhatók a szelekció lehetőségével.

- A 31.§ (2) a) és b) pontja lehetőséget biztosít arra, hogy vallási, világnézeti tekintetben elkötelezett intézményként működjenek, így a gyermekek vagy a tanulók felvételének „előfeltételként kiköthetik valamely vallás, világnézet elfogadását, és ezt felvételi eljárás keretében vizsgálhatják. Felmenti őket a gyermekek kötelező felvételére” vonatkozó, illetve a csoportlétszámot meghatározó rendelkezések alól (a maximális csoportlétszám kivételével).
- A 32. § (1) c) pont az egyházi fenntartónak lehetőséget biztosít a *tankönyv és taneszköz* megválasztására.
- A 33. § (1) pontja szerint az egyházi köznevelési intézmény *köznevelési szerződést köthet, vagy egyoldalú nyilatkozatot tehet*, ebben az esetben működési támogatásra válik jogosulttá, és a *felvételi körzetéből* meghatározott számú gyermeket felvenni köteles. Ez a szám nem lehet kevesebb, mint az intézmény alapító okiratában meghatározott maximális gyermeklétszám 25%-a. A (2) pont azt rögzíti, hogy *az egy óvodával, iskolával rendelkező településeken* működő egyházi intézmények *akkor kötelesek felvenni* a településen lakó- vagy tartózkodási hellyel rendelkező, óvoda- vagy tanköteles tanulóit, *ha a fenntartó egyoldalú nyilatkozatot tett vagy köznevelési szerződést kötött.*
- A 229/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet 37. § (1) alapján az egyházi köznevelési intézmény *szolgáltatásai igénybevételét fizetéshez kötheti*, kivéve, ha közoktatási megállapodás, köznevelési szerződés vagy egyoldalú nyilatkozat alapján részt vesz a köznevelési közszolgálati feladatok ellátásában.

Ezek a jogszabályok jogosítványokat biztosítanak az egyházi fenntartónak arra, hogy bizonyos területeken alternatívát mutathassanak fel az állami iskolák központilag előírt, elsősorban költséghatékonyságra, mintsem minőségre törekvő előírásaival szemben. Továbbá arra is, hogy a meghatározott feltételek mentén szűrhesse a felvenni kívánt tanulókat.

Fontos leszögezni, a fenti pontok *lehetőségeket* rögzítenek, mindig az adott fenntartó döntése, hogy élni kíván-e diszkrecionális jogaival céljait, a körülményeket, illetve a következményeket figyelembe véve (l. Ritók, 2018 jelen kötet).

Az egyházi iskoláknak kedvező finanszírozási aránytalanságok

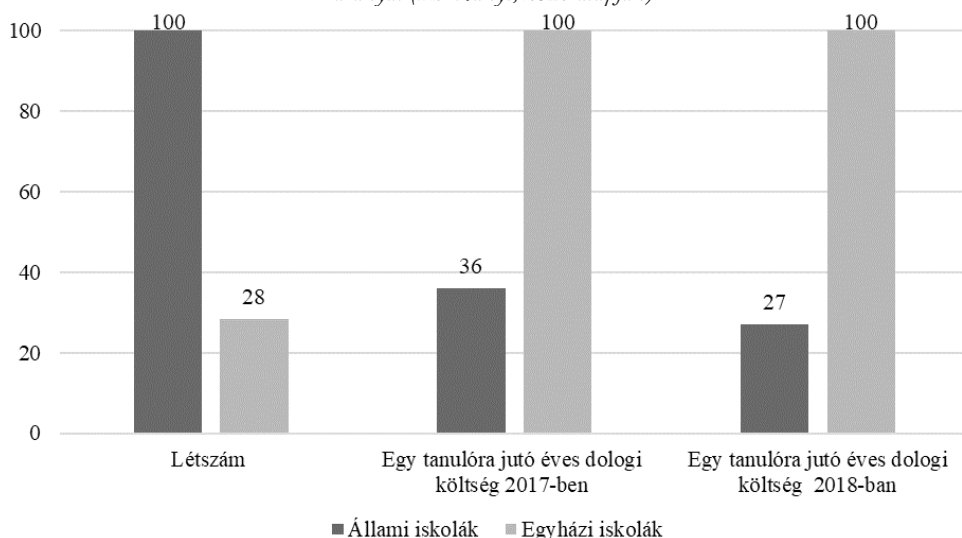
A Költségvetési Felelősségi Intézet, a Romaversitas Alapítvány és a CFCE azt vizsgálták, hogy a magyarországi kiugróan nagy esélyegyenlőtlenség vajon tetten érhető-e Magyarország forráselosztási rendszerében a különböző típusú iskolafenntartók vonatkozásában (KFIB, Romaversitas és CFCE, 2015). Megállapításaik között szerepel, hogy a kormány a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) költségvetési adatait nem teszi összehasonlíthatóvá az egyházi és civil fenntartóéval. Elemzésükben megállapítják, hogy a nem állami, azaz egyházi és civil fenntartók egy gyermekre vetített költségfinanszírozása aránytalan. A civil fenntartású intézményeket az egyháziakkal azonos finanszírozási feltételek mellett 15–20 milliárd forinttal több támogatás illetné meg. A 2016-os költségvetési tervezet alapján az egyházi fenntartók tanulónként közel 160 000 forint kiegészítő támogatásban részesülnek, ami az egyéb civil fenntartókat nem illeti meg (Civilek a költségvetésről, 2015). 2017-ben a Költségvetési Felelősségi Intézet ismét megkísérelte az állami és egyházi fenntartók finanszírozási eltéréseit feltárni, és a következő eredményekre jutott (Romhányi, 2017):

- a személyi kiadási keretek tekintetében a két fenntartó iskolái között nincs érdemi különbség
- a dologi (működési) kiadásokra az egyházi iskolák 2017-ben tanulónként 160 000 forint normatívát kapnak, mely összeggel szabadon gazdálkodhatnak
- az állami iskolákban az éves dologi kiadási keret 2017-ben tanulónként 57 651 forint, ami az egyházi iskoláknak járó normatív keret 36%-a
- törvényi rendelkezés alapján 2018-ra a KLIK dologi kiadási kerete – ami alapján egyáltalán kalkulálható az egy gyermekre jutó költség – 51%-kal csökken, azaz csökken a tanulónkénti 57 651 forint, míg az egyházi iskolák működési normatívája 200 000 forintra emelkedik.

Jól látható, hogy a finanszírozás terén az állam az egyházi iskolákat egyértelműen előnyben részesíti mind a civil fenntartókkal, mind a saját iskoláival szemben. Az állami iskoláknak sokkal rosszabb finansziális feltételeket biztosít (2. ábra).

2. ábra.

Az állami és az egyházi fenntartású iskolák tanulói létszámának és dologi (működési) finanszírozásának arányai (Rombányi, 2017 alapján)



A szülői döntéseket befolyásoló tényezők

A szülők iskolaválasztással kapcsolatos döntéseit számos tényező befolyásolja. Az egyéni szinten megjelenő – itt nem részletezett – különbségeken túl megkísérlünk néhány általános szempontot azonosítani, majd megnézzük az egyházhoz, a vallásos neveléshez való általános viszonyulást. Ezt követően azokról a hatásokról – tapasztalatokról és attitűdökről – lesz szó, amelyek alapján egyes társadalmi csoportokba tartozó szülők számára adaptív döntésnek bizonyul az állami iskolák helyett egyházi iskolát választani.

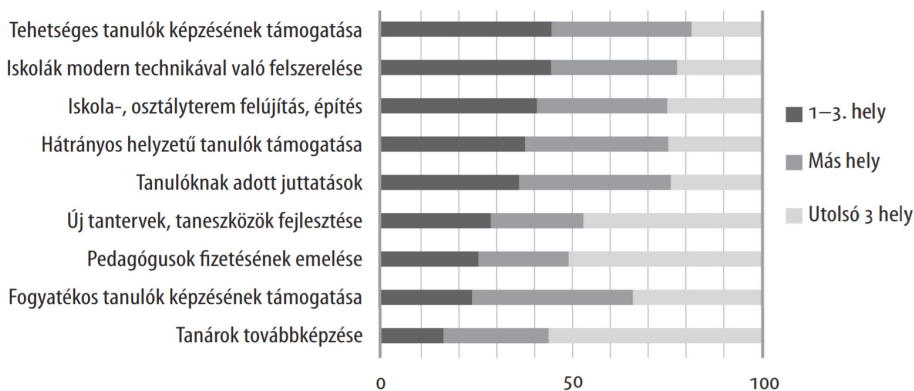
Az iskolával kapcsolatos szülői megfontolások

Jó, ha különbséget teszünk a szakemberek és a szülők minőségi oktatásra, „jó iskolára” vonatkozó elvárásai között. Mindkettőnek van létjogosultsága, viszont ezek csak egészen kis mértékben fedik egymást. Az elsődleges szakmai szempontok között a tanulási

szükségletekhez alkalmazkodni kész és képes intézményi szervezet és pedagógiai színvonal szerepel. Fontos az optimális tanulási környezet is a célokat megfelelően szolgálni képes minőségi eszközökkel. A 3. ábrán egy 2009-es közvélemény-kutatásból láthatjuk a lakossági válaszokat arra a kérdésre, hogy mire fordíthatna a kormányzat több pénzt az oktatásban (Balázs és Mártonfi, 2011).

3. ábra.

A lakossági vélemények megoszlása arról, mire kellene az államnak több pénzt költenie az oktatásban – rangsorhely szerint válasz, 2009 (%) (Balázs és Mártonfi, 2011. 65. o.)



Előkelő helyet foglalnak el az oktatás dologi kiadásai: felújítás, modernizációs és eszközráfordítások (3. ábra). Az iskola „hardver” része fontosabb, mint a „szoftver”: a tanárok továbbképzése az utolsó helyre került (Balázs és Mártonfi, 2011). Számít az egyes iskolák „jó híre” is; milyen tanulmányi eredményeket képes „kihozni” a tanulóiból, jellemzően azzal mérve, hogy milyen továbbtanulási pályákra állnak, állhatnak a gyerekek (alacsony vagy magas presztízsű iskolákba lehetséges-e a bejutás). Egy iskola tanulójának teljesítménymutatói és pedagógiai színvonala között az összefüggés nem közvetlen, de a *pedagógiai hozzáadott érték* alapján készült iskolaértékelés egyelőre csak szakmai diskurzus tárgya (Nahalka, 2014). Ami fontos, az láthatóan az iskola „jó ellátottságának” benyomása, ami többnyire a finanszírozás mértékétől függ. Jelenleg a közgondolkodás által érzékelt információk, melyek érdemben befolyásolják a személyes, iskolával kapcsolatos döntéseket, nem pedagógiai megfontolások. Iskolaválasztáskor, döntési helyzetben jelentős szempont lehet az állami iskolák alulfinanszírozottsága, az ebből következő minőségromlás, szemben az egyházi iskolák megbízható és kiszámítható anyagi hátterével.

Az egyházhoz, valláshoz való viszony

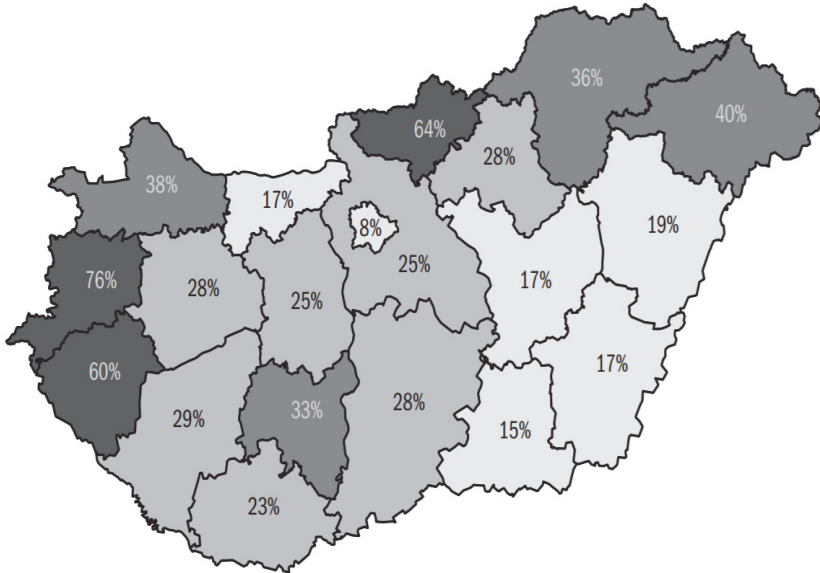
A magyar válaszadók erős kétharmadának az az álláspontja, hogy a vallást külön kell választani a kormányzati politikától, és csupán 28%-uk véleménye az, hogy a kormányzati politika segítse a vallási értékek és a hit terjesztését. Azzal, hogy a kormány anyagilag támogassa az egyházat, a nem vallásosak 19%-a, és a katolikusoknak is csupán a fele ért egyet. Az összes válaszadó 38%-a szerint az egyházi intézmények túlságosan bevonódnak a politikába (a nem vallásosak 47%-ának ez a véleménye) (Pew Research Center, 2017).

A vallásosság átalakulásának fontosabb tendenciája, hogy a vallás térvesztése folytatódik, a fiatalok minden szempontból kevésbé vallásosak, mint a megelőző generációk (Rosta, 2013), illetve gyengül az intézményi kötődés (Pew Research Center, 2017; Pusztai, 2014). A Magyar Ifjúság 2012-es kutatásának adatai alapján készült 4. ábrán látható, a fiatalok milyen arányban állították, hogy vallásos nevelésben részesültek (Pusztai, 2014). Ezt érdemes

összevetni az egyházi iskolafenntartókra vonatkozó adatokkal (5. ábra). Egészen meglepő módon az ábrák mintha egymás inverzei lennének.

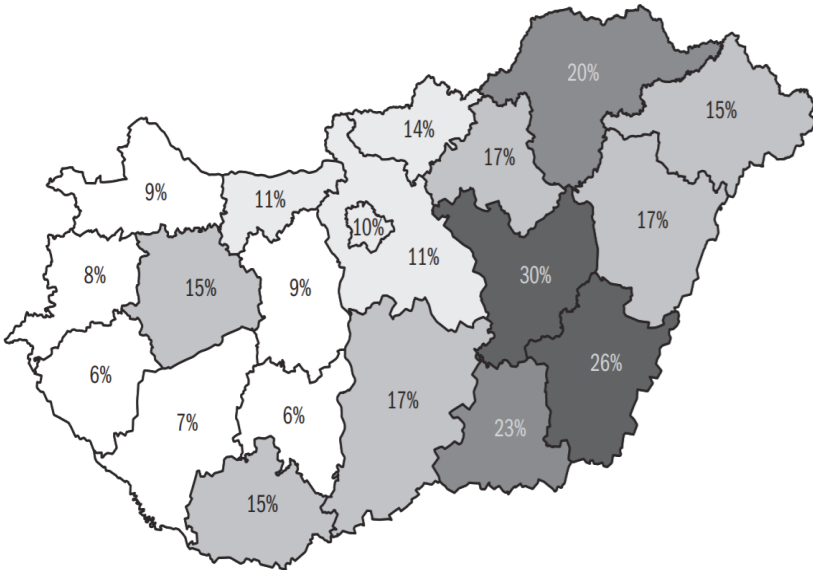
4. ábra.

A vallásos nevelésben részesülő fiatalok aránya megyénként, 2012 (Pusztai, 2014. 54. o.)



5. ábra.

Egyházi általános iskolák (feladat-ellátási helyek) aránya megyénként az összes általános iskolához (feladat-ellátási helyhez) képest (Pusztai, 2014. 54. o.)



„A felekezeti szektorhoz tartozó általános iskolai feladat-ellátási helyek megyénkénti arányának képe a vallások elrendeződését mutató térkép fordítottja, azaz azokban a megyékben a legsűrűbb a felekezeti iskolahálózat alapfokon, ahol a magukat vallásosnak mondók és a vallásos nevelésben részesült fiatalok aránya a legalacsonyabb” (Pusztai, 2014. 58. o.). Pusztai (2014) továbbá így fogalmaz: „világossá vált, hogy nem lehet a felekezeti iskolákat választókat az egyház tanítása szerint vallások körével azonosítani.” Vagyis a fenti adatok nem annyira a társadalom vallási elkötelezettségének mértékéről szólnak – annak megállapításához ezek az adatok nem elégségesek –, sokkal inkább azt az összefüggést árnyalják, amit az egyházi fenntartású intézmények választása és a vallásos elköteleződés között feltételezünk. Lannert (2012) kutatásában azt találta, hogy az iskola feladatainak rangsorolásakor a vallásos nevelés a lakosság és a pedagógusok rangsorában egyaránt az utolsó helyre került, azaz egyik csoport sem tekinti a vallásos nevelést az iskola lényeges feladatának.

Szülői tapasztalatok

A már említett, az oktatási rendszer egészét átalakító, következményeiket tekintve minőségromboló intézkedések hatásait az állami fenntartású iskolába járó tanulók szülei is érzékelik. Megszűnt a helyi igények érvényesítésének lehetősége, és a társadalom érdekérvényesítő képességgel rendelkező csoportjainak viselkedése szempontjából nem figyelmen kívül hagyhatóak az utóbbi években napi szintűvé vált tapasztalatok sem: az iskolák eszközellátottságának problémái, a pedagógusok érzékelt negatív, a korábbinál negatívabb közérzete, az iskola által inkább a szülőkre terhelte, de valójában a fenntartó kötelezettségébe tartozó költségek. A közhangulatra hatást gyakorolnak a közbeszédben folyamatosan jelen lévő rendszerszintű problémák: a gyermekek nagymértékű leterheltsége, a központi tankönyvek súlyos minősége, az állami iskolák épületének fizikai állaga és karbantartási problémái, a közüzemiszámla-tartozások miatti iskolabezárások. Az általános kudarchangulatot vélhetően tovább erősítették a 2015-ös PISA-mérés eredményei a váratlan mértékű teljesítményromlással. Az állami iskolák képzetéhez jogosan asszociálódott a „lepusztul” kifejezés.

Szülői attitűdök

A szülői véleményt formálja magának az iskolának, a pedagógusnak az attitűdje is: ha a hátrányos helyzetű családokból érkező gyermek jelenlétét teherként kommunikálják, a *tanítási* kudarcokat *tanulási* kudarcként, a gyermekek statikus tulajdonságaiként kezelik és narrálják, kiváltódik a „gyereket kimenteni” reflex (*white flight*). A pedagógusok és a szülők e felelősség-áthárító, előítéletes kommunikációja egymást körkörösén megerősíti (*confirmation bias*), a sztereotípiákat fenntartja és konzerválja (Síklaki, 2010). Magyarországon a romák elutasíthatósága minden más csoporthoz képest folyamatosan a legmagasabb (pl. Balassa, 2014; Enyedi, Fábíán és Sik, 2004; Örkény, 2007; Simonovits, 2014). Amikor egy településen a roma lakosság aránya eléri a 20%-ot (gettósodik), megindul a nem romák kiköltözése (Havas idézi Policy Solution, 2012), és hasonló folyamatok azonosíthatók az oktatási intézmények esetében is, itt a küszöbérték 50% (Havas és Liskó, 2005). Kerülő (2008) szemléletesen írja le ezt a jelenséget: „A roma tanulók aránya olyan mutató, amely minden józan iskolaválasztási szempontot, idegen nyelvi kínálatot, tantárgyi specializációt, pedagógiai programot, számítógépes, infrastrukturális felszereltséget, eredményességi, továbbtanulási mutatót elsöpör. A romák aránya az egyik, ha nem a legfontosabb tényező, amely vonzóvá vagy taszítóvá tesz egy iskolát. A nem cigány szülők akkor is elutasítják, hogy a gyerekeik roma nébülökkel együtt tanuljanak, ha egyébként nem tartanak az együtt tanulás konfliktusaitól, az iskolák »piaci« státusát meghatározó értékítélet fontosabb az eseti tapasztalatoknál.”

A szülők számára az elkülönített nevelés igényének jogosságát sok szereplő – a kormányzat, az iskola, a pedagógusok – megerősíti, ezért törvényes és járható útnak tűnhet az egyházi iskola választása. Az állami iskolához képest az egyházi iskolák érzékelhetően jobb anyagi lehetőségekkel bírnak, kevésbé érintik őket a jelenlegi oktatáspolitikai káros hatásai. Bizonyos egyházi iskolák választása elkerülhetővé teszi az olyan iskolai közösségeket, ahol hátrányos helyzetű és roma gyerekek nagy arányban vannak jelen. Mindezek széles társadalmi csoportok számára teszik vonzóvá az egyházi iskolák választását attól függetlenül, hogy van-e vallásos elkötelezettségük.

Szelekció az egyházi általános iskolákban

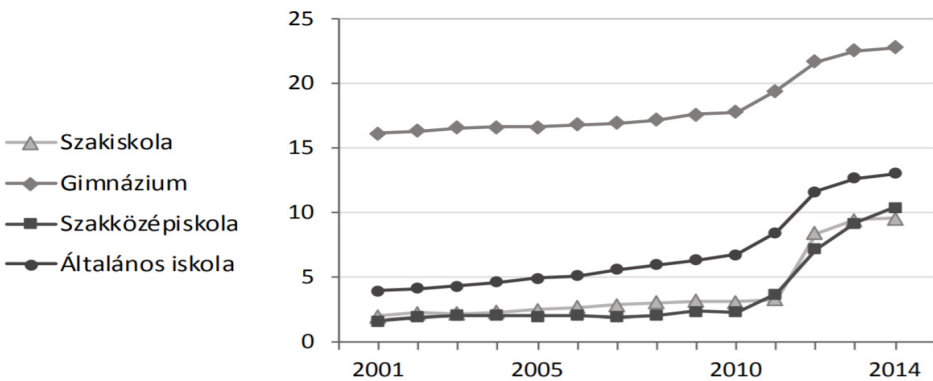
Az egyházi fenntartók szelekciójában, szegregációjában játszott szerepének vizsgálatához először az egyházi fenntartók közoktatásban való részvételének alakulását nézzük meg, majd az egyházi fenntartásról az egyházi fenntartók közötti különbségtétel jelentőségére térünk rá. Végül megvizsgáljuk a különböző egyházi fenntartók esetében kirajzolódó szelekciós mintázatokat, és igyekszünk megválaszolni a kérdést, hogy szelektálnak-e az egyházi fenntartók.

Egyházi fenntartású iskolák a magyar közoktatásban

A 2000-es évek elején a közoktatásban az egyházi fenntartású iskolák aránya 5-6% volt. 2010-ig 23%-kal növekedett, ám 2010 és 2014 között 68%-kal ugrott meg. Az itt tanulók számának alakulásában is hasonló tendenciát figyelhetünk meg. 2001 és 2011 között 60%-kal, majd 2014-ig újabb 47%-kal nőtt a létszám. Az egyházi iskolában tanulók aránya (az összes tanulóhoz képest) a 2001-es 4,9%-ról 2014-re 13,8%-ra nőtt (Hermann és Varga, 2016); a folyamatot az 6. ábra szemlélteti.

6. ábra.

Az egyházi iskolákban tanuló diákok aránya iskolatípusonként 2001–2014 között (%) (Hermann és Varga, 2016. 314. o.)

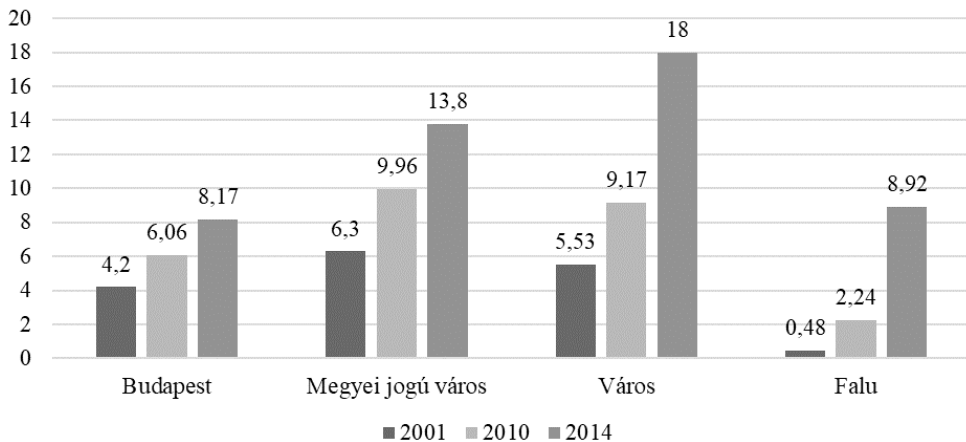


Ahogy a 6. ábrából látszik, 2010 fordulópontnak tekinthető. Egy, a Kereszténydemokrata Néppárt által kezdeményezett törvénymódosítás megkönnyítette az önkormányzatok számára iskoláik átadását más fenntartónak. 2011-ben kezdődött el a 2012-re kiteljesedő fenntartó-váltási hullám, amikor az önkormányzatok nagy számban keresték meg az egyes felekezeteket ilyen irányú szándékukkal – elsősorban a nagyegyházakat, de ha nem volt érdeklődés, a kisebb egyházakhoz fordultak. Azt, hogy az átadást nem elsősorban vallási, hanem anyagi szempontok motiválták, maguk az önkormányzatok is elismerték, és

a rendelkezésre álló adatok szerint is a szegény, hátrányos helyzetű területeken történt a legnagyobb számban fenntartóváltás az egyházak javára (Hermann és Varga, 2016). A 7. ábráról az is leolvasható, hogy 2010 után mely településtípusokon éltek különösen nagy arányban ezzel a lehetőséggel.

7. ábra.

Egyházi iskolában tanuló diákok arányának változása településtípusonként 2001–2014 között (%) (Hermann és Varga, 2016 alapján)



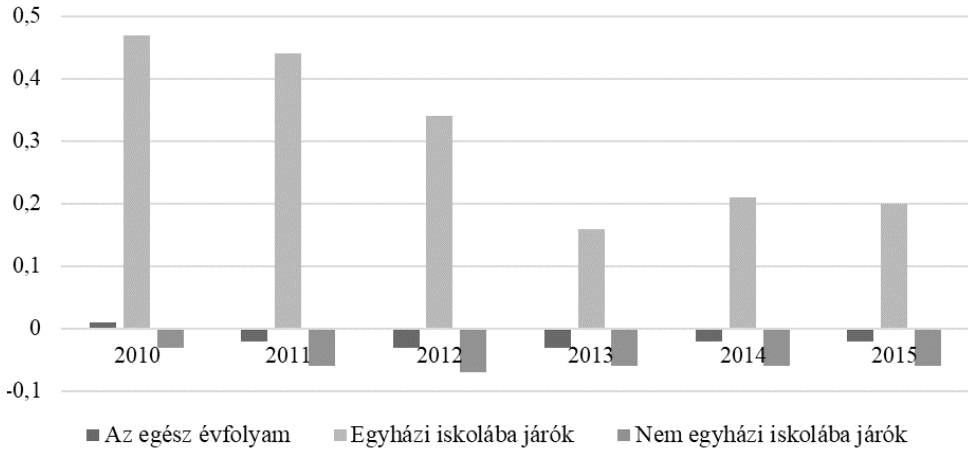
Egyházi fenntartó – van ilyen?

Egyházi *felekezetek* tartanak fenn iskolákat, céljaik, értékeik, ebből következően iskolapolitikájuk is sok esetben karakteresen eltérő. El kell oszlatni azt az általánosan elterjedt vélekedést, hogy homogén csoportként tekinthetünk az egyházi fenntartókra. Ameddig így gondolkodunk az egyházi fenntartásról, addig nem fogunk semmit megtudni az eltérő működésekről, az eltérő hatásokról, ezek következményeiről. A legtöbb adat érvényessége megkérdőjelezhető (pl. egyházi fenntartású iskolák tanulási eredményei, egyházi iskolába járó tanulókra jellemző sajátosságok). Nem azért, mert hamisak, hanem azért, mert egy illuzórikus konstrukcióról szólnak, a belőlük levont következtetések pedig – nagy valószínűséggel – megtévesztettek.

Az egyházi iskolákba járó tanulók szocioökonómiai státuszáról az Országos kompetenciamérésben használt családháttér-index (CSHI) alapján kaphatunk képet. E jellemző mentén már akkor is érdekesek az eredmények, ha megmaradunk az állami/ egyházi fenntartó dichotóm kategorizálásnál (8. ábra).

8. ábra.

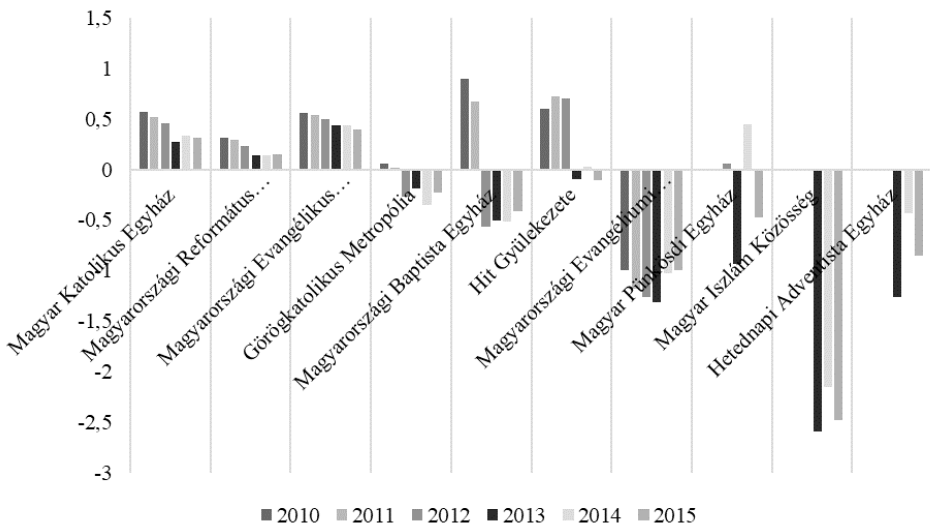
A 8. évfolyamos tanulók CSHI-je 2010 és 2015 között az OKM alapján, állami és egyházi fenntartó szerinti bontásban²



Az adatok alapján (8. ábra) úgy tűnik, az egyházi iskolák „lefölözik” a magasabb státuszú családok gyermekeit. Felmerülhet azonban, hogy ez az állítás nyilvánvalóan nem igaz minden egyházi iskolára, hiszen számos példát sorolhatnánk az ország hátrányos helyzetű területeiről, ahol egyházi iskolák kifejezetten mélyszegénységben élő családok gyermekeivel dolgoznak. Ezért az egyes fenntartói viselkedések részletes tanulmányozása megkerülhetetlen, az Országos kompetenciamérések adataiból erre vonatkozóan is sok minden kiolvasható. Ha megnézzük, hogy a felekezeti fenntartókra bontva miként alakul az iskolák átlagos CSHI-je, láthatjuk az „igazi” különbségeket. Az adatokat a 9. ábra közli.

9. ábra.

A 8. évfolyamos tanulók CSHI-je felekezeti fenntartók szerinti bontásban 2010 és 2015 között³



² Nahalka István számításai alapján.

³ Nahalka István számításai alapján.

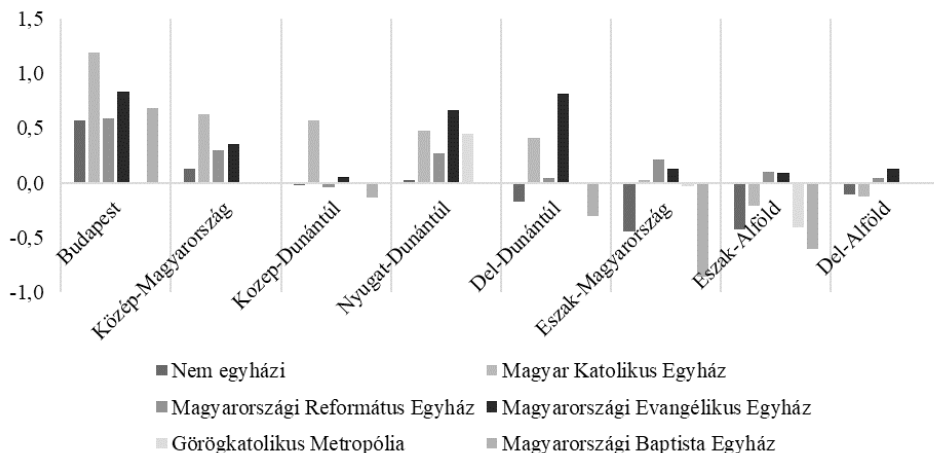
A 2010–2015 közötti időszakot vizsgáló áttekintésbe csak azok az egyházi fenntartók kerültek be, amelyek legalább az elmúlt három évben működtettek intézményt. Az egyházak javára történt fenntartóváltást különösen az anyagilag ellehetetlenült önkormányzatok sürgették azokon a településeken, ahol jellemzően nem magas státuszú családok élnek. A hirtelen megnövekedett intézményszám és a területi sajátosságok magyarázzák a CSHI-átlagok 2012 utáni látványos csökkenését, ami főként a három nagyegyház esetében látható. A 9. ábra azt is mutatja, hogy az egyházi felekezetek karakteresen megkülönböztethetőek egymástól. Vannak olyanok, amelyek elsősorban a magas szocioökonómiai háttérű családok számára biztosítanak nevelési-oktatási teret, és vannak, amelyek kifejezetten a nehéz helyzetű családok gyermekeinek oktatását végzik.

Egy-egy felekezetről a képet számos egyéb tényező is árnyalja. Azt, hogy egy iskolába milyen családi háttérű tanulók kerülnek be, elsősorban az egyházi fenntartó dönti el, amikor meghatározza iskolapolitikáját. Azonban bizonyos esetekben az intézmény területi adottságai (pl. alacsony foglalkoztatottság, lakosság összetétele) nem teszik lehetővé a teljes társadalmi heterogenitást tükröző tanulói összetételt. A fenntartói szerepvállalás a lokális adottságoktól függően növelheti a minőségi oktatáshoz való hozzájutás esélyeit a hátrányos helyzetű tanulók körében, vagy még tovább fragmentálhatja a közösséget.

A továbbiakban csak azokat a fenntartókat vizsgálom, amelyek iskoláiban a 8. évfolyamon a tanulói létszám eléri a több százas nagyságrendet: Magyar Katolikus Egyház, Magyar Református Egyház, Magyarországi Evangélikus Egyház, Görögkatolikus Metropólia, Magyarországi Baptista Egyház. E felekezetek iskoláiban a tanulók átlagos CSHI-jét régiós bontásban – a nem egyházi iskolákéhoz viszonyítva – a 10. ábra közli.

10. ábra.

Az egyes egyházi fenntartók 8. évfolyamos tanulóinak átlagos CSHI-je régiós bontásban, összevetve a nem egyházi iskolában tanulók átlagos CSHI-jével⁴

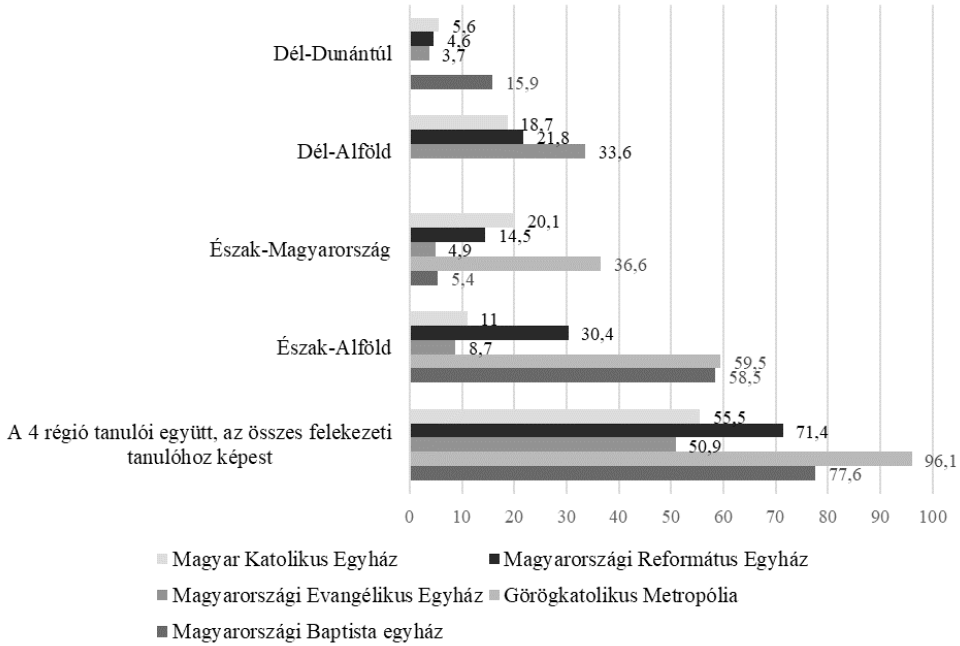


A 10. ábrán azt látjuk, hogy a nem egyházi iskolákban tanulók CSHI átlagához képest a három nagyegyház jellemzően jóval magasabb, illetve a görögkatolikus egyház jellemzően magasabb, a baptista egyház pedig jellemzően alacsonyabb CSHI-átlaggal rendelkezik. Sok mindent elmond az érvényesített fenntartói szempontokról, hogy a legrosszabb helyzetben lévő régiókban milyen az egyházi fenntartók átlagos CSHI értéke a területi átlag CSHI-vel összehasonlítva. Ezekről a szempontokról tudunk meg még többet, ha azt is megvizsgáljuk, hogy az egyházi fenntartók tanulóit milyen arányban adja a négy, magas HH tanulói aránnyal rendelkező régió (11. ábra).

⁴ Nahalka István számításai alapján.

11. ábra.

A nagyobb tanulói létszámmal (8. évfolyamon több száz fős) rendelkező felekezetek által fenntartott iskolák 8. évfolyamos tanulói létszámának aránya (%) a négy legmagasabb HH tanulói aránnyal rendelkező régióban, és együtt e régiókban az adott felekezet teljes magyarországi, 8-adikos tanulólétszámához viszonyítva⁵



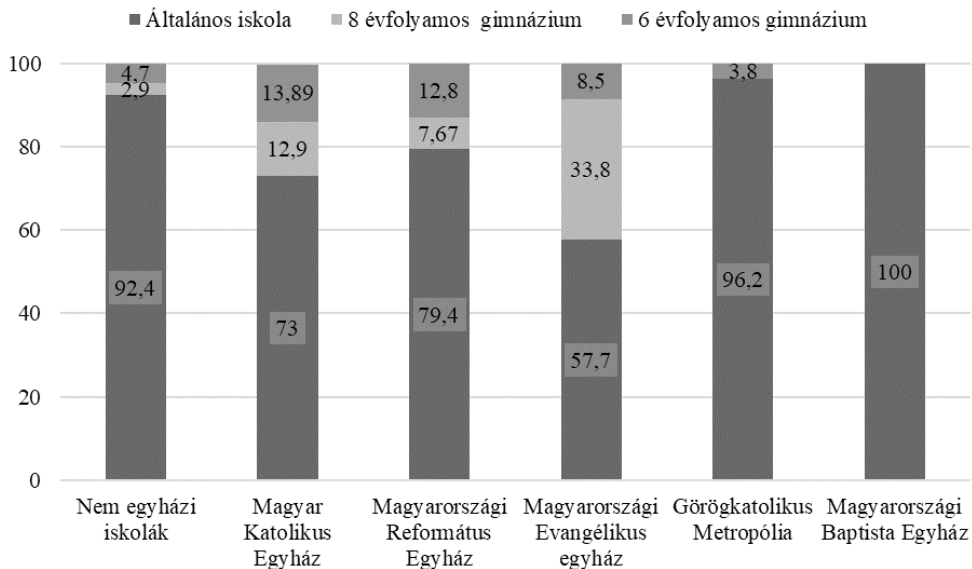
A leghátrányosabb régiókból származik a kérdéses felekezetek tanulóinak jelentős része: az evangélikus egyház esetében a fele, a katolikus egyház diákjainak több, mint a fele, és a református egyház tanulóinak jóval több, mint kétharmada. Logikusan azt várnánk, hogy ez az eloszlás a CSHI-re nézve is tükröződik. Emlékezzünk rá, hogy e három fenntartó következetesen és folyamatosan viszonylag magas pozitív CSHI-átlagértékeket mutat. A görögkatolikus egyház szinte csak Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön működtet iskolát (Nyugat-Magyarországra még visszatérünk), mégis, tanulóinak CSHI átlaga a nem egyházi iskoláké felett marad. A baptista iskolák majdnem háromnegyede ezekben a régiókban található, átlagos CSHI-jük kimutathatóan a nem egyházi iskolák átlag CSHI-je alatt marad.

Minden fenntartó abban érdekelt, hogy az intézményeit minél többen válasszák. Arra, hogy egy felekezeti fenntartó kiket szeretne megnyerni, abból is következtethetünk, hogy milyen oktatási programot kínál. Korábban már kiemeltük a szerkezetváltó iskolák korai szelekcióban játszott szerepét; a következőkben ezen szempont szerint vizsgáljuk az egyházi iskolák 8. évfolyamos tanulóinak arányát (12. ábra).

⁵ Nahalka István számításai alapján.

12. ábra.

A nem egyházi iskolák és az öt felekezet által fenntartott iskolák 8. évfolyamos tanulóinak arányai iskolatípusonként (%)⁶



A nem egyházi fenntartású iskolák tanulóinak 2,9%-a jár nyolc évfolyamos gimnáziumba, míg hat évfolyamos gimnáziumba 4,7%. A nyolc évfolyamos gimnáziumoknál ez az arány a *katolikus iskolákban 4,4-szer*, a *református iskolákban 2,6-szor*, az *evangélikus iskolákban 11,6-szor* nagyobb. A hat évfolyamos gimnáziumok esetén az arány a *katolikusoknál 2,9-szer*, a *reformátusoknál 2,7-szer*, az *evangélikusoknál 1,8-szor* nagyobb az állami iskolákat jellemző arányszámnál. A görögkatolikus egyháznak nincs nyolc évfolyamos gimnáziuma, hat évfolyamos gimnáziumban tanulóinak aránya a nem egyházi iskoláké alatt marad. A baptista egyház nem működtet sem nyolc, sem hat évfolyamos gimnáziumot.

Szelekciós mintázatok

Úgy tűnik, háromféle szelekciós mintázatot különböztethetünk meg az egyházi iskolák körében. Ezek megerősítéséhez további részletes vizsgálat szükséges, de az eddigi adatok ismeretében a felvetés indokoltnak tűnik. A következőkben a rendelkezésre álló adatok alapján azt vizsgáljuk, pontosan milyen mintázatok tapinthatók ki.

Először a kiugróan magas CSHI és hátrányos helyzetű területeken mutatkozó magas tanulói létszám arányának látszólagos ellentmondását próbáljuk feloldani a három nagyegyház esetében. A 9. ábráról leolvasható, hogy az átlag CSHI-tól való pozitív eltérés jelentős minden régióban. Ez olyan módon jöhet létre, hogy az intézmények tanulói felvételekor – helyenként szélsőséges mértékben – szelektálnak. Fogalmazzuk meg kérdés formájában: ezeken a hátrányos helyzetű területeken ezek az egyházi fenntartók *kinek tesznek ajánlato?* A relatíve magas CSHI-értéket, minden bizonnyal, az magyarázza, hogy a hátrányos helyzetű területeken élő magasabb státuszú családok kapnak meghívást – és lehetőséget – egy szociokulturális szempontból magasabb státuszú homogén csoportban való tanulásra. Hermann és Varga (2016) is hasonló következtetésre jutottak az egyházi

⁶ Nahalka István számításai alapján.

fenntartású intézményekkel kapcsolatban, amikor az egyházi általános iskolában tanulók arányának területi változását és a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának változását vizsgálták.

Egy másféle fenntartói viselkedés olvasható ki többek között a *görögkatolikus egyház* adataiból. Tanulóinak több, mint 96%-a az észak-alföldi, illetve az észak-magyarországi régióból származik, emellett Nyugat-Dunántúlon működtet még iskolát. Nyugat-Dunántúlon és Észak-Magyarországon a nem egyházi iskolák átlagos tanulói CSHI-jéhez képest a görögkatolikus fenntartású iskolák átlag CSHI-je több, mint 0,4, míg az Észak-Alföldön ez az érték csupán 0,02. 2015-ben a 8. osztályos tanulók csupán 3,8%-a tanult szerkezetváltó, hat évfolyamos gimnáziumban.

Ezen a ponton érdemes felidézni a már említett, 2012-ben nagy vihart kavart nyíregyházi Huszártlepi iskola esetét, amikor az egyház újraindított egy egyszer már bezárt szegregált iskolát (Kegye, 2018 jelen kötet). Akkor a görögkatolikus egyház – *Balog Zoltán* miniszterrel együtt – azt hangsúlyozta, hogy az elkülönítés felzárkóztató céllal nem káros. A görögkatolikus egyház mint fenntartó nem utasítja el az elkülönítés gyakorlatát saját iskolái esetében. Nyíregyházán két görögkatolikus fenntartású intézmény van: a Szent Miklós Görögkatolikus Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium, illetve a Huszártlepen található Sója Miklós Görögkatolikus Óvoda és Általános Iskola. Ez utóbbinak nincsenek még hozzáférhető adatai az Országos kompetenciamérés adatbázisában, ezért a tanulói összetételről a KIR-ben fellelhető információk alapján tájékozódhatunk (3. táblázat).

3. táblázat. A két nyíregyházi, görögkatolikus fenntartású intézmény tanulójának szelekcióhoz kapcsolat adatai (KIR, 2016/2017)

| Jellemzők | Szent Miklós Görögkatolikus Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium, fő (%) | Sója Miklós Görögkatolikus Óvoda és Általános Iskola, fő (%) |
|---|--|--|
| Gyermekek/tanulók száma | 643 | 150 |
| Más településről bejáró | 106 (16,5) | 0 |
| Évfolyamismétlő | 0 | 3 (2) |
| Hátrányos helyzetű | 10 (1,5) | 0 |
| Halmozottan hátrányos helyzetű | 5 (0,8) | 103 (68,6) |
| Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő | 48 (7,5) | 122 (81,3) |

A Szent Miklós Görögkatolikus Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium tanulójának alig 2,3%-a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, míg a Huszártlepi Sója Miklós Görögkatolikus Óvoda és Általános Iskola esetében a tanulók kétharmadánál több. Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményt a Szent Miklós tanulójának 7,5%-a kap, ez az arány a Huszártlepi iskolában több, mint tízszeres. Nincs más településről bejáró tanuló, ami közvetetten utalhat arra, hogy az iskola nem kellően vonzó, illetve célközönsége a zárványként létező Huszártlepi település.

Az általam leírt második szelekciós modellt megerősítő további példa a kunszentmiklósi *Baksay Sándor Református Gimnázium és Általános Iskola*, ahol általános iskolai képzés és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés is folyik. A 4. táblázatban egyszerre láthatunk példát az első, *településen belüli* szelekciós mintára – a református iskola gimnáziumi és általános iskolai 8. évfolyamos tanulójának átlagos CSHI értéke magasabban az állami általános iskola 8. évfolyamos tanulójának átlagos CSHI-je felett van –, és a második, *az ugyanazon fenntartóhoz tartozó képzési programok közötti* szelekcióra.

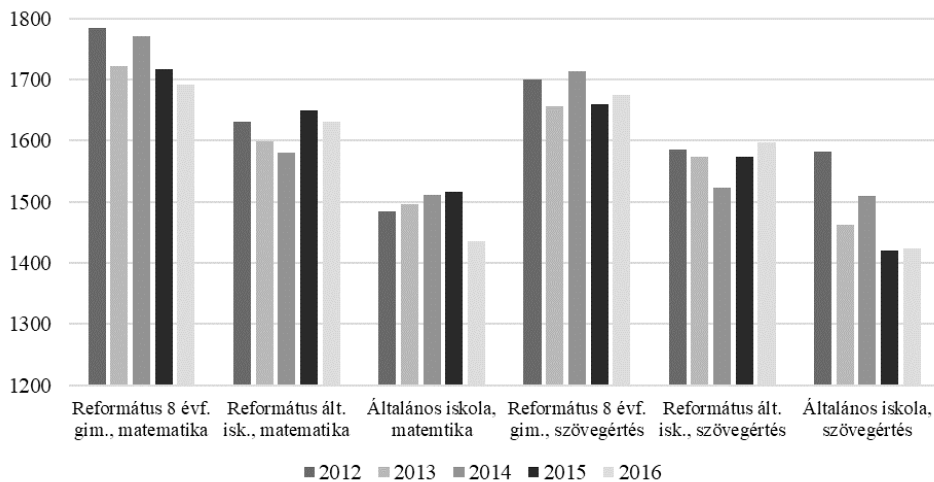
Ha megnézzük a két református képzési program, illetve az állami fenntartó általános iskolai tanulóinak OKM teszteredményeinek alakulását egymáshoz viszonyítva (13. ábra), a szelekció egy másik vetületével is találkozunk.

4. táblázat. Kunszentmiklós közoktatási intézményeinek átlagos CSHI értékei, HHH, SNI, BTM és roma arányok (%) a 2016. OKM 8. évfolyamos adatok alapján

| Intézmények | CSHI- átlag | HHH | SNI | BTM | Roma |
|---|----------------|-----|------|------|------|
| Nyolc évfolyamos gimnázium | 0,51 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Általános iskola | 0,01 | 4,5 | 0 | 4,5 | 3,0 |
| Varga Domokos Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola | -0,65 | 6,1 | 15,2 | 10,6 | 40 |

13. ábra.

A kunszentmiklói Baksay Sándor Református Gimnázium és Általános Iskola nyolc évfolyamos gimnáziumi és általános iskolai, valamint a Varga Domonkos Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola tanulóinak OKM teszteredményei 2012–2016 között (KIR)



A harmadik típusú szelekciós mintázatot a Magyarországi Baptista Egyház adatai alapján írhatjuk le, de hasonlóságot figyelhetünk meg a létszámkritérium miatt e tanulmányban nem vizsgált Magyarországi Evangélikumi Testvérközösség, a Magyar Iszlám Közösség és a Hetednap Adventista Egyház esetében is. Az e felekezetekhez tartozó iskolák tanulóinak átlag CSHI-je jelentősen az évfolyamra jellemző, illetve a régiós CSHI-átlag alatt van. Részletesebb vizsgálat nélkül annyi mindenképpen megállapítható, hogy ezekben az iskolákban a nehéz körülmények között élő gyermekek súlyosan felülreprezentáltak, ami számukra semmiképpen sem kívánatos körülmény. Azonban abban, hogy ez a helyzet előállt, nem feltétlenül tehető felelőssé a fenntartó iskolapolitikája, az erre vonatkozó adatokat nem vizsgáltuk.

Az egyházi fenntartók adatai alapján leírható szelekciós mintázatot a következőképpen foglalhatjuk össze.

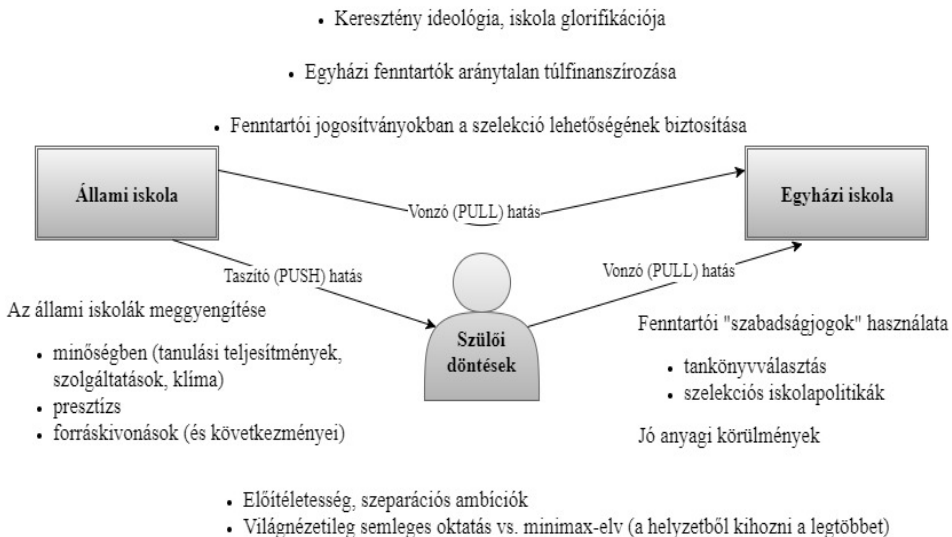
- A három nagyegyház (katolikus, református és evangélikus) iskoláinak tanulóit a vizsgált értékek alapján a település magas státuszú családjaiból választják ki. A három nagyegyház a következetesen alkalmazott szelekciós iskolapolitikával aktív résztvevője a helyi szegregációs folyamatoknak.
- A három nagyegyház és a görögkatolikus egyház is (a településen belüli, iskolák közötti szelekció mellett) megvalósít a saját intézményein/képzési programjain belüli szelekciót, szocioökonómiai és egyéb hátrányok (SNI, BTM) mentén.
- Azok az egyházi fenntartók, amelyek tanulóinak átlagos CSHI értéke folyamatosan a területi átlag CSHI értéke alatt van, szintén hozzájárulnak a tanulók különoktatásához. Arra nem látunk okot, hogy tudatos felvételi stratégiát alkalmazzanak a hátrányos helyzetű gyermekek elkülönített nevelésére. Valószínűbbnek látszik az a magyarázat, hogy ezek a fenntartók olyan településen működtetnek iskolákat, ahol a magas státuszú családok gyermekeinek elszeparálódása már megtörtént – egyéb állami, alapítványi vagy egyházi fenntartók iskolái által.

Összegzés

E tanulmány egy olyan szegregációs mechanizmust írt le, amely alapvetően abban különbözik az eddigiektől, hogy a kormány és az egyház együtt- és közreműködésével zajlik. E mechanizmus átlátható összefoglalására a 14. ábra tesz kísérletet.

14. ábra.

Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa



E szegregációs mechanizmus központi szereplői a szülők, hiszen az, hogy gyermekeiket milyen fenntartású iskolába íratják be, elsősorban az ő döntésük (Berényi, 2018 jelen kötet). Az iskolaválasztási döntésekre gyakorolt hatásokkal kapcsolatban három dolog emelhető ki.

- A szülők a „jó iskolát”, vagy a lehetőségekhez képest a jobb iskolát kívánják választani. E döntésre alapvetően két tényező gyakorol hatást: az attitűdök és a tapasztalatok. A „jó iskola” kiválasztásakor, amint láttuk, nem kifejezetten pedagógiai szempontok dominálnak. A jó anyagi, infrastrukturális feltételeknek a jelei (pl. állag, felszereltség, eszközellátottság), illetve az általános presztízs az, amit a szülők mérlegelnek. Az általános társadalmi attitűdök és az iskolarendszerről kiszűrődő tapasztalataik alapján úgy vélik, a hátrányos helyzetű és roma gyermekek megnehezítik az iskolai oktatást. Tapasztalataik közé tartozik az utóbbi években, hogy az állami iskolák klímája nem jó, a pedagógusok és a diákok túlterheltek, az oktatási rendszer mért tanulási eredményei romlanak. A rendszeresen közbeszéd tárgyát képező forráskivonások saját napi tapasztalataikban is megjelenhetnek, az iskolák folyamatos szülői hozzájárulásokat várnak el.
- Az állami iskolákkal kapcsolatos negatív tapasztalatok egyértelműen az oktatási rendszer átalakítási intézkedéseinek következményei. A szeparációs késztetések legitimitást kaptak a kormányzati narratíva által, ami az elkülönítést elfogadható alternatívaként kommunikálja. Mindezekkel összefüggésben jelennek meg az egyházi fenntartók, akiknek szerepvállalása a kormányzati kommunikációban több, mint támogatott. Az alulfinanszírozott, túlközpontosított – ezért már-már működésképtelen – állami iskolák ellenpontjaiként meg tudják ígérni a kiegyensúlyozott, minőséginek mondott ellátást, kiegészítve a tanulócsoport összetételére vonatkozó kilátásokkal.
- Az érdekvégyesítési képességgel rendelkező szülői csoportok, érzékelvén az állami iskolák körülményeinek és szolgáltatásainak hanyatló színvonalát, valamint az egyházi fenntartók és iskoláik előnyben részesítését (jogi és anyagi mozgástér), ez utóbbiakat mint vonzóbb alternatívát kezdik választani. Figyelembe véve egyes fenntartók szelekciós iskolapolitikáját, ez intézményesített szegregációt eredményez.

További lényeges elem, hogy a fenntartók szerinti fragmentálódás milyen következményekkel jár. Ha az egyházi fenntartók iskolapolitikájukban a magas státuszú családok gyermekeire fókuszálnak, ezzel előmozdítják a települési szintű, iskolák közötti szegregálódást. Áttekintve az oktatás mint nagy állami szolgáltató szektor jelenlegi helyzetét, összehasonlítva az egyházak számára nyújtott támogatásokkal és jogosultságokkal, megállapíthatjuk, hogy az állam – jogalkotói, forrásgazdai jogosítványaival élve – társadalmi szintű szegregációt alakít ki. A kormány finanszírozási politikája kimutathatóan aránytalan, mely az állami és az egyházi iskolákba járó tanulókra nézve súlyos esélyegyenlőtlenségi következményekkel jár.

Az állam – a kormány – hátrányba hozza a gyermekek többségét (mintegy 80%-át), azokat, akik állami iskolákba járnak. Minőségromboló intézkedéseinek és az igazságtalan forráselosztás következményeképpen mindazok, akik a helyzetbe hozott egyházi iskolákhoz képest állami fenntartásban „rekednek”, jóval korlátozottabb mértékben férnek hozzá a minőségi oktatást biztosító feltételekhez.

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy az „egyházi iskolák jók” népszerű közvélekedésre semmiféle bizonyíték nincs. Nem történtek alapos vizsgálatok az egyházi iskolák tanulási teljesítményeire nézve, valamint az ezt befolyásoló tényezőkről sem rendelkezünk empirikus adatokkal, információkkal. Nincsenek kutatások, elemzések az egyházi iskolák pedagógiai gyakorlatáról. Önmagában az, hogy vannak kiemelkedően jó eredményeket produkáló egyházi iskolák, ugyanúgy nem mond semmit az egyházi oktatásról, pedagógiai

színvonalról, mint ahogyan a Budapesti Fazekas Mihály Gimnázium eredményeiből sem következtethetünk az állami iskolák eredményességére, hatékonyságára, színvonalára.

Az *Alaptörvény* VII. cikkelyének (4) pontjában szerepel a következő mondat: „A bevett egyháznak a közösségi célok elérését szolgáló feladatokban való részvételükre tekintettel az állam sajátos jogosultságokat biztosít.” Az oktatásban fenntartók számára biztosított jogosultságokat megvizsgáltuk. A kérdés az, hogy ha és amennyiben adatokkal alátámaszthatóan a fenntartói szerephez és jogosultságokhoz hozzájutott bevett egyházak szelektív iskolapolitikát folytatnak, és ha ezzel hozzájárulnak a káros társadalmi polarizációhoz, az mennyiben szolgál közösségi célokat, és ez beleértendő-e a sajátos jogosultságokba, amit az állam részükre biztosít.

Köszönetnyilvánítás

Nagyon köszönöm *Nahalka Istvánnak* az egyházi fenntartók részletes leírásához nyújtott segítséget.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
Bajomi-Lázár Péter (2006): Manipulál-e a média? Médiakutató, http://www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e-a-media
Balassa Szilvia (2014): Antisemiták, cigányellenesek, xenofókok. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest, 205–240.
Balázs Éva és Mártonfi György (2011): Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 35–68.
Budapest Intézet (2015): A roma integrációval kapcsolatos társadalmi dilemmák és sztereotípiák. http://budapestintezet.eu/index.php/projektek/adatlap/social_labyrinth/hu
KFIB, Romaversitas és CFCF (2015): Ne tegyen különbséget az állam a különféle iskolafenntartók között. Civilek a Költségvetésről, http://kfib.hu/uploads/Civilek_koltsegvetesrol/CFCF_Romaversitas.pdf
Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8. sz. 107–117.
Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
DARE-Net (2015): Jelentés a roma integrációs stratégia oktatási intézkedéseinek megvalósításáról Magyarországon. <http://www.dare-net.eu/cms/upload/file/shadow-report-on-roma-segregation-in-education-hungary-hungarian.pdf>
Deutsch, M., Coleman, P. T. és Marcus, E. C. (2006), szerk.): *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. John Wiley & Sons, San Francisco.
Enyedi Zsolt, Fábíán Zoltán és Sík Endre (2004): Nőtt-e az előítéletek Magyarországon? In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2004*. TÁRKI, Budapest. 375–399.
Európai Bizottság (2015): Oktatási és Képzési Figyelő 2015. Az Európai Unió Kiadó hivatala Luxembourg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-hungary_hu.pdf
Fehér könyv az oktatásról (2013): *A foglalkoztathatóságot, a méltányosságot és az alkalmazkodóképességet szolgáló oktatás. Fehér könyv az oktatásról*. Haza és Haladás Közpolitikai Alapítvány, Budapest. <https://egyuttpart.hu/wp-content/uploads/2016/10/Feh%3C%A9r-k%3C%B6nyv.pdf>

- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11–30.
- French, J. R. P. Jr. és Raven, B. (1959): The Bases of Social Power. In: Cartwright, D. (szerk.): *Studies in Social Power*. Ann Arbor, Institute for Social Research, Michigan. 150–167.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. (Kutatási zárótanulmány). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Hermann Zoltán és Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2016*. TÁRKI, Budapest. 311–333.
- Janky Béla, Bakó Boglárka, Szilágyi Péter és Bognár Adrienn (2013): Szegénykép, cigánykép és társadalompolitikai preferenciák. In: Bogdán Mária, Feischmidt Margit és Guld Ádám (szerk.): *„Csak másban” Romareprezentáció a magyar médiában*. Gondolat Kiadó, PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest–Pécs. 141–153.
- Kegyé Adél (2018): Áldott szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 233–247.
- Kende Ágnes (2013): Normál gyerek, cigány gyerek. *Esély. Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 2. sz. 70–82.
- Kende Anna (2004): Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek. *Iskolakultúra*, 1. sz. 3–13.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció, I. rész. *Közgazdasági Szemle*, 52. 4. sz. 317–355.
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. <http://ofi.hu/tudastar/kerulo-judit-integracio>
- Kósa Éva (2015): A médiaszocializáció kezdetei. In: Kósa Éva (szerk.): *Médiaszocializáció*. Wolters Kluwer, Budapest. 11–50.
- Lannert Judit (2012) TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése) <http://docplayer.hu/4991685-Tarki-kozvelemenykutat-as-oktatas-teruleten-a-lakosság-es-a-pedagógusok-koreben-a-2012-decembereben-vegzett-adatfelvetel-elemzese.html>
- Lawton, D. (1996): Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye. *A demográfiai tények* In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom* (Szöveggyűjtemény). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 101–119.
- L. Ritók Nóra (2018): Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalu. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 201–210.
- Mayer József és Vigh Sára (2016): Prevenációs intézkedés a korai iskolaelhagyás megelőzésére. In: Mayer József (szerk.): *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 67–112.
- Merkovity Norbert (2011): *A politikai közlésfolyam új kora. Politikai kommunikáció a hagyományos és az új kommunikációs technológiák korában*. PhD-disszertáció. Kézirat. SZTE ÁJTK Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola, Szeged.
- MTI-fidesz.hu (2017): Lázár: Az oktatás legfontosabb szereplői az egyházi intézmények. <http://www.fidesz.hu/hirek/2016-11-25/lazar-az-oktatas-legfontosabb-szereploi-az-egyhazi-intezmenyek/>
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktívizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2007): Esélyegyenlőtlenség az iskolában: Helyzetelemzés és lehetséges feladatok. Oktatási Kerekasztal, http://www.oktatasikerekasztal.hu/ulesek/070502/nahalka-eselyegyenlotlenség_az_iskolaban.pdf

- Nahalka István (2014): Még egy rangsor! *Tani-tani Online*, http://www.tani-tani.info/meg_egy_rangsor
- Nahalka István (2016): A szegregáció és az integráció fogalmának értelmezése kapcsán. *Tani-tani Online*, http://www.tani-tani.info/a_szegregacio_es_az_integracio
- Nahalka István és Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Csullog Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Lannert Judit, Nahalka István és Zempléni András (szerk.): *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest. 91–166.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. OECD Publishing, Paris.
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016): PISA 2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Örkény Antal és Székelyi Mária (2007): Deliberatív közvélemény-kutatás a magyarországi romák és nem romák viszonyáról. ELTE TÁTK Kisebbségpolitikai Tanszék, Budapest.
- Pew Research Center (2017): Religious Belief and National Belonging in Central and Eastern Europe. <http://www.pewforum.org/2017/05/10/religious-belief-and-national-belonging-in-central-and-eastern-europe/>
- Policy Solution (2012): A romák helyzete Magyarországon. A Policy Solutions politikai elemzése a Friedrich Ebert Alapítvány számára. http://www.policysolutions.hu/userfiles/elemzes/28/a_romak_helyzete_magyarorszagon.pdf
- Pusztai Gabriella (2014): Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, 23. 1. sz. 50–66.
- Radó Péter (2011a): Roma gyerekek és az iskola 1.: a közoktatás kudarcáról. *OktpolCafé*, <http://oktpolcafe.hu/roma-gyerekek-es-az-iskola-1-a-kozoktatas-kudarcarol-472/>
- Radó Péter (2011b): Roma gyerekek és az iskola 2: az oktatáspolitikai kudarcáról. *OktpolCafé*, <http://oktpolcafe.hu/roma-gyerekek-es-az-iskola-2-az-oktatapolitika-kudarcarol-482/>
- Radó Péter (2014): A Nemzeti együttműködés közoktatási rendszere és a PISA mérések. *Beszélő Online*, <http://beszelo.c3.hu/onlinecikk/a-nemzeti-egyuttmukodes-kozoktatasi-rendszere-es-a-pisa-meresek>
- Romhányi Balázs (2017): Valami nagyon eltorzult: négyszer több pénzt ad az állam az egyházi iskoláknak, mint a sajátjainak. *168óra*, <http://168ora.hu/romhanyi-balazs-ki-mennyit-kap/>
- Rosta Gergely (2013): Hit és vallásgyakorlat. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest. 316–330.
- Síklaki István (2010): *Előítélet és tolerancia*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Simonovits Bori (2014): Nemzeti identitás, kisebbségek és társadalmi konfliktusok. A magyar társadalom attitűdjének alakulása 1992 és 2014 között. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi R riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 404–431.
- Varga Aranka (2018): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 67–87.

EGY HELYI DESZEGREGÁCIÓS KEZDEMÉNYEZÉS TAPASZTALATAI – BIHARKERESZTES, KOMÁDI, BERETTYÓÚJFALU¹

L. Ritók Nóra

A Berettyóújfalui Járásban, ahol az Igazgyöngy Alapítvány dolgozik, korábban is jelen volt egyes településeken az iskolai szegregáció, többnyire települési szegregációhoz is kötődve. Ilyen például Hencida, ahol a településen a növekvő számú roma lakosság, és ennek hozadékaként a roma gyermek létszáma az iskolában spontán szegregációt eredményezett. Élve a szabad iskolaválasztás jogával, először a nem cigány szülők vitték el gyerekeiket a szomszédos települések valamelyikére, az ottani általános iskolába, később ehhez kapcsolódtak a jobb társadalmi státuszú, a közösségbe sikeresebben beilleszkedett cigány családok is, akik megengedhették maguknak a másik településen tanulás költségeit.

A spontán szegregációval sem tudott megküzdeni a rendszer, a helyzet pedig romlani kezdett, amikor az egyházi iskolák megjelentek a térségben. Ebben a járásban Berettyóújfalu, Biharkeresztes, majd Komádi településeken az egyházi iskolák komoly oktatási szegregációt indítottak meg azzal, hogy nem vesznek fel az iskoláikba halmozottan hátrányos helyzetű (HHH), roma gyerekeket. Itt már nem beszélhetünk spontán szegregációról, mert mögötte tudatosan irányított folyamatok húzódnak meg.

Az egyházi iskolák megjelenésével a településeken, eltérő mértékben, érzékelhető negatív változások indultak meg. A probléma nemcsak itt van jelen, hanem szinte az országban. Azokon a településeken, ahol minimum két iskola van, egy állami és egy egyházi, szinte mindenhol éles különbség tapasztalható a tanulói összetételben. A különbségek pedig tovább gyűrűznek, felgyorsítják a szegregációt, a település jövőképe pedig alapjaiban változik meg.

Az Igazgyöngy Alapítvány vezetőjeként mindig is integrációpárti voltam. Eleinte hittem abban, hogy a kormány által létrehozott Antiszegregációs Kerekasztalban képesek leszünk változást előidézni. Mikor megértettem, hogy ez nem történik meg, csupán az időhúzás és a legalizálás eszközei vagyunk, felálltam ebből az egyeztetési lehetőségből. Ám helyileg tovább próbálkoztam azzal, hogy a szegregáció ellen tegyek valamit. Az időhúzást itt is érzem. Mégis, itt, szemtől szembe a problémával, a partnerekkel, valahogy jobban érthető, és talán jobban is befolyásolható a dolog. A kimenetelét illetően nem vagyok optimista. De nem hagyom abba, mert így tiszta a lelkiismeretem, ha mindent megteszek az esélyegyenlőségért, az alapjogok érvényesüléséért. Nemcsak a gyerekek esélyei miatt, hanem a települések, a járás, a régió jövője miatt is.

Az alábbiakban egy, a kezdeményezésemre elindult helyi együttműködés tapasztalatait írom le. Nem tanulmánynak szánom ezt az írást, nem lesznek benne szakirodalmi hivatkozások, ezekből több olvasható e kötetben. Ugyanis nem tudományos kontextusban írom le a tapasztalataimat, hanem egy együttműködést kezdeményező civilszervezet vezetőjének szemszögéből, vállalva a szubjektív nézőpontot – inkább a folyamatot, a történetiséget, a viszonyulásokat és az elmozdulásokat emelem ki. Meggyőződésem, hogy ezek a tapasztalatok fontosak a deszegregációs folyamatok elemzése szempontjából, és építeni lehet rá ott, ahol a szegregációt a társadalmi mikrokozgben nem tartják elfogadhatónak.

¹ Másodközlés, eredetileg megjelent: L. Ritók Nóra (2017): Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalu. *Ezredvég*, 17. 6. sz. http://ezredveg.vasaros.com/html/2017_11_12/1711122.html#lrno

Az első levéltől a társadalmi kohéziót erősítő együttműködésig

A történet akkor indult, amikor nyilvánossá vált, hogy Komádiban a református egyház általános iskolai oktatást fog indítani. Az Igazgyöngy Alapítvány, melynek a járásban hat településen van alapfokú művészeti képzése, az iskolákkal történő együttműködésben is fontos tapasztalatokkal bír oktatási és esélyegyenlőségi témában. Közvetlenül tapasztaljuk, mit jelent egy olyan egyházi iskola működése a településen, ahol az iskolák nem egyenlő mértékben osztoznak a HHH, roma gyerekeken. Folyamatában is érzékelhető változásokat éltünk meg az évek során Biharkeresztesen, ahol az állami iskola – az egyházi iskola megnyitásától számítva – fokozatosan a korábbi színvonalas, integráló iskolából az Országos kompetenciamérés átlaga alatt teljesítő, szegregált oktatási intézménnyé vált. Tehetetlenül néztük végig, ahogy a HHH-s gyerekek arányának növekedésével párhuzamosan nőtt az iskolából is kihangosodó, gyakran rendőrségi beavatkozást is igénylő negatív esetek száma, ahogy a pedagógusok eszköztelenségükben egyre inkább a kiegészítő jeleket mutatták.

Míndezek a tapasztalatok késztettek arra, hogy a komádi iskolanyitás kapcsán levelet írjak az Emberi Erőforrások Minisztériumába (EMMI) Balog Zoltán miniszter úrnak és Fekete Károly úrnak, a Tiszántúli Református Egyházkerület püspökének, kérve, gondolják át a tervezett lépés következményeit, nézzék meg Biharkeresztes példáját, és menjenek elébe a negatív hatásoknak. Levelemre Fekete Károly püspök úr válaszolt: ha ennyire veszélyesnek látom ezt, ülünk le az érdekeltek bevonásával, és beszéljük meg, mi a probléma. E pozitív indítás nagy reményeket keltett bennem. A találkozóra Debrecenben került sor, és képviseltette magát az EMMI Felzárkózásért Felelős Államtitkársága, valamint a Berettyóújfalui Tankerület vezetője és a biharkeresztesi egyházi iskola vezetője és fenntartója is. A beszélgetésen adatokkal alátámasztva próbáltam bemutatni a helyzetet folyamatában és a szegregálódás következményeivel. Bár ez nem győzte meg az egyházi oldalt, mégis megállapodtunk, hogy próbáljuk tovább elemezni a folyamatot az összes érintett szereplő bevonásával.

A találkozók feljegyzéseit, szervezését és moderálását én vállaltam. A következő hónapokban ezek realizálódtak is, próbáltuk megkeresni azokat a tételmondatokat, amelyek az integrált oktatáshoz kötődnek, és amelyekkel elvben azonosulni tud mindenki. A feszült hangulatú, sokszor személyeskedésektől sem mentes megbeszélések nem igazán vitték előre az ügyet. Végül az egyház egy közös nyilatkozat megfogalmazását kezdeményezte. Ebben az időben javasolta az EMMI képviselője, hogy a program koordinálását ne a kezdeményező civilszervezet, vagyis én, hanem a tankerület vezetője végezze. Az elkövetkező hónapok azzal teltek, hogy vártuk az ezzel kapcsolatos hivatalos megbízást az EMMI-től. Közben lezajlott a beiskolázás ugyanúgy, mint korábban, vagyis a szegregációt erősítő szabályok szerint. Újra elvesztettünk egy lehetőséget, egy tanévet, újra egy osztálynyi roma gyerek kezdhetne meg tanulmányait szegregált osztályban.

A következő tanév elejére érkezett meg a megbízás, és a tankerület vezetője megkezdte a szervezést. Ekkor írták alá a „*Helyi társadalmi kohéziót erősítő szándéknyilatkozat*”-ot, amit az EMMI Felzárkózásért Felelős Államtitkársága, Berettyóújfalui, Komádi és Biharkeresztes polgármesterei, a Berettyóújfalui Tankerület, a Tiszántúli Református Egyházkerület, a Bihari Református Egyházmegye és az Igazgyöngy Alapítvány képviselői írtak alá. Megállapodás született arról is, hogy a folytatás a települési specifikumok miatt a három helyszínen külön-külön folytatódik majd.

A Tankerület, szerencsére, maximálisan partner a változásban. Az állami iskolák felelőseként szembesül azzal, hogy a szegregáció tarthatatlan oktatási környezetet teremt, ahol a jelenlegi szakembergárdával és feltételekkel nem lehet elmozdulást elérni. Az Országos kompetenciamérések átlagához felzárkózni minden szempontból fontos lenne, ezért, amennyi mozgástere van, abban próbálja előrevinni a folyamatot. Ám köti a rendszer őt is, és bár a kormányzati szándék a szándéknyilatkozat aláírásával kinyilvánított, a gyakorlatban nem

sokat érezni ebből. Így túl sok eszköz nem marad a kezében a folyamat felgyorsításához. Az azonban, hogy a tankerület vezetője irányítja a tárgyalásokat, mindenképpen szerencsésebb, mert így az egész folyamat az állami rendszeren belüli problémafelvetésre és megoldáskeresésre változott. Amíg a civilszervezet kezében volt a koordinálás, a „nem kötelező”, „főlősleges kekeckedés” megítélés volt az uralkodó. A tárgyalásokon egyenrangú félként kezelt civil szereplőként most bátrabban vehettem részt én is a megbeszéléseken, míg korábban a vádak állandó kereszttüzeiben folyamatos magyarázkodásra kényszerültem.

Települési helyzetek, tárgyalások

Biharkeresztes

Alapítványunk Biharkeresztesen és az környező településeken, különösen Toldon végzett esélyteremtő munkája itt a legerősebb a járásban. Itt van a legtöbb kialakult intézményi együttműködés is. Reméltük, hogy itt majd könnyebben realizálható elmozdulás lesz az oktatási szegregáció témájában is.

A biharkeresztesi, Gárdonyi Zoltán nevét viselő református iskola 1997-ben zeneiskolaként nyílt, majd bővült képzőművészeti ággal, végül a 2009–2010-es tanévben általános és alapfokú művészeti iskolaként, 1–2. osztállyal indítva folytatta tevékenységét. Már az induláskor lehetett érzékelni (hiszen a szülői kezdeményezés is innen indult), hogy a tanulói összetétel tekintetében a település és vonzáskörzete jobb társadalmi státuszú családaira fókuszáltak, a hatás pedig később csak erősödött. Mire az általános iskolai évfolyamok feljöttek a 8. osztályig, az állami iskolában szinte csak a rosszabb társadalmi státuszú, zömében roma gyerekek maradtak. Bár az egyeztetéseken az egyházi iskola fenntartója mindig hangoztatta, hogy szívesen látják a roma gyerekeket is, a valóságban az ő arányuk az egyházi iskolában nagyon kicsi, és akik romaként tanulnak ott, ők is a jobb státuszú, asszimilációra orientálódó családok gyermekeit jelentik. Elég csak külső szemmel ránézni a két iskola osztályainak interneten történő eseménymegosztásaira (akár az állami Bocskai Általános Iskola, akár a református Gárdonyi Iskola Facebook-oldalán), hogy lássuk a markáns különbséget.

Az egyházi iskola indításánál megállapodás született az önkormányzat és az egyház között. Ebben vállalták, hogy 25%-ban vesznek majd fel gyerekeket a hátrányosabb helyzetű társadalmi csoportból is. Ám ezt nem tartották be, és azóta sem törekednek erre. Az egyik megbeszélésre a szülői képviselőtük is eljött, aki hozzászólásában ki is mondta: az egyházi iskola azzal a céllal jött létre, hogy ott ne legyen cigány, mert a többségi szülők nem akarják egy iskolában taníttatni velük a gyerekeiket. Elmondta azt is, ha egy iskolába kellene járni az összes gyereket, akkor inkább családotól elköltözne a településről. A település ennek a szülői szándéknak engedett, az egyház pedig partner volt ebben. Ám az érvényben lévő magyarországi jogszabályok, az Európai Unió szabályozása és az egyetemes emberi jogok sem teszik lehetővé az ilyen típusú elkülönített oktatást. Így egy méltatlan játék kezdődött nemcsak itt, hanem az ország más településein is, ahol civil jogvédők elindítottak egy folyamatot. Ebben olyan ellentmondások feszülnek, olyan szándékelhallgatások, amiben nagyon nehéz előrelépést elérni. Mert kimondani az alapszándékot, hogy az egyházi iskola nem akar HHH-s roma gyerekeket oktatni, nem akarja senki, hiszen ez törvényellenes, sőt ellenkezik az egyházi tanokkal is, hiszen a Biblia épp a szegények felé való fordulásról ír. Az ellentmondások, méltatlan helyzetek pedig ebből fakadnak: a ki nem mondott, de cselekedetekben realizált szándékból.

Biharkeresztes specifikuma ebben a témában a burkolt információk befolyásoló hatása. A HHH-s roma gyerekek szülei között terjedő mondatok, amiket az egyház rákérdezéskor cáfol, meghatározóak a jelentkezés szempontjából. Ilyen például, hogy csak azokat veszik fel, akik az óvodai fizetős, az egyházi iskola pedagógusai által tartott foglalkozásokon vesznek részt;

az egyházi iskolában sok dologért fizetni kell; este hatig is eltartanak a foglalkozások (ami a környező kis falvakban élők számára problémát jelent, mert nem tudnak a menetrend szerinti buszjáráttal hazamenni); aki rossz, azt felírják egy füzetbe, és három bejegyzés után mehet az állami iskolába; az egyházi, az egy sokkal nehezebb iskola, magasabbak a követelmények. Ezek a gondolatok valahonnan biztosan elindulnak, nem tudni, szándékoltan-e vagy sem, és gyűrűznek tovább, ami miatt az akarat is alábbhagy az integrált oktatási lehetőség iránt a roma családokban. Az ő érdekérvényesítési képességük, a gyerekeik jövőjével kapcsolatos tájékozottság olyan alacsony, hogy nem képesek fellépni saját érdekükben.

Ezen segítő, javasoltuk, hogy szervezzünk olyan fórumokat, ahol a roma szülők előtt megcáfolják ezeket, és jeleztük, hogy mi szívesen összeszedjük ezeknek a téves információknak a sorát, de ettől az egyházi iskola vezetése elzárkózott. Pedig ez fontos lenne, hiszen akkor tisztán tudnánk kommunikálni a családok felé, hogy mi a helyzet. Azt, hogy nem tiszták az információk, tükrözte más is. Például hiába valós információ, hogy több, közmunkában dolgozó szülő kér segélyt az önkormányzattól azzal az indokkal, hogy befizesse az egyházi iskola művészeti képzésért járó díjat, az egyházi iskola állítása szerint ők nem szednek ilyen díjat. A megbeszéléseken az ilyen jellegű ellentmondásokba futunk bele sorozatosan, és ezeken a pontokon nem tudunk túllépni.

Megoldás lehetne a szülők bevonása, mondják el ők, mikor, hol, kitől és mit hallottak. Ám az egyházi iskolás, jobb státuszú gyerekek szülei ebben a kérdésben nem nyilatkoznak, a HHH-s gyerekek szülei, beleértve a pár asszimiláló romát is, félnek, hogy akkor majd az ő gyerekeiken torolják meg, ha szólnak. És félnek a többiek is, akik tudnak róla, hiszen függnek a helyi rendszertől, elég csak felröppennie egy mondatnak, hogy aki beszél, az majd nem kap közmunkát, és nem vállalja senki a kérdésekre a válaszadást. A bosszúállás ezer módjára van ma lehetőség, a félelem sajnálatos hozadéka lett napjainknak. Jobb hát hallgatni.

A tárgyalásokon, ahol a deszegregáció érdekében szeretnénk együttműködni, nem igazán tudunk eredményt felmutatni. Az egyház nyert a tanodapályázaton, ami furcsa volt, hiszen épp egy szegregáló iskolafenntartóról van szó, de ők hangoztatták, települési lesz a tanoda. Fel is vettek az állami iskolából pár gyereket, de jellemzően nem a problémásakat, sokkal inkább a jól tanuló, igazgyöngy-ösztöndíjas gyerekeket. A tanoda hatásából így keveset érzékelhetünk, legalábbis, ha azt vesszük alapul, amire létrejött, vagyis a lemorzsolódás kockázatának leginkább kitett gyerekek helyzetét. Mert aki felsőben négyes tanuló, az már ritkábban morzsolódik le, mint aki többször ismételt már osztályt.

A tankerület kezdeményezte, hogy a tervezéshez minden bevont partner írja le, mit tenne a társadalmi kohézió növeléséért, a deszegregációs munka megkezdéséért. A vállalatok jellemzően az alaptevékenységekhez, a törvényi előírásokhoz általánosan kötődtek, például az óvoda együttműködik az iskolával a beiskolázás érdekében. A kapcsolattartáson kívül plusz vállalat nem nagyon merült fel. Az egyházi iskola sokáig lebegtetett egy „Szülők Akadémiáját”, ám ennek elindítására nem került sor. Egyébként is, ez nem a legjobb beavatkozási pont, hiszen a helyzet nem igazán változna attól, ha neves előadókat hívnának meg, hogy tartsanak előadást például a kábítószerrel. Feltehetően azok a szülők, akik a problémában érdekeltek, nem mennek el. Úgy tűnik, a felkereső jellegű szolgáltatások sehol sem vonzóak az intézmények munkájában.

Az alapítványunk javasolta, hogy ne általánosságokban tegyünk vállalásokat, mert az nem fogja előrevinni az ügyet, hanem válasszunk ki konkrét roma családokat, akiket mi szívesen mentorálunk, hogy az egyházi iskolába kerülhessen a gyermekük. Javasoltuk, hogy minden partner tegye ezeket a családokat a munkája fókuszába, segítve az integrációjukat. A településen mindenki ismer mindenkit, tudjuk, kit választunk, kit támogatunk. Ha egy-egy gyerek problémamentesen bekerül és tanul az egyházi iskolában, lassan feloldódik az ellenkezés a jobb társadalmi státuszú családoknál is, és megvalósítható lesz egy megfelelőbb integrációs célú arány. A tárgyalásokon eddig még nem jutottunk el.

Az elmúlt tanév céljában addig jutottunk, hogy szerencsés lenne, ha Biharkeresztesen mindkét iskolában indulna első osztály. Az „élni hagyni a másikat” elve működött, de ebben – nagyon valószínű – a szerencse is segített, mert nem hallani, hogy az egyházi iskola elutasított volna bárkit a jobb státuszú családok közül, ám az államiban meglett az első osztály indításához elégséges létszám roma gyerekekből. Valószínűleg motiváló volt az is, hogy az utolsó tárgyaláson az önkormányzat jelezte, ha nem lesz elég gyerek az állami iskola első osztályában, akkor nem támogatná az osztályindítást, és felmenő rendszerben megszűnhet az állami iskola. Az önkormányzatnak egyébként is van egy, a demográfiai mutatókat is alapul vevő álláspontja, hogy ezen a településen egy általános iskola is el tudja látni az alapfokú oktatás feladatát. Szóval az a jövőkép, hogy az egyházi iskola megkapja az állami iskola első osztályát is, feltehetően gondolkodásra készítette az egyházi iskola fenntartóját. Mert az, hogy egy fenntartónak legyen egy cigány és egy nem cigány iskolája egy településen belül, nehezebben védhető az alapjogok függvényében. Bár erre is van példa ma, egy településen belül is, büntetlenül.

Hogyan értékelhető hát Biharkeresztes esetében a deszegregáció érdekében végzett eddigi munka? Eredmény, hogy le tudtunk ülni egymással beszélni az ügyről, azonban az álláspontok nem közeledtek. Nincs őszinte hangnem, reális adatközlés és tisztán körvonalazható szándék sem. Az időhúzás és az ellenséges hangnem határozottan érezhető.

Komádi

Komádi esetében a hatások még csak az alsó tagozatban érzékelhetők. 2015-ben döntöttek a református iskola 2016-os újraindítása mellett három osztállyal. A Sulyok István Református Általános Iskola indítása előtt a településen egyetlen iskola látta el a közoktatási feladatokat, a Barsi Dénes Általános Iskola. A település specifikuma, hogy az iskolaköteles gyerekek egy részét, jellemzően a nem roma gyerekeket a szülők, élve a szabad iskolaválasztás jogával, a szomszédos Magyarhomorogra járatják. Magyarhomorog, ahol kevés gyerek születik, már évek óta a komádi gyerekekkel tudta fenntartani a megfelelő létszámot az iskolában, ehhez a magyarhomorogi önkormányzat autóbust is biztosított. A szülők, akik Magyarhomorog mellett döntöttek, azzal érveltek, hogy a komádi iskolában egyre növekvő a cigány gyerekek aránya. A Barsi Dénes Általános Iskola – erre reagálva – már korábban is úgy próbált a jobb társadalmi státuszú szülők számára is vonzó lenni, hogy jelentős különbséget tartott fenn a párhuzamos osztályok összetételében. Az iskolában volt egy kis létszámú, csak roma gyerekekből álló osztály is, amit a KLIK nem engedett tovább fenntartani, tekintve, hogy ez ütközött a köznevelési törvénnyel.

Ez felgyorsította az eseményeket, és a települési döntéshozók – az egyházzal egyetértve – a református iskola újraindítása mellett döntöttek. Az első három évfolyamon ez rögtön szegregáló hatást jelentett, hasonlóan Biharkereszteshez, ide is jellemzően a jobb társadalmi státuszú családok jelentkeztek gyerekeikkel. Az állami iskola érintett osztályaiban HHH-s roma gyerekek maradtak. Elég jellemző adalék a képhez az is, hogy a településen élő állami gondozott gyerekek is mindannyian a Barsi Dénes Általános Iskola tanulói, az egyházi iskolában nem találunk közülük egyet sem.

Az a szándék, hogy majd ettől nem iratkoznak más településre az iskolaköteles gyerekek, nem igazán teljesült. Magyarhomorogon az új tanévben is indítottak első osztályt, ismét a komádi családok gyerekei egészítették ki törvényesre a létszámot. A tárgyalások során az „élni hagyni a másikat is” elv alapján történt a beiskolázás, de az arányokban nem következett be változás, a szegregáló hatás továbbra is fennáll. Itt is sikeres volt a tanodapályázat, nemcsak az egyház, hanem egy másik, nem helyi egyesület is nyert. Sajnálatos módon a tanodás gyerekek itt sem azok közül kerülnek ki, akik a lemorzsolódás kockázatának a leginkább ki vannak téve, itt is a jobban tanuló, motiváltabb, kevésbé problémás gyerekek alkotják mindkét tanoda csoportjait. Mégis, ez a település kompromisszumkézebbnek tűnt a közös munkában, nem volt érzékelhető olyan elutasító attitűd az egyház és az egyházi iskola részéről, mint Biharkeresztes esetében.

Berettyóújfalu

Ez a folyamat a három település közül jelenleg Berettyóújfaluban bír a legtöbb kudarcral. Itt 1999-ben kapta vissza a református egyház az iskoláját, ami a 2011–2012-es tanévtől mint Diószegi Kis István Református Általános és Művészeti Iskola működik tovább. A városban a csökkenő gyereklétszám ellenére minden iskola fennmaradt, bár összevonások történtek. Az egyházi iskola itt is, a másik két településhez hasonlóan a jobb társadalmi státuszú családokra fókuszált, jellemzően nem fordulnak elő az iskolában HHH-s roma gyerekek. A településen egyébként százalékosan nem nagy az arányuk, bár a városban több lakásotthon is működik, de ők is mindannyian az állami iskolákban tanulnak. A szegregáló hatás azt az állami iskolát érinti, amelyik földrajzilag a legközelebb esik a református iskolához, és a beiskolázási körzetében is magasabb a roma lakosság száma.

A nem egyenletes arány megjelenik az állami iskolák között is, az egyházi iskola pedig ezt érvként használja: előbb tegyen rendet az állami iskolák között a fenntartó, aztán keresgéljen szegregáló hatást az egyházi iskolában. Ez kétségtelen átgondolást igénylő érv, de nem változtat azon, hogy minden állami iskolában van HHH-s roma és SNI-gyerek, míg ez a csoport az egyházi iskolában jellemzően nem fordul elő. A Diószegi Kis István Református Általános Iskola egyébként a környező kisebb településeken is hasonló hatásra törekszik, tanítványainak egyre növekvő százaléka a szomszédos településekről kerül ki, nehéz helyzetbe hozva azoknak a falvaknak az állami iskoláit, ahol kevés a gyerek.

A tárgyalásokon a teljes elzárkózást tapasztalhattuk az egyházi iskola részéről. Nem jutottunk el az „élni hagyni a másikat is” elvig sem, az egyházi iskola nem volt hajlandó megmondani azt sem, hány osztályt fog indítani. Az egyik megbeszélésen egy furcsa eset is előkerült. Azért írom le, mert tipikus ez is. Ugyanis az SNI-gyerekek sem kívánatosak az egyházi iskolákban. A Diószegi Református Általános Iskolába beiratkozott egy gyerek, akiről csak a tanítása megkezdése után derült ki, hogy SNI-s. A református iskola, arra való hivatkozással, hogy az iskola alapító okiratában nem szerepel az integrálható SNI-gyerekek oktatása, az állami iskolába történő áthelyezéséről tájékoztatta írásban a szülőt. Az állami iskola fogadta a gyermeket, ám utánanézett, és letöltötte a református iskola alapító okiratát, melyben szerepel az integráltan oktatható SNI kitétel. A gyerek pedig ilyen volt, integráltan oktatható SNI besorolással. Amikor a megbeszélésen ezzel szembesítette az egyházi iskola igazgatóját az állami iskola igazgatója, a válasz az volt, hogy azért utasították el, mert a szülő azzal, hogy nem mondta meg a gyerek SNI státuszát, hazudott, és ez nem keresztyén magatartás. Az egyházi iskola pedig csak azokat tanítja, akik a keresztyén értékrend szerint élnek. (A hazugság fogalmát magukra nézve – az integráltan oktatható SNI-kérdéssel kapcsolatban – nem érezték kifogásolhatónak.) Ez az iskola egyébként ilyen mondatokkal jelenik meg a városban és a környező településeken a beiskolázások előtt: *„Iskolánk nem körzeti iskola, így csak és kizárólag azok a tanulók nyernek felvételt, akik számára a fenti értékrend alapvetés.”* Fentebb: azokat várják, akik *„[...] szilárd alapokon nyugvó keresztyén értékrend szerint, magyarságunk évezredek értékeit fontosnak tartva kívánják iskoláztatni gyermeküket.”* Emellett, egészen egyedülálló módon, 30.000 Ft beiskolázási támogatást is adnak a hozzájuk iratkozóknak, ezzel tovább növelve az iskolák vonzereje közötti különbséget. Ezt a beiskolázás előtti hirdeteikben mindenhol közzétették: *„Iskolakezdesi támogatás egyedül csak a mi iskolánkban! (30 ezer Ft)”* Ezzel az állami iskolák egyike sem tudja felvenni a versenyt. Méltatlan még anyagi előnyökkel is népszerűsíteni magukat, ilyen eddig a magyar oktatási rendszerben nem fordult elő. Berettyóújfalu esetében a legkevésbé érzékelhető a szándék az együttműködésre. Érthetetlen érvek, önös érdekek, illetve a települési szempontok teljes figyelmen kívül hagyása a jellemző.

Okok és következmények

A létrejött helyzet okait érdemes tovább boncolgatni. Mint korábban írtam, az egyházi iskolák nyitása mögött gyakori az az ok, hogy a szülők, élve a szabad iskolaválasztás jogával, más településekre viszik a gyerekeiket, ahol kevesebb a plusz pedagógiai munkát igénylő gyerek, mert úgy érzik, a tanulási előmenetelre nagyobb az esélyük. Így a települési döntéshozók nehéz helyzetbe kerülnek, mivel szeretnék a lakosságot megtartani, beleértve a gyerekeket is az iskolában. Félő, ha a gyereket elviszik, az előbb vagy utóbb a család költözését is magával vonja. Ezzel egy olyan települési szempont is megjelenik, ami segíti az oktatási szegregációt. Az pedig, hogy a lakosság megtartása szempontjából hosszú távon ez milyen következményekkel jár, jelentéktelenné válik a ciklusonkénti döntéshozói jövőképben.

Pedig nem kell nagy képzelőerő, hogy az ember lássa a hosszú távú hatást is. Az egyházi iskolában tanuló gyerekek magasabb szintű oktatást kapnak, hiszen a szülői támogatás adott, a plusz pedagógiai munkát igénylő gyerekek nincsenek jelen, és az egyházi iskola jelenleg jobb anyagi feltételekkel finanszírozza az oktatást, mint az állami iskolák. Akik tehát itt végeznek, gimnáziumba mennek, onnan a felsőoktatásba, jó szakmát szereznek, és munkát nem ebben a leszakadó térségben keresnek maguknak. Egzisztenciát távolabb építenek, a fővárosban, Nyugat-Magyarországon, esetleg külföldön. A szüleik itt maradnak, megöregednek, a gyerekeik gondoskodnak róluk, el- vagy magukhoz veszik őket, ha már leesnek a lábukról és gondozást igényelnek. A házaik üresen maradnak, próbálják eladni azokat.

Akik a szegregálódott állami iskolában tanulnak, alacsonyabb szintű oktatásban részesülnek, ugyanis a pedagógusok eszköztelenné válnak a begyűrűző problémák növekvő súlya alatt, kiégnek, nem tudják az alapkészségekkel megfelelően felruházni a gyerekeket, szülői támogatásra nem számíthatnak, kevés a speciális szakember, a fejlesztőpedagógus, pszichológus, sok helyen még a szakos nevelő is. (Sőt a legújabb tervek szerint a szakemberhiányt a kormány úgy próbálja orvosolni, hogy „bizonyos térségekben” képzés nélküli nevelők is taníthatnak.) Sem a tárgyi feltételek, sem a pedagógiai munkát segítő csoportbontások, egyáltalán, a tanulási környezet sem hasonlítható az egyházi iskoláéhoz. Azok a gyerekek, akik itt tanulnak, a helyi vagy a legközelebbi szakiskolában tanulnak majd tovább, és 16 évesen, a tankötelezettségi korhatár elérésekor, képzettség nélkül lemorzsolódnak az oktatásból. Marad számukra a közmunka és a szociális megélhetés zsákutcája. Hamar családot alapítanak, a mobilitás értelmetlen számukra, munkalehetőség pedig a leszakadó térségben a szakképzéssel nem rendelkezőknek nem igazán lesz. A bővülő családoknak ház kell, megveszik hát (vagy elfoglalják) az üresen maradt lakóépületeket, egyre növekszik a településen az arányuk, ez az ingatlanárakat egy lefele húzó spirálba teszi, fokozatosan elértéktelenedik minden. A szegénység pedig felerősíti a kriminalizációt, mindez meghatározza majd az egész település arculatát, jövőjét. Mert egyre növekvő lesz az a lakosság, aki sem szaktudással, sem munkavállalói kompetenciákkal nem rendelkezik, aki a létminimum alatt él, akinek túlélési stratégiái nem az integrációt erősítik. Ha számuk a lakosságon belül 50% fölé emelkedik, nagyon nehezen visszafordítható folyamatok indulnak meg. Ekkorra az egyházi iskolának is új stratégia kell, mert fokozatosan elfognak majd a jobb társadalmi státuszú lakosok a településekről.

Ez a jövőkép, ennek a kockázata – amire példát adnak a kis falvak a leszakadó térségekben – erős. Viszont maga a folyamat lassú, és éppen ezért nem értelmezi senki a választási ciklusok alatt. Pedig világosan látszik, hogy a kezeletlen problémák évről évre dagadnak. Az ezzel való foglalkozásnak stratégiaszerűnek kellene lenni, kormányokon, önkormányzati ciklusokon átívelőnek, egymásra épülő, folyamatos hatásokkal. A választások hatalmi

mámora azonban megöli a távlatokban gondolkodás lehetőségét. A „csak itt” és „csak most” (és sokszor a „csak nekem”) elv olyan mélyen épült be a választási értékrendbe, hogy nem tudni, megmozdítható lesz-e valaha.

Egy másik tényezőt is érdemes megvizsgálni. Az önkormányzati testület lépéseiben is sok a személyes érdek. Sokuknak a gyermeke szintén érdekelt az alapoktatásban, és szülőként ők maguk is jobban preferálják az elkülönített oktatást. A másik ok, hogy saját pozíciójuk biztosításaként is, a következő ciklusra gondolva sem állnak ki a deszegregáció mellett, mert a támogatást a választásokon az erősebb és kiszámíthatóbb érdekérvényesítési csoporttól várják. Ők pedig nem a HHH-s roma lakosság. Sőt az egyre inkább radikalizálódó közhangulatban még arra is számíthatnak, hogy amennyiben bármilyen téren kiállnak a roma lakosság inklúziója ellen, több szimpatizánst szerezhetnek maguknak. Az „érpataki modell” névvel elhíresült szemlélet egyre több hívet szerez magának a problémával érintett településeken. Sajnálatos módon a roma integráció sehol sem szavazatszedő történet sem települési, sem döntéshozói szinten. Senki sem dolgozik tehát szívesen egy olyan dologért, ami hosszabb távon hozhat csak eredményt, változást, ráadásul nehézségek, konfliktusok árán.

A legnehezebb itt is, ebben a kérdésben is, az ellentmondás, amit az egyház is egyre nehezebben képvisel. Próbálják a szegénypolitikát a missziók dolgaként jegyezni, és az oktatásukban ezt nem érvényesíteni. Am az nehezen vállalható, hogy egy egyház, aminek egységes, tisztességes, történelmileg és a Bibliában is meghatározott viszonyulással kellene rendelkeznie a szegénységhez, az egyik területen úgy tegyen, a másik területen meg az ellenkezőjét próbálja érvényesíteni. Nem lehet ellentmondásmentesen kettéválasztani az egyházat: ez a rész a szegényeken segít, ez pedig a vallási nevelésen dolgozik, kizárva a szegényeket. Az nyilván sajnálatos, hogy a leszakadó régiókban a szegény gyerekek nagy része roma, akik a szegénységben szocializálódva nem azok felé a magatartásminták felé fordulnak, amit az egyház elvár mint keresztyén értéket. De Jézus talán tartott efféle vizsgálatot, amikor lehajolt a tolvajért vagy a prostituáltért? Mérlegelte, mielőtt segített volna rajta, hogy hogyan viszonyul a keresztyén értékrendhez?

Ennek az ellentmondásnak a felerősödése szerintem abból adódik, hogy az utóbbi években az egyházak megerősítése fókuszba került a magyar politikában. A valláshoz való viszony azonban nem nagyon változik. Az emberek, bár már jóval túl vagyunk a rendszerváltáson, nem tódulnak tömegesen a templomba. Semmiképpen sem nő az egyházi iskolák számával arányosan a gyülekezetek létszáma, és nem változik ilyen mértékben a korosztályi összetétel sem. Ezt az egyik megbeszélésen a református egyház képviselője is alátámasztotta, talán épp ezért nem teszik kötelezővé a templomba járást az egyházi iskolában tanuló gyerekek családjainak, mert akkor kevesebben választanák az iskolájukat. Azt hiszem, ez is pontosan mutatja, hogy az egyházi iskolákat nem azért választják a szülők, mert vallási elköteleződést éreznek, hanem azért, mert ott nincs cigány gyermek. Ezt mindhárom településen meg is erősítik a szülők a magánbeszélgetésekben.

Pontosabban körvonalazódott egy véletlen mondatból az egyik megbeszélésen a valós szándék: *„nem az iskola a fontos, hanem a gyülekezetépítés”*. De akkor hogy is van ez? A gyerekek eszközök arra, hogy a gyülekezetek létszáma nőjön? Ehhez pedig megválogatják őket, mert olyanokkal szeretnének dolgozni, akik kevesebb munkával „beterelhetők” a templomokba? A „beterelhetők” számára pedig akkor lesz vonzó az iskola, ha ott nem lesz szocializációs problémával küzdő, esetleg sérült gyerek? Ezért tartanak fenn tudatosan egy szegregáló hatású iskolát? Mi ez, ha nem szándékolt szegregáció? Ebben nincs spontán hatás, sőt nagyon is tudatos. *„Nem veszünk fel olyan gyerekeket, aki fordított keresztet rajzol a kezére”* – mondta az egyik megbeszélésen az egyházi iskola igazgatója. Hol van itt a krisztusi

odafordulás? Aki (tudattalanul, persze, mert a médiából ezt látja) ilyet rajzol a kezére, vagy épp a börtönviseltek jelzését, a négy pontot, az „vesszen”? Most nem léphet be az egyházi iskolába, később talán üldözendő lesz? Ez az a keresztény értékrend, amit meg kell erősíteni Magyarországon?

Az országban vannak a HHH-s gyerekekre fókuszáló egyházi iskolák is, de nagyságrendileg kevesebb a számuk a szegregáló hatásúakhoz viszonyítva. A HHH-s roma gyerekek kérdését integráló viszonyban valahogy nem tudják kezelni az egyházi iskolák. Leginkább vagy szegregált iskoláik vannak, vagy elitképzésre törekvők, integrálót keveset találni. A mi járásunkban a református egyháznak nincs olyan iskolája, ami fogadná a HHH-s, problémás, roma gyerekeket. Mindhárom területen ez az érv, ők nem erre jöttek létre, hanem arra, hogy a keresztyén értékrend elfogadóit neveljék. Ebbe pedig ezek a gyerekek nem férnek bele.

Próbálok azt is firtatni, hogy ez a felvételinél hogyan derül ki. Mert úgy tűnik, ez a pont határozza meg azt a bizonyos lelkészi ajánlást is. Rá is kérdeztem: az megfelelő, aki templomba jár? A válasz az volt, hogy nem kötelező ez. (Nyilván, hiszen akkor kevesebben jelentkeznének.) Az a megfelelő, aki fizeti az egyházadót? A válasz az volt, hogy nem. (Nyilván ez megint ellenkezik a Biblia szellemiségével.) Akkor hogy derül ki, ki az alkalmas? Beszélgetnek a felvételin a szülőkkel? Vagy a gyerekekkel? Ebből lesz megállapítható, hogy valakinek az értékrendje milyen? Akkor ennek a felvételi beszélgetésnek vannak szempontjai? Melyek azok? Esetleg elmennek családlátogatásra, és megnézik, az élettér keresztyén szellemiségű-e? Ha igen, az milyen? Egyáltalán milyen szempontok szerint mondják ki jogszabály alapján is vállalható, egzakt módon, hogy ez a gyerek alkalmas az egyházi oktatásra, ez pedig nem?

Ha valaki át akarna menni az egyházi iskolába, nos, ott is „erős” szabályok vannak. Például Biharkeresztesen – több más szempont mellett – csak az lépheti meg ezt, aki szintfelmérőt ír, és annak az eredménye 40% fölötti. Ez megint egy szelekciós szempont, aminek az alapoktatásban nincs helye. Középiskolában felvételi rendszer van, ott lényeges lesz, hogy a szakmaszerzés vagy az érettségi szempontjából a tanulmányi eredmény is szempont legyen, vagyis mindenki a képességének, tudásának legmegfelelőbb középiskolát válassza, de az általános iskolában, ahol mindennek a megalapozása történik, ez nem megengedett, mert szegregációs helyzetet teremt.

Merre tovább?

Azt hiszem, abban az alapkérdésben, hogy az egyházi iskolának mi a dolga, abban kellene először dűlőre jutni. A parttalan viták, melyek eddig voltak, mindig e körül a kérdés körül toporogtak. Persze, az utóbbi években világossá vált, hogy erre központi szándék sincs. Mert általános iskolai szinten, ahol a tudás megalapozása folyik, ott esélyt kellene adni mindenkinek, ám ez lassítaná az egyház erősödését. Anyagilag folyamatosan erősíti az állam az egyházakat, ez most felülírja az esélyegyenlőség szempontjait is. Azt pedig anélkül, hogy az alapjogok ne sérüljenek, ma elég nehéz lenne paragrafusokba önteni, hogy az egyházi iskolákban miért nincs helye a szegregátumok lakóinak, a HHH-s, cigány gyerekeknek. Marad hát az időhúzás, az adatok visszatartása, a tények elhallgatása, egy egyre vállalhatatlanabb egyházi magatartás az oktatásban.

Nagyon bíztam (és egy kicsit még mindig bízom) a helyi együttműködésekben, a problémában érintettek közös gondolkodásában. Azt is látom, hogy mint minden, ez is emberfüggő, míg az egyik komolyan elgondolkodik a tényeken, a másik hazugsággal vádolja azt, aki feltárja azokat. A szülők pedig a saját gyerekük érdekeit nézik – csak és kizárólag. Nagyon kis százalékuk képes elfogadni azt a tudományosan is igazolt tényt, hogy heterogén tanulócsoportban nagyobb a fejlődés, mint a homogénben. A pedagógusoknál pedig az ebből adódó többletmunka, megfelelő pótlék nélkül, szintén nem vonzó.

A tankerület magatartása meghatározó a továbblépésben. A megoldáskereső, a továbblépést sürgető hozzáállását, azt hiszem, jól kiegészíti a tények elferdítését kihangsúlyozó, a HHH-s roma gyerekek érdekképviselőjét ellátó, a saját nyilvánosságát és a jogorvoslati lehetőségeket is kihasználó civilszervezetünk jelenléte. Bár ez a kettős hatás sem lesz elégséges központi lépések nélkül. Mert nemcsak ezen a területen, hanem máshol is azt is látom, a változásokhoz nem elég az emberi szándékokra építeni. Épp azért, mert sokféle jellemmel és sokféle elköteleződéssel vannak benne a problémában, szükséges egy „felülről jövő” határozott vezetői szándék, hogy azokra, akik a saját szempontjaikat fontosabbnak érzik, rájuk nézve is kötelezők legyenek a változás lépései. Amíg ez nincs meg, akár az egyház, akár a döntéshozók részéről, addig szélmalomharc az egész. Ezt a „felülről jövő” szándékot azonban jelenleg nem látni. E nélkül pedig csak eredmény nélküli, keserves küzdelem, amit pár, az alapjogokat komolyan vevő ember vív.

Minden bizonnyal folytatni kell a helyi győzködések, beszélgetések. Ez az egyik vonal. A másik, hogy amennyiben a döntéshozó nem akarja, akkor megpróbáljuk azokkal az eszközökkel elérni náluk a változást, amire civilként lehetőségünk van. Az alapjogoknak meg kell próbálni érvényt szerezni azokon a fórumokon, amelyeknek ez a feladata – akár Magyarországon, akár nemzetközi síkra lépve.

Ebben 2017. január 19-én tettem egy lépést. Az egyházi iskolák felvételi és átvételi szabályzata ügyében állásfoglalási kérelemmel fordultam az Alapvető Jogok Biztosának Hivatalához (AJBH), hogy nem sért-e alapjogokat például az, hogy csak azokat a gyerekeket veszik át, akik szintfelmérőt írnak (és 40%-nál jobb eredményt érnek el), továbbá nemcsak itt, hanem a másik két iskola esetében is hogyan értelmezhető a jogszabály szempontjából a „rendezett egyházi kapcsolatok”, a „lelkészi ajánlás” vagy a „keresztény értékrend szerinti élet” a felvételtkor. Az ügyben csak újbóli megkeresésre, május 30-án indult vizsgálat, amiben megkeresték az érintett iskolákat, a fenntartó egyházat, a tankerületet, illetve minket, civileket is.

Nem tudom, mikorra és milyen eredménnyel fog zárulni ez a vizsgálat. Talán mire ez az írás megjelenik (2017. 08. 01-én írom ezeket a sorokat), már lezárul. Ha az AJBH kimondja, hogy alapjogokat sért, az kiindulópontja lehet a változásnak. Nemcsak itt, hanem mindenhol az országban. Kérdés persze, hogy mire megyünk ezzel, hiszen számtalan példa van arra, hogy érvényes bírói végzés ellenére is folyik tovább a szegregált oktatás. Ha viszont azt mondja ki, hogy nincs ezzel semmi baj, joga van így tenni az iskoláknak, és ezzel a hatással nincs mit tenni, az elég szomorú képet fest értelmezésben, függetlenségben, jövőképben. Ezért nem lehet megállni itt sem, európai uniós szintre kell emelni a problémát.

Az egészben számomra az a legfurcsább, hogy nem értem, miért kell minden eszközzel a vallási nevelést erőltetni. Mi itt, Európában, függetlenül attól, hogy vallásgyakorlók vagyunk-e vagy sem, a tízparancsolat elvei szerint gondolkodunk a bűnről, a ne ölj, ne lopj, ne hazudj, tiszteld a szüleid olyan egyetemes emberi viszonyulások, amelyek mentén gondolkodva él az emberek többsége. Az erények és a bűnök megítélésében ezek a meghatározók. Nem lenne kézenfekvőbb, hogy az általános iskolai oktatásban – fenntartótól függetlenül – egyszerűen csak ezeket az emberi értékeket tegyük szemponttá? A legfontosabb az a cél lehetne, hogy önmaguk megvalósításához, a világ jobbá tételéhez adjunk viszonyulást és tudást a gyerekeknek – világnézettől függetlenül. Mindenki azért dolgozhatna, hogy élhetőbb és jobb legyen a világ. Megosztás és kirekesztés nélkül.

KASZTOSODÓ KÖZOKTATÁS, KASZTOSODÓ TÁRSADALOM¹

Zolnay János

A közoktatás 2010 után végrehajtott drasztikus kirekesztő átalakítása együtt járt az egyházi fenntartású általános iskolák, illetve az egyházi általános iskolákba járó diákok számának és arányának jelentős növekedésével. 2010-ben 194 egyházi fenntartású általános iskola és 223 feladatellátási hely volt az országban, 2015-ben már 321 általános iskolát, illetve 455 feladatellátási helyet tartottak fenn egyházak. 2010-ben 48 660 nappali tagozatos általános iskolás diák járt egyházi fenntartású általános iskolába – az összes tanuló 6,3 százaléka – 2014-ben már 94 997 diák – az összes diák 12,7 százaléka (Köznevelési statisztikai évkönyv 2014/2015). A vizsgált kistérség 26 településén húsz állami fenntartású és négy egyházi fenntartású általános iskola működik. Mind a négy egyházi iskolát a kérdéses időszakban alapították: két iskolát az önkormányzati fenntartótól vették át az egyházak, míg a két újonnan alapított iskolát felmenő rendszerben építették fel. Ez a vizsgálat műfaját és módszerét tekintve terepkutatás, amely egy földrajzilag lehatárolt régió folyamatait igyekezett feltérképezni és értelmezni. Megállapításainak érvénye is szükségképpen a vizsgált kistérségre korlátozódik. Ugyanakkor tágabb összefüggésekben is megkíséreltük értelmezni a folyamatokat².

Elméleti keretek és közpolitikai összefüggések

A probléma leírását és értelmezését távolabbról kell indítani. Az *underclass* diskurzus szerint abban az esetben kerülhetnek tömegek *underclass* helyzetbe, ha éles technológiai váltás vagy a politikai gazdasági rendszer gyökeres megváltozása miatt korábban piacképes szakmák, tudások, készségek értéktelenednek el. Ez azonban önmagában még nem elegendő ahhoz, hogy *underclass*ról beszélhessünk. A diskurzus a kelet-európai poszt-szocialista társadalmakra vonatkozóan úgy definiálta a fogalmat, miszerint az a gazdasági és társadalmi kirekesztettség olyan együttes állapota, amely vallási vagy etnikai megbélyegzettséggel párosul. Mindenekelőtt a képzetlen, tartós munkanélküli, mélyszegénységben és jórészt leszakadó falvakban, kistérségekben vagy városi nyomortelepeken élő romák helyzetét ítélték olyannak, ami kizárólag ezzel a terminussal írható le (Ladányi és Szelényi, 2004). Ebben a diskurzusban megkerülhetetlen a *szegénység kultúrájának* fogalma. Utóbbi azokat a kényszerű egyéni túlélési technikákat és közösségi normákat jelöli (a felhalmozás és a humán befektetés hiányát, az azonnali szükségletkielégítés kizárólagosságát, a beszűkült időszemléletet, a mindent átfogó uzsora-/hitelrendszereket, a javakat azonnal „kiegyenlítő” közösségi osztozkodást), amelyek nélkülözhetetlenek a napi szintű túléléshez, ugyanakkor nagyban gátolják a távlatos adaptációt (a felhalmozást, a humán befektetést, a szükségletkielégítés elhalasztását, a távlatos időszemléletet). A lényegi dilemma természetesen a *strukturális és kulturális* hatások közötti oksági kapcsolat: vajon a szegénység kultúrája lenne egyik oka az *underclass* helyzetnek – és elemzések során önálló magyarázó változóként indokolt azt értelmezni –, vagy pedig okozat, ami a strukturális hatások által kialakított kényszerű és

¹ Másodközlés, eredetileg megjelent: Zolnay János (2016): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *Esély*, 28. 6. sz. 70–97.

http://www.esely.org/kiadvanyok/2016_6/Esely_2016-6_2-2_Zolnay_Kasztosodo_kozoktatasi.pdf

² A kutatás a Civitas Europica Centralis Alapítvány támogatásával készült. A terepmunka során rendkívül nagy segítséget nyújtott Jónás Marianna. Az adatok összegyűjtésében szintén nagy segítséget nyújtott Gosztonyi Ágnes. Önzetlen, hozzáértő segítségüket ezúton szeretném megköszönni.

pusztító magatartásminta? A hivatkozott szerzőpáros joggal mutat rá, hogy a szegénység kultúráját Oscar Lewis eredetileg éppen úgy semleges, leíró kategóriaként használta, mint ahogyan a Gunnar Myrdal fogalomhasználatában az underclass kifejezésnek sem volt semmiféle szegényeket hibáztató konnotációja, és leszögezik, hogy fogalomhasználatukban a szegénység kultúrája okozat és semmiképpen sem magyarázó változó (Lewis, 1961; Myrdal, 1963).

Témánk szempontjából ennek a sok tekintetben „skolasztikus” jellegű³ vitának több okból is izgalmas aktualitása van.

A koncepció kritikusai úgy érveltek, hogy az underclass diskurzus óhatatlan is az uralkodó normák alapján szemléli az érintetteket, és nem lehet képes észrevenni a végtelen számú egyéni adaptációs stratégiákat, ezért előbb vagy utóbb szükségszerűen bekövetkezik a visszaélés a terminussal, tehát a szegények hibáztatása vagy kriminalizálása (Stewart, 2001). A döntő tényező azonban nem a terminológia abuzív használata, még csak nem is az esetleges szegényhibáztató értelmezés, hanem az a kérdés, hogy *áthidalhatóak-e egyéni stratégiákkal a strukturálistényezők mentén létrejött szakadékok*. Tágabb dimenzióban ugyanez fölvethető Kemény István (1992a) *életforma-csoport* elmélete kapcsán is, mivel Kemény számára a társadalom életforma-tagozódása nem feltétlenül esik egybe a strukturális tényezők meghatározta tagozódással, és az eltérés éppenséggel arra szolgál, hogy az érintettek „kicselezzék” az utóbbit, esélyt, boldogulási lehetőséget, adaptációs utakat biztosítsanak maguknak abban az esetben is, ha a strukturális tényezők ezt nem tennék lehetővé.

„–Nemcsak abban térekel Lewistől, hogy nem hiszek az életforma konzervatívizmusában; nem hiszek abban sem, hogy a tudat elmarad a lét mögött, hanem azt gondolom, hogy amíg van gang, galeri, telep, tradicionális életmód stb., azért van, mert tagjainak nincs jobb lehetőségük. Abban is eltérek tőle, hogy nála az életforma védekezés, alkalmazkodás az adottságokhoz. Az is, de nem csak az. Harci eszköz is.

[...]

– (...) bármelyik szereplőt írod le, azt lehet látni, hogy itt a segédmunkástól kezdve mindenki képes arra, hogy cselekedjen, hogy csináljon valamit, és nem nyugszik bele abba, hogy itt minden determinált.

– Különbben nem éltük volna túl. Ennek a társadalomnak a túlélése fantasztikus dolog volt. Annyi **praktikát** találtak ki, annyi **eszközt**, annyi fortélyt, hogy ne csak fennmaradjanak, hanem **gazdagodjanak** is. Egy bizonyos értelemben jóléti társadalom volt az, amit kutattam: tagjai önmaguk gondoskodtak önmaguk jólétéről.” (Kemény, 1992a, interjúrészlet⁴ saját kiemelésekkel)

Míndez nehezen összeegyeztethető az underclass diskurzussal, amely szerint nem létezik semmiféle olyan egyéni túlélési stratégia, ami társadalompolitikai beavatkozás nélkül képes lenne tömegesen javítani az underclass helyzetbe süllyedt emberek helyzetén. (Ellenkező esetben nem beszélhetnénk underclass állapotról.) Erre csak nagyszabású, célzott és hatékony társadalompolitikai beavatkozás lehet képes.

A társadalompolitikai beavatkozás szükségessége kapcsán fogalmazhatjuk meg az underclass vita másik lényeges aktualitását. Ez a diskurzus ugyanis megkerülte azt a kérdést, hogy *helyettesíthető-e tartósan a társadalmi munkamegosztásban való részvétel*, mint *integrációs séma*, bármilyen más eszközzel, és ha igen, akkor mennyi ideig biztosítható annak társadalmi

³ Pulay Gergő (2012) hívta fel a figyelmet arra, hogy Julius Wilson idővel revideálta az underclass diskurzus keretében korábban kifejtett, kritikusai által elmarasztalt nézeteit, és rámutatott a strukturális vagy „kulturális” szempont kizárólagosságának abszurditására.

⁴ Az interjút Gábor Kálmán készítette.

támogatottsága. Nagyon fontos kérdés ez a kelet európai posztoszocialista országok zömében, és különösen Magyarországon, ahol a rendszerváltást követő évtizedekben a foglalkoztatási ráta rendkívül alacsony szinten stabilizálódott. Ugyanakkor Magyarországon másfél évtizeden keresztül létezett egy *társadalompolitikai konszenzus*, amelynek nemcsak a szomszédos országokénál valamivel nagyobb (de a fejlett országokénál persze lényegesen alacsonyabb) GDP-arányos jóléti kiadás volt a lényegi eleme, hanem sokkal inkább az, hogy inaktív státuszok százezreinek megteremtése, illetve megőrzése révén igyekezett elviselhető keretek között tartani a folyamatokat.⁵ Mindenesetre a rendszerváltást követő két évtizedben a relatív szegénységi ráták nem tükrözték a kirívóan rossz foglalkoztatási helyzetet, annak ellenére sem, hogy a relatív jövedelmi szegénység és a családok munkaintenzitása között nagyon szoros kapcsolat van.⁶ A magyarországi transzferjövedelmek szegénységnyíró hatása ugyanis az egyik legerősebb volt az EU-tagállamok között (Gábos, 2010).

Véleményünk szerint az underclass koncepció társadalompolitikai értelmezése lényegi kérdést érint, mint ahogyan a strukturális tényezők mentén létrejött társadalmi szakadékok áthidalhatóságának problémája is. *Nem beszélhetünk ugyanis tömeges⁷ underclass helyzetről* mindaddig, amíg nyugdíjrendszerek, a jövedelemszerű családtámogatási rendszerek, a készpénzes segélyek, a rendkívül korrupt és lepusztult infrastruktúrájú, de azért senki ellátását meg nem tagadó egészségügy, és a bármennyire is egyenlőtlen és szelektív közoktatás eléri a legszegényebbeket. Döntő tényező az is, hogy a tankötelezettségi korhatár 18 éves korig tartson, illetve a közoktatási szisztéma szelektivitása ne vágja el rendszerszerűen a mélyszegénységben élő gyerekek középiskolai továbbtanulásának lehetőségét. *Magyarországon 2010-ig lényegében ez volt a helyzet.* De mi történik, ha a társadalompolitikai konszenzus megszűnik, és ha a két évtizeden keresztül működő szisztémát drasztikusan kirekesztő jóléti és oktatáspolitikai váltja fel? Nemcsak a tudásokat, szakmákat, készségeket leértékelő technológiai váltásoknak és gazdaságtörténeti korszakváltásoknak van kérelhetetlen periodicitásuk, és lökhetnek sokakat az underclass helyzetbe, de a *társadalompolitikai korszakváltások* is.

A rendszerváltást követő évtizedek magyarországi társadalompolitikai modelljében több okból *is kulcsszerepe van a közoktatásnak* és a felsőoktatásnak. A 18 évre felemelt tankötelezettségi korhatár, a nagyarányú középiskolai és felsőoktatási expanzió bővítette az inaktív státuszok számát. Ugyanakkor néhány év alatt drasztikusan megváltozott a foglalkoztatottak végzettség

⁵ A visegrádi országok közül 2000–2007 között Csehországban a foglalkoztatottai ráta a régióban magasnak számító 65–66%-os volt, a munkanélküli ráta alacsony, 8,7 és 5,3%-os, az inaktivitási ráta pedig szintén alacsony, 26–28% között mozgott. Lengyelországban alacsony, 55–57%-os volt a foglalkoztatási ráta, a munkanélküliségi ráta a magas 16%-ról 9%-ra csökkent, míg az inaktivitási ráta közepes, 29–33% között mozgott. Szlovákiát 56%-osról 60%-osra növekedő foglalkoztatási ráta, 18%-os szintről 11%-ra csökkenő munkanélküliségi ráta és alacsony, 24–28%-os inaktivitási ráta jellemezte. Magyarországon ehhez képest a foglalkoztatási ráta alacsony, 56–57%-os sávban mozgott, a munkanélküliségi ráta alacsony, 6–7%-os volt, viszont az inaktivitási ráta magas, 37–35%-os szinten mozgott az adott időszakban. (Mózer, 2009)

⁶ A relatív jövedelmi szegénységet mérő skálák Magyarországot két évtizeden keresztül az európai középmezőnybe pozicionálták. Lényegesen súlyosabb volt a szegénység a mediterrán régió országaiiban; Romániában és Bulgáriában, Lengyelországban és a balti országokban. A mediánjövedelem 50%-át tekintve szegénységi küszöbnek, Magyarországon 2010-ben 12,3%-os volt a szegénység – szemben az EU 16,4%-os arányával. A magyarországi jövedelmi szegénység jellegzetessége, hogy fordított arányban áll az életkorral: a gyermekszegénység magas, míg az idősek szegénysége harmada a teljes népességének. Ugyanezt a szegénységi küszöböt használva a 0–17 éves korosztály szegénysége 2010-ben 20,3% volt (alig maradt el az EU 20,6%-os átlagától), a 18–59 éves korosztály szegénysége 11,9% volt (szemben az EU 15,3%-os átlagával, míg a 60 évesnél idősebb népesség szegénysége mindössze 4,1% volt (alig negyede az EU 15,9%-os átlagának) (KSH, 2012).

⁷ A tömegesség nem a jelenség kiterjedtségének mértékére utal. Abban az értelemben használjuk ezt a jelzőt, hogy nem egyéni devianciáról, hanem rendszerszerű módon előállt társadalmi helyzetről van szó.

szerinti összetétele, és szakadékszerűvé váltak a különféle képzettségi csoportok munkapiaci esélye közötti különbségek. Az ekkoriban általános iskolát végzett fiatalok munkaerőpiaci esélyeit döntő módon befolyásolta, hogy sikerül-e piacképes szakmát szerezniük, esetleg leérettségizniük vagy felsőfokú végzettséget szerezniük – és ennek esélyeit egyre inkább a korai iskolaválasztás, illetve az általános iskolák programja és minősége határozta meg. A korszak közoktatási rendszerét két ellentétes folyamat jellemezte. A középfokú expanzió olyan rétegek előtt is kinyitotta a szakközépiskolák és a gimnáziumok kapuit, akiknek korábban esélyük sem volt arra, hogy érettségit adó középiskolákban folytassák tanulmányaikat.⁸ A tankötelezettség felső korhatárának felemelése 18 éves korra a legszegényebb rétegekben is töredékére csökkentette azok arányát, akik az általános iskola befejezését követően sehol nem tanultak tovább.⁹ Ugyanakkor a gyors szegregációs folyamatok az általános iskolások egyre növekvő részét beszorították a lemaradások halmozódásához vezető és a továbbtanulási esélyeket minimálisra szűkítő gettóodó iskolákba. Ennek döntő szerepe volt abban, hogy a középiskolai expanzió ellenére a korszak oktatáspolitikájának nem sikerült megoldania az ágazat talán legfontosabb stratégiai problémáját: csak kismértékben sikerült csökkenteni a közoktatást csak alapképzettséggel elhagyók arányát.¹⁰

Az általános iskolákban mért szegregáció a rendszerváltástól kezdve meredeken emelkedett. A 2002–2010 közötti esélykiegyenlítő oktatáspolitikai eredménye volt, hogy

⁸ Az általános iskola 8 évfolyamát sikeresen elvégzők száma 172 ezerről 113 ezerre csökkent 1990–2010 között, a szakközépiskolák nappali tagozatain tanuló kezdő évfolyamok tanulóinak létszáma lényegében változatlan maradt, 47 ezer és 51 ezer között mozgott, a gimnáziumok nappali tagozatos kezdő évfolyamok tanulóinak száma pedig 36 ezerről 46 ezerre nőtt 2006-ra, majd kismértékben csökkent. Összességében: míg 1990-ben az általános iskolát végzett tanulók mindössze 48%-a tanulhatott tovább érettségit adó középiskolában, 2010-ben már 73%-a. A tankötelezettség felső korhatárának 18 éves korra emelése biztosította, hogy minden általános iskolát végzett diák tovább tanulhasson, hiszen voltak olyan kijelölt szakiskolák – még ha a körzet legalacsonyabb presztízű szakiskolái is –, amelyek senki felvételét nem utasíthatták el, és senkit nem tanácsolhattak el addig a tanévig, amelyben a diák betöltötte 18. életévét. Az általános iskolai tanulmányukat 1993-ban elvégző roma diákoknak 39,6%-a folytatta tanulmányait érettségit nem adó szakiskolában. Ez az arány 1997-re 70,2%-ra növekedett, majd kismértékben csökkent. A középiskolai továbbtanulás arányának növekedése folyamatos volt a korszakban: a szakközépiskolában továbbtanuló roma diákok aránya 1993–2009 között 10%-ról 19%-ra növekedett, a gimnáziumban továbbtanulóké 0,6%-ról 7,8%-ra. Összességében érettségit adó középiskolába a roma diákok 10,6%-a iratkozott be 1993-ban, míg 2009-ben már 26,8%-a. (Havas és Zolnay, 2011)

⁹ Az 1993-ban általános iskolát végzett roma diákok 49%-a sehol nem tanult tovább; ez az arány 1997-re 16,5%-ra, 2006-ra 8,2%-ra, 2010-re pedig 5,5%-ra csökkent, döntően a tankötelezettség felső korhatárának 18 éves korra emelése miatt. Joggal feltételezhető, hogy a tankötelezettség felső korhatárának 16 éves korra csökkentése után ez az arány ismét növekedni fog.

¹⁰ Az 1970-es évektől kezdve egészen a nyolcvanas évtized derekáiig legalább évi 0,8%-kal csökkent az egyes kohorszokon belül azok aránya, akik nagyon alacsony iskolai végzettséggel hagyták el a közoktatási rendszert és léptek ki a munkaerőpiacra. A csökkenő trend azonban 1985-ben magas, 23%-os szinten megrekedt, és újabb, kisebb mérvű csökkenés csak az ezredforduló előtti években indult el (Kertesi és Varga, 2005). A közoktatást csak alapképzettséggel elhagyók aránya 2010-ben is 15–20% között mozgott, ami rendkívül magas arány nemcsak a fejlett országok 5%-os mutatójához képest, de ahhoz képest is, hogy a magyar iskolarendszer viszonylag hosszú ideig tartotta bent diákjait a rendszerben. Joggal feltételezhető, hogy a tankötelezettség felső korhatárának 16 éves korra csökkentése miatt a közoktatást legfeljebb csak alapképzettséggel elhagyók ma is nagyon magas aránya növekedni fog. Erre utal az is, hogy az EU tagállamaiban összességében folyamatosan csökken a korai iskolaelhagyók aránya, míg Magyarországon az elmúlt 10 évben nem, és mostanra már kismértékben meghaladja a 28 EU-tagállam átlagát. A lemorzsolódottak több mint 60%-a a 16 éves korra csökkentett tankötelezettségi életkor elérése miatt hagyta félbe tanulmányait, további 20%-a pedig azért, mert igazolatlan hiányzásuk meghaladta a 16 évesnél idősebbekre vonatkozóan megszigorított óraszám-normát (Fehérvári, 2015; Mártonfi, 2014).

a közoktatási szegregáció mértéke 2006 és 2008 között *a városokban, és csak a városokban számottevő mértékben csökkent, majd stagnált* (Kertesi és Kézdi, 2014). Ugyancsak jelentősen visszaszorult az intézményeken belüli szegregáció ebben a korszakban (Havas és Zolnay, 2011). A városi iskolafenntartó önkormányzatok oktatáspolitikai eszközei is korlátozottak voltak, és csak abban az esetben voltak képesek csökkenteni az általános iskolai szegregációt, ha időről időre bezárták roma többségűvé vált iskoláikat vagy tagiskoláikat.

Ugyanakkor minden olyan önkormányzati iskolafenntartó, amelynek beiskolázási körzete kisebb volt, mint a lokális oktatási piac – vagyis az a terület, illetve intézménycsoport, amelyen belül a tanulók, valamint a közoktatási javak és szolgáltatások iskolahasználók közötti elosztása megtörténik – tehetetlen volt a magas státuszú diákok „elingázásával” szemben. Utóbbiak mikrotérési szinten választották ki az általuk használt intézményeket, elit gyűjtőiskolákat, és különféle kizárási technikákkal távol tartották onnan az általuk nem kívánt diákokat, mindenekelőtt a romákat. (Ehhez természetesen arra is szükség volt, hogy a kistérségi, mikrotérési központokban az iskolafenntartó önkormányzatok olyan méretűre fejlesszék a kapacitásokat, hogy az ottani iskolák képesek legyenek befogadni a környékbeli települések csaknem valamennyi nem roma tanulóját.) Az elit iskolahasználó diákok „elingázása” miatt az adott mikrotérési csaknem valamennyi vákuumtelepülésének iskolája túlnyomó arányban roma többségűvé vált, illetve részben gettósodott, jóllehet természetesen a települések nem feltétlenül váltak roma többségűvé (Havas, 2008; Virág, 2010). A kistérségekben formálisan sem volt „ágens” az esélyegyenlőségi célú oktatáspolitikának, tehát nem volt *olyan szereplő, amely rendelkezett volna az esélykiegyenlítő jogszabályok implementációjához szükséges jogalkotói, és adminisztratív eszközökkel* (Zolnay, 2008). Az elit csoportok minden további nélkül együtt tudnak élni azzal, hogy körülöttük gettófalvak, szegénytelepek, roma szegregátumok vannak, mivel *képesek nagyobb földrajzi térben megteremteni a maguk számára megfelelő szolgáltatásokat*, így a közoktatási szolgáltatásokat is.

A magyarországi közoktatás 2011-ben kezdődött példátlan kirekesztő fordulatának lényege nem az egyházi iskolák tömeges alapítása volt, de még csak nem is a szegregációt több-kevesebb nyíltsággal támogató kormányzati politika. A tanszabadság csaknem teljes felszámolása mellett a döntő tényező az volt, hogy a korábban önkormányzati fenntartású iskolákat államosították, a normatív finanszírozást inputfinanszírozással váltották fel, és ezzel a két intézkedéssel visszaállították a *kormányzati középfokú keretszám-gazdálkodást*. Ez azt jelenti, hogy az 1990 előtti időszakhoz hasonlóan ismét közvetlenül a kormányzat dönt arról, hogy az adott évben hány tanulót enged be a különféle középfokú iskolatípusokba. A kormány többször is deklarálta, hogy a *középiskolai képzés drasztikus visszaszorítását* tervezi.¹¹ A szakiskolai képzést hároméves időtartamúra redukálták, a közismereti tárgyakat minimális szintre zsugorították. A szakközépiskolák elvben érettségit adó középiskolák maradtak, ám a szaktantárgyak tartalmát olyan mértékben redukálták, ami a gyakorlatban lehetetlenné teszi a szakközépiskolákban érettségizettek számára a felsőfokú továbbtanulást. A tankötelezettség felső korhatárát 16 éves korra csökkentették.

A közoktatási fordulat drasztikus kirekesztő elemei ellenére az iskolák államosítását követően a kistérségi (járási) tankerületeknek elvben lehetőségük volt arra, hogy fékezze ez a folyamatot, illetve megoldják a „hiányzó ágens” dilemmát. A szabad iskolaválasztás elve ugyan nem változott, ám a közoktatási döntések formálisan kikerültek a helyi politikai mezőből, a tankerületeknek pedig módjuk van iskolák megszüntetéséről, alapításáról vagy

¹¹ A gimnáziumi tanulók 1%-a volt halmozottan hátrányos helyzetű és 9%-a hátrányos helyzetű 2010-ben. Ugyanabban az évben a szakközépiskolákban tanulók 3%-a volt halmozottan hátrányos helyzetű és 14%-a hátrányos helyzetű. Ha csak 15%-kal csökkentik a középiskolai férőhelyeket, az is elegendő ahhoz, hogy kiszorítsa onnan nem csak a mélyszegénységben élő tanulókat, de az alsó középrétegekhez tartozó tanulók számottevő részét is (Oktatás-statisztikai Évkönyv 2009/2010).

összevonásáról dönteni, még hozzá a lokális oktatási piacnál nagyobb területi dimenzióban. Ugyanakkor a kistérségek (járások) még akkor sem homogének közoktatási szempontból, ha elvben egységes oktatási piacot képeznek. A másik rendszerszerű akadály, hogy az iskolák államosítása egybeesett az *egyházi iskolák* számának jelentős növekedésével.

Feltevések, kérdések, módszerek

A Mátészalkai kistérség oktatási rendszerének vizsgálata előtt, előzetes ismereteink alapján többféle feltevésünk volt, és kérdéseinket ezekhez kapcsolódva fogalmaztuk meg.

Az *első kérdésünk* az volt: vajon új oktatáspolitikai szelekciós mechanizmusokat hozott-e létre az egyházi iskolák tömeg alapításának kormányzati és helyi politikája? Alapvetően azt feltételeztük, hogy igen, mivel a korábbi időszakhoz képest tömegesen jelentek meg az oktatási piacon korlátlan szelekciós lehetőséggel felhatalmazott iskolák.

A *második kérdésünk* arra irányult: vajon tekinthetők-e az egyházi iskolák az elit iskolahasználó csoportok „megbízottjának” abban az értelemben, ahogy az önkormányzati/állami fenntartású elit gyűjtőiskolák? Azt feltételeztük, hogy nem feltétlenül, mert az egyházi iskolák alapítása vagy közintézmények egyházi fenntartásba vétele független a helyi közpolitikai, illetve szakigazgatási erőterttől és döntésektől.

A *harmadik kérdésünk* az volt: képes-e a centralizált állami oktatásirányítás kontrollálni a folyamatokat? Nem zártuk ki az igenlő választ, hiszen a kistérségi (járási) szintre decentralizált tankerületek – ellentétben az oktatási piacnál kisebb körzetű iskolát fenntartó települések önkormányzataival – elvben minden olyan eszközzel rendelkeztek, amivel korábban a teljes oktatási piacot „uraló” intézményhálózatot fenntartó városi önkormányzatok.

A szorosan közoktatáshoz köthető kérdéseken túl célunk volt a folyamat tágabb társadalmi beágyazottságának hatásainak megértése is. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a társadalompolitikai korszakváltás – mindenekelőtt a drasztikus kirekesztő közoktatás-politika – tömeges underclass helyzetet eredményezett-e.

Iskolánként és tanulócsoportonként összeírtuk a diákokat, megjelölve az aktuális szabályok szerint klasszifikált hátrányos helyzetű (HH), halmozottan hátrányos helyzetű (HHH), sajátos nevelési igényű (SNI), beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarokkal küzdő (BTM) tanulókat. Arra kértük az iskolákat, hogy becsüljék meg az intézményekben, illetve az egyes osztályokban tanuló roma diákok számát. Tanulói kategóriákként azonosítottuk valamennyi diák állandó lakóhelye szerinti beiskolázási körzetét. Interjúkat készítettünk az iskolaigazgatókkal, a legtöbb település polgármesterével, több CKÖ-elnökkel. Az oktatási vizsgáldást több faluban alapos terepmunkával egészítettük ki.

A kistérség néhány jellemzője

A Mátészalkai kistérség 26 települése közül csak hét olyan település van, amelynek lélekszáma 1000 főnél kisebb. A romák aránya a kistérségben – viszonylag pontosnak tűnő, jegyzői becslések alapján – 20–23 százalék között lehet (MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport 2012).¹² A Mátészalka melletti *Ópályi* a kistérségben, de az egész megye keleti részén *negatív igazodási pont*, tekintettel a falu határában fekvő rettenetes nyomortelepre.

¹² Négy olyan település van, ahol a romák aránya megközelíti vagy eléri a népesség felét: Hodászton és Kántorjánosiban jórészt kőműves vállalkozók, illetve kereskedő oláh cigányok élnek. Nyírkátán a roma elit súlyát és az általa mozgósított szavazatokat jócskán felértékelték a falu éles politikai megosztottsága. A romák aránya meghaladja a 40%-ot Győrtelken, míg a Nagyecsedben és a közeli Fábánházán, valamint a Mátészalka melletti Ópályiban élők harmada lehet roma. A közel hétezer kisvárosban, Nagyecsedben részben oláh cigányok, részben jóval szegényebb romungrók élnek. Nem élnek romák Nyírmeggyesen és Tiborszálláson, és alacsony a roma népesség aránya Fülöpösdarócon, Géberjénben, Jármban, Szamoskéren és Vállajon.

Valamennyi polgármester elbeszélése a *helybeli etnikai békéről* szól, az ott élő roma közösségek „*normalitásáról*” a kooperatív viszonyról – élesen szembeállítva a mindenki által hangsúlyosan említett Ópályival.¹³ A szomszédos Nyírparasznyán éles különbséget tesznek a helyi cigányok és az elmúlt másfél évtizedben a szomszédos Ópályiból betelepült roma családok között. A politikai küzdelmek vezérmotívuma az utóbbiak *kivásárlása, kiszorítása*.

A 17 ezer lakosú Mátészalka mai is jelentős ipari központ, csakúgy, mint a szomszédos kistérségi központ, Nyírbátor. Időszakos munkát kínáló, napi ingázással elérhető csirkekellető, éticsiga-feldolgozó és konzervgyártó üzemek; elektronikai, autóüveg- és tükrögyártó üzemek vannak Mátészalkán, illetve a környékbeli Nyírkércsen, Vaján, Máriapócsan és Nyírmeggyesen. Néhány üzem munkásbuszjáratot üzemeltet. A környékbeli mezőgazdasági és erdőgazdasági vállalkozások szintén igényelnek időszakos napszámos munkásokat. Nagy különbség van ugyanakkor az időszakos és az állandó munkát kínáló üzemek között. Állandó munkához döntően az *érettségizettek* juthatnak, még akkor is, ha az adott munkaposzt elvben nem igényel érettségit. A másik törésvonal a *szakmunkás*-bizonyítvánnyal rendelkezők, illetve képzetlenek, vagy az alacsonyabb képzettségűek között húzódik. A harmadik, láthatatlan törésvonal az *etnicitás*: romaként sikeres láthatatlansági stratégia révén lehet állandó munkát kapni, illetve a helyi roma politikai elit esetenként képes lehet családtagjai számára engedményeket kijárni. *Az érettségi, rosszabb esetben legalább egy szakmunkás-bizonyítvány megszerzése tehát döntő jelentőségű, mint ahogy az is, hogy sikerül-e valakinek olyan iskolaiúton elindítani kisiskolás gyerekeit, ami esélyt ad arra, hogy középiskolába kerülhessen.*

Nem egyszerűen munkapiaci esélyekről van szó. Az állandó munkaposztokról kiszorítottak számára az időszakos munkák, a kiterjedt közmunkarendszer és az alternatív jövedelemszerzési stratégiák kínálnak megélhetési lehetőséget. Az utóbbi kettő jellemzője a rendkívül erős *személyi függőség* és a *helyhez kötöttség*.

A *személyi függőség* rendszerszerű, és több eleme is van. A vizsgált kistérségben a közmunkások a szokásos közterületi munkák mellett az önkormányzati földterületen uborkát, paradicsomot, burgonyát, hagymát, babot termesztenek, illetve közmunkatelepeken betonelemeket, raklapokat, létrákat, virágládákat gyártanak, esetleg kosarat fonnak („tekintettel a cigányok ősi mesterségére”) vagy szőnyeget szőnek. A polgármesterek hangsúlyos alapelbeszélése, hogy racionálisan töredék emberrel is el tudnák végeztetni a szükséges munkát. A racionalitás azonban a „puha költségvetési korlát” okozta alapvető költségerzékeltlenség miatt még az esetleg piacképes portékák esetén is értelmezhetetlen, arról nem is beszélve, hogy az így befolyó összeg felhasználását a jogszabályok szigorú keretek közé szorítják. Mindenesetre a falvakban minden közfoglalkoztatott értésére adják, hogy létszámfeletti, munkája pedig jórészt fölösleges, és kegyben részesül abban az időszakban, amikor segélyezett státusból átkerül a közfoglalkoztatott státuszba. Sok faluban a polgármester vagy a közmunkaüzem telepvezetője – mintha csak egy valódi piaci vállalkozás menedzsere vagy szervezője lenne – kemény fegyelmi rendszert érvényesít, tudva azt, hogy az érintetteknek semmiféle munkajogi védelme nincs, és a kizárás miatt a minimális összegű segélytől is elesnek. Szélsőséges esetben a polgármester a közfoglalkoztatás révén kényszeríti ki a szegregatív beövodáztatást.

Minden más jövedelemszerzési stratégia a közfoglalkoztatási szisztémához illeszkedik, a közfoglalkoztatásban megszerezhető jövedelemet egészíti ki, és időben a közfoglalkoztatási, illetve segélyezési periódusokkal kell összeegyeztetni. Az időszakos munkák nem kínálnak egzisztenciális alternatívát. A többi jövedelemszerzési eszköz bizonytalan, részben a legalitás határát súroló vagy éppen keményen kriminális tevékenységekből áll, és kegyetlen

¹³ Természetesen Ópályiban nem csak a telepen élnek romák, illetve az itt élő roma közösség rendkívül tagolt. A hierarchia csúcán uborkázó gazdálkodó romák állnak. Ennek ellenére az Ópályiban élő roma közösség egésze megbélyegzett

kiszákmányoló rendszerekbe ágyazódik. Háromféle *uzsoraszisztéma* működik a kistérségben: a mikrotérségi szinteket átfogó *készpénzes uzsora*-hitelrendszer; a boltokhoz köthető *árubitel* és az utóbbi riválisaként terjedő *házi feketearúsítás*: az érintettek olcsó bevásárlóközpontokban vagy diszkontáruházakban nagy tételben vásárolnak fel tartós élelmiszereket és háztartási cikkeket, majd engedély nélkül, felárral – de a kisboltok által kalkulálnál olcsóbban – árúsítják azokat. Több településen elterjedt jövedelemforrás a *fiktív számlázás*. A távoli *építőipari napszám* időszakos jövedelmet kínál, és csak abban az esetben lehet elkerülni a „lehúzást”, ha a résztvevő a vállalkozó rokoni vagy bizalmi köréhez tartozik. Nagy a lehúzás veszélye szórványos *külföldi munkavállalás* esetében is. Külföldi munkavállalást kínál még a *szexipar*, illetve a „*pakisztánózás*”, tehát érdekházasság olyanokkal, akik így akarnak európai uniós állampolgárságot szerezni. Azok tudnak valamennyire megállni a lábukon, akik *teljes agrárvertikumot* építenek ki, és azt virtuóz többlemű „*szerező mozgó*” jövedelemszerzési stratégiákkal kombinálják, de a közfoglalkoztatástól ők sem képesek magukat függetleníteni.

Tanulók, tanulói csoportok

A romák arányára vonatkozó becslés természetesen a teljes populációra vonatkozik, az általános iskolás korosztályon belül sokkal nagyobb a romák aránya (1. táblázat). Az összes általános iskolás diák között – beleértve a négy egyházi iskolát is – a romák aránya nem kevesebb, mint 44,6 százalék. Érdekes ezt az arányt összevetni az új szabályok szerint besorolt hátrányos helyzetű (HH) tanulók arányával (21,8%), illetve a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók arányával (40,4%). Mindkét kategória használhatatlanná vált a célcsoport mérésére, az egyes iskolákban mért arányok pedig arra utalnak, hogy a helyi alkalmazás teljesen ötletszerű. Megdöbbentően alacsony az integráltan oktatható sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek 4,9 százalékos aránya a kistérségben. A beilleszkedési és tanulási nehézséggel (BTM) küzdő tanulók pedig alig léteznek: arányuk mindössze 1 százalékos. A képtelenül alacsony mátészalkai kistérségi arányok arra utalnak, hogy miután megszűnt a normatív finanszírozás, illetve a fenntartói érdekelttség, most a másik véglet, az *ignorance-based policy* érvényesül: a helyi oktatásirányítás tudomást sem kíván venni róluk.

1. táblázat. Általános iskolai tanulók száma és aránya a mátészalkai kistérség iskoláiban, a 2015–2016-os tanévben (fő és %) (saját adatfeldolgozás)

| | Összes | HH | Roma | HHH | SNI | BTM |
|--|--------|------|------|------|-----|-----|
| Összesen (fő) | 5762 | 1257 | 2569 | 2326 | 283 | 61 |
| Összesen (%) | | 21,8 | 44,6 | 40,4 | 4,9 | 1,1 |
| Az egyházi fenntartású iskolák nélkül | | | | | | |
| Összesen (fő) | 4514 | 1217 | 2518 | 2263 | 265 | 58 |
| Összesen (%) | | 26,9 | 55,8 | 50,1 | 5,8 | 1,3 |

A kistérség falvainak oktatási erőtere és ingázási játszmái

A kistérségi oktatás közoktatási erőtere jórészt már az önkormányzati korszakban, illetve az egyházi iskolák létrejötte előtt megalakult. Három *falusi általános iskola* vált *elit gyűjtőiskolává* hat olyan településen, ahol nem, vagy alig élnek romák. Természetesen a *gyűjtőiskolai szerep felvállalása* – részben az ehhez szükséges oktatási kapacitás kiépítése – elsősorban a fenntartó önkormányzatok döntése volt. A folyamat, illetve az ingázási játszmák megértése azonban a látszat ellenére nem egyszerű.

A legfontosabb *ingázási játszmának* öt település volt a részese. Két falu (Nyírmeggyes és Tiborszállás) önkormányzata „*lefölöző*” *társulási szerződést* kötött, és a két falu iskolája

közös fenntartású művelődési központ keretében működött, jöllehet a két település közoktatási szempontból távol esik egymástól, mivel vonzáskörzetük között nincs átfedés. A társulás egyedüli értelme az volt, hogy pótlólagos forrásokhoz jusson a két fenntartó, és buszoztathassa a szomszédos településekről tanulókat a két gyűjtőiskolába. A részben roma többségű falvaktól körülvevett nagyobbik településen (Nyírmeggyes) gyakorlatilag nem élnek romák, illetve csak egy-két olyan asszimilált család él itt, akik teljesen feladták etnikai gyökereiket, és akik megkapták a falu többségétől a befogadó felmentést cigányságuk jelentette sorsuk alól. A diákok fele a szomszédos két faluból (Nyírkátáról és Hodászról) jön – mindkét „vákuumiskola” szegregált, nagyon gyenge kompetenciaeredményeket felmutató, csaknem kizárólag roma diákokat tanító általános iskola. Nyírkátáról megindult a *nem roma óvodások white flight típusú ingázása* is a nyírmeggyesi óvodába.

A nyírmeggyesi iskola léte az ide ingázó diákok nélkül sem kerülne veszélybe, ám a társulás, illetve a közös fenntartású művelődési központ *másik tagját*, a tiborszállási iskolát kizárólag az odajáró nagyecsedei nem roma diákok *tartották életben*. A falu a mikrorégió egyik legkisebb települése a hétezeres kisváros, Nagyecsed közelében. A nagyecsedei önkormányzat fenntartásában működő általános iskola 2006 után kezdte el *felszámolni az addigi belső szegregációs* gyakorlatát, és kiegyenlíteni a halmozottan hátrányos helyzetű diákok arányát az akkor nagy létszámú és viszonylag magas presztízsű iskola párhuzamos osztályaiban. Természetesen a romák és nem romák között vannak interakciók, de az iskolában az etnikai törésvonalak élesek és átjárhatatlanok. A városi elit tehát alternatívát keresett, és a közeli kistelepülés iskolája alkalmasnak tűnt arra, hogy *kibelyezett elit gyűjtőiskola* legyen – a tiborszállási önkormányzat is kapva kapott az exodus kínálta lehetőségen, és kihasználva a társulás révén szerezhető pótlólagos forrásokat, naponta buszoztatta a nagyecsedei diákokat. A „white flight” típusú ingázás természetesen öngerjesztő folyamat volt, hiszen az elvándorlás gyorsan növelte a roma tanulók arányát a nagyecsedei iskolában – ami további családokat ösztökélt arra, hogy a tiborszállási iskolát válasszák. A nagyecsedei önkormányzat *tehetetlen* volt a szomszédos kistelepülés önkormányzatával szemben, de utóbbi is tudhatta, hogy alapvetően *kiszolgáltatott* az oda ingázóknak, és iskolájának léte addig tart, amíg az érintett családok nem találnak kedvezőbb „menekülési” utat, nem veszik rá a nagyecsedei fenntartót, hogy teremtsen számukra elfogadható kínálatot, vagy nem szervezik meg iskolájukat egyházi keretek között. Néhány év múlva az utóbbi történt.

A *másik ingázási játszma gyűjtőiskolája* a kistérség keleti szélén fekvő kistelepülés (Géberjén), amelynek önkormányzata a saját költségén buszoztatta a nem roma tanulókat a szomszédos településekről: Ökörítőfülpös, Győrtelekről és részben Kocsordról. Ugyanakkor a géberjéni „elit” általános iskola kompetenciamutatói és szaktanári ellátottsága miatt *kifejezetten gyenge színvonalú*, tanulói létszáma pedig annyira alacsony, hogy több évfolyamot összevont osztályokban tanítanak. A kocsordi „vákuumiskola” kompetenciaeredménye, nyelvi kínálata és pedagógiai programja pedig éppenséggel lényegesen jobb, mint az „elit” iskoláé.

A *harmadik ingázási játszma* csak két intézmény között folyik. Az egykor Jármí, Őr és Papos önkormányzata által fenntartott iskola kompetenciaeredményei alapján *valamivel gyengébb színvonalú, mint a közeli Vaja „vákuumiskolája”*. Utóbbi csoportbontásos belső szaktantárgyi szelekcióval igyekszik lassítani a folyamatot, aminek része az is, hogy a két párhuzamos osztályból három, különböző erősségű nyelvi csoportot képeznek – ráadásul a két jobb színvonalú csoport *angolt*, a *leggyengébbnek minősített tanulók* viszont *német nyelvet* tanulnak. Mindkét eset azt demonstrálja, hogy *nem kizárólag képesszselekciónól van szó*: az etnikai taszítás adott esetben fontosabb lehet az elérhető oktatási kínálat színvonalánál is.

A *szegregált „vákuumiskoláknak”, illetve korábbi önkormányzati fenntartóiknak is volt*

politikai mozgásterük, főleg ha a függés kölcsönös – és láttuk, hogy az esetek többségében az ingázók nélkül az elit gyűjtőiskola megszűnne, vagy létét fenyegetné az alacsony tanulói létszám. A „vákuumiskolák” önkormányzati fenntartói a gettósodási folyamatot látva bezárhatták volna iskolájukat, ellehetetlenítve az elit gyűjtőiskolák beiskolázási politikáját. Erre egyetlen településen sem került sor a kistérségben; ellenkezőleg: a fenntartók mindenáron életben akarták tartani a gettósodó és nagyon rossz színvonalú iskoláikat, az exodust követő vészes létszámfogyás ellenére is. Ez teljesen más települési stratégia volt, mint ami az ország aprófalvas régióiban volt jellemző. Egyikük 380 millió forintért építette fel több száz tanuló befogadására is alkalmas kétszintes iskoláját tíz évvel ezelőtt, jöllehet a tanulói létszám már a beruházás idején is rendkívül alacsony volt. Az önkormányzatoknak, illetve a falvak elit családjainak fontos volt az önálló iskola nyújtotta presztízs és az intézményfenntartáshoz fűződő egzisztenciális érdek. Az egyik település még az *óvodai előszelekiót is magára vállalja*, jöllehet (ma már állami fenntartású) iskolájának kizárólag roma tanulói vannak. Az önkormányzati fenntartású óvodába döntően többségében nem roma gyerekek járnak – az ő újtjuk aztán a szomszédos település elit gyűjtőiskolájába vezet – míg a görög katolikus óvodába járó roma kisgyerekek hat-hétéves korukban a falusi iskolába iratkoznak be. Félreérthetetlenül a roma közmunkások értésére adják, hogy állásukkal játszanak, ha az önkormányzati óvodát „választanák”. Két település (Nyírparasznya és Győrtelek) *cigány nemzetiségi iskolává* nyilvánította általános iskoláját – mindkét faluban kizárólag magyar anyanyelvű romungrok élnek – azzal a céllal, hogy biztosítsa a nyolc évfolyamos oktatás további finanszírozását annak ellenére, hogy mindkét gettóiskolában kevesebb, mint száz diák tanul. A „nemzetiségi” státusz tehát nem más, mint a rendkívül alacsony színvonalú *szegregált iskolák helyzetének bebetonozása* – ma már az állami fenntartó tankerülettel szemben.

Az egyházi iskolaalapítás motivációi és típusai

A kistérségben négy egyházi iskola alakult az elmúlt években. Egy iskolát felmenő rendszerben, nyolc év alatt hoztak létre, évről évre újabb évfolyamokat indítva. Egy másik iskola hasonlóképpen alakult meg, de négy év elteltével az ötödik-nyolcadik évfolyamot már egyszerre indították el. Két egyházi fenntartású iskola úgy alakult meg, hogy két egyház tanárokkal és diákokkal együtt átvett korábban önkormányzati fenntartású általános iskolákat. Az egyházi iskolaalapítás, illetve iskolaátvétel értelme, indoka, motivációja esetenként eltérő.

(*Hitelvi motiváció*) A mátészalkai református általános iskola (Kálvin János Általános Iskola) megalapítását *valódi és mélyen megélt hitelvi okokból* kezdeményezte a református többségű kistérségi székhely presbitériuma. Az iskola vezetése mind a tanárokkal, mind beiratkozni szándékozó diákok családjaival szemben szigorú magatartási és erkölcsi követelményeket támaszt. Kizárólag gyakorló egyháztag vagy más keresztény egyház tagja remélheti, hogy gyerekét fölveszik ebbe az iskolába, és a szigorú normakövetés a továbbiakban is követelmény.

(*Státuszmegörzés, illetve pozíciószerezés*) A mátészalkai katolikus általános iskola (Széchenyi István Általános Iskola) a város legmagasabb presztízsű iskolájának átvétele révén jött létre. A fenntartóváltást a *státuszmegörzés*, illetve az egyház részéről a *pozíciószerezés* motiválta. Az önkormányzati iskolafenntartás korszakában az iskola vezetése német nemzetiségi iskolává minősítette magát. A városban soha nem éltek németek; Szatmár német közösségei Mérk és Vállaj kivételével a megye romániai részén éltek és élnek. A nemzetiségi jelleg *preventív „leválási”, intézményi autonómiára törekvő stratégia* volt; védekezés a fenntartó városi önkormányzat iskola-összevonó, racionalizáló törekvéseivel szemben. Az összevonás nemcsak az iskola önállóságát, de presztízsét is fenyegette, mert az új beiskolázási körzethez esetleg problémaövezetek, szegénytelepek is tartoztak volna. Nemzetiségi iskolákat bezárni vagy

más iskolával összevonni csak a helyi kisebbségi önkormányzat jóváhagyásával lehet, vita esetén pedig az országos nemzetiségi önkormányzat dönt, következésképpen a helyi kisebbségi önkormányzatnak adva igazat. A korszakváltás időszakára az iskola olyan mértékben önállósította magát önkormányzati fenntartójától, hogy a római katolikus egyház 2011-ben először az iskola vezetését kereste meg azzal, hogy átvénné az iskola fenntartását, de csak abban az esetben, ha az iskola tanári kara támogatja az elképzelést. A túlnyomóan református többségű kistérségben a római katolikus egyház az oktatási pozícióit kívánta megalapozni, tudva azt, hogy a diákok és a tanárok többsége református. A tanári kar számára az egyházi ajánlat azt jelentette, hogy az iskola egyszer és mindenkorra megszabadul attól a veszélytől, hogy ellátási felelőssége, felvételi kötelezettsége legyen bármilyen lehatárolt városi terület, esetleg a problémaövezet gyerekeivel kapcsolatban – arról nem is beszélve, hogy megszabadulhat a küszöbönálló államosítás jelentette bizonytalanságtól. Ugyanakkor a pedagógusok – csakúgy, mint a diákok családjai – pontosan tudták, hogy a körülmények miatt a katolikus egyház csak jelleljes hitelvi igazodást követel.

(Az *ingázási játszma* része) A nagyecsed református iskola és a tiborszállási iskola átadása az adventista egyháznak a két település közötti *ingázási játszma* része volt. Nagyecsed önkormányzata évekig tehetetlenül szemlélte, hogy a tiborszállási iskola a nagyecsed diákok kihelyezett elit gyűjtőiskolája. A kisváros polgármesterét, aki egyben református presbiter is, mélyen megrendítette, hogy miközben konfliktusokat is vállalva – nemcsak lojalitása, de meggyőződése okán is – igyekezett végrehajtani az akkori kormányzat által diktált integrációs oktatáspolitikát, és elkezdte felszámolni az önkormányzati általános iskola belső szegregációs gyakorlatát, addig semmiféle kormányzati segítséget és támogatást nem kapott a nagyecsed nem roma diákok tiborszállási exodusa ellen. Hiába panaszkodta a minisztériumban, hogy a diákok buszoztatását lehetővé tévő társulási megállapodás Tiborszállás és Nyírmegyes között nyilvánvalóan visszaélés volt a jogi és finanszírozási lehetőségekkel, csak azt a választ kapta, hogy a két önkormányzat magatartása formálisan jogszerű. A református hagyományokkal rendelkező Nagyecsedben 1994 óta működött négyosztályos egyházi gimnázium, és a presbitérium tagjai egyre inkább követelték az általános iskola létrehozását is. Eső ízben 2008 után, tehát két évvel a nem roma általános iskolás tanulók exodusának megindulása után kezdeményezték az iskolaalapítást. A polgármester kemény dilemma elé került. Pontosán látta a református iskolaalapítás hosszú távú következményeit, ugyanakkor azzal is tisztában volt, hogy egy ponton túl politikai pozícióját kockáztatja, ha ellenáll a városi elit követelésének. Az államosítási folyamat kezdetekor már nem volt tovább értelme az ellenállásnak, és 2012 szeptemberében, a miniszter hathatós támogatásával kiürítették az önkormányzati/állami iskola egyik épületének felső szintjét, és elkezdődhetett a tanítás a megalakult a református általános iskola első osztályában. A nagyecsed református iskola létrehozása tehát egyértelműen a *városi elit válasza* volt a belső szegregációt felszámoló oktatási integrációra, illetve a tiborszállási *kihelyezett gyűjtőiskola jelentette kihívásra*. A hitelvi és magatartási igazodás ebben az esetben másodlagos jelentőségű volt.

(Az *önkormányzati befolyás megőrzése*) Tiborszállás önkormányzata sem akart beletörődni abba, hogy az államosítás révén elveszíti a kontrollt a helyi iskola és a közoktatási ingázási folyamatok fölött, mint ahogyan abba sem, hogy elveszítse az ingázási játszmát Nagyecseddel szemben. Az adventista egyház hajlandó volt átvenni az intézmény fenntartását, még az államosítást megelőzően. Kis létszámú adventista gyülekezet csak a viszonylag táguló Mátészalkán működik, a faluban vagy Nagyecsedben nem, így az egyházi befolyás csak névleges. Az önkormányzat ezáltal *de facto megtarthatta befolyását – ez volt az egyházi fenntartás igazi értelme!* – a polgármester pedig lényeginek ítélte kérdésekben, így például az iskola felvételi gyakorlatának részleteivel kapcsolatban napi szinten instruálja az iskolaigazgatót.

A különböző elit gyűjtőiskola-típusok hatása a kistérség falusi tanulóinak intézmények közötti eloszlására

Háromféle elit gyűjtőiskola szívóhatását igyekeztünk modellálni. Az ingázási adatok alapján megvizsgáltuk, hogy mekkora lenne az egyes tanulócsoportok aránya, ha a választási lehetőséggel rendelkező diákok nem ingáznának el a *falusi gyűjtőiskolákba*, a *mátészalkai állami iskolákba*, illetve az *egyházi iskolákba* (2. és 3. táblázat).

A kistérség erősen szegregált iskolái¹⁴ az elit iskolahasználó csoportok „elingázása”, illetve a gyűjtőiskolák szívóhatása nélkül is szegregált, roma többségű iskolák lennének, de a romák aránya azért jóval alacsonyabb lenne. Az erősen szegregált iskolák körében a *legnagyobb szívóhatása a kistérségi nem roma gyűjtőiskoláknak* van; a funkcionális gettósodás folyamata már jóval korábban elindult, és az iskolák „sorsa” már az önkormányzati korszakban eldőlt. Ugyanakkor ma már az *egyházi iskolák szívóhatása* alig marad el az előbbi kategóriába tartozó gyűjtőiskolákétól.

2. táblázat. A tanulók aránya a magas roma-arányú 11 szegregált vidéki iskolában a külső iskolák szívóhatása nélkül a 2015–2016-os tanévben (%) (saját adatfelvétel)

| | HH | Roma | HHH | SNI | BTM |
|--|------|------|------|-----|-----|
| A valóságos arányok | 24,4 | 80,7 | 60,0 | 7,3 | 0,8 |
| A falusi gyűjtőiskolák szívóhatása nélkül | 22,9 | 72,7 | 59,8 | 6,7 | 0,7 |
| A falusi gyűjtőiskolák, és a mátészalkai állami iskolák szívóhatása nélkül | 22,4 | 70,4 | 57,9 | 6,6 | 0,7 |
| A falusi gyűjtőiskolák a mátészalkai állami iskolák és az egyházi iskolák szívóhatása nélkül | 21,8 | 68,3 | 56,1 | 6,4 | 0,7 |
| A külső iskolák szívóhatása nélkül | | | | | |
| A valóságos arányok | 24,4 | 80,7 | 60,0 | 7,3 | 0,8 |
| Csak a falusi gyűjtőiskolák szívóhatása nélkül | 23,0 | 73,1 | 60,1 | 6,8 | 0,8 |
| Csak a mátészalkai állami iskolák szívóhatása nélkül | 24,7 | 77,7 | 63,9 | 7,3 | 0,8 |
| Csak az egyházi iskolák szívóhatása nélkül | 23,4 | 74,0 | 60,5 | 6,9 | 0,7 |

A három mérsékelt roma arányú szegregált iskola¹⁵ számára jóval nagyobb a tét. Az elvándorlás éppen a kritikus határon lendíti át őket, ami reputációjukra végzetes következményekkel jár. A folyamat legnagyobb kárvallottja a Mátészalkához közel fekvő – de a géberjéni iskola vonzáskörzetébe is tartozó – kocsordi iskola. Ennek az iskolai kategóriának a kapcsán egyértelműen az *egyházi iskolák szívóhatása a legnagyobb*, míg a *falusi, illetve a mátészalkai elit gyűjtőiskolák* hatása mérsékeltebb. A kistérség általános iskolát érintő szelekciós mechanizmusokban az egyházi iskolák hatása jelentős, de nem kizárólagos.

¹⁴ A kistérség húsz állami fenntartású általános iskolája közül tizenegy olyan iskola van, amelynek tanulóit túlnyomóan többségükben romák. Ezek: Fábiánháza, Győrtelek, Hodász, Kántorjánosi, Mérék, Nagydobos, Nagyecsed, Nyírcsaholy, Nyírkáta, Nyírparasznya, Ópályi általános iskolái.

¹⁵ Kocsord, Szamosszeg és Vaja általános iskolája enyhén roma többségű.

3. táblázat. A tanulók aránya a mérsékelt roma-arányú szegregált vidéki iskolában a külső iskolák szívéhatása nélkül a 2015–2016-os tanévben (%) (saját adatfelvétel)

| | HH | Roma | HHH | SNI | BTM |
|--|------|------|------|-----|-----|
| A valóságos arányok | 40,8 | 52,0 | 52,9 | 5,0 | 2,9 |
| A falusi gyűjtőiskolák szívéhatása nélkül | 39,9 | 50,7 | 52,4 | 5,2 | 2,8 |
| A falusi gyűjtőiskolák, és a mátészalkai állami iskolák szívéhatása nélkül | 38,6 | 49,1 | 50,7 | 5,1 | 2,7 |
| A falusi gyűjtőiskolák a mátészalkai állami iskolák és az egyházi iskolák szívéhatása nélkül | 35,4 | 45,1 | 46,6 | 4,6 | 2,5 |
| A külső iskolák szívéhatása nélkül | | | | | |
| A valóságos arányok | 40,8 | 52,0 | 52,9 | 5,0 | 2,9 |
| Csak a falusi gyűjtőiskolák szívéhatása nélkül | 39,9 | 50,7 | 52,4 | 5,2 | 3,0 |
| Csak a mátészalkai állami iskolák szívéhatása nélkül | 39,5 | 50,3 | 51,3 | 5,0 | 2,8 |
| Csak az egyházi iskolák szívéhatása nélkül | 35,9 | 45,7 | 46,5 | 4,7 | 2,6 |

A mátészalkai állami iskolák válasza az egyházi iskolák jelentette kihívásra – többemű szelekciós mechanizmus

A mátészalkai iskolahálózat differenciálódása, illetve az iskolák pozícióharca már jóval az egyházi iskolák megalapítása előtt elkezdődött. A Széchenyi iskola átadása a katolikus egyháznak, illetve a református iskola létrejötte súlyos kihívást jelentett a két megmaradt állami iskolának, és súlyos presztízscsökkenéssel fenyegetett. Az állami iskolák tanulói mérlege és ingázási mérlege valamennyi tanulói kategória esetében negatív (4. és 5. táblázat). A városban élő roma diákok közel 90 százaléka a két állami fenntartású iskolába jár.

4. táblázat. A mátészalkai tanulók megoszlása az általános iskolák között a 2015–2016-os tanévben (%) (saját adatfelvétel)

| Iskola | Összes | HH | Roma | HHH | SNI | BTM |
|--------------------------------------|--------|-------|------|------|------|------|
| Széchenyi István Katolikus Ált. Isk. | 29,3 | 6,3 | 9,0 | 9,5 | 26,3 | 28,5 |
| Kálvin János Református Ált. Isk. | 17,5 | 3,8 | 1,5 | 1,2 | 7,9 | 14,3 |
| Egyházi iskolák összesen | 46,7 | 10,1 | 10,5 | 10,7 | 34,2 | 42,9 |
| Móricz Zsigmond Ált. Isk. | 25,2 | 44,2 | 51,8 | 43,8 | 21,1 | 42,8 |
| Képes Géza Ált. Isk. | 28,0 | 45,78 | 37,7 | 45,5 | 44,7 | 14,3 |
| Állami iskolák összesen | 53,2 | 89,9 | 89,5 | 89,3 | 65,8 | 57,1 |

5. táblázat. A mátészalkai állami fenntartási iskolák tanulói és ingázási mérlege a 2015–2016-os tanévben (%) (saját adatfelvétel)

| Tanulók | Tanulói mérleg | Ingázási mérleg |
|---------|----------------|-----------------|
| Összes | 63,2 | 21,3 |
| HH | 98,5 | 76,9 |
| Roma | 92,0 | 24,1 |
| HHH | 93,4 | 25,0 |
| SNI | 85,7 | 50,0 |
| BTM | 66,7 | 0,0 |

Az egyik állami – egykor önkormányzati fenntartású – iskolának (Móricz Zsigmond Általános Iskola) hagyományosan sok roma tanulója van (arányuk ma 40%-os), mivel az épület egy gyermekotthon mellett áll. Az iskola úgy vélte, hogy az egyházi iskolák létrejötte révén megváltozott közoktatási erőterében csak két tannyelvű oktatási program elindításával, nagyarányú belső szegregációval és többemű szelekciós gyakorlattal képes elkerülni a presztízscsökkenést. A szelekciós gyakorlatnak öt fázisa van:

Első szelekciós fázis – óvodai előszelekció. A három mátészalkai önkormányzati óvoda nagycsoportjaiban – kissé mesterkéltn, szirupos elnevezéssel – fakultatív „törpi” nyelvoktatási programot vezettek be. A katolikus iskola folytatta elődjének német nemzetiségi, illetve két tannyelvű oktatási programját. Az iskola kezdeményezésére vezették be az előszelekciós jellegű óvodai „törpi” német programot. Erre válaszul az immár állami fenntartású Móricz Zsigmond Általános Iskola is hasonló célú „törpi” angol programot indított, részben az iskola tanárainak közreműködésével. A jól informált szülők tudják: ahhoz, hogy gyerekeiknek esélyük legyen bejutni az állami iskola első osztályban induló két tannyelvű programjába, részt kell venniük a „törpi” óvodai foglalkozásokon és a leendő kisdíjakoknak beiratkozásuk már tudniuk kell néhány szót (színeket, állatok angol elnevezését), illetve tudniuk kell bemutatkozni és néhány szót mondani önmagukról angolul. Mindennek elsősorban szimbolikus jelentősége van. A két tannyelvű oktatás eredeti tartalma szerint nem igényelne ilyen előképzettséget, az óvodai programok tényleges funkciója tehát az előszelekció.

Második szelekciós fázis – kistérségi szintű beiskolázási körzet. A két tannyelvű csoport esetében az iskola beiskolázási körzete az egész kistérségi tankerület – tehát nemcsak a 17 ezer lakosú város, hanem a 26 települést felölelő 66 ezres lakosságú kistérség egésze. Ebbe a csoportba tehát az iskola – csakúgy, mint az egyházi iskolák – azt vesz fel, akit akar, és annak a felvételi kérelmét utasítja vissza, akiét akarja. A nem két tannyelvű tanulócsoporthoz beiskolázási körzete a város egyik lehatárolt része; az itt élő gyerekeket az iskola elvben köteles felvenni.

Harmadik szelekciós fázis – osztályszintű belső szegregáció. Az iskolában nagyon nagy az osztályok közötti belső szegregáció.

Negyedik szelekciós fázis – csoportbontás. A két tannyelvű programot nem osztályszinten, hanem csoportbontásban, tehát az osztályoktól függetlenül szervezik meg. Ez a végső garancia a szülőknek arra, hogy a magas roma arányú iskolában gyerekeik a legfontosabb kurzusokon semmiképpen sem tanulnak együtt roma iskolatársaikkal.

Ötödik szelekciós fázis – nyelvtanulás. Az általános program szerint tanuló diákok kizárólag német nyelvet tanulnak. A német nyelv fontossága kétségtelen, csak hogy minden olyan esetben, amikor a német nyelvet az angol helyett tanítják, a gyakorlatban olyan alibi nyelvtanítás tárgya, mint annak idején a szocialista korszakban a kötelező orosz nyelvoktatás volt.

A másik állami fenntartású általános iskolában (Képes Géza Általános Iskola) nem két tannyelvű program, hanem emelt szintű angol nyelvoktatás folyik, szintén csoportbontásban.

A belső szelekció tétje ebben az iskolában jóval kisebb, mivel a roma diákok aránya csak 23 százalékos. Az osztályszintű belső szegregáció nem jellemző, ám az emelt szintű angol csoport megszervezése során az iskola erős szelekciót alkalmaz.

Az ingázási játszma végkifejlete: totális szeparáció Nagyecseden

A nagyecsedei református általános iskola első évfolyama 2012-ben indult. Nem volt azonban világos a „vállalkozás” tényleges célja. Egyházi iskola szisztematikusan, felmenő rendszerben történő felépítése általában lehetőséget ad arra, hogy vallási és vallásetikai értelemben mélyen elkötelezett iskolát, illetve iskolai képzést alakítsanak ki, és mind a tanároktól, mind a diákoktól komoly és szigorú hitelvi igazodást várjanak el. Egyházi iskola alapításának másik célja az azonnali elit, és hangsúlyosan nem roma gyűjtőiskola létrehozása; ebben az esetben nem a lassú építkezés és nem a szigorú hitelvi igazodás a lényeg, hanem a gyorsaság. Az iskola vezetői és fenntartói évekig nem döntöttek el, hogy melyik szempont a lényegesebb. Mindenesetre a református iskola megalapítása és első négy évfolyamának elindítása a roma és nem roma diákok fokozatos, de teljes elkülönítéséhez vezetett a kisvárosban. Az állami iskola alsó tagozatos osztályaiban 2016-ban már csak két-két párhuzamos osztályt tudtak indítani, és ezekben az osztályokban csaknem kizárólag roma diákok tanulnak. Az állami iskola tanárai nehezen alkalmazkodtak a radikálisan megváltozott körülményekhez, és vonakodtak elfogadni azt, ami csaknem lehetetlenné tette, hogy az új helyzethez adekvát pedagógiai programot vagy módszereket próbáljanak megtanulni és bevezetni.

A folyamatot nem lehetett leállítani: a nagyecsedei nem roma szülők 2016 tavaszán követelték, hogy az iskola 2016 őszétől ne csak az ötödik, hanem a hatodik, hetedik és nyolcadik évfolyamot is indítsa el. Ehhez már csak egy ingatlancsereszerződést kellett kötni a tankerülettel, és 2016 őszétől immár nyolcosztályos református általános iskola működik a kisvárosban. A „komplett” református iskola létrejötte azt jelenti, hogy az állami általános iskolában a roma diákok aránya legalább 95 százalékos lesz. Az integrációs oktatáspolitikai által generált többszereplős ingázási játszma teljeshez közeli intézményközi szegregációval végződött.

A tanulók megoszlása

A tanulók megoszlása a különféle iskolatípusok között szélsőségesen egyenlőtlen (6–8. táblázatok). A nem romák háromnegyede (a romák 15%-a) valamelyik egyházi vagy elit iskolába jár; a roma diákok 80 százaléka (a nem romák 21%-a) ellenben szegregált vákuumiskola tanulója. A roma diákok 66 százaléka (a nem romák 12%-a) pedig teljesen vagy erősen szegregált iskolába jár.) A kompetenciaeredményeik alapján sorrendbe rendeztük a kistérség állami és egyházi fenntartású általános iskoláit. A nem roma tanulók 81 százaléka (a roma tanulók 24%-a) a két a legjobb csoportba tartozó iskolákba jár, ám a helyzet ennél rosszabb, mert ez az arány nem képes érzékeltetni az intézményen belüli szelekciós mechanizmusokat. A roma diákok 65 százaléka (a nem roma diákok 12%-a) a két legrosszabb csoportba tartozó iskola tanulója. Tanulócsoportok szerinti bontásban a roma diákok 80 százaléka (a nem roma diákok 16%-a) roma többségű osztályba jár, 56 százalékuk pedig teljesen vagy erősen szegregált osztály tanulója. A nem roma diákok 84 százaléka (a roma tanulók 20%-a) olyan osztály tanulója, ahol vagy egyáltalán nincsenek, vagy kisebbségen vannak a roma diákok. A nem roma diákok 28 százalékának egyáltalán nincsenek roma osztálytársai, míg a roma tanulók 20 százalékának nincsenek nem roma osztálytársai. Mindez az 2015–2016-os tanévre vonatkozik, ám a folyamat dinamikus: 2006 szeptemberétől a tanulók megoszlása még egyenlőtlenebb, tekintettel a nagyecsedei szegregációs folyamatok beteljesülésére.

6. táblázat. A nem roma és roma tanulók megoszlása a kistérség különféle iskolatípusai között a 2015–2016-os tanévben (fő és %) (saját adatfelvétel)

| Általános iskola | A nem roma tanulók száma (fő) | A kistérség összes nem roma tanulójának megoszlása az iskolák között (%) | A roma tanulók száma (fő) | A kistérség összes roma tanulójának megoszlása az iskolák között (%) |
|--------------------|-------------------------------|--|---------------------------|--|
| Egyházi | 1197 | 37,9 | 51 | 2,0 |
| Mátészalkai állami | 578 | 18,3 | 254 | 9,9 |
| Falusi elit gyűjtő | 604 | 19,1 | 92 | 3,6 |
| Enyhén szegregált | 314 | 9,9 | 340 | 13,2 |
| Erősen szegregált | 408 | 11,8 | 1695 | 66,0 |

7. táblázat. A nem roma és roma tanulók megoszlása az országos kompetenciamérések alapján képzett iskolai kvintilisek között (beleértve az állami és egyházi fenntartású iskolákat egyaránt) a 2015–2016-os tanévben (fő és %) (saját adatfelvétel)

| Az országos kompetenciamérések alapján képzett általános iskola kvintilisek | A nem roma tanulók száma (fő) | A kistérség összes nem roma tanulójának megoszlása az iskolák között (%) | A roma tanulók száma (fő) | A kistérség összes roma tanulójának megoszlása az iskolák között (%) |
|---|-------------------------------|--|---------------------------|--|
| 1 | 1679 | 53,2 | 293 | 11,4 |
| 2 | 870 | 27,6 | 322 | 12,5 |
| 3 | 242 | 7,7 | 266 | 10,4 |
| 4 | 271 | 8,6 | 760 | 29,6 |
| 5 | 131 | 3,0 | 928 | 36,1 |

8. táblázat. A nem roma és roma tanulók megoszlása a 2015–2016-os tanévben (beleértve az állami és egyházi fenntartású iskolákat egyaránt) azokban a tanulócsoportokban, ahol a roma tanulók aránya (%) (saját adatfelvétel)

| Tanulók | 0 | 0-25 | 26-50 | 51-75 | 76-99 | 100 |
|----------|------|------|-------|-------|-------|------|
| Nem roma | 28,5 | 36,5 | 19,0 | 11,1 | 4,9 | |
| Roma | | 5,8 | 14,8 | 23,7 | 35,9 | 19,8 |

Annak esélye, hogy valaki általános iskolai tanulmányai végén bármilyen szintű használható *nyelvtudással* rendelkezzen, alapvetően attól függ, hogy melyik iskolába és annak melyik csoportjába járhat. Nyíregyháza és Debrecen viszonylagos közelsége ellenére a kistérség alacsony presztízsű iskolái *súlyos szaktanári*, mindenekelőtt *angol nyelvtanári hiánnyal* küzdenek, míg a mátészalkai állami iskolákban anyanyelvi tanárok is tanítanak. Nyelvoktatási szempontból a kistérségi általános iskolák több típusra oszthatók.

- *Német nyelv oktatása – angol helyett.* Hat falusi iskolában csak német nyelvet tanítanak, jórészt kényszerből, angol szakos tanár hiányában. Közülük öt iskola teljesen szegregált, a hatodik alacsony színvonalú nem roma „elit” gyűjtőiskola. Egy iskolában még a német nyelvet is nem szakos pedagógus tanítja. Ezekben az iskolákban a diákok *de facto* meg vannak fosztva a nyelvtanulás lehetőségétől.
- *Német nyelv oktatása – belső szelekciós rendszerben.* Két iskolában a státuszvédő erős belső szelekció nemcsak nívócsoportokba, de különféle nyelvi csoportokba is rendezi a diákokat. Az egyik mérsékelten szegregálódó iskolában –nyíltan vállalt képességszelekció alapján – a kiválasztottak angolt, a többiek németet tanulnak. A szelekció ebben az esetben is az óvodában, illetve első osztályban történik: a „legjobbak” szakköri foglalkozások keretében már elsőtől kezdve angolt tanulhatnak, míg a „gyengébb” képességűnek minősített csoport csak negyedikétől kezd angolul tanulni. A németet tanulók tudják, hogy ők a „leggyengébb képességűek”, és státuszuk eleve megbélyegzett, ami garantálja a képzés eredménytelenségét.
- *Német nemzetiségi oktatás.* A három német nemzetiségi iskola közül az egyik a mátészalkai katolikus iskola, a másik enyhén, a harmadik erősen szegregált iskola. Az emelt szintű nyelvi képzés elvben az alapfokú nyelvvizsgaszintet célozza, és a diákok közül sokaknak sikerül ezt a tudásszintet elérni.
- *Angol nyelvoktatás – nem szakos tanárral.* Két iskolában angolt tanítanak ugyan, de nem szakos tanár tanítja. Mindkét iskola szegregált.
- *Angol nyelvoktatás.* Két egyházi és két szegregált iskolában szokásos óraszámban angolt tanítanak.
- *Emelt szintű angol nyelvoktatás.* Így tanítanak az egyik egyházi iskolában és az egyik mátészalkai állami iskolában.
- *Angol–magyar két tannyelvű oktatás programja* van a másik mátészalkai állami fenntartású iskolának.

A nyelvi kínálat elosztásának etnikai metszetét nehéz megbecsülni, mert csak az osztályok összetételét ismerjük, a csoportokét csak részben. Bizonyos, hogy *a roma tanulók legalább 40 százaléka teljesen ki van rekesztve bármilyen érdemleges nyelvoktatásból*, és további 12 százalékukat szakképzés nélküli pedagógus tanítja. *Emelt szintű, két tannyelvű vagy jó színvonalú és hatékony nyelvoktatásban vesz részt a nem roma diákok hozzávetőlegesen 60 százaléka.* A nagyecsedti beteljesült szegregáció egyik következménye az is, hogy a teljesen szegregálódott állami iskolában nincs angol szakos tanár, míg a szomszédos egyházi iskolában magas szintű nyelvoktatás folyik.

Közpolitikai vákuum

Az önkormányzati iskolafenntartás időszakában nemcsak a legfontosabb ingázási játszmák alakultak ki, de megkezdődött az iskolahálózat egy részének *de facto* „autonóm leválása” az önkormányzati fenntartóról. Abban az esetben beszélhetünk „leválásról”, ha az adott iskola a fenntartó szándékaitól függetlenül képes kialakítani pedagógiai programját, beiskolázási és belső szelekciós gyakorlatát, tehát ha az intézményi policy figyelmen kívül hagyja a fenntartó szakpolitikai koncepcióját. A folyamat során a fenntartó idővel elfogadja az iskolai policyt, és azzal kapcsolatban racionalizáló, igazoló elbeszélést fogalmaz meg. Amikor a mátészalkai tankerület átvette a kistérségi iskolák fenntartását, négy iskola –köztük két szegregált iskola – már nemzetiségi státusszal rendelkezett. Ugyancsak megtörtént már két iskola egyházi fenntartásba adása – láttuk, hogy a nemzetiségi státusszal is rendelkező mátészalkai elit iskola lényegében maga döntött a fenntartóváltásról, jöllehet azt természetesen formálisan a város önkormányzata is jóváhagyta.

Az új közoktatás-irányítási szisztémában *nem jött létre helyi, tehát kistérségi szintű politikai döntési szint*, az új tankerület pedig vákuumhelyzetbe került. Hiába volt ugyanis a végletes centralizáció, a kistérségi szintű tankerület volt az egyetlen bürokratikus szereplő, amelynek valóságos információja, tudása és kapcsolatrendszere lehetett a lokális iskolahálózatról, az ingázási és iskolahasználati viszonyokról, az ingázási játszmákról, a tanulók eloszlásáról, az iskolák pedagógiai programjáról és szaktanári ellátottságáról. A szakigazgatási szervnek tehát autonóm és „magányos” döntéseket kell hozni, anélkül természetesen, hogy döntéseit bármilyen helyi kompetenciával bíró választott politikai testület legitimálná. A politikai vákuumban a mátészalkai tankerület egyfajta igazgatási racionalitás alapján képzelte el a kistérség állami fenntartású általános iskolai hálózatának átszervezését, és a 2005-ben elkészült kistérségi közoktatási fejlesztési terv koncepcióját megvalósítva *iskolacentrumokat* szeretett volna létrehozni, összevonva az iskolák felső tagozatát.

A terv politikailag teljesen irreális volt, jöllehet a szó szoros értelmében már nem létezett semmiféle helyi szintű politikai ágens. Az *iskolák* azonban a centralizált szisztémában is változatlanul *autonóm szereplők*. Az egyik központ *Mátészalkán* lett volna, de a pozíciójukat erős belső szelekcióval védő állami iskolák egyike sem hajlott arra, hogy iskolacentrum legyen. A másik központi iskolát *Nagyecsedén* tervezték kialakítani: az egyházi iskola miatt gyorsan szegregálódó állami iskola számára elvben menekülő utat nyithatott volna az iskolacentrum szerep, ám a tanári kar rosszul mérte fel az intézmény helyzetét, és váltig ellenezte a tervet. Attól tartottak, hogy a mikrotérségi szerep tovább rontja presztízsüket, nem véve észre, hogy az iskolát a kisváros közoktatási folyamatai a teljes szegregáció felé sodorják. *Vaja* általános iskolája lett volna a harmadik kiszemelt iskolaközpont, ám a nem roma tanulók elvándorlását belső szelekcióval fékezni igyekvő iskola semmiképpen sem kívánta felvállalni, hogy központi iskola legyen. A nagy létszámú roma közösségek lakta falvak által körülvett, de roma lakossággal nem rendelkező *Nyírmegyes* óvodája, általános iskolája (és persze önkormányzata, illetve a település lakói) számára a határvédelem elsődleges prioritás, és szó sem lehetett arról, hogy az iskola központi szerepet vállaljon.

Összegzés és értelmezés: kasztosodási folyamatok

Az új *közoktatási szelekciós mechanizmusokkal* kapcsolatos feltevéseket a vizsgált kistérségben *csak részben igazolják* a feltárt tények. Az elit gyűjtőiskolák és a szegregálódó vákuumiskolák rendszere már jóval az iskolák államosítása, illetve az egyházi iskolák létrejötte előtt kialakult, és a domináns ingázási játszmák is a 2010 előtti korszakban kezdődtek. Az egyházi iskolák szívóhatásának fontos, de korántsem kizárólagos szerepük van a „white flight” folyamatok által vezérelt szegregációban. Ugyancsak az önkormányzati iskolaferntartás korszakában nyilvánítottak „roma nemzetiségi” iskolává két szegregált cigány iskolát két olyan településen, ahol nem élnek oláh cigányok. Az államosítást megelőző években lett – emelt szintű nyelvi kínálat, illetve pozícióörzés és autonómiaörzés céljából – német „nemzetiségi iskola” két olyan település általános iskolája, ahol soha nem éltek németek. (A harmadik iskola két telephelyének valóban vannak német gyökerei.) Az általános iskolákban 2004 és 2010 között jelentősen visszaszorult az osztályszintű, illetve csoportbontásos belső szegregáció, és mindenképpen új fejlemény, hogy a pozíciójukat védő állami iskolák most *ismét sokrétű belső szelekciós mechanizmusok* révén kívánják megvédeni pozíciójukat (Havas és Zolnay, 2011). Új elem az *óvodai előszelekció és a tanulói utak óvodáskorban történő szétválásának* korábban nem ismert mértéke. Roma és nem roma tanulók *kisvárosi szintű totális intézményi elkülönítésére* korábban csak extrém esetben került sor. Nagyecsedben viszont a fejlemények kifejezetten a *fenntartó önkormányzat, illetve a polgármester (valamint később a tankerület) szándékai ellenére* fajultak a roma diákok *teljes kirekesztésével járó*, iskolai sikerességüket és továbbtanulási esélyeiket elzáró totális szeparációig.

Ez átvezet a további két feltevéshez. Az egyházi iskolák *teljes mértékben az elit iskolahasználó csoportok „megbízottjai”*, és *téves* volt az ellenkező feltevés. Az a várakozás sem bizonyult megalapozottnak a kistérségben, hogy a centralizált állami oktatásirányítás *képes lenne kontrollálni a folyamatokat* és megoldani a „hiányzó ágens” dilemmát. Illúzió, hogy a tankerületek legalább azokkal az eszközökkel rendelkeznének, mint korábban a teljes oktatási piacot „uraló” intézményhálózatot fenntartó városi önkormányzatok: a korábbi szisztémában elvben világosan elkülönült a politikai és a szakigazgatási döntéshozatal, és városi iskolaferntartó önkormányzatoknak elvben megvolt a lehetőségük arra, hogy oktatáspolitikájukat összehangolják más közpolitikákkal, illetve városfejlesztési koncepciójukkal. A változatlanul hagyott szabad iskolaválasztás keretei között az iskolahasználati és szelekciós mechanizmusokat, a közoktatási javak és szolgáltatások elosztását, a tanulói utakat változatlanul az elitek, tehát a választási lehetőséggel bíró iskolahasználó csoportok, illetve az elit iskolák, tehát vonzó és szelekciós lehetőségekkel rendelkező iskolák szabályozzák és alakítják ki részint kölcsönös választás, részint a nemkívánatos tanulói csoportok szisztematikus kizárása révén. Az „*utcaszintű bürokrácia*” fogalmát az önkormányzati korszakban sem lehetett mechanikusan alkalmazni, mivel az önkormányzati fenntartó maga is kalkulált az iskolák szelekciós és kizorító mechanizmusaival (Lipsky, 1980; Berényi, 2016). Az államosított közoktatási szisztémában azonban az iskolák státuszharcai, érdekarcai és alkalmi koalíciói már nem, vagy csak informálisan tagozódnak be a helyi politikai mezőbe, és ha patrónus után néznek, akkor inkább országos szereplőktől, mint helyi politikusoktól kérnek támogatást. Szelekciós gyakorlatukat, vonzó és taszító technikáikat azonban maguk alakítják ki.

Térjünk vissza a kiinduló elméleti keretekhez, illetve a közoktatási folyamatok tágabb társadalmi beágyazottságának értelmezéséhez. Korábban utaltunk már arra, hogy nemcsak gazdasági, de *társadalompolitikai korszakváltások is tömegeket taszíthatnak underclass helyzetbe* – és éppen azért, mert a strukturális tényezők mentén létrejött társadalmi szakadékokat a rendszerváltás utáni korszakban egyéni stratégiákkal nem csak társadalompolitikai inkluzív

rendszerek révén lehet áthidalni. Az expanzió és a 18 éves korig tartó tankötelezettség révén a közoktatásnak 2010-ig erős inkluzív hatású elemei voltak, annak ellenére, hogy a szisztéma abban az időszakban is rendkívül szelektív volt és nagyon gyenge volt a hátránykompenzációs képessége. A 2011-es közoktatási változás nemcsak az expanzió „motorját kapcsolta ki”, de minden inkluzív elemét felszámolta, miközben tovább erősítette a rendszer szelektivitását. Természetesen léteznek olyan *reziliens iskolák*, amelyek lényegesen jobb teljesítményt nyújtanak, mint ami pozíciójuk alapján várható, ám az egyedi kivételek csak ellenpontoszák, de nem semlegesítik a fő trendeket. A társadalom életforma-tagozódása változatlanul releváns, de a Kemény István által (nem csak a szegényekre vonatkozóan) leírt „*barci eszköz*” nagy törésvonalak áthidalására *már nem alkalmas* (Kemény, 1992b).¹⁶ Beszélhetünk-e hát a kirekesztő társadalompolitika korszakváltást követően tömeges undeclass helyzetről? Nem feltétlenül, és ebben a gigantikus méretűre fejlesztett közfoglalkoztatásnak van döntő szerepe.

Véleményünk szerint *nem underclass helyzet alakult ki, hanem kasztosodás* – és a kasztosodás kifejezést éppen az *inkluzív társadalompolitika bukását követő korszakra* tartjuk értelmezhetőnek. A kasztosodást a tömeges közfoglalkoztatás által kínált alacsony színvonalú létbiztonság különbözteti meg az underclass helyzettől. Ugyanakkor ez a létbiztonság maga is hozzájárul ahhoz, hogy tömeges méretekben átjárhatatlanná merevedjenek a társadalmi különbségek, mivel rendkívül erős *személyi függőség* jellemzi és nagymértékben *etnicizált jellegű*. Az átjárhatatlanná merevedett társadalmi törésvonalak azokat választják el, akiknek lehetőségük van a közoktatás révén középiskolába kerülni, leérettségizni, minimálisan használható nyelvismeretre szert tenni, vagy legalább egy jó, belföldön és külföldön használható és fejleszthető szakmát szerezni, elkerülni a személyi függőség rendszerét – illetve azokat, akiknek erre nincs lehetőségük. Az iskolai utakat rendszeresen a 16 éves korra csökkentett tankötelezettségi korhatár, a helyreállított kormányzati középfokú keretszám-gazdálkodás miatt visszaszorított gimnáziumi oktatás, illetve szakközépiskolai érettségi degradálása vágja el. A helyi közoktatási gyakorlatban pedig a korábbiaknál is erősebb szelekció és szegregáció, a tanulói utak szétválásának korábban nem tapasztalt korai időpontja rekeszti ki a kárvallottakat az elfogadható minőségű iskolákból; fosztja meg a minimálisan használható nyelvismerettől és a középiskolai továbbtanulás lehetőségétől. Ebben a mechanizmusban fontos, de nem kizárólagos szerepe van azt egyházi iskoláknak.

Irodalom

- Berényi Eszter (2016): *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csécsiné Máriás Emőke, Hagymási Tünde, Könyvesi Tibor és Tuska Zsuzsanna (2016): *Oktatás-statisztikai Évkönyv 2009/2010*. Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkárság, Budapest.
- Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3. sz. 31–47.
- Forrai Erzsébet (2012): *Mátészalkai kistérség. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye Észak-alföldi régió*. MTA-TK Gyerekesély-kutató Csoport. [://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Kistersegi-tukor_Mateszalka_gyek-template.pdf](http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Kistersegi-tukor_Mateszalka_gyek-template.pdf)
- Gábos András (2010): Gyermekszegénység az Európai Unióban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2010*. TÁRKI, Budapest. 82–104.
- Hagymási Tünde és Könyvesi Tibor (2016): *Köznevelési statisztikai évkönyv 2014/2015*. Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkárság, Budapest.

¹⁶ Természetesen ebben az esetben is trendekről beszélünk, és nem arról, hogy ne lennének egyedi kivételek.

- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. Az integrációs oktatáspolitikai. *Beszélő*, 16. 6. sz. 24–49.
- Kemény István (1992a): Az életforma fogalmához. In: Kemény István (szerk.): *Szociológiai írások*. Replika Könyvek, Szeged.
- Kemény István (1992b): Utószó helyett. In: Kemény István (szerk.): *Szociológiai írások*. Replika Könyvek, Szeged.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. *Beszélő Online*, <http://beszelo.c3.hu/onlinecikk/iskolai-szegregacio-szabad-iskolavolasztas-es-helyi-oktataspolitika-100-magyar-varosban>
- Kertesi Gábor és Varga Júlia (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 52. 7–8. sz. 633–662.
- KSH (2012): A társadalmi kirekesztődés nemzetközi összehasonlítására szolgáló indikátorok, 2011. *Statisztikai Tükör*, 6. 72. sz.
- Ladányi János és Szelényi Iván (2004): *A kirekesztettség változó formái*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Lewis, O. (1961): *Sanches gyermekei*. Európa Kiadó, Budapest.
- Lipsky, M. (1980): *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russel Sage Foundation, New York.
- Mártonfi György (2014): Korai iskolaelhagyás – hullámzó trendek. *Educatio*, 23. 1. sz. 36–49.
- Mózer Péter (2009): Dübörög a munka-gyár – az Út a Munkához programról. In: Törzsök Erika, Paskó Ildikó és Zolnay János (szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2008. Út a radikalizmusba*. EÖKIK, Budapest.
- Myrdal, G. (1963): *Challenge of Affluence*. Pantheon Book, New York.
- Pulay Gergő (2012): A civilizált, a csavargó, a rafinált és a balek. Utcai élet és informalitás egy bukaresti szegénynegyedben. *Beszélő Online*, 17. 12. sz. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-civilizalt-a-csavargo-a-rafinalt-es-a-balek>
- Stewart, M. (2001): Depriváció, romák és „underclass”. *Beszélő Online*, 6. 7–8. sz. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/deprivacio-romak-es-%E2%80%9Eunderclass%E2%80%9D>
- Virág Tünde (2010): *Kirekesztve. Falusi gettók az ország peremén*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zolnay János (2008): A hiányzó ágens. *Educatio*, 17. 4. sz. 549–556.

ÁLDOTT SZEGREGÁCIÓ¹

Kegyé Adél

A Kúria a nyíregyházi iskolai reszegregációs ügyben hozott döntése 2015. április 22-ét a magyar oktatásügy és az integráció fekete napjává tette.² Az ítélet szerint sem Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata, sem pedig a Hajdúdorogi Egyházmegye, illetve annak két nyíregyházi iskolája nem sértette meg az egyenlő bánásmód követelményét, nem szegregálta a Nyíregyháza Huszártelepén élő roma gyermekeket, s a bíróság elutasította a CFCF közérdekű igényérvényesítés keretében benyújtott valamennyi keresetét.

A határozat értelmében tovább működhet Nyíregyháza Huszártelep nevű részén a görögkatolikus iskola, a szabad iskolaválasztásra és a vallásszabadságra hivatkozással. Történt ez annak ellenére, hogy a perben bebizonyosodott, hogy a tanulók szinte valamennyien romák. Az ezen írás tárgyát képező reszegregációs per volt az első, amelyet a CFCF (Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány) tizenegy éves működése során a Kúria előtt elvesztett, és először mondta ki jogerősen magyar bíróság, hogy a jogvédők által kifogásolt iskola működése azon szűken meghatározott esetek körébe tartozik, amikor a törvény kifejezetten lehetővé teszi az elkülönítést.

Előzmények

Az ügy 2006-ban kezdődött, amikor a CFCF pert indított a nyíregyházi önkormányzat ellen amiatt, mert az nem számolta fel – illetve fenntartotta – a Nyíregyháza szélén található Guszev-telepen – vagy más néven Huszártelepén – működő szegregált, 13. számú Általános Iskolát. Mint sok magyar nagyvárosban, Nyíregyházán is volt és jelenleg is van szegénytelep, ahol többségében cigány emberek élnek. A Huszártelep egy szegregátum, zárványterület, ahonnan tömegközlekedéssel nehezen és hosszú idő alatt érhető el a belváros. A 2006-ban indult eljárás célja az volt, hogy a roma gyerekeket az iskolafenntartó önkormányzat integrálja a város többi általános iskolájába. A per nyomására 2007-ben bezárták az iskolát, és annak tanulóit – kevesebb mint 200 gyereket – a város hat kijelölt belvárosi iskolájában helyezték el. A telep földrajzi elhelyezkedése miatt a városi önkormányzat iskolabuszt indított a gyerekeknek, akik kísérettel, ingyenesen juthattak el így a belvárosi iskolákba.

A 2010-ben hivatalba lépett új városvezetés azonban a deszegregáció okozta problémákat, a főként a felsőbb évfolyamokból integrált gyerekek beilleszkedési nehézségeit, valamint a többségi szülők panaszait úgy kívánta orvosolni, hogy újra nyitotta a szegregált iskolát. Fondorlatos módon azonban nem az önkormányzat, hanem egy egyház – a görögkatolikus egyház Hajdúdorogi Egyházmegyéje – nyitott iskolát a telepen, a korábbi 13. sz. Általános Iskola épületében. 2011. május 31-én az önkormányzat és az egyház között megkötött szerződéscomag hozta létre a huszártelapi Sója Miklós Görögkatolikus Általános Iskolát, amely alapján az egyház ingyenesen megkapta a telepi iskolaépületet és a működést elősegítő rendszeres pénzügyi támogatást, ennek fejében pedig vállalta, hogy végre megnyitja kapuit a cigány gyermekek előtt is – persze a telepen –, cigánypasztorációs tevékenysége keretében. A görögkatolikusok ugyanis hosszú évek óta jelen voltak Nyíregyházán, a belvárosban

¹ Másodközlés, eredetileg megjelent: Kegyé Adél (2015): Áldott szegregáció. *Fundamentum*, 19. 1. sz. 75–85. (jelen tanulmányban kiegészítve A strasbourgi bíróság döntése című ponttal)

http://epa.oszk.hu/02300/02334/00067/pdf/EPA02334_fundamentum_2015_01_075-085.pdf

² A Kúria 2015. április 22-i, Pfv.IV.20.241/2015/4.számú ítélete. Az ügyben született valamennyi ítélet elérhető a CFCF honlapján: <http://cfcf.hu/jogi-%C3%BCgyek/jogi-dokumentum%C3%A1r>

általános, közép- és főiskolát is működtettek, oda azonban elvélve jártak cigány gyermekek. Az új telepi egyházi iskolába – amely kezdetben a belvárosi elitintézmény, a Szent Miklós Görögkatolikus Iskola tagintézményeként működött – 16 első osztályos tanuló iratkozott be a 2011/2012-es tanévben. Az iskola tanulói a Huszártelenen mélyszegénységben élő cigány családok gyermekei közül kerültek ki.

Miután a CFCE többször is hiába próbálta lebeszélni az egyházi vezetőt az iskolanyitásról, személyiségi jogi pert indított az egyenlő bánásmód megsértése miatt a reszgregációt kiöltő önkormányzattal szemben, majd később perbe vonta az egyházat. A CFCE keresettel támadta az önkormányzat és az egyház között létrejött együttműködési megállapodást, annak nyilvánvalóan jó erkölcsbe ütközése okán. Kérte annak megállapítását is, hogy az önkormányzat a tulajdonában álló iskolaépület ingyenes használatba adásával, az iskolabusz megszüntetésével és az egyház számára anyagi támogatás nyújtásával a huszárteleni cigány gyerekeket nemzetiségi alapon jogellenesen elkülönítette a nem cigányoktól. A görögkatolikus egyházat egyrészt, mint szerződő felet, másrészt mint a saját intézményei körében is elkülönítést alkalmazó fenntartót perelte az alapítvány.

Az elsőfokú bíróság által lefolytatott, igen alapos bizonyítási eljárás olyan elismert szakemberek, kutatók tanúvallomásait rögzítette, mint Kertesi Gábor és Havas Gábor, akik az alpereseken és az oktatásért felelős miniszteren kívül sokakat meggyőztek arról, hogy csakis az integráció a járható út, amit szegregált közegben még „felzárkóztatás” címén sem lehet kivitelezni.

A Nyíregyházi Törvényszék 2014. február 28-án hozott ítéletében a szerződés semmisségére és a jogsértés megszüntetésére vonatkozó kérelmek kivételével helyt adott a felperesi keresetnek, s megállapította mind az önkormányzat, mind az egyház felelősségét a roma gyermekek jogellenes elkülönítésében. Az elsőfokú bíróság külön rámutatott arra, hogy nem szolgálhatott a görögkatolikus egyház kimentéséül az a tény, hogy az iskola felekezeti oktatást nyújtott, hiszen a perben felmerült bizonyítékok szerint a telepi iskolát nem a szülők kezdeményezésére nyitották meg, s azt ők nem is annak felekezeti jellege miatt választották. A bíróság kötelezte az alpereseket a jogsértés abbahagyására, és eltiltotta őket a további jogsértésektől.

Az alperesek fellebbezése nyomán a Debreceni Ítéltábla 2014. november 6-án helybenhagyta az elsőfokú ítéletet, s kiszólt az ügyben önként tanúskodó Balog Zoltán miniszternek is: míg a miniszter véleménye szerint a szegregált környezetben működő iskola lehetővé teszi a felzárkózást, és elősegíti, hogy az integráció sikeres legyen, a bíróság – ítéletében Gordon W. Allportot, a tárgyaláson pedig az ún. Little Rock Nine³-esetet idézve hangsúlyozta: bár a szegregációt pusztán a jog eszközeivel megszüntetni nem lehet, de miként azt az amerikai példa is mutatja, az adminisztratív úton támogatott szegregáció ellen adminisztratív eszközökkel kell fellépni.

Az alperesek felülvizsgálati kérelme alapján a per a Kúria előtt folytatódott. S bár az idézést még Baka András tanácsa adta ki, az ítéletet érdekes módon már egy másik, a Mészáros Máttyás vezette tanács jegyzi. Bár arra nem derült fény, hogy mi tette szükségessé

³ A „Little Rock Nine” kilenc afroamerikai fiatal takar, akik az amerikai Legfelsőbb Bíróság mérföldkőnek számító *Brown v. Board of Education* döntését követően a központilag elrendelt integráció úttörőiként vonultak be a történelembe, miután 1957 őszén beiratkoztak a Little Rock Central High School középiskolába. Az arkansasi kormányzó szegregációpártiakat támogató intézkedései miatt végül Eisenhower elnök közbeavatkozására volt szükség, aki katonákat rendelt ki a diákok kíséretére az iskolába járáshoz. Lásd például ezt az értékelést az érintett állam legfelsőbb bíróságának későbbi bírójától, aki maga is a szegregált iskolába járt a híres beiratkozást megelőző évben: Brown (2006).

a cserét, azt fontos látni, hogy mindkét tanács ítélkezett már a CFCF szegregációs pereiben. A Baka-tanács járt el a győri és a gyöngyöspatai ügyben, míg Mészáros Máttyás tanácsa ítélte a hajdúhadházi, a jászladányi, a kaposvári, valamint az indokolatlan fogyatékosná minősítéssel kapcsolatos nyíregyházi és a miskolci kártérítési ügyekben is. Időközben ráadásul a nyíregyházi döntést a Kúria elvi bírósági határozattá minősítette,⁴ vagyis nem arról van szó, hogy az ügyben eljáró tanács önjáró módon döntött. Az ítéletet ezek szerint a Kúria polgári szakágú elvi közzétételi tanácsa is úgy ítélte meg, mint amely a közérdek szempontjából kiemelkedő jelentőségű ügyben elvi kérdésekre is kiterjedő határozatnak tekintendő.

A Kúria két héttel az első osztályosok beiratkozására kijelölt időpontot követően, 2015. április 22-én úgy döntött, hogy nem jogellenes cigánypasztorációs indokkal külön egyházi iskolát fenntartani a cigány híveknek.

A Kúria ítéletének alábbi elemzése csak a számunkra leglényegesebb, a jogszerű elkülönítés igazolásával kapcsolatos jogértelmezési kérdéseket érinti, s terjedelmi okokból kifolyólag nem tér ki további, például a reszegregációt megálmoldó és részben finanszírozó önkormányzat sommás felmentéséből adódó aggályokra. Emellett a cikkben az ügy politikai összefüggéseit sem tárgyaljuk, miként a per által generált jogalkotási igényre is csak érintőlegesen térünk ki.

A nemzetiségi alapú iskolai szegregáció a roma gyerekek nem roma társaiktól való fizikai elkülönítését jelenti, amely a roma tanulók egyes osztályokban vagy egész iskolákban tapasztalható felülreprezentáltságában ölt testet. A szegregáció akadályozza a roma tanulók társadalmi integrációját, erősíti a sztereotípiákat és a többségi társadalom rasszista attitűdjeit a kisebbségi csoportokkal szemben. Következésképpen a szegregáció önmagában káros; mind a többségi, mind a kisebbségi csoportokra nézve (DARE-Net projekt, 2014).

A személyek közötti faji vagy etnikai származásra való tekintet nélküli egyenlő bánásmód elvének alkalmazásáról szóló 2000/43/EK irányelv (Faji Egyenlőségi Irányelv, 2000) értelmében tilos személyek között faji vagy etnikai alapon különbséget tenni, két kivételtől eltekintve. Egyrészt a foglalkoztatás területén enged teret az irányelv a faji vagy etnikai alapú különbségtételnek az ún. döntő foglalkoztatási követelmények esetében, másrészt pedig akkor, ha a különbségtétel egy olyan pozitív (megerősítő) intézkedésben nyilvánul meg, amelynek célja „[a] teljes egyenlőség gyakorlati megvalósításának biztosítása”, s amely „a faji vagy etnikai származásból adódó hátrányok kiküszöbölésére és ellensúlyozására” (Faji Egyenlőségi Irányelv, 2000. 5. cikk) irányul. Nyilvánvaló, hogy az oktatás területén a Faji Egyenlőségi Irányelv (2000) értelmében kizárólag az esélykiegyenlítő pozitív intézkedések adhatnak kivételt az egyenlő bánásmód követelménye alól.

A Faji Egyenlőségi Irányelvet (2000) átültető, az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXXV. törvény (Ebkvt.) 10. § (2) bekezdése a Faji Egyenlőségi Irányelvben (2000) nem nevesített, de egyébként a közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek megfelelő, a strasbourgi gyakorlatban pedig többször közvetett diszkriminációként megjelenő diszkriminációs formát, a jogellenes elkülönítést is szabályozza. E szerint tiltott az olyan rendelkezés, amely az Ebkvt. 8. §-ában meghatározott védett tulajdonságok alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját a velük összehasonlítható helyzetben lévő személyektől vagy személyek csoportjától – anélkül, hogy azt törvény kifejezetten megengedné – elkülönít. A Faji Egyenlőségi Irányelv (2000) 5. cikkében foglalt, pozitív intézkedésekre vonatkozó szabályt az Ebkvt. 11. §-a ültette át; azzal, hogy az előnyben részesítő intézkedések – feltéve, hogy azok megfelelnek a jogszabályi feltételeknek – nem sértik az egyenlő bánásmód követelményét.

Az Ebkvt. további speciális szabályozást is tartalmaz kimondottan a faji, nemzetiségi és a borszínen alapuló hátrányos megkülönböztetés esetére. Ez egyrészt az általános kimentési

⁴ EH 7/2015. polgári elvi határozat

szabályok alkalmazásának tilalmát jelenti, ami alapján például nem lehet a faji alapú megkülönböztetésnek ésszerű indokát adni, másrésztől szektorspecifikus szabályokat is tartalmaz. A jogellenes elkülönítés oktatásban fellelhető speciális alakzatát a törvény 27. § (3) bekezdés a) pontja nevesíti, az Ebktv. 28. §-a pedig meghatározza a nemzetiségi, vallási és nemi alapú oktatási szegregáció alóli kivételek körét.

Az Ebktv. 28. § (2) bek. a) pontja szerint jogszerű az elkülönítés, ha a közoktatási intézményben:

1. a szülők kezdeményezésére és önkéntes választása szerint olyan vallási vagy más világnézeti meggyőződésen alapuló, továbbá nemzetiségi oktatást szerveznek,
2. amelynek célja vagy tanrendje indokolja elkülönült osztályok vagy csoportok alakítását,
3. feltéve, hogy emiatt az oktatásban résztvevőket semmilyen hátrány nem éri,
4. továbbá, ha az oktatás megfelel az állam által jóváhagyott, államilag előírt, illetve államilag támogatott követelményeknek.

S hogy mi a különbség a nemzetiségi és a felekezeti kimentés között? A bíróságok jogértelmezését meglehetősen direkt módon igyekezett segíteni Szabó Máté korábbi ombudsman, amikor a CFCE felkérésére a nyíregyházi perre tekintettel vette számon a kimentési lehetőségeket. A biztos szerint „[a] nemzetiségi nevelés-oktatás elkülönítéssel való megszervezése csak a nemzetiségi hovatartozás vonatkozásában nem minősül jogellenes elkülönítésnek, minden más, az Ebktv. 8. §-ában szabályozott védett tulajdonság alapján történő további elkülönítés jogellenes lehet. S ugyanígy, a hitéleti alapon jogszerűen megszervezett elkülönítő nevelés-oktatás sem mentesít minden más szempontú elkülönítés jogellenességének a megállapíthatósága alól” (Szabó, 2013).

A nemzetiségi alapú elkülönítés kapcsán a szülő akaratának a nemzetiségi alapú elkülönítésre kell irányulnia, azt kell kezdeményeznie, az ilyen elkülönített oktatással szembeni pedig tartalmi követelmény, hogy a nemzetiségi tartalom is indokolja az elkülönítést. Ezen feltételeknek például könnyen meg tud felelni egy horvát tanítási nyelvű, horvát nemzetiségi iskola. Ezzel szemben a vallásos nevelés esetében nyilvánvaló, hogy a szülő iskolaválasztási akaratának arra kell irányulnia, hogy gyermekét vallási alapon különítsék el, s nem más egyéb jellemzője alapján, és hogy maga a vallásos nevelés tartalma indokolja a külön osztályt vagy iskolát. Nem mindegy tehát, hogy melyik kimentési tesztet hívja fel a bíróság, hiszen ettől függ, hogy az alperesnek mit kell bizonyítania.

A perben tehát lényeges kérdés volt, hogy a nyíregyházi iskolaügyben melyik kimentést kellett (volna) használni, hiszen a cigány többségű iskolát az egyház nem nemzetiségi, hanem felekezeti oktatás keretében működteti. Miután nem vitatottan a Sója Miklós Általános Iskola nemzetiségi oktatást egyáltalán nem nyújtott, így a nemzetiségi kimentésre az egyház nem is hivatkozhatott. S bár álláspontunk szerint önmagában ez a körülmény elegendő lett volna a jogsértés megállapítására, már csak az alapvető jogok biztosának perben csatolt állásfoglalása alapján is, a perben eljáró bíróságok vizsgálták, hogy a vallási kimentés feltételei teljesülnek-e. Az egyházi kimentés ugyanis erre irányult, tehát ebben végül is döntenie kellett a bíróságnak, de mégsem lett volna megkerülhető annak értékelése is, hogy vajon az egyébként jogszerűen megszervezett vallásos nevelés egyúttal megfelel-e a nemzetiségi kimentés által támasztott követelményeknek is. Persze ez bonyolítja a bizonyítást, hiszen akkor a szülőknek egyszerre kellett volna roma nemzetiségi és vallásos nevelést is választaniuk és kezdeményezniük, továbbá az oktatás tartalmának is olyannak kellett volna lennie, amely mindkét szempontból indokolja a külön nevelést. A bizonyításnak a vallási kimentésre való leszűkítése a per legfontosabb körülménye felett huny szemet: hogy az iskolába cigány gyerekek jártak.

A bíróságoknak úgy kellett volna az ügyet kezelniük, mint egy többes diszkriminációs ügyet (még ha nem is az), ahol a különböző érintett védett tulajdonságok vonatkozásában külön-külön kell vizsgálni a kimentést; már amennyiben azok másféle feltételeket támasztanak. A Nyíregyházi Törvényszék azonban – miután konstataulta, hogy nemzetiségi oktatás nem folyik az iskolában –, azt vizsgálta, hogy „a szülők önkéntes választása szerinti felekezeti oktatásban való részvétel céljából kifejezetten erre irányuló szülői kezdeményezés eredményeképpen létesült-e az intézmény.” Ezzel a megközelítéssel a Debreceni Ítéletábra is egyetértett.

A Kúria is kizárólag a vallásos nevelésre vonatkozó tesztet alkalmazta, mégpedig úgy, hogy a kimentési szabályban foglalt feltételek közül kizárólag az iskolaválasztás önkéntességére koncentrált; nem vizsgálta, hogy az oktatás tartalma indokolja-e a nemzetiségi alapú elkülönítést is, vagy hogy a gyermekeket a perben meghallgatott (szakértő) tanúk vallomása alapján az elkülönítésből adódóan hátrány éri-e.

Európai és nemzetközi normák sérelme?

Láthattuk, hogy míg az Ebktv. előnyben részesítésre vonatkozó szabályai egyértelműen az Faji Egyenlőségi Irányelv (2000) 5. cikke szerinti pozitív intézkedéseknek feleltethetők meg, addig a nemzetiségi oktatást, mint a nemzetiségi elkülönítés alóli mentesülés lehetőségét az irányelv alapján látszólag már meg sem szabadna engedni. A kérdés az, hogy mennyiben indokolhatja az elkülönítést a nemzetiségi oktatás működtetésének célja.

Az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló, az 1964. évi 11. törvényerejű rendelettel kihirdetett UNESCO-egyezmény kifejezetten lehetővé teszi a kisebbségi oktatás megszervezését. Az Egyezmény 2. cikk b) pontja értelmében „nem tekintendő megkülönböztetésnek a nyelvi okból szervezett külön oktatás, amely megfelel a tanulók szülei vagy törvényes gyámjuk kívánságának, a részvétel, illetve ezen intézetek látogatása szabadon választható, és az itt nyújtott oktatás összhangban áll az illetékes hatóságok által esetleg előírt vagy elfogadott normákkal, különösen az azonos fokozatú oktatás tekintetében”. Az Egyezmény 5. cikk c) pontja pedig elismeri a nemzeti kisebbségek tagjainak jogát saját oktatási tevékenység folytatására, beleértve iskolák fenntartását is, valamint az illető állam oktatási politikájától függően – saját nyelvük használatát vagy oktatását. Látható, hogy az Ebktv. 28. § (2) bekezdése szerinti nemzetiségi oktatáson alapuló kimentés az UNESCO-egyezményben foglaltaknak felel meg, így ez az irányelvhez képest valóban többletet jelent, de nemzetközi kötelezettségből következő kitétel.

Az uniós jog jelenleg nem szabályozza az oktatás területén a vallási alapú megkülönböztetés tilalmát. Egyedül a foglalkoztatás és a munkavégzés során alkalmazott egyenlő bánásmód általános kereteinek létrehozásáról szóló 2000/78/EK irányelv (Foglalkoztatási Keretirányelv) rendelkezik a vallási alapú hátrányos megkülönböztetés tilalmáról, de az is csak a foglalkoztatás területén. Az Foglalkoztatási Keretirányelv 4. cikk (2) bekezdése a pozitív intézkedéseken túl kifejezetten lehetővé teszi az egyházaknak és más vallásos szellemiségű szervezeteknek, hogy különbséget tegyenek – a foglalkoztatás területén – vallási alapon. Ennek azonban korlátot is szab a keretirányelv: az ilyen jellegű, jogszerű vallási alapú megkülönböztetés esetében is figyelembe kell venniük a tagállamok alkotmányos rendelkezéseit és elveit, továbbá a közösségi jog általános elveit, és nem igazolható más alapokon nyugvó hátrányos megkülönböztetés. Akkor *mutatis mutandis* a vallási alapon megengedett iskolai elkülönítés sem valósíthat meg más védett tulajdonságon alapuló diszkriminációt? S bár a szolgáltatások területét lefedő, horizontális antidiszkriminációs irányelv elfogadása már jó ideje várat magára, ha egyszer mégis elfogadják, feltételezhetően az egyházi iskoláknak sem lesz megengedett a faji vagy etnikai alapú diszkrimináció.

Ebből következően álláspontunk szerint a nyíregyházi ügyben nem alkalmazhatta volna a Kúria a valláson alapuló elkülönítésre vonatkozó szabályokat anélkül, hogy egyúttal a felperes CFCE által valószínűsített nemzetiségi alapú elkülönítésre vonatkozó kimentési tesztet is lefuttatta volna.

Az Ebktv. 28. § (2) bekezdése jelenleg egy bekezdésen belül szabályozza a vallási és nemzetiségi kimentést, s nem tesz világos különbséget a két elkülönült oktatási forma között. S bár az antidiszkriminációs kódex több mint tíz éve hatályba lépett, eddig nem merült fel a nyíregyházi üggyhöz hasonló jogalkalmazási probléma.

Ami miatt sürgősen rendezni kell – jogalkotás útján – a félreértésre okot adó rendelkezést, annak indoka az, hogy az utóbbi években ugrásszerűen – egyes számítások szerint három év alatt ötven százalékkal – nőtt az egyházi fenntartású köznevelési intézmények aránya (Népszabadság, 2015), s a Kúria ítélete után semmi sem szab gátat annak, hogy a több száz roma többségű általános iskolából egyre több kerülhessen át, a huszártelpi példából okulva, romapasztorációs vagy más nemes céllal a jó szándékú egyházakhoz.

Ezt a tendenciát némiképp elősegítheti a köznevelési törvény tavaly decemberi módosítása nyomán jelenleg is készülöben lévő kormányrendelet, amelynek kiszivárogtatott változata részleteiben szabályozná a vallási és/vagy nemzetiségi elkülönítés „lepapírozását”; vagyis végre mindenki számára rendelkezésre állna a nyomtatvány, amelynek aláírásával kifejezetten az elkülönített oktatáshoz járulhatna hozzá a szülő.⁵ A kormányrendelet az Ebktv. jogszerű elkülönítésre vonatkozó feltételeit szabályozná tovább: azt pontosítva, hogy milyen eljárás és nyomtatvány alkalmazása szükséges az elkülönítés kezdeményezéséhez vagy annak önkéntes választásához. Miként arra az alapvető jogok biztosa és nemzetiségek jogaiért felelő helyettese egy friss jelentésében rámutat, az Ebktv. 28. §-a kizárólag azt a célt szolgálja, hogy a szülőknek a nevelés megválasztásához való jogát összekapcsolják a nemzetiségi és vallási alapú identitás kiteljesítésének, a nemzetiségi és a vallásos-hitéleti alapú személyes autonómia megvalósításának lehetőségével.⁶ Az elkülönítés csak nagyon szigorú feltételek mellett jogszerű, a 28. § ezen kivételek körét szabályozza, ezért szűken értelmezendő. A biztosok is arra az álláspontra helyezkednek, hogy a megalkotás előtt álló szabályozás nem moshatja össze a nemzetiségi és vallásos oktatási formát, s így nem eredményezheti a garanciális szabályok gyengítését.

A kormányrendelet megalkotására felhatalmazó törvénymódosítás közvetlen előzménye, hogy a másodfokon eljáró Debreceni Ítéltábla döntését követően az Emberi Erőforrások Minisztériuma sajtóközleményben adta mindenki tudtára, hogy „szükséges megvizsgálni, milyen jogszerű módjai lehetnek azon iskolák működtetésének, amelyek a hátrányos helyzetű gyerekek esélyteremtő felzárkóztató oktatását segítik” (Czibere, 2014)

Még két hét sem telt el, és 2014. november 18-án meg is született a kormány T/2085. számú, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) módosításáról szóló törvényjavaslata, melynek a 27.§ (5) bek. z) pontja értelmében a kormány felhatalmazást kapna arra, hogy rendeletben határozza meg a szegregált oktatás alóli kivételeket. A törvénymódosítással szembeni heves civil tiltakozás ellenére a Parlament persze megszavazta a módosítót, s ez alapján készült vagy készülődik a kiszivárgott kormányrendelet-tervezet.

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a magyar jogalkotás és jogalkalmazás egymást kiegészítve erősíti a szegregációs folyamatokat, mégpedig úgy, hogy a végrehajtási jogszabályokban és döntésekben lényegében részletes útmutatóval látják el a szegregált intézményt létrehozni kívánókat.

⁵ A rendelettervezetet a Roma Sajtóközpont egy cikk keretében hozta nyilvánosságra: <http://romasajtokozpont.hu/megis-torvenyes-lesz-az-iskolai-szegregacio-vallasi-alapon/>

⁶ Az alapvető jogok biztosa és Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettese jelentése az AJB-6010/2014. számú ügyben az oktatási elkülönítésre vonatkozó szabályokról (2015).

A szülők akarták

A roma gyerekek iskolai elkülönítése mellett érvelők előszeretettel hagyatkoznak a roma szülők szegregációs igényeire; vagyis, hogy gyermekük szegregált oktatását ők maguk akarják, s a mindenek fellett álló szabad iskolaválasztáshoz való jognak megfelelően ezt lehetővé is kell tenni számukra. Vagyis a szegregáció okai maguk a cigányok. Természetesen egy körülbelül öt perces beszélgetést követően kiderül, hogy a szülők szempontjából mi szól a telepszerű lakókörnyezet közelében fekvő szegregált iskola mellett: elsősorban közelsége, s persze az is, hogy azt a szülők ismerik, több esetben korábban maguk is oda jártak, míg a távolabbi, többségi iskolákról nincs, vagy rossz tapasztalatuk van: bűdösnek, koszosnak mondják ott a cigányokat, lenézik őket, s egyébként is magasabb az osztálypénz és a kirándulások költsége, és persze ott van még a buszjegy ára is.

Hogy ilyen körülmények között a többségtől egyébként fizikailag is elszeparálva, extrém szegénységben élő emberek szabadsága meddig terjed, nem költői kérdés. A roma gyerekeket a telepről a kijelölt belvárosi iskolába szállító ingyenes iskolabuszt éppen akkor szüntette meg az önkormányzat, amikor beindult az egyházi iskola, másrésztől ingyenes szolgáltatásokkal, élelmiszer csomaggal támogatták a szülők egyházi iskola melletti döntését.

Hogya szülő milyen jellegű oktatáshoz járul hozzá, annak azért van kitüntetett jelentősége az iskolai szegregációs ügyekben, mert a jogszerű (nemzetiségi vagy vallási alapú) elkülönítés egyik feltétele, hogy azt a szülők kezdeményezzék, illetve azt önként válasszák – számos egyéb feltétel teljesülése mellett.

A szülők iskolaválasztásával, döntésével, hozzájárulásával a Legfelsőbb Bíróság már több ítéletében is foglalkozott. Elsőként a hajdúhadházi szegregációs perben (dátum? hiv.?) vizsgálta, hogy a cigány kisebbségi oktatás örve alatt külön oktatott roma gyerekek szülei vajon mihez is adták hozzájárulásukat, s hogy az megfeleltethető-e az Ebktv. 28. § (2) bek. a) pontja szerinti szülői kezdeményezésnek, illetve önkéntes választásnak.

A jászladányi szegregációs ügyben⁷ ahol egy alapítványi iskola létrehozásával az önkormányzati iskola épületéből leválasztottak egy részt a tehetősebb, s így főként nem cigány gyerekeknek, Mészáros Máttyás tanácsa még úgy foglalt állást, hogy „nyilvánvaló ugyanis, hogy az elkülönítés alapjául szolgáló védett tulajdonságú gyermekek szülei nincsenek anyagilag abban a helyzetben, hogy az iskola szabad megválasztásának jogával éljenek[,] és a tandíjfizetési kötelezettséget vállalva gyermeküket az alapítványi iskolába írasák”. A hivatkozott alapítványi iskola tandíja akkor havonta 3000 forint volt, míg a huszártlepi kisgyermekek iskolába járása szülői kísérettel ennek háromszorosa.

A hajdúhadházi szegregációs ügyben a Legfelsőbb Bíróság a cigány kisebbségi oktatást kérő szülői nyilatkozatok tartalmi elemzésével jutott arra az álláspontra, hogy azok nem értékelhetők elkülönült osztályokban vagy csoportokban való oktatáshoz való tudatos szülői hozzájárulásként.⁸

A győri iskolai szegregációs ügyben⁹ a perben eljáró bíróságok ugyancsak tartalmi vizsgálat alá vetették azokat a szülői kérelmeket, amelyeket a beiratkozás alkalmával, a cigány kisebbségi oktatás megszervezése érdekében töltöttek ki a szegregált Kossuth Lajos Általános Iskolában tanulók szülei. S bár a nyilatkozatok már a formai hiányosságok (dátum, aláírás hiánya) miatt sem támaszthaták alá az önkéntes elkülönülésről szóló alperesi

⁷ Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Bíróság, 16.P.20.812/ 2007., Debreceni Ítéletábla, Pf. I.20.095/2010/6., Leg- felsőbb Bíróság, Pfv.IV.20.037/2011/7., az ügy részletes leírása elérhető: <http://cfcf.hu/j%C3%A1szlad%C3%A1ny-m%C3%A9g-mindig>

⁸ A Legfelsőbb Bíróság 2008. november 19-i ítélete, Pfv. IV.20.936/2008/4., 18. o.

⁹ Győr-Moson-Sopron Megyei Bíróság, 3.P.20.950/ 2008/36., Győri Ítéletábla, Pf.V.20.416/2010/3., Kúria Pfv.IV.20.068/2012/3., Alkotmánybíróság IV/3311- 9/2012.

érveket, a bíróságok tartalmi vizsgálatot is elvégezve megállapították: „*az nem derül ki, hogy a szülők valamennyi információ birtokában döntöttek volna a perbeli oktatási intézmény mellett.*”¹⁰ A bíróságok szerint ugyanis a cigány kisebbségi oktatás megszervezésére irányuló formanyomtatványokból önmagában nem derül ki az, hogy a szülők az iskolaválasztáskor tisztában lettek volna például azzal, hogy kisebbségi oktatást nem homogén etnikai környezetben is kérhetnek.

Az önkéntes elkülönülésre vonatkozó tudatos szülői akaratnyilvánításra még abból sem lehetett következtetni a kaposvári szegregációs ügyben, hogy a szegregált iskolába a beiskolázási körzeten kívülről is iratkoztak be tanulók, akiknek a szülei cigány kisebbségi oktatást is kértek.¹¹ Olyannyira nem, hogy a Legfelsőbb Bíróság (2010) kiemelte: „*Nem tekinthető ugyanis az egy oktatási intézményben való elkülönítésre irányuló tudatos szülői akaratnyilvánításnak a szülők népszerű oktatáshoz való hozzájárulása, illetve az iskolaválasztásban kifejezésre jutó döntése és az a körülmény sem, hogy az időközben történt körzetmódosításokra figyelemmel az iskola 2009 szeptemberében beíratott közel 157 tanulója közül 66 tanuló az oktatási körzeten kívül lakik.*”¹² Ebből következik, hogy ha egy szülő szegregált iskolát választ gyermekének, és oda beíratja, nem jelenti azt, hogy egyúttal hozzá is járult volna, hogy gyermekét szegregálják.

Ilyen előzmények után a nyíregyházi iskolaügyben is szükségesnek látszott a beiratkozáskor kitöltött jelentkezési lapok tartalmi és formai elemzése, bár azt hozzá kell tenni, hogy a bírói gyakorlat mindössze arra ad választ, hogy milyen tartalmú nyilatkozat nem felel meg az önkéntes elkülönítésre irányuló szándék igazolására, támpontot ugyanakkor nem ad (talán indokoltan), hogy mit kellett volna beleírni a nyilatkozatba ahhoz, hogy a bíróságok elfogadják. Ezt a „hiányt” azonban hamarosan a már hivatkozott kormányrendelet pótolhatja.¹³

A telepi iskolát választó szülők ún. „előjelentkezési lapon” adtak számot iskolaválasztásuk indokáról és felekezeti hovatartozásukról. Ennek a nyomtatványnak az aláírásával kérték gyermekük vallásos nevelését is. A jelentkezési lapok tartalmi elemzésével feltárható utólag is, hogy mire irányulhatott a Sója Miklós Általános Iskolát választó szülők akarat, s azt milyen információk birtokában nyilvánították ki.

Mindezek előtt azonban felvetődik a kérdés: ki kezdeményezte az iskolanyitást, hiszen a telepen már négy éve nem működött általános iskola. Hogy bizonyosan nem a telepi szülők járták ki Kocsis Fülöp püspöknél (azóta érsek), hogy legyen szíves iskolát nyitni, az alsóbb bíróságok előtt bizonyítást nyert, hiszen okirati bizonyítékok és egy egyházi képviselő tanúvallomása is ezt támasztotta alá. Ráadásul maga Kocsis Fülöp ismerte el azt a tényt, hogy a polgármester unszolására nyitott a telepen iskolát.

Mindezek után látszólag felesleges vizsgálni, hogy az iskolát választó szülők akaratát vajon elkülönítésre irányult-e, hiszen a konjunktív feltételek egyike (kezdeményezés) már biztosan nem teljesült.

A Sója Miklós Általános Iskolába beadott 29 jelentkezési lapból mindössze egy lapon szerepel az iskolaválasztás okaként a vallásos nevelés. A válaszadók többsége a papírforma szerint a lakóhely közelségével, az oktatásba vetett bizalmával indokolta döntését, de voltak olyanok is, akik abban reménykedtek, így majd nem lesz „fajgyűlöletnek” kitéve gyerekekük.

¹⁰ A Győri Ítéletábla 2011. október 4-i ítélete, Pfv.V.20. 416/2010/3., 7.

¹¹ A Pécsi Ítéletábla 2010. május 20-i ítélete, Pf. I.20.061/ 2010/7., 9. A kaposvári ügy leírása elérhető: <http://cfcf.hu/kaposv%C3%A1r-ii-deszegreg%C3%A1ci%C3%B3s>

¹² A Legfelsőbb Bíróság 2010. november 24-i ítélete, Pfv. IV.21.568/2010/5., 5.

¹³ A rendelettervezet nyilvánosságra került szövege: <http://romasajtokozypon.hu/wp-content/uploads/2015/06/kormanyrendelet.pdf>

Az egyik roma édesanya, akit az egyházi alperes citált tanúként a bíróság elé, el is mondta a bíróságon, hogy azért íratta gyermekét a Sója Miklós Általános Iskolába, mert ez egy roma iskola, ahol nem lesz kiközösítve a gyermeke. Persze nem ő az egyetlen, aki félti gyermekét az integrált közegetől; nem is véletlenül, hiszen az iskolanyitást bizonyosan megelőzte azon szülők – integrációval szembehelyezkedő – nyomásgyakorlása, akik nem szívesen láttak cigány gyereket a gyerekek osztályában, s ezt a városvezetés tudtára is adták. Ilyen körülmények között sem állítható azonban, hogy a szülő a nemzetiségen alapuló szegregált oktatáshoz járult hozzá, s nem egyfajta kényszermegoldásként döntött az első tanévet követően már mindenki számára egyértelműen homogén etnikai közeget nyújtó iskola mellett.

Míg az előjelentkezési lapok és a szülők tanúvallomásai arról szolgáltattak adatot, hogy mire irányult az iskolát választó szülők akarata, addig az okirati bizonyítékok azt igazolták, hogy az iskolanyitást nem a szülők, hanem Nyíregyháza polgármestere kezdeményezte.

Mindezen adatok alapján a Nyíregyházi Törvényszék, majd pedig a Debreceni Ítéltábla is arra a megállapításra jutott, hogy nem teljesült az Ebktv. 28. §(2) bekezdésének a) pontja szerinti, szülői kezdeményezésre vonatkozó feltétel, amely nélkül az elkülönítés, még ha minden további feltételnek meg is felelt volna, jogellenes.¹⁴

A Kúria azonban újfajta értelmezést adott az Ebktv. hivatkozott cikkének. Egyrészt csak azt vizsgálta, hogy szabad vallásgyakorláshoz fűződő jogokkal élve informált döntést hoztak-e a szülők, de azt nem, hogy egyúttal a nemzetiségi alapú elkülönítéshez is adtak-e hozzájárulást, illetve, hogy az oktatás nemzetiségi szempontból igényli-e egyáltalán a külön nevelést. A Kúria szerint „nem valósít meg jogtalan elkülönítést az önkéntesség alapján vallási okokból fenntartott oktatási intézményben végzett oktatási, nevelési tevékenység, ha az a szülők kívánságának megfelelő oktatást nyújt, a gyermeket hátrány nem éri, számukra az oktatás azonos minősége biztosított.” Ez azon mondatok egyike az ítéletben, amely a korábbi bírói gyakorlat fényében teljességgel megmagyarázhatatlan.

Ami még meglepőbb, az az, hogy míg az Ebktv. 28. § (2) bek. a) pontja alapján az elkülönítésnek a szülők kezdeményezésén és önkéntes választásán kell alapulnia, a Kúria szerint ez a rendelkezés kizárólag az önkéntességet kívánja meg, vagyis azt, „hogy a szülők vagy a gyám szabad akarat elhatározásán kell alapulnia az adott oktatásban való részvételnek.”¹⁵ Ezzel a Kúria tulajdonképpen azt állítja, hogy nem kell, hogy az elkülönítő oktatást a szülők kezdeményezzék (a világos törvényszöveg ellenére), így jelen esetben sem lehetett az egyház kimentésének gátja, hogy a telepi iskolát a polgármester kezdeményezte, és nem a telepi roma hívek. Újfajta megközelítése alátámasztásul visszautal a kisebbségi ombudsman 2005-ös beszámolójára – mintha a szülői kezdeményezést megkívánó tételes jogi norma világos előírását leronthatná egy tíz évvel ezelőtti ombudsmani beszámolóban foglalt jogértelmezés. De még ha erre látna is lehetőséget a Kúria, az már semmiképpen sem magyarázható meg, hogy hogyan hivatkozhat egy olyan ombudsmani anyagra, amely sehol sem állítja, hogy a szülői kezdeményezés követelményén felül kellene emelkedni! Kaltenbach Jenő a beszámoló hivatkozott részében az Ebktv. 28. §-án megy végig, egyenként értelmezve a jogszerű elkülönítés feltételeit, kifejezetten pedig a jogszerűen megszervezett kisebbségi oktatással szemben támasztott követelményeket. S valóban azt írja: „a kisebbségi oktatás három lényeges ponton különbözik a szegregációtól: az önkéntességben, az elkülönítés céljában, valamint az azonos minőségbiztosításában”.¹⁶ A kisebbségi ombudsman hivatkozik

¹⁴ A Nyíregyházi törvényszék 2014. február 28-i, 10.G.15-13-040 099/22.sz. ítélete, 32.o.; a Debreceni Ítéltábla 2014. november 6-i, Gf.I.30.347/2014/10.számú ítélete, 18.

¹⁵ A Kúria Pfv.IV.20.241/2016/4. számú, 2015. április 22-i ítélete, 18.

¹⁶ A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának beszámolója a 2005-ös évről, VI. fejezet 3.4., <http://www.kisebbségiombudsman.hu/hir-278-nemzeti-es-etnikai-kisebbségi-jogok.html>

továbbá azokra a nemzetközi egyezményekre, amelyek megengedik az önkéntes elkülönítést, azonban sehol sem állítja, hogy a tételes szabályozáshoz képest a szülői kezdeményezés követelménye másodlagos vagy teljesen elhagyható lenne. Nem is tehette ezt, hiszen a kisebbségi oktatás megszervezése korábban és jelenleg is szülői kérelemhez volt kötve, nem is vitás, hogy a kisebbségi (ma már nemzetiségi) oktatás kizárólag a szülő kezdeményezésére szervezhető meg. Az eddigi gyakorlat ugyanakkor megmutatta, hogy önmagában a kisebbségi oktatás megszervezésére irányuló kérelem még nem értelmezhető az elkülönült oktatáshoz való beleegyezésként.

S mielőtt még bárki azzal a kézenfekvő érveléssel jönne, hogy talán a gyermekek legjobban felfogott – a hivatalos magyar fordítás szerint „mindenek felett álló” – érdeke¹⁷ vagy netalán a közérdek megkívánja, hogy a szülő ne választhasson szegregált oktatást gyermekének: a Kúria ezt a szálát is elvarrta. A D.H. és társai kontra Cseh Köztársaság¹⁸ ügyre hivatkozó CFCF ugyanis állította: sem a szabad iskolaválasztáshoz, sem pedig a szabad vallásgyakorláshoz való jog nem teszi lehetővé, hogy a szülő gyermeke számára faji alapon elkülönítő oktatást válasszon. A hivatkozott cseh ügyben ugyanis az Emberi Jogok Európai Bírósága (EJEB) a papíron szülői kérésre speciális iskolába helyezett roma tanulók esetében azt állapította meg, hogy a szülő speciális oktatáshoz való hozzájárulása egy „olyan joglemondó nyilatkozattal érne fel, amely felmentést ad az egyenlő bánásmód követelménye alól. A Bíróság esetjoga értelmében azonban az Egyezményben biztosított jogról csupán akkor lehet lemondani – már ha az ilyen jog- lemondó nyilatkozat megengedhető –, ha a lemondás ténye vitán felül áll, és ha a nyilatkozatot a tények teljes ismeretében adták, azaz ha az tájékozott beleegyezés eredménye és megkötés nélküli.”¹⁹ Ezt követően a bíróság részletesen taglalta, hogy a szóban forgó esetben mit is ért „informált döntés” alatt, végül pedig kimondta, hogy még ha tájékozott beleegyezésről is lett volna szó, nem fogadható el az ilyen „egyoldalú joglemondó nyilatkozat a faji alapú egyenlő bánásmód követelmények teljesítése alól, mert ez fontos közérdekkel lenne ellentétes.”²⁰

Nyilvánvaló tehát, hogy a jogszerűen megszervezett felekezeti oktatáshoz hozzájáruló szülők ahhoz nem adhatták volna beleegyezésüket, hogy gyermeküket egyúttal faji alapon is elkülönítsék, hiszen ez a közérdekkel lett volna ellentétes. A Kúria a felperes ezen érveit azzal utasította el, hogy ítéletében újra értelmezte a D. H.-ítéletet, hiszen indokolása szerint abban a szülők a gyermekek oktatáshoz való jogáról nem mondhattak le (a speciális iskolákban ugyanis alacsonyabb minőségű oktatásban részesültek a roma gyermekek), míg a nyíregyházi telepi iskola esetében az oktatás megfelelő minősége nem volt vitatott. A fenti idézet alapján ugyanakkor könnyen belátható, hogy téves volt a Kúria értelmezése, az EJEB ugyanis egészen világosan faji alapú különbségtételre utal, jöllehet a hivatkozott ügyben (is) a az oktatáshoz való joggal összefüggésben érte diszkrimináció a kérelmezőket.

A fentiekből látható, hogy a Kúria a szülői kezdeményezés és beleegyezés elvét – a törvény szövegével és szellemével ellentétes módon – a beleegyezésre szűkítette le, és kizárólag a vallási elemet vizsgálta – eltekintve a faji elkülönítés vizsgálatától –, és itt is csak a bizonyítékokkal ellentétes következtetés révén juthatott arra, hogy a szülők beleegyezése a vallásos nevelésre vonatkozóan megvalósult. A törvénnyel és a tényekkel szembeni küzdelem során ráadásul elbukott a D. H.-ítéletből levezethető követelmény, hogy senki nem mondhat le a gyermeke faji diszkriminációtól mentes oktatáshoz való jogáról.

¹⁷ 1991. évi LXIV. törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről, 3. cikk. (Convention on the Rights of the Child, Article 3.)

¹⁸ D.H. és társai kontra Cseh Köztársaság, 57325/00.sz. kérelem, a Nagykamara 2007. november 13-i ítélete.

¹⁹ Uo. 202. §.

²⁰ Uo. 204. §.

Az elkülönítés tartalmi indoka

Tegyük fel, hogy minden beiratkozó szülő tisztában volt azzal, hogy gyermeke görögkatolikus oktatásban fog részesülni; sőt, az iskolanyitás kezdeményezésében is része volt. (Bár láttuk, hogy ezek egyike sem teljesült.) Ahhoz azonban, hogy az elkülönítés jogszerű legyen, még további három feltételnek is teljesülnie kell (az iskola célja vagy tanrendje indokolja az elkülönítést; az oktatásban résztvevőket semmilyen hátrány nem éri; az oktatás megfelel az állami követelményeknek). Talán a második feltétel a legfontosabb: vagyis, hogy az oktatás célja, illetve tartalma is indokolja, hogy külön iskolában vagy osztályban tanítsák a gyerekeket.

Nemzetiségi kimentés esetén itt tipikusan azt kell a fenntartónak bizonyítania, hogy a nemzetiségi oktatás tanrendje vagy az oktatás nyelve kizárja azt, hogy ez a típusú oktatás többségi (integrált) közegben is biztosítható legyen. Ezt azonban eddig egyik roma nemzetiségi oktatásra hivatkozó szegregátornak sem sikerült bizonyítania. A roma nemzetiségi oktatás egyébként ma az iskolai elkülönítés egyik legelterjedtebb „fedőtörténete”: véletlenül azokban az iskolában folyik a roma identitás megerősítése érdekében nemzetiségi oktatás, amelyek hagyományosan a cigány gyermekek gyűjtőhelyeiként funkcionáltak. A roma nemzetiségi oktatásról igen részletes és átfogó jelentést adott ki az alapvető jogok biztosa, amelyben határozottan rámutat arra, hogy a „roma nemzetiségi oktatás és az iskola/tanulók rossz teljesítménye – ha csupán indirekt módon is, de – a gyakorlatban szorosan összetartozó fogalmak.”²¹

Nincs azonban kimunkált bírói gyakorlat arra, hogy az elkülönítés indokoltságát egy felekezeti iskolának miként szükséges alátámasztania. Érdekes módon a Kúria idézi a Károli- döntést,²² nevezetesen annak jogszerűségét hangsúlyozza, hogy az egyház „a lelkészi és vallásügyi képzés során legitim és ugyan- csak felülbíráhatatlan módon jeleníti meg az egyház e kérdésben vallott felfogását”. Bár az ítéletből nem derül ki, hogy a görögkatolikus cigány többségű iskolát mely hitéleti, vallási elgondolás legitimálja, talán a cigánypasztorációs cél lehet az, amely a Kúria szerint megteremti a lehetőséget a cigány gyermekek külön nevelésére. Az indokolásban egyetlen helyen történik utalás a romapasztorációra, mégpedig a felperes valószínűsítési kötelezettsége körében. A Kúria elismeri, hogy a felperes valószínűsítette, hogy a huszártelapi iskolába túlnyomórészt roma tanulók járnak, amit szintén alátámaszt, hogy az egyház a felperesek szándéka az iskola átvételével és működtetésével a romapasztoráció volt, „ami elfogadható [...] és nem merült fel olyan adat, amely ezt az indokot kétségessé tenné. Ebből viszont okszerűen levonható az a következtetés, hogy a II-IV. r. alperesek olyan helyen kerestek működtethető iskolát, ahol romapasztorációs tevékenységük eredményes lehet, azaz [...] ahol a tanulók egésze vagy nagyobb többsége a cigány etnikumhoz tartozó gyerekekből áll”.

Mindezek ellenére, talán csúsztatás lenne azt állítani, hogy az Kúria szerint azért teheti meg az egyház, hogy szegregált lakótelepen nyit iskolát (amelyet korábban épp a szegregáció miatt zártak be), mert cigánypasztorációs céljai csak így, ilyen etnikai közegben valósíthatók meg, hiszen ez így ebben a formában nem jelenik meg az ítéletben, arra csak következtetni lehet esetleg. Azonban ugyanerre a következtetésre jutott az alapvető jogok biztosa is legutóbbi, oktatási elkülönítéssel foglalkozó jelentésében: álláspontja szerint is az olvasható ki a Kúria ítéletéből, hogy az egyház cigánypasztorációs céljai teszik indokolttá az elkülönítést.²³ S miként egy kolléga szellemesen megjegyezte, ha ez így van, akkor mi lenne a gátja annak,

²¹ Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes jelentése a nemzetiségi középiskolai oktatás helyzetéről, AJB-3894/2012.

²² A Legfelsőbb Bíróság Pfv.IV.20.678/2005/5. számú döntése.

²³ Az alapvető jogok biztosa és Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettese jelentése az AJB-6010/2014. számú ügyben az oktatási elkülönítésre vonatkozó szabályokról, 17.

hogy melegpasztoráció néven az LMBTQI embereket is elkülönítsék – és a sor folytatható.

A Kúria végül megadja az indokát az elkülönítésnek. Ítélete szerint a szülőnek nem csupán arra van joga, hogy gyermekének vallásos nevelést biztosító iskolát válasszon, de arra is, hogy a lakóhelyéhez közeli egyházi iskolába járjon! Hiszen, ha nem lenne meg ez a joga, akkor bizony semmi sem indokolná, hogy a görögkatolikusoknak miért kell Nyíregyházán külön egyházi iskolát fenntartaniuk a cigányoknak és a belvárosban a nem cigányoknak. És mivel ehhez joguk van a szülőknél, a Kúria szerint már nem is releváns, hogy egyébként mivel indokolták a jelentkezési lapokon az iskolaválasztást.²⁴ S bár a Kúria szerint átjárható a két intézmény, vagyis valóban érvényesül az iskolaválasztás szabadsága, valamiért mégsem buszoznak a belvárosból gyerekek a Guszevbe, sem pedig fordítva.

A nyíregyházi iskolaügy talán azért is nevezhető a balogi közoktatás állatorvosi lovának, mert nemcsak egyházi fenntartású intézményről van szó, amelyek terjedését a miniszter támogatja, szorgalmazza, de az egyúttal a felzárkóztató oktatást is homogén etnikai közegben képzeli el. Az egyház a perben ugyanis azzal is érvelt, hogy az Ebktv. jelenlegi kimentési szabályai aránytalanul megnehezítik, adott esetben ellehetlenítik az Alaptörvény társadalmi felzárkóztatásra vonatkozó rendelkezéseit.²⁵ Az Ebktv. rendelkezései az egyházi képviselő szerint „indokolatlan túlsúlyt tartalmaznak a diszkrimináció tilalmát illetően, nem feleltethetők meg a társadalmi felzárkózás követelményének”²⁶ Erre tekintettel az egyházi alperesek indítványozták az Ebktv. alkotmányosságának felülvizsgálatát, kezdeményezték az Alkotmánybíróság eljárását.

A Kúria azzal utasította el az indítványt, hogy az Ebktv. alperesek által sérelmezett, az általános kimentést kizáró rendelkezését éppen a Faji Egyenlőségi Irányelvre figyelemmel iktatta be a jogalkotó 2006-ban, s azt a bíróság még az új Alaptörvényre tekintettel sem találta aggályosnak. Amivel azonban adós maradt a Kúria, az annak tisztázása, hogy a társadalmi felzárkóztatás mint állami kötelezettség hogyan viszonyul az esélyegyenlőséghez és a diszkrimináció tilalmához; egyáltalán, hogyan kérhető számon a felzárkóztatás elmaradása, amikor sem a felzárkózásnak, sem a felzárkóztatásnak nincs jogi definíciója; nem tudni, hogy mi a tartalma ezeknek a fogalmaknak, vagy hogy pusztán politikai hívószavak-e. S bár látszólag könnyen lesöpörhető az asztalról minden olyan jogi érvelés, amely a diszkrimináció tilalmát a felzárkózási igényre tekintettel megkérdőjelezi, az emberierőforrás-miniszter nyilatkozatai a mai napig visszaköszönnék az állami intézményfenntartó hivatalos dokumentumaiban. Így például a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) Pilisvörösvári Tankerületének egy szegregált iskolát érintő átszervezési javaslatában, amely az elkülönítést nem megszüntetni, hanem kibővíteni kívánta. A szóban forgó átszervezési javaslat indoklása szerint „Balog Zoltán miniszter úr álláspontját e témakörben megismertük. Meggyőződésünk, hogy elképzelésünk és a fentebb vázolt átszervezési javaslatunk [beilleszthető] az állam által elképzelt nevelési-oktatási törekvésekbe. [...] hátrányos helyzetű gyermekek oktatása, tehetség gondozása, felzárkóztatása előfeltétele annak, hogy felnőtt korukra részt tudjanak vállalni a társadalom szociális és gazdasági életében a többi állampolgárral azonos feltételek mellett.”²⁷ Vagyis a KLIK – a miniszterhez hasonlóan – mintha úgy vélné, hogy a homogén etnikai közegben történő felzárkóztatás az előfeltétele a (csak felnőtt korban esedékes) társadalmi beilleszkedésnek. S bár végül éppen a miniszter akadályozta meg az átszervezést a javasolt formában, látható, hogy a tárca felzárkózásról alkotott és kommunikált elképzelései az oktatás-irányítás legelső fórumaira is beszivárogtak.

²⁴ A Kúria 2015. április 22-i, Pfv.IV.20.241/2015/4. számú ítélete, 21.

²⁵ II-IV. r. alperesek 2014. november 4-i beadványa, 3.

²⁶ Uo.

²⁷ Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Pilisvörösvári Tankerülete, Piliscsabai Jókai Mór Általános Iskola (profilbővítési) átszervezési javaslata, 2015. február 19.

Ez azért is rémisztő, mert még az integrációt támogató korábbi kormányzati kommunikáció és támogatáspolitikája sem volt képes arra, hogy érdekeltté tegye a helyi önkormányzatokat a deszegregációban. Miként arra a Debreceni Ítéltábla is rámutatott, a jog önmagában elégtelen eszköz az iskolai szegregáció megszüntetéséhez. Mégis úgy tűnik, mára ez az egyetlen lehetőség. Amikor 2013-ban az állam elvette az iskolákat az önkormányzatoktól, meglelt volna a történelmi lehetősége, hogy fellépjen az el- különítéssel szemben (is). A szegregáció 2010 óta rohamosan nő, és ez a tendencia 2013-ban sem állt meg (Varga, 2015). Az államosítás egyelőre nem hozott megoldást, hiszen még azokon a településeken sem avatkozott be a KLIK, ahol jogerős ítélet mondja ki a szegregációt (például Kaposváron vagy Győrben). De mit is várhatunk egy olyan központi hivataltól, amelynek minisztere abban hisz, hogy a cigány gyerekeket elkülönítve kell felzárkóztatni? A Kúria döntése után nehéz nem pesszimistának lenni, hiszen míg eddig a kérdés az volt, végrehajjtja-e majd a KLIK az ítéleteket, ma már az, lesz-e mit végrehajtani.

Hogyan tovább?

A per jogerősen lezárult, s miután a CFCF közérdekű igényérvényesítőként lépett fel egyéni érintettek perben állása nélkül, így sem az Alkotmánybíróság, sem az EJEB nem vizsgálhatja felül a Kúria döntését. Miként az a győri szegregációs per nyomán kiderült, az Alkotmánybíróság saját hatáskörét szűken értelmezve csak természetes személyeknek, vagy az adott ügyben közvetlenül érintett konkrét szervezeteknek biztosítja a bírói döntések alkotmányos felülvizsgálatát.²⁸ Ettől eltér Kiss László meglehetősen progresszív különvéleménye (amelyhez Lévy Miklós is csatlakozott), amelyben elismerte, hogy az alapjogok érvényesítésének is előfeltétele a kellő tájékozottság, s hogy az évekig tartó jogérvényesítési eljárás nyilvánosságával gyakran együtt járó társadalmi megvetettség, stigmatizáció bizony visszatartja a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat jogaik érvényesítésétől. Ezért a panaszeljáráshoz szükséges érintettség fogalmát különvéleménye szerint az Alaptörvény esélyegyenlőségi klauzulájának figyelembe vételével kellett volna értelmezni, lehetővé téve a közérdeket érvényesítő CFCF panaszvételi jogát. Az EJEB az Alkotmánybíróság döntésével szemben előterjesztett kérelmet – ugyancsak érintettség hiánya okán – elutasította.²⁹ Amint erre a különvélemény is rámutatott, az érintettség ilyen értelmezése teljesen kiüresíti a közérdekű igényérvényesítést, legalábbis abban az értelemben, hogy a közérdekű keresetek alapján indult rendes bírósági eljárások kikerülnek az alkotmányossági felülvizsgálat köréből. Ennek elkerülése érdekében szükséges lenne az Ebktv. és az Abtv. összehangolása, valamint az alkotmánybírósághoz fordulás lehetőségének megteremtése közérdekű igényérvényesítésként indított perekben is. Sajnos, azt viszont már nem fogjuk megtudni, hogy az Alkotmánybíróság milyen álláspontot képvisel a nyíregyházi iskolaügyben. Talán hamarosan mégis kiderül, hogy tényleg zsákutca-e a közérdekű igényérvényesítés. Kérdés, hogy a jogsértés közvetlen érintettjei – a Sója Miklós Iskola választó huszártelpei roma családok – „megugorhatják-e” a hazai bíróságokat, s ha akarnak, fordulhatnak-e közvetlenül az EJEB-hez azzal, hogy a Kúria döntése alapján hatékony jogorvoslatra nem számíthatnak.

Egy azonban biztos: az Európai Bizottság érdeklődéssel követi az eseményeket, s nem kizárt, hogy éppen a Kúria jogértelmezése ültetheti Magyarországot szegénypadra – a cseh és szlovák kormányok után – a roma gyerekek elkülönítése miatt indított kötelezettségszegési eljárás során. Jó lenne azonban nem „külső” segítségre várni, hanem a több tízezer gyermeket érintő apartheid oktatáspolitikának egyszer s mindenkorra önként véget vetni.

²⁸ Az Alkotmánybíróság 2013. június 17-i, IV/3311-9/ 2012. számú végzése, 2.

²⁹ Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány Magyarország elleni ügye, kérelem száma: 786/14, 2014. március 25.

A strasbourgi bíróság döntése

Egy évvel a huszártelapi ügyben született Kúria döntést követően, 2016. május 26-án az Európai Bizottság kötelezettségszegési eljárást indított Magyarországgal szemben a roma gyerekek iskolai szegregációja és indokolatlan fogyatékkossá minősítése miatt. Jóllehet, a Bizottság nyilvános közleményében ez nem szerepel, szakértők szerint az eljárás megindításának közvetlen kiváltó oka a nyíregyházi ügyben született döntés, illetve az annak alapjául szolgáló jogszabályi környezet. A most már másfél éve tartó eljárás során több alkalommal is módosultak az iskolai elkülönítés tilalmát rendező jogszabályhelyek. Közvetlenül a nyíregyházi ügyre reflektálhat az Ebktv. 28. § -ának 2017. július 1-jétől beiktatott (2a) bekezdése. Ez alapján kifejezetten tiltja a jogszabály, hogy a felekezeti oktatás egyúttal nemzetiségi alapú jogellenes elkülönítéshez vezessen. Látszólag ez a rendelkezés mintha megelőzne minden, a huszártelapihez hasonló, szeretetteli elkülönítő gyakorlatot a jogszabály kategorikus tilalmára építve. Valójában azonban csak megismétli azt, ami a törvényből álláspontom szerint eddig is nyilvánvalóan következett.

Az Ebktv. mellett az Nkt. is egyidejűleg módosítására került, amelynek 34/A§-a szerint, ha egyidejűleg folytat egy intézmény vallásos és nemzetiségi oktatást, akkor „[a] mnak egyidejűleg meg kell felelnie a kifejezetten a vallási vagy más világnézeti meggyőződésen alapuló és a nemzetiségi nevelés-oktatásra e törvényben és a nemzetiségek jogairól szóló törvényben előírt feltételeknek.” A huszártelapi iskola azonban nem tudott volna megfelelni ez utóbbi feltételnek, hiszen ott nemzetiségi oktatás nem folyt, azonban az Nkt-be újonnan beemelt feltétel már közelíti a perben a felperes CFCF által képviselt álláspontot, nevezetesen azt, hogy a Kúriának azt is vizsgálnia kellett volna, hogy a nemzetiségi alapú elkülönítés feltételei fennállnak-e a felekezeti oktatás feltételei mellett.

Ami pedig az strasbourgi eljárást illeti, próbaper jelleggel egy volt „sójás” diák, Kósa Amanda kérelmet adott be az Emberi Jogok Európai Bíróságához a huszártelapi iskolában folyt faji alapú elkülönítése miatt. Az egykori tanuló 2015. októberében fordult a Bírósághoz oktatáshoz fűződő jogának sérelme miatt, anélkül, hogy itthon a szegregáció miatt perelt volna, vagyis a hazai jogorvoslatokat nem merítette ki. Azzal érvelt, hogy nem állt nyitva számára olyan hazai jogorvoslati fórum, amely hatékonynak minősült volna. Egyrésztől a haza bírói gyakorlat szerint a közérdekű perben született döntés minden egyéni érintettre hatályos, másrésztől pedig miután a Kúria elvi bírósági határozatát nyilvánította a huszártelapi ügyben született döntését, lényegében kizárta az eltérő jogértelmezési lehetőségeket. Mindezek alapján úgy ítélte meg, hogy egy újabb eljárástól semmiféle siker nem várható.

A strasbourgi eljárás tétje tehát nem csupán az volt, hogy a huszártelapi ügyben végül az általunk helyesnek vélt döntés születne, hanem hogy utat nyisson a közérdekű pereket követően az egyéni érintettek számára Strasbourgba. Éppen ennek okán négy civil, köztük három nemzetközi szervezet is beavatkozóként előadta az ügyvel kapcsolatos jogi álláspontját.³⁰

Azonban a Bíróság 2017. december 14-én, több mint kétévés vizsgálódás, vagyis már az ügy érdemében történt jogi érvek ütköztetését követően mégis döntött, hogy a kérelmet nem befogadhatónak nyilvánítja, azaz olyannak, amelyben érdemi döntésre nem kerülhet sor, mert a kérelem előterjesztésének feltételei – a hazai jogorvoslatok kimerítésének követelménye – nem áll fenn.³¹ Kétségkívül csalódás a bíróság döntése, különösen azután, hogy az ügyet a befogadhatóságról szóló előzetes döntés meghozatala nélkül a szakzsargon szerint „kommunikálta”, vagyis a kérelmet a Kormánnyal megosztotta és azt felhívta érdemi ellenkérelmének előterjesztésére.

³⁰ Az Európai Roma Jogok Központja, a Roma Oktatási Alap, az Open Society Foundations, és a Legal Resources Centre.

³¹ Kósa kontra Magyarország, Kérelemsz.: 53461/15. (2017.12.14.)

A Bíróság végül azzal indokolta döntését, hogy bár nem zárható ki annak lehetősége, hogy a közérdekű pert követően egyéni érintettek a jövőben a Bírósághoz forduljanak, azonban Kósa Amanda ügyében nem tekinthetett el a hazai jogorvoslatok kimerítésének követelményétől, mert ő olyan egyéni körülményeket hozott fel a kérelmében, amelyek a Kúria által megállapított tényállással ellentétesek. Míg ugyanis a Kúria szerint a szülők szabad iskolaválasztáshoz fűződő jogukkal élve, vallásos meggyőződésből választották a huszártelpei iskolát, addig Kósa Amanda kérelme szerint szülei nem voltak tisztában az iskola felekezeti jellegével, másrésről pedig iskolaválasztásukat jelentősen befolyásolta az iskolabusz megszüntetése is. A kérelem és a Kúria ítélete között tehát a tényeket illetően lényeges különbség volt. Itt azonban megjegyzem, hogy Kósa Amanda felvételi kérelme is a Kúria rendelkezésére állt, miként minden más gyermeké is, amelyben a szülők megadták az iskolaválasztás indokát.

A Bíróság hangsúlyozta, hogy csak szubszidiárius jelleggel érvényesíti az Egyezményes jogokat, elsősorban a nemzeti bíróságok feladata annak eldöntése, hogy a nemzeti jog összhangban van-e az Egyezményben biztosított jogokkal. És bár a Kúria ítélete szorosan kapcsolódik az egyéni kérelemben előadottakhoz, teljes mértékben nem ültethető át a kérelmező egyéni helyzetére (59. §), így nem vetíthető előre, hogy milyen kimenetele lett volna egy általa indított pernek. (60. §).

A strasbourgi bíróság döntésével a Kúriának huszártelpei iskola ügyében született döntése véglegessé vált. Az ítélethozatal óta Kósa Amanda szüleinek köszönhetően, aktív közbenjárásuk és segítségük nyomán több tucat roma gyermek iratkozott ki a Sója iskolából, és ment át a város más iskoláiba. Akik ott maradtak, szabadon választják az iskolát a bírósági döntés szerint, ami jogerősen egy nem szegregáló intézmény, miként annak fenntartója sem különíti el a roma gyerekeket (l. Ercse, 2018 jelen kötet).

Irodalom

- Brown, R. L. (2006): The Third Little Rock Crisis. *The Arkansas Historical Quarterly*, 65. 1. 39–44.
- Czibere Károly (2014): *Sajtóközlemény*. Szociális ügyekért és Társadalmi felzárkózásért Felelős Államtitkárság, 2014. november 6.
- DARE-Net projekt (2014): A szegregáció felszámolása és fellépés a romákért az oktatási hálózatban: *Kézikönyv a magyarországi iskolai szegregáció dokumentálásához és monitorozásához*. <http://www.dare-net.eu/cms/upload/file/guide-for-monitoring-and-documenting-school-segregation-hungary-hungarian-2014.pdf>
- Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177–199.
- Faji Egyenlőségi Irányelv (2000): A Tanács 2000/43/EK irányelve a személyek közötti, faji- vagy etnikai származásra való tekintet nélküli egyenlő bánásmód elvének alkalmazásáról. Az Európai Községek Hivatalos Lapja, L 180. szám. *Official Journal of the European Communities*, 43. sz.
- Titkolták a számokat: elithálózatot épít az állam (2015. 01. 12.): *Népszabadság*.
- Szabó Máté (2013): Az Alapvető Emberi Jogok Biztosának tájékoztatása (AJB-1165/2013).
- Varga Júlia (2015, szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. Magyar Tudományos Akadémia. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-Tudományi Intézet (MTA KRTH KTI), Budapest.

ESETTANULMÁNYOK

A „TÁRSADALOM TORKÁN LENYOMOTT HELYZET” – KONFLIKTUSOK ÉS EGYEZTETÉSEK AZ OKTATÁSI INTEGRÁCIÓRÓL ÉS A TANULÓK ELOSZTÁSÁRÓL EGY MAGYAR VÁROSBAN¹

Neumann Eszter

Az esettanulmány egy magyar középváros oktatáspolitikáját két szempontból elemzi. Egyfelől azt vizsgálja, hogy a 2000-es évek második felének országos integrációs oktatáspolitikája milyen küzdelmeket generált a helyi közbeszédben, illetve hogyan alakította át a városi oktatáspolitikai diskurzust. Másodsorban azt elemzi, hogy a fogalmi átkeretezés miként hatott a város oktatáspolitikai gyakorlataira, valamint hogyan alakította át a városi oktatási tér hatalmi geometriáját (Robertson, 2009) a különböző társadalmi háttérű tanulók általános iskolák közötti megoszlása szempontjából.

A 2000-es évek második felének oktatáspolitikai közbeszédét, az integrációs oktatáspolitikai diskurzusát az integráció és a szegregáció fogalmainak éles szembeállításával jellemzi. A kelet-közép-európai régió oktatási deszegregációjáért európai szinten lobbizó politikusok és civil aktivisták 2013-ban a régió egy évtizedes oktatáspolitikai folyamatait „integrációs paradoxonként” értékelték, a deszegregációs törekvések kudarcáról beszéltek, mert azt tapasztalták, hogy a nemzeti oktatáspolitikai vállalások és célkitűzések ellenére a helyi közpolitikai gyakorlatban jellemzően továbbra is a szegregációs folyamatok a meghatározóak (Rostás és Kostka, 2013 273-274. o.).

A 2010-es oktatáspolitikai irányváltás fényében az integrációs oktatáspolitikai lezárt korszaknak tűnhet (l. a jelen kötet munkáit: Ercse, 2018; Fejes és Szűcs, 2018; Radó, 2018). Azonban – ha a lokális folyamatokhoz közelítjük az elemzés fókuszát – kiviláglik, hogy a közpolitikák eleve korábbi közpolitikák romjaira, bűvópatakként tovább élő emlékeire épülnek, és idővel, bár töredékesen és átértelmezve, maguk is beépülnek az iskolák hétköznapi tevékenységébe (Ball, 1993). A bemutatott elemzéssel elsősorban arra mutatunk rá, hogy ezek a kétpólusú érvrendszerek homogenizálják az integrációs oktatáspolitikai célcsoportjait, amivel elfedik azt, hogy az integrációs politika különböző hatással volt a célcsoportokra. Vagyis a közpolitika hatása kizárólag a tanulói összetétel heterogenitásának ismeretében és a helyi oktatási terek hatalmi viszonyainak kontextusában értelmezhető, hiszen ezek a helyi struktúrák határozzák meg, hogy egy iskolabezárás vagy egy integráló osztály végeredményben hogyan változtatja meg a politika célcsoportjának oktatási esélyeit, tágabb értelemben a helyi társadalmi-hatalmi viszonyokat. Noha aktivista szemszögből az alábbi történet bizonyosan „deszegregációs kudarcként” értékelhető, az elemzésben arra koncentrálok, hogy a kudarc ellenére milyen változást eredményezett az integrációs politika a helyi oktatásügyi döntések szerkezetében, és miként rendezte át az egyes érintett csoportok oktatási javakhoz való hozzáférését.

Az integrációs és deszegregációs oktatáspolitikai egyik szimbolikus jelentőségű célkitűzése a szegregált, roma többségű általános iskolák felszámolása volt. Az országos oktatáspolitikai és a helyi városvezetés egyeztetéseinek részletes elemzése megvilágítja, hogyan alakította

¹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatás 2011-2013 között folyt az Országos Tudományos Kutatási Alap (K84273) támogatásával. Jelen tanulmány a következő írás átdolgozott, magyar nyelvű változata: Neumann, E. (2016): 'Fast and Violent Integration': School desegregation in a Hungarian town. *Race, Ethnicity and Education*, 20. 5. sz. 579-594.

az integrációs politika helyi megvalósítását az, hogy az oktatási integrációs küzdelmek ütközési pontjában mindvégig a város szegregált iskolájának sorsa állt. Noha egyetlen eset mélyebb elemzéséből nem vonhatók le messzemenő következtetések, mégis remélem, hogy az esettanulmány rámutat a 2000-es évek oktatáspolitikai küzdelmeinek lényeges vonásaira.

Elemzési keret: közpolitikai szövegek és diszkurzív gyakorlatok

A kutatás a városi és kistérségi oktatási szegregáció mintázataival, a helyi oktatáspolitikai folyamatokkal foglalkozó gazdag magyar szociológiai szakirodalomra támaszkodik (pl. Andl, Kóródi, Szűcs és Végh, 2009; Berényi, Berkovits és Erőss, 2008; Györgyi, 2011; Feischmidt és Vidra, 2011; Kertesi és Kézdi, 2005a, 2005b, 2009; Zolnay, 2005, 2007). A szerzők részletesen feltárták az önkormányzati fenntartás időszakában kibontakozó helyi hatalmi és érdekviszonyokat, melyek a rendszerváltás utáni magyar általános iskolai rendszert nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedően egyenlőtlennek tették.

Az elemzés elsősorban a városi oktatáspolitikai diskurzusokkal és dokumentumokkal foglalkozik, és arra összpontosít, hogy az integrációs politika hogyan lépett be egy város oktatáspolitikai terébe, illetve milyen konfliktusokat generált. Az oktatáspolitikai diskurzusok elemzésében a közpolitika szociológiájának (*policy sociology*) szakirodalmára támaszkodom. Ez a megközelítés a *kormányzási munkára* (*the work of governing*) (Clarke, 2012) összpontosít, vagyis a közpolitika értelmezésének és megvalósításának szövevényes folyamatait, az ezekkel kapcsolatos küzdelmeket tárja fel (Ball, 1993). A *kormányzás munkája* (Clarke, 2012. 212. o.) értelemképző, koherenciateremtő tevékenység, aminek célja az, hogy a helyi intézményrendszereket felvértezze a folytonos átalakulással, átszervezésekkel járó kihívásokra.

Ball (1993) megkülönbözteti a közpolitikai szövegeket és a közpolitikai diskurzusokat. Az előbbi olyan szabályozási céllal létrehozott szövegekre, dokumentumokra utal, amelyek közpolitikai egyeztetési folyamat során jönnek létre. A közpolitikai szövegek *kulturális és ideológiai termékek* (Codd, 1988. 243. és 236. o.), melyek a kontextus függvényében többféleképpen olvashatók. A közpolitikai szövegek elvont tartalmainak átültetése fenntartható és működőképes hétköznapi gyakorlatokra olyan tevékenység, amely kreativitást, kezdeményező- és alkalmazkodókészséget igényel (Ball, 1993). A közpolitikai diskurzus a közpolitikai szövegekben foglalt döntéseket övező viták során jön létre, és „az »igazság« és a »tudás« létrehozásán keresztül hatalmat fejt ki” (Ball, 1993. 12. o.). Ball (1993) szerint a modern oktatáspolitikai fegyverező és szabályozó funkciója a közpolitikai diskurzuson keresztül fejt ki hatását.

Az elemzés elsősorban az oktatási integrációval kapcsolatos helyi dokumentumok (pl. esélyegyenlőségi helyzetelemzések, cselekvési tervek) megszóvegezésével kapcsolatos „társadalmi vitákra és konfliktusokra” (Ball, 1998. 127. o.) összpontosít. Azt mutatja meg, hogy a városi diskurzusban milyen küzdelmek folytak az integrációval kapcsolatos „igazság” megfogalmazásának jogáért. A közpolitikák hatása ezeknek a diszkurzív küzdelmeknek a függvénye. Ball (1993. 15. o.) kétféle hatást különböztet meg: az elsőrendű hatások „a gyakorlatban és a struktúrákban bekövetkező változások [...], a másodrendű hatások pedig a hozzáférésre, az esélyekre és a társadalmi igazságosságra vonatkoznak.” Az elemzés az integrációs oktatáspolitikai másodrendű hatásainak számbavételével zárul.

Kutatásmódszertan

Az esettanulmányt egy olyan kutatás keretében készült, amely két közép méretű magyar város oktatáspolitikai stratégiáit, az oktatási szolgáltatások megszervezését hasonlította össze.² Az iskolák 2013-as államosításával alapjaiban változott meg az iskolafenntartás rendszere Magyarországon, azonban a kutatás időszakában még a helyi önkormányzatok voltak a városi iskolapolitika kulcsszereplői. Számos oktatásszociológiai kutatás (pl. Berényi, Berkovits és Eröss, 2008; Györgyi, 2011; Szűcs, 2018 jelen kötet; Kutás és Kelemen, 2018 jelen kötet; Zolnay, 2005, 2007) alátámasztotta, hogy az önkormányzatok bizonyos méret felett élni tudnak a helyi autonómia lehetőségeivel, képesek karakteres és összetett helyi kormányzási stratégiákat kialakítani. Kertesi és Kézdi (2014) kutatási hipotézisével összhangban a mi kutatócsoportunk is úgy tapasztalta, hogy a magyarországi rendszerváltás körülményei között a középvárosok a legalkalmasabbak az oktatáspolitikai folyamatok hatásának tanulmányozására.

Az esettanulmány egyetlen várossal foglalkozik részletesen, aminek nevét – a város és iskoláinak védelme érdekében – megváltoztattam. Madárváros a szocializmus alatt nagyipari központtá fejlődött, lakossága jelentősen megnövekedett, a városban nagyszabású infrastrukturális fejlesztések valósultak meg. A rendszerváltás után a poszt szocialista dezindusztrializációs folyamatok tipikus problémáival nézett szembe, a foglalkoztatás mértéke csökkent, a lakosság száma visszaesett, a kutatás idején valamivel 70.000 alatt volt. A város oktatáspolitikáját négy forrástípusra támaszkodva rekonstruáltam: (1) az önkormányzat dokumentumai, melyeket az integrációs oktatáspolitikára válaszul készítettek (közoktatási helyzetelemzések, esélyegyenlőségi és városfejlesztési stratégiák), valamint a 2000–2012 közötti önkormányzati iskolai statisztikák; (2) közgyűlési jegyzőkönyvek; (3) a kutatás keretében 2012-ben végzett teljes mintás tanulói szintű adatfelvétel a város összes önkormányzati fenntartású általános iskolájának részvételével; (4) 60 félig strukturált egyéni, duál- és fókuszcsoporthoz tartozó interjú a város döntéshozóival, valamint a tíz állami fenntartású iskola vezetésével a 2009–2013 közötti időszakban.

Kertesi és Kézdi (2014) 100 önkormányzat oktatási stratégiájára kiterjedő kutatása segíthet abban, hogy elhelyezzük Madárvárost a magyar oktatási deszegregációs térképén. Olyan városokat vizsgáltak, ahol jelentősebb roma tanulói populáció él, a városi mintában átlagosan 13% a roma tanulók becsült általános iskolai aránya. Madárváros ebből a szempontból átlagosnak tekinthető, 2012-ben az általános iskolákban a roma tanulók aránya 12% volt (igaz, Kertesi és Kézdi mintájában a Madárvárosra vonatkozó adat jóval alacsonyabb). A roma családok kisebb része vegyes lakóterületeken élt, a többség azonban telepi környezetben, három helyszínen.

² A kutatást 2011 és 2013 között Autonomiák és ellenőrzési mechanizmusok a közoktatásban: két város iskolarendszerének kvantitatív és kvalitatív kutatása címen a Budapesti Corvinus Egyetemen végeztük az OTKA támogatásával. A kutatás résztvevői a szerzőn kívül Bódis Lajos, Horn Dániel és Oblath Márton voltak. A kutatás négy területet célt: (1) intézményi mérés-értékelés, (2) intézményfejlesztés és tantermi innováció, (3) a hátrányos helyzetű tanulók elosztása, (4) a különleges igényű tanulók ellátásának megszervezése. Ez a tanulmány a harmadik területen végzett kutatás eredményeit összegzi. A két városban 2008 és 2010 között is végeztünk kutatást A közoktatási intézmények teljesítményének mérés-értékelése című európai uniós fejlesztési program keretében, az MTA Közgazdaságtudományi Intézetében.

A belváros és a peremkerületek megkülönböztetése Madárváros oktatáspolitikai terében

A rendszerváltás után felálló új önkormányzat Madárvárosban túlfeljesztett oktatási infrastruktúrát örökölt meg, és hamar szembe kellett néznie a kapacitástöbblet keltette kihívásokkal. A városban az 1980-as évek első felétől a tanulókért folytatott versengés rajzolta ki az általános iskolák piacát. Az 1990-es évek elején az önkormányzat explicitte tette, hogy a „piac” láthatatlan kezére bízzák az oktatási tér szabályozását és fejlődését.

„Amikor volt a rendszerváltás, itt is nagy hévvel, ábrándokkal és egybekkel zajlott, amikor, többek között, az ember naiv vidéki polgárként azt hitte, hogy ó, hát bejön a másik világ, ugye, többpártrendszer, pluralizmus, szabad gazdaság és a többi, és minden megy magától. Itt is az iskolák nyugodtan, ez is egy olyan terep, ahol nyíljon száz világ, bontakozzon ki, hisz' itt minden pedagógus alig várja már, hogy láncait levesse. És a pedagógiai innováció csak úgy dől majd az összesbe, és olyan fantasztikus dolgokat fognak csinálni, hogy az csuda! Nosza, ennek valamilyen kereteit ott, a kilencvenes évek legelején meglovagolták, de az akkori városvezetés kifejezetten valóban, ez a hú, fantasztikus, milyen gyönyörűen kivirágzanak a mi intézményeink, és persze a versenyek. Nincs abban semmi gond. Sőt ebből lesz aztán, hogy egymást ösztökélve jobbnál jobb iskolák fognak teremni. Ennek gyakorlatilag az ezredforduló körül látszottak a vadhajításai.” – tekintett vissza az 1990-es évekre szarkasztikusan az oktatási iroda vezetője (2013).

Az önkormányzat a jó minőségű szolgáltatások garanciáját az iskolák szabad versenyében látta. Az általános iskolák különféle tagozatok indításával igyekeztek megkülönböztetni magukat, és a kiszemelt „fogyasztói kört” bevonítani. A 2000-es évek elejére az önkormányzat egyre jobban szembesült a szabályozatlan verseny nemkívánatos hatásaival. Az önkormányzat az ezredfordulón elsősorban szolgáltatói szerepet vállalt, minőségirányítási eszközöket (elégedettségmérés, vezető kiválasztás protokolljai) vezetett be, az iskolaigazgatókat együttműködő partnereknek tekintette.

Számos magyar városhoz hasonlóan a hathatós szabályozástól mentes piacon versengő iskolák küzdelme az 1990-es évek végére kétpólusú oktatási teret rajzolt ki, melyben az alsóbb rétegek gyerekei a peremkerületek iskoláiba, a középosztálybeli családok gyerekei a belváros elitiskoláiba tömörültek. Átfordítva a kulturális tőkebeli különbségeket az intézményrendszer térgeometriájára, a belvárosi iskolákban tartott tagozatos felvételi vizsgák osztották el, hogy ki hova kerülhet a város oktatási rendszerében. Az 1990-es évek közepére már éles szimbolikus határ különböztette meg a belvárosi középosztályi iskolákat és a peremkerületek posztindusztriális övezeteinek munkásosztálybeli, illetve roma tanulók által látogatott iskoláit.

A város oktatási évkönyve szerint a tanulólétszám 1986-ban tetőzött, az 1984-85-ös tanévről van adatunk, ekkor az általános iskolai tanulólétszám 10507 volt. Az önkormányzati statisztika szerint a demográfiai csökkenés következtében az általános iskolai tanulók száma 2002 és 2012 között 7701-ről 5423-ra csökkent, így az önkormányzat egyre inkább rákényszerült a határozottabb beavatkozásra. 1989 és 2005 között a város összesen hét általános iskolát zárt be, valamint több iskolát is összevont. Az intézményrendszer gyökeres átrendeződését és a fokozatos racionalizálást jól érzékelteti, hogy 2000-ben 920 első iratkozott be 18 önkormányzati iskolába (ebből 13 volt peremiskolának tekinthető). Az állami szektor mellett csak egy kis létszámmal működő Waldorf iskola volt még a városban. 2012-ben 643 első íratott be nyolc önkormányzati iskolába, ezek közül már csak négy

volt peremiskola. A Waldorf iskola mellett ekkorra már három egyházi iskola is fogadta az elsősöket egy osztályban. Az önkormányzati szabályzás finomabb eszköze az egyes iskolákban indítható első osztályok számának korlátozása és a tagozatindításai engedélyek óvatosabb mérlegelése volt.

A peremiskolák, noha nagyobb beiskolázási körzettel rendelkeztek, fokozatosan kiürültek, és különböző ütemben etnikai szempontból is szegregálódni kezdtek. Az 1990-es években a roma tanulók aránya két intézményben, a Pinty és a Galamb iskolában emelkedett meg oly mértékben, hogy ezeket az intézményeket „cigányiskolák”-ként emlegették. A város 1996-ban bezárt egy szegregálódó iskolát, körzetét a Fácán iskola körzetébe olvasztotta, ennek következtében már a Fácán iskolát is fenyegette a szegregálódás.³ Az iskolabezárások és az összevonások következtében a 2000-es évek közepére a Fácán és a Galamb iskola mellett csupán három, a város többi iskolájánál jóval népesebb peremiskola működött Madárvárosban. Ezek az iskolák az 1960-as években kialakított lakótelepi városrészekben működnek, méretük és elhelyezkedésük alkalmassá tette őket arra, hogy befogadják a bezárássra ítélt iskolák diákjait és pedagógusait. Noha az 1990-es években ezek az iskolák is igyekeztek új tagozatok indításával növelni a versenyképességüket, a tanulói összetételük mindig is jóval vegyesebb volt a belvárosi iskoláknál.

A helyi döntéshozók szerint az évről évre kibontakozó intézményi átszervezések elkerülhetetlenek voltak. Az intézményrendszer társadalmi polarizációjára az oktatáspolitikai viták az 1990-es évek végétől reflektáltak, azonban a kérdést elsősorban az „elnéptelenedő peremiskolák”, illetve a belváros felé irányuló tanulóáramlás problémakörével azonosították. Az önkormányzat fokozódó aggodalmát jól tükrözi az ingázó tanulókat követő precíz önkormányzati adatgyűjtés. Az önkormányzati adatok szerint 2003-ban a tanulók 37%-a járt peremkerületi iskolakörzetekből belvárosi iskolákba, ez az arány 2007-re 22%-ra zuhant, és 2009-től stabilizálódott 31% körül.

A 2000-es években öt belvárosi iskola versengett a középosztályi gyerekekért, ezek az iskolák a kialakult oktatási térgeometria egyértelmű nyertesei, hiszen a peremkerületi migrációs útvonalak kivétel nélkül feljűk mutattak. Emellett a belvárosi iskolákat a körzetükben lakó tanulók kiegyensúlyozott cserehálózata kötötte össze. Egy önkormányzati tisztviselő a helyzetet úgy jellemezte, hogy a városi beiskolázású tagozatos osztályok révén a belvárosi iskolák lényegében egy nagy belvárosi körzet tanulói fölött egyezkednek, és a felvételi vizsgák segítségével osztják szét a tanulókat egymás között. Am ezeknek az iskoláknak szükségük volt a peremkerületi gyerekekre is, hiszen a beiskolázási körzetük nem fedte le a teljes kapacitásukat.

A „tájékozott”, ambiciózus szülők az iskolaválasztás mechanizmusán keresztül biztosították a belvárosi iskolák presztízsét. A belvárosi iskolák számára a népszerűség és a tanulók társadalmi státusza vált a minőség jelölőjévé, az indítható első osztályok számáról folytatott városi egyeztetéseken is ez volt a legfontosabb hivatkozási alapjuk. A városi oktatáspolitikai közbeszéd a 2000-es években tehát a belvárosi elitiskolák felé ingázó diákokra koncentrált, vagyis elsősorban az oktatási piacon aktív fogyasztóként fellépő szülőkre, az iskolai elégedettségmérések alanyaira fordította tekintetét.

³ Az elemzésben Galamb iskolával foglalkozom részletesen, mert a közpolitikai viták szinte teljes egészében erre az iskolára koncentráltak. Pinty iskolát 2005-ben zárták be, a körzetét egy belvárosi iskolához csatolták.

Mindeközben a peremiskolákban a beiskolázási időszakot minden évben beárnyékolják az indítható osztályokról szóló tárgyalások, azaz rendszeresen visszatérő kérdéssé vált, hogy a beiratkozások függvényében vajon elindulhat-e ugyanannyi osztály, mint az előző évben. A 2008-ban bezárt Fácán peremiskola igazgatója gúnyosan jegyezte meg:

„Mikor én odakerültem igazgatónak, ez 2000-ben volt, akkor az volt, hogy én mindig azt hallottam az igazgatói értekezleten, hogy Madárvárosban szokásjog alapján van a beiskolázás. A szokásjog az, hogy ha három osztályt indított, ha nyolcan vannak a körzetben, akkor is három osztályt indít, mert tudja, hogy a másik körzetből el fogja vinni, mert a híre az jó. Még 2003-ban sem ijedtünk meg. Tavaly megijedtünk, mikor a minisztériumot kérték segítségül, hogy a beiskolázásban és az esélyegyenlőségi pályázathoz, meg a tervekhez szülessen egy döntés. Kár volt meghívni őket, mert lehet, hogy akkor nem zárnak be egy iskolát sem.” (2009)

Az oktatási integrációs politika 2007-ben az akkori Oktatási Minisztérium szakértőinek megérkezésével vált városi oktatáspolitikai tényezővé. Ezzel az időszakkal foglalkozik az alábbi elemzés.

Hivatalos dokumentumok, szövegértelmezési viták: „Gyors és erőszakos” kontra „valós, szervezett integráció”

Az önkormányzat stratégiai dokumentumai 2007-ig elsősorban a tanulói létszám csökkenésével és az intézményi kapacitások rendszeres kiigazításával foglalkoztak. Ezek a dokumentumok ugyan megkülönböztették a felzárkóztatást „felvállaló” iskolákat, azonban az iskolai szegregáció kérdése nem szerepelt a helyi oktatáspolitikai viták napirendjén. Ugyanakkor 2007-től, a nagyobb szabású EU-s fejlesztési források megnyitásával, az oktatási integrációs politika olyan „erős szabályozási elvárásként” jelent meg (képviselő-testületi ülés, 2008. június) a helyi döntéshozatal horizontján, aminek követését a közoktatási esélyegyenlőségi tervcsomagban és az antiszegregációs tervben dokumentálni kellett. Az új típusú közpolitikai dokumentumok elkészítése arra ösztökélte a helyi önkormányzatokat, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók helyzetére összpontosítva mérjék fel a helyi közoktatási rendszer működését.

Madárváros integrációs stratégiája az Oktatási Minisztérium által megbízott esélyegyenlőségi szakértőkkel folytatott hosszadalmas egyeztetéseken bontakozott ki. A szakértők ismételten igényelték a dokumentumok módosítását, így a közoktatási helyzetelemzést kétszer, a cselekvési tervet pedig háromszor módosította a közgyűlés. A városvezetés a szakértők tolmácsolta deszegregációs elvárásokat az önkormányzati autonómiát csonkító hatalmas teherként élte meg. A szakértők megkövetelték, hogy az integrált oktatásra vonatkozó garanciákat és programokat is beépítsen az önkormányzat a városfejlesztési pályázatokba.

Az oktatási minisztérium szakértői szerint az integráció csak a szegregált Galamb iskola bezárásával valósulhat meg. A város déli ipartelepén található, egykor a helyi munkáselit gyerekeit oktató iskola hanyatlása az 1990-es években indult meg. Az iskola körzetében lakó telepi roma gyerekek az 1980-as években külön épületben tanultak, azonban ahogy az 1990-es években bevitték őket a főépületbe, a munkáselit gyerekeinek kiáramlása felgyorsult, és a 200-es évek közepére az iskola szinte teljesen szegregálódott. Ekkorra a roma tanulók aránya elérte a 90%-ot, és a Galamb iskola a város cigányiskolájaként vált ismertté. Az iskola létszáma 2005 és 2009 között 275-ről 186-ra csökkent.

„...életem és vérem, bezárom a Galamb iskolát, és hiába mondtuk, hogy majd, ha alakul a beiskolázás, meg itt az önkormányzati döntési mechanizmusba ők ne szólnának már bele, nem tágitottak. És a pályázat beadásához ilyen infrastrukturális ... ilyen elemi feltétel volt, hogy az általuk ellenjegyzett program legyen, és hát beszorítottak bennünket a zsákutcába, amit tudtunk akkor is, de utólag végképp nem egy tisztességes ... és remélem, hogy ebből végképp nem a politikai része jön le, hanem ilyen módon nem lehet, hogy én 20 évig nem szólok senkihez, egyszer csak fogom magamat és akkor a mindennapjaiba elkezdek beavatkozni.” (az oktatási iroda tisztviselője, 2010)

A városvezetés megkérdőjelezte a törvények tartalmát. Közgyűlési vita bontakozott ki arról, hogy egyáltalán betartandók, illetve betarthatóak-e a „félíg sikerült” integrációs célú törvények.

„Az ember, ugye, két évvel ezelőtt is, amikor körbejárta az országot, hogy na, most hol mit csinálnak Szegedtől Nyíregyházáig, Vásárhelytől akármeddig, hogy különféle metódusokat alkalmaznak, próbálnak a törvényeknek megfelelni, ami nekem eleve ott gázos, hogy nem a valóságnak próbálnak megfelelni, és tényleges megoldásokat találni, hanem félíg sikerült törvényeknek próbálunk megfelelni, ami még igazából integrációt nem fog jelenteni. [...] Gyors, erőszakos, akármilyen integrációkat lehet, csak hosszú távon van-e sikere? Nem tudjuk még. Mert az, hogy Nyíregyháza szétdobta, Szeged szétdobta, és amikor ott vagyunk, akkor azért négy szemközt azt mondják, hogy ilyen, olyan, amolyan programok vannak, de ezt nem szabad mondani. Hát akkor ott megette a fene. Most meg már amott csinálják ezt-azt a gyerekek. Akkor csináltunk valamit? Nem csináltunk. Arrébb toltuk a problémát, és azt mondjuk, itt már nincs.” – érvelt az oktatásigazgatás egyik tagja 2009-ben.

A közgyűlésen az oktatási bizottság elnöke nemcsak a megvalósítás ütemét és eljárás módját helytelenítette, hanem kétségbe vonta az integrációs oktatáspolitikai célkitűzését is:

„Nagyon sok felesleges törvényi elvárás él jelenleg, ami nem is látható át, és az sem látható, hogy ennek a társadalomra nézve milyen haszna van.” (képviseelő-testületi ülés, 2008. június)

Ezen a közgyűlésen a polgármester is részletesen foglalkozott a kérdéssel. Szavaiból is kitűnt, hogy a város szemszögéből a legnagyobb fenyegetést a Galamb iskola tanulóinak „széthordása” jelenti:

„Ha jó, ha nem jó a törvény, akkor is be kell tartani. [...] Ezért kell harcolni, tüntetni, hogy jöjjenek ide a források, és akkor nem lesz gond. A törvényeket nem az önkormányzatok hozzák, csak alkalmazkodnak hozzájuk. [...] Amikor az antiszegregációs programról, a szegregációs programról beszélnek, akkor kell szembesülni azzal, hogy még milyen problémákat kell kezelni. Ha a Galamb iskolánál oda jut el az önkormányzat, hogy a gyerekeket tényleg szét kell hordani a városban, akkor kíváncsi lesz, „mekkora levegőt kell venni”. Reményét fejezte ki, hogy erre nem kerül sor. Reméli, hogy megérti, akinek meg kell, hogy a déli ipari területen lévő körzeti iskola milyen fontos feladatot lát el. Az antiszegregációs szakértő munkájáról elmondta, hogy az irányító hatósága is azt mondta, hogy

túlterjeszkedő, de ez ellen senki nem lépett. [...] Felmerül a kérdés, hogy hogyan hozható össze egy Galamb Általános Iskola oktatási programja egy Mező út felújításával, vagy egy fürdőépítéssel, egyáltalán kinek juthat eszébe ilyen párosítás. Azért kellene harcolni, hogy ne legyen ilyen.” (képviselő-testületi ülés, 2008. június)

Ennek fényében az egyeztetési viták akörül bontakoztak ki, hogy valójában mi a szegregációs probléma forrása a városban. Míg az integrációs politika a szegregációt városvezetési, szabályozási kérdésnek, az önkormányzat a Galamb iskola helyzetét a „spontán szegregáció” eredményének tekintette, és kitartott az iskola megtartása mellett. A polgármester helyettese szerint *ma a közoktatás-irányítás elvárása a szegregáció gyors, azonnali és batározott megszüntetése* (városi közgyűlés, 2008. június), azonban *a kérdés megközelítése oktatási szinten hibás*, hiszen nem veszi figyelembe az iskola társadalmi és gazdasági beágyazottságát. Az oktatási bizottság elnöke *a társadalom torkán lenyomott helyzetként* jellemezte a szakértők tevékenységét, és hangsúlyozta, hogy a szegregált iskola azonnali bezárása nem az egyetlen megoldási lehetőség. Mások abban láttak veszélyforrást, hogy a Galamb iskola bezárásával a szomszédos három iskola válik majd a spontán szegregációs folyamatok következő áldozatává, amint átkerülnek oda a Galamb iskola tanulói. A szakértőkkel folytatott egyeztetések során fokozatosan az formálódott ki a város álláspontjaként az integrációs diskurzus ellenében, hogy „valós, szervesült integrációt” indokolt megvalósítani.

A városi oktatáspolitikai térbe belépve az integrációs politika hamar leszűkült a Galamb iskola kérdéskörére, és ettől kezdve az a hivatalos dokumentumokban is a város szegregált iskolájaként jelent meg. A dokumentumok a Galamb iskola mellett a már említett három, nagyobb létszámú peremiskolát azon iskolákként azonosították, amelyek *a szociokulturális hátrányos helyzetű gyerekeket a városi átlagnál magasabb arányban fogadja* (Esélyegyenlőségi terv). Azokhoz az iskolákhoz, ahol a HH-s tanulók aránya 20%-nál magasabb volt, a városvezetés gyermekvédelmi státuszokat rendelt. A dokumentumok nyelvezete a HHH-s gyerekeket a társadalmi deviancia veszélyével azonosította, és ezeket a peremiskolákat az *értékkorientált, konstruktív életvezetésre nevelés* (Közoktatási Cselekvési Terv) feladatával bízta meg. A dokumentumokban a „veszélyeztetett családok” megjelenése a peremiskolákban összekapcsolódik az „elnéptelenedés” veszélyével, egy közgyűlési felszólaló szerint ezeket *a gyerekeket rá kell nevelni arra a szocializációs szintre, amelyen a nem hátrányos helyzetű gyermekek élnek* (közgyűlési jegyzőkönyv, 2008. június). Ugyanakkor a városi dokumentumok ezt a három peremiskolát nem tekintették az integrációs politika célcsoportjának, és bár ezek az iskolák is részesültek az integrációs normatívából, átfogó városi stratégia nem épült a peremiskolákban folyó integrációs tevékenységre.

Összegezve, az oktatáspolitikai diskurzusban az integrációs politika városi beavatkozást sürgető érvelésével szemben a város szerint spontán szegregációs folyamatokról van szó, melyek megállítására nem láttak hatékony mintát. A város a szakértők kompetenciájának és hatáskörének megkérdőjelezésével arra játszott, hogy egyszerre hívhassa le az EU-s fejlesztési forrásokat, valamint – elkerülve az oktatási piaci folyamataiba való beavatkozást – fenntartsa a status quo-t a helyi általános iskolai rendszerben.

Az esélyegyenlőségi és a városfejlesztési tervcsomagokat mindkét fél aláírta 2008 közepére. A minisztériumi szakértők nem tágítottak attól, hogy a város mellékeljen egy évekre lebontott tervet arról, hogyan fogják fokozatosan kiegyenlíteni a HHH-s gyerekek eloszlását a város általános iskoláiban. A város beleegyezett abba, hogy pályázik a TAMOP

3.3.2-es projektben való részvételre, aminek célja a városi szintű oktatási deszegregáció⁴. A közgyűlés azt is elfogadta, hogy a legújabb törvénymódosítással összhangban⁵ nem indul majd a Galamb iskolában első osztály 2010 szeptemberétől.

Az integrációs oktatáspolitikai Madárvárosban: egy új beiskolázási rend körvonalazódása

„De azt láttam, hogy nem jó az az irány, ami akkor volt, hogy mindenki keresztbe tett egymásnak. Ez a rend felborult és kialakult a jelenlegi helyzet. [...] És nem volt szerintem itt a házban olyan akkor, aki arra gondoljon, hogy mi lesz majd tíz év múlva, hogy akkor hogy rajzolja át ez a szabad vásár ezt a piacot.” (oktatásért felelős alpolgármester, 2009)

A város kezdeti kísérletei a beiskolázás koordinálására (2007–2008)

Az 1990-es évek végétől kezdve a városvezetés növekvő aggodalommal figyelte az iskolarendszer térbeli folyamatait, azonban a 2000-es évek közepéig a beiskolázási körzeteket csak minimálisan, az iskolabezárásokhoz és -összevonásokhoz igazodva módosították. Miután az integrációs oktatáspolitikai az oktatási és lakóhelyi szegregációra irányította a figyelmet, a városvezetés az iskolakörzetekkel és a beiskolázási eljárás szabályozásával is foglalkozni kezdett. Bár továbbra is a szabad iskolaválasztást tekintették a beiskolázás természetes mozgatórugójának, 2007 végén az oktatási iroda már úgy látta, hogy az iskolaigazgatónak együtt kellene felelősséget vállalni a beiskolázási egyensúly fenntartásáért. Ennek legfontosabb eszköze az iskolakörzetek módosítása és a Galamb iskola körzetében lakó szülők alapos tájékoztatása volt (Esélyegyenlőségi helyzetelemzés, 2007).

Az önkormányzat 2007-ben új beiskolázási eljárásrendet vezetett be. Az oktatási iroda felmérte a nagycsoportos és iskoláskorú HHH-s gyerekek térbeli-lakóhelyi eloszlását, és a leendő elsős gyerekek szüleit arra kérte, hogy jelöljenek meg sorrendben három preferált iskolát. A Galamb iskola körzetében lakó roma szülőket gyerekvédelmi szakemberek látogatták meg, hogy „támogató beszélgetéseket” folytassanak a családokkal, és segítsenek az iskolaválasztási formanyomtatványok kitöltésében. A beszélgetések tanulsága az volt, hogy a többség továbbra is a Galamb iskolát választaná, vagyis a város igyekezett a közeli telepen élő roma családokat is a szabad iskolaválasztási modell tényleges szereplőivé, iskolaválasztókká tenni.

Ezt követően az iskolaigazgatók kollégiuma az egyedi esetek szintjén egyeztetette a HHH-s gyerekek elosztásának stratégiáját, beleértve azokat is, akik a Galamb iskola körzetéből más iskolát választottak. A 2008-as beiskolázási időszak előtt az iskolaigazgatói kollégium saját kezdeményezésű tervvel állt elő. Azt javasolták az önkormányzatnak, hogy „felmenő rendszerben” teljesítsék a törvényi feltételeket, és korlátozzák a belvárosi iskolákba felvehető peremkerületi gyerekek számát, az ingázók visszatartásával biztosítva

⁴ Noha a város valóban pályázott 2008-ban, a pályázat tartaléklistára került, majd 2010-ben nyert. Ekkorra az integrációs oktatáspolitikai politikai hátszele megszűnt. A város 2011 júniusában visszaadta a pályázatot. A döntést azzal indokolták, hogy a kiírás olyan induló elvárásokat vár el, amelyeket csak a pályázat céljaként tudnának vállalni.

⁵ A Köznevelési törvény 2008-as módosítása szerint a 2009–2010-es tanévben úgy kell a közzétartásokat kialakítani, hogy a HHH-s gyerekek aránya sehol se haladja meg a városi átlagot több mint 15 %-tal. 2010-től nem indulhat első osztály azokban az iskolákban, amelyek beiskolázási körzetében a HHH-s gyerekek aránya a 15 %-nál nagyobb mértékben eltér vagy a HHH-s gyerekek aránya magasabb 50%-nál.

a Galamb iskola számára a megfelelő tanulói létszámot. Emellett azt is javasolták, hogy a város csökkentse vagy legalább fagyassza be a belvárosi iskolákban indítható első osztályok számát a következő években. A terv tehát az volt, hogy a beiskolázások szoros ellenőrzésével felmenő rendszerben egyensúlyozzák ki a HHH-s tanulók arányát a város többi iskolái között. Azonban ez a forgatókönyv nem valósult meg, hiszen – a középosztálybeli szülők nyomásának engedve – az önkormányzat felülírta a megegyezést.

A városvezetés 2008-ban a HEFOP integrációs pályázatát megvalósító, ugyanakkor egyre inkább kiürülő Fácán iskola bezárása mellett döntött. Az iskola roma tanulóinak aránya ekkor 50% körüli volt. A döntés kapcsán a helyi döntéshozók egyaránt hivatkoztak a közpolitikai elvárásokra és a *spontán szegregációs* folyamatokra: *A lépést az élet hozta. [...] Utolsó pillanatig próbáltuk életben tartani.* (interjú az oktatási iroda tisztviselőjével, 2009). Bizonyos értelemben a döntés áldozati felajánlás volt a minisztériumi szakértők felé, talán a Fácán iskolával megelégednek, és békén hagyják a Galamb iskolát. Ugyanakkor a szakértők kitartottak amellett, hogy a Galamb iskolát be kell zárni.

Az első kísérletek a Galamb iskola körzethatárainak módosítására (2008–2010): a kikockázás

A 2000-es évek második felében évenként 20–30 elsős hagyta el a Galamb iskola körzetét. A folyamat 2009-ben tetőzött, amikor 34 elsőt írtak más iskolába. A körzethatárok 2008 és 2010 közötti módosításai a Galamb iskola körzete körül forogtak. 2008-tól az országos politika adta keretek között manőverezve az oktatási iroda elkezdte „felszelelni” a Galamb iskola körzetét: eseti szintű vizsgálatok alapján döntöttek el, hogy melyik utcát csatolják a környező három iskola valamelyikének körzetéhez.

A minisztériumi szakértőkön keresztül érvényesített közpolitikai nyomás kitartott a következő két évben, a 2008-as és 2009-es beiskolázást gondos figyelemmel és alapos, esetszinten végzett egyeztetésekkel készítette elő az igazgatók kollégiuma. A városi szintű koordináció elsősorban a Galamb iskolába járó HHH-s gyerekek arányának csökkentését és a belvárosi iskolák HHH-s tanulói arányának növelését célozta. Noha csökkent az ingázó diákok száma, a városvezetés továbbra sem kezdeményezte a tanulók visszairányítását a peremiskolákba. Ebben az időszakban a körzethatár-módosításokat továbbra is „információgyűjtés” előzte meg.

„És akkor a Galamb iskolában, hogy ez a nagyon magas HHH-s százalék ilyen módon ne maradjon, a cigány kisebbségi önkormányzat abban segített, hogy a [környező belvárosi iskolákba] ezek a HHH-s szülők nyugodtan jöjjenek el. És az úgy sikeres volt. Azzal, ugye, rögtön azt értük el, hogy akkor meg a Galamb iskolát kiürítettük. És azok közül is volt, aki nagyon örült ennek a változásnak, volt, aki azt mondta, hogy hát, ha így tetszik mondani, akkor oda megyünk, és akkor a mai napig is szépen ott elvannak, és beilleszkednek és nincs különösebb probléma velük.” (önkormányzati tisztviselő, 2010)

A 2008-as beiskolázás előkészítése, az igazgatók ülései több hétig elhúzódtak, végül megegyeztek a Galamb beiskolázási körzetének módosításáról. A HHH-s gyerekek által nagy sűrűségben lakott utcákat átsorolták más iskolákhoz (Esélyegyenlőségi Cselekvési Terv, 2008. június), azonban a Galamb iskola még így is „durva nagy falatnak” (önkormányzati tisztviselő, 2009) bizonyult. Egyre inkább úgy tűnt, a próbálkozások kudarcba fulladnak, azonban ekkor az egyik külterületi iskola igazgatója felajánlotta, hogy beiskoláz öt gyermeket a Galamb iskolából, és naponta kisbusszal szállítja őket a város két távoli pontja között.

„Volt egy olyan elképzelés a tavalyi elosztásnál, amikor a Fecske iskola igazgatója azt mondta, hogy ő felvállal öt galambos gyereket, kiviszi kocsival, és akkor ezt mi ott szépen úgy gondoltuk, hogy ezzel az ügyet lerendeztük, csak nem gondoltuk azt, hogy az öt szülő, a fene akarja oda kivinni a Galamb útról, öt szülő azt mondta, ő nem viszi ki a gyerekeit. Még kisbusszal sem. Tehát, hogy mi akartunk, erőlködtünk, mi partnerek voltunk, de az még nem biztos, hogy megoldást jelentett. Aztán újra össze ... tehát ez egy ilyen sokfordulás ... tanuljuk mi is ezt az egész történetet, hogy hogyan, milyen folyamatokkal kell gondolkodnunk, mire kell számítani, mit kell beépíteni a rendszerbe.” (belvárosi iskola igazgatója, 2009)

A Roma Kisebbségi Önkormányzat 2008-ban győzködte a szülőket arról, hogy az új körzethatároknak megfelelően írassák be a gyerekeket, egy évvel később a gyermekvédelmis szakemberek látták el ezt a feladatot. Ekkoriban, az új törvénymódosítás tükrében, híre ment, hogy a Galamb iskolát be fogják zárni. A személyes megbeszéléseket követően 2008-ban 20 körzetes szülő döntött a Galamb helyett másik szomszédos iskola mellett. Többen azonban a tanév kezdete után néhány héttel vissza is tértek. A Galamb iskola igazgatója szerint ennek az volt az oka, hogy rájöttek: az iskola bezárásáról szóló híresztelések alaptalanok.

A körzethatárokat 2009-ben ismét módosították, és a Galamb iskola – az előző tanévvel ellentétben – már csak egy első osztályt indíthatott (18 tanulóval). A szomszédos iskolában az évnnyitón a szülőket sokkolta a roma szülők látványa, néhányan rögtön új iskolát kerestek a gyereküknek, ettől a botránytól volt hangos a helyi média. A 2009. októberi statisztika szerint valójában csak a peremkerületi iskolákban növekedett jelentősebben a roma tanulók aránya (a 2005-ös 9%-ról 16%-ra), a belvárosi iskolában ez az arány megmaradt 3%-on.

„Tehát most a 2009–2010-es tanévre beiskoláztunk, megvoltak a beiratkozások, de látjuk, hogy jó rossz lett a HHH-s arány, hogy ez nem felel meg a jogszabálynak. Most nyilván innen gyerekeket már nem lehet elküldeni, tehát ez az osztály így elindul. Viszont mivel ez így történt, majd a 2010–2011-es tanévre a jogszabály szerint mi már nem iskolázhatunk ott be. Hacsak, mondjuk engedélyt nem kérünk, vagy valami mást nem találunk ki.” – jellemezték a helyzetet az oktatási iroda munkatársai egy csoportos beszélgetésen 2009-ben.

A Galamb iskola 2010-ben kikerül az önkormányzati iskolarendszereből

A Galamb iskolát 2010-ben egyházi fenntartásba adták. Ellenállva a politikai nyomásnak, a város kiradírozta a Galamb iskolát a közoktatási rendszerből és az EU-s forráselosztó intézmények látóteréből egyaránt. A szülői „félelmek” mellett az önkormányzat azzal indokolta a döntést, hogy a Galamb iskola bezárása felmérhetetlen rendszerszintű következménnyel járt volna. Az Esélyegyenlőségi Cselekvési Terv 2012-es felülvizsgálatában a következőképpen foglalták össze a történeteket:

„Továbbra is elmondható, hogy a megtett intézkedések nem hozták meg teljes körűen a várt eredményt. A Közoktatási törvény előírásai szerint maga a körzethatárolás jogszerű volt az elmúlt években. A szabad iskolaválasztás ezt azonban olyan módon befolyásolta, hogy az intézmények közötti aránytalanság – még a kiemelten kezelt, a körzetmódosításokban már érintett évfolyamokon is – alig csökkent. A fenti oktatásszervezési és szociális intézkedések ellenére a Galamb Általános Iskolában nem nőtt azon tanulók száma, akik nem halmozottan hátrányos helyzetűek. A város többi általános iskolájában a korábbi HHH-arányok megváltoztak.”

Az adatgyűjtésünk szintén megerősítette ezt az állítást, ennek részleteit ezután mutatom be. Az egyházi átadás miatt a törvényi szabályozásnak megfelelően 2010-ben a Galamb iskola teljes körzetét felosztották a városi fenntartásban maradt iskolák között. Mivel az érintett hét intézmény egy része a belvárosban van, reálisan csak két iskola volt megfelelő közelségben a napi bejáráshoz. Ekkortól kezdve a kisebbségi önkormányzat feladata az volt, hogy a Galamb iskola választásáról győzze meg a szülőket.

„Tehát ez volt az az abnormalis, hogy elkezdtük utcánként vagdosni... [...] a közgyűlési döntés előkészítésénél ezt nagyon sokszor mondtuk, hogy amennyiben egyházi lesz a fenntartó, akkor nem rendelkezik körzettel, és akkor ezeket át kell ... az utcákat fel kell osztani. És mivel két éve ezen bizonyos értelemben túlvoltunk, ezen a nyirbáláson, tehát ez akkora gondot nem jelentett most már. [...] Tehát ilyen sokkhatásként igazából ez már semelyik iskolát nem érintett.” (oktatási iroda tisztségviselője, 2010)

Az oktatási integráció és az iskolarendszer hatalmi geometriája

A következőkben arra a kérdésre keresem a választ, vajon miért ragaszkodott Madár város ennyire a Galamb iskola megmentéséhez. Az önkormányzat *felmenő rendszerű* integrációs stratégiáját a helyi hatalmi struktúrák jellemzői, hierarchikusan alárendelő viszonyai irányították. Madár város közpolitikai dokumentumai és a helyi elitek hatalomgyakorlási módjai hierarchikusan szerveződő társadalomképre utalnak, ami a város három romatelepe esetében különböző mértékű integrációs potenciált lát. Ebben a rangsorban a Galamb utcai telep van legalul, ez jelöli a helyi cigányság civilizálatlan, kriminalizált és deviáns szegmensét, aminek integrációja, legalábbis a közeli jövőben, elképzelhetetlen. Az oktatási iroda vezetője meg volt győződve arról, hogy a Galamb-telep helyzete túlmutat a város vagy bármilyen integrációs politika kompetenciáján:

„A legnagyobb gond ott van, hogy a telepi gyerekeknek egy jelentős része olyan, hogy sokszor már kriminológiai és egyéb családokból jön, ahol már nem lehet... Ezeknek a családoknak egy jelentős részével nem lehet. [...] Ez már egy más szubkultúra, tényleg. Itt nem a hátrányos helyzetű, meg nem a gyerekről van már szó, hanem egészen másról. És ezt jelenleg senkinek fogalma sincs, hogy hogy lehetne kezelni. Ugyanakkor a gyerekeknek, azoknak is iskolába kéne járni, tehát szét kéne az egészet robbantani. Csak mit csináljunk velük? Mert az embereknek mégse kéne benne lenni a robbantás alatt. Úgyhogy egyelőre ez egy ilyen elég megoldatlan. Ugye, több, nagyon sok pályázattal, egyebekkel, eleve a telepet akartuk finoman úgy megváltoztatva felszámolni, akit lehet, aki már tovább tud lépni, az hadd menjen tovább, meg valami, csak azok a pályázatok vagy nem nyertek, vagy nem úgy sikeredtek.” (oktatási irodavezető 2012 végéig, 2013-as interjú)

Itt érdemes kitérni arra, hogy az oktatási szakértőkkel egyidőben az antiszegregációs szakértőkkel is hosszas tárgyalásokat folytatott a város.⁶ Az antiszegregációs szakértők elsősorban Madár város három romatelepeinek sorsára koncentráltak. A telepeket az 1980-as években hozták létre egy országos modellprogram keretében. A városfejlesztési

⁶ Az oktatási esélyegyenlőségi szakértők közvetetten az Oktatási és Kulturális Minisztériumnak, közvetlenül a háttérintézményének, a sulinova Kht-nek dolgoztak, míg az antiszegregációs (esélyegyenlőségi) szakértők a Szociális és Munkaügyi Minisztériumnak. Mindkét szakértői csoport az esélyegyenlőség-elvű fejlesztéspolitika célkitűzései szerint dolgozott, előbbiek az oktatási, utóbbiak a lakhatási szegregáció visszaszorítására összpontosítottak.

tervek vitája során az antiszegregációs szakértők mindvégig ragaszkodtak a Galamb-telep megszüntetéséhez, a vita tétje számukra az volt, hogy amennyiben a telepet elbontják, akkor hogyan kell a lakók számára megfelelő lakhatást biztosítani. A 2008-as Antiszegregációs Terv több cselekvési irányt jelölt ki: a legkisebb telep háztömbjeinek felújítását és egy roma közösségi ház létesítését, a legnagyobb telep legrosszabb állapotban lévő 24 házának lebontását és az ott élők közül *integrálhatónak* tekintett családok egy másik telepre költöztetését 2016-ig, illetve a telep maradék 24 háztömbjének részleges rehabilitálását, ahol a *nem integrálható* családok maradtak volna.

A bontásokat 2010-ben kezdték volna, azonban – észlelve az új politikai törekvéseket – az év őszére már új terv körvonalazódott az önkormányzati dokumentumokban, ahol már nem szerepelt bontás. Konzorciumi keretek között a városvezetés javaslatot tett egy komplex, területi fókuszú kísérleti projektre, ami a Galamb utcai felújításokat a lakosok bevonásával, átképzésével és a saját munkájukat felhasználva tervezte. A 24 háztömb lebontására fordított összeg már nem szerepelt a város 2010-es költségvetésében, és az elköltöztetések is leálltak. A terv utolsó, 2013-as felülvizsgálata szerint elhalasztják az elbontást, és az átmeneti időszakra csak annyit kötnek ki, hogy a telepen az *alapvető lakhatási és higiénés feltételeket fenn kell tartani* (Antiszegregációs Terv Felülvizsgálata 2013).

A Galamb-telep azt a fenyegető, a társadalmi elnyomás keretei között biztonságos távolságban tartható, idegen teret jelképezi, ami sohasem válhat a madárvárosi kollektív „mi”, a közösség részévé. A szegregált iskola és az ottani telep középpontba helyezésével az integrációs politika éppen ezt a bejáratott, a másik alávetésén és társadalmi kirekesztésén alapuló cigány társadalmi rendet bolygatta meg. A polgármester 2008-as közgyűlési kijelentése, hogy a város nem engedheti meg a Galamb iskola bezárását, ebben az értelemben a madárvárosi „mi-tudatot” hangosította ki. Ezek a hatalmi viszonyok az integrációt csak „felmenő rendben”, az érdekesnek – az iskola nézőpontjából „igyekvőknek” – mutakozó csoportok számára tették lehetővé. A szabad iskolaválasztás rendszere ezt a hierarchikus hatalmi struktúrát legitímálta, nemcsak a cigányok és nem cigányok viszonylatában, hanem a cigány csoportok közötti különbségtételek szintjén is. Az integrációs oktatáspolitikát ezt a hatalmi viszonyrendszert annyiban lazította, hogy megnyitotta a *törekvő* családok előtt a peremiskolákat: „A jó képességű cigány gyerekek pedig bármelyik iskolába járhatnak a városban.” – mondta a polgármester a közgyűlésen. Így amíg a Galamb iskolának megmaradt az a funkciója, hogy a „nem integrálhatóként” megjelölt telepi családokat távol tartsa a város többi iskolájától, addig a roma családok a másik két telepről, illetve a „törekvő” családok a Galamb iskola körzetéből bejuthattak a peremiskolákba.

A közpolitika társadalmi hatása

E részben Madárváros „felmenő rendszerű” integrációs politikájának társadalmi hatásait ismertetem. A bemutatott adatok a 2012-ben felvett tanulói szintű, Madárváros összes önkormányzati iskoláját felölelő adatfelvételünkből származnak. Ekkor már csak három heterogén társadalmi összetételű peremiskola működött a városban, ide járt az összes tanuló közel 40%-a. Továbbra is négy elitnek számító belvárosi iskola működött, ahova a tanulók 35%-a járt. Önkormányzati fenntartásban működött egy megyei beiskolázású sportiskola és egy külterületi részt ellátó, a város iskolahálózatától térben elkülönülő iskola – a rájuk vonatkozó adatokat nem elemzem.

Elsőként a 2004 és 2011 között beiskolázott évfolyamok⁷ társadalmi összetételét hasonlítom össze. Az 1. és a 2. táblázat a szülők iskolázottságát veti össze az osztályfőnökök adatközlése alapján. Az iskolabezárások következtében mindkét iskolatípusban megnövekedett az alapfokú végzettségűek aránya, ugyanakkor a belvárosi iskolák vonzereje továbbra is nőtt a diplomás szülők körében, ebben az időszakban a diplomások még inkább a belvárosi iskolákba koncentráálódtak.

1. táblázat. A 2004-ben beiskolázott évfolyam szülői háttere (%) (2012-es tanulói adatgyűjtés)

| Iskolacsoport | 8 általános | Szaktanús | Érettségi | Diploma |
|-------------------|-------------|-----------|-----------|---------|
| Belvárosi iskolák | 3,4 | 11,5 | 41,2 | 43,9 |
| Peremiskolák | 10,1 | 20,7 | 46,3 | 22,9 |
| Városi átlag | 10,8 | 18,7 | 40,9 | 30,4 |

2. táblázat. A 2011-ben beiskolázott évfolyam szülői háttere (%) (2012-es tanulói adatgyűjtés)

| Iskolacsoport | 8 általános | Szaktanús | Érettségi | Diploma |
|-------------------|-------------|-----------|-----------|---------|
| Belvárosi iskolák | 6,4 | 14,5 | 29,9 | 49,1 |
| Peremiskolák | 13,9 | 25,5 | 40,9 | 19,7 |
| Városi átlag | 11,8 | 20 | 35,2 | 33,1 |

Nyolc év alatt mind a belvárosi, mind a peremiskolákban megemelkedett a HH-s tanulók aránya: a peremiskolákban a 2004-ben beiratkozott évfolyam 25%-os szintjéről a 2012-es elsős évfolyamban 36%-ra, míg a belvárosi iskolákban 17%-ról 22%-ra. A HHH-s tanulók aránya a peremiskolákban a 2004-es 9,5%-ról emelkedve 2009-ben tetőzött 17%-on. Ez a változás, minden bizonnyal, a körzethatárok módosításainak tudható be. A belvárosi iskolák HHH-s aránya csak 2010-ben ugrott meg lényegesen, amikor a Galamb iskola egyházi fenntartásba került. Ha megnézzük a roma tanulók arányát az egyes évfolyamokon, akkor a változás már sokkal kevésbé látványos. A belvárosi iskolákban a roma tanulók aránya 1-2%-ról 2009-re 4-6%-ra emelkedett, messze elmaradva a HHH-s tanulók arányának növekedési ütemétől. Ezzel szemben a peremiskolákban a HHH-s és a roma tanulók aránya hasonló ütemben növekedett, a roma tanulók aránya a 2004-es 8,5%-ról 2009-re 23%-ra. Ez nem véletlen, hiszen ezek az iskolák gyűjtötték össze a szegregáló iskolák körzeteinek diákjait.

Az önkormányzat éves iskolai statisztikai adatgyűjtése hasonló trendet mutat⁸ A peremiskolákban mind a HH-s, mind a HHH-s tanulók aránya trendszerűen növekedett, a HH-s tanulóké nyolc év alatt 23%-ról 37%-ra, a HHH-s tanulók aránya 9%-ról 11%-ra nőtt. Azonban míg a HH-s tanulók hozzáférése a belvárosi iskolákhoz lényegesen javult (10%-ról 17%-ra emelkedett), addig a HHH-soké, az első osztályokban érzékelhető növekedés mellett is, az iskolák szintjén 2 és 4% között ingadozott, és magasabbra sosem emelkedett. Az adatok arra utalnak, hogy a HHH-s tanulókat ugyan jóval magasabb arányban iskolázták be a belvárosi iskolákba, azonban sokkal kisebb esélyük volt a bennmaradásra a felsőbb évfolyamokon, mint a HH-s társaiknak.

⁷ A számítás során a 2012-es osztályösszetételeket vetítettem vissza a beiskolázási évekre, vagyis például a 2005-ös évfolyam összetételéről a 2012-2013-ban nyolcadikos osztályok összetétele alapján tesztek becslést. Mivel a városban nem volt jelentősebb hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés, a visszavetés kevésbé torzít, mint egy olyan városban, ahol ezek a típusok fontos tényezői a helyi oktatási rendszernek.

⁸ Az adatgyűjtés az egyes évfolyamok összetételének összehasonlítását is lehetővé teszi, míg az önkormányzati adatgyűjtésből csak a teljes iskola összetételének változása látszik.

A 3. táblázat a HH-s, HHH-s és roma diákok eloszlását veti össze a város iskoláiban, azt mutatja meg, hogy az egyes kategóriákba tartozó tanulócsoportok (100%) arányosan hogyan oszlottak el az iskolák között, milyen eséllyel kerültek az iskolatípusokba, más szóval hogy az iskolák részesedése mekkora volt az egyes tanulói kategóriákra vonatkozóan.

3. táblázat. A HH, HHH és roma tanulók eloszlása Madárváros első évfolyamaiban (%)⁹ (tanulói adatgyűjtés, 2012)

| Mutató | Iskolacsoportok | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|--------|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| HH | Galamb | 17 | 13 | 7 | 16 | 12 | 7 | 9 | 12 |
| | Peremiskolák | 41 | 47 | 52 | 45 | 51 | 58 | 53 | 49 |
| | Belvárosi elitiskolák | 23 | 23 | 23 | 25 | 22 | 17 | 27 | 26 |
| HHH | Galamb | 33 | 29 | 19 | 31 | 11 | 17 | 14 | n. a. |
| | Peremiskolák | 28 | 39 | 45 | 38 | 73 | 52 | 50 | n. a. |
| | Belvárosi elitiskolák | 29 | 10 | 21 | 14 | 11 | 17 | 29 | n. a. |
| Roma | Galamb | 43 | 32 | 22 | 35 | 30 | 12 | 22 | 26 |
| | Peremiskolák | 35 | 52 | 53 | 44 | 55 | 60 | 31 | 53 |
| | Belvárosi elitiskolák | 3 | 4 | 16 | 10 | 8 | 11 | 36 | 18 |

Megi.: n. a. = nincs adat.

A 3. táblázat adatai alapján míg a HH-s és a HHH-s diákok számára egyaránt számottevően nőtt a peremiskolákba bejutás esélye, a belvárosi iskolákban az arányuk nagyjából állandó maradt 2009-ig, 2010 után emelkedett kissé. Ami a roma tanulókat illeti, amíg egy peremiskolába való bekerülésre a HH-sokkal nagyjából azonos esélyük volt, a belvárosi iskolák első évfolyamain nagy kilengések mutatkoznak a statisztikában: a romák aránya sokáig alacsony volt, majd hirtelen megugrott a 2010–2011-es első évfolyamon. Egészen addig az látszik, hogy jóval kisebb a roma tanulók esélye arra, hogy bekerüljenek a belvárosi iskolákba, mint a másik két kategóriába tartozó tanulóknak. Az adatokból az is kiténik, hogy a peremiskolák a városi tanulói populációból való részesedésüknél lényegesen magasabb arányban iskoláztak be HH-s, HHH-s és roma tanulókat a vizsgált nyolc évben, vagyis az oktatási integráció valójában ezekben az iskolákban valósult meg.

A kategóriákat keresztezve az is látszik, hogy míg a nem roma HH-s tanulók magasabb eséllyel léphettek be a belvárosi iskolákba, a nem roma HHH-s és a roma tanulók elsősorban a peremiskolákba jutottak be. Ugyanakkor a nem roma HHH-s tanulóknak is sokkal nagyobb esélye volt arra, hogy bejussanak a peremiskolákba, mint a roma diákoknak. A beiskolázás városi koordinálása idején az iskolaválasztási és egyeztetési mechanizmuson keresztül kiszűrődtek az „integrációra alkalmas” családok a Galamb iskola körzetéből, és a folyamat során passzív családok maradtak abban az iskolában. Amikorra a Galamb iskola egyházi fenntartásba került, azonnal megszűnt a roma szülők támogatása az iskolaválasztásban, azonban ekkorra már jó néhány szülő az ottani telepről kapott az alkalmon és a szomszédos peremiskolák valamelyikébe íratta be gyermekét.

⁹ Mivel két iskola nem szerepel a táblázatban, ezért az arányok összesítése nem 100%.

Összegzés

A tanulmányban azt mutattam be, hogy az integrációs oktatáspolitikai milyen társadalmi és rendszerszintű változásokat indított el egy olyan városban, amelynek döntéshozói a közpolitikát erőteljesen bírálták, illetve éles összeütközésbe kerültek az integrációs oktatáspolitikát képviselő minisztériumi szakértőkkel. A közpolitikai dokumentumok körüli viták és konfliktusok elemzésén keresztül rekonstruáltam azokat a helyi értelmezéseket és tetteket, amelyek mentén az integrációs politika helyi gyakorlata kialakult. Az integrációs oktatáspolitikai a várost a deszegregáció aktív megvalósítójaként képzelte el, míg a helyi döntéshozók az iskolapiac működésében látták a hierarchikus helyi iskolarend fenntartásának garanciáját.

Az integrációs közpolitika hatására kevert rendszer jött létre, ahol továbbra is megmaradtak a belvárosi intézmények piaci privilégiumai, ugyanakkor a peremiskolák kitárultak a legszűkebb rétegek számára. Az intézmények az iskolapiaci hierarchiában elfoglalt helyüknek és érdekérvényesítési képességüknek megfelelő arányban fogadták be az alacsonyabb társadalmi helyzetű gyerekeket. A *felmenő rendszerű* integráció politikája a *törekvő* hátrányos helyzetű csoportok számára biztosított kiugrási lehetőséget azzal, hogy megnyitotta számukra a peremiskolákat. Késve ugyan, de az elitcsoportokat fogadó iskolákban is elindult a társadalmi változás, azonban ezekben az iskolákban mindvégig jóval alacsonyabb szinten maradt a leszakadó rétegek aránya. Vagyis az oktatási integrációs politika, a komoly politikai konfliktusok ellenére, bizonyos csoportok számára tartósan megnyitotta a hozzáférést a vegyes társadalmi összetételű iskolákhoz, és lényeges új szempontokat vitt be a városi oktatási térről szóló szakmapolitikai közbeszédbe.

Miközben az oktatáspolitikai és a szakmai diskurzus meglehetősen cizellált képpel rendelkezett az integrációs politika célcsoportjáról, meglepően elnagyolt fogalmakkal írja körül, hogy *kikhez* szeretné integrálni a HHH-s és roma tanulókat. Az integrációs politika hatásait értékelő tanulmányok ugyancsak ritkán foglalkoznak azzal, hogy a megvalósult integrációs gyakorlatok esetén milyen típusú osztálytermi társadalmi keveredésről számolhatunk be. A madárvárosi adatok arról tanúskodnak, hogy az integrációs politika a leszakadó rétegek számára elsősorban az alsó középosztály és munkásosztály gyermekeinek iskoláiba nyitotta meg az utat. Fontos kutatási irány lenne azzal foglalkozni, hogy az integráló iskolákban milyen tipikus konfliktusokkal, feszültségekkel járnak, illetve milyen új típusú szolidaritásnak alapozhatnak az együttneveléssel járó társadalmi tapasztalatok.

Az országos integrációs politika aktorai szimbolikus jelentőséget tulajdonított a szegregált Galamb iskola felszámolásának. Ez a szempont a 2010-es kormányváltással és az oktatáspolitikai fordulattal végleg lekerült a napirendről. A 2013-as államosítás után a beiskolázások szabályozása is fellazult. Ebben a helyzetben az iskolapiaci mechanizmusok tovább élezték a belvárosi elit iskolák versengését és a családok küzdelmét az elit iskolákba való bejutásért. Mára nagy létszámú és heterogén összetételű peremiskolák oktatják Madárváros HH-s, HHH-s és roma tanulóinak túlnyomó többségét, miközben ezek az iskolák a helyi nyilvánosságban kevés súlyt kapnak, és az országos oktatáspolitikai sem ismeri fel a jelentőségüket. Ezek az iskolák az integrációs munkához célzott szakmai segítséget, támogatást nem kapnak.

Irodalom

- Andl Helga, Kóródi Miklós, Szűcs Norbert és Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. *Esély*, 19. 3. sz. 38–73.
- Ball, Stephen J. (1993): What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse*, 13. 2. sz. 10–17.
- Ball, Stephen J. (1998): Big policies/Small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34. 2. sz. 119–130.
- Ball, S. J. (2009): The governance turn! *Journal of Education Policy*, 24. 5. sz. 537–538.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel az oktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Clarke, J. (2012): The Work of Governing. In: Coulter, K. és Schumann, W. R. (szerk.): *Governing Cultures*. Palgrave Macmillan, New York. 209–231.
- Codd, J. A. (1988): The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3. 3. sz. 235–247.
- Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177–199.
- Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párbuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft, Budapest. 57–93.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11–30.
- Györgyi Zoltán (2011, szerk.): *Korlátok között szabadon. Demográfiai folyamatok és a helyi oktatáspolitikák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005a): *Általános iskolai szegregáció*, I. *Közgazdasági Szemle* 52. 4. sz. 317–355.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005b): *Általános iskolai szegregáció*, II. *Közgazdasági Szemle* 52. 5. sz. 462–479.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. *Budapesti Munkagazdasági Füzetek*, 16. 6. sz. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf>
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- Robertson, Susan L. (2009): Spatialising the Sociology of Education: Stand-points, entry-points, vantage points. In: Ball, S., Apple, M. és Gandin, L. (szerk.): *Handbook of Sociology of Education*. Routledge, London és New York. 15–26.
- Rostas, I. és Kostka, J. (2014): Structural Dimensions of Roma School Desegregation Policies in Central and Eastern Europe. *European Education Research Journal*, 13. 3. sz. 268–281.
- Szűcs Norbert (2018): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–353.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 323–342.
- Zolnay János (2005): *Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban*. EÖKIK, Budapest.
- Zolnay János (2006): Kényszerek és választások. *Esély*, 17. 4. sz. 48–71.
- Zolnay János (2007): *Kirekesztés, szegregáció, vákuumbhelyzet a drávasszögi kistérség iskolakörzeteiben*. EÖKIK, Budapest.

KITÖRÉSEK – A CSOBÁNKAI PETŐFI SÁNDOR ÁLTALÁNOS ISKOLA DESZEGREGÁCIÓJA

Bakó Boglárka és Horlai Sára

„...kikerültek ebből az úgymond 'cigány iskolából', mert ez 'cigány iskola' volt eddig. Nem tudom, most hogy mi lesz...? „Magyar iskola”? Hát a rossz: az utazás, korán kelés. De viszont én nem bánom, hogy ebbe a suliba kerültek.” (cigány¹ szülő)

A jelen írás alapjául szolgáló információkat főként 2016 nyarán gyűjtöttük Csobánkán és Szentendrén, azonban tanulmányunk korábbi vizsgálataink eredményeire, és tanodai² munkánk során nyert tapasztalatainkra is támaszkodva igyekszik teljes képet festeni a csobánkai iskola bezárásának történetéről és annak hatásairól.³ A kutatómunka során elsősorban azt vizsgáltuk, hogy a csobánkai szegregált iskola bezárása milyen módon befolyásolta az iskolába járó gyerekek továbbtanulási esélyeit, hogyan határozta meg érvényesülési lehetőségeiket. Fontos témaként jelent meg, hogy a hátrányos helyzetű családok milyen módon viszonyultak az oktatási rendszerhez, illetve milyen elvárásokkal fordultak az iskola felé. Vizsgálatunk másik fókusa az általános iskola pedagógusainak, illetve a tanodai mentoroknak a hátrányos helyzetű gyerekek iskoláztatásához kapcsolódó nézőpontjai voltak.

Írásunkat a csobánkai iskola bezárásához vezető út bemutatásával kezdjük, illetve – mintegy nagyító alá véve – rövid történetekkel a különböző szereplők nézőpontjait mutatjuk be, továbbá a fontosabb mérföldköveket kiemelve elemezzük a szegregáció történetét. Tanulmányunk második felében interjúrészletek segítségével szemléltetjük, hogyan hatott az iskola bezárása egy diáklány életére, bemutatva a tanulónak, az édesanyjának, az új osztályfőnökének és tanodai mentorának nézőpontját.

¹ A faluban élő cigányok önmagukat cigánynak nevezik. A „rom/roma” elnevezést nem használják önmagukra. Tiszteletben tartva ezt, munkánkban cigánynak illetve romungro vagy kárpáti cigánynak nevezzük őket.

² A Csobánkai Csepp Tanoda helyi segítők és roma családok kezdeményezésére jött létre 2012-ben. Eleinte a helyi művelődési házban működött a tanulást segítő csoport, majd a második évtől, a Polgármesteri Hivatal és a Csepp Esélyegyenlőségi Alapítvány támogatásával önálló épületet kapott a tanoda. A Csobánkai Csepp Tanoda évről évre nagyobbra nőtt, az induláskor 6-7 diákkal és 4-5 önkéntessel működött, míg a 2015/16-os tanévben már 26 diák és 18 önkéntes tanult párokban, a 2016/2017-es tanévet 36 tanodás gyerek kezdte el, 18 önkéntes segítségével. A tanodás gyerekek nagy része a csobánkai romungró közösség tagjaiból kerülnek ki, zömében - elsősorban a szülei alacsony iskolai végzettsége és a családok nehéz gazdasági körülményei miatt - hátrányos helyzetűek. A tanodás gyerekek fele 2016/2017-es tanévben a csobánkai iskola diákja volt, másik fele pedig a pomázi iskolákban tanult.

³ A tanulmány szerzői több éve végeznek a településen kutató munkát, mindketten a Csobánkai Csepp Tanoda koordinátorai. Bakó Boglárka kulturális antropológus, 2006 óta dolgozik a csobánkai kárpáti cigány közösségben. 2012-13-ban antropológusként egy évet élt egy helybéli cigány család portáján. Kutatásai a helyi romungro közösség munkavállalásának, érvényesülési stratégiáinak, a hátrányos helyzetű diákok oktatási esélyeinek vizsgálatára irányulnak. 2012-ben többedmagával alapította a Csobánkai Tanodát. 2013 óta a tanoda önkénteseként dolgozik a településen. 2015-ben a tanoda önkéntesei és a tanodás fiatalok szülei a tanoda fenntartását és tevékenységi körének bővítéséért megalapították a Csodaműhely Egyesületet, amelynek elnöke. Horlai Sára szociológus, kisebbségpolitikus tanulmányai alatt, 2013-ban csatlakozott a tanodához. A Csodaműhely Egyesület alapító tagja, alelnöke. Kutatásainak fókuszában a tanoda lokális/ intézményrendszeri beágyazottsága, az iskolából kimaradt felnőttek tanulási motivációja áll.

A szegregált iskola története

Az első bezárás (2014)

Hosszas folyamat eredményeképpen 2014-re a csobánkai általános iskola szegregálódott (Bakó, 2009a; 2009b), az iskolába járó gyerekek szinte kivétel nélkül a hátrányos helyzetű, zömében cigány családok gyermekeiből kerültek ki. A nyolc osztályban 35-en voltak (négyen túlkoros magántanulók). A csobánkai iskola tíz év alatt fokozatosan szegregálódott. A nem cigány származású gyerekek számának csökkenése évről évre mérhető volt: 2005–2006-ban a 11 fős létszámú végzős osztályban nyolc cigány és három magyar származású diák tanult. A 2006–2007-ben végzett nyolcadikos osztályban kilenc gyerekből hét roma származású volt és kettő magyar származású, a 2007–2008-ban végzett tízfős osztály diákjai mind cigány származásúak voltak. A szegregáció okaként az iskola pedagógusai és az önkormányzat oktatásügyi referense a szabad iskolaválasztást és az ebből következő „lábbal szavazást”, a nem cigány gyerekek más településre történő utaztatását jelölték meg.

Az iskola szegregációja a kétezres évek elején azzal indult, hogy – a szabad iskolaválasztás lehetőségeivel élve – a beköltözött fiatal családok nem írárták be gyerekeiket a helyi általános iskolába, hanem Budapesthez közeli vagy budapesti „jobb” iskolákba vitték őket. Idővel már a tősgyökeres nem cigány csobánkai családok sem járták Csobánkára a gyerekeiket, sőt később azok a cigány családok is, akik anyagilag megengedhették maguknak, átvitték gyerekeiket a jobb oktatási színvonalúnak vélt pomázi, budakalászi és békásmegyeri iskolákba. A szülők között az volt az általános vélekedés, hogy a csobánkai iskola oktatási színvonala nem biztosítja azt, hogy gyerekeik később magasabb presztízsű középiskolákban tanulhassanak tovább. Ez a csobánkai iskola gyereklétszámának drasztikus csökkenéséhez, illetve az intézmény szegregálódásához vezetett. A szegregálódott iskola komoly problémát jelentett a falunak azért is, mert a kis létszámú osztályok fenntartása jelentős többletkiadással járt az intézményt fenntartó önkormányzat számára.

Idővel a falubeliek általános hozzáállása az lett, hogy a gyerekeiket azért nem íratják be a helyi iskolába, mert a helybéli roma gyerekek miatt az iskolai oktatás színvonala alacsony lett. Úgy vélték, a csak cigány gyerekekből álló osztályokban a nem cigány származású tanulók továbbtanulási lehetőségei csökkenek. Később már nem csupán a csobánkai iskola alacsony oktatási színvonalát hozták fel a más településbeli iskolaválasztás okaként, hanem a diákok nemzetiességi összetételét, vagyis azt, hogy az iskolában már csak hátrányos helyzetű, zömében cigány származású diákok tanulnak.

A megyei Klebelsberg Intézményfenntartó Központ 2014-ben döntött először úgy, hogy a szegregálódott iskolát megszünteti, hiszen ennyi gyerekkel nem tartható fenn oktatási intézmény. Terveik szerint a gyerekeket a Pomáz három iskolájában helyezték volna el, osztályonként egy-két gyereket.

Talán az ott dolgozó pedagógusok vagy az oda járó gyerekek szülei közül kerültek ki azok – ez már kideríthetetlen –, akik kezdetben aláírásokat gyűjtöttek, később települési fórumot szerveztek, majd politikai pártok segítségét kérték azért, hogy ezt megakadályozzák. A fórumok hisztérikus hozzászólásai „cigánytámadásról” szóltak, a „rossz cigány gyerekek” közéjük való bekényszerítéséről, a gyerekekkel járó „káros hatásokról”, a „veszélyről”, ami a cigányok megjelenésével járt volna.

A hírek folyamatosan szivárogtak vissza a csobánkai cigány közösségbe. Ahogy az ellenállás fokozódott, úgy lett egyre inkább úrrá a döbbenet a közösség tagjain. Kezdetben méltatlankodtak, később felháborodtak. A kialakult helyzet az egész közösséget megmozgatta, azok is bekapcsolódtak a vitákba, akiknek nem voltak általános iskolás gyermekeik (bár közvetlenül érintett rokonai szinte mindenkinek voltak). A közösség maga

is kettészakadt, kialakult az iskola fennmaradását támogató csoport. Amellett érveltek, hogy „ez a cigányok iskolája” is, hiszen régebben egy iskolába jártak mind a falubeliek, nem volt különbségtétel cigányok és nem cigányok között. Olyan család nem volt, aki a korábban elvitt gyerekeit visszahozta volna, hogy az iskola újraindulhasson, hiszen azzal ők is tisztában voltak, hogy ebben az iskolában a gyerekeknek nincs jövőjük, ennek ellenére sokan közülük amellett érveltek, hogy helyben kell fenntartani oktatási intézményt. Mérvadó lett a cigány közösségben az a vélemény, hogy az iskolabezárás oka egy helybéli „rossz cigány” család, aki miatt „ide jutott a helyzet”. Úgy vélték, a „rosszak” miatt vitték el gyerekeiket már korábban a magyarok, később a cigányok is.

A csobánkai romungró közösséget sokkolta az iskolabezárás története, az ezzel járó verbális támadás és ennek sajtóvisszhangja. Feszültségek keletkeztek a családok között, kölcsönös vádakkal illették egymást, de kritizálták az egymást váltó igazgatók tehetetlenségét, a kiégett és elfáradt pedagógusokat, az oktatás színvonalának esését, ami – véleményük szerint – együtt vezetett oda, hogy az iskolából elfogytak a gyerekek. A szomszéd település „sikeres” tiltakozásának eredményeképpen 2014 szeptemberében a helyi iskolát újra megnyitották, és a 35 (négy túlkoros magántanuló) diák itt folytatta tanulmányait.

2014. szeptember 17.

Kapcsolatfelvételi céllal látogatunk el az újrainyitott iskola igazgatójához. Nehezen találunk időpontot, „*sok a dolga*”, magyarázza az igazgató, de végül megjelöl egy délutánt. Amikor belépünk, egy csavarhúzóval a kezében tanácstalanul álldogál egy iskolapad előtt, szerelni készül: nincs gondnok az iskolában, rozzantak és hiányosak a felszerelések, újakra nem kaptak pénzt, hát maga áll neki a javításnak. Az igazgató fáradt és elkeseredett, már elkezdődött az év, de még közel sincsenek meg a feltételek ahhoz, hogy tanítani és tanulni lehessen. Több szaktanár is hiányzik, nincsenek a tanításhoz szükséges eszközök, nem működnek a számítógépek, ázik a tető. A fejtelenség a gyerekek viselkedésére is rányomja a bélyeget, nem tudják mihez tartani magukat, hiszen óráik – tanárok hiányában – napi szinten maradnak el, annyi pedagógus nincs, hogy helyettesítsék a nem létező tanárokat, így már délelőtt hazaküldik a gyerekeket. Persze, hogy örül az igazgató, hogy a tanoda önkéntes csapata felajánlja a segítségét, talán így meg lehetne oldani az iskolai oktatást, ha együtt tanítjuk a gyerekeknek a napi tananyagot. Felvázoljuk, hogy a tanodának elsősorban nem az iskolai tananyag megtanítása a feladata, hiszen nem vagyunk iskola, sokkal inkább a kompetencia és a tanulási motiváció fejlesztése, a hátrányos helyzetből való nehézségek kiküszöbölése a célunk. Csalódottan néz ránk és rázza a fejét.

A második bezárás (2016)

A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ hosszas mérlegelés után 2016-ban újból úgy döntött, hogy megszünteti a csobánkai Petőfi Sándor Általános Iskolát. Az indoklásuk szerint a bezárás oka az, hogy az iskola túl alacsony gyereklétszámmal működik, a tankerületi és az országos átlagnál is jóval rosszabb kompetenciaeredményeket produkál, és igen szegényes az épület infrastruktúrája. Emellett szinte kizárólag hátrányos helyzetű roma diákok tanulnak benne, más intézményekhez képest sokkal rosszabb színvonalon, így joggal nevezhető szegregált iskolának.

A szülők és a gyerekek csak május végén tudták meg, hogy ősszel nem kezdődik új tanév az iskolában. Az iskola tanári kara ugyan egy szülői értekezleten tájékoztatta őket az iskola bezárásáról, de arról nem beszéltek, hogy ha ez megtörténik, akkor a gyerekek iskolai elhelyezését, utaztatását és kíséretét ki és hogyan fogja megoldani. A szülők tele voltak kérdésekkel és indulatokkal, de ezekre nem kaptak választ, és ezzel az ügy kommunikációja megrekedt.

A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ úgy döntött, hogy a 37 gyereket Pomáz, három általános iskolájában próbálják meg elhelyezni, osztályonként egy-két gyereket. A csobánkai iskolába járó gyerekek szülei aláírásgyűjtésbe kezdtek, hogy ne zárják be az iskolájukat. Az ívet minden család aláírta. Folyamatosan segítséget kértek a tanoda önkénteseitől, hogy álljanak melléjük az iskola melletti kampányban. A tanodások érveit, hogy egy rossz szegregált iskolában tanuló diák továbbtanulásának lehetősége a minimumra csökken, illetve, hogy a jelenlegi állapot felszámolásának egyetlen lehetősége az iskola bezárása, megértették, de nem győzte meg őket.

Az iskola körüli konfliktus tehát feszültséget okozott a családok és az önkéntesek között is. Az önkéntes csapat – látva a gyerekek sikertelenségét, oktatásának rendkívüli hiányosságát – rossz véleménnyel volt a csobánkai iskola működéséről. Egyöntetű volt az álláspontjuk, hogy ezt az oktatási intézményt mielőbb be kell zárni, hiszen a gyerekeknek – jó jegyeik ellenére – minimális esélyük sem lesz a továbbtanulásra. A csobánkai iskolás gyerekek családjai nehezményezték, hogy a velük jó és bizalmi viszonyban levő önkéntesek nem állnak melléjük az iskola fennmaradásáért folytatott küzdelemben.

Eközben Pomázon tiltakozási hullám indult el arra a hírre, hogy a csobánkai gyerekeket a pomázi iskolákba akarják áthelyezni. 2500 ember írta alá azt az aláírásgyűjtő ívet, amely a csobánkai iskola bezárása elleni tiltakozásra szólítja fel a kisváros lakóit, a város polgármesterének kezdeményezésére pedig a képviselő-testület kilenc tagja levélben fordult az emberi erőforrások miniszteréhez, hogy ne Pomázt jelölje ki kötelező körzetnek. Lakossági fórumot szerveztek, amire az érintett iskolák igazgatóit, a KLIK képviselőit, a helyi vezetőket és szülőket is meghívták. A kerekasztal-beszélgetés indulatokkal átszótt volt, az érvek és az ellenérvek elcsúsztak egymás mellett. A vita végén hangot kaptak a teremben ülők is. A csobánkai óvónő kért szót, amellett érvelt, hogy ezek a gyerekek nem mások, mint a gyerekek általában. Gúnyos nevetés tört ki válaszként a teremben. A pomázi gyerekek szülei felálltak, tiltakoztak, érveltek. *„Ahogy Wass Albert mondta, védjük meg a templomot és az iskolát!”* – indokolta a cigány gyerekek áthozatala elleni érveit egy helyi tanár. Az egyik helyi szélsőjobboldali párt képviselője kijelentette, hogy *„nem akarja a gyerekeket minősíteni”*, de tudni kell, hogy egyes családokban *„belsőnyészet”* van, emiatt alacsonyabb az IQ szintjük, *„nem lehet együtt tanítani a magyar gyerekekkel őket”*. A Lakossági fórum egyöntetűen képviselte: nem akarják, hogy a csobánkai gyerekek Pomázon folytassák tanulmányaikat.

2016 júniusában még bizonytalan volt, hova kerülnek a gyerekek. Júliusban úgy tűnt, az alsó tagozatosok Pomázra, a felsősök Szentendrére fognak járni. Augusztusban Pomáz polgármestere újabb tiltakozólevelet írt a minisztériumba. Végül augusztus utolsó heteiben véglegessé vált a gyerekek beiskolázása: három alsós kivételével – akiket a szüleik külön íratnak be – minden kisdíák, aki addig a csobánkai iskolába járt, Szentendre általános iskoláiban fogja megkezdeni az új tanévet. Augusztus 29-én tudták meg a családok, hogy a bezárt csobánkai iskolába járó gyerekeknek melyik szentendrei iskolába kell járniuk az új tanévben.

2016. augusztus 30.

Nagy a kétségbeesés a családokban, mivel a szentendrei befogadó iskolák ismeretlenek számukra, pontosan azt sem tudják, hogy hol helyezkednek el, nem ismerik a tanárokat, nincsenek még a gyerekeknek tankönyveik sem. Kocsival visszük a szülőket, gyerekeket beíratkozni, ahányan beférnek, tanodás diákjaink és olyanok, akik nem járnak a tanodába. A félórás út során próbáljuk nyugtatni őket, beszélgetünk az új iskolákról, a lehetőségekről, már amennyit tudunk mi magunk, tanodai önkéntesek is, hiszen mi ugyanúgy most tudtuk meg az információt, hogy melyik iskolába fognak járni a gyerekek, nem tudtuk felvenni

a kapcsolatot az iskolákkal, nem tudunk beszélni a tanárokkal. Együtt megyünk az ismeretlenbe.

Az első állomás a Templomdombi Általános Iskola. A tanárok már a folyosón várnak minket: kedvesek, nyitottak. Négy gyerek kerül hozzájuk, egy tanodás közülük. A szülők hamar felengednek, főleg, hogy az egyik tanítónő régen a csobánkai iskolában dolgozott, az egyik beiratkozó kislány szüleit is tanította. Több tanár is leül a szülők mellé, halkan beszélgetnek, papírokat töltenek ki, információkat osztanak meg. Egy óra múlva végzünk, mindenki megnyugodott, a szülők úgy vélik, jó helyre kerültek a gyerekek, „*csak hát – aggályoskodnak – messze van az iskola, hogy fognak bejárni a gyerekek?*” Erről még senki nem tud semmit. Talán iskolabusz? Talán kísérők?

Második célunk az Izbégi Általános Iskola. Itt már többen is vannak a csobánkai szülők közül, az igazgatóhelyettes nő egy listát néz, próbálja összevetni a neveket az ott lévőekkel. Egy csobánkai édesanya segít neki, hamar kiderül, hogy olyan gyerekek is vannak a listán, akiket a szülei máshova írtak már be. Nagy a fejetlenség. Megakad a szemem egy sarokban álldogáló édesanyán, I.-n. Látom, hogy potyognak a könnyei. A kislánya és a kisfia dermedten ül, kicsit távolabb egy padon. Először a gyerekekhez megyek oda, a kislány második tanodásunk, próbálok vele beszélgetni, de bármit kérdezek, nem felel, csak néz maga elé. A kisfiúhoz fordulok, de ő elhúzódik és félrenéz. Átmegek I.-hez, „*mi a baj?*”, kérdezem, „*miben tudok segíteni?*”. Görcsösen elmosolyodik, „*mégis miben?*”, kérdezi idegesen. A két kisgyereket külön iskolába tették, így joggal aggódik, hogy fogják ezt a kicsik kibírni. Új város, új iskola, senkit nem ismernek, és még nem is lesznek egy helyen. Már újra potyognak a könnyei, miközben elfordul. Bemegyek az igazgatóhelyettes nőhöz, hogy nem lehet-e valamit tenni. Nagyobb biztonság lenne, könnyebben beszoknának, ha egy helyen lennének a gyerekek. „*Nem lehet*”, mondja. Látom rajta, hogy feszült, hiszen itt az év eleje, most kell a gyerekeket elhelyeznie, de nincs döntési joga, hogy kit vesz fel. „*Nem tehetek semmit*”, mondja, és megkér, hogy menjek ki. I. reménykedve vár az ajtóban, de ahogy meglátja az arcom, elfordul. Megyek utána, magyarázom, hogy mellettük vagyunk, segíteni fogunk, de I. meg sem fordul, kézen fogja a gyerekeket és elindul a kijárat felé. „*Várj!*” szölok még utána, „*Hazaviszlek kocsival!*”. De nem áll meg, „*busszal megyünk*”, szól, de hátra se fordul. Még átsuhan a fejemen, hogy talán nem is tudja, hogy hol a buszmegálló és hogy van-e náluk annyi pénz, de nem megyek utánuk. Tehetetlennek érzem magam.

A kapcsolatfelvétel (2017)

2017 szeptemberében négy szentendrei iskolában helyezték el a 34 csobánkai gyereket. A gyerekek jó bizonyítvánnyal mentek át új iskoláikba, egyikük sem bukott, a bizonyítványban szereplő jegyeik szerint néhány kettes-hármas és sok erős közepes, illetve jó tanuló volt közöttük. A legfontosabb számunkra, tanodások számára, az új iskolákkal való kapcsolatfelvétel volt, ezért mind a négy iskolát megkerestük azzal az ajánlattal, hogy szívesen elbeszélgetünk velük új tanítványaikról. Kis filmmel és sok történettel készültünk a beszélgetésekre, melyekre nyitottak voltak a pedagógusok. Nagy körökben folytak a megbeszélések, több tanodás és sok tanár vett ezeken részt. Szóba kerültek a jegyek és a tudásuk közötti különbségek is. Megbeszéltük, hogy mely korban levő gyerekekkel érdemes egalitárius viszonyra törekedni, mivel ők már közösségükben felnőtt státuszban vannak. Elmeséltük, hogy mi milyen következménnyel, módszerekkel igyekszünk számukra megszabni a határokat a tanodában, illetve, hogy mennyire fontos a következetesség, az igazságosság és az egyenlőség. Kitértünk a téli hónapok nehezebb tisztálkodási és mosási lehetőségeire, az ezzel járó esetleges testszagra, a tavasztól induló kőművesi munkákra és az ebből fakadó iskolai hiányzásokra is. Próbáltunk sűrítve tapasztalatokat átadni, hogy a

tanároknak is és a gyerekeknek is könnyebb legyen az indulás. Nehéz volt, hiszen tudást és tapasztalatot kellett átadnunk oly módon, hogy ne stigmatizáljuk és ne egzotizáljuk a hátrányos helyzetű gyerekeket. Fontos volt elérni, hogy – mindezeket tudva és megértve – a tanárok „színvakon” bánjanak a csobánkai gyerekekkel, úgy, mint bármelyik másik, gyengébb iskolából jött diájkukkal, tudva tudásbeli hiányosságaikat, segítve őket az iskolai felzárkózásban.

A kapcsolatfelvétel a szentendrei iskolákkal megalapozta az egész tanév során a kapcsolattartásunkat. Amellett, hogy telefonszámot és e-mail-címet cseréltünk a tanárokkal, felajánlottuk a közvetítés és a tanácsadás, esetleg a konfliktusoldás lehetőségét is számukra. A pedagógusok nagy része élt ezzel a lehetőséggel, többen is rendszeresen tartották a kapcsolatot a tanodások mentoraival, akik több alkalommal szülőikkel együtt látogattak el az iskolába. Gyakran az önkéntesek voltak azok, akik iskolai konfliktusoknál mediátorszerepet tölthettek be.

2017. március

Á.-t, az egyik tanodai önkéntesünket felhívta egyik nap mentoráltjának édesanyja, C. „*Azt hiszem, rosszat tettem*”, kezdte, aztán már folyt belőle a szó. Kisfiának, a negyedikes R.-nek eltűnt az iskolában valamije, aztán az egyik osztálytársa még bele is kötött az elkeseredett gyerekbe, aki erre ráugrott és nagy verekedés lett a vitából. C. még aznap befutott az iskolába, számonkérte az osztályfőnököt, megfenyegette az igazgatót, kiabált, hangoskodott az irodában. Aztán elrohant, megnyugodott, és felhívta fiának mentorát, hogy segítsen megoldani az ügyet. Á. a kezdeti döbbenet után, hogy már a konfliktus idáig fajult anélkül, hogy a tanoda bármit is tehetett volna, felhívta a kisfiú osztályfőnökét. A pedagógus hasonlóan zaklatott állapotban volt, vázolta a történetet, egyszerre volt felháborodva és megsértve. Á. hosszan magyarázta neki a történeteket, majd időpontot kért, hogy bemehessenek hozzá R. édesanyjával.

Á.-val a tanodába igyekeztünk, amikor összefutottunk C.-vel és a férjével Pomázon a HÉV-nél. Örömmel üdvözölt minket, rögtön a történetekre tért rá, hangsúlyozva, hogy hiba volt kiabálnia, fenyegetőznie, a legjobb most már az, ha Á. nénivel bemennek és ő segít elmagyarázni a „dolgot” a tanárnak. Látszott rajta, hogy aggódik a kisfia miatt, hiszen ez egy „*jól iskola*”, mondja, itt „*jól fogadták*” a gyerekét. „*Mi lesz, ha most minden elromlik?*” – tette fel elkeseredve a kérdést.

Nézem C.-t és eszembe jutott, hogy néhány éve, amikor R. az iskolát kezdte Csobánkán, azt magyarázta nekem, hogy azért írta Csobánkára a gyerekét, mert „*olyan sötét bőrű*”, itt nem fog kitűnni a többi közül, itt ezért nem fogják bántani. És most ő az egyetlen roma származású diák a szentendrei osztályban. Á. nyugtatja, ismeri a tanárt, nem lesz gond, meg fogja érteni. Aztán végül mégsem mentek be együtt, C. külön ment az iskolába, beszélt mindenkivel immár higgadtan, majd az ügy elcsitult. R. most is ott van, szereti az osztályfőnökét, és igaz, hogy semmilyen iskolai külön programon nem vesz még részt, de azt mondja, szeret iskolába járni. Ennek ellenére R. év végén megbukott angolból, most javítóvizsgára készül.

A „csobánkaiak” Szentendrén

A. 13 éves kamaszlány. Öccsével és szüleivel egy egyszobás lakásban élnek a falu végén, a szegregátumban. Szülei nyolc általánost végeztek, édesanyja pár éve szerzett OKJ-s, vegyiáru eladói szakképesítést, az elmúlt évben közmunkásként dolgozott, majd nyáron felvette őt egy helyi vállalkozó a boltjába eladónak. Az apa a Szentendrei Városi Szolgáltató Zrt.-nél kukásként dolgozik. A család összetartó, a szülők élete a gyerekeik körül forog. Fontos

számukra, hogy a gyerekek ne szenvedjenek semmiben hiányt. Védelmük őket, amennyire csak tudják, hogy ne érje őket kudarc, rossz szó.

A. és három évvel fiatalabb öccse első osztályos koruktól a csobánkai iskolába jártak. A. elmondása szerint, szeretett odajárni.

„...így jó volt, tudod, azt értesd benne, hogy nem volt olyan szigorú, meg nem kellett úgy nagyon-nagyon odafigyelni, úgy tanulni. Csak úgy tanultunk, utána játszottunk, meg ilyenek. Hát igazából szerettem ide járni, ha azt mondanám, hogy nem, tényleg hazudnék, mert ez egy olyan iskola volt, hogy ide mindenki szeretett járni. Meg hát itt mind ismerősök, rokonok voltak, tudod. Nem az, hogy egyedül.”

A. és családja 2017 tavaszán értesült róla, hogy be fog zárni az iskola. Eleinte nem vették komolyan a döntést, nehezményezték, hogy nem kaptak időben megfelelő tájékoztatást.

„Hát igazából mióta én itt elkezdtem az első osztályt, folyamatosan minden évben ez a téma feljött, hogy be fog zárni, be fog zárni. És kijött így a tavasz, ilyen április–május, és akkor megint elkezdődött ez a téma, hogy bezár az iskola. De hát nem vettük komolyan, mondom, minden évben ilyen elkezdek velünk, hát tuti, hogy nem, aztán így ez lett a vége. Én mentem haza, és akkor én mondtam az anyukámnak, hogy „hát, anyu, bezárják az iskolát! [...] és akkor mondja anyukám, hogy mi az, hogy az osztályfőnök vagy az igazgató egy értesítőt, egy levélt nem küld ki, fel nem hívja őket?!”

Az édesanya tisztában volt vele már évek óta, hogy nincs megfelelő színvonalú oktatás az iskolában, azonban ez a hirtelen döntés nagyon megrázta őket, ráadásul úgy érezték, velük senki sem egyezettett, az ő véleményüket senki sem kérdezte meg:

„ugye, volt szülői, ilyen rendkívüli szülői, amin nem voltunk ott tízen. És ugye jött ez a tankerületi igazgató [...] adta a szépet, a jót, dumált nekünk. Rá akart minket dumálni meg satöbbi, hogy jó lesz, szép lesz, hogy bezárják az iskolát. Hát magyarul beettek minket szépen, mert látták, hogy hű, dik, ezek hülye cigányok, vagy nem tudom [...]. Amikor én jártam az iskolába, akkor az egy szuper iskola volt. Cigányok jártak együtt magyarokkal, ugyebár tele volt az iskola. Ugye már mikor nekem kezdtek a gyerekek az iskolát, szinte csak roma gyerekek voltak. (Volt magyar gyerek?) Nem volt. A tanítás az egyenlő volt a nullával. Szó szerint, felsőben. Alsóban ezt nem mondhatom el, [...] hát a felsőbe ő velem gond volt, mert elment reggel nyolc órakor és már tízkor meg tízenegykor otthon volt. És mindenképp négyes-ötös volt. Tesizni nem tesizett, és ő jeles volt tesiből.”

Égész nyáron kétségek között vergődött a család, hogy hova fog kerülni a két gyerek, a gyerekek és a szülők is szorongtak az ismeretlentől. Mivel nem jelölt ki számukra új iskolát a tankerület, az egész nyár várakozással telt. Hallották híret a szomszédos településen zajló aláírásgyűjtésnek, amit az egyik helyi képviselő kezdeményezett, hogy megakadályozza a csobánkai gyerekek a település három általános iskolájában való elhelyezését. Az édesanyát nagyon felháborította a csobánkai gyerekek ellen uszító kampány, így aláírásgyűjtésbe kezdett pár szülővel, hogy közösen feljelentsék a kezdeményezőket. Végül nem sikerült elég szülőt megnyernie az ügynek, így elállt a feljelentéstől.

Augusztus végén még mindig nem lehetett tudni, melyik iskolába fognak kerülni a gyerekek, végül több szülővel közösen összegyűltek a polgármesteri hivatal előtt.

„...akkor úgy mentünk oda, hogy mondjanak már valamit. Hát türelem, türelem, türelem, csak azt mondták. És akkor nekem volt feléje (a polgármester asszony felé), egyetlen egy kérésem, mivel alsós-felső gyerekem volt, hogy a két gyereket ne szedje szét. Egy iskolába tegye őket. És akkor ott vártunk vagy egy óra hosszát. Jó, volt, aki leordította a fejét, meg letámadta ötöt, amivel nem értettem persze egyet, mert nem így kell rendezni a dolgokat. Akkor utána kijött ő szépen a papírral – megkapta a papírt, a tankerületi igazgató átküldte neki –, és, ugye, akkor sorolta fel, melyik gyerek hova megy. [...] Én örültem neki, hogy nem vették fel a szomszédos településre a gyerekeket, esküszöm, nagyon örültem! Hogy mi mindennek el lettek hordva a gyerekek! Mondták a szentendrei iskola nevét, kérdeztem, hogy az melyik sulisuli, vagy mi. És akkor mondta ugye a polgármester asszony, hogy kiknek a gyerekei járnak ide, hát, mondom, most jó, most engem az pont nem érdekel. Jó iskolába kerültek, oké, rendben, ennyi.“

A család három nappal később már az iskolai évnnyitón találta magát. A korábbi kis iskola, az öt-hat fős osztályok után sokként hatott rájuk a hatalmas, sok folyosós, zegzugos iskolaépület a maga több mint 500 fős tanulói létszámával. A.-nak nem ment könnyen a beilleszkedés, az évnnyitón mind új osztálytársai, mind az osztályfőnöke meghökkent érett, felnőttes külsején.

„Elmentünk, ugye, az évnnyitóra, ott megismerkedtem az osztályfőnökével [...], el is mondta ő is, hogy ez egy hét éve megszokott osztály, és jön egy idegen, főleg cigány lány, ugye, itt meg többsége magyar volt, teszem hozzá, nem ilyen szegények, mint mi vagyunk, hanem, ugye, milliomosok meg milliárdosok, és ők ez miatt fölényben is érezték magukat. [...] vettem neki egy gyönyörű szép fekete-fehér csipkeruhát, és hát kicsit kívágottabb volt a kellenél, de nem volt annyira vészes. És, ugye, megbámulták őt a fiúk is, meg a lányok is. És utána kérdezte a tanító nénije, hogy „A. mindig így öltözködik? Mondom, hogy nem, de hát ezt a ruhát szántam neki évnnyitóra, hát neki ilyen adottságai vannak. De hát kérdezték az osztálytársai, hogy úristen, ez a lány hány éves, hányat bukott? És akkor mondta nekik az osztályfőnök, hogy ugyanannyi éves, mint ti vagytok, és egyszer sem bukott, mit szóltok hozzá?!“

A. érkezéséről az iskola is csak pár nappal az évnnyitó előtt értesült, így az osztályfőnöknek sem volt ideje felkészíteni az osztályt. Így emlékezett az évnnyitó napjára:

„Igazából én nem tudtam velük beszélgetni, mert, ugye, A. már szeptember 1-én bejelentkezett, és állt ott a folyosón, és én azt hittem, hogy egy első anyuka, sosem fogom elfelejteni! Egy idő után ránéztem és láttam, hogy még mindig ott áll, és már elkezdődött a kicsiknek az évnnyitó, és akkor kérdezem: te az én új diákom vagy? Akkor mondta, hogy igen. És emlékszem, hogy a gyerekek csak egy dolgon voltak meglepve, hogy egy ilyen fejlett lány hogy lehet, hogy még csak 13 éves, hogy nem létezik, hogy velük egyidős. És mi azt ott közösen beszéltük meg.“

Az iskolába A.-n kívül még hat gyerek került Csobánkáról, két alsós és négy felsős. Az egyikük az év elején átiratkozott egy másik iskolába, egy diákot pedig átrakott az iskola a Híd programba. Az alsós diákoknak könnyebb dolga volt mind beilleszkedés szempontjából, mind a tananyag elsajátításával, de a pedagógusok hozzáállásán is sok múlott. Az iskolaigazgató így magyarázta az év eleji nehézségeket:

„Figyelj ide, nem mondom azt, hogy örültünk, mert nem tudtad, hogy milyen gyerekek jönnek. Akik alsóba jöttek, ott tudtad, hogy ott még tudsz mit tenni, ha valami probléma van. [...] felkészítettük a kollégákat, hogy itt nincsen apelláta, itt nincsen gondolkodási idő, ezt el kell fogadni, ugyanúgy kell velük bánni, tudjuk, hogy biztos nagyok a lemaradások, hiszen volt egy tanár, aki átjött a csobánkai iskolából, felvettük ide nyugdíj előtt. Hát tőle jöttek információk, melyek nagyon változóak voltak. Ugye, ő azért a saját szemszögéből is nézte. Amit még akkor mi nem tudtunk, hogy iszonyat lemaradásuk van a gyerekeknek. Tehát, ők nem ehhez vannak szokva, hogy iskolába kell járni és tanulni kell. Ez kiderült az első hónapban, és minél jobban megismertük a gyerekeket, egyre többet beszélgettünk velük, akkor kiderült, hogy hát ő nem tudja, hogy mi az, hogy neki házit kell írni, meg nem tudja, hogy mi az, hogy neki itt kell lennie fél kettőig és fél háromig. [...] Azt kell, hogy mondjam, hogy azt gondoltuk, hogy nem lesz könnyű, de azt nem gondoltuk, hogy ennyire nehéz. Az is igaz, hogy hazudnék, ha azt mondanám, hogy minden pedagógus egyformán jól fogadta ezeket a gyerekeket. Tehát eleve tudjuk, hogy azért a kisebbséggel (vagyis magyarországi romákkal/cigányokkal) szemben vannak előítéletek, és van, aki ezt nem fogja már 50–60 évesen levethközni, nem tudod megváltoztatni. Soha nem bántották a gyerekeket, de mégsem volt az a fajta befogadás, amit úgy elvárna az ember.”

Az első hetekben A. és az osztályfőnöke számára is kiderült, hogy hatalmas A. lemaradása osztálytársaihoz képest, ráadásul az iskola és a tanulás koncepciója is egészen mást jelentett számára. Nem volt hozzászokva, hogy egész nap távol legyen otthonról. Mivel iskolabusz vitte őket az iskolába, korán reggel kelt és késő ősztől már csak sötétedés után ért vissza a faluba, míg korábban Csobánkán – főleg a tanév első hónapjaiban – csak napi két-három órát töltött az iskolában. Korábban alig kellett házi feladatot írnia, és csak a tanodában kellett az iskolán kívül tanúlással foglalkoznia, így váratlanul érte az a sok követelmény és elvárás, ami az új osztályban egyszoriban rászakadt.

„...figyelj, én most elkerültem innen, de amit én ott egy év alatt átéltem, az itt egyszer nem volt velem. Nem is az, hogy kutya kötelesség itten tanulni, mert tényleg, most a bizonyítványomban szenvedtem, hogy kettesekkel átmenjek, nagyon sokat kell tanulni. Megnéztem épp nem rég, minden hármas, négyes, ötös volt, de minden! Nehéz is az az iskola, ott tényleg szigor van [...] Legelső bét volt, vagy második, már nem tudom, és már dolgozat. Hát én meg nevetgéltem, mondom, most mit csináljak, hogy írjam én ezt meg? És akkor, azt hiszem, az volt, hogy kémiából centiméter és deciméter, azt nem tudtam, és olyan, hát, szégyelltem magam. Mindenki keni-vágja, én meg nem tudom, mi az, hogy deciméter. Hát mindegy, beadtam a papírt. Amúgy rengeteg dolgozatnál csináltam azt, hogy felírtam a nevemet és beadtam. Főleg matek, kémia, fizika.”

A vele foglalkozó pedagógusok hasonló módon vázolták fel a hiányos iskolai tudása miatti nehéz helyzetét:

„A. úgy jött ide, sose felejttem el, a nagy barna szemével, azt hittem, hogy mindent ért, ült és, mondjuk, öt óra alatt semmi nem ment át. Mondjuk, kellett egy két hét, mire ez kiderült az ember számára, hogy semmi, lapozott, írt. De tők hülyeségeket írt le, fogalma nem volt. Először fiú ült mellé, mert fiút akart, mert szép kislány, és akkor utána olyan fiú üljön mellé, aki segíteni is tud neki, aztán olyan lány is, aki segíteni tud neki. Hogy neki olyan volt, szerintem – hát, jó, írni-olvasni azért tudott, tehát nem úgy első osztályba – de, mondjuk, mint egy negyedik osztályosnak, hogy meg kellett tanítani, hogy hogyan kell tanulni. Hogy kell felépíteni a tanulást. Hogyan kell odafigyelni az órán. Külön odamész, odaböködsz neki a kezével, mikor a többinek csak mondd, hogy tizedik bekezdés, harmadik sor. Aztán volt, hogy leültünk és megbeszéltük, hogy ez egy bekezdés, ez, ez, ez, és ez, és azért nem egy buta lány, tehát ezeket elég gyorsan megtanulta.”

A.-nak a beilleszkedés sem ment könnyen az osztályba. Korábban csak ismerősökkel, rokonokkal járt egy osztályba, összesen öt-hat diákkal, míg az új iskolában több mint 20 gyerek között kiközösítve, idegennek érezte magát.

„Hát, igazából így megijedtem, mert tudtam, vagyis hát gondoltam, hogy most elkerülök innen másik iskolába, és meg kell magam nagyon húzzam. Első, amúgy nem tudom, de megéreztem, hogy ki leszek közösítve, hogy egyedül leszek, meg ilyen dolgok, így megéreztem, tudtam, úgyhogy nem számítottam olyanra, hogy most engem első nap befogadnak.”

Az első hetekben ráadásul többször úgy érezte, hogy szándékosan kiszúrnak vele diáktársai. Eltűnt a tornanadrágja, ami csak pár nap múlva került vissza hozzá, a táskáját pedig, benne a tanszerekkel, az egyik óra után eláztatva találta. ,

„Aztán történt egyszer egy olyan, hogy A. sírva hívott fel, bent voltam a munkahelyemen, hogy anyu, jaj, és akkor még az volt, hogy meg sem vettük a dolgokat a suliba, mert vártuk ezt a beiskoláztatásit, és akkor mondtam, hogy jó, ne költsük el a pénzünket, mert ha megkapjuk, majd akkor mit kezdünk vele. Jó, azért egy-két cuccot megvettünk nekik kezdésnek. És akkor költsöntáska meg satóbbi. És, képzeld el, felhív a lány sírva, hogy a rostos üdítőjét beleöntötték a táskájába, könyvek, füzetek satóbbi benne és akkor utána hívom a lányt, hogy akkor végeztem a munkahelyemen: jó, anya, akkor táskát hozszál, bemegyek, és akkor gondolhatod a fejem mekkora volt, és akkor, ugye, jött az osztályfőnöke és mondta, hogy ez kinyomozhatatlan dolog, nem tudják. Jó, így nem is izéltem semmit rá, nem reagáltunk.”

A váratlanul szigorú iskolai követelmények és a beilleszkedési nehézségek hatására A. egyre többet hiányzott, év végére több mint 300 óra hiányzása gyűlt össze.

„Nem mentem be iskolába, mert sokszor volt, hogy nem akartam, tényleg nagyon sokszor én be se mentem, azért nem is tudom, hány hiányzásom összejött. És akkor telefonálgatott (az osztályfőnök), hogy már pedig menjek be, menjek be, nem baj, ha nem tanulok, nem írom meg a dolgozatot, csak menjek be!”

A. osztályfőnöke igyekezett minden tőle telhetőt megtenni, hogy bent tartsa A.-t az iskolában.

„Hát én A.-nál láttam, rengeteget hiányzott [...] voltak időszakok, hogy szerintem két hónapig kb. nem járt iskolába. Én azt is el tudom fogadni, egy ilyen kamasz lánynál, hogy van, hogy egyik betegségből beesel a másikba, mert nem gyógyulsz meg, én is voltam kamasz, tehát azért ismerem. Amikor már mondtam A.-nak, meg a szülőknek, hogy azért nem kéne, onnantól azért elkezdtek figyelni, hogy ne a kisebb ellenállás felé menjünk. Mert elaludtunk és akkor be sem jövünk, hát akkor gyere be tízre vagy harmadik órára.”

Az édesanya a tanodához fordult segítségért, hiszen kisebbik gyereke már második éve tanodás volt, és pár évvel azelőtt A. is a tanoda diákja volt még.

„A. egyszer elkezdte a tanodát, aztán abbahagyta, ezt nem nézték olyan jó szemmel, utána beszéltem a tanodásokkal és mondták, hogy akkor jó, meglátják, hogy lesz, mint lesz. Akkor nagyon megörültem neki, mikor mondták, hogy A. is jöhet a tanodába. Ugye, elsőnek úgy volt, hogy egy héten csak egyszer jött, utána mondták, hogy megpróbálják betenni őt egy hétre kétszer. Ez meg is történt, hál' istennek, most voltak olyanok, én nem tudtam vele matekozni, meg ilyenek, nyilván nem értek én ehhez, lejött a tanodába, azért csak tanult, csak valami maradt a kis kobakjában neki.”

Az első félévben ritkán jelent meg A. a tanodában, de mentora szerint a második félévben sikerült szorosabb kapcsolatot teremteni vele és a szülőkkel is.

„Ilyen kívülállónaként jelent meg októberben is a tanodában, úgy besétált szépen, hogy neki nincs tanulnivalója. A hetedikesekkel akkor már elkezdtem a felvételire való felkészülést. Egyrészt voltak mellette ilyen nagyszájú hetedikesek, akik el is nyomták, úgyhogy nem jutott szóhoz. Azt láttam, hogy gyakorlatilag semmit nem tud, és azt láttam, hogy egyre jobban begubózik és visszahúzódik. Amikor sikerült négy szemközt maradnom vele, és tudtunk beszélgetni és csak vele tudtam foglalkozni, akkor láttam, hogy hát bizony a képességeivel is gondok vannak, bár utólag rájöttem, hogy egyszerűen csak nem volt edzésben az agya. Nem szokta meg azt, hogy tanulni lehet, nemhogy kell, hanem lehet tanulni, úgyhogy azok a ritka, tulajdonképpen őszinte pillanatok voltak, amikor őszintén mondta, hogy azt se tudom, hogy hogy kezdjek neki, nem tudom, hogy kell tanulni. Itt van ez a történelemlecke, hogy mit csináljak, nem tudom, hogy kell tanulni. Úgyhogy A.-val itt kellett kezdenünk, a második félév az több alkalmat adott erre, [...] egyénileg tudtam A.-val mindig foglalkozni. Illetve ott volt a háta mögött az a félévi kudarc, őt tantárgyból elégtelen. Második félévben szinte pszichológusként kellett vele dolgoznom, mert eljött, hogy nincs tanulnivaló, de ő nem is fog tanulni, és akkor olyan időszak volt, hogy egyrészt reménytelennek látta, hogy elvégzi a hetedik osztályt, másrészt valahonnan megtudta, hogy a szentendrei szakközépiskolának van egy Híd programja, ahol összevontan lehet elvégezni a 7. és a 8. osztályt. Tehát akkor ő nem is fog többet iskolába járni, hanem majd megy ebbe a Híd programba, és ott teszi le a 8. osztályt, amúgy meg megbukik, és na, akkor mi van, ha megbukik, és akkor ezeket kellett vele megbeszélni. Egyrészt azt, hogy már most is az osztálytársai közül a méretei, tehát a felnőttisége, a megjelenése kirí, tehát,

képzeld el, hogy még egy évvel kisebbek közé fogsz kerülni, azok között hogyan fogsz kinézni, és szépen rávezetni arra, hogy bizony lehet tanulni és kell tanulni. Úgy tanultunk, mint egy első osztályossal, hogy én mondtam először és ő mondta utána, vagy megbeszéltünk valamit és akkor utána próbáltam, hogy na, akkor most ezt le kell írni a házi feladatnál, szóval eszméletlenül kellett vele foglalkozni.”

A második felévre A. egyre inkább elkezdett bízni az osztályfőnökében.

„Hát tényleg én ilyen osztályfőnököt, hát álmomban nem gondoltam volna, tényleg első nap, ahogy bementem, olyan aranyos, kedves volt, meg tényleg rengeteget segített mindenben, csak, tudod, volt az, tudod, hogy nem akartam, hogy nem volt kedvem, meg már nem bírtam, és akkor ő úgy izélt engem, hogy de, de, muszáj. Én mondtam is neki, amikor volt az évzáró: Ha most nem maga lenne az osztályfőnököm, mondom, elhiszi, hogy én nem tanulnék nyáron? De most, hogy ő így, nem akarom azt, hogy elkerüljek másik osztályfőnökhöz, meg én is megszerettem amúgy ötöt, tényleg rengeteget segített mindenben, beszélt az összes tanárral, hogy ne buktassanak meg.”

A szülők és az osztályfőnök között is egyre jobb viszony alakult ki, rendszeresen egyeztettek telefonon A.-ról. Az osztályfőnök igyekezett kompromisszumokat keresni A.-val, hogy megkönnyítse számára a hetedik osztály befejezését.

„Aztán szépen, ahogy teltek a hónapok, úgy lettek a szülők is együttműködőbbek, meg látták, hogy A.-t szeretik itt, hogy van esélye, és akkor már apa is bejött, meg anya is bejött, meg együttműködőek voltak, akkor figyeltek arra, amikor mondtam, hogy 250 órát hiányzott, most már nem lehet többet hiányozni. Mindig elmondtam, egy esélye van, ha velem jön! És szépen belátták. Ahogy telt az idő, és látta A., hogy működik ez a helyzet, akkor kompromisszumokat kötöttünk. Tudom én, hogy a tanulószobán dög unalmas. Kérdeztem, ki tud neked otthon segíteni, erre mondja, hogy senki. Akkor muszáj, hogy itt maradjál! Apró kompromisszumokat kötöttünk, és akkor elengedtem három órakor, vagy fél háromkor. Ő attól volt kiborulva, hogy neki nyolctól négy óráig itt bent kell lenni. Hát életében nem volt egy iskolában nyolctól négyig! Aztán megint, ugye, akkor jött, hogy a tanodába kétszer megy, akkor azon a napon, ugye, még hamarabb mehetett haza és akkor lelkileg is így kibírta, hát, mit tudom én, például felmentettem őket úszás alól, hát nem fognak már megtanulni úszni. Nem fogom olyan helyzetbe hozni őket, azért csak nevetnek azon a gyerekek. Akkor az a kedvezmény is megvolt, aznap is hamarabb végeztek. Sok-sok apró kompromisszummal egy kicsit könnyítette az ember az ő élethelyzetét, hogy hiába akarjuk mi, hogy beilleszkedjen, ha ő nem akarja, és nem látja azt, hogy itt tényleg érte is történnek dolgok. [...] Egyet sajnálok, hogy semmilyen közös programra nem jönnek el. Az osztálykirándulástól kezdve az erdélyi öt napos Határtalanul Program, ha délután csináltunk valami bulit, ha tanítás nélküli munkanap van, soha nem jönnek be. Vagy a lustaság, vagy ő szokta mondani, hogy az öcse nem akar, és vigyázni kell rá. Sosem fogom megtudni az igazságot, vagy félt ezektől a programoktól, lehetett ez menekülés is, mert ez ismeretlen. Nem tudom.”

Az év végén A. végül csak egy tárgyból bukott meg. A tanévre visszagondolva, A. és édesanyja is erősen hangsúlyozták a nehézségeket, a konfliktusokat és az iskolai sikertelenségeket. Hálásak minden segítségért, amit az iskolától és a tanodától kaptak, de ezzel együtt is rendkívül megviselte őket ez az időszak, és nem túlzottan reményteliek a jövő évet illetően sem.

„Eleinte amúgy senki nem segített, vagy nem azt mondom, hogy senki, de hiába mentem és mondtam. Főleg a matektanárom, az olyan lenéző volt velem, hogy én nem tudom a matekot, hogy nagyon. Volt az, hogy akartam kérni segítséget, hogy hadd menjek korrepetálásra, és akkor úgy kérdezzék ki és hát így nem. És akkor utána nem érdekelt engem, hiába egyes dolgozatot írtam, mondom, akkor nem érdekel, ha nem segítenek, akkor mit csináljak. És volt a Zs. néni, és ő külön matekra is elvitt magához engem, meg még jó pár gyereket, úgyhogy neki nagyon sokat köszönhetek, az nagyon aranyos volt velem. A magyartanár is tényleg segített mindenben, mondta is, hogy ő nem akar engem megbuktatni, hogy elhiszi, lássa azt, hogy az órán odafigyelek, meg úgy nagyjából értem, csak írásban mégsem tudnám a válaszokat, csak mégsem a jót írom le, úgyhogy valami nem megy nekem, tudod. A kémia- és fizikatanárnak annyit könyörgtem, hogy segítsen, de az semmit nem segített, komolyan. Még így a történet nagyjából, bár hát így, hogy most megbuktatott, hát... Nem valami jó.”

A. tanodai mentora és osztályfőnöke azonban inkább sikeresnek látja az évet. Szerintük megváltozott a lány tanuláshoz és iskolához való viszonya, sokat fejlődött az előző évben. A tanodai mentora következőképpen értékelte az évet:

„...hát, asszem, hogy életem egyik legnagyobb élménye volt, most már, amikor egy háromnegyed óra alatt meg tudtunk tanulni egy Petőfi-verset, amire úgy állított be, hogy, hát ezt meg kell tanulni, de ő ezt nem tudja és nem fogja megtanulni! És nekiálltunk és háromnegyed óra alatt megtanultuk, és akkor a következő alkalommal, nem is, felhívott telefonon, hogy ötöst kaptam! Igen, ebben az évben az volt az egyetlen ötös, amit ő kapott, és akkora siker volt számára ez, azt mondja, hogy kétszer segített a tanárnő a versszak elején, hogy most melyik versszak következik, de amúgy meg hibátlanul fel tudta mondani. Megbeszéltük, hogy hazamegy, ismétli, reggel felkel, ismétli a buszban, mondogatja magában, de megvolt az eredménye, és talán ez volt az, amikor rájött arra, hogy valóban, ha tanul, akkor lehet eredménye, nem ötösök, de legalább kettesek, harmasok. És meglett az az eredménye, hogy végül csak egy tantárgyból kellett pótvizsgáznia. Persze, ehhez hozzájárult az is, hogy az iskolát dicsértem már, matematikából külön foglalkoztak velem és az osztályból még egy kislánnyal. Amikor a többieknek matematikája volt, akkor a napközis tanárnő külön tanította és korrepetálta őket, tehát nem haladtak az osztállyal, hanem külön foglalkoztak velük. Úgyhogy ezek után, mert hogy a matekból állt a legtragikusabban, ezek után már becsületből is át kellett engedni, úgyhogy utolsó pillanatban kiderült, hogy matekból is átengedték. Nehéz dolga lesz majd a nyolcadik osztályban is azért, mert hát ott vannak a fizika-kémia, amik azért nagyon húzósak voltak. De remélem, hogy azért most már rájött arra, ha tanul, akkor eredménye is van. A másik, ami jó volt, hogy a második félévben nem hiányzott annyit az iskolából. A tanodából szinte egyáltalán nem hiányzott már, rendszeresen járt, de az iskolából sem, hát 200–300 körüli hiányzása volt, és a második félévben viszonylag keveset hiányzott ehhez már hozzá, úgyhogy ez is hozzájárult, nyilván, ha ott van órán, akkor már valamit

jelent, mint hogy semmi. Számomra A. gyakorlatilag siker. A pótvizsgával is, mert azért nagyon megküzdött ő is és én is, de végül siker!"

Ha minden jól megy, A. jövőre befejezi az általános iskolát, azonban továbbtanulási tervei elég bizonytalanok.

„Hát, nem tudom, mert ilyeneken gondolkoztam, hogy szakács. De aztán beszélgettem egy lánnyal, ő már kijárta az iskolát, és ő csak így hülyeségből gondolta, vagy nem is az, először tetszett neki ez a szakma, de utána, hogy miket kellett csinálni, meg amikor, ugye, a gyakorlat volt és akkor így teljesen izé volt, és hogy mesélte, hogy mennyire rossz volt meg minden, ezek után akkor meggondolom.”

A továbbtanulás kérdését hasonlóan látja A. osztályfőnöke is:

„A csobánkai gyerekek nagy százalékának a szentendrei szakiskola az egyetlen terv, hogy azon belül, nem tudom, nem is, a szakiskola, ha sikerül, de igazából nincsenek tervei. Például olyan sincs, hogy mit szeret, szóval semmi különlegeset. Míg a többiektől azért évekkal ezelőtt, vagy nyolcadikos előtti korban lehetett már azért hallani, hogy cukrásznak, szakácsnak, fodrásznak vagy minek készült, A.-tól soha nem hallottam, illetve nem tudom. Valóban nem tudja szerintem.”

Lezárás, avagy a deszegregáció előnyei

Egy nehéz éven vannak túl a volt csobánkai iskola diákjai, családjaik, tanodai mentoraik és új iskoláik. A csobánkai iskola, a szentendrei Barcsay Jenő Általános Iskola tagintézményeként, szeptemberben egy nulladik és egy első osztállyal ismét megnyitotta kapuit. Az oktatás várható minőségére egyfajta garanciát adott a szentendrei anyaintézmény neve, ettől azt remélte a tankerület és a helyi vezetés is, hogy újra bizalommal fogják beírni a nem hátrányos helyzetű csobánkai lakosok is iskoláskorú gyermekeiket. Ez a várakozás augusztus végére beigazolódní látszott, hisz 21 nulladik osztályos, iskolaelőkészítő csoportba járó hatéves és 23 elsőosztályos diák iratkozott be. Közülük osztályonként 2-3 tanuló számít hátrányos helyzetűnek.

A fenntartók tehát igyekeztek, roma és nem roma, hátrányos helyzetű és jól szituált gyerekeket egyaránt tanító osztályokat kialakítani. Ehhez szükség volt arra, hogy a Budapestről kitelepülő családokat meggyőztek, írassák gyerekeiket a helyi iskolába. A tősgyökeres nem roma csobánkaiak közül sokan pedig már csak lokálpatriotizmusból is az újrainduló helyi iskolába írták be gyerekeiket. Mindennek nagyon fontos alapot adott az a tény, hogy a falu óvodájában integrált csoportokban nevelkedtek a gyerekek, a hátrányos helyzetűek együtt a nem hátrányos helyzetű családok gyerekeivel. Csobánkán közel 300 iskolás korú gyermek lakik, indokolt tehát az iskola fenntartása a településen. Emellett az iskola léte presztizs kérdés a helyi vezetés számára is.

Hogy szükséges volt-e az iskolabezárás, mennyire volt sikeres a gyerekek iskolai beilleszkedése és milyen tapasztalatokat lehet levonni ebből a folyamatból, arról megoszlanak a vélemények. A szülők nem tartották jó ötletnek az iskolabezárást, szerintük máshogy kellett volna megoldani az iskola problémáját. Ahogy azt az egyik anyuka kiemelte az interjú során:

„...én azzal kezdtem volna a polgármester asszony helyébe, hogy lecseréltem volna az egész tanári kart, mert ugye ő állandóan jött a tankerület igazgatóval. Hát nem igaz, hogy nem tudott volna leülni, beszélni vele, hogy itt ilyen és ilyen tanárok vannak, igazgató van, itt valamit kezdeni kell, ha mink meg akarjuk tartani ezt az iskolát. Ezt a szép gyönyörű felújított iskolát. Generációk óta megy ez az iskola, most kellett ez, hogy bezárják és most újra nyissák? Szerintem, itt nekik kellett volna lépniük és lecserélni az egész tanári kart, igazgatóval az élen. Ez az iskola már engem nem is érdekel, ennyi. Csak hogy ennek, lesz-e most értelme. 37 gyerekkel nem ment ez az iskola, nem tudták fenntartani meg satöbbi, satöbbi, most 22 gyerekkel menni fog az iskola?”

Ennek ellenére egy év elteltével több szülő is úgy látja, megérte az iskolabezárás, megérte áthozni a gyerekeket Szentendrére, hiszen minden nehézség ellenére profitáltak abból, hogy nem a szegregált iskolába járnak:

„Attól függ, hogy honnan nézzük, honnan viszonyítjuk: sikeresnek tartom, igen, sikeresnek tartom, mert innen a csobánkaiból, a megőrzőből elkerült és fejlődött! Amikor bekerült az új közösségbe, akkor igen csak hátránnyal indult, félévkor bukott is és viszont most évvégére ezt fel tudta tornáztatni. Valamilyen szinten ez sikeres, igen! És jövőre, szerintem, már nem lesz úgy, mert már a felzárkózásban segítettek neki és nyíltak voltak a tanárok és segítettek neki, nem az, hogy elítélem. És még az utolsó hetekben is lent (a tanodában) veletek az esszéket írta és igenis nem bukott meg és jövőre már nem lesz az a hátrány!”

A tanodás önkéntesek egyértelműen támogatták az iskola bezárását, de a folyamat egészével elégedetlenek voltak, véleményük szerint olyan hirtelen született a döntés, hogy nem volt mód kompromisszumok keresésére, illetve az érintettek bevonása, felkészítése is elmaradt.

„...Föl kellett volna jobban készíteni. Most nem tudom, hogy ez konkrétan kinek lett volna a feladata, de annyira az utolsó pillanatban derült ki minden gyerekről, hogy hová kerül, hogy mi is azon aggódtunk, hogy mindenkinek meglegyen a helye, és azért jártunk, nem volt időnk, meg, szerintem, másoknak sem jutott az eszébe, de nekem sem, hogy te, ezekkel a gyerekekkel el kéne beszélgetni, hogy mi vár rá, mit várjanak, mire készüljenek föl.” Érdekes módon, ugye, az iskolák felé ti (a tanoda koordinátorai) ezt megtettétek, de a gyerekek felé nem, én legalábbis így érzem. Főképp a nagyobbakat, tehát a felsősöket jobban, kicsik még jó, hogy most nem az a tanító néni lesz, meg más osztálytársak. De a felsősöknél ez a nagy színvonal-visszaesés, erre nem voltak felkészülve. Tudták, hogy a csobánkai iskola gyenge, de az osztályzatok azért elbűvölték, hármas meg négyes, meg nincs bukás. És nem tudták, hogy e mögött milyen hatalmas nagy úr van számukra. Meg egyáltalán beilleszkedni, meg bekerülni egy új osztályközösségbe, nem tudták, hogy ez mit jelent. De ez most már mindegy. Nehéz volt ez az év, de , szerintem, most már ezen túlvagyunk.”

Minden nehézség ellenére egyöntetű volt a vélemény a tanodában dolgozók között, a csobánkai iskola deszegregációja szükséges és hasznos lépés volt, ezáltal egyértelműen megnőtt a gyerekek továbbtanulásának esélye:

„Csak értelme volt, hogy bezárták! Csak pozitívumot tudok mondani, szerintem nagyon jó! Esélyt kaptak ezek a gyerekek, olyat, amire a csobánkai iskolában semmilyen lehetőségük nem volt. A felsősöknek így is nagyon kevés az esélyük a továbbtanulásra, mert mit lehet egy vagy két év alatt pótolni?! Pótolni akkor, amikor semmilyen alappjuk nincsen. A kicsiknek még inkább, nekik még van idejük. De a nagyoknak is jobb valahol, mégis van egy reménysugár, hogy valamennyire meg fogják tudni írni a felvételi tesztek. A csobánkai iskolában erre semmilyen esélyük nem volt.”

Egészében nézve, a csobánkai iskola deszegregációjának folyamatából egyértelműen levonható a következtetés, hogy ebből csak nyertek a gyerekek és családjaik. Maga a folyamat nehéz, nagyvonalakban átgondolatlan és indulatok által befolyásolt volt, ami sérüléseket is okozott az iskolás gyerekeknek, nehézséget befogadó iskoláiknak és pedagógusaiknak. Mindezek ellenére, bár kacsringós utakon, mégis elérte célját az iskola bezárása.

Talán még az is elmondható, hogy szerencsésen alakult a gyerekek elhelyezése, hiszen annak a településnek az iskoláiba, amelynek sok lakosa egyöntetűen állt ki a kizárás mellett, nem kerültek hátrányos helyzetű gyerekek. Ahol aláírást gyűjtöttek, hogy osztályonként egy-két gyerek ne járjon hozzájuk, ahol a tanárok nem érezték saját kompetenciájuknak azt, hogy a gyerekeket felzárkóztassák és segítsék, azokba az oktatási intézményekbe nem kerültek gyerekek, olyan gyerekek, akik szenvedő alanyaivá válhattak volna a kizárásos és elutasító hozzáállásnak. Talán ezek az iskolák befogadóbbá válhatnak idővel. Talán a magyar társadalom elfogadóbbá, támogatóbbá válhat a leszakadt, elesett rétegekkel szemben. A szegregáció felszámolása ennek első lépése.

Irodalom

Bakó Boglárka (2009a): Mentális határok. A csobánkai romungró gyerekek iskolai kudarcai. *Beszélő*, 14. 11–12. sz. 14–26.

Bakó Boglárka (2009b): A különb(öz)őség tanítása, avagy a csobánkai romungró gyerekek továbbtanulási esélyei. *Tabula*, 12. 2. sz. 247–266.

SZEGREGÁLÓ DESZEGREGÁCIÓ?

Lannert Judit, Németh Szilvia és Szécsi Judit

Nagyecsed sokszor szolgált mintaként a romák felzárkóztatását szolgáló programok számára (pl. REF, 2012), ugyanakkor a drogfogyasztással kapcsolatos újabb kvalitatív vizsgálatok (Lannert, Németh és Szécsi, 2017; Szécsi és Sik, 2016) alapján kirajzolódó kép inkább lehangoló.¹ A helyi erőfeszítések ellenére is egy 2017-es kutatás (l. Lannert, Németh és Szécsi, 2017) egy leszakadó, és iskoláiban, intézményeiben szegregálódó, entrópiás helyi társadalmat talált.

A nem megfelelő munka és közlekedési lehetőségek, a káros szenvedélyek, a helyi társadalom szétesése és a helyi intézményrendszerek szelektivitása, szegregálása egyaránt ennek a megnyilvánulási formái. Az entrópián² a helyi fejlesztések sem tudtak felülkerekedni, így ezek általában előbb-utóbb elhalnak vagy az eredeti célhoz képest átformalódnak. A tanulmányban – elsősorban a 2017-es T-Tudok kutatásra alapozva (Lannert, Németh és Szécsi, 2017) – arra kerestünk választ, hogyan bicsaklottak meg és siklottak félre a biztatóan induló deszegregációs célzatú fejlesztési törekvések.

Munka- és szórakozási lehetőségek

Az észak-alföldi régióban található város, Nagyecsed lakossága 6700 fő, ebből 600-700 fő gyerekkorú. A munkalehetőség kevés, elsősorban néhány üzem (cipő-, méz-, szemüveggyártó), a konzervgyárak és a csirkegyár tud munkát adni. Ez utóbbi azonban csak nehéz fizikai és rosszul fizetett munkát biztosít, így azt a lakosság kis része tudja vagy akarja bevállalni. A településen sokan dolgoznak közmunkában, azonban az interjúk során az derült ki, hogy kiszámíthatatlan, kik és mennyi időre jutnak ehhez a lehetőséghez. A

¹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatások: (1) A Good Start REF program értékelésére 2012-ben került sor, ahol fókuszcsoportos beszélgetés zajlott az érintettek körében (REF, 2012). (2) A Nagyecsedben készült másik kutatás (Szécsi és Sik, 2016) célja az észak-alföldi régió egy hátrányos helyzetű járásában, szűkítve a mélyszegénységben, szegregált területeken élők közötti droghasználat vizsgálata volt. A klasszikus legális szerek (alkohol, cigaretta) mellett a kábítószernek minősülő anyagok fogyasztását, különös tekintettel az újfajta pszichoaktív szerek használatának elterjedtségét is vizsgálták. Az adatfelvételre 2015. június 29. és július 3. között került sor. Kevert módszertant alkalmaztak: a kapcsolatfelvételt szolgáló rövid kérdőíves felmérés mellett az etnográfiai jellegű terepmunka során a résztvevő megfigyelés és az interjúzás módszerét. (3) 2017 első felében a T-Tudok Zrt. a tanulók drogfogyasztásával foglalkozó kutatása Nagyecsedben is végzett terepmunkát. Ennek során első alkalommal az ötödikes és nyolcadikos tanulókkal készítették fókuszcsoportos beszélgetést, és szintén csoportos formában az iskola pedagógusaival is készült interjú, melyben az intézményvezető helyett, az intézményvezetőt és a kutatásba bevont két osztály (5. és 8.) osztályfőnökeit érték el. Egy másik beszélgetésben a települési szülőket is megkérdezték. Második alkalommal egy szakértői, valamint egy másik szülői fókuszcsoportos beszélgetésre került sor (Lannert, Németh és Szécsi, 2017).

² „Bizonyos absztrakció segítségével az entrópia kifejezés átvihető a társadalomra mint olyan rendszerre, ahol az emberek közti viszonyokat az információ birtoklása és áramlása határozza meg. A társadalmi energia e viszonyokban testesül meg. Az entrópia a rendezetlenség növekedése, vagyis a rendezettebb állapotból egy kevésbé rendezettebb állapotba való átmenetnek felel meg [...] Azokat a rendszereket és alrendszereket tekintjük magas entrópiával rendelkezőnek, amelyekben teljes szakadás van a közösségi kapcsolatokban, a közösségi pillérek közt. Ezekben a rendszerekben bár megvan a fenntarthatóságra a lehetőség, de mostani állapotukban nem képesek ezt önmaguk elősegíteni. Erős függés érzékelhető a külső környezeti fejlesztések iránt, információs, kommunikációs és kohéziós zavarok sokasága lépett fel.” (Goda és Tóth, 2013).

településen több szegregátum is van, de a legnagyobb a település elején helyezkedik el. A többségében romák lakta utcákban nincs aszfalt, és vezetékes víz is csak a lakások felében található.

Az egész megyére és a vizsgált településre is jellemző az elmaradottság. Magas arányú a munkanélküliség, kevés a nyílt piaci munkát kínáló vállalkozás, gyár, üzem. Alapvetően két típusú munkahely érhető el. Az egyikben magasak a követelmények, leginkább érettségivel lehet elhelyezkedni a sikeres felvételi vizsga után. Ez viszonylag tisztességes és biztonságos megélhetést jelent. A másik típusú, a gyárak kemény fizikai munkát, embertelen munkakörülményeket és családostként vállalhatatlan munkabeosztást kínálnak alacsony bérekért, amit sokan nem tudnak és nem is akarnak elvállalni (ez sokszor 16 órát jelent vagy három műszakot, nehéz fizikai munkát, 3-6 óránként 10 perces szünetekkel). A települések közlekedése is elmaradott, a buszjáratok ritkák, iskolaidőn kívül még gyérebb. Ez jelentősen megnehezíti a munkavállalási, de a továbbtanulási lehetőségeket is.

A szülők többsége is közmunkásként dolgozik (Lannert, Németh és Szécsi, 2017). Többen közülük komoly erőfeszítések árán vállalják a tanulást, valamilyen OKJ-s tanfolyamon való részvételt (szociális gondozó, ápoló, mezőgazdasági képzés, eladó), esetleg az általános iskola befejezését, ritkán az érettségi megszerzését. Ennek ellenére sem tudnak elhelyezkedni, aminek számos összetett oka van. A legnagyobb problémát a már említett buszjáratok okozzák, aminek következtében nem lehet vállalni az elvárt munkafeltételeket (pl. a három műszakot, a műszakkezdesre való megérkezést). Sok munkahely egyszerűen összeegyeztethetetlen a családos, gyerekes léttel. A gyerekek reggeli iskolába indítása, az iskola utáni felügyelet biztosításának követelménye és igénye nem teszi lehetővé a nyolc vagy több órányi munkavállalást, pláne, ha még más településen is van a munkalehetőség. Különösen az egyszülős családok háztartásfői képtelenek ezt megoldani. A csökkenő munkalehetőségek mellett a résztvevők arról számoltak be, hogy még végzettséggel sincs szükség a munkájukra. Nem ritka a származás miatti diszkrimináció sem. A megszerzett végzettség a közmunkás béreket sem emeli, nem járnak jobban közmunkásként sem, ha tanulnak. Viszont a végzettség vagy szakma megszerzése miatt a gyerekeik már nem számítanak hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek, ezért kiesnek a támogatásokból, ellátásokból (pl. gyermekvédelmi ellátás, települési támogatás).

A tanulókkal folytatott fókuszcsoporthozos beszélgetéseken (Lannert, Németh és Szécsi, 2017) a településsel kapcsolatos pozitívumként a gyerekek közül legtöbben a szabadidős tevékenységeket említették. Ám a konkrétumokra rákérdezve már nem sok dolgot tudtak felsorolni. Szeretnek focizni, amire lehetőségük van a település központjában található focipályán. Ezenkívül a játékokat, a telefonozást, internetezést, tévézést említették. Az ötödikesek alapvetően hazamennek és otthon, illetve a lakókörnyezetükben lévő barátokkal – akik lehetnek osztálytársak is – vagy családjukkal, zárt közösségekben töltik szabadidejüket. A nyolcadik osztályos tanulók gyakrabban járnak el a településen belül barátokkal találkozni vagy valamelyik cukrászdába, kávézóba beülni. Negatívumként leginkább azt hozták fel, hogy a lakókörnyezetük (a telep), az utcájuk nincs leaszfaltozva, így az év nagy részében sár van.

A településre jellemző drogfogyasztási szokások és egészségmagatartás

A legfrissebb kvalitatív vizsgálatok (Lannert, Németh és Szécsi, 2017; Szécsi és Sik, 2016) azt mutatják, hogy ezen a településen jellemző az alkoholfogyasztás és jelentős méreteket ölt a nyugtatók, altatók (elsősorban Rivotril és Frontin) orvosi rendelvény nélküli fogyasztása minden korosztályban. A gyógyszereket könnyű beszerezni, felírják valakinek, aki a patikában kiváltja, de innen már követhetetlen a fogyasztók útja. „*Van, aki beteg, neki felírja az*

orvos, ők meg ellopják”. Rosszullétről, halálesetről is beszámoltak, előfordult már, hogy rosszul lett valaki (elájult, reszketett), ekkor kihívták a mentőket. A gyógyszerhasználat elsősorban a felnőtt népességre jellemző, fiatalok körében inkább az iskolából lemorzsolódottak veszélyeztetettek. A két vizsgált osztály tagjai (5. és 8. osztályosok) nem használtak még gyógyszereket, de családjukban magas számban fordul elő alkalmi vagy rendszeres gyógyszerhasználó. A lakókörnyezetben is többen használnak főleg Rivotril, elsősorban a fiúk.

Az újfajta pszichoaktív szerekhez is könnyű hozzáférni. Gyakori azonban a saját gyártású drog is. Olcsó, gyorsabban és intenzívebben hat, könnyű hozzáférni és legálisnak vélik. Ezeket elsősorban a fiatalok használják, már 12-13 éves kortól, meglátásuk szerint a fiatalok fele. Elsősorban a szerhasználat rekreációs módja jellemző, de ismernek függőket is. Minden interjúalany beszámol droghasználat okozta rosszullétről saját magával vagy ismerősével kapcsolatban. Általánosságban elmondható, hogy a drogokkal és a függőség természetével kapcsolatos tudatlanság nagy, a droghasználattal kapcsolatos segítő helyekkel nincsenek tisztában (Szécsi és Sik, 2016).

Az iskolában tanuló gyerekek többsége nem reggelizik otthon, mindegyikük ingyenes étkezést kap az iskolában. A pedagógusok tapasztalata az, hogy sokszor visszautasítják az ételt. Helyette gyakran esznek chipset, kólát, különösen azokban az időszakokban, amikor pénzhez jutnak.

„chips, kóla három napig... édességek bevásárláskor, és akkor tényleg mindent megkapnak, a legegészségtelenebb dolgokat. És akkor utána, ugye, elfogy, utána megmarad tehát a... Tehát itt tenyérnyi rántott húsokat dobálunk ki például. Tehát, amikor odafentről, Budapestről azt mondják, hogy a gyermekéhienség meg satöbbi, tehát nem tudjuk, miről beszélnek, mert nálunk a nagy szelet húsokat nem eszik meg a gyerekek. Tehát, hogy amikor egy gyerek éhes, és mégse eszi meg a nagy darab húst, akkor nem tudjuk, hogy éhes vagy nem éhes egyáltalán. De hogy a moslékba rengeteg mindent kidobálunk. És, ugye, egészséges ételeket is kapnak, mert ilyen natúr csirkemell salátaágyon, így azt nem értik, hogy miért nincs megfőzve, akkor az milyen étel, és sokat pocsékolunk és megy a moslékba. Vagy beleharapnak és otthagyják.” (tanár, 2017)

A pedagógusok meglátása szerint ezt általában nem használják ki, elsősorban a szegényérzet miatt, illetve azért, mert számukra az iskolában osztott ételek egy része ismeretlen, nem ettek még olyasmit, ezért idegenkednek ezektől. A kutatás során is az volt a tapasztalat, hogy öltözékük szegényes, piszkos, sokszor az évszaknak nem megfelelő. Gyakori jelenség, hogy kabátjukat a tanteremben, óra alatt sem veszik le. Ennek oka lehet, hogy szégyellik szegénységüket, vagy ezzel is reprezentálják azt, hogy ők nem tartoznak oda. Az egészséges életmódra kevés családi mintát látnak ezek a gyerekek. Ugyanakkor jól látható, hogy az egészséges étkezés hiánya nem pusztán kínálati probléma. A keresletet is meg kellene teremteni ez iránt, ami már egy hosszabb és bonyolultabb folyamat, de ezzel nem igazán foglalkoznak iskolai szinten, vagy ha igen, kevésbé hatékonyan.

Az egészséggel kapcsolatos attitűdök terén szembeötlő volt, hogy a gyermekek többsége nem tartotta fontosnak, hogy zöldséget vagy gyümölcsöt fogyasszon. Az alkohol- és drogfogyasztás egészségkárosító hatásáról megosztottak a vélemények. A többség egyetértett abban, hogy ezek a szerek károsak az egészségre. Az energiatalokat (pl. Kobra, Hell) nyolcadik osztályban napi szinten fogyasztják, az alsóbb évfolyamokon inkább a chips és a puffasztott kukoricapehely fogyasztása jellemző, akár a főétkezések helyett is.

A dohányzás általános jelenség a gyerekek körében, akárcsak a szülőknél. Az ötödik osztályban a gyerekek fele, a nyolcadikban többen dohányoznak napi rendszerességgel. A kábítószeresek közül a pedagógusok elsősorban a fű, a biofű, valamint az ecstasy használatáról tudnak, de főleg az alkalmi fogyasztást tartják jellemzőnek. A tanárok nem tűntek tájékozottnak drogügyekben, a pedagógusok zöme ezt szinte dicsekedve vallotta be. Azonban a gyerekek és a szegregátumban élő szülők erős kábítószer-jelenlétről számoltak be.

„Én megmondom – elnézést – az őszintét, hogy szerencsére én nem. Tebát én még soha életemben nem találkoztam ezzel. Úgyhogy én nem is tudom, hogy milyennek kellene, hogy az legyen, ugye.” (tanár, 2017)

„... olyan 5.-es, 6.-os, 7.-es, már csinálják... Épp mondtam a barátnőmnek, hogy az egyik éjszaka kinéztem az ablakon, és ott totálra nem tudom, mi volt, hát én nem tudom, hogy mi, még sosem próbáltam ki, nem tudom, milyen a reakciója. Olyanok voltak, mint akik részegek, meztelenül ott örjöngtek. Hát, mondom, ilyen nincs.” (szülő, 2017)

A gyerekekre koncentráció kutatás (Lannert, Németh és Szécsi, 2017) alapján a családokban jellemző a sok gyerek (akár 6–9 is), valamint a rendezetlen családi viszonyok (pl. válás, új kapcsolatok, gyermekvédelmi szakellátás, nevelőszülői elhelyezés). A családok többsége szegény, a gyerekek súlyos nélkülözésben élnek. Ők maguk is ismerik a szociális terminológiákat, elmondják, hogy a szülők közmunkán vannak, ami mellett segílyt kapnak és jelentős forrásuk a „családi” (családi pótlék). A védelemben vétel és a gyámság intézménye sem ismeretlen számukra, többen saját élményként beszélnek ezekről.

Rendszerszintű szakmai segítség – pszichológus hiánya és a helyi szociális háló leterheltsége és eszköztelensége miatt – nincs, viszont a gyermekjóléti szolgálat meglehetősen hatástalannak tűnik a valódi megoldásokat illetően, kizárólag a gyermekvédelmi protokollok szerint előírt eszközökben gondolkodnak. Az itt dolgozó szakemberek elmondása szerint a gyermekvédelmi törvény tavalyi változása és az átalakítások után kevesebb kollégával még leterheltebben működnek, és munkájuk jelentős részét az adminisztráció elvégzése teszi ki. Ha kiderül, hogy valaki drogot fogyasztott – a gyerekek szerint –, a rendőrség jön ki, ez azonban ritka eset. A segítségnyújtási lehetőségekkel kapcsolatban inkább az informális és/vagy civil kapcsolatok működnek, némiképpen a településen jelen lévő különböző vallási közösségek (református egyházközösség, HIT gyülekezete).

Szegregáló intézmények

A településen két óvoda, egy ének-zene tagozatos, nyolc évfolyamos állami általános iskola és egy református gimnázium működött. A város állami általános iskolájában a gyerekek létszáma 284 fő, melyből 209 halmozottan hátrányos helyzetűnek, 42 hátrányos helyzetűnek minősül. Sok köztük a tanulási és/vagy magatartási problémákkal küzdő tanuló, akik tanítása, nevelése jelentős kihívást jelent a pedagógusoknak a mindennapok során. Sajátos nevelési igényéről (SNI) diagnózisa 38 gyereknek van, emellett sok BTM-kódú (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő) gyermek is tanul itt. Azonban sokan nem rendelkeznek diagnózissal, illetve egyéb szakértői vizsgálaton nem vettek részt,

így problémájuk nem egyértelműen meghatározott, és ennek megfelelő terápiában sem részesülnek.³

Az iskola tárgyi, de különösen személyi infrastruktúrája romló tendenciát mutat. Elmondásuk alapján intézményük a térségben egy jó hírű zenei tagozatos általános iskola volt, ami az elmúlt két évtizedben tönkrement. A lejtőn a kezdő lépést az jelentette, hogy a 2000-es évek során az erőszakos integrációs törekvések hatására meg kellett szüntetniük a speciális osztályokat, ahol szakképzett gyógypedagógusok foglalkoztak kis létszámú csoportokban a fejlesztést igénylő gyerekekkel. Evfolyamonként öt osztályuk volt, ebből egy az SNI-s gyerekeknek. Az integrálással ezeket a tanulókat a négy osztályba szétosztották, de a gyógypedagógusokat már nem tudták alkalmazni (a nyolc szakember azóta máshol dolgozik, kettő a helyi óvodában), ugyanakkor nem kaptak egyéb segítő alkalmazottat (pl. fejlesztőpedagógust, pszichológust, pedagógiai asszisztenst) sem. A nem roma családok, észelve a változást, elégedetlenek voltak, aggódni kezdtek gyereük esetleges teljesítményromlása miatt. Ennek következtében a szomszéd településre írták át gyerekeiket, ahol nem voltak romák az iskolában.

A város másik iskolája egyházi fenntartású, évek óta gimnáziumként működik, de 2012-től általános iskolai osztályokat is indít felmenő rendszerben. A gimnázium története jól tükrözi a helyi elit törekvéseit. A gimnázium léte a városi rang megszerzéséhez kellett, az általános iskola létrehozása pedig azért, hogy az elcigányosodó általános iskolából elmenekítsék a gyerekeket. Mindez a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (ami elvileg az állami általános iskola gazdája) engedélyével és támogatásával történt!

Nagyecsed i Báthori István Református Általános Iskola és Gimnázium és Kollégium (honlap)⁴

Az Ecsedi Báthori István Református Gimnázium és Kollégium 1994-ben kezdte meg működését Nagyecsedben. Az akkori önkormányzat részéről igényként jelentkezett a településenműködő, majd az oktatási kormányzat által megszüntetett közép fokú oktatás újraélesztése. A működő közép fokú intézmény a nagyközség szempontjából stratégiai jelentőségű volt, ugyanis egyik feltételét képezte a városi rang újbóli elnyerésének. Nagyecsed Nagyközség Önkormányzatának támogatásával 1994. július 1. hatállyal gimnázium és kollégium alapítását határozta el egy 9. osztállyal felmenő rendszerben, illetve a távollakó gyermekek számára kollégiumi elhelyezés biztosításával. Bár a fenntartó terveiben szerepelt az évfolyamonkénti két tanulócsoport indítása, ez a környékbeli középiskolák elszívó hatása miatt nem tudott megvalósulni. A 2006-os évtől bővült az intézmény tevékenységi köre. Ekkor indult a felnőttoktatás, ahol esti munkarendben van lehetőségük a tanulóknak az érettségi bizonyítvány megszerzésére. E képzés létrejöttét az oktatás területét is elérő piaci versenyhelyzet indukálta, az így keletkezett anyagi többletforrásokat az intézmény oktató-nevelő munkáját segítő eszközök beszerzésére fordította. **A következő mérföldkő a 2012–2013-as tanév volt az iskola életében. Az erőszakosan integráló általános iskolai oktatás gyakorlatával egyet nem értő szülők gyermekeiket több éve elviszik más települések iskoláiba. Az óvodás gyermekek**

³ A hátrányos helyzetű településeken több helyen tapasztalni, hogy inkább nem is diagnosztizálják a fejlesztésre szoruló gyerekeket, mivel az ellátórendszer túlszűfolt, ellátásra nincs lehetőség. Ezáltal viszont a szőnyeg alá lehet söpörni a problémát, a felszínen nem jelentkezik a feszültség. Ugyanakkor ezek a gyerekek ellátatlanok maradnak, ezáltal meg is pecsételődik iskolai pályafutásuk. Arról nem is beszélve, hogy mekkora terhet rak ez éppen a gyakorlatban dolgozó pedagógusokra, akik ezáltal eligazodási támpontok és szakmai segítség nélkül egyedül maradnak a problémákkal.

⁴ A félkövér szedés a szerzők általi kiemelés.

szülei körében végzett közvélemény-kutatás alapján egyértelművé vált, hogy erős igény van a városban az önkormányzati általános iskola mellett alternatívaként működő egyházi fenntartású alapfokú oktató-nevelő intézmény létrehozására. Ezek után döntött úgy az intézmény fenntartója, hogy tevékenységi körét bővíti az alapfokú oktató-nevelő feladattal. Az intézmény ettől az évtől felmenő rendszerben, évente egy új osztállyal bővülve nyolc osztályos általános iskola létrehozását kezdte el megvalósítani. (Ettől az évtől megváltozott az intézmény neve is, és Ecsedi Báthori István Református Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium néven működik tovább. Az intézmény fejlődésének következő lépcsőfoka a 2014 nyarán megvalósult telephely létrehozása volt. A székhelyen már nem tudtuk további átalakításokkal növelni férőhelyeink számát. **A probléma megoldásának érdekében a helyi általános iskola fenntartójával (KLIK) kötött használati szerződés alapján jogot kaptunk az egyik oktatási épületükben kihaszíratlanul álló helyiségek használatára.** A 2014–2015-ös tanévtől nappali tagozatos gimnáziumi tanulóink oktatása a Nagyecsed, Rákóczi u. 12. alatt található telephelyen folyik.

Forrás: http://www.ebirag.hu/?page_id=32 (2018. 01. 03-i megtekintés)

A református gimnázium néhány éve – szülői nyomásra is – lefele is elkezdett terjeszkedni, azonban 2016 nyarán a település oktatási térképe teljesen átalakult egy gyors, de annál meghatározóbb esemény által.⁵ A problémát már 2012-ben is érzékelték a helyi roma lakosok.

„Van egy egyházi (iskola) is, és akkor most már felfejlesztették, ott is van általános meg gimnázium. Most hát tudni kell azt, hogy régen azért két helyen volt az általános iskola, és nincs mit mellébeszélni, elcigányosodott az egyik. Tehát, hogy a magyar családok beindultak, a református iskola beindult, és a magyar családok átvitték a református iskolába a gyerekeket. Hát ezt tudni kell, hogy az állami iskolába, ott már szinte csak roma gyerekek vannak.

Csak roma gyerekek?

Igen, mert nincs mit mellébeszélni, ez van most Nagyecsed.

A református hány évfolyamon működik?

Most már mindegyiken. És gimnázium is van. Gimnáziumnak indult és utána folyamatosan fejlesztették. Most már kettő lett. Igen. És pont ide pályáztunk a deszegregációs programmal. Hogy a szegregátumból, az iskolából most már akkor szeretnénk legalább 20 gyereket átvitálni ide, a református egyházi iskolába.

És ez ennek a pályázatnak a része?

De jár a református iskolába már roma gyerek. Persze, minimális.” (REF, 2012)

Az események 2016 nyarán drámaian felgyorsultak, amikor az egyházi iskola – a város vezetőinek egyetértésével – úgy döntött, hogy a még nem lévő 6., 7., és 8. osztályt is beindítja, illetve felvételit hirdet a korosztályos gyerekeknek. A döntés elsősorban szülői nyomásra történt. Egyre fokozódott az a jelenség, hogy a szülők a megváltozott iskolai körülmények hatására igyekeztek gyerekeiket az állami általános iskolából másik iskolába vinni. Ez azonban – egyéb lehetőség hiányában – más települések iskoláit érintette, így a város elesett az ezen gyerekek után járó normatívától. A döntés után tehát felvételi eljárást szerveztek, ami a tanulmányi teljesítményt mérő felvételi vizsgából és a vallási elköteleződés vizsgálatából

⁵ A folyamatról jelen kötetben Zolnay (2018) munkája kínál további részleteket.

állt.⁶ Ez alapján válogatták ki és indították el szeptembertől az új felsőbb osztályokat.

Miután a református gimnáziumba felvétellel lehetett csak bejutni (valamint előnyt jelentett, ha valaki református és templomba jár), ezért a roma szülők egy része is elkezdett templomba járni. Ugyanakkor a felvételi vizsgán a cigány gyerekek sorra elvéreztek. A helyi romaszervezet oláh cigány vezetője a deszegregációs program révén besegített néhány oláh cigány gyereket, így a három osztályba végül összesen 12 oláh cigány tanuló került be – erős helyi cigány érdekvégyesítő nyomás hatására, de romungró gyerek nincs egy sem a református általános iskolában. Miközben korábban a nem roma lakosság vitte a szomszéd faluba a gyereket, ez mára megváltozott. Az egyházi iskolából kimaradó, de motivált cigány szülők kezdték el másik településre járatni a gyerekeiket, miközben a helyi elit kiharcolta magának a helyben lévő egyházi iskolát. Igaz az is, hogy bár néhány romungró gyereket is felvettek a szülők elbeszélése szerint, de ők végül is inkább maradtak a régi iskolában a barátok és a tanárok miatt. Ez arra is felhívja a figyelmet, hogy önmagában egy lehetőség megnyílása még nem jelenti azt, hogy élnek is vele. A megszokottól eltérő közeg elbátortalanítja a tanulókat, amennyiben nincs elegendő szülői és pedagógusi támogatás.

A 2016-os nyári eseményekkel közel 100 gyerek és nyolc pedagógus távozott az állami intézményből, többségében a település másik, immár elitté vált egyházi iskolájába. Ezzel a folyamattal a korábban erős pozícióban lévő, eredményeket elérő, jó iskolából rossz, „cigány iskola” lett. Jelen pillanatban tehát a település állami általános iskolájában csak romungró hátrányos helyzetű gyerekek tanulnak. A feltétlenül szükséges gyógypedagógiai asszisztensek vagy nyugdíjba menő, elvándorló szaktanárok helyére nem tudnak felvenni újakat, egyrészt az iskolafenntartó nem engedi időszakos felvételtop elrendelésével, másrészt nehéz megfelelően képzett szakembert találni, mert a térségben nagyon jelentős a szakemberhiány. Az iskola nevéet sem tudja megváltoztatni, így az ma is zenei általános iskola, miközben zenei képzés már nem zajlik a falak közt (csak zongoratanítás van még, jellemző módon erre is a református iskolából járnak át). A városon belüli korábbi pozitív megítélés leromlott, azok a szülők, akik megtehetik, lehetőségük van rá, elviszik gyerekeiket másik iskolába, akár másik településre is.

Jól látható, speciális helyzetbe kerültek az állami iskolában maradó pedagógusok. Az iskolán belül a tanárok körében erős poszttraumás élményeket tapasztaltunk, tanácsalannak és kétségbeesettnek tündek. Egyértelműen vesztésként élék meg helyzetüket, megszokták, hogy egy jó nevű zenei általános iskolában tanítanak, és az új helyzettel nem tudnak mit kezdeni. A volt igazgató lemondott, a feladatot egy helyi születésű fiatal tanár vállalta fel. A fiatal igazgató első intézkedéseivel valamit javított az iskola állapotán, közmunkásokat kaptak az önkormányzattól (portás, pedagógiai asszisztens), akik segítik a rend fenntartását.⁷ Az események bénító hatása és a túlterheltség következtében a pedagógusok tevékenysége a mindennapi munkavégzésre, az erőn felüli helytállásban mutatkozik meg. Jól látható, hogy az önkormányzat számára az a lényeg, hogy a rend fennmaradjon, a fenntartónak pedig ez az iskola is egy a térségben sok, hasonló problémákkal küzdő iskola közül, amire nem akar és tud költeni. Nincs semmilyen pedagógiai értelemben támogató tanácsadó intézmény, szervezet, akikre ebben a krízishelyzetben az állami iskola nehéz helyzetbe került pedagógusai támaszkodhatnak.

⁶ A vallási elköteleződés vizsgálatának problémájáról jelen kötetben L. Ritók (2018) tanulmánya közöl részleteket.

⁷ Vegyük észre, hogy az állami fenntartó, a Klebelsberg Központ nem viselkedik jó gazdaként, az önkormányzat viszont nem fenntartója a településen lévő oktatási intézménynek.

„Ez is egy külön kérdés, hogy kinek a problémája ez. Tehát, a mi iskolánk az a típusú iskola, ahova nem hiszem, hogy motivált pedagógusokat kapnánk, és szívesen jönnének ide dolgozni. Tehát mi, szerintem, azzal fogok küszködni az elkövetkezendő években, hogy nem lesz pedagógus, aki betegye ide a lábát. [...] Hát én ilyen viszonyok között lettem igazgató. Tehát, senki nem is vállalta ezt a munkakört, mert nem volt, tehát nyáron nem volt pedagógusom. Közel 100 gyerekkel lettünk kevesebben. Hogyan tovább? Ez egy nagyon érdekes kérdés, hogy mi lesz most. Mert azért a mi iskolánk itt az elmúlt, azt mondom, hogy 20–30 évben a környék, a megye egyik legkiemelkedőbb iskolája volt. Tehát, szakmailag... szakmailag, pedagógiailag, létszámailag, művészetoktatás... Tehát abból a magasságból lezuhanni ide, ahol most vagyunk. Óriási trauma volt. Azért ez mindenkit megviselt. Kollegákat, szülőket is. Tehát a szülőknek is óriási dilemma volt, hogy mi lesz itt az iskolával, a gyerekével. Alapvető problémaként merült föl, hogy nem lesz a gyereküknek pedagógusa.” (intézményvezető, 2017)

Az iskolai tantestület terveit, jövőképét is erősen behatárolja ez a traumatikus állapot, valamint a térségre jellemző szakemberhiány. Egyedül érzik magukat, a fenntartó érdemben nem támogatja őket alternatív programokkal, pedagógiai eszközökkel, forrásokkal. A szülők segítségére sem igazán számíthatnak a gyerekek motiválása terén.

A 2016 nyarán lebonyolított egyházi iskolai felvételi eljárás utólag nyert egy szimbolikus jelentést is. A megmérgettetést a település és a gyerekek szülei is úgy fogták fel, hogy „itt eldőlnék sorsok”, a felvételi eredmény és a felvétel ténye kettéosztja a településen élő gyerekeket. A régi iskola a megbélyegzett, az egyházi pedig a kiemelt, így a benne tanulók is hasonló megítélés alá esnek. Ez a jelenség fél év elteltével a mindennapokban is megjelenik. A régi iskolában maradt több gyerek és szülei is beszámoltak arról, hogy a régi osztálytársak, akik most már a másik iskolába járnak, az utcán, boltban összefutva sem köszönnek korábbi osztálytársaiknak. A lakossági elkülönülés és a szegregáció tehát tovább erősödik a városban, ami most már nem csak a lakóhely szerinti szegregációt jelenti, hanem egyértelműen az iskolai szegregációt is. A tanulási, szocializációs hátránnyal küzdő vagy csak eltérő kultúrával rendelkező gyerekek számára szűkül az a terület, ahol jobb helyzetben lévő társaikkal találkozni tudnának, így ők egyre kevésbé képesek hatással lenni rájuk. Ezzel hosszabb távon az esélyegyenlőségük is csökken. Az erőpozíciók átalakulnak, a jobb társadalmi helyzetben lévők, a nem romák helyzete tovább javul, ezzel párhuzamosan az amúgy is hátrányos helyzetű és/vagy roma emberek hatalmi pozíciói romlanak, kiszolgáltatottságuk tovább nő.

A szülők egy része – kizárólag az esemény „vesztesei” – nagyon nehezményezik az eljárás módját és összességében az egész jelenséget, elkeseredettség, megbélyegzés, félelem és tehetetlenség érzékelhető körükben.

„Hát én megmondom őszintén, én láttam eleinte, én fel voltam háborodva. Én nagyon-nagyon sokszor vitába keveredtem... elsősorban azért, mert nem voltunk kiértésítve, nem tudtunk róla. Ezt csak hirtelen döntötték el, hogy ez így lesz. Mi nem tudtunk róla. Mármint a gyerekek mondták otthon, de mi ezt lehetetlennek találtuk. Ezt már következő év szeptemberében, mikor megkezdték az iskolát, ezt már mi akkor tudtuk meg.” (romungró szülő, 2017)

„Akikkel meg voltak szokva barátok, végig velük volt és nehéz, el kell szakadni a barátaitól. Sőt mi több, nálunk az a legnagyobb probléma, hogy nem szokott hozzá ahhoz, hogy tiszta cigányokkal jár. Őtet zavarja az, hogy beleszólnak, belekiabálnak. Vannak a cigány gyerekek közt is nagyon jó tanulók, sőt mi több, abba' az osztályba', ahova most az én fiam jár, szinte az iskola legjobb tanulója az egyik kis cigány kislány.” (romungró szülő, 2017)

Azok a szülők, akiknek már nem ebbe az iskolába járnak a gyerekeik (tehát másik településen vagy az egyházi iskolában tanulnak), azok elégedettek, megkönnyebbültek, nem értik igazán, mi a probléma ezzel. A megoldásban való részvételt nem érzik feladatuknak. Azonban a jelenlegi iskolájával – függetlenül attól, hova jár a gyerek – minden szülő elégedett, támogatják az iskolát mindenben, és üdvözlik a kapcsolat szorosabbra fűzését.

A helyi általános iskolai válságról a szakemberek körében mindenkinek volt tudomása, meg is fogalmazzák, hogy ezek az események nyugtalanítóak, azonban a pontos következményeket nem látják, bejósolni sem tudták. Különösen aggodalomra ad okot, hogy az óvónők szerint az integrált óvoda mellett egy református óvoda létrehozása is szerepel a közeljövő terveiben. Ez azonban végképp szétszakítaná a helyi társadalmat. Közös megoldásban, fellépésben és szakmai nyomásgyakorlásban nem gondolkodnak, nem igazán tudják elképzelni, hogyan tudnának hatni a folyamatokra. Sajátos módon a hároméves kortól kötelező óvodáztatás bevezetése volt az, ami felgyorsította itt is a folyamatokat. Amint megjelentek az óvodákban azok is, akik addig nem, a helyi középosztály menekülésre fogta. Ennek jeleit már 2012-ben lehetett látni.

A szülők részéről tapasztalnak ellenállást, tehát amikor ezek a gyerekek megérkeznek, mondjuk a szülők elvárnák, hogy külön csoportba kerüljenek?

„Nem várnák el. Sőt. Nem várnák el, sőt szerintem, ugye, az most már az új törvény szerint a hároméves gyerekeket már be kell óvodáztatni, tehát ezzel sincs hála a jó istennek gondunk, ugyan fel kellett járni őket a nyáron, hogy hozzáak óvodába őket, de nem. Sőt inkább azt várnák el, hogy ott legyenek a magyar gyerekek közt. Hát egy kicsit a magyar családoknál, egy kicsit igen.”

Én fordítottan gondoltam, tehát nem a roma szülőket.

„Igen, egy kicsit most már kezd jelentkezni, igen.” (helyi szakértő, 2012)

Az új helyzet az iskola belső világára is rányomta bélyegét. Az általános iskola egyik ötödik (16 fő) és a nyolcadik osztályában (18 fő) is volt fókuszcsoportos beszélgetés (Lannert, Németh és Szécsi, 2017). Az ötödikes gyerekek alapvetően érdeklődve fogadták a foglalkozást.⁸ Ez a tény és a kis létszám ellenére is nagyon nehezen kezelhető volt a csoport. A beszélgetés kétszer 45 percig tartott, 18 gyermek vett részt rajta. Az első órán ismerkedős játékokat játszottunk, valamint a településsel, iskolával és egészséggel kapcsolatos attitűdjeiket mértük fel különböző játékok segítségével. Az osztály összetétele nagyon heterogén volt, a benyomásaink alapján több sajátos nevelési igényű gyermek járt a csoportba. Később ezt a tanárok megerősítették. Összességében is súlyos lemaradásokat, komoly szocializációs hátrányokat tapasztaltunk. Voltak, akik nehezen tudták hosszabb ideig fenntartani figyelmüket vagy egy helyben maradni, mások nem értették a frontális instrukciókat vagy a szociális helyzeteket. A figyelmi és a megértési problémák miatt több gyermek hamar kilépett a játékokból, és inkább mással kötötte le magát. A foglalkozás alatt folyamatosan egyszerre beszéltek, senkit nem hallgattak meg, és egy-két perc után mindenkinek kényszere volt a mozgásra. A mindvégig jellemző hangzavarban nehéz volt hallani a megszólaló gyerekek mondandóját. Néhány gyermek jelezte is, hogy zavarja a körülötte zajló hangos beszéd. Körülbelül az osztály fele vonódott be a játékokba, de erről is az mondható el, hogy a diákok nem tudtak játszani, a feladatot nehezen értették meg, kevés ideig tudtak koncentrálni, társaikra egyáltalán nem. Egy részük kabátostul, unott arccal, vagy érdeklődve, de percenként váltva a fókusz, és leginkább izegve-mozogva cikázott a teremben.

⁸ A foglalkozáson csak a kutatók voltak jelen, a pedagógusok – a kutatás érdekében – nem.

A kutatók a fókuszcsoporthoz alternatív módszerének szánt sztorikocka⁹ kísérletet hamar feladták. A gyerekek absztrakciós és verbális képességei, mint ahogy a képzelőerjük is, jóval alatta maradt az eredetileg reméltnek. A módszer szempontjából lényeges fentebb vázolt három dimenzió követése nem volt kivitelezhető számukra, ezért bár jól szórakoztak a történetalkotás során, a kutatás szempontjából nem kaptunk releváns információkat. Már a bevezető körben kiderült, hogy nem igazán tudnak és akarnak játszani, előbb-utóbb minden ilyen tevékenységet obstruáltak. Az első óra tapasztalatait levonva, a második foglalkozáson kisebb csoportokra osztottuk a gyerekeket. 4-5 fős csoportokban dolgoztunk velük, célzottan a településen megjelenő droghelyzetre fókuszálva, szabadabb interakciós módszerre váltva. Jól láthatóan a céltémáról lehetett velük beszélgetni, jobban működött, ha a tények kerültek fókuszba, nem kellett a fantáziát használni. Az irányított szabadabb beszélgetés során is az egy-egy szavas, illetve tömondatos válaszok voltak a jellemzőek.

Az iskolával kapcsolatban megoszlottak a tanulói vélemények. Tanulni alapvetően egyik korosztály sem szeret, az iskolai tananyagból nem sok dolog érdekli őket. Van egy-két tárgy, amit kedvelnek, például az informatika és a testnevelés. Az ötödikben néhányan említették a magyar- és technikaórát. Az iskolában szeretik még azokat az időket, amikor szabadabban lehet egymással játszani, mozogni, például a csocsózást említették mint kedvelt időtöltést az iskolán belül. A nyolcadikban szintén az informatika és testnevelés tárgyakat említették. Ők az iskoláról elsőként a börtönre asszociáltak, negatívumként említették, hogy úgy érzik, be vannak zárva, túl sok a szabály. A pedagógusok egy része is inkább börtönként jellemezte az iskolát, érzékelve, hogy az itt tanuló gyerekek számára ez a kötött szabályrendszer nem elviselhető. Ugyanakkor nem találtunk semmilyen kezdeményezést az iskolában arra, hogy valamilyen újszerű, kreatív pedagógiai módszerrel orvosolják ezt a gondot.

„Hát, az első vízió az volt, hogy túlélni. Tehát minden napot. Konzolidálni egy helyzetet, hogy legyen viszonylagos nyugalom. Azt gondolom, hogy sikerülget, ugye?! Tehát, hogy alakulgat... Az biztos, hogy pedagógushiánnyal fogunk küszködni. Nem tudom. Tehát nincsenek ilyen nagyon nagy terveim meg vízióim, mert nagyon nehéz ez a közeg. Tehát maga az, hogy a tanulás, tehát az, ami egy olyan dolog, ami nem nagyon megy. Tehát maga az, hogy tanulni kell, meg jövőt kell mindenkinek, tehát magának kialakítani. Nincsen az a támogató szülői háttér, ahol eleve a gyerek úgy jön, hogy igen is feladat van, dolog van, ez az én kötelességem. Maga az a szó, hogy kötelesség, hogy ezt most nekem meg kell tennem, mert a szüleim miatt, a családom miatt, magam miatt. Tehát ez nincsen. Tehát ez nagyon nincsen. És mi, iskola, olyanok vagyunk, mint egy ilyen tiltó, beszabályozó rendszer, miközben az a célunk, hogy értelmesebb, munkaerőpiacra majd beáramlós, önálló, önmagát ellátó tudó, önállóan gondolkodó emberek kerüljenek ki innen. De őrjáts az ellenállás.” (intézményvezető, 2017)

⁹ A módszer lényege, hogy a gyerekek ismereteit és attitűdjeit indirekt módon, egy általuk kitalált történetbe ágyazva vizsgáljuk. Az instrukció alapján egy kitalált szereplő történetét kell megalkotniuk a kockák segítségével. A kockákon látható szimbólumok célja egyrészt az, hogy segítsenek nekik továbbírni a történetet. Másrészt – projektív felületként működve – saját gondolataikat, viszonyulásaikat is meg tudják jeleníteni. A tapasztalataink alapján az ötödik osztályban ez a módszer nem működött, ugyanis a gyerekek számára túl komplex volt az a feladat, hogy egyszerre találjanak ki saját történetet, abba ágyazzák be a településsel kapcsolatos információkat és még az előttük lévő játékoshoz is kapcsolódjanak.

Hektikus fejlesztési hullámok

A településen már korábban több deszegregációs célzatú fejlesztés is történt, de ezeknek hatását 2017-ben nem igazán tapasztalták a kutatók. Nagyecsedben 2010 júniusától 2012 júniusáig került sor a Good Start (Egy jó kezdet) elnevezésű, a kora gyermekkori fejlesztésre és közösségformálásra fókuszáló európai mintaprojekt megvalósítására. A Roma Oktatási Alap (európai társfinanszírozású) csaknem kétmillió euró költségvetésű programja – a helyi adottságokhoz alkalmazkodó mintaprojektek révén – Szlovákiában, Romániában, Macedóniában és Magyarországon összesen 16 településen valósult meg. Célja a négy országban több mint négyezer kisgyermek és családjuk eredményes bevonása és támogatása volt (REF, 2012).

Nagyecsedben, valamint a mátészalkai kistérségben négy társtelepülésén a 2010–2011-es tanév elején indultak el a programrészek. A Magyarországon első ízben a kezdeményezés a 0–6 éves roma és nem roma, hátrányos helyzetű gyermekekre és családjukra koncentrált, s a kicsik kora gyermekkori fejlesztését célozza meg. A program közvetlen célcsoportja a felsorolt hat településen élő 850 gyermek volt. Indirekt módon ugyanakkor hatással volt a benne részt vevő gyermekek édesanyjára és családjára, a település többi gyermekére, a bevont szakértőkre és önkéntesekre egyaránt.

A projektbe szociális, oktatási és egészségügyi szakembereket is bevontak, de elsősorban azoknak a roma mentoroknak a munkájára építettek, akik az önkéntes alapon bevont családokat szervezett látogatások keretében keresték fel. A kötelező helyi értékelési folyamaton átesett szakemberek közösségi programok szervezésével, illetve szolgáltatások nyújtásával segítették a fejlesztést, valamint a 3–6 éves korosztály óvodába történő beíratását.

A szolgáltatások minden esetben az érintett családok szükségletein alapultak. Az egyik, a *Meséd* címet viselő komponens a jelentkező édesanyák olvasási, írási és kommunikációs képességeit fejlesztette a mesék felolvasásán, informális oktatáson keresztül kilenc hónapon át. Felkészítették őket az óvodáztatással kapcsolatos feladatokra és az egészséges életmódra történő nevelésre is. A nagyecsed *Meséd* csoportban 25 anya vett részt, és másodlagos haszonélvezőként közel 60 roma gyermek is részesült a programból. Egy év leforgása alatt – a projekt akkori vezetője szerint – több mint 500 mesekönyv talált gazdára a programban résztvevők otthonaiban, minikönyvtárak jöttek létre, ezáltal bekerült a családok életébe a könyv és az olvasás kultúrája. Ugyanakkor ennek kevés nyomát tapasztaltuk 2017-ben. A kétéves projekt egyértelmű pozitív hozadéka az volt, hogy az abban részt vevő oláh cigány nők megalapították az Emelkedő csillagok egyesületet, és az ő személyes életükben, családjaikban bizonyára voltak pozitív elmozdulások. Ugyanakkor a közösség egészét tekintve ezek a hatások már nem jelentkeznek ilyen robusztusan, sőt inkább elhalványodni látszanak a növekvő szegregáció és entrópia következtében.

2012 szeptemberétől a településen elkezdett működni a *Játéktár* (Toy Library), aminek a Nagyecsed Városért Egyesület volt a főpályázója és megvalósítója. 2014 januárjában megalakult a helyi roma nők egyesülete, az Emelkedő Csillagok Roma Nők Egyesülete. Több programot is szerveznek, egyrészt a helyi cigány folklórt próbálják elevenen tartani, másrészt szerveznek foglalkozásokat tizenéves cigány lányoknak szexuális felvilágosítás témában, aminek célja a korai terhesség elkerülése.¹⁰ Az egyesület vezetőjének elmondása szerint a szervezet célja az, hogy a településen minőségi szakmai munkával járuljanak hozzá a kisgyermek, az iskolás gyermek és gyermekes családok fejlesztéséhez, és segítsék őket a minőségi oktatáshoz való hozzáféréshez.

¹⁰ Sajnálatos módon a 2017-es kutatás tapasztalatai, valamint az elérhető statisztikák is azt mutatják, hogy a serdülő korú terhesség terén Magyarországon visszaesés következett be a korábbi évekhez képest.

„...olyan emberek alkotják a szervezetet, [...] gyakorlatilag szakemberek fogtunk össze éppen azért, hogy minőségi munkát tudjunk végezni, és úgy gondolom, hogy 2014 januárjától, ha beleszámolom a REF-es projektünket is, közel 60 millió forintot pályáztunk össze két év alatt”. (egyesületvezető, 2017)¹¹

„A Good Start Program nagyon sok lehetőséget hozott nekünk ide, és jó kapcsolati tőkével rendelkezünk. Most voltunk kint Szerbiában, Belgrádban a Játéktárral, és ott is, ugye, nagyon sok... Európa minden országából szinte jelen voltak és nagyon jó kapcsolatok alakultak ott ki, úgyhogy azt látom, hogy ez a nemzetközi vonal azért ez így nagyon sikeres nekünk.” (egyesületvezető, 2012)

Ugyanakkor – sajnálatos módon – a megkezdett fejlesztések nem folytatódtak, vagy 2017-re megkoptak. Különösen látszik ez a Játéktár működésén, ahol egyrészt az ezért a programért elhivatott személy már nincs a településen, a játékok többsége leamortizálódott és nem pótolták őket, fizikailag a szegregátumból bekerült a központba. Ezáltal a legszegényebb romungró családok számára ez már nem egy létező lehetőség.

„És ezért már nem jönnek úgy a szülők, az az igazság, hogy nem tudjuk úgy motiválni őket. Csilla egy aktív anyuka volt, aki a Játéktárba folyamatosan vitte el a játékokat, de amikor már megfordul az egész játék mindenkinél, és, ugye, azért 95 családnak volt. Mondhatom azt, hogy volt olyan család, aki párszor vette igénybe a Játéktár szolgáltatásait, viszont volt olyan szülőnk, aki betente több, 3-4 játékot, mert nem adtunk többet, hogy visszakerüljön, többször elvitte. Nyilván ezek a játékok leamortizálódtak. Azért 2012-ben vásároltuk ezeket a játékokat, azért már nem mondhatjuk, valamit már le kellett selejtezni, mert hiányosan kerültek vissza, eltörtek meg elkopik, igen. És akkor, ugye, ingerszegénnyé válik a játék és nem biztos, hogy kikölsönzik. Úgyhogy egy hónapja vagyunk most úgy, hogy bezárva, de jövő héten.”

És pályázat alapján lehet venni?

„Venni fogunk, és alig várom, hogy kapjunk rá forrást, hogy egy kicsit felfrissítsük a Játéktárat. Viszont lesz egy új helyünk, a Játéktárnak, a régi irodánk, ahol voltunk, és akkor az ott lesz, ami volt nekünk az irodánk. És ott lesz egy olyan hely, ahol csak a játékok lesznek, és lesz egy ilyen szoba, ahol meg csak játszanak majd a gyerekek vele.” (egyesületvezető, 2012)

Ugyanakkor az oláh közösség láthatóan megerősödött. A Játéktár mellett már új projektekbe is belevágtak akkoriban, mint például egy Vendégház létrehozása. Az egyesület nemzetközi hálózatépítése jelenleg is folyik. Erasmus+ projektek által építenek ki hálózatokat.

„Nagycesed azért híres a táncról is. Mind a néptánc és mind a cigánytáncáról, és ennek kapcsán jött az ötlet, hogy akkor hol fognak megszállni a táncosok, ha jönnek hozzánk a fesztiválra, illetve táncbort szoktak itt tartani. És akkor így létrehoztuk ezt a vendégházat, és most ettől az év januárjától, ugye, ott kaptuk meg a székhelyet, és akkor a szervezet működteti a vendégházat, szeretnénk egy éttermet, ami most van kialakulóban. Úgyhogy a szervezetünk gyakorlatilag ilyen több lábón áll. Többféle spektrumban próbálunk azért megmaradni vagy fennmaradni és dolgozni, de nyilván első a humán erőforrásos projektek lebívása, amiben effektíve dolgozni is tudnak az egyesületnek a tagjai.” (egyesületvezető, 2012)

¹¹ REF: Roma Education Fund (Roma Oktatási Alap).

„ERASMUS+-os pályázatokat szoktunk megvalósítani, túl vagyunk most kettőn, a nemzetközi ifjúsági csereprogramokat, illetve volt a tavaly a KIDIN-es Európa Polgárokért pályázatunk, amibe a szakmai részét mi vittük, és itt egy helyi, a város rehabilitációs projekt kapcsán volt kiírás, és ott egy helyi programot valósítottunk meg. Jó kapcsolatunk van Lengyelországgal, Szlovákiával, Romániában több szervezettel, Törökországgal – igaz, hogy az nem uniós ország, de ott is van kapcsolatunk, Bulgáriába’. Gyakorlatilag kapcsolatba’ állok olyan szervezetekkel is, akik nemzetközi projekteken dolgoznak, mint az Együttható, például ezek a szervezetek támogatnak és segítenek minket.” (egyesületvezető, 2012)

Ugyanakkor nehezen megítélhető, hogy ez a nemzetköziesedés milyen hatással van a település, és a cigányok életére. 2017-ben már készen állt a Vendégház, ahol elsősorban oláh cigányok dolgoznak a konyhán, ahol valóban jól főznek. Ugyanakkor az éttermet a helyi elit használja, itt ebédel a polgármester és a munkatársai is. A helyi fejlesztések így projektszerűek és kevésbé épülnek egymásra. A fejlesztések motorja a helyi roma civilszervezet vezetője, aki heroikus küzdelmet folytat, de jól láthatóan a helyi középosztály eltűri vagy élvezzi az általa bejövő projektek folytatát, de nem igazán állnak mögötte és támogatják. Így nem is csoda, hogy ezek a fejlesztések idővel elhalnak vagy átalakulnak. Nyertesei az elit és az oláh cigányság, a szegregátumban lakó romungrók helyzete az évek során, dacára a sok fejlesztésnek, nem javult, sőt – a helyi szeparációs, szegregációs nyomás erősödésével – csak romlott. A református óvoda megnyitásával pedig teljesen széttorzhat a helyi közösség.

A helyi társadalom széttoreszedettsége

A helyi társadalom több részre szakadt, a szegregált területeken élő romungró cigányok vannak a település társadalmi hierarchiájának alsó részén. Szegénységben, nélkülözésben élnek, legtöbbször – ha bejutnak – a közmunkaprogramban dolgoznak. A cigánytelep a falu szélén található, az utcák nincsenek lebetonozva, esős időben és télen a sár sok gondot okoz az itt élőknek. A telepen van egy közösségi ház, ami mosási, internetezési és találkozási lehetőséget biztosít az utcában élőknek.

Bár számos civilszervezet működik, a roma önkormányzat aktív, számos programot és rendszeres foglalkozást szervez, elsősorban a gyerekeknek. Emellett az önkormányzat által fenntartott közösségi házban is számos közösségi program van, ugyanakkor – a korábbi évekhez képest – a szolgáltatások száma és minősége csökkent. Több program, így a *Játéktár* is már nem a telepen működik, hanem a falu központjában található másik közösségi házba került, ahol az oláh cigányok és a helyi elit is jobban hozzáfér ezekhez a szolgáltatásokhoz. Ez akár hasznos is lehetne, hiszen a programokon való közös részvétel erősítené a helyi társadalom integrációját, azonban a tendencia inkább az, hogy a szegregált területeken élők kiszorultak ezekből a szolgáltatásokból, nem „mennek fel” a központba, nem mozdulnak ki a biztonságot nyújtó saját területükről.

Az oláh cigányok, akik elszórtan élnek a település belsejében, jobban be tudnak tagozódni a nem romák közé. Az anyagi helyzetük, de a hatalmi helyzetük is a településen sokkal kedvezőbb, az erősebb tradicionális szemlélet, mely az oláh cigány közösségen belül uralkodik, inkább lehetővé teszi a beilleszkedést.

„Azért azt tudni kell, hogy a roma gyerekek nagy része ingerszegény környezetből jön. Főleg az a rész. Tehát, ezt tudni kell, hogy különbség van az oláh és a magyar cigányok között. [...] Én azt mondom, hogy ez a rész itt már azért az oláh cigányoknak, azért van mivel játszogatni, tehát nekik már jobban. Viszont a, onnan, akik nagyon ingerszegény környezetből jönnek, és ott, ugye, eleve a gyerekeket meg kell tanítani a gondozási feladatokra, ezzel kezdjük, hogy a kis csoportba’ nagyon sok élményhez, tapasztalathoz kell őket juttatni, hogy fejlődni tudjanak.” (egyesületvezető, 2012)

„Nagyecsedén azért az oláh cigány közösség az egy nyelvet beszélő, hagyományt őrző, kultúrát ápoló cigányság. Míg a magyar cigányok, ugye, ők nem beszélnek a nyelvet, nem nagyon vannak azok a szokások jelen náluk, mint nálunk. Vagyis inkább azt mondanám, hogy kismértékben, kisebb mértékben. Igazából ezelőtt a településen én 14 éve kezdtem el dolgozni a településen, abban az időben még nagyon messze voltak az oláh cigányok és a romungrók egymástól. Gyakorlatilag nem szerették egymást. Nem akartak egy közösségbe járni. Nagyon nehéz volt a kommunikáció, és én mint oláh cigány ember kerültem le a romungró közösségre. Na, most érdekes volt ez a jelenlétem, az én jelenlétem, mert a tapasztalat azt mutatta, hogy a romungró közösség jobban elfogadott engem mint szakembert, vagy mint segítő abban az időtől már, mint az én saját környezetem. Ez az én tapasztalatom. Az én környezetem, az oláh cigányok, nem nagyon jöttek hozzám, úgy... szóval ők, az oláh cigányok, inkább azt mondanám, hogy egyenrangú partnerként érzik magukat a magyarokkal is. Szóval, hogy ők nem érzik azt, hogy van különbség. Szóval, presztízsből ők igenis úgy érzik, hogy nekik mindenhez van joguk.” (egyesületvezető, 2012)

A helyi roma civilszervezet vezetőjének pozíciója 2017-re valamennyire megváltozott. Nem sikerült már szülői fókuszcsoportot szervezni a szegregátumban a romungrók között, csak két szülő jött el. A második szülői fókuszcsoport már a központban, zömében oláh cigány szülők részvételével zajlott. Úgy tűnik, a romungró közösség leszakad, és nemcsak a nem roma helyiektől, de az oláh cigány csoporttól is megmarad a távolság. A helyi állami általános iskola cserbenhagyása a helyi elit és oláh cigányok által, úgy tűnik, nem maradt nyom nélkül a romungró közösségben.

A közelmúltban végbemenő iskolai szegregációt elmélyítő események továbbgyűrűznek a település életében, további kirekesztést hozva a már amúgy is erősen diszkriminált és előítéletekkel sújtott, alacsony társadalmi presztízzsel rendelkező mélyszegény rétegnek. Az elsősorban cigány származású közösségnek már eddig is kevés esélye volt részt venni, találkozni a település többi, hatalmi pozícióban lévő tagjaival. A fent vázolt események ezeket az esélyeket még tovább rontják. A romungró szülők érzik kilátástalanságukat, de tehetetlenek, mint ahogy a nem romák is. Ugyanakkor azok a szülők, akik nem a helyi állami általános iskolába járatják a gyermekeiket, mutatnak némi együttérzést, de jól láthatóan azért, mert már sikerült kilépniük a megbélyegző helyzetből.

Összességében megállapítható, hogy a nem roma társadalom is meglehetősen kiábrándult és számos nehézséggel (anyagi, érzelmi) küzd. Bár korábban számos tényező – például az iskola, a közösségi ház – tudta a lakosság közötti egyenlőtlenségeket valamennyire kompenzálni, de mára a közösség a szétesés jeleit mutatja.

Összegzés

Nagyecsedén 2017-ben nagyfokú bezárkózást, tehetetlenséget, a jövőkép hiányát, entrópiát tapasztaltunk, ahol a helyi elit, maga is leszakadóban, nem az egész közösséget képviseli, hanem harcol a saját pozícióiért. Éppen ezért minden olyan fejlesztés, ami az érdekeiket sérti, elhal vagy nekik megfelelően átalakul. Tanulság, hogy meggyőzésük, aktív támogatásuk nélkül értelmetlen pénzt költeni. A helyi civilek aktívak, de idővel vagy elfásulnak a küzdelemben, vagy előbb-utóbb beállnak az elitet szolgálók sorába.

A jövőkép hiánya a romungró gyerekekre kiemelten jellemző. A nyolcadik osztályosok az utolsó évet már érdektelenül, kevés motivációval járják végig, „*mert majd úgymint közmunkás leszek, tehát az a közeli életcél.*” (tanuló, 2017). Általában mindenki továbbtanul, de gyakran már az első évben lemorzsolódnak a középiskolából. Sokszor azért, mert egy nagy iskolában nem találják meg a helyüket, szokatlan nekik ez, hiszen addig a településről is ritkán mozdultak ki. De ebben a korai családalapítás is közrejátszik mind a fiúknál, mind a lányoknál. Ezekkel összefüggésben, a családokat és a fiatalokat közvetlenül érintő további problémát jelent, hogy a továbbtanulási lehetőségek korlátozottak. Egyrészt más településre kell utazni a középiskoláért, másrészt a közelebbi településeken korlátozottan lehet szakmát választani és tanulni. Többnyire a szociális gondozó és az ápoló szakmák jöhetnek szóba. Olyan keresett szakmát, mint a csőszerelő, autószerelő, nem tanítanak a környéken. Mindemellett a szülők féltik gyerekeiket a nagyobb városoktól és a távoli településen való továbbtanulástól, mert azt érzik, hogy nincsenek majd hatással a történésekre, nem tudnak lépni, ha valami baj van a gyerekekkel. Itt elsősorban arra gondolnak, hogy sérelem éri őket. A távoli tanulás ráadásul plusz költségeket is jelent, így további terheket ró rájuk. A szülői háztól távol a gyerekek sem érzik teljes biztonságban magukat, nincsenek közel a szüleik, akiknek elmondhatnák a problémájukat és akik segítenének nekik. A más településen lévő iskolákban gyakoriak a gyerekek általi zaklatások, gyakran előfordul, hogy a kollégista vagy az elesettebbnek tűnő gyerekektől elveszik a ruhájukat, pénzüket, a kollégiumokban is gyakoriak a zaklatások, molesztálások, lopások.

A fentieknél is köszönhető a bezárkózás, ami még inkább erősíti a szegregációt. Ezek a gyerekek és szüleik nem találkoznak különböző emberekkel, kultúrákkal, nem érik őket ingerek, élmények. Minél kevesebb tapasztalatuk van, annál inkább idegenkednek a másától és félnek kimozdulnia megszokott környezetükből, ami kevés lehetőséget ad, mégis biztonságot nyújt. A fenntartott oktatási és szociális rendszerek ezekre a problémákra kevésbé vagy csak elszórtan tudnak reagálni.

Jellemző továbbá, hogy nincsenek színvonalas kulturális és szórakozási lehetőségek, különösen a fiatal generációnak, a 14–22 évesek számára. Egy-egy cukrászda esetleg üzemel, de olyan hely, ahol a fiatalok összejöhetnek, maximum a köztereken van. A sportolási lehetőség szempontjából egy-egy focipálya működik, de ezek általános állapota rossz, elhanyagolt. Az iskola épülete sem áll rendelkezésre a fiatalok számára, úgy tűnik, kizárólag a tanulás és a délelőtti „megőrzés” színtere. Külön problémát jelent, hogy a vizsgálatba bevont célcsoportunk gyerekeinek és szüleinek ezek a gyér lehetőségek is még kevésbé elérhetőek.

A romungró gyerekek kreativitása ijeszően alacsony szintű, önképük és jövőképük rendkívül homályos. Az ingerszegény családi környezet mellett felróható ez az iskolának is, ahol ezeket a készségeket, jól láthatóan, nem fejlesztik célzottan. Az iskola nem reagál a gyerekek valódi igényeire, a régi dicsőséges ének-zene tagozatos múltba révedve szinte megdermedni látszik. De nincsenek a színen sem a szülőket hatékonyan segítő szülő-támogatások, sem az iskola pedagógiai munkáját segítő szervezetek. Az látható, hogy a jelenlegi iskolafenntartó erre alkalmatlan, a Pedagógiai Oktatási Központok pedig láthatatlanok. A tehetséggondozás elsősorban az egyházi iskola tanulóit érinti, illetve az oláh cigány közösség hagyományörző tevékenységét.

Mindezek ellenére a településeken élők leginkább elfogadóak a helyzetükkel kapcsolatban. A tanult tehetetlenség nemcsak a lakosok, hanem a szakemberek között is megfigyelhető. Bár többen megfogalmazzák elvágódást, tervezgetnek elköltözést, de ezeknek a terveknek ritkán van realitása. Sokszor a távoli, vágyott, a fantáziákban nagyon pozitív módon megjelenő helyekre vágnak. Budapest mellett megjelent Svájc, Anglia és még amerikai városok is. A valóságban igen kevesen valósítanak meg életvitelszerű külföldi tartózkodást munkavállalással. Akiknek vannak ilyen tapasztalataik, azoknak a gondolkodása is átalakul, azonban ilyen emberekkel elenyészően csekély számban találkoztunk.

Legfőbb tanulságnak az tűnik, hogy a romák integrálására szánt erőforrások és programok rendre elvéreznek, mert (1) az országos szintű szakmapolitikai szándékok (pl. az egyházi iskolák térnyerése) gyakran keresztbe tesznek ennek; (2) hiányoznak az alapvető helyi erőforrások (anyagi és nem anyagi: idő, társadalmi tőke, szakemberek); (3) hiányzik a helyi közösség és azok vezetőinek aktív támogatása, sőt a helyi elit is leszakadóban, ezért ők is küzdenek a forrásokért; (4) az anomáliák korrigálására szánt fejlesztési pénzek mértéke és kiszámíthatósága nem üti meg azt a szintet, ami az országosan és helyi szinten is kedvezőtlen folyamatok ellenében valóban hatékonyan és hosszú távon tudott volna hatni.

A romák helyzetét javító fejlesztések nem érnek célba, ha a helyi közösség ezt nem támogatja. Ezért a fejlesztéseknek az egész közösségre kell irányulniuk, az elitet pedig tájékoztatással – vagy egyéb módon – meg kell nyerni, érdekeltté kell tenni. A helyi intézményeket kell erősíteni, az iskola ebben kulcsszerepet játszhat. Am a nagyecsed-i általános iskola esetünkben egy fejlesztésnek sem volt kedvezményezettje! A fejlesztések hosszú távú fenntarthatóságának egyaránt garanciája az, ha a donor nem vonul ki rövid időn belül, illetve az, ha a helyi közösség egészére terjed ki a hatása. Mindezek alapján megfontolandó, hogy a romákra irányuló programoknak nyújtaniuk kell valamit a nem roma közösségnek is, ellenkező esetben a kezdeményezés elhal vagy az eredeti célhoz képest kedvezőtlen irányokat vesz.

Irodalom

- Goda Pál és Tóth Tamás (2013): Pókháló-entrópia mint új rendszervizsgálati megközelítés a területi elemzésekben. *Területi statisztika*, 53. 2. sz. 169–189.
- REF (2012): Good Start: Mainstreaming the Access of Disadvantaged Romani Children to Quality Early Childhood Education and Care. Roma Education Fund, Budapest. http://romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/ags_pp1_screen.pdf
- L. Ritók Nóra (2018): Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalu. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 201–210.
- Lannert Judit, Németh Szilvia és Szécsi Judit (2017): *Kábítószerverhasználat a szegregátumokban élő általános iskolások körében*. Kutatási zárójelentés. Kézirat, T-Tudok Zrt., Budapest.
- Szécsi Judit és Sik Dorka (2016): Szerhasználat egy hátrányos helyzetű járás szegregátumaiban. *Esély*, 27. 2. sz. 115–131.
- Zolnay János (2018): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 211–231.

A TISZAVASVÁRI HELYZET

Kerülő Judit

A hazai oktatással foglalkozó kutatások azt igazolják, hogy a magyar oktatási rendszer, a magyarországi iskolák felerősítik a gyermekek esélyei közötti különbségeket. Arra a kérdésre, hogy milyen okok és tényezők magyarázzák mindezeket, bőséges hazai és nemzetközi szakirodalom áll rendelkezésünkre, melyek ugyan különböző attitűddel közelítenek a témához, de egyben megegyeznek. Valamennyien felteszik a kérdést, együtt vagy külön tanuljanak az eltérő társadalmi helyzetű, érdeklődésű, tanulmányi teljesítményű, egészségi állapotú, etnikai vagy vallási csoporthoz tartozó gyermekek. Azonban ez – a látszólag csak oktatásszervezésről szóló kérdés – egy igen összetett problémát takar (Halász, 2004; Kézdi és Surányi, 2008; Réthyné, 2002, 2004).

Az együtt- vagy különoktatás gyakorlata évtizedek óta központi téma a pedagógiában és a társadalomtudományokban (pl. Kézdi és Surányi, 2008). Azt vizsgálják, a különböző háttérű gyermekeket homogén vagy heterogén intézményekben, csoportokban érdemes-e oktatni, milyen módszereket lehet alkalmazni, és mindez milyen hatással lehet a gyermekek fejlődésére. Halász (2011) a közoktatás leggyakrabban emlegetett és a legtöbb energiát megmozgató hazai kérdésének a roma gyermekek oktatási integrációját tartja.

Ebben a tanulmányban a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tiszavasvári oktatási helyzetét elemzem, ezen belül az állami fenntartású oktatási intézményeket vizsgálom részletesen. A kutatás háttérét az adta, hogy az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány a szegregált oktatás megszüntetése érdekében feljelentette először a várost, majd az általános iskolák fenntartóját, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központot. A bíróság ítéletben kötelezte a fenntartót a szegregált oktatás megszüntetésére. Ennek érdekében bíztak meg a kutatás elvégzésével, és egy olyan intézkedési terv elkészítésével, amely a bírósági ítélet végrehajtását célozza.

A tanulmány elkészítéséhez dokumentumelemzéssel dolgoztam fel az oktatási intézmények nevelési és pedagógiai programjait, a település önkormányzatának megrendelésére készült helyzetfeltáró tanulmányokat, ezen belül a cigányság helyzetét elemző munkát, valamint a város településfejlesztési koncepcióját és integrált fejlesztési stratégiáját megalapozó vizsgálatokhoz készült anyagokat.

Az iskola pedagógusainak, valamint az ott tanuló gyermekek szüleinek a véleményét a cigány és a nem cigány tanulók együttoktatásáról kérdőívek segítségével vizsgáltam. A 93 pedagógusból 83 fő töltötte ki a kérdőívet. A szülők közül a Kabay Iskolai Egységben 139 fő, a Vasvári Pál Iskolai Egységben 32 szülő válaszolt a kérdésekre. Figyelembe véve, hogy az adott időpontban egy-egy szülőnek több gyermeke is a vizsgált intézménybe járt, a Kabay esetében az ott tanuló szüleinek 37, míg a Vasváriban a szülők 38 százaléka válaszolt a kérdésekre. Emellett interjút készítettem a helyi oktatási intézmények vezetőivel, a város polgármesterével és alpolgármestereivel, valamint az önkormányzati és országgyűlési képviselőivel.

A településről

Általános információk

Tiszavasvári Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a megyeszékhelytől 28 kilométerre található város, Búd és Szentmihály összeolvadásával jött létre. Búd szegény görögkatolikus népe a XVIII. században települt ide a Kárpátaljáról. Szentmihály jobb módú református gazdatársadalma mindig is ellentétben állt a szegény szomszédokkal (Lengyel, 2004). Itt született az a Kabay János, akinek a világon először sikerült közvetlenül máknövényből morfiumot nyernie. Találmánya hasznosítására megalapította az Alkaloida gyárat, azt az üzemet, amelynek léte meghatározta a település életét. Az 1929-ben felépült gyár száz helybeli munkással indította termelését, és számtalan gyógyszerre vált világhírűvé. Az 1990-es évek közepéig, a privatizációig minden harmadik Tiszavasváriban élő felnőtt élete kapcsolódott a több mint 2500 embert foglalkoztató gyárhoz, ami akkor mind a város, mind a megye legnagyobb létszámú munkaerőt alkalmazó és egyben legjobban fizető munkahelye volt. Ezért az ország különböző részeiről érkeztek ide a jól képzett szakemberek. A gyár a világszerte elismert magyar gyógyszeripar öt legnagyobb gyárának egyike volt. Privatizációja az 1990-es években kezdődött el, ma a cég teljes mértékben külföldi tulajdonú. A privatizáció óta folyamatosan csökken az itt dolgozók száma. 2013-ban már csak 350 munkavállalót foglalkoztatott. A cég vezetősége úgy döntött, hogy – piaci nehézségekre hivatkozva – 2014. január elsejétől megszünteti a gyógyszerhatóanyag-gyártást, jelenleg csak gyógyszergyártást és –csomagolást végeznek. A változás súlyosan érintette a várost. Egyrészt ez további munkahelyek megszűnését jelentette, másrészt a gyár termelésének ilyen jelentős átalakítása miatt a jól képzett, jól fizetett értelmiségiek, technikusok és szakmunkások egyre többen hagyják itt a várost. A legkvalifikáltabbak, speciális tudásukat felhasználva, más gyógyszergyárakhoz mennek dolgozni. Ahogy egy interjúalany fogalmazott, *„akik az Alkaloida miatt telepedtek le ide, azok nagy része azóta már elköltözött vagy szeretne elköltözni. Tiszavasváriban rengeteg az eladó ingatlan, még a település legfrekventáltabb részén is a piaci ár töredékéért kínálnak házakat. Úgy hallottam, hogy 300 ingatlant árulnak.”* A településen már 40-50 ezer forintos négyzetméteráron kitűnő állapotban lévő családi házakat lehet vásárolni.

Az Alkaloida hanyatlásával párhuzamosan a korábbi mezőgazdasági nagyüzemek megszűnése is kedvezőtlen hatással volt a város gazdasági életére. A kereskedelmi üzletek és a vendéglátóhelyek száma egyaránt folyamatosan csökken, és az „egy főre jutó vállalkozások száma” mutató is jóval alatta marad a hasonló nagyságú kisvárosok adatainak. A város kedvezőtlen munkaerőpiaci helyzetét mutatja, hogy a naponta ingázó foglalkoztatottak aránya 2001 és 2011 között 8%-ról 28%-ra nőtt. Az eljárók aránya 58%-kal haladja meg a más településről járó munkavállalók számát (Településfejlesztési koncepció, 2015. 17. o.).

Tiszavasvári 12.840 fős (2015) népességét tekintve Szabolcs-Szatmár-Bereg megye 28 városából a negyedik. A város lakóinak száma az elmúlt 25 év alatt közel 10%-kal csökkent. Ennek okát Tiszavasvári Város Önkormányzata a következőképpen indokolta: *„A népességfogyás legvalószínűbb oka, hogy a munkahelyek, munkalehetőségek száma a városban és a környező településeken nem növekszik olyan ütemben, mint amilyenre szükség lenne, így az emberek kénytelenek elvándorolni. Az elvándorlás főként a fiatal, szakképzett családokat érintette.”* (HEP, 2013. 38. o.). Mindezt alátámasztja a természetes szaporodás mutatója is. 2012-től a születések és a halálozások egyenlege pozitív, tehát a népességfogyást az elvándorlás okozza.

A településre hosszú ideje a fiatal korstruktúra jellemző, ezen belül különösen a 14 éven aluliak aránya figyelemreméltó. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében országos viszonylatban is kiemelkedően magas a 0–14 éves gyermekek aránya. Tiszavasváriban ez az arány még a megyei értéket is több mint 3%-kal haladja meg annak ellenére, hogy erre a településre is jellemző a gyermekkorúak arányának csökkenése. A Védőnői Szolgálat (2015) munkájáról készült

beszámolóból az is kiderül, hogy az élve születések közül Tiszavasváriban rendkívül magas – közel 60% – a hátrányos helyzetű gyermekek aránya, akik többségében roma családokban születnek. (Beszámoló a Védőnői Szolgálat munkájáról, 2015. 9. o.) *„Változatlanul sok a gyerek a Tiszavasváriban élő roma családokban. Jelenleg az egyik védőnői körzetben, most, bő egy hónap alatt, 30 várandóssági kiskönyvet adtak ki és ennek 99%-a roma/cigány kismama volt. Az anyukák nagyon fiatalok, 14-15 évesek, nem tudnak szinte semmit a terhességről, olyan, mint amikor egy gyermek szül egy másik gyermeket. További problémát jelent, ha 15 évesen szülnék, mert akkor meg kell szakítaniuk az iskolát, és végzettség nélkül esélyük sincs a rossz szociális helyzetből való kiemelkedésre. Elméletileg lehetnének magántanulók, de jellemzően nem élnek ezzel a lehetőséggel.”* (Egészségügyi és Szociális Bizottság Elnökével készült interjú).

Településszerkezeti adottságok

Tiszavasvári jól elkülönülő részekre bontható, mely részek a város társadalmi rétegzettségét is mutatják. A belvárost főként értelmiségiek és középosztályhoz tartozó családok lakják, itt a legmagasabb a felsőfokú végzettségűek aránya. Lakóhely szerint élesen elkülönülnek a magasabb társadalmi státuszú családok és az alacsony presztízsűek, periférián élők. A periféria esetükben nemcsak a társadalmi hierarchiában elfoglalt helyet jelenti, hanem lakóhelyük földrajzi elhelyezkedésére is utal. Az elkülönülés főként etnikai alapon történik. A település jól elhatárolható részeiben, szegregátumaiban cigány népesség él, de még körükben is erős az elkülönülés az oláh cigányok és a romungrók, magyar cigányok között.

A bűdi városrész mára szegregátum lett, szinte kizárólag hátrányos helyzetű romungró családok élnek itt. Bűd mindig „lenézett” terület volt, szegények lakták. Az Alkaloida gyár az 1990-es évek végéig igen nagy számban foglalkoztatott szakképzettség nélkülieket. Még a rendszerváltás után négy-öt évvel is az volt a jellemző Tiszavasváriban, hogy egy családból többen, akár mindenki a gyár alkalmazottja volt. Bűdről is sokan dolgoztak az Alkaloidánál. Amikor megkezdődtek az elbocsátások, elsőként a képzetlen munkavállalóknak mondtak fel, így sok bűdi is ekkor vesztette el munkáját, ami a szakképzetlen, főként roma munkások számára óriási változást okozott: tartós munkanélküliséget, bizonytalan egzisztenciát. Mára – jó esetben – a közmunkaprogramok, az alkalmi munkák és a bizonytalan napszámok maradtak, melyek mindegyike időszakos foglalkoztatás, nem nyújtanak létbiztonságot, kiszámítható, biztos jövedelmet.

A másik szegregátumot a két legismertebb utcáról, a Széles és a Keskeny utca néven emlegetik, az itt élőket pedig a „Széles utcaiak” gyűjtőnéven nevezik. Tiszavasváriban mindenki tudja, hol van és mit jelent a Széles utca. A leromlott állagú putrikat és az ott élő oláh cigányokat értik a „Széles utcaiak” megnevezés alatt. A város cigányságának nagyobbik része itt él. Nyelvüket jól beszélik, gyermekeiknek ez az anyanyelvük, az asszonyok őrzik a hagyományos viseletet, a közösségi életben is érvényesül hagyományaik jelentős része (Lengyel, 2004). Az itt élők életkora alapján ez a legfiatalabb korösszetételű városrész. A gyermekkorúak aránya (40,9%) több mint duplája a városi értéknek (20,3%). A településrészen lakók közül háromból kettő legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik (61,6%), az itt élők 80,5%-a inaktív, a családok több mint 60%-ának nincs állandó munkából származó jövedelme (Településfejlesztési koncepció, 197.o.). Számukra jelenleg szinte az egyetlen munkalehetőség a közmunka. A telep népességmegtartó ereje erős, ami nemcsak azt jelenti, hogy – amennyiben szűkösen is, de – van hol lakni, hanem a nagyon alacsony jövedelemből élő családok számára itt van meg az életben maradáshoz még éppen elégséges rokoni háló és az életet elviselhetővé tevő társas kapcsolatok rendszere is. Elmenni egyébként sincs hová iskolai végzettség és pénz hiányában, akkor már az ismert városi közeg több lehetőséget ad a továbbéléshez, mint az ismeretlen (Lengyel, 2004).

A roma/cigány népesség száma, népességbeli aránya

Nehéz pontosan meghatározni a roma/cigány népesség számát, népességbeli arányát. A népszámlálás a nemzetiségre vonatkozó adatokat érzékeny adatoknak tekinti, ami azt is jelenti, hogy erre a kérdésre önkéntes a válaszadás, a válaszolók önbesorolással határozhatják meg identitásukat. Közismert, hogy minél alacsonyabb presztízsű egy csoport, tagjai annál kevésbé vállalják az adott csoporthoz tartozás tényét. Emiatt a népszámlálás vonatkozó adatai legfeljebb azt a tendenciát mutatják, hogy a korábbi népesség-összeírás óta romlott vagy javult az adott népcsoport társadalmi megítélése.

A szakirodalom szerint a magukat romának/cigánynak vallók aránya – becslések szerint – a tényleges értéknek mindössze harmadát-negyedét teszi ki. Ezek az adatok elsősorban a roma/cigány lakosság térbeli elhelyezkedéséről kínálnak információt (Hablicsek, 2000). A 2011-es népszámlálási adatok szerint Tiszavasváriban 1617-en tartották magukat romának/cigánynak, ez a népesség 12,5%-a, az országos érték (3,1%) négyszerese, de még a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei aránynál (8%) is jelentősen magasabb (KSH, 2013). Vizsgálatok azt is igazolták, hogy minél nagyobb a cigányság aránya, annál valószínűbb, hogy a válaszadók létszámnövekedést érzelnek, különösen abban az esetben, ha a roma népesség szegregátumokban, telepszerűen él (Hablicsek, 2000).

A polgármester és az általam megkérdezett oktatási intézményben vezetők és dolgozók körülbelül 3000 főre becsülik a Tiszavasváriban élő romák számát. Ha a becslés reális, akkor a településen élők 23%-a roma/cigány. Havas Gábor szerint, ha egy településen a roma/cigány népesség aránya meghaladja a 20%-ot, az már kritikus határnak tekinthető. Ezt az értéket elérve a településen megsokszorozódnak a konfliktusok, a nem cigány lakosság elköltözése felgyorsul, ezáltal – valószínűleg – visszafordíthatatlanná válik az elcigányosodás folyamata (Havas, 1999).

Tiszavasváriban a romungrók a büdi városrészben, az oláh cigányok a Széles utcai területeken és a közeli Józsefházán élnek. Nemcsak földrajzi értelemben van nagy távolság a két csoport között, hanem a nyelvhasználatban is. A hagyományok, a gyerekek szocializációja, a szülők gyermeknevelési szokásai is jelentősen eltérnek. Lengyel (2004) vizsgálata azt igazolta, hogy még a gyermekvállalás területén is nagyok a különbségek. *„A magyar cigányoknál 41%, az oláh cigányoknál 54% a gyermekkorúak aránya. A magyar cigányok kormegoszlása valamivel kiegyenlítettebb képet mutat, mint az oláh cigányoké.”* A vizsgálat eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a többségi társadalomhoz képest sokkal rosszabb helyzetű cigányságon belül az oláh cigányok minden szempontból rosszabb helyzetbe születnek és élnek, mint a magyar cigányok (Lengyel, 2004. 130. o.).

Fónai és Vitál 2006-ban írt a tiszavasvári magyar és oláh cigány lakosság élethelyzetének azonosságairól és eltéréseiről, és következtetések megerősítik Lengyel (2004) adatait. Vizsgálatuk a tiszavasvári roma/cigány népesség belső differenciálódását mutatta, ami jelentős eltérést igazolt az objektív életkörülmények és az életminőség alakulásában. A helyi roma kisebbség nagyobbik részét kitevő oláh cigány népesség társadalmi státusza lényegesen kedvezőtlenebb volt, mint a magyar cigány közösségé. Az oláh cigányok körében kétszer akkora volt az alapfokú oktatásból lemorzsolódók aránya, és ezért munkaerőpiaci helyzetük is kilátástalanabb lett. Azt tapasztalták, hogy lényegesen alacsonyabb jövedelemmel rendelkeznek, zsúfoltabb és rosszabb minőségű lakásokban élnek, mint romungró társaik. A helyzetkülönbség okát a vizsgálatot végző szociológusok nem a magyar cigányok sikeres integrációs esélyeivel magyarázták, hanem az oláh cigányok underclass helyzetével (Fónai és Vitál, 2006).

Jelenleg is sokkal rosszabb a Széles utcai oláh cigányok helyzete. Sokan élnek egy lakásban, magasabbak a születési arányok, illetve a családfők továbbra is nagyon alacsony

iskolai végzettségűek. A szegregátumokban a városi átlag duplája a gyermekkorúak aránya, ami az oktatás területén jelentkező etnikai eredetű problémákra hívja fel a figyelmet, valamint magyarázza azt a tényt, hogy Tiszavasváriban – az országos tendenciával ellentétben – az általános iskolások száma 2011 óta nő. Mivel ezek a gyerekek többségében alacsony társadalmi státuszú családokba születnek és nevelkednek, ezért a település oktatási intézményeinek tartósan fel kell készülniük arra, hogy nehéz helyzetű, mélyszegénységben élő gyerekeket kell oktatniuk.

Általános iskolai oktatás Tiszavasváriban

Tiszavasváriban 2007-ig három általános iskola volt. A Kabay János, a Pethe Ferenc és a Vasvári Pál Általános Iskola. Az intézmények a település három különböző részén működtek, diákjaik jellemzően a környéken lakókból kerültek ki és homogén társadalmi csoportokból rekrutálódtak. A Kabay János Általános Iskolában, központi helyzetéből adódóan a város elitjének gyerekeit tanították. A Pethe Ferenc Általános Iskola egyik épületébe az Alkaloida kvalifikált dolgozóinak, míg a másikba a Széles utcai oláh cigány családoknak a gyerekei jártak, a Vasvári Pál Általános Iskolába főként a bűdi magyar cigány gyerekek.

A három iskolát 2007-ben összevonták, létrejött a Tiszavasvári Általános Iskola, előbb három, majd két tagintézménnyel, telephellyel, mivel 2008-ban a Magyarországi Magszter Alapítvány átvette a volt Pethe Ferenc Általános Iskola fenntartását. Az összevonásnak hivatalosan gazdasági okai voltak. Azzal indokolták, hogy az egységes gazdálkodás hatékonyabbá teszi majd az intézmények működtetését. A volt Pethe Ferenc Általános Iskola igazgatója szerint a gazdasági érvek csak másodlagosak voltak. 1997-ben ebben az általános iskolában a nyolcadikos roma és nem roma diákoknak külön ballagási ünnepséget rendeztek, amiről hónapokig olvashattunk szakmai és politikai színezetű cikkeket. Tiszavasvári ekkortól az oktatási diszkrimináció és szegregáció szimbóluma lett. A külön ballagás híre a köztársasági elnökhöz is eljutott, és a romák jogaiért harcoló érdekvédelmi szervezetek, kihasználva a nyilvánosság erejét, megoldást sürgettek, a szegregált oktatás felszámolását követelték. A volt igazgató véleménye szerint az iskolák összevonása éppen a szegregáció problémájának megoldása miatt történt. Akkor már a törvényi előírásoknak csak úgy tudott volna megfelelni az önkormányzat, ha egyik vagy másik intézménybe átviszi a roma gyerekeket. Ezt a város, félve a középosztálybeli szülők felháborodásától, nem tudta teljesíteni, nem merte felvállalni, ezért inkább úgy döntött, hogy összevonja a három iskolát. A vezetés úgy gondolta, ha csak egy intézmény van a településen, akkor ott nem lehet szegregált az oktatás. Valójában azonban fennmaradt a szegregáció, mert az összevonások semmin nem változtattak, a szegregátumokban élő roma/cigány gyerekek továbbra is elkülönülve tanultak.

2007-ben a város vezetői főként azt nem akarták felvállalni, hogy a roma/cigány gyerekek (ezen belül a Széles utcai telepen élők) és a nem romák együtt tanuljanak. Keresték a megoldást, így 2008-ban megállapodtak a Magyarországi Magszter Alapítvánnyal és alapítványi fenntartásba került a korábbi Pethe Ferenc Általános Iskola, ami látszólag megoldást jelentett, mert a Széles utcai oláh cigány gyerekek szinte valamennyien ide járnak. A Magszter Alapítványi Iskola megalakulásával az „új” intézmény a Tiszavasvári Általános Iskola nevet kapta, két telephelye pedig a Kabay János Iskolai Egység és Vasvári Pál Iskolai Egység elnevezést kapta, a névválasztással utalva egyrészt az összevonásra, másrészt a folytonosságra is. A város állami iskoláiba járó gyerekek több mint 80%-a a Tiszavasvári központjában található iskolában, a Kabayban tanul. Az iskola korábban a városi középosztály és a helyi értelmiségiek gyerekeinek intézménye volt. Elsősorban a jó színvonalú oktatás miatt rang volt a Kabay tanulójának lenni, de azért is, mert az összevonás előtt ebben az iskolába alig tanult roma/cigány gyerek.

Kabay János Iskolai Egység

Az összevonás idejétől, 2007-től kezdődött el az a folyamat, hogy a bűdi részről is jelentkeznek roma/cigány gyerekek a Kabayba. Az adatok azt jelzik, hogy ebben az intézményben is évről évre nő a hátrányos (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulói arány, főleg az alsó tagozaton, ahol a gyerekek körülbelül egyharmada roma/cigány, ám évfolyamonként eltérő arányban.

A 2015–2016-os tanévben induló első osztályokban 20 gyerekből nyolc roma/cigány családból érkezett, ez 40%-os arány. Másodikba szintén nyolc-nyolc roma gyermek jár osztályonként, harmadikosoknál osztályonként átlagosan hat gyerek roma (körülbelül 30%). A felső tagozatosok körében 20%-nál kevesebb a roma/cigány gyermek. Ugyanakkor az a tény, hogy az iskolában a felső tagozatos gyerekek többen vannak, mint az alsósok, azt a tendenciát jelzi, hogy a városközpontban élő családok gyerekei közül egyre kevesebben tanulnak itt, aminek oka vagy a csökkenő születésszám, vagy az, hogy a szülők nem a helyi iskolába íratják be gyerekeiket. A Kabay iskolai egység tanulói létszámának növekedését egyértelműen a HHH-s gyerekek adják. Tény, hogy nem minden HHH-s gyerek roma/cigány családból érkezik, de a legnagyobb részük onnan. Mivel a városközpontban nem lakik roma/cigány család, az iskolai létszámnövekedést az okozza, hogy a bűdi településrészen élő gyerekek szülei egyre többen választják a belvárosi, központi iskolát. Ha a HHH-s és a HH-s gyerekek létszámát összeadjuk, az iskola 725 diákjából 235 tartozik ide (32%), azaz a központi iskola minden harmadik tanulója az átlaghoz képest rosszabb gazdasági és szociális helyzetben él. Az adatok azt a tendenciát jelzik, hogy amennyiben nem történik semmilyen oktatásszervezési átalakítás, abban az esetben is azzal kell számolni, hogy a városközpont iskolájában folyamatosan emelkedni fog a HH-s és a HHH-s diákok aránya. Már ez is szükségessé teszi az együttottatást segítő attitűdöt és az ennek megfelelő pedagógiai módszerek alkalmazását.

A Kabay központi iskolában 2015-ben 31 osztály kezdte meg a tanévet, ami azt jelenti, hogy a hatodik osztály kivételével minden évfolyamon négy párhuzamos osztályban tanulnak a gyerekek, de az épületben csak 31 tanterem és hat csoportszoba található. A 31 osztály 30 normál méretű tanteremben tanul. A zsúfoltság és a kellő számú tanterem hiánya korlátozza a csoportbontás lehetőségét. Dél előtt a felső tagozatos osztályok órái, délután a kiscsoportos foglalkozások csak állandó vándorlással oldhatóak meg, és komoly problémát jelent a tanulók 16 óráig iskolában való tartózkodásának megszervezése. Ezért 8-tól 16 óráig minden tanteremben, könyvtárban, kisnevelőiben foglalkozásokat tartanak.

Az iskola Pedagógiai Programjában (2015) hangsúlyosan szerepel *„a tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, és a társadalmi beilleszkedésük megalapozása.* (Pedagógiai Program, 2015. 3. o.) A hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatosan a következőképpen fogalmaznak: *„[t]ámogatást adunk a szociokulturális hátrányok leküzdéséhez. Érvényesítjük a hátrányos megkülönböztetés tilalmát, miszerint a tanuló nevelése-oktatása során semmilyen módon és körülmények között hátrányos helyzetbe nem hozható. Szakszerű integrációs és integrált nevelési gyakorlat megvalósítására törekszünk.*” (Pedagógiai Program 2015. 8. o.)

A megfogalmazás árulkodik arról a kettős nyomásról, amit az iskolában dolgozó pedagógusok naponta érzékelnek. A hatályos törvények tiltják a szegregációt, a pedagógiai szakirodalom is a szegregált oktatás kudarcáról ír. Ugyanakkor a nem roma/cigány középosztálybeli szülők azt várják az iskolától, hogy a roma/cigány gyerekeket külön épületben, vagy ha ez nem megoldható, külön osztályban oktassák. Ezért az integrációval kapcsolatos óvatos megfogalmazás, amit a *„törekszünk”* szóval jeleznek. A program pontosan tartalmazza az együttnevelés érdekében vállalt iskolai feladatokat. Fontos pontosítani, hogy

a program kidolgozói mit értenek az együttnevelés fogalma alatt, mert ezt a részt olvasva úgy tűnik, mintha ez kizárólag a különböző fogyatékkal élők együttnevelésének lehetőségeit írná le. Speciális képzési formák közül a két tanítási nyelvű képzést hirdetik meg és indítják, ami rendkívül népszerű, mindig többszörös az erre a képzésre jelentkező gyerekek száma. Jellemző, hogy ezekbe az osztályokba nem járnak roma/cigány gyerekek. Az igazgató szerint a két tanítási nyelvű osztályokba azért nagyon sok a jelentkező, mert a szülők tisztában vannak azzal, hogy oda cigány gyerek nem fog jelentkezni.

Az országos kompetenciamérés eredményei a hatodikosok és a nyolcadikosok teljesítménye alapján azt mutatják, hogy romlik a diákok teljesítménye. A Kabay 6. osztályos diákjai 2015-ben mind a matematika, mind a szövegértés területén alatta maradtak az országos átlagnak, és rosszabb eredményeik voltak a városi általános iskolai és a közepes városok általános iskolai eredményeknél is. Mindkét területen az itt tanuló hatodikosok az átlag 95%-át tudták csak megszerezni. Sokkal jobban teljesítettek a nyolcadikosok, akik matematikából és szövegértésből is az országos átlag fölötti eredményeket értek el. Ennek valószínűsíthető oka, hogy nyolc évvel ezelőtt még jobb társadalmi státuszú szülők írták ebbe az iskolába gyerekeiket. Az eredmények romlása tehát nem az iskola hozzáadott értékét mutatja, hanem a tanulói összetétel változásáról szól.

A Kabay mindig küldetésének tekintette a tehetséggondozást, ami nemcsak fontos pedagógiai cél, de a képességek szerinti elkülönítésre hivatkozva lehetőséget adhat a középosztálybeli szülői szegregációval kapcsolatos igényeinek kielégítésére is. Nagy a nyomás az iskolán, mert meg szeretne felelni a városi elit családok külön oktatásra vonatkozó elvárásainak, ám be kell tartania a szegregáció tilalmára vonatkozó előírásokat is, és folyamatosan ebben a kettősségben „vergődik”. Nem tudja eldönteni, melyik elvárásnak feleljen meg inkább, mert a kettőt összeegyeztethetetlennek tartja. A két tanítási nyelvű osztállyal a középrétegek felé nyit, azonban a jogszabályok alapján a roma/cigány gyerekeket is fel kell vennie.

1. táblázat. „Mivel lehetne javítani az iskola színvonalát?” kérdésre adott válaszok megoszlása* (N=83)

| Állítás | Fő | % |
|--|----|------|
| Kisebbségi létszámok | 57 | 68,7 |
| Több pénz az iskolának | 55 | 66,3 |
| Zsúfoltság megszüntetése | 28 | 33,7 |
| Felszereltség javítani | 28 | 33,7 |
| A cigány gyerekek külön iskolába járjanak | 23 | 27,7 |
| Felújítások elvégzése | 20 | 16,9 |
| Külön osztályok a cigány gyerekeknek | 14 | 10,8 |
| Újabb tagozatos osztályok indítása | 6 | 7,2 |
| A városi elit gyerekei ide járjanak | 3 | 6 |
| Nincs szükség semmilyen változásra, így is jól működik az iskola | 0 | 0 |

Megj.: *több választ is megjelölhettek.

Amikor a kérdőíves megkérdezés történt, két második osztályban volt 30–32 fős a létszám, a többi évfolyamban osztályonként 19–27 gyerek tanult. A megkérdezett pedagógusok kétharmada a jelenlegi osztálylétszámokat magasnak tartja, véleményük szerint az osztályonkénti kevesebb gyerek vagy a csoportbontás jelentősen javítaná az

oktatás színvonalát Elgondolkodtató, hogy minden negyedik megkérdezett pedagógus a cigány gyerekek külön iskolába járásában látta az oktatás hatékonyságának növelését.

A vizsgálatban résztvevő Kabay iskolai egységbe járó gyerekek szülei valamennyien nem cigányként definiálták magukat, ez különösen akkor érdekes, ha figyelembe vesszük, hogy az itt tanuló gyerekek már több mint egyharmada azokból a szegregátumokból érkezik, ahol kizárólag csak cigányok élnek. Kérdés, hogy a válaszadók egy része nem vállalta fel cigány identitását vagy alacsonyabb volt közöttük a válaszadói hajlandóság.

A Vasvári Pál iskola gyerekeinek szülei valamennyien cigányként definiálták magukat. A továbbiakban külön elemzem, illetve önálló mintának tekintem a két iskolában történt megkérdezést.

Ameddig általában nem egy adott iskolára vonatkozóan kérdeztünk, akkor azzal az állítással, hogy a „cigány gyerekek aránya meghatározza egy iskola oktatásának színvonalát”, a szülők 40%-a értett egyet, és a választható öt tényező közül ezt a negyedik helyre sorolta (2. táblázat). De amikor már a saját iskolájuk (Kabay) vonatkozásában tettük fel ugyanezt kérdést, akkor a cigány gyerekek arányát tartották a legfontosabbnak és ezt jelölték az első helyen. A megkérdezettek közel fele szerint az lenne jó az iskolának, ha a cigány gyerekek külön, saját iskolájukba járnának. A szülők véleménye azt igazolja, nem értenek egyet azzal, hogy a cigány és a nem cigány gyerekek egy osztályban tanuljanak, ami egyértelműsíti, hogy az együttoktatás esélyteremtő szerepe egyedül kevés, az befogadó társadalmi, szülői környezet nélkül nem működik, tehát az adminisztratív kényszer nem lehet megoldás, ugyanakkor a tapasztalatok szerint jelentősen javíthat a helyzeten (l. Aronson, 2008; Neumann, 2018 jelen kötet).

2. táblázat. „Mivel lehetne ennek az iskolának a színvonalát javítani?” kérdésre adott szülői válaszok megoszlása a Kabay iskolában* (N=139)

| Állítás | Fő | % |
|---|----|------|
| A cigány gyerekek külön iskolába járjanak | 65 | 46,8 |
| Több pénzt adni az iskolának | 59 | 42,4 |
| Kisebb osztálylétszámok | 49 | 35,3 |
| Külön osztályok a cigány gyerekeknek | 42 | 30,2 |
| Zsúfoltságot megszüntetni | 41 | 29,5 |
| Felszereltséget javítani | 40 | 28,8 |
| Felújítások elvégzése | 26 | 18,7 |
| Nincs szükség semmilyen változásra | 10 | 7,2 |
| Újabb tagozatos osztályok indítása | 9 | 6,5 |

Megi.: *több választ is megjelölhettek.

Vasvári Pál Iskolai Egység

Az intézmény a bűdi városrészben található, körülbelül 2,5-3 kilométerre a Kabay központi iskolától. A diákok főként a bűdi részen élő romungró és a közeli józsefházi oláh cigány családok gyerekei. Az iskolának a 2014–2015-ös tanévben két nem roma/cigány tanulója volt, mindketten társadalmi periférián élő, mélyszegény családból származnak. A vizsgálat idején 95 alsó és 70 felső tagozatos diák tanult az iskolában. A bűdi településrészen élő családok egy része azzal, hogy már nem a helyi óvodába írattja gyermekét, illetve a Kabay iskolát választja, állást foglal az együttnevelés mellett. Azonban a mélyszegénységben és

gyakran embertelen körülmények között élő családok, főként a józsefháziak, továbbra is ezt az iskolát választják.

Az intézmény magyar nyelvű cigány nemzetiségi nevelést-oktatást folytat. Azt, hogy a kisebbségi oktatás magyar nyelven folyik alapvetően az indokolja, hogy a büdi területen élő cigányok magyar anyanyelvű romungrok. Cigány kultúrát, művészetet és irodalmat tanítanak a magyar nyelv és irodalom, technika és életvitel, vizuális kultúra és ének-zene tantárgyakon belül évfolyamonként változó óraszámában, hetente vagy kéthetente egy-egy órában, és önálló tantárgyként minden évfolyamon cigány népismeretet heti egy órában. Ezeket a tantárgyakat tanító szakosok tanítják, akik romológiai tanfolyamot is végeztek, többségük Debrecenbe, a volt Tanítóképző Főiskolára járt.

A pedagógusok az iskola tehetséges diákjait kulturális és sportversenyeken indítják, a 2014–2015-ös tanévben tanulók közül 103 (62%) vett részt ilyen versenyeken. Az intézményben dolgozók energiáját sokkal inkább a felzárkóztatás, az egyéni fejlesztés, mint a tehetséggondozás köti le. Egyéni fejlesztésre, illetve felzárkóztatásra a Vasvári Pál úti egységben heti 39 órát fordítanak, egy tanulóra vetítve ez pontosan duplája a központi iskolai értéknek.

Az egyéni fejlesztés alapja a hét készség összevont mutatója, a DIFER-index, ami annak ellenére 2-3 éves lemaradást jelez, hogy az iskola tanulóinak többsége járt óvodába. Különösen az írásmozgás-koordináció és a szocialitás mutatói rosszabbak az elvártnál. A fejlesztések segítségével a diákok csak az első év végére érik el az iskolakezdéshez szükséges optimális szintet.

Az országos kompetenciamérések adatai szerint az elmúlt három évben a Vasvári iskolai egység tanulójának eredménye ugyan elmaradt az országos, a városi és a közepes városok általános iskoláinak átlagától a hatodik és a nyolcadik osztály esetében is, de a lemaradás mértéke folyamatosan csökken (3. táblázat). A 2014-es értékek azt mutatják, hogy a nyolcadik osztályosok matematikaeredményei majdnem elérték az országos értéket. A legnagyobb fejlődés a szövegértés területén tapasztalható, pedig korábban éppen ezen a területen voltak a legrosszabbak az eredmények.

3. táblázat. Az Országos kompetenciamérés eredményei a Vasvári Pál Iskolai Egységben 2012–2014 az országos átlag százalékában (TÁI, 2015)

| Év | Matematika 6. osztály | Matematika 8. osztály | Szövegértés 6. osztály | Szövegértés 8. osztály |
|------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 2012 | 85 | 80 | 81 | 75 |
| 2013 | 74 | 77 | 74 | 71 |
| 2014 | 82 | 99 | 92 | 97 |

Vélemények az együttoktatásról

A szülők együttoktatásról kialakult véleményét több kérdéssel mértem. Az első arra kérdezett rá, hogy kinek származhat előnye és hátránya abból, ha a cigány/roma és nem többségi gyerekek együtt tanulnak. Mivel a Kabay iskolába járó gyerekek szülei valamennyien nem romaként, a vasváris szülők pedig romaként definiálták magukat, így a válaszokat iskolánként elemeztém.

A kabays szülők

Az adatok azt igazolják (4. táblázat), hogy a megkérdezett nem roma válaszadók közel fele szerint az együttoktatás mindenkinek – cigánynak és nem cigánynak egyaránt – rossz. Ők a teljesen elutasítók, akik főként hátrányát látják annak, ha a különböző etnikai csoportokhoz tartozó gyerekeknek együtt kell tanulniuk.

4. táblázat. „Véleménye szerint kinek származik előnye abból, ha a cigány gyerekek együtt tanulnak a nem cigányokkal?” kérdésre adott kabays szülői válaszok megoszlása (N=139)

| Állítás | Fő | % |
|--------------------------|----|------|
| Senkinek | 58 | 41,1 |
| A cigány gyerekeknek | 61 | 43,3 |
| A nem cigány gyerekeknek | 2 | 1,4 |
| Mindkettőnek | 20 | 14,2 |

Gondot jelent és a szelekció megszűnését akadályozza ez az oktatással kapcsolatos szülői attitűd. Minden szülő azt szeretné, hogy gyereke a lehetőségekhez mérten a legjobb színvonalú oktatásban részesüljön és a legképzettebb tanárok tanítsák. Logikus, ha teheti, akkor válogatni fog az iskolák között. Attól tart, hogy a hátrányos helyzetű roma gyerekek nehezítik az oktatást, ezért is választja a látszólag egyszerűbbet: azt az osztályt, ahova nem járnak alacsony társadalmi státuszú családokból érkező gyerekek. Az iskolai rangsorok, melyek a diákok tanulmányi eredményei alapján osztályozzák az intézményeket, megerősítik a szülőket ebben a véleményükben. Ezek alapján azok a jó iskolák, ahova a társadalmi elit, a település értelmiségi családjainak gyerekei járnak. Így elsősorban a középosztálybeli szülők azok, akik a lehangosabban ellenzik a heterogén oktatást, mindennek jogalapjaként a szabad iskolaválasztást megjelölve. Számptalan integrációs próbálkozás bukott meg a szülők ellenállása miatt. A látszólagos sérelmeiknek a médiumokon keresztül is hangot adnak, és minél jobb az érdekérvényesítő képességük, annál inkább nehezítik az integrált oktatás megvalósítását (Kerülő, 2010). Mayer (2011) a hazai iskolai integráció megvalósulását elemző könyvében is arra a következtetésre jutott, hogy az integrációs törekvések sikerességét sok esetben az gátolta, hogy a helyi társadalmak elitje és középosztálya részben a már érintett (valós vagy vélt) szempontok miatt nem vált a folyamatok támogatójává, sőt számos esetben szembe fordult az integrációval.

A megkérdezett szülők közül a legtöbben azzal értettek egyet, hogy csak a cigány gyerekek nyerhetnek az együttoktatásból. Mindössze két szülő gondolta azt, hogy az együttoktatás a nem cigány gyerekeknek is hasznos lehet. Ez szintén erősíti azt a szülői beállítódást, ami, „ha valami nem jó a gyermeknek, attól szeretném őt megvédeni.” Ferge (2011) kutatási eredményei szerint is óriási társadalmi ellenállás alakult ki a mélyszegénységben élő és a roma gyerekek integrálása ellen. Az is tény, hogy az integrációs szakirodalom jellemzően a hátrányos helyzetű gyerekek oldaláról vizsgálja az eredményeket, és alig hangsúlyozza azt a nagyon fontos tény, hogy ennek a folyamatnak a középosztálybeli tanulók legalább annyira nyertesei, mint a társadalmi periférián élő családokból érkező diákok. Azt is tudatosítani kell, hogy az együttoktatás eredményei általában hosszútávon mérhetők. Rövidtávon inkább az érzékelhető, hogy több problémásnak vélt gyerekkel kell az integráló iskoláknak foglalkozniuk, több a szülői panasz, a roma gyerekek és gyakran szüleik nem hálásak, nem köszönik meg a velük való törődést. Ezért az iskola hamar megfogalmazza az együttoktatás konklúzióját, az integráció nem működik, jobb a roma gyerekeknek is, ha visszakérülnek saját iskolájukba. Ezzel pedig a szülőket megerősítik az együttoktatással szemben álló attitűdjükben.

A kérdőíves vizsgálat során arra a kérdésre is választ vártunk, hogy mi a kutatásban részt vevő szülő véleménye arról, ha a saját iskolájukban, a Kabay iskolában növekszik a roma/cigány tanulók száma (5. táblázat).

5. táblázat. „Véleménye szerint milyen következménye lesz annak, ha ebbe az iskolába több cigány tanuló fog járni?” kérdésre adott kabayszülői válaszok megoszlása (N=139)

| Állítás | % |
|--|------|
| Nem lesz semmilyen hátránya | 3 |
| Rontani fogja az oktatás színvonalát | 42 |
| Nagyon rontja az oktatás színvonalát | 32,4 |
| El fogja vinni ebből az iskolából a gyerekét | 22,6 |

A megkérdezett szülők közül mindössze hét (3%) gondolta úgy, hogy nem lesz semmilyen hátránya annak, ha ebben az iskolában több cigány/roma gyerek tanul a nem romákkal. Ugyanakkor a válaszadók háromnegyede azzal értett egyet, hogy az együttoktatás rontani vagy nagyon rontani fogja az oktatás színvonalát. Minden ötödik megkérdezett azt választotta, hogy amennyiben ez megvalósul, akkor iskolaváltáson gondolkodik. A másik iskolában közel 100%-os a roma/cigány tanulók aránya, tehát a másik iskola csak egy másik település intézménye lehet. Tiszavasváritól mindössze két kilométerre található Szorgalmatos, ennek általános iskolájába egyetlen roma/cigány gyerek sem jár. Az iskola 100%-osan kihasznált, így legfeljebb 2-3 gyereket tud felvenni, tehát nem jelent megoldást az iskolát váltani akaró középosztálybeli szülők számára. Hasonló a helyzet a 11 kilométerre fekvő Hajdúnánáson is, ahol a református egyház által fenntartott iskolában szintén nagyon alacsony a roma/cigány gyerekek aránya, de ez az iskola is teljes létszámmal működik, ide sem tudnak sem Tiszavasváriból, sem más településről érkező diákokat felvenni. Meglepő volt számomra, hogy a megkérdezettek szerint már most is több tiszavasvári szülő írta, íratta általános iskolás gyerekét a hajdúnánási egyházi fenntartású iskolába, ezzel szemben az igazgatónővel készült interjú azt igazolta, jelenleg egyetlen Tiszavasváriból ingázó tanulójuk sincs, de azt is hangsúlyozta, hogy nem is tudnának felvenni. Így legfeljebb a 28 kilométerre lévő Nyíregyháza tud fogadni diákokat, de az utazási idő és ennek költségei miatt a megyeszékhely csak a „legelszántabbak” számára jelenthet megoldást.

A vasváris szülők

A Vasvárba járó gyerekek szüleinek is feltettük azt a kérdést, hogy véleményük szerint az együttoktatásból kinek származik előnye és hátránya (6. táblázat). A megkérdezett roma szülők közel fele szerint a cigány/roma és a többségi gyerekek számára is előnyös az együttoktatás. Az együttoktatás elfogadását erősítették meg akkor is, amikor annak hátrányairól kérdeztük őket (7. táblázat).

6. táblázat. „Véleménye szerint kinek származik előnye abból, ha a cigány gyerekek együtt tanulnak a nem cigányokkal?” kérdésre adott vasváris szülői válaszok megoszlása (N=32)

| Állítás | Fő |
|--------------------------|----|
| Mindkettőnek | 14 |
| A cigány gyerekeknek | 9 |
| A nem cigány gyerekeknek | 3 |
| Senkinek | 4 |
| Nem tudja | 2 |

7. táblázat. „Véleménye szerint kinek származik hátránya abból, ha a cigány gyerekek együtt tanulnak a nem cigányokkal?” kérdésre adott vasváris szülői válaszok megoszlása (N=32)

| Állítás | Fő |
|--------------------------|----|
| Senkinek | 15 |
| A nem cigány gyerekeknek | 4 |
| A cigány gyerekeknek | 2 |
| Mindkettőnek | 3 |
| Nem tudja | 8 |

A 7. táblázat adatai egyértelműen bizonyítják a megkérdezett roma szülők együttoktatással kapcsolatos attitűdjét. Véleményük szerint a heterogén csoportos oktatás megvalósítása sem a cigány/roma és sem a többségi gyerekek számára nem jelent hátrányt. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy amikor arról kértünk véleményt, mi legyen a Vasvári sorsa, akkor a megkérdezett 32 főből 25 szerint a „minden maradjon úgy, ahogy eddig volt” állítással értett egyet.

Az integrált oktatás alapelvét a szülők és a pedagógusok is általában vagy inkább elméletben elfogadják, de a konkrét megvalósításban, a bevezetés módjában, mértékében, lehetőségeiben jelentős nézetkülönbségek vannak. A megkérdezett roma szülők is egyetértettek az együttoktatás gondolatával, csak ne most és ne az ő gyerekükön próbálják ki. Hiszen szeretik, többségében tisztelik a tanárokat, és féltik a gyerekeiket a másik iskola még ismeretlen tanáraitól, gyerekeitől, környezetétől. Nem az együttoktatást utasítják el, hanem változtatni nem akarnak, mert ezt, a régi iskolát már ismerik, megszokták, tudják, miként működik. A pedagógusok a roma és a nem roma szülői véleményre és a gyerekek érdekeire hivatkozva maradnának az elkülönített oktatás mellett. Addig, amíg a szülő nem hisz az együttoktatásban, addig mindent meg fog tenni azért, hogy megakadályozza a megvalósítást. A szülők véleménye Tiszavasváriban azt igazolja, nem értenek egyet azzal, hogy a cigány és a nem cigány gyerekek egy osztályban tanuljanak. Ugyanakkor így nehéz bizonyítani az együttoktatás esélyteremtő szerepét, ennek megvalósításához nélkülözhetetlen a befogadó társadalmi, szülői környezet.

A középosztálybeli családok szinte kizárólag csak az iskolában találkoznak a perifériára szorult, mélyszegénységben élő roma családokkal. Emiatt a többségi társadalomhoz tartozó szülők sokkal érzékenyebbek és türelmetlenebbek. Ha az eredmények egyértelműen pozitívak, abban az esetben elfogadóbbak, ha csak lassan és kevésbé látványosan jelentkeznek, akkor azonnal megkérdőjelezzik az együttnevelés létjogosultságát.

Tiszavasváriban a kérdőíves megkérdezéssel az állami általános iskolában oktató pedagógusok együttoktatásról kialakult véleményét négy kérdéssel mértem. Az első arra vonatkozott, hogy kinek származik előnye abból, ha a cigány gyerekek együtt tanulnak a nem cigányokkal. A tanárok válaszát úgy dolgoztam fel, hogy a Kabay és a Vasvári iskolában tanítanak-e. Arra voltam kíváncsi, okoz-e véleménykülönbséget az a tény, hogy csak roma/cigány gyerekeket vagy inkább középosztálybeli gyerekeket tanítanak-e. (8. táblázat).

8. táblázat. „Véleménye szerint kinek származik előnye abból, ha a cigány gyerekek együtt tanulnak a nem cigányokkal” kérdésre adott válaszok a Kabay és a Vasvári iskolában tanító pedagógusok körében

| Állítás | Kabay (fő) | Vasvári (fő) |
|-------------------------|------------|--------------|
| Cigány gyerekeknek | 32 | 6 |
| Nem cigány gyerekeknek | 1 | 0 |
| Mindkettőnek | 4 | 7 |
| Senkinek | 21 | 2 |
| Nem tudja, nincs válasz | 10 | 0 |

Jelentős az eltérés a központi és a városzéli iskola pedagógusainak együttoktatásról kialakult véleménye között. A Kabay iskolában tanítók közül a legtöbben úgy gondolják, hogy az együttoktatással elsősorban a cigány/roma gyerekek nyerhetnek, de minden harmadik megkérdezett szerint az együttoktatásnak nincs semmilyen előnye. Elenyésző azoknak az aránya, akik szerint a nem cigány/roma gyerekek számára is jelenthet előnyt az, ha egy osztályban tanulnak roma társaikkal. Szintén kevesen gondolják azt is, hogy az együttoktatás mind a cigány, mind a nem cigány gyerekeknek hasznos. Egyetlen válaszadó volt, aki szerint a nem cigány gyerekek többet profitálnak abból, ha egy osztályba járnak a nem cigány gyerekekkel, mint cigány osztálytársaik.

Ezzel szemben a Vasváriban tanító pedagógusok azzal értenek egyet, hogy mind a cigány, mind a nem cigány gyerekeknek előnyére válik, ha egy osztályban tanulnak. Majdnem ugyanennyi válaszadó szerint inkább a cigány gyerekek az együttoktatás nyertesei. Ha ugyanazt a problémát a hátrányok oldaláról közelítjük meg, akkor jobban hasonlít a két iskolában tanítók véleménye (9. táblázat).

9. táblázat. „Véleménye szerint kinek származik hátránya abból, ha a cigány gyerekek együtt tanulnak a nem cigányokkal” kérdésre adott válaszok a Kabay és a Vasvári iskolában tanító pedagógusok körében

| Állítás | Kabay (fő) | Vasvári (fő) |
|-------------------------|------------|--------------|
| Cigány gyerekeknek | 0 | 1 |
| Nem cigány gyerekeknek | 40 | 7 |
| Mindkettőnek | 15 | 2 |
| Senkinek | 3 | 5 |
| Nem tudja, nincs válasz | 10 | 0 |

A válaszok alapján a Kabay iskola pedagógusai szerint kifejezetten káros az együttoktatás. Kétharmaduk úgy gondolja, egyértelműen a nem cigány gyerekek veszítenek többet, csak három olyan tanár volt, aki szerint ez nem jelenthet semmilyen hátrányt. Egyetlen megkérdezett sem értett egyet azzal, hogy ez az intézkedés a cigány gyerekek számára okozna bármilyen nehézséget. Hasonlóan gondolkoznak a Vasvári iskolában dolgozók is, szerintük is a nem cigány gyerekek hátrányba kerülhetnek akkor, ha osztálytársaik között megnő a cigány

gyerekek aránya, bár a pedagógusok harmada szerint ez egyik csoportnak sem okozhat gondot.

Az együttoktatásról kialakult vélemény negyedik kérdése az iskola szempontjából közelítette meg a problémát (10. táblázat). A tanárok majdnem 70%-ának az a véleménye, hogy romlani fog vagy nagyon romlani fog a központi iskolában az oktatás színvonala, ha a cigány gyerekek is itt fognak tanulni. Minden negyedik pedagógus szerint erre a szülők úgy fognak reagálni, hogy elviszik az iskolából a gyerekeiket, aminek következtében spontán szegregációs folyamat indul be. Csak két pedagógus gondolja úgy – mindketten a Vasvári iskolában tanítanak –, hogy az együttoktatás semmilyen szempontból nem jelenthet hátrányt.

10. táblázat. „Mi lesz a következménye annak, ha a Kabay iskolában megnő a cigány tanulók száma” kérdésre adott pedagógusválaszok (N=83)

| Állítás | Fő | % |
|---|----|------|
| Nem lesz semmilyen hátránya | 2 | 2,5 |
| Rontani fogja az oktatás színvonalát | 49 | 59 |
| Nagyon rontani fogja az oktatás színvonalát | 8 | 9,6 |
| Elviszik ebből az iskolából a nem cigány gyerekeket | 21 | 25,3 |
| Nem tudja | 3 | 3,6 |

A 11. táblázat adatai szerint a Kabayba járó gyerekek szüleinek és a pedagógusoknak az együttoktatásról kialakult véleménye nagyon hasonló. Mindkét csoport alapvetően az oktatás színvonalának csökkenésében látja a cigány és a nem cigány gyerekek együttoktatásának hátrányát. A szülők szerint nagyon jelentős, a pedagógusok szerint jelentős színvonalcsökkenés várható. A tanárok egy kissé túlbecsülték azt a szülői reakciót, hogy a cigány gyerekek számának növekedése miatt, akiknek erre módjuk és lehetőségük van, iskolát fognak váltani. Ez azt jelenti, hogy minden negyedik pedagógus attól tart, a deszegregációs törekvések az iskola létét is komolyan veszélyeztethetik.

11. táblázat. „Mi lesz a következménye annak, ha a Kabay iskolában megnő a cigánytanulók száma” kérdésre adott kabayszülői és pedagógusi válaszok arányának összehasonlítása ($N_{szülő}=139, N_{pedagógus}=83$)

| Állítás | Szülők (%) | Pedagógusok (%) |
|---|------------|-----------------|
| Nem lesz semmilyen hátránya | 3 | 2,5 |
| Rontani fogja az oktatás színvonalát | 42 | 59 |
| Nagyon rontani fogja az oktatás színvonalát | 32,4 | 9,6 |
| Elviszik ebből az iskolából a nem cigány gyerekeket | 22,6 | 25,3 |
| Nem tudja | 0 | 3,6 |

Az együttoktatás elfogadottságát a pedagógusok véleménye jelentősen befolyásolja. Ez esetükben nemcsak azt jelenti, hogy egy döntéssel egyetértenek vagy nem, hanem a végrehajtás sikere is főként tőlük függ. Ha hisznek az eredményben, akkor képesek erről az aggódó szülőket is megnyugtatni, de ha éppen az ellenkezőjét hiszik, akkor előbb-utóbb ez fog beigazolódni. Ezért a deszegregációs intézkedések megvalósításához elengedhetetlen a pedagógusok részéről a probléma felismerése és megoldásának támogatása. A kérdőíves felmérés eredményei azt igazolják, hogy a megkérdezés idején a pedagógusok büntetesként élték meg a deszegregációs törekvéseket, de még az ezzel kapcsolatos kutatást is.

Hogyan tovább?

Azzal valamennyi megkérdezett tisztában volt, hogy Tiszavasváriban jelenleg szegregált oktatás folyik, és egyetértettek abban, hogy ez súlyos oktatási és ezen is túlmutató társadalmi problémákat vet fel. *„A pedagógusok tudják, hogy Tiszavasvári lakosságának összetétele milyen, tehát fel sem merül körükben az problémaként, hogy cigány gyerekeket kell oktatniuk... Azt mi is tudjuk, hogy nem lehet, hogy ide hozzánk cigány gyerek ne járjon.”* – mondta az iskola igazgatója.

Többek véleménye szerint már korábban kellett volna valóban megoldást jelentő alternatívákat kidolgozni és megvalósítani. A Kabay igazgatóhelyettese szerint sem tudja Tiszavasvári 20-25 éve ezt a problémát megoldani. Úgy véli, ha akkor hozzákezdtek volna a roma/cigány gyerekek iskolák közötti arányos elosztásához, akkor *„ma nem lenne Tiszavasvári nem cigány népessége annyira kirekesztő. A 2007-es iskolaátalakítás is csak rontott a helyzeten.*

Együtt vagy külön, egy vagy két épületben oktassák Tiszavasváriban az állami általános iskolában a roma/cigány és a nem roma gyerekeket? Valamennyi megkérdezett erre a kérdésre adható választól tartott a legjobban. Ezt tekintették a legnehezebben megoldható és megvalósíthatónak, a legtöbb konfliktust, indulatokat gerjesztő területnek. Azt le kell szögezni, hogy ezt a problémát, ahogy a legtöbb megkérdezett is jelezte, legalább 10-15 éve, de legkésőbb 2007-ben már kellett volna kezelni. Az akkori arányok mellett még az együttoktatás is megvalósítható lett volna. Mára olyan jelentősen megnőtt az általános iskoláskorú roma/cigány gyerekek aránya, hogy ilyen arányok mellett már alig lehet elfogadtatni az oktatási deszegregációt. A Kabayban az első évfolyamon jelenleg is egy 20 fős osztályban nyolc cigány gyerek tanul (40%). Ha a 20 fős bűdi iskolába járó elsős gyerekeket is ebbe az iskolába hozzák és arányosan elosztják, akkor már 9-10 hátrányos helyzetű cigány gyerek kerül egy osztályba (közel 50%). A szakirodalom az 50%-os aránytól az extrém mértékben szegregált kifejezést használja (l. Fejes, 2018 jelen kötet), azaz egyéb intézkedések nélkül az arányok megváltoztatása vélhetően kevés előrelépést jelent.

A hátrányos helyzetű roma gyerekek osztályonkénti magas aránya csak úgy csökkenthető, ha az eddig „romamentes” két tanítási nyelvű első osztályokba is felvesznek roma/cigány gyerekeket. Megvalósításához az óvodapedagógusok segítségét érdemes kérni, akik a szülők meggyőzésében és a gyerekek kiválasztásában egyaránt partnerei lehetnek az iskolának. Általában az „óvo nénik” tanácsát megfogadják, betartják a szülők, és ha ők az angol nyelvű osztályt fogják javasolni, akkor gyerekeiket valószínűleg ebbe az osztályba fogják beírni. A tanárok szerint *„ha már egy testvér vagy unokatestvér ide jár, akkor jön a többi is.”* Nyilvánvaló, hogy ez azt jelenti, az iskolán belüli szegregáció bizonyos formái továbbra is élnek, ugyanakkor ezek kevésbé szélsőségesek lennének.

A 2014–2015-ös tanévben Tiszavasváriban – a Magiszter Alapítványt is beszámítva – nyolc első osztály indult. Ebből három az alapítvány iskolájában, ahol minden tanuló cigány/roma származású. A Vasvári iskolába szintén csak cigány/roma gyerekek járnak, ott is indult egy első osztály. Tehát a vizsgálat időpontjában Tiszavasváriban nyolc első osztályból négyben elkülönítetten kezdték tanulmányaikat a cigány/roma gyerekek. A születési adatok azt mutatják, hogy amíg a többségi családoknál csökken a gyerekek száma, addig a romáknál ez a csökkenés nem észlelhető. A Védőnői Szolgálat (2015) jelentése 60%-os arányra becsüli a hátrányos helyzetű családokban született gyerekek arányát, ami a belső migrációs adatokkal kiegészülve a következő években is tartósan magas roma tanulói arányt jelent.

Mindebből az derül ki, hogy nem a földrajzi értelemben vett együtt- vagy különoktatás a legfontosabb és legkorábban megoldást sürgető feladat. Meg lehet tenni, hogy a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ a bűdi iskolában nem engedi első osztály indítását, de addig, amíg ennek a tárgyi és személyi feltételei nem adóttak, addig az integrációt ellenzők

tábor – és ezt a felmérés is igazolja, hogy még nagyon széles ez a tábor – erősödik meg az önbeteljesítő jóslattal, az „*ugye, megmondtuk előre, tudtuk, hogy így lesz*” véleményekkel. Az is tény, hogy elkerülhetetlen a bűdi Vasvári Pál Iskolai Egységben az általános iskolai oktatás megszüntetése. Valóban fontos, hogy a szociális és tanulási hátrányokkal küzdő gyerekek ne homogén csoportokban tanuljanak, de úgy gondolom, nem ez a legelső lépés. A folyamat nélkülözhetetlen feltétele a városközponti iskola jelentős infrastrukturális fejlesztése, bővítése, átépítése. A vizsgálat időpontjában az iskola 110%-osan volt kihasznált, a tantermeken kívül az igazgatói irodában és az ebédlőben is oktattak. Ha nem sikerül bővíteni, korszerűsíteni az épületet, akkor fizikai okok miatt sem lehet végrehajtani a bűdi gyerekek behozatalát.

Az integrációt valóban megvalósító inklúzió sikere alapvetően a felkészült és a megvalósításban motivált pedagógusoktól függ. Legelőször az iskolában oktatókat kell meggyőzni arról, hogy van értelme a nagy befektetést igénylő változtatásnak. A tanárok jelentős része több mint 20 éve tanít Tiszavasvári valamelyik általános iskolájában, életének meghatározó része az oktatás, szereti a munkáját, el sem tudna mást képzelni magának, mint ezt a hivatást. A gyerekek sikeréért, társadalmi integrációjukért elkötelezett tantestületről van szó. Annak ellenére, hogy a cigány tanulók oktatása területén is jelentős tapasztalattal rendelkeznek, a többségük ahhoz szokott, hogy egy osztályban maximum 4-5 nehéz sorsú gyerek tanul. Ne feledjük, a Kabay 2007-ig, az iskolák összevonásáig a város elitjét kiszolgáló intézmény volt, ahova a roma/cigány tanulók közül csak a szorgalmasak, a motiváltak jártak, akik közül mára többen diplomát szereztek. A megváltozott tanulói arányok és az alacsony társadalmi státuszú tanulók magas száma miatt akkor is szükség van pedagógiai, módszertani fejlődésre, ha semmilyen változás nem történik. A nagyobb arányú hátrányos helyzetű gyerekek megjelenése az osztályokban más attitűdöt kíván.

A változás elindításához segítségre van szükség, önerőből ezeket megvalósítani nem lehet. Szükség van pedagógiai innovációra, módszertani megújulásra. K. Nagy (2015) szerint a pedagógiai szemléletváltás igen hosszú és összetett feladat. Több egy technika, technológia adaptálásánál, szorosan összefügg annak a szervezetnek a jellemzőivel, fejlettségével, nyitottságával, emocionális kiegyensúlyozottságával, amelynek részévé válik. Kevés azoknak az iskoláknak a száma, amelyekben a módszerbeli gazdagítással, megújulással párhuzamosan a szemléletváltás iránti igény is megfogalmazódik, ami annak lehet a következménye, hogy a folyamatban nem kizárólag egy adott módszer egyszerű adaptálásáról van szó, hanem annál összetettebb tanulási folyamatról, rendszerről, törvényszerűségről. A lépcsőfokok kihagyása, a változás folyamatának és törvényszerűségeinek nem kellő értése a megújulás sikertelenségét eredményezheti.

Kertesi (2015) azt tanácsolja, hogy ahol az iskolai szegregációt a lakóhelyi adottságok miatt rövidebb távon nem lehet érdemlegesen csökkenteni, ott az eredményesebb pedagógiai munkát kell megfelelő erőforrások biztosításával, megfelelő módon értékelt nemzetközi példák és helyi kezdeményezések átvételével biztosítani. Az 1990-es évek elejétől az óvodákban, iskolákban is számtalan jó gyakorlatot dolgoztak ki. Sok esetben a pályázati sajátosságok miatt akkor kellett felbeszakitani egy-egy programot, amikor az első eredmények már látszottak, de a folytatásra már nem lehetett pályázni. Sok támogatott program éppen azért nem hasznosult, mert nem volt kellő idő a kipróbálásra. Ezért olyan programot érdemes megismerni, ami azon kevesek közé tartozik, amelyeket az eredmények már igazolnak, jól dokumentált, jól tanítható és tanulható. Többek között a hejőkeresztúri Komplex Instrukciós Program (KIP) részletes megismerése és a programhoz való csatlakozása javasolható (az adatgyűjtés 2005 őszén történt, azóta az iskola bevette pedagógia programjába a KIP-et, és a pedagógusok elvégezték a program bevezetéséhez nélkülözhetetlen képzést is).

Szegeden és Hódmezővásárhelyen az általános iskolák rendszerszintű oktatási deszegregációs programja sikeresnek bizonyult (I. Szűcs, 2018 jelen kötet; Szűcs és Kelemen, 2018 jelen kötet). Az intézkedések támogatására szegedi civil szervezetek a Szegedi Tudományegyetemre járó hallgatók részvételével mentorhálózatot szerveztek. A programban részt vevő hallgatók folyamatosan segítették a deszegregációban érintett tanulókat, miközben tanári kompetenciáik fejlődtek. A Motiváció Hallgatói Mentorprogram adaptációjához részletes útmutató áll rendelkezésre, ami Tiszavasváriban is megvalósítható lehet (Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014). Fontos továbbá a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó pedagógusok elismerése. Ajánlatos a minősítések során pozitívan diszkriminálni a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó tanárokat, érdemes ezt minősítési szempontként, indikátorként megjeleníteni (Fehérvári és Szél, 2015; Fejes, 2018 jelen kötet).

A szülők természetes reakciója, hogy félnek a gyerekeiket érintő változásoktól, akár pozitívak, akár negatívak azok. Ezért is fontos már a kezdetekkor arra törekedni, hogy a szülő higgyen abban, gyereke az adott iskolában jó helyen van. Ha azt tudja, látja, érzékeli, hogy a pedagógusok jól kezelik a heterogén iskolai csoportot, az oktatás a tanulásról és nem a normákat betartani nem tudó gyerekekről szól, akkor mindenki megnyugszik. Ezért is fontosak azok a szakmai képzések, továbbképzések, amelyek segítségével a tanárok ezt a magabiztosságot is megszerezhetik, és így érthetővé válik, miért ezzel kell kezdeni az integrációs folyamatot. A szülőt csak és kizárólag gyereke révén lehet meggyőzni. Ha jönnek a sikerek, ha nő a cigány/roma gyerekek aránya a különböző kulturális, sport- vagy tanulmányi versenyeken, akkor elhiszi, hogy ezek a gyerekek sem mások, mint az övé. Ebben az esetben a szülők is hamar belátják, hogy mindenki számára az a legelőnyösebb, ha itt, Tiszavasváriban tanul a gyerek. Nem kell naponta minimum két órát utazni a megyeszékhelyre és vissza, valamint az ezzel járó összes kellemetlenséget, többletkiadást felvállalni.

Jelentős eredményeket kizárólag a helyi oktatási rendszer átalakításával nem lehet elérni. Olyan programot kell megvalósítani, amely az egész település szemléletét átalakítja, és ehhez városi mértékű deszegregációs fejlesztésekre is szükség van. Németh (2005) 533 önkormányzat stratégiáját vizsgáló kutatása során az integrációt elősegítő tényezők közül a megemelt pénzügyi támogatást találta a legfontosabbnak. Többletfinanszírozás nélkül a megnövekedett feladatok miatt aligha képzelhető el integráció, vallják a megkérdezettek, de legalább ilyen fontosnak tartják a település közvéleményének támogatását és az önkormányzat integráció melletti elkötelezettségét is. Ugyanakkor azt tapasztalta, hogy a helyi politika kerülni igyekszik az állampolgárokkal való konfliktust, és ezért nem támogatja az integratív törekvéseket, legfeljebb csak akkor cselekszik, amikor jogi útra terelik a problémát és bírósági határozat kényszeríti az oktatás átszervezésére. Egyébként keresi azokat a látszatz megoldásokat, amelyek a törvényi szabályozásnak ugyan megfelelnek, de tényleges integratív megoldást nem jelentenek.

A nemzetközi tapasztalatok azt igazolják, hogy az oktatásban az etnikai alapon történő elkülönülést a helyi társadalom nem érzékeli problémaként. Számukra nem egyértelmű az összefüggés a település fejlődése és az inkluzív oktatási megoldások megvalósítása között (Mohay, 2015). Ennek érdekében folyamatos, megtervezett kommunikációra van szükség az oktatási integrációs folyamatokról, ami egy további forrás lehet az ellenzók táborának csökkentéséhez (I. Batiz és Bernáth, 2018 jelen kötet). A kutatás időpontjában Tiszavasváriban az integrációt ellenző vélemények erősebbek voltak, mint az azt támogatóké. A közhangulat csak akkor változik, ha a pozitív történések szaporodnak, a negatívak visszaszorulnak, és ha a figyelmet tudatosan a pozitív eseményekre irányítják. A település közvéleményének formálásában a helyi média szerepe nagyon fontos. Lényeges, hogy ne a negatív szenzációk, hanem folyamatosan a sikerek jelenjenek meg, de erről előbb meg kell győzni a szülőket, a város vezetését is. Mivel a helyi médiumok fenntartója Tiszavasvári Város Önkormányzata, erre számos lehetőség kínálkozik.

Irodalom

- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Batiz András és Bernáth Gábor (2018): Kommunikációs javaslatok a helyi roma integrációs programok tervezéséhez és megvalósításához. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 367–384.
- Fehérvári Anikó és Széll Krisztián (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatása. Előadás: Oktatási esélyegyenlőség – Magyarország 2015. Konferencia. Budapest, 2015. június 9–10.
- Fejes József Balázs (2018): A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 111–125.
- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje*. SZTE JGYPK, Felnőttképzési Intézet, Szeged.
- Ferge Zsuzsa (2011): „Ameddig tölem telik, teszem a dolgomat” – Beszélgetés a 80 éves Ferge Zsuzsával. *Köznevelés*, 25. sz. 8–9.
- Fónai Mihály és Vitál Artilla (2006): Azonosságok és eltérések a tiszavasvári magyarcigány és oláh-cigány lakosság élethelyzetében és egészségi állapotában. In: Fónai Mihály, Péntes Mariann és Vitál Artilla (szerk.): *Etnikai szegénység, etnikai egészségi állapot? A cigány népesség élethelyzete és kitérési lehetőségei Északkelet-Magyarországon*. Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza. 111–137.
- Hablicsek László (2000): Kísérlet a roma népesség előreszámítására 2050-ig. In: Horváth Ágota, Landau Edit és Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Aktív Társadalom Alapítvány, Új Mandátum Kiadó, Budapest. 243–276.
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 2. sz. 28–37.
- Halász Gábor (2011): Oktatáspolitikai az első évtizedekben. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 17–33.
- Havas Gábor (1999): A kistelepülések és a romák. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. MTA, Budapest. 163–206.
- HEP (2013): Tiszavasvári Város Önkormányzatának Helyi Esélyegyenlőségi Programja. <http://www.tiszavasvari.hu/files/koncepcio/HEP+MELLEKLETEK.pdf>
- K. Nagy Emese (2015): A pedagógusok szakmai felelőssége az esélyegyenlőség biztosításában. Előadás: Oktatási esélyegyenlőség – Magyarország 2015. Konferencia. Budapest, 2015. június 9–10.
- Kertesi Gábor (2015): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. Előadás: Oktatási esélyegyenlőség – Magyarország 2015. Konferencia. Budapest, 2015. június 9–10.
- Kerülő Judit (2010): Esély az együttnevelésre. Egy integrációs folyamat tapasztalatai. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Aula Kiadó, Budapest. 69–84.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. *Educatio*, 17. 4. sz. 467–479.
- KSH (2013): *Központi Statisztikai Hivatal, 2011. Népszámlálás. Területi adatok*. 3.16. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye. KSH, Debrecen
- Lengyel Gabriella (2004): Tiszavasvári cigány népessége. In: Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella: *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 157–179.
- Mayer József (2011, szerk.): *Merre tovább? Az iskolai integráció dilemmái*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mohay Ágoston (2015): Esélyegyenlőség az oktatásban-nemzetközi összehasonlításban. Előadás: Oktatási esélyegyenlőség – Magyarország 2015. Konferencia. Budapest, 2015. június 9–10.
- Neumann Eszter (2018): A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 251–267.
- Németh Szilvia (2005): Önkormányzati stratégiák a roma tanulók iskolai eredményességének növelésére. In: Mayer József és Németh Szilvia (szerk.): *Fókuszban a roma többségű iskolák*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Pedagógiai Program (2015): Tiszavasvári Általános Iskola Pedagógiai Program.

- Réthy Endréné (2002): Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP. Budapest. 314–332.
- Réthy Endréné (2004) Inklúzív pedagógia. In: Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések*. Eötvös Kiadó, Budapest. 231–245.
- Szűcs Norbert (2018): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–353.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 323–342.
- TÁI (2015): Statisztikai adatok. Tiszavasvári Általános Iskola, Tiszavasvári (belső anyag).
- Településfejlesztési koncepció (2015): Tiszavasvári város településfejlesztési koncepciójának és integrált településfejlesztési stratégiájának megalapozó vizsgálata. ITS Konzorcium, <http://docplayer.hu/826400-Tiszavasvari-varos-telepulesfejlesztési-koncepciojanak-es-integralt-telepulesfejlesztési-strategiajanak-megalapozó-vizsgálata.html>
- Tiszavasvári Város Képviselőtestülete (2007): *A cigányság helyzete Tiszavasváriban*.
- Védőnői Szolgálat (2015): Beszámoló a Védőnői Szolgálat 2014. évi munkájáról (belső anyag).

DESZEGREGÁCIÓS STRATÉGIÁK

A SZEGEDI DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS: EGY GETTÓISKOLA MEGSZÜNTETÉSE¹

Szűcs Norbert és Kelemen Valéria

Az oktatási szegregáció a „nyitás” vagy a „zárás” stratégiájával számolható fel (I. Fejes, 2013). A magyarországi demográfiai tendenciák ismeretében az utóbbi végrehajtása azért lehet megalapozott nagyvárosokban, sokiskolás településeken, mert a gyermeklétszám folyamatos csökkenése miatt időről időre az intézményrendszer újjászervezésére, iskolák bezárására kényszerülnek a fenntartók. Jelen tanulmány a lehetséges deszegregációs stratégiák azon alaptípusát mutatja be a szegedi folyamat leírásán keresztül, amely során egyetlen szegregált iskola megszüntetését követően nagyszámú befogadó iskolába irányították át a bezárt iskola tanulóit. A szegedi példa azért is tipikus, mert az extrém mértékben szegregált gettóiskolában² megfigyelhető volt az elkülönített oktatás szakirodalom által leírt negatív hatásainak jelentős része (Szűcs, 2010). Mindezek miatt az intézkedés tapasztalatai a jövőben számos iskolafenntartó számára válhatnak hasznosíthatóvá.

A tanulmány a területi és az oktatási szegregáció összefüggéseinek bemutatását követően egy akciókutatás (Szűcs, 2007, 2009) eredményeire alapozva részletesen leírja a gettóiskolában tapasztalható anomáliákat és az iskolabezárás hírének hatására kialakult helyzetet. A deszegregációs intézkedések összefoglalását követően a stakeholderek³ deszegregációval kapcsolatos álláspontját jellemezzük, majd az intézkedés következményeit vesszük sorra – először a lokális oktatási rendszer változásainak szempontjából, ezt követően a szegregált iskolából kikerülő tanulók beilleszkedésének elemzésén keresztül. Utóbbi a diákok öt tanéven keresztül történő nyomon követésén alapul, amihez az önkormányzat Oktatási, Kulturális és Sportirodájának segítségével a befogadó iskoláktól kaptunk adatokat.⁴

¹ Másodközlés, eredetileg megjelent: Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 36–57.
https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2014/12/Fejes-Szucs_Hallgatoi_Mentorprogram.pdf

² Extrém mértékben szegregált iskolának tekintjük azt az intézményt, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja az 50%-ot – függetlenül a tanulók etnikai hátterétől (Fejes, 2013). Gettóiskolának tekintjük azt az intézményt, ahol a cigány származású tanulók aránya valószínűsíthetően meghaladja az 50%-ot (Havas, 2008).

³ A tanulmányban a „stakeholder” kifejezés alatt a deszegregációs intézkedés által érintett személyeket, csoportokat és szervezeteket értjük. A deszegregációs tematikában a stakeholderek, vagyis az érdekláló tagjainak az elsődleges körét a bezárt oktatási intézmény pedagógusai, tanulóit és a tanulók szülei alkotják. Az érdekláló másodlagos köréhez a befogadó intézmények pedagógusai, tanulóit és a tanulók szülei tartoznak. A szakmai stakeholderek körét azon személyek és szervezetek alkotják, akik döntéseikkel érdemben befolyásolják a deszegregációs folyamatot, illetve azok, akiknek mindennapi feladatvégzésére hatással van a deszegregációs folyamat. Így a szakmai stakeholderek körébe sorolhatóak például az adott település oktatási szakapparátusában dolgozók, a gyermekvédelemmel, család gondozással foglalkozó szakemberek, a deszegregációs program célcsoportjára fókuszáló civil és szakmai szervezetek.

⁴ A tanulmány egyik szerzője, Kelemen Valéria Szeged MJV Önkormányzatának Oktatási, Kulturális és Sportirodájának munkatársaival szorosan együttműködve koordinálta a tanulók utánkövetését. A Hallgatói Mentorprogram projektvezetőjeként a diákok, illetve a szülei egy részéhez személyes kapcsolatot is fűzi. A tanulmány másik szerzője nemcsak kutatóként vizsgálta a szegedi deszegregációs programot, hanem az Országos Oktatási Integrációs Hálózat régiós koordinátoraként az intézkedés generálója volt. A Települési Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés elkészítését másodmagával esélyegyenlőségi szakértőként koordinálta, illetve a településen 2007 szeptemberétől működő Hallgatói Mentorprogram egyik vezetőjeként is részt vett a deszegregációs program támogatásában.

A területi és az oktatási szegregáció összefüggései Szegeden

A szegedi cigányság összlakosságon belüli aránya alacsonyabb az országos átlagnál, különböző statisztikák alapján 0,6–1,3 százalék (1000–2300 fő), miközben az adott időszakban az országos átlag 4,55 százalékra becsülhető (Kertesi és Kézdi, 1998). A vizsgált időszakban működő Cigány Kisebbségi Önkormányzat elnöke közel 800-ra becsülte⁵ azon háztartások számát, amelyekben cigány származású családtag is él. 2009-ben 58 022 háztartást regisztráltak Szegeden, így a becslés szerint a háztartások 1,4 százalékában élnek cigányok. Azonban a háztartások tagjainak számát az átlagosnál magasabbra becsülte az adatközlő, a cigány származású lakosok számát közel 5000 főben (az összlakosság 2,9%-ában) határozta meg.

A cigány származású lakosok jelentős része nem szegregált körülmények között, a település különböző pontjain lakik. Etnikai alapú lakóhelyi szegregáció a város három területén azonosítható, a Hunyadi tér, a Búza és az Árpá utca, valamint a Cserepes sor környékén. Utóbbi két területet a 2008-ban elfogadott Integrált Városfejlesztési Stratégia (IVS) kötelező részét képező Antiszegregációs Terv (AT) is szegregátumként definiálta,⁶ és ezen meghatározást mindkét területi egység esetében el is ismerte az önkormányzat. Az Antiszegregációs Terv állítása szerint a kiskundorozsmai városrészben, a Búza és az Árpá utcákban 106 roma lakos alkot egységes közösséget, illetve a Cserepes soron 292 főben határozható meg a terület lakosság száma (Szeged MJV IVS AT, 2008). A valós szám a jogcím nélkül lakók jelentős aránya miatt, valószínűleg magasabb.

A Cserepes sor 66 lakásából 44 szociális bérlakás, 22 magántulajdonú ingatlan. A bérlők egy része rendszeresen törleszti a bérleti díjat, ám jelentős a tetemes díjhátralékot felhalmozó lakók száma. A telepen élő önkényes lakásfoglalók többsége a 2005-ben felszámolt, Bajai út mellett elhelyezkedő bérházakból álló, Repülőtér elnevezésű szegregátum korábbi lakói, akik, rövid vidéki kitérőt követően, rokonaik közelében kerestek lakhatási lehetőséget. Az ingatlanok állaga nagyon különböző. Felújított, jó állapotú, komfortos otthonok, illetve statikailag életveszélyes, egészségtelen, komfortfokozat nélküli házak egyaránt találhatóak a telepeken – akár egymás szomszédságában is. Egyik végletként a modern bútorokkal, ízlésesen berendezett belső térrel, háztartási gépekkel és szórakoztató elektronikai eszközökkel felszerelt lakásokat lehet meghatározni. Nagyon lelakott, alig bútorozott, fűtetlen, fürdőszobával nem rendelkező épületek képviselik a másik szélső típust a lakásbelső skáláján. Néhány család nem lakóhelyként épült melléképületben vagy akár a padláson lakik.

A lakóhelyi elkülönülésből is fakadóan Szegeden oktatási szegregáció alakult ki. A Cserepes soron lévő telepen lakó gyermekeket szinte kivétel nélkül a lakóhelyükhöz közeli, mindössze 5 perc gyalogútra lévő Móra Ferenc Általános Iskolába írtatták a szüleik. Az extrém mértékű elkülönülés egy éveken keresztül húzódó folyamat eredménye volt. Már egy 1997-ben publikált tanulmány beszámol arról, hogy a *„Kolosvári téri iskola tanulóinak 40 százaléka cigány, de a felső tagozaton csak 30 százalék, az alsón több mint 50 százalék, az*

⁵ A lakosság szám meghatározását célzó interjút a Kertesi Gábor által kidolgozott módszertan alapján megvalósított „Residential segregation, local policies and school segregation in Hungary – Lakhatási szegregáció, helyi döntések és iskolai szegregáció Magyarországon” című kutatás keretében készítettük el.

⁶ A Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium Városfejlesztési Kézikönyve a 2001-es népszámlálási adatokon alapuló szegregációs mutató alapján szegregátumnak nevezi „azokat a városi területeket, amelyeken az aktív korú (15–59 év közötti) lakosok legalább 50%-a nem rendelkezik rendszeres munkajövedelemmel, legmagasabb iskolai végzettsége nem haladja meg a 8 osztályt”, illetve 50 főnél magasabb a lakosság szám az adott – minimum egy háztömbből álló – területen (Városfejlesztési Kézikönyv, 2009. 119. o.).

első osztályban pedig 70 százalék felett van.” (Rátkai, 1997. 104. o.). Egy évtizeddel későbbi időpontot vizsgálva az – időközben összevonáson átesett⁷ – iskola szegregálódási folyamata lezártnak tekinthető. A 2006/2007. tanévben az iskola tanulóinak döntő többsége cigány származású, az alsó tagozatos osztályokba már csak roma gyermekeket írtattak.⁸

A kevésbé egzakt és nem nyilvántartható „cigány” kategória helyett az oktatási statisztikákban használatos „halmozottan hátrányos helyzetű tanuló” kategória alkalmazása kontrollálhatóbb képet ad az elkülönítés mértékéről. A Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak döntő többsége – az önkormányzat által az iskola megszüntetését követően pontosított regisztráció alapján 73 százaléka – halmozottan hátrányos helyzetű volt. A tanulók etnikai és szociális hátterének ismeretében az intézmény extrém mértékben szegregált gettóiskolának minősült.

Nemcsak a cserepesi romák gyermekei tanultak a kolozsvári téri intézményben, hanem a rossz szociális körülmények között élő cigány tanulók egy része a város egészen távoli pontjáról (például Szőregről) is ezen iskolába járt, miközben az intézmény eredményessége egyáltalán nem indokolta a körzeten kívüli szülők érdeklődését. Szövegértésből egy, matematikából öt megyeszékhelyen működő általános iskola mutatott 2006-ban a Móra Ferenc Általános Iskolához hasonló eredményt. Rosszabb eredményt felmutató megyeszékhelyi iskola nem volt a 2006. évi Országos kompetenciamérés során, kistelepülési is csak három.

A deszegregációs program előkészítése

A Móra Ferenc Általános Iskola extrém mértékű szegregációja több hatályos jogszabályt⁹ megsértett, így az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (továbbiakban OOIH) nyomásgyakorlásának, illetve a szegedi Cigány Kisebbségi Önkormányzat kezdeményezésének hatására a fenntartó 2007 tavaszán, többlépcsős folyamat során az iskola bezárása mellett döntött.¹⁰ A deszegregációs program jogszabályi hátterét három lépésben alakította ki a közgyűlés. 2007 februárjában döntést hoztak arról, hogy a 2007/2008. tanévben nem indulhat első osztály a Móra Ferenc Általános Iskolában.¹¹ 2007 márciusában megszavazták az iskola megszüntetéséről szóló határozatot,¹² majd májusban rendelkeztek a következő tanév rendjéről, így a Móra Ferenc Általános Iskola pedagógusainak továbbfoglalkoztatásáról.¹³

A deszegregáció szakmai programjának kidolgozására kevés idő állt a szakapparátus dolgozóinak rendelkezésére, ezért fennállt a „rideg integráció” veszélye, ami során ugyan

⁷ A Kolozsvári Téri Általános Iskola és a Móra Ferenc Általános Iskola összevonása 1998. július 1-i hatállyal történt meg.

⁸ Szeged Megyei Jogú Város (MJV) 2007. február 16-án tartott soros közgyűlésének jegyzőkönyve szerint „a 170 Móra iskolában tanuló gyermekből 137 fő cigány származású, de az alsó tagozatokban – az 1. és 2. osztályban – 100%-os az arány”. (71. o.)

⁹ 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról; Köznevelési Törvény 66. § (2).

¹⁰ A Móra Ferenc Általános Iskolán kívül – a tanulói létszám drasztikus csökkenése miatt – Szeged MJV Közgyűlése 71/2007. (II. 16.) Kgy. sz. határozatában a 2007/2008. tanévtől bezárta a Kodály Téri Általános Iskolát is. A Kodály Téri Általános Iskola osztályai közül több közösség ragaszkodott az osztálykeretek megtartásához, így a Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben három, a jogutód Makkosházi Általános Iskolában hét teljes osztályt helyeztek el. Az iskola körzetét is e két intézmény között osztották fel.

¹¹ Szeged MJV Közgyűlésének 71/2007. (II. 16.) Kgy. sz. határozata.

¹² Szeged MJV Közgyűlésének 164/2007. (III. 29.) sz. határozata szerint az extrém mértékben szegregáló Móra Ferenc Általános Iskola 2007. június 30-i hatállyal megszűnt.

¹³ Szeged MJV Közgyűlésének 318/2007. (V. 11.) Kgy. sz. határozata. A 443/2007. (VII. 5.) Kgy. sz. határozat további fél álláshelyet juttatott a Dózsa Ferenc Általános Iskola számára.

megvalósul a szegregáció kereteinek a felszámolása, ám a tanulók valós befogadása, a beilleszkedés feltételeinek biztosítása nem történik meg. A deszegregációs program sikeres előkészítése érdekében „*A szegregáló, bezárásra kerülő Móra Ferenc Általános Iskola körüli érdekháló tagjainak a vizsgálat*” címmel az OOIH egy akciókutatást szervezett 2007 tavaszán (Szűcs, 2007, 2009).¹⁴ Az akciókutatást főként szociológia, pedagógia és pszichológia szakos egyetemi hallgatók végezték, emellett a kutatásban részt vettek a 2007 szeptemberében induló Hallgatói Mentorprogram későbbi alapítói is. A projekt során kvalitatív módszertani technikák alkalmazására került sor: az iskola összes osztályát érintő résztvevő megfigyelésekre és hospitálásokra, interjúkra és fókuszcsoportos beszélgetésekre az iskola pedagógusaival, tanulóival és azok szüleivel. Az akciókutatás céljai a következők voltak: (1) információszerzés – a szegregáló iskola korábbi oktatási-nevelési munkájának feltérképezése, az érdekháló tagjainak megismerése, tájékozódás az iskolabezárással kapcsolatos problémákról; (2) tájékoztatás – a deszegregáció indokolása, a folyamat lépéseinek bemutatása a diákok, a szülők és a pedagógusok számára; (3) megerősítés – az iskolabezárásban érintett szülők és tanulók mentális támogatása, motiválása, valamint konfliktuskezelés.

A deszegregációs folyamat szempontjából az első cél teljesítésének hosszú távú hatása rendkívül jelentős: a bezárt iskola stakeholdereinek vizsgálata, a helyzetelemzés elkészítése során előállított információk alapvető fontosságúak voltak a döntéshozók számára, hiszen az iskola belső életéről, oktatási minőségéről minimális mértékű, részben valótlan információk álltak a rendelkezésükre. A kutatás eredményei, javaslatai beépültek az önkormányzat deszegregációs stratégiájába.

A 2. és a 3. pont teljesítése rövid távú célokat szolgált – az iskolabezárással természetes módon együtt járó konfliktusokat enyhítette a többsikű tájékoztatás. A szegregált oktatási forma hátrányainak bemutatása a deszegregáció társadalmi támogatottságát kívánta növelni, a konkrét információk átadása a rémhírterjedést gátolta meg, aminek veszélyét nemcsak a szülők és a gyermekek körében korábban tapasztalható információhiány erősítette fel (Hankiss, 1983), hanem az iskola fennmaradásáért küzdők tudatos manipulációs tevékenysége is. Az iskola bezárását ellenző érdekkörök elterjesztették például azt a valótlan információt, hogy az iskola megszüntetése a cserepes sori telep felszámolásával jár együtt. A helyi uzsorás – veszélyeztetve érezve megélhetését – a számára kiszolgáltatót embereket az iskola fennmaradásának támogatására buzdította. A lokális politikai ellenzék képviselői az iskola pedagógusainak elhivatottságával, illetve a pécsi Gandhi Gimnázium etnikailag homogén összetétel mellett elért sikereivel érveltek a közgyűlésben az intézmény fenntartása mellett. Szülői csoportok beadványt fogalmaztak meg az oktatási jogok biztosához a deszegregációs intézkedések megakadályozása érdekében, aki vizsgálatot is indított.

A rémhírterjedés megakadályozása érdekében a projektben részt vevő aktivisták egyszerű, közérthető módon magyarázták el a szülők, a tanulók és a pedagógusok számára a deszegregáció érvrendszerét.¹⁵ Bár az önkormányzat döntéshozói tudatosan elvetették a deszegregációs folyamat aktív kommunikálásának stratégiáját, a kutatásvezetőt rendszeresen tájékoztatták az iskola megszüntetésével kapcsolatos döntéseikről, s felhatalmazták ezen tervek közzétételére a szülők és a pedagógusok körében. Így a kutatók releváns információkat (pl. befogadó iskolák listája, ingyenes bérlet a tanulók számára, Hallgatói Mentorprogram megszervezése) vittek a cserepes sori közösségre az iskola bezárását követő korszakról, a gyermekek iskoláztatásának

¹⁴ A kutatás vezetője Szűcs Norbert, az OOIH dél-alföldi irodavezetője volt.

¹⁵ A terepmunka során tudatosan figyelmet fordítottunk arra, hogy az elsődleges kutatási cél elérését ne veszélyeztesse a másodlagos, akcionalista cél megvalósítása. Ennek érdekében a deszegregáció értelmezésének bemutatását tudatosan megelőzte az információszerzés szakasza, ezáltal az adatközlők véleményét nem befolyásolta a kutatók érvrendszere.

jövőbeni körülményeiről.

A projekt kezdetén mind a pedagógusok, mind a diákok nagy érdeklődéssel fordultak a kutatók felé, azonban néhány nap elteltével a pedagógusok többségének az attitűdje megváltozott, együttműködési hajlandóságuk lecsökkent. Bezárkozásuk valószínűleg annak volt köszönhető, hogy felismerték, a kutatás eredménye esetleg hatással lehet pályájuk alakulására. A diákok érdeklődése mindvégig megmaradt, sőt egyre inkább megnyíltak.

A kutatás során kiderült, hogy a Móra Ferenc Általános Iskolában a tanulók hiányzása extrém mértékű volt. A projekt időtartama alatt a teljes létszámot egyszer sem tapasztalták a kutatók, néhány osztály teljesen „kiürült”. A tanárok szinte egyáltalán nem regisztrálták a hiányzásokat. Magyarázatuk szerint ezt a gyakorlatot a tanulók érdekében alkalmazták: megakarták akadályozni a hiányzásból fakadó osztályismétlést, lemorzsolódást. Azonban látni látnak módon az érdektelenségük, illetve az önvédő mechanizmusok megjelenése is kiolvasható volt a regisztráció szabotálásából, ugyanis az iskolafenntartó tudatos megtévesztésével elkerülték a felelősségre vonást, az iskolavezetés és a pedagógusok alkalmasságának megkérdőjelezését. Az akciókutatás során tapasztalt hiányzások mértékében, minden bizonnyal közrejátszott az iskolabezárás is, hiszen a tanulók úgy vélték, távolmaradásuk következmények nélkül marad. Ugyanakkor a pedagógusok hiányzása is jelentős volt munkakeresés miatt.

A diákok többsége tanulási nehézségekkel bírt, nem sajátította el az önálló tanulás módszereit, jelentős volt azon diákok aránya, akik nem tudtak önállóan szöveget értelmezni. Általános volt körükben a fegyelmezetlenség, a motiválatlanság és az inaktivitás. A hiányzások után járó szankciók elmaradásával a gyermekek is tisztában voltak, s ezt tudatosan kihasználták. A kutatás során az is kiderült, hogy a magántanulói státuszt jogszerűtlenül kezelték az iskolában.¹⁶

Az iskola bezárásával kapcsolatban alapvetően kétféle vélekedést tapasztalhattak a kutatók a diákok körében. A gyerekek egy része nem szerette az iskolát, mert alacsony színvonalúnak tartotta az oktatást, illetve elégedetlen volt az iskola félelemteli légkörével. Ők a bezárás mellett foglaltak állást, pozitív attitűddel várták, hogy új iskolába kerüljenek. Másik részük ragaszkodott ehhez az iskolához, az itt szerzett hátrányok tudatában is elutasították a változást. A diákok egyértelműen felismerték, hogy a befogadó iskolák normarendszere eltérő a Móra Ferenc Általános Iskolában megszokottól. Tudták, hogy az új iskolák tanulmányi követelményei jóval magasabbak lesznek, a Mórában eltűrt fegyelmezetlenségeket, hiányzásokat nem fogják tolerálni a befogadó iskolák pedagógusai.

A szülőkkel folytatott interjúkból kiderült, sokan látták az elkülönített oktatás negatív következményeit, tudatában voltak annak, hogy a Móra Ferenc Általános Iskolából nem tudnak sikeres iskolai karriert felépíteni a gyermekek, továbbtanulási esélyük csekély. Információhiányuk kimagasló mértékű volt. Sokan nem tudták megfogalmazni, miért zárják be az iskolát, nem ismerték az iskolaválasztással kapcsolatos jogait, esetenként még a befogadó iskolát sem tudták megnevezni. A valós információkat is kétkedve fogadták: hallottak arról, hogy gyermekük városi bérletet fog kapni, de nem kezelték ezt az információt tényként.

A tanárok többségéről kritikusán nyilatkoztak a szülők, általában a fegyelmezés és az elkötelezettség hiányáról számoltak be. A befogadó iskolákkal kapcsolatban is megfogalmazták félelmeiket. Leginkább attól tartottak, hogy gyermekeik sem tanulmányi, sem közösségi szempontból nem tudnak majd beilleszkedni az új osztályokba. Sokan kiemelték, hogy az iskolaváltás az oktatásra fordított kiadásaiak megnövekedésével fog jární, a gyermekek ruházata, taneszközei, osztálypénze jóval többre fog kerülni az új intézményben. Többen felvetették, hogy az új iskola messze van a lakóhelyüktől. Egyértelműen kiderült, hogy mentális

¹⁶ Az iskolában „kvázi magántanulói” rendszer működött, becsléseink szerint a tanulók közel harmadát magántanulóként kezelték, ám nappali tagozatos diákként adminisztrálták.

térképükön nincs rajta az egész város – esetenként be sem tudták határolni az átszállás nélküli buszjáráttal megközelíthető befogadó iskola helyszínét.

A Móra Ferenc Általános Iskola legtöbb pedagógusán egyértelműen felismerhetőek voltak a kiegészítési jelei – beletörődtek a diákok és önmaguk sikertelenségébe. A kutatás során gyakran találkoztunk szélsőséges esetekkel: többször előfordult, hogy a tanárok elfogadhatatlanul vulgárisan beszéltek a gyerekekkel, tudatosan és nyíltan felvállalták súlyosan előítéletes véleményüket vagy a testi fenyegetés alkalmazását. Pozitív példákat is találtak a kutatók a terepmunka során: néhányuk motiváltan, elkötelezetten végezte munkáját, küzdött a gyermekekért – s önmaga szakmai hitelességeért.

A tanárok döntő többsége az iskola fennmaradásának – így a szegregált oktatásnak – volt a híve, az elkülönítés mellett számos érvet felhozta. Egy részük a cigány gyermekek érdeke miatt tartotta fontosnak az elkülönítést, az alacsony osztálylétszám, a „*képességeiknek megfelelő oktatási színvonal*”, a „mórás” tanárok hozzáértése szerepelt hangsúlyosan az érvek között. Ugyanakkor néhányan a politikailag korrekt beszédmód minimumát sem tartották fenn, nyíltan kirekesztő álláspontra helyezkedtek. Ők a többségi társadalom „*védelmében*” pártolták az elkülönített oktatást, hiszen véleményük szerint „*ezzel úgysem lehet mit kezdeni*”, a befogadó iskolában tanuló gyermekeknek viszont kárt okoznának ezek a tanulók (Szűcs, 2011).

Csak néhány pedagógus bizonyult befogadó attitűddel rendelkezőnek. Ők – egzisztenciális féltre ellenére – úgy nyilatkoztak, hogy az általuk tanított gyermekeknek hosszú távon csak előnye származhat abból, ha átkerülnek egy másik iskolába. Azzal minden tanár egyetértett, hogy a befogadó iskolákban ideális körülmények és fokozott odafigyelés esetén is, nagyon nehéz helyzetük lesz a „mórás” gyerekeknek. Minél magasabb évfolyamon tanulnak, annál kisebb lesz az esélyük a beilleszkedésre és annál nagyobb lesz a lemorzsolódók aránya.

A szegregált oktatásra általánosságban jellemző körülmények megfigyelhetők voltak a Móra Ferenc Általános Iskolában. A pedagógusok többsége az iskolai kudarcokat a tanulók kezelhetetlenségével, gyengébb képességeivel magyarázta, s a diákok sikertelenségére a tantervi követelmények csökkentésével reagált. A tantestület jellemzően nem alkalmazott innovatív pedagógiai módszereket, s nem vezette be az Integrációs Pedagógiai Rendszert. Az intézményvezető nem igényelte az iskola halmozottan hátrányos helyzetű tanulói után a képességkibontakoztató normatívát.

A bezárásra ítélt gettóiskola vizsgálatának eredményei alapján a neveléstudományi szakirodalom által feltárt, a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségét jellemző okok (Szűcs, 2010) majdnem minden eleme megjelent az iskolában. A rossz szociális helyzet, a motiválatlanság, a szülők és a pedagógusok közötti elégtelen kommunikáció egyértelműen azonosítható volt a kutatás során. A vizsgálat rámutatott arra, hogy a tanulók többsége egy csökkentett követelményeket támasztó iskolában is rendkívül gyenge eredményeket ért el. Több tanuló analfabétaként hagyta abba tanulmányait, a funkcionális analfabéták aránya kimagaslóan magas volt.

Az akciókutatás eredményei beépültek az iskolabezárással stratégiájába. Ezen információk kulcsfontosságúak voltak az oktatási iroda munkatársai számára, hiszen komplex tervezési feladatot jelentett a bezárt iskolából kikerülő tanulók megfelelő elosztása a befogadó intézmények között. A kutatás során összegyűjtött információk jelentősen árnyalták az iskoláról kialakított képet, így elősegítették az iskolaváltási folyamat hatékonyabb koordinálását.

A deszegregációs intézkedés

A megszüntetett Móra Ferenc Általános Iskola körzetét öt további önkormányzati fenntartású iskola között osztották fel annak érdekében, hogy a cserepes sori szegregátum területén élő

gyermek a jövőben lehetőleg ne ugyanabban az iskolában tanuljanak.¹⁷ A jogutódot¹⁸ is a deszegregációs szempontok érvényesítésével választották ki, így tudatosan nem a legtöbb „mórási” tanulót befogadó, a szegregátumhoz legközelebb található intézményt, az Alsóvárosi Általános Iskolát jelölték ki erre a feladatra, szimbolikusan is csökkentve az iskola stigmatizálódásának, szegregációjának veszélyét. Ezen iskola körzetéhez egyáltalán nem csatoltak területeket a felosztott iskolai körzetből.

A megszüntetett intézmény 129 tanulóját tizenegy szegedi általános iskolába irányították át a fenntartó szakemberei. A legtöbb tanulót befogadó iskolába 23 tanuló került, a legkevesebbet fogadó intézménybe öt (1. táblázat). Az átírányítások előkészítése során figyelembe kellett venniük a tanulók szüleinek kéréseit, a tanulók lakóhelyét, az egymással elmérgesedett konfliktushelyzetben lévő családok gyermekeinek elválasztását, az új iskolai körzethatárokat, a befogadó iskolák osztálylétszámait. Figyelmet fordítottak a testvérek, olykor barátok közös elhelyezésére, a tanult/ tanított nyelvek egyezésére, valamint a befogadó iskolák megközelíthetőségére.

1. táblázat. A bezárt iskola tanulói a befogadó iskolákban (2007/2008. tanév)

| Befogadó intézmény | Tanulók száma |
|---|---------------|
| Alsóvárosi Általános Iskola | 23 |
| Arany János Általános Iskola | 9* |
| Béke Utcái Általános Iskola | 15 |
| Dózsa György Általános Iskola | 5 |
| Gedői Általános Iskola és AMI | 8 |
| József Attila Általános Iskola és Szakiskola | 17* |
| Makkosházi Általános Iskola | 9 |
| Rókusi Általános Iskola | 14 |
| Rókusvárosi II. számú Általános Iskola és AMI | 12 |
| Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Általános Iskola és AMI | 7 |
| Weöres Sándor Általános Iskola és AMI | 10 |
| Összesen | 129 |

Megj.: * Ezen adat speciális egyéni utak kutatói besorolásával jött létre. Az iskolát váltó tanulók közül a zárójeles adat a József Attila Tagintézménybe átkerült általános iskolai tanulókat jelöli. AMI: Alapfokú Művészetoktatási Intézmény.

A befogadó iskolák kiválasztásakor nem a területi közelséget, hanem az elérhetőséget vették figyelembe, hiszen a deszegregációs intézkedés lényege éppen az volt, hogy minél több iskola kapcsolódjon be a programba, nehogy a befogadó intézmények alacsony száma miatt egy újabb iskolában növekedjen meg drasztikusan a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Így a Cserepes sorról minden befogadó iskola átszállás nélkül elérhető egyetlen tömegközlekedési eszközzel. Az új intézményektől távolabb lakó tanulók számára ingyenes tömegközlekedési bérlet formájában nyújtottak támogatást.

Valamennyi befogadó iskolában sor került új álláshelyek kialakítására. Összesen 16,5 mentortanári és fejlesztő pedagógusi státuszt hoztak létre a 11 befogadó iskolában,

¹⁷ Így az érintett körzet tanköteles tanulói a Béke Utcái Általános Iskola, a Dózsa György Általános Iskola, a Madách Imre Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, a Rókusi Általános Iskola és a Zrínyi Ilona Általános Iskola beiskolázási körzetébe tartoznak a 2007/2008. tanévtől.

¹⁸ Béke Utcái Általános Iskola

többségében korábban a bezárt Móra Ferenc Általános Iskolában tanító pedagógusok számára. Minden intézményvezető önállóan alakította ki a mentortanárok feladatkeretét, de a tanulók beilleszkedésének elősegítése, felzárkóztatása, a szülőkkel való kapcsolattartás és az egyéni problémák kezelése állt a munkaköri leírások fókuszában. A befogadó iskolák többségében előzmények nélküli feladat volt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatása, így a pedagógusok jelentős része szorongással és fenntartásokkal várta az új tanulók érkezését.

A deszegregációs folyamat támogatása érdekében az OOIH által térítésmentesen felajánlott tréningeken mindössze négy befogadó iskola tantestülete¹⁹ vett részt. Az akkreditált képzések során egy IPR-tréninget, valamint egy módszertani tréninget végzett el az adott iskola 30 pedagógusa. Hét befogadó iskola intézményvezetője nem vette igénybe a számukra is felkínált lehetőséget – indirekt módon ezzel is jelezve az integrált oktatással kapcsolatos attitűdjét. A település önkormányzata a tanév folyamán közel 5 millió forintot biztosított a megszüntetett iskolából kikerülő tanulók támogatására. Az összeget elsősorban ruházat és taneszközök megvásárlására fordították.²⁰

A deszegregációs intézkedés stakeholdereinek jellemzése

Szegeden elsősorban finanszírozási okokból, az európai uniós pályázati források lehívása érdekében, másodsorban politikai alapon vállalták fel a döntéshozók az esélyegyenlőségi szakemberek által generált iskolabezárást. Alacsony szintű informáltság jellemezte őket, kevésbé voltak tájékozottak a gettóiskola oktatási minőségével, sajátos mindennapjaival kapcsolatban. Később, az iskolában tapasztalható problémák megismerését követően, a szakmai döntéshozók deszegregáció iránti elkötelezettsége jelentősen megerősödött. A politikai döntéshozók megosztottnak minősültek, a lokális ellenzék egyértelműen ellenezte a deszegregációt, kihasználta az iskolabezárással és a cigány tanulók 11 iskolában történő megjelenésével kapcsolatos ellenérzéseket.²¹

A település vezetői tudatosan passzív, reagáló jellegű kommunikációs stratégiát alkalmaztak, azaz próbálták az iskolabezárással kapcsolatos híreket minimalizálni, ezáltal elkerülni, hogy a lokális politika tematizálja, a mindennapi közbeszéd szintjére emelje azt. A lokális médiumok munkatársai viszonylag ritkán tudósítottak a deszegregációs folyamat alakulásáról. A legfontosabb véleményformáló napilap híradásai rendszerint bulvárjellegűek voltak, a konfliktusokra fókuszáltak. Ennek megfelelően a szegediek kevés információval rendelkeztek a gettóiskola mindennapjairól, a bezárás okairól, az integrált oktatásban rejlő lehetőségekről, így nem meglepő, hogy bár a szegedi deszegregációs program közel sem volt olyan átfogó, mint a hódmezővásárhelyi, s nagyságrendekkel kevesebb embert érintett közvetlenül, a szegediek döntő többsége egyértelműen elutasította a deszegregációt (Szűcs, 2013).

A Cigány Kisebbségi Önkormányzat, a roma szervezetek, valamint a téma szempontjából releváns civil szervezetek tagjai viszonylag tájékozottak voltak a kitűzött célokkal és a megvalósítás lépéseivel kapcsolatban, mert a döntéshozók különböző szakmai fórumokon egyeztettek képviselőikkel. Így arra is lehetőségük nyílt, hogy befolyásolják a szakmai program

¹⁹ A négy befogadó iskolán kívül két olyan iskola tantestülete is részt vett az OOIH által biztosított tréningeken, amelybe nem irányították át a bezárt iskolából tanulókat, ám a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók magas számaránya, az IPR alkalmazása indokoltá tette a képzést.

²⁰ A támogatást egy cserepes sori roma szülőkből álló civil szervezet, a L.I.F.E Egyesület koordinálásában juttatták el az érintettekhez.

²¹ A 42 fős testületben 23 képviselő alkotta az MSZP–SZDSZ-szövetség színeiben nyertes polgármester bázisát.

kialakítását, illetve szerepet vállaljanak annak megvalósításában. A roma közélet szereplői közül nyíltan senki nem utasította el a deszegregációs programot, azonban látens módon – korábbi személyes és ideológiai konfliktusok miatt, valamint vélhetően a közösség feletti befolyás megőrzése és növelése érdekében – komoly konkurenciaharc zajlott körükben, ami esetenként a program megvalósulását is jelentősen hátráltatta. Az esélyegyenlőségi szféra képviselői kiemelten fontos programnak tekintették a szegedit, ezért aktívan részt vettek a megszervezésében.

A Móra Ferenc Általános Iskolába járó gyermekek és szülei is nagyon kevés információval rendelkeztek az intézménybezárás okairól és folyamatáról. Tájékozatlanságukat fokozta, hogy a deszegregációt ellenző érdekcsoportok tudatosan dezinformálták őket. Ugyan társadalmi szempontból homogénnek minősültek, az iskolabezárás szempontjából megosztottak voltak a szülők. További sajátossága volt ennek a csoportnak, hogy ugyanazon tagjai több esetben is radikálisan megváltoztatták az ügyvel kapcsolatos álláspontjukat az aktuális pressziók vagy információk ismeretében.²² A gettóiskola tanulói homogén csoportot alkottak, kevésbé vágytak egy kihívásokkal és kudarcokkal kecsegtető új intézménybe. Mivel 2007 tavaszán az OOIH által kezdeményezett és finanszírozott akciókutatás egy deliberatív típusú tájékoztató tevékenységgel is kiegészült, a tanév végére javult a deszegregáció elfogadásának mértéke. Bár a szülők többféle beadvánnyal is próbálták befolyásolni a folyamatot, csekély érdekérvényesítő képességük révén nem tudtak érdemben hatni a döntésekre.

A befogadó iskolákban tanuló diákok szülei több intézményben elleneztek a „mórás” tanulók érkezését. Manifeszt módon az érkező tanulók eltérő tudásszintjére, tanulási motivációjára és magatartására hivatkoztak, látens módon – olykor nyíltan is – a cigánysággal szembeni előítéleteiket fogalmazták meg. A protestálás legerősebben a bezárt iskolához legközelebb található befogadó iskolában nyilvánult meg. Az iskolába 23 „mórás”, zömében cigány származású, halmozottan hátrányos helyzetű tanuló iratkozott át – az iskola összlétszámának kevesebb mint öt százaléka, osztályonként 1–3 diák. Az iskola korábbi tanulói közül 2007 szeptemberére közel 45 gyermeket²³ írtattak át szülei másik – elsősorban nem önkormányzati fenntartású – általános iskolába, esélyt sem adva a bizonyításra az érkező tanulóknak, s a gyermekeik korábbi pedagógusainak. Egyébként is jellemző a városrésze, hogy az Alsóvárosi Általános Iskola körzetében élő tanulók legnagyobb arányban a nem önkormányzati fenntartású általános iskolákba iratkoznak be. Ez az intézmény elhelyezkedésének is köszönhető: három nagy presztízsű, nem önkormányzati fenntartású általános iskola is az intézmény közelében található.

A nem önkormányzati iskolafenntartók közvetett módon befolyásolták a deszegregációs folyamatot. A lokális társadalom által informálisan felállított presztízsrankor alapján a négy elitiskola közül kettő egyetemi fenntartású gyakorlóiskola,²⁴ egy pedig egyházi fenntartású.²⁵ Egyik intézmény sem kapcsolódott be a deszegregációs program megvalósításába, bár területi közelségük indokoltá tehetné volna az együttműködést. A szegedi oktatási rendszer méretét és sajátosságait, a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a cigány származású tanulók arányát, valamint az említett iskolák egyébként is megkérdőjelezhetetlenül magas

²² Számos család függött egzisztenciálisan a helybéli „uzsorástól”, akinek nem volt érdeke a közösség integrálása, a szegregátum esetleges megszüntetése.

²³ Az iskola tanulói létszámának közel 10%-át.

²⁴ SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola és SZTE Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskola.

²⁵ A Karolina Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Diákotthon fenntartója a Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolánövérsek szerzetesrend Magyar Rendtartománya. A negyedik iskola az önkormányzati fenntartású Madách Imre Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola.

presztízsét figyelembe véve a nem önkormányzati fenntartású általános iskolák sem alakítottak ki stratégiát a deszegregációs program kihasználására, nem kívántak tudatosan a haszonélvezőivé válni. Ugyanakkor az előzetes informális megállapodás ellenére volt olyan nem önkormányzati fenntartású általános iskola, amelyik a szegregálódási folyamat beindulása által veszélyeztetett Alsóvárosi Általános Iskolából nagyobb számban fogadott be – már a 2006/2007. tanév végén is – tanulókat.

A helyi pedagógustársadalom egyértelműen ellenezte a deszegregációt. Sokan hónapokon keresztül irreálisnak tartották a Móra Ferenc Általános Iskola megszüntetésének lehetőségét: olyannyira hibás és értelmetlen lépésnek tekintették, hogy bíztak a „józan ész” győzelmében, a szegregáció fenntartásában. Az iskola bezárását követően sem változott többségük véleménye. Paradox módon éppen a gettóiskola tanárai közül módosították többen nézeteiket, miközben új munkahelyükön újraformálták szakmai identitásukat. A befogadó iskolák pedagógusai az érkező gyerekek beilleszkedése során tapasztalt konfliktusokkal igazoltnak tekintették korábbi álláspontjukat (Bereczky és Fejes, 2013). A deszegregáció elvi elutasítása ellenére sem az intézményvezetők, sem a pedagógusok nem tettek komolyabb ellenlépéseket, mindössze a Móra Ferenc Általános Iskola tantestülete próbált meg fellépni a fenntartó döntése ellen, ám érdekérvényesítő képességük addig terjedt, hogy többségüknek legalább egy tanévre álláslehetőséget biztosított az önkormányzat a befogadó iskolákban – az intézmény megszüntetését nem tudták megakadályozni.

A deszegregációs intézkedés következményei

A gettóiskola bezárását követően az oktatási szakapparátus tagjai kiemelt figyelmet fordítottak arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása jogszabályi szempontból rendezett legyen. Nemcsak a törvény szövegének, hanem szellemiségének követésre is törekedtek, amikor az iskolai körzethatárok kialakítását, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók beiskolázását szabályozó Ktv. 66 § (2) rendelkezéseivel ellentétes anomáliákat próbáltak meg kezelni a település iskolarendszerében. Felismerték, hogy a jogszabály – a törvényalkotó szándékával ellentétes módon – támogat(hat)ja is a szegregációs folyamatokat, mivel a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felvételét az előnyben részesítés követelménye miatt az intézményvezető nem tagadhatja meg – akkor sem, ha ez az elkülönítés növekedését eredményezi. Lehetséges megoldásként a „felülről korlátozás” bevezetését javasolták a jogalkotók számára, melynek keretében az iskolafenntartók a települési arányoknak megfelelően szabályozhatják az intézmények szintjén a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók maximálisan felvehető számát (Szűcs, 2009). A beiskolázással kapcsolatos jogszabályi előírásokat követték akkor is, amikor az egyik iskolában, a jelentkezők magas száma miatt, sorsolással döntöttek a más iskolai körzetben lakó gyermekek felvételéről.²⁶

A 2007/2008. tanévben Szeged 26 általános iskolai feladatellátási helyén 12 848 diák tanult, a bejáró tanulók száma 966 fő volt (7,5%). A férőhelyek száma ennél jóval magasabb, 15 677 volt (12 292 az önkormányzati, 3385 a nem önkormányzati intézményekben). Az adatokat a 2. táblázat tartalmazza.

²⁶ A Ktv. 66 § (2) szegedi alkalmazásának vizsgálatokor kiderült, hogy a sorsolás folyamata mind országos, mind lokális szinten szabályozatlan. Az intézményvezetőket, a fenntartó képviselőit és a szülőket felkészületlenül érték a precedens hiányából fakadó konfliktusok. Kiderült, hogy a sorsolás relatív hosszú időre destabilizálhatja a lokális oktatási rendszert (Szűcs, 2009).

2. táblázat. Gyermek- és tanulólétszám a 2007/2008. tanévben

| Intézménytípus | Összesen | HH | HHH |
|------------------|----------|-------|-----|
| Óvoda | 5 149 | 413 | 84 |
| Általános iskola | 12 848 | 1 441 | 333 |
| Középiszkola | 12 738 | 787 | 159 |
| Összesen | 29 383 | 2 546 | 576 |

Megi.: HH: hátrányos helyzetű tanuló. HHH: halmozottan hátrányos helyzetű tanuló.

A tanulók számánál jelentősen magasabb férőhelyszám magában rejt egy újabb szegregációs folyamat kialakulását, hiszen a gyermeklétszám csökkenésével párhuzamosan megnő az iskolák közötti versenyhelyzet, illetve a szülők iskolaválasztási lehetősége. Bár elvileg a fejkvóta alapú finanszírozás miatt minden beiratkozó első osztályos tanuló számít egy-egy intézménynek, mégis gyakori a szelekció, mivel a középosztálybeli szülők nem íratták gyermekeiket olyan iskolába, osztályba, ahol az eltérő társadalmi csoportból származó – hátrányos helyzetű, roma – diákok aránya számottevő (Andl, Kóródi, Szűcs és Vég, 2009).

Szegeden a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek intézményi elosztása kiindulási értéként, az iskolabezárást követően sem volt egyenletes. 2007 októberében 333 általános iskolás diákot regisztráltak halmozottan hátrányos helyzetűnek. Ezen – települési szinten egyébként nem túl magas – létszám közel egyharmada három intézménybe koncentráldott, miközben a településen a vizsgált tanévben 26 általános iskola működött. Az Alsóvárosi Általános Iskolában (10,3%), az Orczy István Általános Iskolában (8,7%) és a Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben (6,9%) volt kiemelkedően magas a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya a települési arányhoz (2,6%) viszonyítva.²⁷

Öt tanév után újra áttekintve az önkormányzati fenntartású általános iskolák halmozottan hátrányos helyzetű tanulóinak intézményi arányát, a reszegregációs folyamatot sikerült megakadályozni, egyik iskola sem vált szegregált intézménnyé. Ez a veszély leginkább az Alsóvárosi Általános Iskolát fenyegette, hiszen ide érkezett a legtöbb tanuló, itt volt a legmagasabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, s innen indult meg leginkább a középosztálybeli tanulók elvándorlása. Mindezen tények ismeretében az intézmény sikeresen elkerülte a szegregálódást. Az Orczy István Általános Iskolában és a Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben minimális mértékben emelkedett a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Három intézményben, a Jerney János Általános Iskolában, a Weöres Sándor Általános Iskolában és a Fekete István Általános Iskolában nőtt legalább duplájára a vizsgált csoporthoz tartozó diákok aránya – de egyik esetben sem haladta meg a kilenc százalékot (3. táblázat).

A 2007/2008. tanévben a József Attila Általános Iskola és Szakiskola a 2012/2013. tanévtől a Szegedi Ipari és Szolgáltató Szakképző Iskola (továbbiakban: SZISZSZI) tagintézményeként működött. Az iskolában nemcsak szakképzés, hanem általános iskolai oktatás is folyik, összesen 50 fő körüli, 6–8. évfolyamos diák részvételével. Az általános iskolai képzésben tanuló, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számáról nincs adatunk, ám „mórás” tanulók iskolaváltási tendenciáit elemezve megalapozottan feltételezzük, hogy magas arány jellemzi az iskolát. Áruklodó a tagintézmény iskolatörténetében szereplő mondat is: „2007 szeptemberétől iskolánk fogadta a szegedi deszegregációs program keretében megszüntetett szegregált iskola tanulóit”.²⁸

²⁷ 27 Szeged MJV Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzése alapján.

²⁸ Forrás: <http://www.jaszged.sulinet.hu/>

Az intézmény általános iskolai képzésnek beiskolázási és működési rendje szegregált oktatásra utal, és a szegedi deszegregációs folyamat árnyoldalát jelenti, mivel ebben az intézményben gyűlnek össze azok a fiatalok, akiknek tanulmányi és/vagy szociális okból nem sikerült beilleszkedniük a befogadó iskolába.

3. táblázat. *Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók aránya Szeged önkormányzati fenntartású általános iskoláiban (2012 októbere, %)*

| Intézmény neve | 2007/2008. tanév | 2012/2013. tanév |
|---|-------------------------|-------------------------|
| Alsóvárosi Általános Iskola | 10,3 | 9,4 |
| Arany János Általános Iskola | 2,0 | 1,0 |
| Béke Utcai Általános Iskola | 5,3 | 4,7 |
| Dózsa György Általános Iskola | 1,2 | 3,8 |
| Fekete István Általános Iskola | 2,2 | 7,9 |
| Gedői Általános Iskola és AMI. | 4,1 | 5,2 |
| Gregor József Általános Iskola | 1,3 | - |
| Jerney János Általános Iskola | 3,7 | 7,6 |
| József Attila Általános Iskola és Szakiskola | 11,5 | n.a. |
| Makkosházi Általános Iskola | 2,8 | 4,8 |
| Madách Imre Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola | - | 0,3 |
| Orczy István Általános Iskola | 8,7 | 11,1 |
| Petőfi Sándor Általános Iskola | 3,7 | 2,8 |
| Rókusi Általános Iskola | 0,7 | 4,1 |
| Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és AMI | 6,9 | 8,0 |
| Tabán Általános Iskola és AMI | 2,6 | 2,3 |
| Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Általános Iskola és AMI | 3,4 | 3,1 |
| Tisza-parti Általános Iskola | - | - |
| Vörösmarty Mihály Általános Iskola | 3,8 | 5,0 |
| Weöres Sándor Általános Iskola és AMI | 2,7 | 8,4 |
| Zrínyi Ilona Általános Iskola és AMI | 1,6 | 3,6 |
| Összesen | 2,6 | 4,0 |

Megj.: AMI: Alapfokú Művészetoktatási Intézmény. n. a.: nincs adat. A Weöres Sándor Általános Iskola fenntartója a 2012/2013. tanévben a Szegedi Kistérség Többcélú Társulása. A Makkosházi Általános Iskola a 2012/2013. tanévben Bonifert Domonkos Általános Iskola néven működött.

A nem önkormányzati fenntartású iskolák közül – a korábban említett Weöres Sándor Általános Iskolán kívül – egyedül a Szegedi Kistérség Többcélú Társulás fenntartásában működő, speciális tantervű Sólyom Utcai Óvoda és Általános Iskolában jelentős a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma (27 fő). A további nyolc nem önkormányzati fenntartású általános iskolában összesen nyolc tanuló tartozik ebbe a csoportba.

A deszegregációs program egyik következménye, hogy Szeged számos iskolájában elindították az Integrációs Pedagógiai Programot (IPR). A 2006/2007. tanévig a város általános iskolái közül egyedül a szeged-kiskundorozsmai Orczy István Általános Iskolában vezették be az integrációs felkészítést. Ezen tanév végén, a 2007/2008. tanévre vonatkozóan összesen 20 intézmény 526 tanulója igényelték integrációs támogatást. Az oktatási rendszer átalakítása (iskolabezárások, összevonások, kistérségi kiszervezés) következtében a 2007. októberi helyzet alapján összesen 15 iskola 477 tanulója nyerték el a támogatást.²⁹

Mivel a magasabb presztízsű önkormányzati iskolák többségének, illetve az egyházi és egyetemi fenntartású általános iskoláknak csak néhány halmozottan hátrányos helyzetű diákja van, így az IPR-t sem vezették be ezekben az intézményekben.

A Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak nyomon követését Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzatának Oktatási, Kulturális és Sportirodájával együttműködve, a tanulókat befogadó iskolák által szolgáltatott adatokra alapozva végeztük el. Törekedtünk arra, hogy a diákok iskolai karrierjét akkor is kövessük, ha iskolát váltottak, továbbtanultak, esetleg másik településre költöztek. Ennek érdekében minden tanévről külön adatszolgáltatást kértünk az iskoláktól, mely során indokolt esetben megjelölték a távozó tanuló új intézményét. Erőfeszítéseink ellenére az adatbázis korántsem teljes, a vidékre költöző, magántanulónak nyilvánított vagy a SZISZSZI József Attila Tagintézményben tanuló fiatalok iskolai előmeneteléről nem rendelkezünk minden esetben teljes körű adatokkal. Utóbbi esetben megnehezítette az elemzést, hogy nemcsak szakképzéssel, hanem általános iskolai oktatással is foglalkozik az intézmény, így az iskolába átvett tanulók egy része nem a szakiskolai programba került, hanem általános iskolai tanulmányait folytatta.

Mivel a 2006/2007. tanév diákjai közül a nyolcadikosok többsége elballagott, a vizsgálatba bevont tanulók száma 136 fő volt. Hét tanuló nem érkezett meg a befogadó iskolába, s később sem iratkoztak be a számukra kijelölt intézménybe, közülük hatan külföldre távoztak.³⁰

Az utánkövetést így 129 tanulóval végeztük el. Az eredményeket elsősorban a befogadó iskolában tanuló diákokra vonatkoztatva közöljük, néhány releváns esetben az összes nyomon követhető tanulóra. Az előbbi esetben az átiratkozások és a továbbtanulás miatt a tanulók létszáma jelentősen lecsökkent az ötödik tanév végére (33 fő), viszont a második metódusnál csak az iskolai tanulmányaikat befejező vagy lemorzsolódó diákokkal csökkent az eredeti létszám, s a 2011/2012. tanévre vonatkozóan is 110 fiatalról vannak adataink.

Továbbtanulónak azokat a diákokat tekintjük, akik általános iskolai tanulmányaik sikeres befejezését követően középfokon folytatták tanulmányaikat. Azokat a tanulókat, akik – saját döntésük vagy külső presszió hatására – a befogadó iskolát elhagyva egy további általános iskolába kerültek, az iskolaváltók csoportjába soroljuk. Lemorzsolódnak azokat a tanulókat tekintjük, akik az adott képzési szint sikeres teljesítését megelőzően abbahagyták tanulmányaikat. A végzett kategóriába sorolt fiatalok sikeresen befejezték középfokú tanulmányaikat.

²⁹ A 477 diák egy része nem halmozottan hátrányos helyzetű, hiszen az esélyegyenlőséget, felzárkóztatást segítő támogatások igénylésének, folyósításának és elszámolásának rendjéről szóló 12/2007. (III. 14.) OKM-rendelet alapján az igazgató legfeljebb 10%-os keret terhére hátrányos helyzetű tanulókat is bevonhatott a programba.

³⁰ Információink alapján ezen tanulók korábban is külföldön éltek.

A tanulók befogadása kapcsán három időszakot különböztethetünk meg. (1) Az iskolabezárást követő tanévben fokozott figyelemben és támogatásban volt részük a befogadó iskolákban, így viszonylag alacsony volt a kiiratkozó tanulók száma. Ekkor alig egytizedük váltott iskolát, s mindössze ketten hagyták abba tanulmányaikat. (2) Azonban a következő három tanévben fokozatosan nőtt a sikertelen iskolai karrierek száma. A második tanévre megtalálták a rendszer „kiskapuját” a beilleszkedést elutasítók, s a pedagógusok vagy a szülők akaratából iskolát váltók többsége – nyolc tanuló – a József Attila Tagintézménybe került át. A 2009/2010. tanévben kiugróan megnőtt az iskolát váltók száma, az eredeti befogadó iskolában tanuló diákok egyötöde elhagyta az eredeti befogadó intézményt. A negyedik tanévre az átjelentkezések aránya lecsökkent, de a lemorzsolódókkal³¹ együtt újfent kikerült a diákok 22 százaléka a befogadó iskolákból. (3) Az ötödik, 2011/2012. tanévre lezárult a deszegregáció folyamata, az iskolában maradó tanulók döntő többsége beilleszkedett a befogadó közösségébe, az átiratkozók vagy lemorzsolódók száma minimálissá vált (4. táblázat). Mindezt némileg árnyalja, hogy a lemorzsolódónak besorolt tanulók többsége a tanköteles kor elérését követően fejezte be tanulmányait, valamint az iskolát váltók közül néhányan lakhelyváltás miatt kerültek új intézménybe.

4. táblázat. A bezárt iskola tanulóinak száma az eredeti befogadó iskolában

| Tanév | Létszám | Továbbtanult | Iskolát váltott | Lemorzsolódott | Végzett |
|------------|---------|--------------|-----------------|----------------|---------|
| 2007/2008. | 129* | 12 | 12 (1) | 2 | - |
| 2008/2009. | 103 | 11 | 13 (8) | 3 | - |
| 2009/2010. | 76 | 9 | 15 (4) | 0 | 2 |
| 2010/2011. | 50 | 6 | 5 (3) | 6 | - |
| 2011/2012. | 33 | 3 | 1 (1) | 2 | - |

Megj.: *Ezen adat a speciális egyéni utak kutatói besorolásával jött létre. Az iskolát váltó tanulók közül a zárójeles adat a József Attila Tagintézménybe átkerült általános iskolai tanulókat jelöli.

A beilleszkedés eredményességét intézményenkénti bontásban vizsgáltuk (5. táblázat). Néhány iskola a bojkottálás szintjéig eredménytelen volt a gyermekek befogadása során. Három iskolából³² a deszegregáció során érkező tanulók több mint 70 százaléka kiiratkozott a 2011/2012. tanév végére. Ezen intézmények esetében kiugróan magas volt a József Attila Tagintézményébe érkezők aránya is, azonban három iskola³³ az átlagosnál sikeresebb volt, a „mórás” tanulók kevesebb mint 30 százaléka távozott az öt tanév alatt az intézményből.

³¹ A lemorzsolódó tanulók egy része.

³² Arany János Általános Iskola, Makkosházi Általános Iskola és Tarjáni Általános Iskola.

³³ Alsóvárosi Általános Iskola, Rókusi Általános Iskola és Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola. A befogadó iskolák közül az utóbbi két iskola jelenleg is együttműködik a Hallgatói Mentorprogrammal, ami ugyancsak jelzésértékű.

5. táblázat. A bezárt iskola tanulóinak száma az eredeti befogadó iskolában

| Intézmény | Létszám (2007/2008) | Létszám (2011/2012) | Tovább- tanult | Iskolát váltott | Lemor- zolódott |
|---|------------------------|------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| Alsóvárosi Általános Iskola | 23 | 9 | 11 | 3 (0) | 0 |
| Arany János Általános Iskola | 9* | 2 | 0 | 7 (4) | 0 |
| Béke Utcai Általános Iskola | 15 | 3 | 5 | 7 (2) | 0 |
| Dózsa György Általános Iskola | 5 | 0 | 3 | 2 (1) | 0 |
| Gedói Általános Iskola és AMI | 8 | 2 | 3 | 3 (1) | 0 |
| József Attila Általános Iskola és Szakiskola | 17* | 3 | 1* | 0 | 13 |
| Makkosházi Általános Iskola | 9 | 0 | 2 | 7 (5) | 0 |
| Rókusi Általános Iskola | 14 | 6 | 4 | 4 (1) | 0 |
| Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és AMI | 12 | 5 | 4 | 3 (1) | 0 |
| Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Általános Iskola és AMI | 7 | 2 | 0 | 5 (2) | 0 |
| Weöres Sándor Általános Iskola és AMI | 10 | 0 | 5 | 5 (0) | 0 |
| Összesen | 129 | 33 | 38 | 46 (17) | 13 |

Megj.: *Ezen adat a speciális egyéni utak kutatói besorolásával jött létre. Az iskolát váltó tanulók közül a zárójeles adat a József Attila Tagintézménybe átkerült általános iskolai tanulókat jelöli. AMI: Alapfokú Művészetoktatási Intézmény. A Makkosházi Általános Iskola a 2011/2012. tanévben Bonifert Domonkos Általános Iskola néven működött.

Jelentősen rosszabb a deszegregációs folyamat eredményének a megítélése, ha nemcsak az eredeti befogadó iskolából, hanem a további „kerülőutakon”, több iskolaváltással a József Attila Tagintézménybe érkező tanulók számát vizsgáljuk. Mint a korábbi adatokból is kitűnik, a SZISZSZI József Attila Tagintézménye fogadta be az átjelentkező általános iskolás tanulók többségét, s a szakképzésben tanuló diákok közül is igen nagy számban érkeztek ebbe az intézménybe volt „mórás” diákok – mind a nyolcadik osztály elvégzése után, mind egy sikertelen továbbtanulási próbálkozást követően. Néhány tanuló nem közvetlenül, hanem „kerülőutakon”, több iskolaváltást követően jutott el a József Attila Tagintézménybe. Az iskolabezárást követően érkező 17 tanulón kívül összesen 22 diák (17 fő az eredeti befogadó iskolából, 5 fő egyéb intézményből) került be az intézmény általános iskolai képzésére, továbbá 13 fiatal (6 továbbtanulóként, 7 másik intézményből átjelentkezve) végezte itt középiskolai tanulmányait. Nagyobb számban fogadott be tanulókat a speciális tantervű Sólom utcai Általános Iskola is (11 fő). Nem dönthető el egyértelműen, hogy ezekben az esetekben indokolt volt az átirányítás, vagy tudatos szegregációs gyakorlat valósult meg.³⁴

³⁴ Álláspontunk szerint a szegregált iskolában sem pedagógiai, sem finanszírozási szempontból nem voltak érdekeltek a pedagógusok a szegregált oktatási formára javasolt sajátos nevelési igényű tanulók beazonosításában és átirányításában, így ezek a döntések jellemzően az iskolabezárás után születtek meg. Ez a megállapítás ugyancsak alátámasztja azt, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásának minőségét számos tényező veszélyezteti egy szegregált intézményben.

A vizsgált öt tanévnyi időszak során a bezárt iskolából kikerülő tanulók 22 százalékát (29 fő) nyilvánították magántanulóvá az eredeti befogadó iskolájában. Az átjelentkező tanulók utánkövetésének eredménye még magasabb magántanulói arányt mutat. A diákok egy része tanéveken keresztül magántanuló volt, míg mások csak egy tanévig. A magántanulók döntő többsége a később átjelentkező és/vagy lemorzsolódó tanulók köréből került ki. A magántanulóvá nyilvánítással kapcsolatban is megállapítható, hogy a fokozott figyelemmel járó első tanévet követően a következő három évben jelentősen megnőtt ezen szegregációs mechanizmus előfordulása, majd az ötödik tanévre visszaszorult ez a gyakorlat – hiszen ekkorra már elhagyták az iskolát a nehezen integrálhatónak stigmatizált diákok.

Az intézményi szintű adatokból egyértelműen kiderül, hogy több befogadó iskolának stratégiaszerűen a magántanulóvá nyilvánítás volt a válasza a deszegregációs kísérletre³⁵, ám több iskola esetében egyetlen „mórás” tanuló sem lett magántanuló.³⁶ Tapasztalatunk alapján az eltérő eredmények egyrészt a szegregált iskolából érkező tanulói kör korösszetételéből, másrészt a befogadó intézmény integrációs szándékából vezethetők le (6. táblázat).

6. táblázat. A bezárt iskola magántanulóvá nyilvánított diákjainak száma a befogadó iskolákban

| Tanév | Létszám | Magántanuló |
|------------|---------|-------------|
| 2007/2008. | 129 | 12 |
| 2008/2009. | 103 | 17 |
| 2009/2010. | 76 | 13 |
| 2010/2011. | 50 | 8 |
| 2011/2012. | 33 | 2 |

Ha nemcsak az eredeti befogadó iskolákban maradt diákokat vizsgáljuk, hanem az átíratkozókat és a továbbtanulókat is számításba vesszük, akkor a magántanulók száma jelentősen magasabb. A második tanévtől a „mórás” diákok ötöde-hatoda (16–22 %) minden évben magántanuló (7. táblázat). Hivatalosan a magántanulóvá nyilvánítás – főként az általános iskolás tanulók esetében – többségében a szülők kívánságára történt. Azonban többször tapasztaltuk, hogy a szülőkre pressziót gyakoroltak, „kisebbik rosszként”, egy büntetés elkerülésének lehetőségeként felkínálva érték el a szülőknél a kérvény benyújtását, viszont több család a gyermekük iskolával szembeni ellenállása vagy a korai pénzkereseti kényszer miatt jutott erre a döntésre.

Az extrém mértékű hiányzások száma az ötödik tanévben érte el a legmagasabb mértéket – ekkor a tanulók negyede legalább 250 órától hiányzott. A kevésbé problémás években (1., 2. és 4. tanév) sem csökkent ezen diákok aránya 14 százalék alá. Pozitív eredményként értékelhető, hogy a diákok egy számottevő csoportjának, átlagosan közel 30 főnek nem voltak hiánnyal kapcsolatos problémái vagyis nem hiányzott túl sokat (7. táblázat). Míg a 2007/2008. tanévben a tanulók felének (51,4%) egyetlen igazolatlan órája sem volt, az ötödik tanévre a tanulók kétharmada (67,1%) rendelkezett igazolatlan hiánnyal.

³⁵ Az Arany János Általános Iskolában és a Tarjáni Általános Iskolában a tanulók több mint fele magántanuló lett.

³⁶ Dózsa György Általános Iskola, Rókusi Általános Iskola, Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és AMI. Mindhárom intézmény végig részt vett a vizsgált öt tanév folyamán a Hallgatói Mentorprogramban. A mentorált tanulók között csak néhány magántanuló található. Egyrészt csak esetenként tudtak a mentorhallgatók együttműködni a magántanulókkal, másrészt az átlagnál sokkal kisebb eséllyel váltak magántanulóvá mentorált diákok. Több esetben a Hallgatói Mentorprogram munkatársai fordították meg a magántanulóvá válás folyamatát.

7. táblázat. A bezárt iskola tanulóinak hiányzása

| Tanév | Létszám | < 50 óra | 50–250 óra | 250 óra < | Magán- tanuló | Nincs adat |
|------------|---------|----------|------------|-----------|------------------|------------|
| 2007/2008. | 129 | 36 | 56 | 19 | 12 | 6 |
| 2008/2009. | 128 | 27 | 52 | 22 | 21 | 6 |
| 2009/2010. | 124 | 19 | 47 | 30 | 22 | 6 |
| 2010/2011. | 120 | 30 | 41 | 17 | 26 | 6 |
| 2011/2012. | 110 | 10 | 38 | 28 | 23 | 11 |

A korábbi iskolájukban extrém mértékben alacsony oktatási minőségben részesülő, így nagyfokú lemaradással küzdő tanulók esetében a tanulmányi teljesítményekről leginkább az évismétlések regisztrálása adhat képet. Erre többféle okból kerülhet sor: elégtelen osztályzatot kapott, de nem utalták pótvizsgára; sikertelen pótvizsgát tett; nem ment el a pótvizsgára; magántanuló esetén nem ment el az osztályozó vizsgára; egyéb okokból (pl. hiányzás miatt) nem osztályozható. A tanév végi bukás tehát nem feltétlen jelent évismétlést, illetve évet ismételni nem csak bukás miatt lehet. Ez az oka annak, hogy van olyan tanév (a 2010/2011-es), amikor a középiskolások körében nem történt bukás, azonban évismétlés igen.

Az évismétlők aránya a vizsgált öt év során – összefüggésben a hiányzások, illetve a magántanulóvá válás mértékének növekedésével – folyamatosan nőtt. Az első három tanévben kontrollálható keretek között maradt, azonban a vizsgált időszak végére elérte a 40 százalékos arányt. Ez a negatív tendencia egyrészt annak tulajdonítható, hogy a felsőbb évfolyamokban egyre inkább megmutatkoztak a tanulók alapkészségekbeli hiányosságai, fokozódott a lemaradásuk, másrészt egyre többen érték el az iskolai sikeresség szempontjából kritikus 9. és 10. évfolyamot (Kertesi és Kézdi, 2008; Liskó, 2002).

Amennyiben a sikeres pótvizsgák számát is figyelembe vesszük, egyértelművé válik a fordított arányosság az évismétlés és a sikeres pótvizsga között, sőt kiderül, hogy a vizsgált öt év során 41–48 főnyi tanuló küzdött folyamatosan tanulmányi problémákkal, s a negyedik-ötödik tanévre egyre kisebb arányuk tudta a nyári felkészüléssel elkerülni az évismétlést (8. táblázat).

8. táblázat. Évismétlések és sikeres pótvizsgák száma a bezárt iskola tanulóinak körében

| Tanév | Létszám | Évismétlés | | Sikeres pótvizsga | | Nincs adat |
|------------|---------|------------|------|-------------------|------|------------|
| | | fő | % | fő | % | |
| 2007/2008. | 129 | 21 | 17,1 | 21 | 17,1 | 6 |
| 2008/2009. | 128 | 26 | 21,3 | 15 | 12,3 | 6 |
| 2009/2010. | 124 | 28 | 23,7 | 20 | 17,0 | 6 |
| 2010/2011. | 120 | 33 | 29,0 | 11 | 9,7 | 6 |
| 2011/2012. | 110 | 40 | 40,4 | 7 | 7,1 | 11 |

Záró gondolatok

A szegedi deszegregációs program során a város vezetése elsősorban az önkormányzati közgyűléseken folyó politikai diskurzus során, másodsorban a médianyilatkozatok szintjén mindig következetesen kiállt az integrált oktatás mellett.³⁷ Az oktatási szakapparátus vezetője egyértelműen internalizálta a deszegregációs normarendszert. Azonban a döntéshozók a manifeszt módon felvállalt értékrendjüket nem tudták elfogadtatni az önkormányzati szervezet és intézményrendszer alsóbb szintjein dolgozó munkatársaikkal. Az iskolaigazgatók nem tudtak azonosulni az oktatási integráció eszmerendszerével, ezért tantestületi szinten sem tudták adaptálni azt. A pedagógusok jelentős részének ellenállása vagy közömbössége viszont a többségi tanulók és szülei potenciális kooperációjának elfecsérlését is maga után vonta. Bár számos pedagógus tett jelentős erőfeszítéseket a deszegregációban érintett tanulók megsegítése kapcsán, e tanulók problémáinak kezelése nem jelentett kiemelt célt.

A társadalmi konszenzus szükséges minimumát Szegeden a viszonylag erős lokális civil szféra teremtette meg. A témában aktív szervezetek és csoportok a deszegregációt támogató programok, főként a Hallgatói Mentorprogram megszervezésével nem csupán a szegregáló iskolából kikerülő tanulók tanulmányi és szociális beilleszkedését segítették elő, hanem lehetőséget biztosítottak arra is, hogy az oktatási-társadalmi integráció támogatói megszerveződjenek, társadalmi erőt mutassanak fel. Részben a folyamat kommunikációját is átvállalták – indirekt módon – az önkormányzati döntéshozóktól, akik mindvégig a deszegregáció társadalmi-politikai konfliktuspotenciáljának a béklyójában vergődtek.

Sikerült elérni a szegedi deszegregációs program legfőbb célját, a település oktatási rendszerének szegregáltként működő gettóiskola megszüntetését, illetve egy újabb általános iskola szegregálódásának elkerülését. A bezárt iskola tanulóinak átirányítását, a deszegregáció jogi keretrendszerének biztosítását sikeresen koordinálták a szakapparátus dolgozói. Azonban azt kudarcként értékelhetjük, hogy a SZISZSZI József Attila Tagintézményébe koncentráltak azok a fiatalok, akiknek tanulmányi és/vagy szociális okokból nem sikerült beilleszkedniük a befogadó iskolába. Az iskola speciális képzési rendjéből adódóan nem egy szegregált általános iskoláról, hanem a szegregációnak a szakképzés szintjére történő transzformálásáról van szó. Azonban azt is fontos az intézkedés értékelésekor figyelembe venni, hogy a Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak döntő többsége az iskolabezárást megelőzően is ebbe az intézménybe került át vagy tanult tovább. Ebből az aspektusból vizsgálva a deszegregációt, pozitív fejleménynek tekinthető, hogy a szegregált iskolából kikerülő tanulók jelentős része – az alsóbb évfolyamokat tekintve egyre nagyobb arányban – más továbbtanulási utakat is talál a szegedi oktatási rendszerben.

Az évismértéssel, a hiányzással és a lemorzsolódással kapcsolatos adatok is elrettenően hatnak, főként a Móra Ferenc Általános Iskolában tapasztalt viszonyokat felelők számára. Korábban a gettóiskola alacsony oktatási színvonala és problémahárító működési mechanizmusa miatt az évismértélek száma alacsonyabb volt, a hiányzásokat alig regisztrálták, vagyis az iskolabezárást követően a tanulók reszocializációs folyamatának fontos eleme és eredménye volt, hogy többségük elfogadta a rendszeres iskolalátogatás normáját. A későbbi lemorzsolódás sem a deszegregáció által generált jelenség. Liskó (2002) kutatásaiban közel 60 százalékra teszi a 9. és 10. évfolyamban lemorzsolódó roma tanulók arányát az ezredfordulón (2002). Kerteszi és Kézdi (2008) vizsgálata szerint a roma származású diákok közel tizede (8%) az általános iskola elvégzése után befejezi tanulmányait, s hasonló arányuk (7%) a tizedik osztály közepéig lemorzsolódik.³⁸

³⁷ Ezt alátámasztják például a Móra Ferenc Általános Iskola bezárásáról határozó közgyűlések jegyzőkönyvei.

³⁸ A nem roma tanulók esetében mindkét adat 1 százalék.

Összegzőként megállapítható, hogy az iskolai kudarcokra rávilágító eredmények nem a deszegregáció, hanem a szegregáció következményei. Ugyanakkor nem kétséges, hogy az érintett tanulók súlyosabban élték meg ezeket a nehézségeket, mint ha nem történt volna meg az iskolabezárás (Csemesz és Fejes, 2013). A befogadó iskolák „mórás” tanulókkal kapcsolatos eltérő eredményei arra is rámutatnak, hogy az iskoláktól függően egyes tanulóknak az elkerülhetetlen mértékűnél jóval több nehézséggel kellett megküzdeniük. Az iskolák integrációs szándéka, stratégiaválasztása meghatározó módon befolyásolta a beilleszkedést. Az eredményekből kiderül, hogy a Hallgatói Mentorprogram az integráció iránt inkább elkötelezett, ezért együttműködésre törekvő iskolákban működhetett hosszabb ideig, s itt – részben a programnak köszönhetően – sikeresebb is volt a beilleszkedés. Minden bizonnyal pozitívabb eredményeket lehetne felmutatni, ha az intézkedés középpontjában nemcsak egy szegregált iskola megszüntetése áll, hanem az integrációs szemlélet elterjesztése, illetve a helyi iskolarendszer átalakítására is célkitűzés lett volna. Álláspontunk szerint a szegedi deszegregációs intézkedés következtében – minden nehézség ellenére – a cserepes sori szegregátumban élő családok gyermekei jobb minőségű oktatásban részesültek, az integrált környezetben iskolába lépő fiatalabb korcsoportok pedig nem az ország egyik leggyengébb általános iskolájában fogják megkezdeni tanulmányaikat.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozunk a tanulók iskolai útjának nyomon követésében nyújtott segítségért *Kardos Jánosnak*, valamint az adatokat közlő *intézményvezetőknek*. Köszönjük továbbá *Csemesz Péternek* az adatok feldolgozásában nyújtott közreműködését.

Irodalom

- Andl Helga, Kóródi Miklós, Szűcs Norbert és Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, 20. 3. sz. 38–73.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és bódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Csemesz Péter és Fejes József Balázs (2013): A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és bódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 191–203.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és bódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Hankiss Elemér (1983): *Társadalmi Csapdák. Diagnózisok*. Magvető Kiadó, Budapest. 295–347.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1998): *A cigány népesség Magyarországon. Dokumentáció és adattár*. Socio-typo Kiadó, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2008): A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. Első eredmények a TÁRKI-Educatio Életpálya-felmérése alapján. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2008*. TÁRKI, Budapest. 344–362.
- Liskó Ilona (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Kutatás közben sorozat, 234. kötet. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Városfejlesztési Kézikönyv (2009): Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium, Területfejlesztési és Építéstudományi Felelős Szakállamtitkárság, Budapest. Második, javított kiadás.
- Rátkai Árpád (1997): Szeged cigánysága és a Szegedi Cigányprogram. *Regio*, 8. 3–4. sz. 81–109.

- Szeged MJV IVS AT (2008): Szeged Megyei Jogú Város, Integrált Városfejlesztési Stratégia, Antiszegregációs Terv, 2008.
- Szűcs Norbert (2007): Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról. In: Szilágyi Tamás és Zámolyi Ferenc (szerk.): *Társadalom és épített környezet*. DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalma 2., Szeged–Wien. 41–52.
- Szűcs Norbert (2009): A tervezéstől a sorsolásig. A beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozó rendelkezések gyakorlati megvalósulása a szegedi deszegregációs folyamat során. In: Jancsák Csaba, Nagy Gábor Dániel és Szűcs Norbert (szerk.): *Céhem vándorkönyvei. Tanulmányok a 60. éves Pászka Imre tiszteletére*. Belvedere Meridionale, Szeged. 129–144.
- Szűcs Norbert (2010): A közoktatási deszegregáció feltételrendszere Magyarországon. In: Jancsák Csaba, Nagy Gábor Dániel és Pászka Imre (szerk.): *Állandó párbeszédben. A szegedi műhely tisztelgése Utasi Ágnesnek*. Belvedere Meridionale – DARTKE, Szeged. 254–279.
- Szűcs Norbert (2011): *Többszörös településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szűcs Norbert (2013): Szegedi lakosok és pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos véleménye. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 156–170.

A HÓDMEZŐVÁSÁRHELYI DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS: AZ OKTATÁSI RENDSZER ESÉLYEGYENLŐSÉG-FÓKUSZÚ KOMPLEX ÁTSZERVEZÉSE¹

Szűcs Norbert

Hódmezővásárhely sajátos helyzetű középváros, lakosság száma és közszolgáltatásai alapján elnyerte a Megyei Jogú Város címet, területét tekintve Budapest után a második legnagyobb település Magyarországon. A Vásárhelyi-modellként emlegetett közoktatási reform miatt mind az esélyegyenlőségi, mind a neveléstudományi szakemberek érdeklődésére számot tarthat a város (Forrainé, 2010). E program nem a deszegregáció jegyében született, ám az integrált oktatás megszervezése fontos részét képezte a tervnek. A hódmezővásárhelyi modell a lokális közoktatási rendszer radikális és komplex átszervezésével, az intézményrendszer demográfiai és településszerkezeti adottságokra alapozott újjászervezésével egy követhető példát kínál olyan problémák megoldására, amelyekkel napjainkban számos fenntartó néz szembe. A hódmezővásárhelyi intézkedés azt is egyértelműen megerősíti, hogy összeegyeztethetők a gazdasági és az esélyegyenlőségi szempontok a többiskolás települések iskolarendszereinek átalakítása során.

Jelen tanulmány bemutatja a beavatkozást megelőző közoktatási helyzetet, majd részletesen leírja a deszegregáció szempontjából az intézményrendszer átszervezésének főbb lépéseit: a felmerülő problémaköröket, az új intézmények kialakításának és a tantestületek újjászervezésének folyamatát, valamint az átalakítást támogató programelemeket. A tanulmány a sikerkritériumok áttekintésének összességével zárul.

A településszerkezet, a túlméretezett intézményrendszer és az oktatási szegregáció összefüggései

A közoktatás strukturális átalakítását elsősorban a racionális gazdálkodás kialakításának szándéka indította el. A hódmezővásárhelyi oktatási rendszerben a tanulói létszám folyamatos csökkenését regisztrálták az oktatási szakapparátus dolgozói. A 2002 és 2006 közötti időszakban minden évben közel 200 fővel csökkent az általános iskolás tanulók létszáma, így 2006 szeptemberében, az aktuális „Közoktatási koncepció” elkészítésének időszakában számuk alig haladta meg a 3500 főt, azonban az oktatási infrastruktúra jóval nagyobb tanulói létszámhoz illeszkedett, így a rendszerben számos diszfunkció jelent meg.

A gazdaságtalan, nehezen finanszírozható infrastruktúra egyéb problémák mellett a pedagógustársadalom egzisztenciális bizonytalanságával járt együtt, hiszen sokaknak éveken keresztül csak egy-egy tanévre hosszabbították meg munkaviszonyát annak érdekében, hogy a demográfiai okokból előre látható és rendszeresen szükségszerű elbocsátások során könnyebb legyen a leépítés. Az esélyegyenlőség érvényesülése szempontjából is jelentős negatívumokkal járt az oktatási rendszer instabilitása. A fejkvótáért, így a tanulókért folytatott egyre élesedő küzdelemben az intézmények konkurencsei, ellenfelei voltak

¹ Másodközlés, eredetileg megjelent: Szűcs Norbert (2013): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 58–70. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2014/12/Fejes-Szucs_Hallgatoi_Mentorprogram.pdf

egymásnak. Néhány iskolaigazgató a beiskolázás időszaka alatt az intézmény létéért és a kollégák állásáért küzdött. Így is előfordult, hogy egy iskola nem tudott első osztályt indítani, hiszen a szülők, a szabad iskolaválasztás jogával élve és a túlméretezett intézményrendszer lehetőségeit kihasználva, a nagyobb presztízzsel és szabad férőhellyel rendelkező belvárosi iskolákat választották gyermekeik számára. Természetesen nemcsak az oktatási minőség, hanem az iskola tanulóira általánosan jellemző társadalmi háttér is meghatározta a szülők döntését.

Tovább árnyalja a képet a Móra Ferenc Külterületi Általános Művelődési Központ (továbbiakban ÁMK) helyzete. A 2006/2007-es tanévben a település kiterjedt külterületén, négy feladatellátási helyen mindössze 89, többségében hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló iskoláztatásáról gondoskodott az ÁMK. A rendkívül alacsony létszám miatt összevont iskolai osztályokat működtettek (1. táblázat). Ezen intézmény esetében a gazdasági racionalitás elve deklaráltan nem érvényesült, támogatva a külterületek lakosait. Azonban a rendkívül gazdaságtalan intézményfenntartás kiemelkedő mértékű normatívakiegészítést igényelt a fenntartó részéről, mely a kompetenciamérési eredmények alapján nem vonta maga után az oktatás minőségének javulását, vagyis a jelentős finanszírozási támogatás sem oldotta meg a külterületi tanulók oktatási esélyegyenlőségének problémáját.

1. táblázat. A Móra Ferenc Külterületi ÁMK létszámadatai a 2006/2007. tanévben

| Évfolyam | Telephelyek | | | | Összes |
|-----------------|-------------|----------|----------|----------|--------|
| | Batida | Erzsébet | Kútvölgy | Szikáncs | |
| 1. | - | 5 | 2 | 1 | 8 |
| 2. | 2 | 5 | 2 | 2 | 11 |
| 3. | 2 | 6 | 2 | 3 | 13 |
| 4. | 3 | 3 | 2 | 1 | 9 |
| 5. | - | 9 | - | 8 | 17 |
| 6. | 1 | 7 | - | 4 | 11 |
| 7. | 2 | 4 | - | 2 | 8 |
| 8. | 3 | 6 | - | 3 | 12 |
| Összesen | 13 | 45 | 8 | 23 | 89 |

Hódmezővásárhely oktatási rendszerének átalakítás előtti jellemzői megerősítik azt a tapasztalatot, hogy a szükségesnél jelentősen nagyobb tanulói létszám ellátására alkalmas oktatási rendszer szükségszerűen oktatási szegregációhoz vezet, különösen akkor, ha nincsenek erősen kontrollálva az indítható osztályok számai, létszámai. Az ÁMK-n kívül több általános iskolában megfigyelhető volt a szegregálódás folyamatának beindulása. Az önkormányzati fenntartású általános iskolák rendszere a beiskolázás szempontjából kettészakadt a belvárosi és a külvárosi intézmények körére. A jelenség a külvárosi Kiss Lajos Általános Iskola és a Szántó Kovács János Általános Iskola tekintetében volt a leglátványosabb (2. táblázat). Vélhetően a településszerkezeti adottságok mindkét intézmény esetben felerősítették a szegregáció folyamatát.

2. táblázat. Az általános iskolák tanulóinak száma, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma és aránya az 2006/2007. tanévben

| Intézmény | Tanulók száma (fő) | HHH tanulók száma (fő) | HHH tanulók aránya (%) |
|--|---------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Aranyossy Ágoston Általános Iskola | 107 | 24 | 22 |
| József Attila Általános Iskola | 455 | 18 | 3,9 |
| Kiss Lajos Általános Iskola | 186 | 47 | 25 |
| Klauzál Gábor Általános Iskola | 400 | 20 | 5 |
| Móra Általános Művelődési Központ | 90 | 16 | 17 |
| Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola | 437 | 6 | 1,3 |
| Szántó Kovács János Általános Iskola | 191 | 76 | 39 |
| Szent István Általános Iskola és Halmay Zoltán Sportiskola | 434 | 49 | 11 |
| Tarjáni Általános Iskola | 338 | 30 | 8,9 |
| Tornyai János Általános Iskola | 434 | 5 | 1,1 |
| Németh László Gimnázium és Általános Iskola | 395 | 14 | 3,5 |
| Összesen | 3467 | 305 | 8,8 |

Megj.: HHH: halmozottan hátrányos helyzetű.

A Kiss Lajos Általános Iskola az előregedő, rossz szociális mutatókkal bíró újjvárosi városrészben helyezkedett el, egy vasútvonallal is elhatárolva a városközponttól. Bár az 1990-es évek közepén még két általános iskola működött ebben a városrészben, a 2005/2006. tanévre már olyan komoly beiskolázási gondokkal küzdött az intézmény, hogy nem tudtak első osztályt indítani. A két iskola 1999-ben megszervezett összevonását megsínylette az intézmény, presztízse nagyon alacsony volt a városrészes lakói számára, így annak ellenére, hogy az iskolai körzetben valójában volt egy osztálynyi elsős tanuló, többségük szülei másik intézményt választottak számukra. Viszont azokban az években, amikor volt elegendő beiratkozó a Kiss Lajos Általános Iskolában, az újjvárosi városrészben lakó módosabb, iskolázottabb szülők belvárosi intézménybe vitték gyermekeiket, így a külterületről bejáró gyerekekkel együtt többségében a kedvezőtlenebb szociális helyzetű családok gyermekei maradtak az iskolában.

A szegregáció a Szántó Kovács János Általános Iskolában volt a leginkább előrehaladott, a 2006/2007. tanévben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya elérte a 39százalékos. Ez az intézmény volt a legközelebb az Észak utcához közeli etnikai szegregátumhoz, így a telep cigány származású tanulóinak döntő többsége ebbe az iskolába járt, vagyis az intézmény etnikailag is szegregált volt.

A település döntéshozói szimbolikus, adminisztratív és finanszírozási eszközökkel törekedtek a szegregációs folyamat megállítására, visszafordítására, ám kevés sikerrel. A leginkább komplex és szakmailag átgondolt kísérlet a Szántó Kovács János Általános Iskola HEFOP 2.1.3 pályázatának megvalósítása volt, mely során integrációs bázisintézménnyé vált az iskola, és országos viszonylatban is az elsők között vezette be az Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR). Azonban hiába alkalmazták az IPR-t és a tantestületi továbbképzéseken elsajátított módszertani ismereteket a pedagógusok, hiába újították fel további pályázati forrásokból az iskola épületét, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya tovább növekedett, a helyi középosztály „lábbal szavazott”.

Célok, megoldandó problémák

A település vezetése, észlelve az oktatási intézményrendszer számos diszfunkcióval járó torzulását, illetve az addigi beavatkozások elégtelenségét, a struktúra radikális átalakítása mellett döntött. Bár a reformnak nem a deszegregáció megvalósítása volt az elsődleges célja, a helyi iskolarendszer átalakítási szempontjai között prioritást élvezett az integrált oktatás települési szintű kiépítése. Az átalakítás előkészítése során egyértelmű volt a döntéshozók azon szándéka, hogy ne csupán strukturális, hanem tartalmi megújulást is előidézzenek, így az infrastruktúra átalakítása mellett a pedagógiai kultúra megújítására is törekedtek. Erről tanúskodik az átalakítás két legfontosabb háttérdokumentuma, a 2006. november 16-án elfogadott „Közoktatási Konceptió” és a 2006. december 13-án elfogadott „Közoktatási, feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terv” (Közoktatási Intézkedési Terv).

A „Vásárhelyi modell” tervezési folyamatának elején a szakapparátus dolgozói áttekintették a legfontosabb problémaköröket, amelyek a következők voltak (Nagy, 2008. 24–25. o.):

- A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának pontos meghatározása nehézségekbe ütközik, hiszen ez dinamikus adat, folyamatosan változik a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény évenkénti megállapítása miatt.
- Értelmezési nehézségeket állapítottak meg a Ktv. 66.§ (2) bekezdése kapcsán, amit azzal magyaráztak, hogy a jogszabály alkalmazására kevés a precedens, nem készültek minisztériumi magyarázatok, segédletek.
- A megszűnésre ítélt Szántó Kovács János Általános Iskola tantestületével mind a szülők, mind a szakmai-politikai döntéshozók elégedettek voltak, hiszen az itt dolgozó pedagógusok megfelelő attitűddel kezelték a tanulókat, számos – pályázati keretben megvalósított – módszertani képzésen vettek részt, elismert, jó szakembereknek számítottak. Az intézmény megszüntetésével járó átalakítás során a pedagógusok tantestülete megszűnt, további foglalkoztatásuk kérdésessé vált.
- A kiürülő épületek hasznosításának kérdése.
- A külvárosi településrészek középosztálybeli családjai belvárosi iskolát választanak gyermekeik számára, de e jelenség tömegessé válása és növekvő tendenciája ellehetetleníti a települési szintű oktatási integrációt.

Új intézmények kialakítása

A legfontosabb problémakörök azonosítása utána a település demográfiai folyamatainak áttekintése következett. A minél hosszabb távú előrejelzés érdekében a védőnők segítségét is igénybe vették, akik felmérték a várandós anyák létszámát, így közel hét évre előre megbecsülhették az adott tanévben várható elsősök létszámát, illetve ennek megfelelően az indítandó osztályok számát.

Az indítható osztályok, csoportok tudatos tervezése lehetővé tette azt is, hogy meghatározzák a szükséges pedagóguslétszámot a következő hét évre. A lokális oktatási szférában szinte rendszerszinten jelen lévő egzisztenciális bizonytalanságot egy hosszabb tervezési szakasszal váltották fel. Igaz, ennek a többletlétszám elbocsátása volt az ára, ugyanis a struktúra átalakítása iskolabezárásokkal, intézmények összevonásával és leépítésekkel járt együtt. A reformnak egy radikális és szokatlan formája mellett döntött a város vezetése: a 11 önkormányzati fenntartású általános iskola közül 10 intézményt megszüntettek (sic!), és 2007. július 1-jével öt új intézményt alapítottak, s egyet a katolikus egyház – a Szeged-Csanádi egyházmegye – vett át fenntartóként. Az új iskolák létrehozása több esetben

nemcsak formai, hanem tartalmi szempontból is meghaladta az intézményösszevonás szintjét, hiszen a leginkább szegregálódó Szántó Kovács János Általános Iskolát, illetve a Móra Ferenc ÁMK-t felszámolták, tanulóit a megmaradó intézményekbe irányították.

3. táblázat. Az oktatási-nevelési intézményrendszer átszervezése

| A 2006/2007. tanév struktúrája | A 2007/2008. tanévtől fennálló struktúra |
|--|--|
| Aranyossy Ágoston Általános Iskola | Aranyossy Ágoston Általános Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Nevelési Tanácsadó |
| József Attila Általános Iskola | Németh László Gimnázium és Általános Iskola |
| Németh László Gimnázium és Általános Iskola | |
| Kiss Lajos Általános Iskola | Klauzál Gábor Általános Iskola és Nádor utcai Tagintézménye (Hódmezővásárhelyi Kistérség fenntartásába került) |
| Klauzál Gábor Általános Iskola | |
| Móra Ferenc Külterületi ÁMK | |
| Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola és Péczely Attila Alapfokú Művészetoktatási Intézmény | Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola Péczely Attila Alapfokú Művészetoktatási Intézmény |
| Szántó Kovács János Általános Iskola | |
| Szent István Általános Iskola és Halmay Zoltán Sportiskola | Szent István Általános Iskola |
| Tarjáni Általános Iskola | Varga Tamás Általános Iskola |
| Tornyai János Általános Iskola | Kertvárosi Katolikus Általános Iskola (Szeged-Csanádi egyházmegye fenntartásába került) |

E döntés tanügyigazgatási szempontból komoly nehézséget jelentett, hiszen nem volt a magyar közigazgatásban precedens, követhető minta erre vonatkozólag. Egyrészt összehangolt és megtervezett jogi folyamatot igényelt a metódus, másrészt rendkívül komoly és megterhelő adminisztrációt, hiszen úgy kellett eljárniuk, mintha egyidejűleg, minden előzmény nélkül öt új intézményt alapítottak volna, illetve a 11 iskola esetében a teljes átadást kellett levezényelni a bezárásukat megelőzően. Ezzel a megoldással a körzethatárok, a tantestületek és a tanulók összetételének kérdését is a stratégiacélokhöz hangoltan tudták kezelni.

Az újjáalapítás révén nem a meglévő beiskolázási körzeteket módosították, hanem minden új intézménynek újragondolták a körzetét, prioritásként kezelve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának a biztosítását. A korábban kötelező felvételi körzettel nem rendelkező iskolák utódintézményei is kaptak körzetet. Az új iskolai körzethatárok meghatározásával kapcsolatban nem csupán a Ktv. 66 § (2) jogi kereteinek, hanem a szellemiségének is meg kívántak felelni a szakmai döntéshozók. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézmények közötti arányos elosztásának az alapját a kialakított HHH-térkép jelentette, amin a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aktuális regisztrációját jelenítették meg, lakóhely (házzszám) szintű részletességgel.

Az új iskolakörzetek kialakításánál nem lehetett teljesen elrugaszkodni a település szerkezeti adottságaitól, de a lehetőségekhez mérten átalakították a korábbi beiskolázási körzeteket. A Szántó Kovács János Általános Iskolához legközelebb fekvő Varga Tamás Általános Iskolát kellett leginkább tehermentesíteni, illetve a korábban városi beiskolázással működő Liszt Ferenc Általános Iskola körzete jelentős külvárosi területrésszel növekedett.

1. ábra.
 HHH-térkép, Hódmezővásárhely, 2006 (HMHV KEH, 2007)



Az átszervezés egyik legfontosabb eleme, hogy a szegregálódó Szántó Kovács János Általános Iskolát megszüntette a fenntartó. A szántós tanulók áthelyezését az önkormányzat szervezte meg. A szülők széles körű és többszöri tájékoztatását követően szándéknyilatkozatot tehettek, hová kívánják iskolába járatni a következő tanévtől gyermekeiket. A területi szegregációból, lakóhelyük elhelyezkedéséből fakadóan a szántós tanulók többsége, 60 százaléka a Tarjáni Általános Iskola jogutód intézményébe, 23 százaléka a Szent István Általános Iskolába kívánt a továbbiakban tanulni (4. táblázat).

Bár a szándéknyilatkozatok alapvetően meghatározták az iskolabezárás logisztikai munkáját, alapvető cél maradt a tanulók elosztásakor az újabb szegregációs helyzetek kialakulásának megelőzése, valamint az egyes osztályok, intézmények befogadóképességével is számolniuk kellett a döntéshozóknak. Végül az átíratkozási folyamat során a Szántó Kovács János Általános Iskola tanulóinak 29 százaléka kezdte meg a 2007/2008-as tanévet a Szent István Általános Iskolában és 43 százaléka a Varga Tamás Általános Iskolában. Utóbbi intézmény tanulóinak körében lett a legmagasabb (16%) az integrálandó tanulók aránya (5. táblázat).

A Klauzál Gábor Általános Iskola, a Kiss Lajos Általános Iskola és a Móra Ferenc Külterületi ÁMK összevonásával – Klauzál Gábor Általános Iskola néven – új intézményt hoztak létre, amit a Hódmezővásárhelyi Kistérség fenntartásába adott át a város. A külterületi telephelyeket megszüntették, a gyermekeket iskolabuszokkal utaztatják a város több iskolájába. A buszjáratok Batida, Erzsébettelek, Kútvolgy, Szikáncs, Kishomok, illetve Hódmezővásárhely között járnak, délelőtt és délután egyaránt. A 2007/2008. tanévben összesen 164 tanuló utazását szervezték meg, kiknek felügyeletét a járműveken a Prémiumévek Programban részt vevő pedagógusok látták el.²

² A Prémiumévek Program keretében elbocsátás helyett csökkentett munkaidőben foglalkoztatták a nyugdíjkorhatárhoz közel álló pedagógusokat.

4. táblázat. A Szántó Kovács János Általános Iskolából érkező szülői szándéknyilatkozatok megoszlása

| Intézmény | Évfolyam | | | | | | | Összesen |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | |
| József Attila Általános Iskola | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| Kiss Lajos Általános Iskola | - | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | - | 9 |
| Klauzál Gábor Általános Iskola | 2 | - | - | - | - | - | 2 | 4 |
| Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola | - | 1 | 1 | - | - | - | - | 2 |
| Szent István Általános Iskola és Halmay Zoltán Sportiskola | 2 | 2 | 6 | 8 | 5 | 3 | 10 | 36 |
| Tarjáni Általános Iskola | 6 | 18 | 11 | 13 | 13 | 18 | 15 | 94 |
| Tornyai János Általános Iskola (Kertvárosi) | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 |
| Németh László Gimnázium és Általános Iskola | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | - | - | 8 |
| Szőnyi Benjámín Református Általános Iskola | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 |
| Kincsesház Általános Iskola | - | - | 1 | - | - | - | 1 | 2 |
| Összesen | 11 | 25 | 24 | 24 | 23 | 22 | 28 | 157 |

5. táblázat. A Szántó Kovács János Általános Iskolából átiratkozók megoszlása

| Intézmény | Átiratkozók (fő) | Arány az összes volt szántóshoz képest (%) | Tanulók összlétszáma (fő) |
|---|------------------|--|---------------------------|
| Aranyossy Ágoston Általános Iskola | 1 | 0,6 | 92 |
| Kiss Lajos Általános Iskola | 7 | 4,1 | 211 |
| Klauzál Gábor Általános Iskola | 4 | 2,4 | 403 |
| Liszt Ferenc Általános Iskola | 7 | 4,1 | 434 |
| Szent István Általános Iskola | 47 | 28,6 | 470 |
| Varga Tamás Általános Iskola | 70 | 42,6 | 428 |
| Kertvárosi Katolikus Általános Iskola | 0 | 0 | 423 |
| Németh László Gimnázium és Általános Iskola | 12 | 7,0 | 932 |
| Kalmár Zsigmond Ipari Szakközépisk. | 4 | 2,4 | 1086 |
| Bethlen Gábor Református Gimnázium | 2 | 1,2 | 562 |
| Szőnyi Benjámín Református Ált. Isk. | 1 | 0,6 | 149 |
| Táltos Általános Iskola | 7 | 4,1 | 83 |
| Egyéb (Nagymágocs, Mártély) | 2 | 1,2 | n. a. |
| Összesen | 164 | 98,9 | 5273 |

A pedagógusok teljesítményértékelése és a tantestületek újjászervezése

Az átszervezés eredményeképpen a tanulók egy része új iskolában kezdte el 2007 szeptemberében a tanévet és átalakultak a tantestületek is. A pedagógusok elbocsátásának megszervezése során a szakmai döntéshozók a teljesítményelvű kiválasztásra törekedtek. Alapelv volt, hogy a megszüntetett intézmények pedagógusai ugyanakkora eséllyel kaphassanak állást az új intézményekben, mint a korábban az adott épületben tanító kollégáik. A megszüntetendő álláshelyek száma megközelítette a 100-at, így külön eljárásrendet dolgoztak ki az oktatási iroda munkatársai a létszámcsökkenés minőségelvű és igazságos megvalósítására. A minden pedagógusra egységesen érvényes, komplex teljesítményértékelési rendszer a pedagógusok munkájának minél inkább objektív és összehasonlítható feltárására törekedett.

A teljesítménykritériumokat három szempont szerint állították össze: (1) a munkakörhöz elvárható magatartás; (2) a munkakörhöz kapcsolódó eredmények, kimenetek, valamint (3) a munkakörhöz kapcsolódó tevékenységek köre. Összességében egy 12 elemből álló kritériumrendszer alapján minősítették a pedagógusokat. A teljesítménykritériumokhoz 5-6 konkrét szempontot, mutatót felsoroló értékelést rendeltek, ezeket 100 pontos skálán súlyozták, így a 12 teljesítménymutatóhoz ugyanennyi részeredményt kaptak, ami alapján kiszámíthatóvá vált az egyéni teljesítmény átlaga. A teljesítménykritériumok mellett a pedagógus képességeit, viselkedését, tevékenységeit árnyaló mutatókat, az értékelés során figyelembe vehető adat-gyűjteményt is tartalmazott az értékelőlap (Nagy, 2008. 21–23. o.).

A teljesítmények értékelésének folyamata négy pillérrre épült. Az egyéni értékelőlapon (1) minden pedagógus értékelte saját szakmai teljesítményét; (2) a munkaközösség vezetője és (3) az intézmény vezetése értékelte a pedagógust, amit (4) szülői véleménynyilvánítás egészített ki. A szülők a gyermeküket tanító minden pedagógusról egyénenként nyilatkoztak arra vonatkozólag, hogy örülnek-e vagy sajnálják, hogy az adott pedagógus tanítja a gyermeküket. A szülők többsége kihasználta a véleménynyilvánítás lehetőségét, több mint 2500 kérdőív érkezett vissza az oktatási irodához.

Az újjáalakított iskolák igazgatóit egy évre bízták meg az intézmények vezetésével, ezzel tudatosan egy olyan helyzetet idéztek elő a döntéshozók, hogy az intézményvezetők ne a személyes szimpátiák érvényesítésében, hanem menedzserként, egy minél hatékonyabban működő tantestület felállításában legyen érdekeltek. A pedagógusok jelentős része az eredeti intézményében maradt, de minden iskolába – főként a Szántó Kovács János Általános Iskolából a tanulókat a legnagyobb számban befogadó Varga Tamás Általános Iskolába és a Szent István Általános Iskolába – kerültek volt szántós tanárok. Az utóbbi iskolában az igazgatói posztot is a megszüntetett intézmény egyik pedagógusa kapta.

Az átszervezést támogató programelemek

Kommunikáció

Az intézményrendszer átalakítása során kiemelt figyelmet fordítottak a kommunikációra. Mind a tágabb szakmát, mind az érdekháló tagjait megpróbálták előzetesen tájékoztatni a lépésekről, megindokolni a döntéseket, megvitatni az opciókat. Különböző eljárást alkalmaztak a szülők, a pedagógusok, a civil és a szakmai szervezetek, illetve a közvélemény tájékoztatására.

A közoktatási intézkedési tervet véleményezték az érintett oktatási intézmények munkaközösségei és vezetői, a pedagógus-szakszervezetek, a szülői szervezetek, a diákönkormányzatok, a Cigány Kisebbségi Önkormányzat, valamint az Országos Oktatási

Integrációs Hálózat. Az intézményvezetők a havi rendszerességgel megszervezett igazgatói értekezleteken értesültek az átalakítási folyamat aktuális lépéseiről.

Az átszervezés során bezárt intézményekben kiemelt hangsúlyt fektettek a szülők tájékoztatására. A Szántó Kovács János Általános Iskolában külön szülői értekezletet szerveztek az alsó és a felső tagozat számára, a Móra Ferenc Külterületi ÁMK-ban pedig mind a négy telephelyen külön találkoztak a szülőkkel. A politikai és a szakmai döntéshozók egyébként is rendszeresen tartottak lakossági fórumokat. Az interaktív helyzetek felvállalása lehetőséget adott arra, hogy a visszajelzések segítségével „finomhangolják” a programot, elfogadhatóbbá téve azt a lakosság számára. Bár a hódmezővásárhelyi lakosok megosztottak voltak a deszegregációra fókuszáló radikális közoktatási átszervezéssel kapcsolatban, de a közhangulat nem volt ellenséges az intézkedés kapcsán.

A város politikai vezetői – kiemelten a település polgármestere – az Oktatási Bizottság vezetője, az oktatási iroda vezetője, az általános iskolák igazgatói, valamint az Országos Oktatási Integrációs Hálózat regionális koordinátora minden munkafázis során sajtótájékoztatót tartott, televízió- és rádióadásokban szerepelt annak érdekében, hogy a folyamat minden fontos lépése átlátható legyen az érdekháló tagjai számára. Megteremtették annak a lehetőségét is, hogy a város lakosai élő adásban, interaktív módon kérdezhessenek, kifejtessék véleményüket. A döntéshozók nemcsak a közvetlen célcsoportot, hanem a teljes lokális társadalmat próbálták tájékoztatni. Alacsony küszöbű kommunikációt alkalmaztak, a helyi médiumok rendkívül gyakran és részletesen adtak hírt a folyamat minden fázisáról.

Az országos közvélemény, illetve a szakmai körök informálására is hangsúlyt fektettek. Előbbi célcsoportot több országos médiumon, utóbbi szakmai konferenciákon és publikációkon keresztül tájékoztatták. A döntéshozók tárgyalópartnernek tekintették a civil szervezetek képviselőit, a formális és az informális cigány vezetőket, valamint az esélyegyenlőségi szakma képviselőit. Bevonásukkal a program legitimitációját is erősíteni kívánták, ezért rendszeresen tájékoztatták ezen szereplőket. A civil szervezetek és az esélyegyenlőségi szakma képviselői összességében támogatták a hódmezővásárhelyi iskolarendszer átalakítását.

Együttműködés a nem önkormányzati fenntartású oktatási intézményekkel

A hódmezővásárhelyi deszegregációs program fontos eleme volt a nem önkormányzati fenntartású oktatási intézmények együttműködésének biztosítása. Ebben a célkitűzésben a két egyházi és az alapítványi fenntartású iskola is partner volt, a deszegregációs programot nem kívánták a lokális elit gyermekeinek megszerzésére kihasználni. Deklaráltan nem kívánták a deszegregációs program haszonélvezőivé válni, s rendszeresen együttműködtek az önkormányzati fenntartású iskolákkal, akár fejlesztési pályázatok megvalósításában is.

Az együttműködés szisztematikusan tervezett és hosszú távú stratégiába ágyazott önkormányzati irányítással valósult meg, amit szemléletesen mutat, hogy a Tornyai János Általános Iskolát az integrált oktatás szempontjából jelentős együttműködési garanciákkal adták át a Szeged-Csanád egyházmegyei püspökség fenntartásába. Az alapítványi iskola esetében komoly konfliktust is felvállaltak a döntéshozók, amikor az intézmény nem kellő hatékonysággal működött együtt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos adatszolgáltatásban, közvetett módon a Közoktatási Esélyegyenlőségi Terv megvalósításában.

IPR-munkaközösség

Hódmezővásárhelyen az integrált oktatás települési szintű megvalósításának munkafolyamatában fontos szerepet játszott és játszik az Integrációs Pedagógia Program működtetése. A városi szintű IPR-munkaközösség az óvodák, az általános iskolák és a szakiskolák IPR-koordinátoráiból és a városi IPR-vezetőből áll, és azzal a céllal alakult, hogy a korábbi tapasztalatokat és a humán erőforrást városi szinten hasznosíthassák az integráció érdekében. A munkaközösség feladatainak egy része az átszervezéshez kötődően az volt, hogy az új intézmények alpdokumentumait harmonizálják az IPR-pályázatok követelményeinek megfelelően. Emellett folyamatos segítséget nyújtanak az IPR-pályázatok lebonyolítása során mind az adminisztrációban, mind a módszertani megújulás tekintetében. Az előbbire példa az intézmények segítése a saját dokumentációs rend kialakításában, míg utóbbira az intézmények közötti hospitációk szervezése.

A fórum lehetőséget biztosít az integrációt támogató módszertannal kapcsolatos információcserére, például a hatékonynak mutakozó gyakorlati megoldások megtárgyalására vagy az ezt támogató továbbképzések értékelésére. A munkaközösség további feladata, hogy figyelemmel kísérje a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézmények közötti arányát, és javaslatokat fogalmazzon meg az arányok alakítására. A fenntartó órakedvezményrel vagy pótlékkal támogatja az intézményi IPR-koordinátorok és a városi IPR-vezető feladatellátását (Baginé, 2008).

Záró gondolatok

Hódmezővásárhelyen a politikai és a szakmai döntéshozók hasonlóan jellemezhetők: stabilan és felkészülten irányították a deszegregációs programot, melynek kezdeményezői és nyíltan elkötelezett hívei voltak. Proaktív gondolkodás, az oktatási integráció filozófiájának ismerete és elfogadása jellemezte ezen csoport tagjait. Döntéseiket az önkormányzati intézményrendszer alapos – rendszeresen aktualizált és differenciált adatgyűjtésen alapuló – ismeretével hozták meg. A politikai döntéshozók csoportjának sajátossága, hogy erős legitimitásúnak és homogénnek minősült.

A deszegregáció célcsoportjai egyértelműen tájékozottak voltak az átalakítás okaival és folyamatával kapcsolatban, többségük elfogadta a változtatás szükségességét. Az általános iskolai tanulók szüleinek érdekérvényesítő képessége nemcsak a döntéshozókkal folytatott, viszonylag gyakori személyes találkozók miatt volt jelentős, hanem azért is, mert a pedagógusok munkájának értékelésével részt vettek az átalakítás utáni tantestületek kialakításában.

A hódmezővásárhelyi pedagógustársadalom a dömpingszerű továbbképzések és a szisztematikus szelekció hatására viszonylag homogén volt – már az oktatási rendszer átalakítást megelőzően is és utána mindenképpen. Az iskolaigazgatók egyértelműen magas fokú érdekérvényesítő képességgel, informáltsággal és aktivitással rendelkező, proaktívan cselekvő, a deszegregációs folyamat értékrendjét internalizáló kulcsszereplők voltak az oktatási rendszer átszervezésében.

A pedagógusok a deszegregációs folyamattal kapcsolatban rendszeres tájékoztatást kaptak az intézményvezetőktől és a döntéshozóktól. Egyedül az elbocsátásokkal és az áthelyezésekkel kapcsolatban hirdettek szigorú hírzárlatot a szakapparátus dolgozói annak érdekében, hogy a 2006/2007. tanévet viszonylagosan nyugodt körülmények között tudják lezárni. Ezt nehezményezték a pedagógusok, hiszen hónapokon keresztül egzisztenciális bizonytalanságban éltek, ám a döntéshozók megítélése szerint a közel 100 főt érintő leépítés túlzottan korai elindítása, az elbocsátottak reakciói megnehezíthették volna a folyamat koordinációját, akár megbéníthatták volna az intézmények működését. Éppen a nagyfokú leépítés miatt nagyon alacsony volt a tanárok érdekérvényesítő képessége. A deszegregációs folyamat tervezésében

és megvalósításában aktívan, magas színvonalú szakmai munkával vettek részt a pedagógusok. Az állásukat megőrző tanárok döntő többsége – legalábbis manifeszt módon – elfogadta az oktatási rendszer átszervezésének és az integrált oktatás települési szintű bevezetésének szükségszerűségét (I. Szűcs, 2011).

Kiemelkedően fontos tényezőnek tűnik a folyamat végrehajtásában a megfelelő mértékű társadalmi konszenzus biztosítása, annak megteremtése. Hódmezővásárhelyen a városvezetés álláspontja a kezdetektől egyértelmű és következetes volt. A polgármester megkérdőjelezhetetlenül hitelesen képviselte az integráció értékrendjét, egyértelműen internalizálta normáit, így a polgármesteri hivatal dolgozóinak és az oktatási intézmények vezetőinek jelentős része is elköteleződött. Manifeszt módon azoknak is el kellett fogadniuk az integrációs törekvést, akik nem értettek egyet a kitűzött célokkal, mert erős közmegegyezés alakult ki a szegregáció elvetésével kapcsolatban. Nemcsak az intézményvezetők, hanem a pedagógusok többsége és a szülők egy része is elfogadta, sőt kívánatosnak tartotta az oktatási integrációt.

A deszegregációs programot nem külső nyomásra indították el a település vezetői, hanem maguk generalták a folyamatot. Mivel egy átgondolt és jól kommunikált vízióhoz kapcsolódó komplex stratégia része volt a program, lehetőség volt a megfelelő szakmai és társadalmi előkészítésre. Az átgondoltság a kommunikáció során is egyértelműen érezhető volt, s ez minden bizonnyal indirekt módon is bizalommal töltötte el az érintetteket. A rossz szociális helyzetű, főként a cigány származású családok gyermekeinek integrálásával, az intézményrendszer radikális átalakításával a település lakóinak jelentős része nem teljesen, vagy egyáltalán nem értett egyet. Azonban a kommunikáció mennyiségi és minőségi szempontból is magas szintű volt, melynek eredményessége egy professzionálisan megszervezett deliberatív közvéleménykutatáshoz (I. Örkény és Székelyi, 2005) hasonlítható, így a lokális társadalom jelentős részét foglalkoztatta a probléma, érvek mentén polemizáltak, folyamatosan információkat kaptak a témával kapcsolatban.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozunk a deszegregációs program nyomon követésében nyújtott segítségért *Ambrus Norbertnek, Balázs Józsefnek, Báthoryné Licska Anikónak, Ménesi Sándornak, Patócs Anikónak, Tóthné Kecskeméti Katalinnak és Tózsá-Rigóné Nagy Juditnak.*

Irodalom

- Bagi Lászlóné (2008): IPR történelem Hódmezővásárhelyen. In: Nagy Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira.* Commitment Köznevelési Kht., Hódmezővásárhely. 43–46.
- Forrainé Kószó Györgyi (2010, szerk.): *Hódmezővásárhelyi modell.* Hódmezővásárhely MJV, Hódmezővásárhely.
- HMVH KEH (2007): Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés. Hódmezővásárhely.
- HMVH IVS AT (2008): Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Integrált Városfejlesztési Stratégia Antiszegregációs Terv. Hódmezővásárhely.
- Örkény Antal és Székelyi Mária (2005): *Magyar Agora. Deliberatív közvéleménykutatás a magyarországi romák és nem romák viszonyáról.* ELTE TáTK, Budapest.
- Nagy Judit (2008): Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában. In: Nagy Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira.* Commitment Köznevelési Kht., Hódmezővásárhely. 15–41.
- Szűcs Norbert (2011): *Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai.* Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

DESZEGREGÁCIÓS TERVEK ELŐKÉSZÍTÉSÉNEK ÉS MEGVALÓSÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANA SOKISKOLÁS TELPÜLÉSEKEN

Szűcs Norbert

Magyarországon a deszegregációs folyamat sikerére leginkább a nagyobb, sokiskolás településeken lehet számítani, hiszen a tanulók társadalmi összetétele települési szinten általában kellően heterogén, a település intézményei között egyenletesen újraoszthatók a hátrányos helyzetű tanulók, figyelembe véve a településszerkezeti adottságokat. Alapvetően kétféleképp valósítható meg az oktatási deszegregáció az ilyen településeken. Az egyik lehetőség a nyitás, ami az iskola vonzóvá tételét, kinyitását jelenti a jobb társadalmi pozíciójú szülők gyermekei számára. A másik megoldás a zárás stratégiája, azaz a hátrányos helyzetű tanulók átirányítása kedvezőbb státuszú közösségekbe iskolabezárás vagy intézmények összevonása által. Az előbbi megoldás mind a finanszírozás, mind a siker szempontjából jóval kockázatosabb, hiszen szükségszerűen jelentős anyagi ráfordítást igényel, aminek megtérülése kétséges: nincs garancia arra, hogy a beruházások következtében valóban vonzóvá válik az iskola. A gettóiskolák erős stigmatizáltsága, illetve a nagyvárosi oktatási intézményrendszerek tipikusan túlméretezett helyzete, azaz a tanulószámnál jelentősen magasabb férőhelyszám miatt (l. Radó, 2018 jelen kötet) a kudarc szinte biztos. Ugyanakkor a második megoldáshoz kötődő iskolabezárás, iskolaösszevonás jelentős lokális konfliktusokkal, társadalmi ellenállással járhat, aminek leginkább artikulálható oka a korábban szegregáltan oktatott, így jelentős lemaradást begyűjtő tanulók és a befogadó iskola tanulóinak tudása közötti, gyakran áthidalhatatlannak tűnő szakadék.

A szegedi és a hódmezővásárhelyi deszegregációs program megvalósítása és elemzése, valamint a kaposvári deszegregációs terv elkészítése során felhalmozott tapasztalatokra (Szűcs, 2010, 2012; jelen kötetben: Szűcs, 2018; Szűcs és Kelemen, 2018) támaszkodva jelen tanulmányban egy sokiskolás település oktatási deszegregációs programjának ideáltipikus folyamatát írom le (1. melléklet), illetve azonosítom a folyamatot befolyásoló érdekcsoportokat. A szegedi és a hódmezővásárhelyi deszegregációt bemutató tanulmányok, illetve jelen írás szorosan összefügg, a gyakorlati példák és a módszertani összegzés kölcsönösen segíti a témakör mélyebb megértését.

A leírt ideáltipikus deszegregáció deliberatív¹ szemlélettel épül fel, így a folyamat tájékoztatáson, érzékenyítésen és érvelésen alapul annak érdekében, hogy társadalmi bázist hozzon létre a kezdeményezés támogatására (l. Batiz és Bernáth, 2018 jelen kötet). Nemcsak ideális, de megvalósítható modellt szeretnék bemutatni, így a folyamat a zárás stratégiájára koncentrálna. Az elmúlt közel tíz évben az egyébként kipróbált, dokumentált és egyértelműen működőképes stratégiát nem valósították meg egyetlen magyarországi nagyvárosban, így nem életszerű a sokkal forrásigényesebb, kockázatosabb és sikeres példa nélküli nyitás

¹ A deliberatív (tanácskozó, döntéshozó) kifejezés leggyakrabban a politikatudományban használatos a részvételi demokrácia egy típusának jelölésére. A deliberatív modellek erőssége más demokráciamodellekhez képest, hogy megfelelő feltételeket biztosít az adott kérdéskörben a racionalitás és a releváns tények ismeretéhez annak érdekében, hogy morálisan helyes döntés születessen. Az aktuális társadalmi kérdés széles körű megvitatása során lehetőséget nyújt a társadalom tagjai és csoportjai számára, hogy a tudományos eredmények megismerését követően egymással ütköztessék véleményüket, és a döntések a versengő érvrendszerek konszenzusát követően születessenek meg (Nino, 1998).

stratégiájának megvalósításában hinni. Bár a döntéshozók, minden bizonnyal, könnyebben tudnak azonosulni a kevesebb konfliktussal járó és jobban kommunikálható iránnyal, véleményem szerint a nyitás módszerének sikeres megvalósítása nagyobb elköteleződést és professzionalitást igényel, mint a záráson alapuló deszegregáció.

A deszegregációs programok szakaszai

Helyzetfelismerés

A sikeres deszegregációs program első szakasza a helyzetfelismerés, ami során a szakmai szereplők eljutnak a szegregált oktatási helyzet beazonosításáig. Az elkülönítés ténye nem minden esetben egyértelmű, felismerése nehézségeket okozhat. A szegregált iskola zárt világába gyakran tudatosan nem engednek betekintést az intézményvezetők, tankerületi dolgozók. Gyakori a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók statisztikájának pontatlansága, az etnikai alapú elkülönítés beazonosítása során pedig végképp komoly módszertani problémákkal jár a roma tanulók arányának megállapítása.

A 2000-es évek második felében, az esélyegyenlőségi elvű támogatáspolitikai kialakításának időszakában fontos előrelépés történt az antiszegregáció területén, hiszen a települések, intézmények csak a közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés és beavatkozási terv elkészítését követően juthattak fejlesztési forrásokhoz. Az esélyegyenlőségi szempontból kiemelt figyelmet kapó települések (pl. a megyei jogú városok) helyzetelemzésének elkészítéséhez kirendelt esélyegyenlőségi szakértők figyelmét az esetek többségében nem kerülte el az oktatási elkülönítés még akkor sem, ha az iskolák fenntartói esetleg manipulálták az adatokat, illetve a szegregáció eltitkolására törekedtek. A sokiskolás települések elvileg jelenleg is aktuális esélyegyenlőségi tervekkel rendelkeznek, de Méreiné, Málovics és Juhász (2018 jelen kötet) elemzése szerint ezek minősége rendkívül heterogén, és általában nem a problémák valós, elmélyült megoldását célozzák. Ez sajnos természetes, a települési döntéshozók és apparátusok már a 2010 előtti időszakban is jellemzően a szegregáció jelentőségének – ezáltal a beavatkozás mértékének – tompítására törekedtek. Aktuálisan pedig sem a politika és a szakpolitika, sem a monitoring szempontjából nem érkezik presszió az antiszegregációs terület támogatása érdekében, így az említett háttérdokumentumok is egyre súlytalanabbak és gyengébb minőségűekké váltak.

A helyzetfelismerés szakasza nemcsak a szakértők, aktivisták és szakapparátusi dolgozók küzdelméről szólhat. Gyakori ugyanis, hogy a hiányos adatgyűjtés és a HH-/HHH-regisztráció anomáliái miatt az iskolafenntartó szakemberei sincsenek tisztában a szegregáció mértékével és dinamikájával, vagy nem ismerik fel annak hátrányait. Ilyen esetekben külső szereplőknek – civileknek, szakértőknek – szükséges a helyzetfelismerést elősegíteni.

Kezdeményezés

A deszegregációs program második fázisa, a kezdeményezés csak akkor lehet sikeres, ha a helyzetfelismerés jól dokumentált, a szegregáció bizonyítottá válik, hiszen a döntéshozók csak ebben az esetben szánják el magukat változtatásra, illetve csak így lehet rájuk nyomást gyakorolni. A kezdeményezés szakasza akkor ér véget, amikor a szakmai döntéshozók (korábban jellemzően az önkormányzati szakapparátus vezetői, jelenleg a tankerület irányítói) és/vagy a politikai vezetők döntést hoznak a deszegregációs program megvalósításáról. A program generálása lehet civil szereplők, esélyegyenlőségi szakértők, szakmai döntéshozók vagy akár a szülői csoportok feladata is. A nyomásgyakorlás történhet nyilvános vagy zárt, szakmai vagy közéleti fórumokon, lehet együttműködésen alapuló vagy konfrontációval terhelt.

Előkészítés

Az előkészítés fázisában a deszegregációs program szakmai tervezése történik. Szemben a helyzetfelismerés szakaszával, ekkor már az iskola fenntartójának is érdeke kell(ene), hogy legyen a szegregációs helyzet minél alaposabb feltárása, hiszen a tervezést ezen információkra kell alapozni. Előfordulhat, hogy az oktatási szakapparátus tagjai kompetenciahiánnyal küzdenek, esetleg nem kellően érzékenyek a probléma iránt. Erdemes ilyen esetekben esélyegyenlőségi szakértőt is bevonni az előkészítési feladatokba. Ha azonban a tervezési fázist csak külső szakértők végeznék el, a szakapparátus tagjai később nem tudnának azonosulni a megvalósítás lépéseivel, illetve nem változna pozitív irányba a szegregációs problematikával kapcsolatos attitűdjük. Részvételük tehát alapvetően fontos.

Az előkészítés fázisa során nemcsak a szakmai tervezésnek kell megvalósulnia, hanem az érdekháló csoportjainak egy része előtt is fel kell tárni a szegregált oktatási helyzet problémáját, fel kell készíteni őket a változásra, és be kell vonni őket a tervezésbe. Ebben a szakaszban még nem lehet az összes stakeholdert aktivizálni, hiszen éppen az az előkészítés fázisának az egyik célja, hogy megtervezze az érdekháló csoportjainak tájékoztatását és bevonását. Viszont a stakeholderek egy részét – főként a folyamat megvalósításában kulcsszereppel bíró iskolaigazgatókat, civil szereplőket, roma vezetőket – lehetőség szerint be kell vonni már a tervezés folyamatába is. Így az előkészítés irányítói biztosítani tudják támogatásukat, illetve fel tudják használni tudásukat, inputot tudnak biztosítani a tervezéshez. Az előkészítés időtartama ideális esetben több hónap, akár egy tanév is lehet, de előfordulhat, hogy ennél jóval rövidebb idő áll a döntéshozók rendelkezésére – akár a tanév rendje, akár a megvalósítást támogató források ütemezése, akár a politikai-szakpolitikai helyzet sajátossága folytán. Ilyen esetekben a beavatkozás jóval kockázatosabb, mint alapos tervezéssel induló folyamatok esetében.

Az előkészítési szakasz legfontosabb produktuma egy formális deszegregációs intézkedési terv. A helyzetelemzésre alapozott és a beavatkozást részletező dokumentumnak nemcsak a pontosan definiált feladatokat, célokat, ütemezést, felelősöket kell tartalmaznia, hanem a feladatokhoz indikátorokat is szükséges megállapítania, hogy a folyamat kontrollálható legyen (l. Szűcs, 2012).

Megvalósítás

A megvalósítás szakaszában már az összes érdekcsoport bevonására sor kerül. A deliberatív megközelítésű deszegregáció kulcseleme éppen a kommunikáció megszervezése, a szegregált oktatás megszüntetésének megindoklása, a konstruktív társadalmi egyeztetés koordinálása. Másfajta kommunikációs stratégiát igényel a helyi pedagógusok bevonása vagy a szülői csoportok tájékoztatása. A deliberáció filozófiája szerint biztosítani kell a kommunikáció kétirányúságát, az interaktivitást.

A megvalósítás fázisának fontos eleme a helyi pedagógustársadalom – főként a befogadó iskolák pedagógusainak – felkészítése a deszegregációra. Egyrészt érzékenyítésre, az integrált oktatással kapcsolatos attitűdjük alakítására van szükség (l. Fejes, 2018 jelen kötet), másrészt metodológiai támogatást is érdemes nyújtani számukra, hogy innovatív módszerek alkalmazásával tudják elősegíteni a korábban szegregált körülmények között tanuló, vélhetően lemaradásokkal küzdő gyermekek tanulmányi felzárkózását. Az új közösségekbe kerülő diákok kompetenciáit érdemes felmérni, ami a pontosabb beavatkozást segítheti. Tudatos tervezés esetén a deszegregációs program irányítói nemcsak az elsődleges célcsoport mérését szervezik meg, hanem a befogadó iskolák tanulóit is, hogy később a beavatkozás monitoringját professzionális módon tudják megvalósítani.

Központi kérdés a megvalósítás során a tanulók átírányításának és integrálásának koordinálása. Általában komplex folyamattal kell számolni, és minél alaposabb a helyzetelemzés, annál több szempontnak kell megfelelni a szakmai tervezés során. A megvalósítás fázisában kerül sor a jogi ügyek rendezésére (pl. az iskolabezárás vagy az iskolák összevonásának rögzítése, jogutód meghatározása, iskolai körzethatárok újratervezése), a kommunikációs feladatokra, tájékoztató kampányokra (pl. iskolaválasztással kapcsolatos kampány, a beavatkozást indokoló kampányok különböző célcsoportok számára, a program megvalósításáról tájékoztató az érintettek számára), a tanulók felkészítésére (pl. érzékenyítő foglalkozások, a tanulók beilleszkedését támogató szünidei és tanév eleji programok).

A deszegregációs program nem ér véget a tanulók elkülönítésének megszüntetésével, gondoskodni kell tanulmányi és szociális integrációjukról is, amire például az Integrált Pedagógiai Rendszer keretében kidolgozott módszertanok, hátránykompenzáló programok kínálhatnak gyakorlati segítséget (l. Varga, 2018 jelen kötet). Utóbbira kézenfekvő lehetőséget jelent – akár a funkcióváltáson átesett iskola épületét is felhasználva – tanodák működtetése (l. Fejes, Lencse és Szűcs, 2016), illetve mentorprogram szervezése (l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014). Szükség esetén az utazás biztosításáról is gondoskodni kell ebben a fázisban (pl. iskolabusz, ingyenes bérlet).

A megvalósítás szakasza tehát már a szegregáció lebontását megelőzően elkezdődik, ideális esetben legalább egy fél évvel a tanulók átírányítása előtt, hogy legyen idő a deliberáció lebonyolítására és eredményeinek felhasználására, illetve a pedagógusok felkészítésére. A folyamat e szakasza általában a konkrét beavatkozást követő tanév befejezésével tekinthető lezártnak. Felmenő rendszerben megvalósított deszegregáció esetében – mikor az iskolabezárás vagy -összevonás nem jár a meglévő évfolyamok átírányításával – a megvalósítás szakasza több tanéven keresztül elhúzódik. Bár a felmenő rendszerű lebonyolítás látszólag kevesebb konfliktussal, érdeksérelemmel jár, a kiürülő iskolák, fluktuáló tanári kar, illetve a folyamat elhúzódása miatt kialakuló instabilitás könnyen a program kudarcához vezethet (pl. Andl, 2008).

Monitoring

A megvalósítás fázisát követően még legalább középtávon (3–5 év), de akár egy teljes nyolc éves oktatási cikluson keresztül szükséges a program eredményeinek ellenőrzése. A monitoring szakaszában tanévenkénti rendszerességgel szükséges mérni az érintett diákok tanulmányi teljesítményének és beilleszkedésének előrehaladását, illetve esélyegyenlőségi szempontból elemezni az oktatási adatokat. A hátránykompenzáló programok hatáselemzése is elősegíti a folyamat értékelését és az érdem szerinti további finanszírozását. Nemcsak az integrált gyermekek helyzetének alakulását kell nyomon követniük a döntéshozóknak, hanem figyelmet kell fordítaniuk az oktatási rendszerben jelentkező újabb szegregációs mechanizmusok felismerésére és megszüntetésére (pl. magántanulók számának növekedése, új intézmény szegregálódása). A monitoringot legitimálja és eredményesebbé teszi, ha nemcsak a szakapparátus dolgozói és az intézményvezetők koordinálják a folyamatot, hanem külső, független esélyegyenlőségi szakértőket is bevonnak a döntéshozók az eredmények kiértékelésébe.

A deszegregációs folyamatok érdekhálójának áttekintése

A szegedi és főként a hódmezővásárhelyi deszegregációs programok sikereit, a nyíregyházi bukását és a kaposvári szegregációs per tapasztalatai értékelve, véleményem szerint kijelenthető, hogy a lokális közoktatási deszegregáció egyik kulcseleme a megfelelő szintű társadalmi konszenzus elérése a beavatkozás szükségszerűségét illetően. A deszegregációs törekvések támogatásában létezik egy kritikus határ, aminek elérése nélkül legfeljebb ideiglenes, adminisztratív jellegű sikerre vezethet a beavatkozás. A stakeholderek körének

kell, hogy legyen legalább egy olyan csoportja, amely jelentősen elkötelezett a cél iránt, magas fokú tájékozottsággal és érdekérvényesítő képességgel bír, stratégiáját pedig proaktivitással jellemezi. Ezen primer támogató érdekkör kommunikációja és cselekvései hatására az érdekláló más csoportjai is differenciáltabban ítélik meg a kérdéskört, kevésbé elutasítókká vagy támogatókká válhatnak, maga a folyamat pedig dinamizálódik a stakeholder csoportok álláspontja szempontjából.

A közoktatási deszegregációt támogató érdekkör lehet formális szervezet vagy informális csoport. A folyamatot elindító érdekkör általában előbbi kategóriába tartozik, ám a deszegregáció generálása organikusán, alulról szerveződő – például egy civil szervezet tevékenysége nyomán – vagy tervezetten felülről irányított is lehet, köszönhetően a lokális politikai döntéshozóknak. Mind a bottom-up, mind a top-down folyamatok esetében érvényesülhet egy professzionálisan megtervezett stratégia, de egy ad-hoc folyamat is.

A helyi társadalom minél több szegmense támogatja a deszegregáció folyamatát, annál nagyobb a megvalósulás és a siker lehetősége. Éppen ezért akár a deszegregációs folyamat tervezése, akár tudományos szempontú elemzése során lényeges áttekinteni a stakeholderek deszegregációval kapcsolatos álláspontját.² A helyzetelemzésnek mindenképpen érintenie kell a következő szempontokat.

1. *Homogenitás:* az adott csoport deszegregációval kapcsolatos álláspontja a homogén-heterogén, illetve a támogató-elutasító tengelyek mentén. Kategóriák: (1) heterogén, jelentősen megosztott a csoport a deszegregáció támogatása szempontjából; (2) viszonylag homogén csoport, a többség, illetve a véleményformálók álláspontja egyértelmű a deszegregáció megítélésével kapcsolatban; (3) homogén, egységes a csoport a deszegregáció elutasítása vagy támogatása szempontjából.
2. *Informáltság:* a lokális közoktatási rendszer általános működésével, a szegregált csoport speciális oktatási helyzetével, a szegregált/integrált oktatás potenciális következményeivel, valamint a lehetséges deszegregációs stratégiákkal kapcsolatos tájékozottság. Kategóriák: (1) alacsony; (2) jelentős mértékű; (3) magas fokú tájékozottság.
3. *Érdekérvényesítés:* a deszegregációs folyamat befolyásolásának szempontjából az adott szegmens érdekérvényesítő képessége. Kategóriák: (1) alacsony fokú; (2) jelentős mértékű, (3) magas fokú érdekérvényesítő képesség.
4. *Aktivitás:* az adott szegmens általános aktivitási foka a deszegregációs folyamat tervezése és megvalósítása során. Kategóriák: (1) alacsony; (2) jelentős; (3) magas aktivitási szint. A deszegregáció elsődleges célcsoportja, a tanulók szempontjából általában nem releváns az aktivitás kategóriája, viszont más szegmensek esetében fontos a proaktív stratégia esetleges meglétének azonosítása.
5. *Tendencia:* a deszegregációs program megítélésének folyamata az adott szegmens szempontjából. Kategóriák: (1) negatív irányú változás, a deszegregáció elutasítása fokozódik; (2) változatlan álláspont; (3) pozitív irányú változás, a deszegregáció elfogadása fokozódik.
6. *Attitűd:* az adott szegmens lokális deszegregációval kapcsolatos alapvető álláspontja, magatartása. Kategóriák: (1) a deszegregációt alapvetően ellenző; (2) a folyamatba beletörődő, tehát aktívan nem ellenző, ám azt nem elfogadó; (3) elfogadó; (4) támogató álláspont. A helyzetelemzés során fontos a deszegregációs folyamatot generáló szegmensek azonosítása is.

² A stakeholderek elsődleges körének megismerése érdekében végzett akciókutatás módszertanáról részletesebb lásd Szűcs (2007).

A deszegregációs tematikában a stakeholderek elsődleges körét a bezárt oktatási intézmény pedagógusai, tanulói és a tanulók szülei alkotják. Az érdekháló másodlagos köréhez a befogadó intézmények pedagógusai, tanulói és a tanulók szülei tartoznak. A döntéshozókat politikai és szakmai alcsoportra bonthatjuk. Előbbihez a polgármestert, alpolgármester(ke)t és a közgyűlés tagjait sorolom, utóbbihoz az oktatási bizottság tagjait és a szakapparátus dolgozóit, kiemelten az oktatási iroda vezetőjét. A két csoport elkülönítése tehát nem a politikai érintettségük, hanem a deszegregációs programban betöltött szerepük szerint történt, hiszen az oktatási bizottság tagjai politikai alapon rekrutálódtak, de a folyamat során elsősorban szakmai jellegű döntéseket hoznak. A közoktatás államosítását követően a szakmai döntéshozókat egyértelműen a tankerületi vezetők alkotják (akik gyakran a korábbi önkormányzati szakapparátus vezetői), azonban a lokális politikai döntéshozók – formális szerepük látszólagos gyengülése ellenére – továbbra is kulcsszereplők.

A szakmai stakeholderek köréhez sorolhatók azon személyek és szervezetek, akik döntéseikkel érdemben befolyásolják a deszegregációs folyamatot, illetve akiknek mindennapi feladatvégzésére hatással van a deszegregáció. Így a szakmai stakeholderek körébe sorolhatók az adott tankerület (korábban önkormányzat) oktatási szakapparátusában dolgozók, a gyermekvédelemmel, családgondozással foglalkozó szakemberek, a deszegregációs program célcsoportjára fókuszáló civil és szakmai szervezetek. A közvéleményt alakító szerepük miatt a stakeholderek közé sorolhatók a média képviselői (2. és 3. melléklet).

Az 2. és 3. mellékletben a deszegregációs programok elindításának évére, 2007-re, illetve a 2007–2008-as tanévre vonatkozóan jellemzem a szegedi és a hódmezővásárhelyi stakeholderek deszegregációval kapcsolatos álláspontját. Jelen tanulmányban a módszertan szemléltetésére használom a táblázatokat, de a szegedi (l. Szűcs és Kelemen, 2018 jelen kötet) és a hódmezővásárhelyi (l. Szűcs, 2018 jelen kötet) deszegregációs program esettanulmányának mélyebb megértését is segíti az elemzés, illetve az említett tanulmányokban a megállapítások egy részének kifejtésére is sor került.

Összegzés

A két dél-alföldi nagyváros deszegregációs programjának érdekháló-vizsgálatát összegezve kijelenthető, hogy a valódi és tartós hatásokat elérő közoktatási deszegregációs program reflektív, proaktív és legfőképpen deliberatív jellegű: a deszegregáció generálói és/vagy irányítói megvitatják a helyi közösségben a releváns érdekcsoportok tagjaival a folyamat indokoltságát, célkitűzéseit és megvalósítási metódusát. Törekednek a közérthető, kevésbé dogmatikus, tájékoztatáson és érvelésen alapuló, széles körű kommunikációra. Az alapvető szakmai és etikai elvek egyértelmű és nyilvánossá tett meghatározása mellett érzékenyen és adaptívan reagálnak az érdekháló különböző szegmenseinek felvetéseire. A deliberáció során a stakeholderek jelentős része elfogadóvá vagy támogatóvá válik az oktatási integráció iránt, internalizálja annak normarendszerét, így érdekelt lesz a deszegregációs folyamat eredményeinek fenntartásában.

Azonban a deliberatív szemlélet nem jelentheti azt, hogy a szegregáció fenntartásával is reális opcióként számolhat a közösség. A látszólagos ellentmondás lényege az Amerikai Egyesült Államokban végrehajtott deszegregációs programok során rögzített tapasztalat. Abban az esetben, amikor a deszegregáció végrehajtása bizonytalan volt, a stakeholderek jelentős része a beavatkozás megakadályozására szánta energiáját. Ha azonban a változás elkerülhetetlennek látszott, a kognitív disszonancia csökkentésének szándéka is a program támogatását, a megoldások keresését erősítette (Aronson, 2008).

A deszegregációs törekvések sikere tehát egyrészt a beavatkozás céljának egyértelműségétől, szilárdságától függ, másrészt a program komplexitásától: mennyire képes

az érdekháló a különböző csoportjainak igényeit felismerni és konstruktívan kezelni. A komplex stratégia kialakítása más szempontból is értelmezhető: a társadalmi szegregáció rendszerint egyszerre jelen lévő lakhatási, oktatási, foglalkoztatási, egészségügyi dimenziói közül az egyik elem kizárólagos kezelése nem hatékony, esetenként kontraproduktív. A különböző dimenziókban nehezen kivitelezhető, ezért nem szükségszerű az azonos hatékonyság és forráskoncentráció biztosítása, de mindenhol fontos a pozitív tendencia fenntartása a szinergens hatás érdekében.

Megítélésem szerint jelenleg Magyarországon sem a közoktatási szegregáció felszámolására, sem a deliberáción alapuló demokratikus folyamatok támogatására sincs politikai-szakpolitikai szándék (l. Fejes és Szűcs, 2018 jelen kötet). Előrelépést várni esetleg lokális folyamatoktól, illetve civil kezdeményezésektől érdemes, de ezek lehetősége is rendkívül korlátozott. Az önkormányzati fenntartású iskolák államosításával a lokális döntéshozók mozgásteret beszűkült a szegregációellenes beavatkozások végrehajtásában. A civilszervezetek elleni kampányok, adminisztratív korlátozások célpontjai között jellemzően megtalálhatók a társadalmi integrációért küzdő, antiszegregációs célkitűzéseket megfogalmazó – tehát kritikus és a központi szándéktól eltérő álláspontot képviselő – szervezetek. Az autonóm civilek térvészítésének tendenciáját jól érzékelteti, hogy több jelentős roma szervezet szüntette be a működését, így a szegregációs perekben kulcsszerepet betöltő Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyermekeknek Alapítvány (CFCF) is a tevékenysége lezárására készül (Miklósi, 2016).

Az egyházi fenntartású iskolák arányának elmúlt években lezajlott jelentős növekedése (Hermann és Varga, 2016) is – nagy valószínűséggel – tovább gyengíti az esetleges deszegregációs beavatkozások sikerét, mivel több szereplő együttműködésére lenne szükség a folyamat koordinációjához. Továbbá több intézményfenntartó esetében erősödhetne fel az a – egyébként is jelen lévő – gyakorlat, hogy a beiskolázási stratégia alapvető eleme, kommunikált értéke a társadalmi és etnikai alapú homogenitás. Mindezzel az egyházi fenntartású intézmények egy része a szegregáció haszonélvezőjévé és egyben a deszegregáció akadályává válna. Viszont a magyar oktatási rendszer elmúlt években lezajlott erőteljes centralizációja a nagyvárosokban kisebb mértékben (hiszen itt általában korábban is egy fenntartó, az önkormányzat dominált), rurális területeken (iskolaközpontok megszervezésének lehetősége miatt) felerősíthetné az deszegregációs programok sikerét.

Irodalom

- Andl Helga (2008): Egyszervolt iskola: esettanulmány egy iskola megszűnéséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 11–12. sz. 147–159.
- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Batiz András és Bernáth Gábor (2018): Kommunikációs javaslatok a helyi roma integrációs programok tervezéséhez és megvalósításához. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 367–384.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2018): A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 111–125.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11–30.

- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.
- Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (2016, szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Hermann Zoltán és Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. TÁRKI, Budapest. 311–333.
- Méreiné Berki Boglárka, Málovics György és Juhász Judit (2018): A hazai antiszegregációs tervek értékelése Amartya Sen képességszemlélete alapján. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 385–402.
- Miklósi Gábor (2016): Bedobják a törülközőt a legfontosabb roma érdekvédők. *Index*, 2016. 09. 20. https://index.hu/belfold/2016/09/20/roma_jogvedelem_vege/
- Nino, C. S. (1998): *The Constitution of Deliberative Democracy*. Yale University Press, New Haven CT.
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- Szűcs Norbert (2007): Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról. In: Szilágyi Tamás és Zámolyi Ferenc (szerk.): *Társadalom és épített környezet*. DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalmi 2., Szeged–Wien. 41–52.
- Szűcs Norbert (2010): Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szűcs Norbert (2012): Kaposvári Kodály Zoltán Általános Iskola Pécsi utcai Tagiskolában tapasztalható jogellenes elkülönítést felszámoló deszegregációs program keretrendszere. Kézirat. Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány, Szeged. http://cfcf.hu/sites/default/files/Gal%C3%A9ria/Kaposv%C3%A1r%20MJV%20Deszegreg%C3%A1ci%C3%B3s%20program_vegleges.pdf
- Szűcs Norbert (2018): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–353.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 323–342
- Varga Aranka (2018): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 67–87.

| Fázis | Szakasz tartalma | Releváns érdekcsoportok | Feladatok |
|--------------------|--|---|---|
| Helyzet-felismerés | A szegregált közoktatási helyzet azonosítása | szakmai döntéshozók, intézményvezetők, civilek, roma közélet, esélyegyenlőségi szakma | A szegregált oktatási helyzet feltárása, bizonyítása. |
| Kezdeményezés | Deszegregációs program generálása | politikai döntéshozók, szakmai döntéshozók, intézményvezetők, civilek, roma közélet, esélyegyenlőségi szakma, szülők, média munkatársai | A politikai és szakmai döntéshozók meggyőzése a deszegregációs program szükségességéről. |
| Előkészítés | Deszegregációs program kidolgozása | politikai döntéshozók, szakmai döntéshozók, intézményvezetők, civilek, roma közélet, esélyegyenlőségi szakma | Szegregációra fókuszáló helyzetelemzés elkészítése a lokális oktatási helyzettől. A szegregált oktatási helyzet problémájának feltárása az érdeklélő szereplői számára, illetve bevonásuk a folyamat tervezésébe. A deszegregációs intézkedési terv elkészítése. |
| Megvalósítás | A deszegregációs program megvalósítása | politikai döntéshozók, szakmai döntéshozók, intézményvezetők, pedagógusok, civilek, roma közélet, esélyegyenlőségi szakma, szülők, tanulók, média munkatársai, többségi társadalom tagjai | A stakeholderek tájékoztatása a szegregáció felszámolásának tervezett folyamatáról. Deliberáció, lokális társadalmi egyeztetés megszervezése, szövetségesek megszervezése. A befogadó iskolák pedagógusainak szakmai felkészítése és érzékenyítése. A deszegregáció jogi előkészítése. A tanulók elklüionítésének megszűntetése. Diagnosztizáló bemeneti mérés a tanulók körében. A korábban szegregált körülmények között tanuló diákok szociális és tanulmányi integrációjának biztosítása, hátránykompenzáló programok generálása, mtkódrtetése. |
| Monitoring | A deszegregációs program eredményeinek nyomon követése | szakmai döntéshozók, intézményvezetők, civilek, roma közélet, esélyegyenlőségi szakma | A deszegregációs program eredményeinek monitoringja. Az érintett diákok tanulmányi teljesítményének és beilleszkedésük jellemzőinek rendszeres mérése. Az oktatási rendszerben jelentkező szegregációs mechanizmusok megszüntetése. Szükséges esetén kitgázítások végrehajtása. |

2. melléklet. A szegedi lokális társadalom stakeholdereinek jellemzése

| Stakeholderek | Heterogenitás | Informáltság | Érdekvényesítés | Aktivitás | Tendencia | Attitűd |
|---|--------------------|--------------|-----------------|-----------------|----------------|--|
| Politikai döntéshozók | heterogén | jelentős | magas | jelentős | pozitív | támogató, generáló |
| Szakmai döntéshozók | viszonylag homogén | jelentős | jelentős | jelentős | erősen pozitív | támogató, generáló |
| A deszegregáció alanyai – szülők | heterogén | alacsony | alacsony | jelentős | pozitív | radikálisan változó, ellenző vagy támogató |
| A deszegregáció alanyai – tanulók | homogén | alacsony | alacsony | - | pozitív | beletörődő |
| A deszegregáció szakmai környezete – igazgatók | homogén | jelentős | jelentős | alacsony | | ellenző |
| A deszegregáció szakmai környezete – pedagógusok | viszonylag homogén | alacsony | alacsony | alacsony | változatlan | ellenző |
| A deszegregáció szakmai környezete – pedagógusok a szegregált iskolában | homogén | alacsony | alacsony | jelentős | enyhén pozitív | ellenző |
| A többségi társadalom tagjai | homogén | alacsony | alacsony | alacsony | változatlan | ellenző vagy beletörődő |
| Civil társadalom | heterogén | jelentős | jelentős | magas | pozitív | polarizált, ellenző vagy támogató |
| Roma közélet | viszonylag homogén | jelentős | jelentős | magas | pozitív | elfogadó vagy támogató |
| Esélyegyenlőségi szakma képviselői | homogén | magas | magas | magas, proaktív | változatlan | támogató, generáló |
| Média munkatársai | heterogén | jelentős | nem releváns | jelentős | változatlan | polarizált, ellenző vagy támogató |

3. melléklet. A háromszékhelyi lokális társadalom stakeholdereinek jellemzése

| Stakeholderk | Heterogenitás | Informáltság | Érdekvérvényesítés | Aktivitás | Tendencia | Attitűd |
|--|----------------------|---------------------|---------------------------|------------------|------------------|--------------------------|
| Politikai döntéshozók | homogén | magas | magas | magas, proaktív | változatlan | támogató, generáló |
| Szakmai döntéshozók | homogén | magas | magas | magas, proaktív | változatlan | támogató, generáló |
| A deszegregáció alanyai – szülők | viszonylag homogén | magas | jelentős | jelentős | pozitív | beletörődő vagy elfogadó |
| A deszegregáció alanyai – tanulók | homogén | jelentős | alacsony | - | pozitív | beletörődő |
| A deszegregáció szakmai környezete – igazgatók | homogén | magas | jelentős | magas, proaktív | erősen pozitív | támogató |
| A deszegregáció szakmai környezete – pedagógusok | viszonylag homogén | magas | alacsony | magas | pozitív | elfogadó |
| A többségi társadalom tagjai | heterogén | magas | jelentős | jelentős | pozitív | beletörődő vagy elfogadó |
| Civil társadalom | viszonylag homogén | magas | jelentős | jelentős | pozitív | támogató vagy elfogadó |
| Roma közélet | viszonylag homogén | magas | jelentős | jelentős | pozitív | támogató vagy elfogadó |
| Esélyegyenlőségi szakma képviselői | homogén | magas | magas | magas, proaktív | változatlan | támogató, generáló |
| Média munkatársai | viszonylag homogén | magas | nem releváns | magas | pozitív | támogató |

KOMMUNIKÁCIÓS JAVASLATOK HELYI ROMA INTEGRÁCIÓS PROGRAMOK TERVEZÉSÉHEZ ÉS MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ¹

Batiz András és Bernáth Gábor

Jelen tanulmány egy közép-kelet-európai kutatócsoport² által 2014-ben, négy országban vizsgált roma integrációs programok alapján született kommunikációs javaslatokat tartalmaz. A programok főbb jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze. A kommunikációs javaslatokat kiegészítik olyan általános megfontolások, amelyek média- és szociálpszichológiai kutatásokból, illetve a térség roma médiaképének elemzéséből kinyerhetők. Igyekszünk ezeket úgy megfogalmazni, hogy a felhasználók, elsősorban az önkormányzati és kormányzati döntéshozók gyakorlati haszonnal forgathassák: olyan példákkal élünk, amelyekből ráismerhetnek a különböző helyzetekre. Ez a forma leegyszerűsítésekkel jár, ám ezt igyekszünk jegyzetekkel és további olvasmányok feltüntetésével ellensúlyozni.

A Kelet-Közép-Európában alkalmazott integrációs projektek környezete

A sikeres kommunikációra nincsenek előre megírható forgatókönyvek. Annál is inkább nehéz ilyen általános forgatókönyvet alkotni, mert egy romákat érintő projekt fogadtatása nagyon sok tényezőtől függ. Van azonban néhány általános fejlemény, ami befolyásolhatja az integrációs projektek kommunikációját. Az egyik ilyen, hogy az elmúlt évtizedben szerte Európában erősödött a jóléti sovinizmus, illetve többnyire a radikalizmusra való hajlam is (Juhász és Molnár, 2016). Ráadásul „*valahol 2005 vége felé sok európai országban egy gyors változás állt be a romákkal kapcsolatos politikai közbeszédben. [...] Számottevően megnőtt a romákkal szembeni interetnikus erőszak és gyűlöletcselekmények száma, új – kimondva vagy kimondatlanul –, a romákat célzó politikák és kezdeményezések indultak, és a kontinensen elterjedő, a romákat megbélyegző nyelv. Mindez több országban az újrarendező populisták részévé lett.*” (Stewart, 2012). A technológiai változásoknak, elsősorban a közösségi média egyre nagyobb befolyásának köszönhetően a 2000-es évek közepétől a cigányellenes beszéd egyre könnyebben szerveződhetett meg, és több országban a szélsőjobboldal politikájának hangsúlyos elemévé tette azt. Ezzel olyan szervezett és önálló kommunikációs szereplővé lépett elő, amivel a roma projektek fogadtatását is befolyásolhatja helyben és országosan egyaránt. Több helyütt e szervezetek a helyi döntéshozatalban is képviselőkhöz jutottak, tehát már az előkészítés fázisában számolni kell velük.

¹ Jelen munka bővebb változata: Batiz András és Bernáth Gábor (2014): Szemről szembe a többségi előítéletek és közöny mumusával. Kommunikációs javaslatok helyi roma integrációs programok tervezéséhez és megvalósításához. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
<https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2015/04/Why-we-fail.pdf>

² A Making the Most of EU Funding for Roma Initiative (MtM) - “Why we fail and how to succeed?” című kutatási projektet az Open Society Institute finanszírozta és a Motiváció Oktatási Egyesület koordinálta. Az esettanulmányokat írták: Bernáth Gábor (Magyarország); Michaela Farenzenova (Szlovákia); Ana Nichita Ivasiuc (Románia); Kelemen Valéria (Magyarország); Jozef Miskolci (Szlovákia); Liliya Savkova Makaveeva (Bulgária); Szűcs Norbert (Magyarország). A projekt kutatási koordinátora: Kelemen Valéria, szakmai konzultánsok: Ana Nichita Ivasiuc és Szűcs Norbert. A tanulmányban közölt interjúrészletek az esettanulmányokból származnak.

1. táblázat. Az esettanulmányok áttekintése

| Település, ország | Lakosság- szám (fő) | Roma közösség (%) | Vizsgált projekt | Év | A projekt állása |
|---|------------------------|-------------------------|--|---------------|--|
| Kavarna, Bulgária | 15.000 | 15%< | Infrastruktúra-fejlesztés és teleprehabilitáció; oktatási intézmények fejlesztése, lakáshasználati jogcímrendezés | 2004– 2011 | Sikeres |
| Kyustendi, Bulgária | 42.000 | ~24% | Oktatási deszegregáció | 2009- | Folyamatban, sikeres |
| Országos, Románia | 19.000.000 | ~10% | Megerősítő (pozitív diszkriminációs) intézkedések a felsőoktatásban | 1995- | Nehézségekkel küzd a célcsoport elérése és a nem romák támogatásának elnyerése kapcsán egyaránt |
| Grădinari, Románia | 2.680 | 30%< | a. Szociális gazdaság (helyi mezőgazdasági lánc) b. Oktatási és egészségügyi programok, tréning és mentorálás helyi fiataloknak és nőknek, második esély iskola c. Lakáshasználati jogcímrendezés | 2011- | Folyamatban levő projekt, komoly eredmények, jelentős helyi, országos és nemzetközi támogatás |
| Martin, Szlovákia | 56.000 | <3% | a. Oktatási deszegregáció (2002) b. Óvodai program (2005) c. Közösségi ház Bambusky-ban (a város legnagyobb cigánytelepe) (2014) | 2002- | a. Stabil projekt b. Folyamatban, részeredmények a homogén roma csoportok lebontásában című friss program |
| Válkovna, Szlovákia | 360 | 50%< | Lakhatás és infrastruktúra-fejlesztés | 2001 | A helyi önkormányzati képviselőkől ellenállást kiváltó, így a tervezettnél kisebb hatókörű projekt. Pozitív megítélés – ám kudarccal a következő választásokon |
| Nyíregy- háza, Magyar- ország | 120.000 | ~6% | Oktatási deszegregáció és teleprehabilitáció (2000- 2500 fő, Huszár-telep) | 2007 2011 | a. A telepi iskola bezárása kudarccal b. Az iskola újranyitása, ami antidiszkriminációs perhez és újra a bezárásról szóló bíróági döntéshez vezet |
| Hódmező- vásárhely, Magyar- ország | 46.000 | ~5% | Oktatási deszegregáció | 2007 | Sikeres, a deszegregáció mostanában megjelent tüneteivel |

Megj.: A hazai projektekről jelen kötetben Kegye (2018) és Szűcs (2018a) munkái közölnek további részleteket.

Ugyanakkor az országok, ahol az általunk vizsgált projektek zajlottak, mindannyian aláírtak olyan, a roma integráció támogatását célzó vállalatokat, amelyek – legalább a megközelítéseket és kereteket tekintve – hasonlóak (pl. Roma Decade, EU keretstratégia). Ezek fontos hivatkozási pontok lehetnek egy-egy helyi kezdeményezésnél. A kormányzati támogatás egy sajátos logika szerint járul hozzá a helyi integrációs programok sikeréhez: egy általános, támogató – vagy legalább nem ellenséges – klíma nélkül nagyon nehéz sikeres helyi integrációs projekteket megvalósítani. Ugyanakkor a kormányzat vagy az országos média támogatása nem vezet automatikusan a helyi támogatáshoz. A kutatások szerint Magyarországon az országos közbeszéd és a média a roma integráció kérdésében hosszú ideig jóval támogatóbb volt, mint ahogyan azt lakossági attitűdök mutatták. Ezt a helyzetet az előítéletek nyílttá válása és a cigányellenes politikai erők megerősödése követte (Csepeli, Fábian és Sik, 2006).

Még támogató klímában is egészen nyers érvelések merülhetnek fel az egyes helyi projektek esetében. Ez az ellenállás akár a komoly anyagi érdekeltségnek vagy a törvény szavának is ellene mehet. Burgasban (Bulgária) a többségi tiltakozás például egy nagy lakhatási projekt és a vele járó óriási fejlesztési pénz visszautasításához vezetett. Több példánk van arra is, hogy akár bíróság által megítélt iskolai integrációs döntésekkel szemben is ellenállnak, esetleg megpróbálják azokat „elszabotálni” a döntéshozók, mint Kaposvár és Sarisske Michalany (Szlovákia) esetében.

A lehetséges különbségeket áttekintve biztosan befolyásolja a tervezett kommunikációt a település nagysága. Ismert jelenség, mégse kap elegendő hangsúlyt, hogy a kisebb lélekszámú településeken nagyobb szerepe van az informális kommunikációnak: felértékelődhet olyan formális tekintélyek szava, mint például a gyermekorvosé, akár informális tekintélyké is, például a volt vagy jelenlegi iskolaigazgatóé. A kommunikációs tervezést is biztosan befolyásolja a roma közösség helyi aránya. Több szempontból is igaz ez: ha a romák aránya magasabb, mint a lakosság fele, az olyan erőt jelenthet, hogy igényeik, szándékaik – szervezett közösség esetén – nehezen visszautasíthatóak. Igen alacsony aránynál van arra is példa, hogy egy-egy roma integrációs programot nem tekintenek a település életét befolyásoló eseménynek. (Például olyan egyiskolás településeken, ahol az iskolában nincsenek párhuzamos osztályok, nem nagyon merül fel, hogy a roma és a nem roma tanulóknak ne kellene együtt járniuk iskolába. Ez önmagában megkönnyíti a találkozásokat, és lehetővé tesz például lakóhelyi deszegregációs programokat is.). Ugyanakkor az is látszik, hogy e kérdést erősen befolyásolják a korábbi közmegegyezések: nem egyszer nem is az arányok, hanem az első „tabuk” ledőlése frusztráló a többségieknek. Havas (1999) a kistelepüléseken 20%-ra teszi azt az arányt, amikor a nem cigányok elköltözésének üteme jelentősen felgyorsul, míg egy oktatási integrációs programról szóló felmérés (Kézdi és Surányi, 2008) azokban az osztályokban mutatott jelentős eredményeket, ahol a roma, illetve hátrányos helyzetű tanulók 30% alatti arányban voltak. Emellett számos további hazai szerző alkalmazza az oktatási szegregáció meghatározásában a 30% feletti arányt (l. Fejes, 2018 jelen kötet).

Mindez elvezet a különböző pánikok kérdéséhez, és ahhoz, hogy sok szempontból éppen azokon a településeken a legnehezebb sikert elérni, ahol már felmerült a többségi lakosok fejében az „előbb-utóbb kisebbségbe kerülünk” gondolata. Az iskolai programok ezeken a településeken éppen azért mennek nehezebben, mert a többségi lakosság az iskolában találkozik először élesben azzal: kisebbségbe kerülhetnek a településen. Grádinari (Románia) helyzete jó példa erre: a viszonylag alacsony, egyharmados lakossági arányhoz képest a roma gyerekek már többségben vannak. A többségi szülők már jó ideje a közeli település iskolájába járatják gyerekeiket. Olyan sokan, hogy végül a helyben maradt roma gyerekek iskolai fejlesztése nem ütközött ellenállásba.

A helyi önkormányzat elkötelezettsége és politikai összetétele is jelentős szereppel bír. Mindenképpen könnyebb támogató klímában és stabil helyi többséggel véghezvinni egy roma integrációs projektet, mint vonakodó döntéshozókkal, esetleg egy kiélezett politikai harc közepette, ahol a politikai ellenfél minden alkalmat megragad majd a projekt gyengítésére. Ahogyan a nyíregyházi esettanulmányban láttuk, még abban az esetben is, ha papíron támogatták az iskolai deszegregációs programot, minden helyi képviselő – pártállástól függetlenül – arra törekedett, hogy ne az ő választóközrete iskolájába kerüljenek a bezárt cigányiskola tanulói.

Ugyanakkor jól látható, hogy az „inklúziós projektek” gyűjtőfogalom, ami nagyon eltérő beavatkozásokat fedhet, és ezek a beavatkozások más és másféle együttműködésbe kényszerítik a roma és a nem roma szereplőket. Tudjuk, hogy az előítéletesség egyik megjelenési formája az elkerülés (I. Allport, 1977) nem utolsósorban ezzel mennek szembe az integrációs projektek. Az is ismert, hogy az emberek meglehetősen konzervensen tartják nyilván a társadalmi távolságokat, és leegyszerűsítve: a többség könnyebben fogad el egy roma iskolatársat a gyerekének vagy egy roma kollégát a munkahelyén, mint egy roma családot a közvetlen szomszédságában. Ezért nagyobb ellenállást válthat ki egy telepfelezési, mint egy szegregált telepfejlesztési program.

Kommunikációs formák és felületek tervezése

Bár nem egy kommunikációs javaslatokat tartalmazó csomag feladata annak meghatározása, hogy milyen egy jó integrációs program, fontos annak hangsúlyozása, hogy vannak „eladható” és „eladhatatlan” programok (pontosabban olyanok, amelyekről már tervezésük pillanatában látható, hogy nagy eséllyel kommunikációs kudarchoz vezetnek). Utóbbi kategóriába tartoznak azok, amelyek nem a célcsoport valós problémáira adnak választ – ezek éppen az elégedetlenséghez adnak majd felületet. De azok a programok is kudarcra számíthatnak, amelyek igen kis kiterjedésük miatt több ellenzőt hoznak, mint támogatót – különösen akkor, ha a szerencsés kevesek kiválasztási szempontjai nem világosak. Nem kell mindenáron akkora projekteket csinálni, mint például Kavarnában (Bulgária), ahol egy évtized alatt egy óriási infrastrukturális program valósult meg, radikálisan átalakítva a kisváros képét (élhetőbbé téve a cigánytelepet is, integrálva az ottani lakosok egy részét). De ha egy nagyon rossz infrastruktúrájú, több száz lakosú cigánytelepen egy mindössze néhány családra kiterjedő kulturális programot indítunk, azt inkább ne nevezzük integrációnak. Egy integrációs program akkor megfelelő, ha annak sikeres teljesülése legalább közvetett módon a teljes közösség számára előnyökkel jár.

Stratégiai kommunikációs tervezés

Egy-egy integrációs projektnél a döntéshozók eleve előnyösebb helyzetből indulnak: általában nagyobb erőforrások állnak rendelkezésükre, mint a kritikusoknak, szervezettebbek, valamint ők ismerik a terveket. Ez a helyzeti előny kezdeményező kommunikációval tehető *kommunikációs előnyé*. A félgözzel csinált ügyek, a „hátha nem veszik észre” mentalitás általában nem kecsegtet sikerrel. A proaktív kommunikáció idővel az ellenzők hangjának csökkenéséhez is vezethet: Valkovná (Szlovákia), ahol egy nagyszabású lakhatási és infrastrukturális program indult, a polgármester folyamatosan juttatott el objektív információkat a médiának. Ez a médiaérdeklődés csillapodásához, és idővel a kritikusok visszavonulásához vezetett.

A döntés-előkészítési mulasztások vagy tévedések egyben kommunikációs kockázatot is jelentenek. Már a döntés előkészítésénél érdemes végiggondolni, hogy a programot a település előtt álló lehetőségként mutatja-e be az önkormányzat, egyeztet róla, konszenzusra

törekszik a különböző nézeteket valló felek között, vagy elkerülhetetlen lépésként tárja a közösség elé, aminek szükségességéről nem is lehet vitát folytatni. A kényszerként beállítás ereje mellett szólnak az Egyesült Államokban lezajlott kutatások (Aronson, 2008) eredményei, melyek megmutatják, hogy az előítéletek enyhüléséhez hogyan járulhat hozzá, ha a deszegregáció az elkerülhetlenség érzésével párosul. Jól tudjuk, hogy a mélyen gyökerező előítéletek felvilágosító kampányok hatására alig változnak. Ám ha egy személy tudja, hogy elkerülhetetlenül kapcsolatba kell kerülnie egy általa nem kedvelt csoport valamely tagjával, akkor attitűdje és a helyzet összeegyeztethetetlen, disszonáns volta miatt kognitív disszonanciát fog átélni E kellemetlen állapot csökkentésének egyik módja a korábbi nézetek módosítása. Szemben a felvilágosító hadjáratokkal, az elkerülhetetlen kapcsolat arra ösztönözheti, hogy megváltoztassa nézeteit. Elkezdheti az adott embercsoporttal kapcsolatos sztereotípiáit felülvizsgálni, sőt a jó tulajdonságokat keresni, hogy csökkentse a feszültséget. A pozitív tapasztalatok további lökést adhatnak a folyamatnak. Ez, a gyakran nem tudatosított folyamat nemcsak a tanulók, hanem a szülők és a pedagógusok körében is valószínűsíthető.

Komoly problémát, egyúttal kommunikációs kockázatot is jelenthet, ha a program közvetlen végrehajtásában résztvevők nem elkötelezettek (vagy legalább kiváráó/semlegesek) az ügyben. Bár nagyon sok érzékenyítő, toleranciaerősítő tréning működik hazánkban, ezek minősége és hatása egyaránt nagyon változó. Valószínűleg erősebb, hatékonyabb eszköz a végrehajtókkal együttműködésen alapuló közös tervezőmunka akár az üzenetek, érvek, akár más kommunikációs feladatok kapcsán. Egy ilyen feladat – különösen, ha a célcsoport tagjainak bevonásával zajlik a munka – automatikusan ráhangolja, bevonja a résztvevőket.

A bevonás és az általa gyakorolt hatás

A szerepazonosulással együtt járó bevonás pozitív hatását már évtizedekkel ezelőtt is mérni tudták. A Második Világháború alatt az Egyesült Államokban arra próbálták rávenni a lakosságot, hogy – az amerikai konyha akkori hagyományaitól eltérően – ne dobják ki, hanem fogyasszák el a magas proteintartalmú belsőségeket. A háziasszonyoknak e tárgyban szervezett találkozók azonban gyakorlatilag hatás nélküliek voltak. Kurt Lewin (szociálpszichológus) csavart egyet a dolgon, és ahelyett, hogy a háziasszonyokat győzködtek volna, egy rövid bevezető után ezt kérdezték a résztvevőktől: „gondolják, hogy az önökhöz hasonló háziasszonyok meggyőzhetőek arról, hogy főzzenek belsőségeket?” A vitában azok, akik azonosultak a feladattal és érveket gyűjtöttek, maguk is meggyőzöttekké váltak: e csoportokban a résztvevők 32%-a készített később ételt belsőségekből a családjának (I. Pratkanis és Aronson, 1992).

Egy másik formája a ráhangolásnak (éppen azért, mert a roma projektek sikertelenségével kapcsolatos fatalizmus erősen befolyásolja a végrehajtókat is) olyan jól strukturált látogatások tervezése, ahol a végrehajtók a saját szemükkel győződhetnek meg arról: hasonló projektek máshol működnek. A beszámolót erről ráadásul kollégáktól kapják.

A beavatkozás dinamikája

Minden projekt esetében végiggondolandó (a két szélső pontra egyszerűsítve a kérdést): a programot mint egy utat képzeljük el, amit *lépésről lépésre* tervezve teszünk meg, vagy egyetlen döntési pontot határozzunk meg, ahonnan az egész programot kommunikáljuk? Mindkét alternatíva mellett vannak érvek és ellenérvek is. Az első esetben elkerülhetjük az erős ellenreakciókat, és építünk a közönség lehetséges folyamatos ráhangolódására, míg a másik megközelítéssel elkerüljük, hogy bármikor azzal vádoljanak majd: valamit

elhallgattunk, eltitkoltunk a valódi célokat illetően. Nehéz ezekre a dilemmákra mindenhol működő válaszokat adni, de arra hajlunk: csendben megnyerhető kommunikációs csata nincs. Azonban vannak olyan általános szempontok, amelyek érdemben befolyásolhatják a projekt kommunikációját.

Egy integrációs projekt többféle megfontolásból születhet. Minél inkább belső elhatározásból, az önkormányzat vezetőinek saját szándékából fakad, annál nagyobb az esélye a sikernek. Még ezekben az esetekben is szükséges a leendő program kockázatait felmérni és a stakeholderek) helyzetét és az adott programmal kapcsolatos véleményét elemezni. A SWOT-analízis mellett érdemes részletes helyzetelemzést készíteni, olyat, ami kitér a szereplők helyzetének és az üggyel kapcsolatos álláspontjának feltárására is. E vizsgálatba nem csak a közvetlenül érintettek körét – például az oktatási deszegregációs program esetében a szegregált iskola tanulóit, illetve szüleiket, pedagógusait – szükséges bevonni, hanem további csoportokat is: a befogadó iskolák pedagógusait, tanulóit, a tanulók szüleit és a szakapparátus tagjait. Szintén ide tartoznak a politikai és a szakmai döntéshozók, a helyi civil társadalom és a roma közélet, valamint a helyi társadalom közvetlenül nem érintett tagjai is (Szűcs, 2018b).

Mérések tervezése

Tények hiányában mindenki azt mond, amit akar, ezért egy integrációs program szempontjából kulcskérdés, hogy eredményeit megerősítik-e független mérések. Nyíregyházán, ahol bezártak egy cigányiskolát, majd újraindították, mindenki a korábbi eredményekre vagy eredménytelenségre hivatkozik attól függően, hogy a vitában kinek a pártján áll. Ugyanerre a következtetésre jut a romániai közép- és felsőoktatási programról (ahol kedvezménytel vettek fel roma diákokat) szóló esettanulmányunk: *„a megerősítő intézkedések kommunikációjának szigorú értékelésen kell alapulnia. Ha az intézmények nem tudnak adatokat adni, az intézkedés támogatottsága drámaian csökken”* (Ivasiuc, 2014a). Jó példák is vannak e téren: Hódmezővásárhelyen a felmérések alapján az oktatás színvonala egyenetlen volt, javításra szorult. A mérések végigkísérték a programot, és általában is segítették a hatékonyságot. Nem véletlen, hogy a nagy sikerű szegényellenes programok – például a Progresia/Oportunitades Mexikóban és a Bolsa Familia Braziliában – kezdettől fogva nagy forrásokat különítettek el a program külső, független értékelésére.

Azonban a független, külső mérést nem kizárólag nagy költségekkel tudjuk elérni. Felkérhetjük a közeli egyetemet, hogy szervezzenek a településen terepgyakorlatot, vagy úgy is, hogy jól kitalált indikátorokat alkotunk: például olyat, hogy megnőtt-e a telepen a felszámolási program után az integrált családok részéről az orvoslátogatások vagy a szociális szolgáltatások igénybevételének száma.

A szükséges felmérések egy másik köre a későbbi végrehajtási kockázatokat csökkentheti. A helyi integrációs programok egyik nehéz dinamikája, hogy minél jobban csináljuk, annál több jogos igény vagy csak irigység merül fel a lakosság részéről, amit már nem tudunk kielégíteni. Különösen igaz ez akkor, ha a privilégiumokat olyanok kapják, akikkel kapcsolatban széles körben osztott előítélet, hogy maguk nem dolgoznak meg ezekért a javakért. Minden olyan programnál, amelynek során jelentős rásegítő intézkedések történnek, előbb-utóbb megjelennek azok a programokból nem részesülők, akik úgy érzik, nekik is járna az adott szolgáltatás. Gyakran igazuk is van, hiszen például Nyíregyházán a cigánytelep iskolájának bezárásakor iskolabuszt állítottak be, ami a bezárt iskola tanulóit új iskoláikba hordta. Aztán megjelentek a város tanyabokraiban élő gyermekek szülei is, akiknek szintén nagy áldozat volt mindennap eljuttatni gyermekeiket az iskolába. Ha nem akarjuk, hogy a részrehajlás vádjá és/vagy a kimaradtak irigysége jelentősen megnehezítse

a dolgunkat, az ilyen rásegítő eszközök tervezésénél alapos kockázatelemzést (ki fog még ugyanilyen igényrel megjelenni?), és igényfelmérést (valós és prioritást élvező igényekre reagálunk?) érdemes végeznünk.

A kommunikáció hatóköre: akire tartozik vagy „elő az ágyúkkal”?

Komoly dilemma a helyi integrációs programok tervezésekor, hogy e programok mekkora hatókörű kommunikációval kezelhetők. Sokan gondolják úgy, hogy a helyiek megnyerésével megúszható komolyabb konfliktusok nélkül egy ilyen ügy, és az országos kommunikáció – amit helyi döntéshozóként még befolyásolni is kisebb mértékben tudunk, sokat árthat. Másfelől azonban jól látható, hogy az elmúlt egy-másfél évtizedben ebből a szempontból változott a helyzet: Magyarországon a helyi politikáig leért annak a politikai szerveződésnek az ereje, ami minden, a cigányok – vagy éppen a szegények, ha vannak közöttük cigányok is – érdekében megtett közpolitikai lépés ellen tiltakoznak, és azonnal felemelik az ügyet az országos nyilvánosság szintjére. Hatékonyabb tehát eleve arra készülni, hogy lesz a kommunikációnak országos vetülete. Ha különböző okok miatt a kommunikáció hatókörét nem is terjeszti ki a projektgazda a legszélesebb nyilvánosságra, a proaktív hozzáállás lehetővé teszi, hogy támadás, krízis esetén rendelkezzen az országos sajtó elérésének eszközeivel.

Intézményesítés

Minden projekt többféle kommunikációs feladat összehangolt végrehajtását igényli. Az ilyen összehangolás garanciája az egyeztetések és a végrehajtás intézményesítése. Mindez nemcsak a kommunikációs felelősök kinevezését jelenti, hanem például a különböző tájékoztatási infrastruktúrák működtetését is. A roma közösség folyamatos tájékoztatását és kérdéseik megválaszolását szolgáló információs pont felállítása a már említett Kavarnában ugyanúgy példa erre, mint a szlovákiai Martin megoldása. Itt amellett, hogy egy teljes állású szociális munkás és két aszisztens dolgozott folyamatosan a település három cigánytelepén, a polgármesteri hivatal munkatársai, az alpolgármester, a lakhatással kapcsolatos ügyeket intéző szervezet, szociális munkások és roma képviselők heti rendszerességgel találkoztak, hogy megbeszéljék a fontosabb témákat.

A személyesség

A lebonyolítás során felértékelődnek a személyes információátadást támogató megoldások, például a személyes megkeresések. Ezt a megoldást a legtudatosabban az esettanulmányokban szereplő települések közül Kyustendilben (Bulgária) alkalmazták. Sasho Krastev, a helyi közösségi központ vezetője szerint: *„Eldöntöttük, hogy egyéni interjúkat folytatunk szülőkkel és gyerekekkel ajtóról ajtóra járva, mert az emberek nem hisznek már a nagy általános összejűlésekben. Attól tartanak, hogy valamilyen politikai célra használják majd őket. Ezért személyesen lépünk velük kapcsolatba, vagy minden családot külön hívunk meg a közösségi házba, ahol felkészítjük és bevonjuk őket a projektbe.”* (Makaveeva, 2014a). Önkéntesek bevonásával működhetnek információs pontok, mint Kavarna esetében, ahol külön háromfős csoportokat alkalmaztak a roma közösség folyamatos tájékoztatására. Ők napi több órát is a terepen, egy információs ponton dolgoztak, így lényegében együtt éltek a programban szereplőkkel. A program tervezésében a társadalmi partnerek széles körű bevonásával létrehozott munkacsoportok is részt vettek.

Utánkövetés

Egy döntés átvitelével és egy új helyzet kialakításával még korántsem nyertük meg a csatát. Gyakran előfordul, hogy az indulatokat, kritikákat csak elfojtották, és továbbra is ott

izzanak a hamu alatt. Ezeket aztán bármikor lángra lobbanthatja egy iskolai verekedés vagy egy etnikai konfliktusként értelmezett szomszédsági vita. Ezzel nem azt mondjuk, hogy nem lehetünk addig nyugodtak, amíg a program legádázabb ellenfeleit nem állítottuk magunk mellé, azonban azt igen, hogy a végrehajtás fázisában, sőt általában utána is folyamatosan kell felületet biztosítani a felmerülő problémák keretek közé terelt megbeszélésére, a rendszeres tájékoztatásra, a szülői fórumok, a pedagógus-szakmai párbeszéd, az integrációs program szélesebb szereplőinek találkozásaira.

Az egyik legerősebb ellenérv azokkal szemben, akik a sikeres programokat is szeretnék befeketíteni annak demonstrálása, hogy a program támogatói szervezettek és összetartanak. És persze a program szimbolikus elismerései. Egy jól tervezett és végrehajtott integrációs program teljes joggal számíthat szélesebb érdeklődésre. A döntéshozók, nemzetközi szervezetek nagy energiával keresik az olyan modellértékű programokat, amelyek másoknak is bemutathatók – egész infrastruktúrája alakult ki ezeknek az elmúlt években. A jó gyakorlatok terjedése fontos dinamikát szolgál: minél több sikeres modellprogram zajlik, annál inkább csökkenhet az ilyen programokkal kapcsolatban megfigyelhető bizalmatlanság és fatalizmus, ez pedig csökkentheti a kudarctól tartók vonakodását. A helyi integrációs programok szempontjából ezért minden ilyen elismerés kezdettől fogva lényeges. Ehhez a program folyamatos dokumentálása, a mérések lehetőségének biztosítása, valamint a partnerek nemzetközi szakmai szervezetekkel való tervezett és folyamatosan fenntartott kapcsolata szükséges. A nemzetközi vagy más szakmai elismerés nem vezet automatikusan helyi támogatáshoz: bár a valkovnai polgármester lakhatási programjáért széles körű elismerésben részesült, a következő, 2006-os választásokon alulmaradt. Am voltak olyanok is, akiket nagy aránnyal választottak újra egy roma integrációs projekt után, ilyen volt például a hódmezővásárhelyi polgármester.

Érvkészlet és üzenetépítés

A roma integrációs projektek gyakran követik el azt a hibát, hogy olyan dogmákra építik kommunikációjukat, amelyek korántsem magától értetődőek vagy széles körben támogatottak. Napjainkban gyakoriak az olyan hangok, amelyek szerint megbukott a korábbi, emberi joginak is nevezett, a kisebbségekkel kapcsolatos beszédet is szabályozó beszédmód. Sokan a politikai korrektséget mint egyfajta „kozmetikázó”, a valós tényeket elfedő beszédmódot kritizálják. Véleményünk szerint ilyen, elsősorban az emberi jogi érvelést átható dogmák: rasszistának lenni szégyenletes dolog; szolidárisnak kell lenni az elesettekkel; az államnak kötelessége a szegényeken segíteni; a romák áldozatként való bemutatása széles körű szolidaritást szülhet. E tételeket – eltérő mértékben – korántsem támogatja olyan mértékben a közvélemény, mint gondolnánk, ám úgy tűnik, sok ember esetében ezen dogmákon alapulnak az érvrendszerek. Mindez nem azt jelenti, hogy nem értenénk egyet ezekkel az alapelvekkel, azt azonban igen, hogy ha igazunk van, hatékonytalanul működnek, és érdemes helyettesítő érveken dolgozni a roma projektek kapcsán.

Az egyik ilyen helyettesítő a rasszizmus automatikus megbélyegzésével szemben annak tarthatatlanságának, logikai ellentmondásainak kimutatása. Működhetnek pozitív rávezetések is, ilyenek például a helyi többségi közösség történelmi befogadó, szolidáris jellegének beépítése a kommunikációba. Működhet a szegényekkel szembeni szolidaritás és az állami segítség kapcsán a saját jól felfogott érdek kommunikálása: mindannyian ismerjük azokat a helyzeteket, amikor egy helyzet kezelésének elmulasztása – például egy évtizedekig leromlani és növekedni hagyott cigánytelep – miként vezet egyre nagyobb költségekhez.

Az egyoldalú sajnálatkeltés szintén nem működik: nagyon erősek azok a többségi sztereotípiák, hogy a romák maguk passzívan várják a többségi segítséget. Meg kell tudni mutatni – és érdemes erre a tervezésnél is hangsúlyt fektetni – azokat a helyzeteket, amelyekben a romák maguk aktívan, méltósággal vehetnek részt a projektekben. Ha mindez például a saját környezetükben végzett közmunka vagy egy oktatási integrációs program kapcsán szervezett szülői klub, akkor azzal. Ugyanakkor nem árt szem előtt tartani, hogy a pozitív személyes példák bemutatásának hatása korlátozott, azokat az előítéletes közönség hajlamos a szabályt erősítő kivételként vagy propagandaként értelmezni (Jhally és Lewis, 1992).

Hasznos lehet több síkon kifejtett üzeneteket kidolgozni például a jól felfogott érdekek (mennyit fizetünk majd segélyre), a józan belátás (valóban meg lehet-e segélyekből élni) és az együttérzés érveivel. Az érvelés kialakítása során fontos néhány várható ellenérvet is felvetni és cáfolni, vagyis elébe menni a kritikáknak. Egy roma integrációs projekt mellett számos formában érvelhetünk. Lesznek, akik inkább a szolidaritás és az együttérzés érveire fogékonyak, míg mások a saját jól felfogott érdekeikre. Mindez ráadásul a fő kommunikátorok habitusától és a helyi közösségek közötti együttműködés hagyományaitól is függ. Azonban az eléggé valószínű, hogy a többféle érvelés – például azért, mert nagyobb munka cáfolni – nagyobb esélyt jelent. A minimum-elvárás, hogy legyenek:

- Számaink! (Miért fontos, vannak-e becslések és nagy számosság?) Maga a hírérték fogalma is így, mennyiségi jelleggel is működik a szerkesztőségekben: hír az, ami kevés embert nagyon nagy mértékben vagy akár sok embert kisebb mértékben érint.
- Vízióink! Melyek a változtatásokkal járó előnyök és érdemek?
- Hivatkozható történetek (máshol végrehajtott jó modellekről, élettörténetekről).
- Kezdetől átlátható költségek összehasonlításokkal, forrásmegjelöléssel.

Az üzeneteket a konkrét integrációs projektek határozzák meg, ugyanakkor fontos dilemmák általánosságban is felmutathatók és meghatározhatóak. Gyakran felmerül az a kérdés, hogy egy roma programot feltétlenül roma programként kell-e kommunikálni. Egyrészt mindenhol a régióban erősek a cigányellenes előítéletek, és ezeknek általában központi részét adják a „túltámogatottságukkal” kapcsolatos képzetek. Ráadásul a programokban a kedvezményezettek általában nem romaként, hanem szegényként, helyi lakosként, egyszerű állampolgárként jogosultak a segítségre. De van egy további érvünk is: egy ilyen programnál azonosíthatók a nem romákkal kapcsolatos érvek is. Egy szegregált roma iskola fenntartása általában drágább. Magyarországon ezek többségében kis létszámúak, ráadásul lehetetlenség hosszú távra tömegével jó tanárokat találni ezekbe az intézményekbe. Például Hódmezővásárhelyen –intézményi racionalizációra hivatkozva – át is alakították a teljes városi iskolarendszert, aminek keretében bezárták a cigányiskolát.

Másfelől azonban az integrációs projektekben a többségi szülők vagy a lakhatási integrációs projektekben a roma szomszédokat kapó többségek *nem általában* félnek, hanem a cigányellenes sztereotípiák és/vagy általánosított korábbi tapasztalatok állnak össze félelemmé. Ők, akármint teszünk, cigányként fognak nézni az érintettekre. Ráadásul mindenütt a régióban megjelentek és saját kommunikációs felületeket építettek ki azok az ellenerők, akik a cigányellenességre építve gyűjtenek szavazatokat és befolyást. Ők azok, akik az ilyen integrációs programokat kezdetől a cigányellenes érzelmekre alapozva fogják támadni, és stratégiájuk a program etnikai színezése. Egy ilyen esetben sem lehetetlen, sőt ajánlatos következetesen ragaszkodni ahhoz az érveléshez, ami folyamatosan és határozottan teszi világossá: a romák nem azért kapják ezt a segítséget, mert romák, hanem azért, mert szegények és kirekesztettek, nekünk pedig minden helyi polgár problémája probléma.

Sokféle stratégia létezik egy integrációs program kommunikációjára. Vannak, akik azt választják, hogy külső erők (a jogszabályváltozások, a kormány, az EU) hatására kell megtenniük valamit; mások a helyi elitekkel próbálnak alkut kötni (pl. integrálok az önkormányzati iskolákban, de a gyerekeitek háborítatlanul járhatnak majd tovább a helyi nem önkormányzati elitiskolába); és vannak olyanok is, akik racionális okokra (pl. a helyi társadalom fejlődésére, munkaerőpiacának megerősítésére) hivatkoznak. Az első két stratégiának is vannak buktatói: különösen Kelet-Európában, ahol könnyen válhat valaki helyi vezetőként hőssé a központi kormánnyal való szembeszállás során, könnyen lehet, hogy ezt várják majd el egy ilyen esetben is. A második forgatókönyv során mindig lesznek a középosztályból olyanok, akik kimaradnak az elithelyekről, ám nem tudható, hogy mekkora a szavuk.

Kavarnában (Bulgária) igen hamar megszerveződtek a lakhatási projektet ellenzők, azonban a programot kezdettől fogva egy olyan vízióba csomagolták, amely a kisváros turisztikai vonzerejéről, valamint a roma és a nem roma lakosok egyaránt jobb életkörülményeiről szólt. Így a programban kedvezményezett romák nem mint romák, hanem mint kavarnai lakosok lettek a program kedvezményezettjei. A Kavarnáról szóló esettanulmány alapján a romák nem azért voltak kedvezményezettek, *„mert kivételezettek és speciális jogok illetik meg őket, [...] hanem mert az önkormányzatnak kötelessége elismerni minden polgárának jogát a tisztességes munkához, oktatáshoz, szociális szolgáltatásokhoz”* (Makaveeva, 2014b). A roma programok kommunikációja során kulcskérdés annak felmutatása, hogy azok miként illeszkednek a többségi érdekekhez és az egész település jólétéhez.

Általában találhatóak is ilyen pontok. Mindez szembeűnő például az olyan lakhatási programoknál, ahol infrastruktúra-fejlesztés is történik – ez általában hozzájárul a település emelkedéséhez. Nem véletlenül érveltek a valkovnai (Szlovákia) projekt kapcsán a döntéshozók azzal, hogy az infrastruktúra-fejlesztés mellett a lakóházak fejlesztése a település összes lakosának jó. (Amellett, hogy az érvek a közösség kirekesztődésének következményeire és más szlovákiai jó gyakorlatokra is hivatkoztak.). A Grădinariban (Románia) véghezvitt program azt mutatja, hogy *„az egyik legfontosabb stratégia a támogatás megszerzésére olyan problémák megoldását megtalálni, amelyek közösen felismert problémák, így megoldásukból mind a romák, mind a nem romák profitálhatnak.”*

A felkészülés során alapos mérlegelést igényelnek azok a témák és beállítások is, amelyeket szeretnének elkerülni. Ezekre hasonló részletességgel kell cáfolatokat kidolgozni. Sokfélék lehetnek ezek, és lehetetlen mindenhol, minden helyzetben jól működő receptet megfogalmazni, de érdemes a következőkre felkészülni: a fő kommunikátorok hitelességét aláásó üzenetek (pl. csak azért csinálja, mert sok pénzt keres vele); a roma integrációs projektek kapcsán megjelenhet „az érdemtelenül támogatott romák” gondolata; előkerülhetnek a pánikkeltés különböző módszerei (pl. gyermekeink osztályaiba rossz magaviseletű roma gyerekek kerülnek).

Oktatási integráció: visszahúzhatja-e a többségi tanulókat?

A többségi szülők körében gyakori az a laikus vélekedés, miszerint a roma tanulók integrált oktatása a többi (többségi) tanuló előrehaladására kedvezőtlen hatással van. Magyarországon egy, az integrációs oktatási program eredményességét mérő alapos felmérés viszont azt bizonyította, hogy a roma tanulók olvasáskészsége jobban fejlődik, ha integráltan oktatják őket, és ha az integrációt megfelelő pedagógiai támogatás kíséri, akkor mindezt anélkül éri el, hogy negatívan befolyásolná a nem roma tanulók fejlődését. Ráadásul az alkalmazott korszerű pedagógiai módszerek javítják a tanulók önértékelését, függetlenül etnikai hovatartozásuktól, és növelik a romák társadalmi elfogadottságát a nem roma tanulók körében. A kognitív készségek fejlődése mellett tehát az önértékelés és az etnikai csoportokkal szembeni attitűdök is jelentősen fejlődtek (Kézdi és Surányi, 2008). (A vizsgálat 2005 tavasza és 2007 tavasza között zajlott 30 integráló bázisiskola és nem integráló, hasonló tanulói háttérrel és korábbi eredményekkel rendelkező kontrolliskoláik két-két évfolyamán.

Hangoltság: ténybeszéd és szerénység

Hasonló veszélyeket hordoznak a szervezetek olyan kommunikációs stratégiái, amelyek a „minél kisebb befektetéssel minél nagyobb sikert bemutatni” elven működnek. Az állam, a hivatalok és az önkormányzatok gyakran a kisebb programokat is óriási erőfeszítésként tálalják, azt már nem megmutatva, hogy a közösség szempontjából egy-egy program mekkora hatáskörű, illetve várható-e ennek fényében valódi változás. Ez az eljárás könnyen beválthatatlan elvárásokat ébreszthet a közönségben, és a nagyívű projektek és a nyomor változatlan nagysága közötti ellentmondást sokan hajlamosak lesznek azzal feloldani, hogy a romák maguk tehetnek a helyzetükről: mi már mindent megtettünk értük. Ezért az integrációs programok kommunikációjában elemi érdek, hogy a lehetőségeinket és erőfeszítéseinket ne próbáljuk a valóságosnál nagyobbak bemutatni.

Szintén a hangoltság visszafogottságához tartozik, hogy a konfrontatív vagy ez ennél finomabb kommunikációs stratégiák vezetnek-e eredményre nyílt előítéletesség esetén. *„Grădinari polgármestere számtalanszor megjelenik a médiában. Minden megjelenése során hozzájárul a szokásos cigányellenes előítéletek cáfolatához. Az előítéletekkel szembeni stratégiája sokkal inkább együttműködőként, mintsem olyanként, amelyik konfliktust keltve direkt konfrontál. Így, amikor cigányellenes előítéletekkel szembesül, a Grădinariban tapasztalható pozitív példákat hangsúlyozza, és nem az újságírók véleményét támadja.”* (Ivasiuc, 2014b).

Kommunikátorok és célcsoportok

Még ha nagyon eltérő integrációs projektekről, illetve nagyon különböző körülményekről is van szó, minden projektre igaz, hogy meg kell határozni a véleményvezérek szintjeit. A mi esetünkben biztosan köztük vannak az alábbiak:

- döntéshozó
- civil vezető, aktivista;
- a roma közösség vezetője, aktivistája;
- külső szakértő.

Kulcskérdés, hogy a projektnek legyen legalább egy, nagy hitelességgel és a tájékoztatás kapcsán autoritással rendelkező szóvivője, vezető kommunikátora. Ugyanakkor elkerülhetetlen (pl. mert a média előbb-utóbb megtalálja), hogy hasonló hitelességű roma szóvivő is felerősítse az érintett roma közösség hangját. Az ő hitelessége szintén kulcskérdés:

a helyi viszonyokat nagyban átrendező, esetleg bizonyos csoportoknak nagy érdeksérelmet, akár csak félelmet okozó projekteknél várható lesz, hogy a média talál majd akár olyan romákat is, akik ellentmondanak a program célkitűzéseinek. Az ő semlegesítésükben, meggyőzésükben fontos szerepe lehet a teljes programmal tisztában lévő roma vezetőnek. Emellett szükséges annak a közvetlen szakmai végrehajtói körnek a meghatározása és felkészítése, akiket eséllyel talál majd meg a média. Ők speciális szakmai hitelességgel rendelkeznek a kommunikációban – olykor akár a politikai döntéshozókénál is nagyobb hitelességgel (vannak további fontos kommunikációs szereplők, mint például a helyi orvos, a lelkipásztor, róluk és e speciális kommunikációs hitelükről később lesz szó).

A kommunikátorok felkészítése

Egy-egy program végrehajtása során a projekt vezetői, munkatársai a regionális, sőt alkalmanként az országos média figyelmének középpontjába kerülhetnek, aminek a kezeléséhez nem feltétlenül rendelkeznek elég tapasztalattal. A projekt arcaiként meghatározott kommunikátorok egy ilyen felkészítés mellett egyéb támogatást is kell, hogy kapjanak. Megszólalásaik előtt már jobb, ha megvan az üzenetsomag: ebben a közösen kialakított üzenetek szerepeljenek megfelelő állításokkal és példákkal. Tartalmazza a „Kérdések és válaszok” (Q+A) anyagot: érdemes a stábnak közösen végig gondolnia, hogy milyen kérdések várhatóak egy sajtónyilvános esemény vagy még inkább sajtótájékoztató közben és után. Nagyon fontos a tréning: költséges megoldás, de a tapasztalatlan beszélőnek támogatást adhat a nehezebb, esetleg támadó helyzetek kezeléséhez. Ha erre anyagi okokból nincs is mód, a próba, a gyakorlás akkor is szükséges.

A lehetséges támogatók megtalálása

A szakmai végrehajtóknak – beleértve a családokkal dolgozó szociális munkásokat, pedagógusokat – speciális kommunikációs hitelességük van: e hitelesség egyszerre származik a szaktudásból és a célcsoport közeli, adott esetben hosszú időre visszanyúló ismeretéből. Ezért a végrehajtók meggyőzése, támogatásuk megszerzése már csak kommunikációs szempontból is elengedhetetlen. A program szakmai végrehajtását mindenképp egyeztetni kell velük, terjedjen ki az egyeztetés a kommunikációs javaslatok megfogalmazására is. Ez az a csoport, amelyben attitűdváltást a legstabilabb módon lehet elérni szerepazonosulás révén. Esetükben hivatkozhatunk olyan szakmai és jogi étoszra, amely lehetővé teszi, hogy azonosuljanak a roma gyerekek, családok érdekeivel.

Ugyanakkor a kommunikációs tekintélyeknek van egy jóval tágabb köre, akik szintén nagymértékben befolyásolhatják a véleményeket: azok az informális vezetők, akikre mind a média, mind a szélesebb közönség figyel. Ilyen lehet például a helyi pap/lelkész, a legnagyobb helyi foglalkoztató. Ha biztosra mehetünk, kérjük fel e tekintélyeket a program melletti kiállásra. Ha nem mehetünk biztosra, egy szélesebb tematika (pl. a településen élő szegények helyzetének megvitatása) alkalmat adhat a legnyitottabbak azonosítására, akikkel informálisan tovább folytathatjuk a beszélgetéseket. A legerősebb bevonás a kommunikációba az lehet, ha a projektek végrehajtásába is bevonjuk ezeket a tekintélyeket: Grădinari (Románia) szerencsés helyzetben volt, hiszen az oktatási szereplők és a körzeti orvos is támogatta a programot a kölcsönös előnyök alapján, amit az iskolai eredmények és a legelesettebbek egészségügyi helyzetének javulása hozott.

Gyakori igény egy-egy integrációs projekt lebonyolításakor a külső hitelesítés. Időről időre, elsősorban talán nehézségek esetén, de más alkalmakkor is felmerülhet, hogy a projektben érintett szereplők mellett kiálljanak olyan nem helyi szakértők vagy tekintélyek, akik pusztán jelenlétükkel, elismertségükkel, az általuk képviselt szervezet erejével nyomatékot

tudnak adni a programnak. Akiknek a szava sokat ér nemcsak a helyi, hanem az országos nyilvánosságban is. Ilyen partnerek, támogató megszólalók lehetnek például a téma iránt fogékonyságot mutató civil szervezetek, önkormányzati szövetségek, más helyszínen sikerrel véghezvitt integrációs programok vezetői és érintettjei, állami szervek vezetői. Más szereplők bevonásának egyik jó példája a Várnában (Bulgária) zajló lakhatási program: a folyamatosan megszerveződő, sztrájkjal fenyegető kritikusokkal zajló tárgyalásokba az önkormányzat meghívta az ombudsmant, civil és vallási szervezetek képviselőit. Az önkormányzat ezzel a folyamatos párbeszédre törekvést üzentte, és azt, hogy a program hozzájárul majd sok elesett ember életkörülményeinek javulásához.

Ahogy korábban erről már szó volt, egyes esetekben az Európai Unió is fontos hivatkozási pont lehet a kommunikációban. A helyi önkormányzat ilyenkor az európai szabályozás, az ebből fakadó lépések hangsúlyozásával is igazolhatja lépéseit. Az EU-s vagy más nemzetközi szervezetek, hazai segítségnyújtó szervezetek hangsúlyos, érdemi bevonása, adott esetben vezetőként vagy főpartnerként való megnevezése jelentősen csökkentheti, akár fel is oldhatja a helyi feszültségeket. Ez történt Pécsen, ahol az ENSZ Fejlesztési Programjának (UNDP) és a Máltai Szeretetszolgálatnak volt ilyen szempontból is fontos szerepe egy teleprehabilitációs programban.

Célcsoportok meghatározása

Ha a kommunikációs stratégia végrehajtásában nem is kivitelezhető, hogy egy-egy program során három-négy párhuzamos csoportra célzott stratégiát hajtsunk végre, a tervezésnél érdemes külön is megvizsgálni e csoportokat. A legfontosabbak egyike, hogy a közvetlenül érintett közösséget a különböző típusú projektekkel más és más mértékben vonják be. A roma közösség gyermekei bizonyos programokban (pl. iskolabezárásokkor) nagy utat tesznek meg, és bármennyire érzik is, hogy lényegesen javulhat helyzetük, mégiscsak egy többé-kevésbé megszokott, védett környezetből merészkednek ki az ismeretlenbe. A roma integrációs projektek általában egy hosszú időre visszanyúló kirekesztés és/vagy halmozódó hátrányok következtében beállt helyzetet próbálnak orvosolni. E hátrányok gyakran információs hátrányokat, gyenge érdekérvényesítő képességet, illetve sokszor a hatalomnak való kiszolgáltatottságot is jelentenek. Van, hogy hosszabb idő szükséges az önkormányzat és a roma közösség közötti folyamatos kommunikáció beüzemelésére, olykor apró bizalomépítő lépésekkel, amelyek később a nagyobb ívű programok elkezdését is lehetővé teszik.

Egy példa a bevonásra: „ők mit szeretnének?”

A kavarnai polgármester szinte minden héten lemegy a cigánytelepre, beszél aktuális kérdésekről. Ezek az egyeztetések már a programtervezést is meghatározták, és őt is véleményének megváltoztatására készítették: *„Eredetileg azt gondoltam, hogy a romáknak szociális lakásokat kellene építeni, de az első mandátumom idején majd minden héten elmentem a telepre beszélni az emberekkel. És rájöttem, hogy nem szociális lakásokra, hanem arra van szükségük, hogy tulajdonossá válhassanak és felépíthessék a házaikat. A romák mondták: nem szociális lakásokat, hanem a jelenlegi házak legalizását, és olyan telkeket szeretnének, ahol új házakat építhetünk. [...] Egyszerűen csak olyan körülmények között akartak élni, mint a többi helyi lakos.”* (Makaveeva, 2014b).

A roma közösség (és nem csak vezetőik) megszólítása, és az azzal kapcsolatos bizalomépítés, hogy a településvezetés nem hagyja majd őket magukra, kulcsfontosságú ezekben a projektekben – nem véletlen, hogy oly sokszor halljuk azt a kritikát, hogy „idejöttek,

aztán magunkra hagytak minket”. E váltást segíteni kell, ami nem kizárólag kommunikációs szempontból lényeges. Nem csoda, ha a többségi lakosság egy részének ellenállását látva, vagy adott esetben a politikai váltógazdaságból kifolyólag az új helyi hatalomnak kiszolgáltatva, a családok egy része a korábbival ellentétes, adott esetben a nyilvánvalónak tűnő érdekével ellentétes nyilatkozatot tesz majd, adott esetben pedig kihátrál a programból. Ráadásul vannak nehezen értékelhető, megosztó megoldások is, ilyen például, amikor egy rosszabb helyzetű telepről szintén szegregált, de valamivel jobb feltételek közé kerülnek a családok. 2012 májusában, egy héttel a helyhatósági választások előtt a romániai Nagybánya rendeletet hozott 100-150 roma család áthelyezéséről a Craica nevű telepről egy 2009-ben bezárt vegyianyag-gyár területére. A döntés megosztotta a közösséget: egyesek örültek, hogy jobb körülmények közé kerülnek, míg mások azt mondták, hogy régi lakhelyükön kellett volna maradniuk. Nem sokkal az átköltöztetés után néhány család visszaköltözött az eredeti telepre (Chiritoiu és Constantin, 2012).

Mindannyian ismerjük azt a forgatókönyvet, hogy egy iskolai deszegregációs program során előbb-utóbb előkerülnek olyan roma szülők, akik azt nyilatkozzák, hogy nekik semmi bajuk nem volt a korábbi helyzettel, és nem értik, miért hozott a bíróság ítéletet a szegregáció megszüntetéséről – ez történt például a szlovákiai Szentmihályfalván (Sarisske Michalany) vagy Nyíregyházán. Ezt a kockázatot csökkentheti a folyamatosan fenntartott kommunikáció és az érintettek olyan bevonása, amitől magukénak érezhetik a programot. Gyakran magát a közösséget is meg kell nyernünk: lehet, hogy félelmek, lehet, hogy más miatt, de nem automatikusan támogatják a programokat. Erre nem ismerünk jobb eszközt, mint az érintettek kezdetől fogva hangsúlyos bevonását a tervezésbe és a végrehajtásba is. Ez közös rendezvényekkel akár kommunikációs alkalommá is tehető.

A felkarolás (az együttműködés helyett) megbélyegzéshez vezet

A romániai felsőoktatási programról (melyben megkönnyítették a roma diákok bejutását a felsőoktatásba) szóló esettanulmány (Ivasiuc, 2014) fontos adalékkal szolgál arról, hogy egy ilyen program rossz végrehajtása hogyan vezethet a többségiek diszkrimináltságának érzéséhez és a kedvezményezetek önbizalomhiányához. Az esettanulmány szerint: „[...] az ilyen programok végrehajtóinak tudatában kell lenniük, hogy bizonyos érdekcsoportok vagy a szélesebb közvélemény megbélyegzi majd az ilyen intézkedéseket, és alacsonyabbrendűként állítja majd be azokat, akikre kiterjed. Ennek elkerülése érdekében fontos olyan támogatókat találni, akik hatékonyan tudnak az ilyen stigmákkal szembeszállni, bátorítani tudják azokat, akik igénybe vehetik ezeket a szolgáltatásokat, és további érdekcsoportok támogatását is megerősíthetik (tanárok, szülők, iskolatársak).”

Közvetlenül érintett közösségnek kell tekintenünk azokat is, akik bármely ok miatt eddig nem éltek együtt romákkal, gyermekeiknek pedig most lesz először roma osztálytársuk – ők kiemelten kitettek a különböző pánikkeltéseknek. Gyakran az is elég, ha átíratják a gyermekeiket máshová, vagy csak felvetik ennek lehetőségét. Ez történt a vegyes osztályok miatti petíciók kapcsán Martinban (Szlovákia) és Pazardzhik városában (Bulgária), ahol 2012 szeptemberében 24 többségi elsős gyermek beiratását vonták vissza a szülők.

E kör kiterjedése projektenként más és más: egy iskolai deszegregációs projekt esetében például hosszú távra és intenzíven involválódnak többségi gyermekek és szüleik is, olyan mértékben, amilyenben egy telepfelszámolási programnál talán csak a közvetlen szomszédságba kerülőknél jelenhet meg félelem, idegenkedés. Itt válik igazán hangsúlyossá, hogy már a program korai fázisaiban elkezdődik-e a tájékoztatás, és később folyamatosan rendelkezésre áll-e a stáb erre felhatalmazott tagja, aki a felmerülő problémákra, kérdésekre azonnali válaszokat tud adni.

A szélesebb közvélemény

Az ennél tágabb többségi célcsoport határai és belső törésvonalai a legelmosódottabbak, holott már csak választóként sem lehet közömbös a véleményük alakulása. Ők vannak a legtöbben, és ha nem is a meggyőzésük, legalább a nyílt ellenállásuk megszerveződésének elkerülése definiálható célként. Mint általában, az ő esetükben is fontos lehet azonosítani azokat a tekintélyszemélyeket, akik kiállása a projekt mellett hozzájárulhat a sikerhez. Mind a vélemények feltárására, mind e széles kör ráhangolására alkalmasak lehetnek olyan megelőző véleménykutatások és konzultációsorozatok, amelyek például a helyi oktatásügy általános kérdéseivel kapcsolatosak, illetve lehetnek egyben érzékenyítő jellegűek is, például: Milyen kiegészítő szolgáltatásokat látna szükségesnek ahhoz, hogy a gyermeke osztályába bekerülő roma gyerekek sikeresen részt tudjanak venni az osztály munkájában? A válaszokat, ötleteket felhasználhatjuk a programtervezés és a hivatkozások terén is.

Az előítéletekről sem érdemes előítéletesen gondolkodni: a hallgatag többség is többféle

A kutatások alapján a roma inklúzió számíthat némi többségi támogatásra. Romániában arra a kérdésre, hogy a roma integrációt milyen eszközök támogathatják, a válaszadók többsége az oktatást (57% első vagy második helyen említette) és a munkapiaci integrációt említette (41%) (NCCD-RIES, 2013). Egy 2010-es felmérés szerint a nem romák 69%-a azt gondolja, hogy a kormány eleget tett a roma integrációért (RIES, 2010). Magyarországon a közvélemény általában véve szintén fontosnak tartja a roma gyerekek megfelelő oktatását. Vannak reménykeltő jelek a különböző konfliktusok értelmezése kapcsán is: a TÁRKI egy 2003-as, 1544 települést felölelő kutatása (TÁRKI, 2004) alapján 2003-ban a települési konfliktusokat régióként is nagyon eltérő módon érzékelték etnikai konfliktusként az önkormányzati vezetők. Bár az etnikai konfliktusokat a magas roma arányú Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön tartották a leggyakoribbnak, de ezeken a területeken is csak a települések harmadában történt ez. A szintén magas roma arányú Dél-Dunántúlon mindössze csak a települések negyedében.

A bizonytalanok támogatóvá tétele

Ritka lehetőség, ám mindenképpen megfontolásra érdemes, hogy a település vezetői egy, a lakosságban felmerülő szándékot emeljenek a központi cselekvés szintjére. Mennyivel erősebb az az integrációs kezdeményezés, ami a többség oldaláról fakad, de a roma kisebbség tagjait kívánja a korábbinál előnyösebb helyzetbe hozni! Számptalan nehézség, akadály, dilemma lenne így feloldható. A magyarországi Gyöngyös példája mutatja, hogy ez is megtörténhet. Az egyik helyi iskolába járó nem roma gyerekek szülei maguk álltak ki azért, hogy a roma gyerekeket integrálja a város vezetősége, hogy az ő gyerekeikkel egyenlő színvonalú oktatást kapjanak. A romák oldaláról nem volt ellenállás, a szülők erőfeszítéseit siker koronázta. Ha akár csak a szikrája is tapasztalható annak, hogy a többségi társadalom tagjai oldaláról érkezik szándék vagy igény, azt mindenképpen érdemes felkarolni.

A közös helyi értékekre hivatkozás is nagy erő lehet, Grădinari (Románia) polgármesterének számos kezdeményezése elsősorban a takarékosságot és a jó gazdálkodást igyekezett hangsúlyozni. Ez könnyen értelmezhetővé vált, hiszen egybeesett a többség által egyébként is fontosnak tartott szempontokkal, a hatékonytalan állami adminisztráció megváltoztatásának szándékával. Amikor ilyen érvelések kapnak teret és épülnek a közvélemény előtt, akkor egyre nehezebbé válik ellenző vélemények megfogalmazása.

A nyíltan kiálló ellenzők és az általuk elindított dinamikák

Egy-egy roma program kapcsán sokféle irányból és motivációval érkehetnek erős kritikák. Ezek előzetes felmérése, az ellenzők és érdekeik részletes elemzése, üzenetek, válaszok tervezése kulcsfontosságú a kommunikáció szempontjából is. Lássunk néhány egymást is átfedő, az üzenetformálás szempontjából azonban külön-külön is végiggondolandó csoportot. A kritikák jöhetnek a helyi élitek felől, akik korábbi „privilegizált”-nak tekintett helyzetüket féltik, például azt, hogy gyerekeik nem járnak roma gyerekekkel egy iskolába. Ők rendelkeznek a legnagyobb kapcsolati tőkével, ezért ők lehetnek a legsikeresebb kritikusok is. Ugyanakkor ők azok is, akik nagyobb eséllyel vonhatják ki magukat a döntés alól (például átíratják a közeli nagyváros iskolájába a gyerekeiket, alapítványi iskolát szerveznek), és valószínűleg olyan részén élnek a településnek, amely kevésbé érintett lakhatási integrációs programokban.

Jöhetnek a kritikák olyan helyi érintettek felől, akik úgy érzik, az integrációs program veszélybe sodorhatja törekeny státuszukat (pl. csökkenni fognak a lakásárak az utcában, ahová cigány családok költöznek) és/vagy biztonságukat (gyakran úgy fogják fel az első roma család vagy az első roma osztálytárs érkezését, mint „a vég kezdetét”). Igen gyakran a pánik vezérli az innen jövő tiltakozást, és gyakran megszerveződésének dinamikája is a pánikéra hasonlít. E programok egyik nagy dilemmája, hogy egy ilyen, a döntéshozók által támogatott, de a lakosság által kételkedve figyelt, esetleg éppen félelmeket keltő döntések miként nem válnak pánikká. Ezek a pánikok ráadásul nemcsak a félelem terjedésével, hanem a támogatók elhalkulása révén is terjednek. A kritikusok hangjának megerősödése elvezethet a hallgatási spirál kialakulásához, amikor a támogatók, az ellenzők erősödő hangját hallva, elnémulnak. Mindez egy olyan helyzethez vezethet, amelyben az ingadozók majd azt gondolják: a kritika a többségi vélemény. A pánikkal rokon vonás az is, hogy e félelmeket nehezen lehet csillapítani racionális érveléssel, de az is, hogy fenntartásuk egyik záloga, ha démonizáljuk a félelem tárgyát. A racionális érvelésekkel szemben leginkább a találkozások megszervezése, az integrációs programokban érintett romák emberközelsége hozása, közös tevékenységek csillapíthatják ezeket a félelmeket.

Speciális eset lehet, amikor a végrehajtókban terjed pánik: ez különösen iskolai integrációs programoknál lehet lényeges. Például a pedagógusok egy részének félelme azzal kapcsolatban, hogy miként fog tudni megbirkózni a korábbi, általában rosszabb színvonalú iskolából jött gyerekek esetleges lemaradásával, illetve az osztályban előálló esetleges feszültségekkel. Az ilyen esetekre a szakmai felkészítés, a jó gyakorlatok bemutatása és a szakmai szerepazonosulás erősítése lehet a válasz.

Fontos – és külön elemzendő – terület a politikai ellenzék és téma pártpolitikai tereppé tétele. A roma integrációs projekteknek, minden bizonnyal, az teszi a legrosszabbat, ha helyi politikai csatározások áldozatává válnak. Az sem véletlen, hogy a sikeres nemzetközi szegénységellenes programok, (pl. a feltételekhez kötött képzéstartogatási CCT-programok) többsége széles körű politikai támogatás megszerzése után indult el. A mindenkori ellenzéknek első látásra érdeke lehet bármely önkormányzati program kudarca, de csak első látásra. Kulcskérdés, hogy el tudjuk-e hitetni: vannak olyan közös érdekek, amelyekbe nem szabad beengedni a pártpolitikát. Mindezt van, hogy hatékony és transzparens döntéselőkészítéssel, és van, hogy olyan helyzetek előállításával lehet elérni, amiben kínos nem támogatni egy projektet. Az első értelmezési keretet az aktív fél, jelen esetben a döntéshozó állítja fel. Ha az ellenfeleink jól láthatóan politikai haszonszerzés céljából ellenzik vagy akadályozák nyíltan vagy rejtetten a programot, akkor ezt érdemes világossá tenni, és érvelhetünk azzal, hogy a nyomornak nincs politikai hovatartozása. Másrészt szervezhetünk olyan, a roma közösség bevonására épített helyzeteket, (pl. egy

kihelyezett képviselő-testületi ülést), ahol az ellenzőknek kínos lesz nem elmenni, de nyíltan kritizálni is. Az integrációról folytatott politikai vitákat gyakran az teszi lehetővé, hogy a kritikusok nincsenek vitahelyzetbe kényszerítve: monológok zajlanak egymás mellett. Valkován (Szlovákia) az egyeztetések dinamikája így nézett ki: a hivatalnokok és a helyi civil szervezetek egyeztetése céljából a polgármester lakossági találkozókat szervezett. Az egyik civil szervezet képviselője szerint az első találkozó nagyon feszült légkörben, nagyon agresszív nyelven zajlott. A második találkozón a tömeg egy része rájött, hogy korábbi attitűdje nem volt helyes, megpróbálták a becsületüket helyreállítani. A harmadik találkozó már teljesen más volt, célvezérelt és barátságos hangulatban telt.

Kihívások és kezelésük

Bár minden projekttel kapcsolatban a legjobbat érdemes remélni, a legrosszabbra is fel kell készülni. Bármely korábban említett vagy egyéb okból bekövetkező válság nemcsak megnehezítheti, hanem el is lehetetlenítheti a projektet, alááshatja a kezdeményezők elismertségét, kárt okozhat az egész közösségnek. Még a kevésbé ambiciózus integrációs projektek is jelentősen kitéttek a különböző kríziseknek. Az elmúlt évtized során a térség több országában tapasztalható extrémizálódás, a közösségekben gyakran eleve jelen lévő a roma kisebbség és a többség közötti feszültség, az erőforrások szűkössége mind-mind érzékeny területté teszik a status quo megváltoztatására tett kísérleteket, valamint óvatosságra intenek. Sokszor elég egy rossz megjegyzés, egy félreértett közlés, egy figyelmen kívül hagyott körülmény, és máris robbanásközeli helyzet állhat elő. Ezekre is érdemes készülni.

A lehetséges krízishelyzetek, azok kommunikációs szempontú feltérképezése elemi érdek még akkor is, ha azok többsége csak igen kis eséllyel következhet be. Ugyanis a válságkommunikációs felkészülés elmaradása később, krízis esetén szükségszerűen időhiányt okoz, ami kapkodáshoz, téves üzenetek megfogalmazásához, hibás döntésekhez vezet, így végképp veszélybe sodorhatja a projektet. A válságkommunikációs terv célja, hogy válság esetén megelőzze, de amennyiben ez nem lehetséges, legalább minimalizálja a projektben keletkező károkat, valamint a válság időszakában segítse a projekt folyamatos és zavartalan végrehajtását.

Irodalom

- Allport, G. W. (1977): *Az előítélet*. Gondolat, Budapest.
- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Chiritoiu, A. és Constantin, A. (2012): *Field visit report*. Baia Mare, 28-29 June, Internal document.
- Csepeli György, Fábán Zoltán és Sik Endre (2006): Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a881.pdf>
- Fejes József Balázs (2018): A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 111–125.
- Havas Gábor (1999): A kistelepülések és a romák. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 163–203.
- Ivasiuc, A. N. (2014a): *How to communicate on (affirmative) action*. Internal document.
- Ivasiuc, A. N. (2014b): *Grădinarii, Romania: What a Roma mayor can do*. Internal document.
- Jhally, S. és Lewis, J. M. (1992): *Enlightened Racism: The Cosby Show, Audiences and the Myth of the American Dream*. Westview Press, Colorado.
- Juhász Attila és Molnár Csaba (2016): Keleti extrémek. HVG. http://derexindex.eu/images/download/HVG1633_1_dosszie.pdf
- Kegyé Adél (2018): Áldott szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 233–247.

- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Makaveeva, L. (2014a): *Educational desegregation in municipality of Kyustendil, Bulgaria*. Internal document.
- Makaveeva, L. (2014b): *The strategic communication in Kavarna*. Internal document.
- National Council for Combating Discrimination and the Romanian Institute for Evaluation and Strategy (NCCD-RIES) (2013): Perceptions and Attitudes regarding Discrimination. http://www.ires.com.ro/uploads/articole/ires_cncd_perceptii-si-atitudini-privind-discriminarea-2013.pdf
- Pratkanis, A. és Aronson, E. (1992): *A rábeszélőgép. Élni és visszaélni a meggyőzés mindennapos mesterségével*. Ab Ovo, Budapest.
- Romanian Institute for Evaluation and Strategy (RIES) (2010): The Public Perception on the Roma Minority, Romanian Institute for Evaluation and Strategy. http://www.ires.com.ro/uploads/articole/perceptia_publica_a_minoritatii_rome_sondaj_ires.pdf
- Stewart, M. (2012): New Forms of Anti-Gypsy Politics: a Challenge for Europe. In: Stewart, M. (szerk.): *The Gypsy 'Menace'. Populism and the New Anti-Gypsy Politics*. Hurst Publishers, London.
- Szűcs Norbert (2018a): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–353.
- Szűcs Norbert (2018b): Deszegregációs tervek előkészítésének és megvalósításának módszertana sokiskolás településeken. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 355–365.
- TÁRKI (2004): Jelentés. A TÁRKI Önkormányzati Adatbank 2003 őszi adatfelvétele. Társadalomkutatási Intézet, Budapest. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a508.pdf>

A HAZAI ANTISZEGREGÁCIÓS TERVEK ÉRTÉKELÉSE AMARTYA SEN KÉPESSÉGSZEMLÉLETE ALAPJÁN¹

Méreiné Berki Boglárka, Málovics György és Juhász Judit

A települési, lakóhelyi szegregáció nemcsak térbeli, hanem társadalmi elkülönülést is jelent (Ladányi, 2005), és a szakirodalom mellett napjainkra a Városfejlesztési Kézikönyv (NFGM, 2012) is elköteleződik amellett, hogy ez káros és nemkívánatos jelenség, ami együtt jár az életminőséget meghatározó feltételek romlásával. Az antiszegregáció így szorosan kapcsolódik a szegénységkezelés különféle területeihez. Mivel az antiszegregációs tervek/programok ma már kötelező részét képezik az Integrált Településfejlesztési/Városfejlesztési Stratégiáknak (ITS/IVS), a települési szintű szegénység- és szegregáció elleni fellépés napjainkra a települési fejlesztési tervezés részévé vált.² Az IVS-ekben megjelenő antiszegregációs tervekben (programokban) tetten érhető lehet a tervezők viszonya a szegénység és szegregáció problémájához. E dokumentumokból kiderülhet, hogy az adott településen a tervek szintjén a döntéshozók mely területen és milyen módon tartják indokoltnak a vonatkozó beavatkozást, ideális esetben információhoz juthatunk az adott település szociálpolitikai szerkezetéről.

Az antiszegregációs programok értékelése meglehetősen bonyolult feladat. Az, hogy mely antiszegregációs beavatkozások tekinthetők sikeresnek, közel sem egyértelmű, annál is inkább, mivel adott tervezési ciklus (programozási periódus) során általában még nem mutatkoznak meg az elvárt eredmények – még akkor sem, ha a terveket végrehajtják. Az antiszegregációs és a szegénységellenes küzdelem idősíkjából fakadóan sok esetben csak évtizedek elteltével válik világossá, hogy az adott beavatkozás elérte-e a várt eredményt vagy nem.

Úgy gondoljuk, hogy az antiszegregációs tervek kritikai értékelése aktuális és indokolt. A 2014-2020-as programozási periódus fő hívszavaként a gazdasági hatékonyság és a fenntartható fejlődés mellett harmadikként a méltányosság kapott helyet (Európai Bizottság 2010). E célok figyelembevételével kijelenthető, hogy a fejlesztéspolitikában – beleértve ebbe a helyi gazdaságfejlesztést is – papíron egyre hangsúlyosabb szerepet töltenek be azok a stratégiai dokumentumok, amelyek a társadalom periferiáján élők helyzetével foglalkoznak.

Kutatásunk célja tehát nem más, mint értékelni a hazai megyei jogú városok antiszegregációs programjait, azok potenciális hatásosságát. Ezen értékeléséhez – kutatásunk tematikájának megfelelően Amartya Sen képességszemléletét hívtuk segítségül. A terveket egy, a kutatócsoportunk által kidolgozott *képességszemlélet-alapú szegénységkezelési szempontrendszer alapján végeztük el*, melyben különböző szakterületek (közgazdaságtan, szociológia, pszichológia, gazdaságföldrajz) vonatkozó ismereteit rendszereztük, illeszkedve a képességszemlélet megközelítéséhez.

Tanulmányunkat a fentieknek megfelelően elemzési keretünk rövid bemutatásával kezdjük. Ezután bemutatjuk az elemzés módszertanát), majd az eredményeket az elemzési keretünk egyes szempontjai mentén). Tanulmányunkat következtetéseinkkel zárjuk.

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Méreiné Berki Boglárka, Málovics György és Juhász Judit (2016): A hazai antiszegregációs tervek értékelése Amartya Sen képességszemlélete alapján. In: Bajmócy Zoltán, Gébert Judit és Málovics György (szerk.): *Helyi gazdaságfejlesztés a képességszemlélet alapján*. JATEPress, Szeged. 137–160.

2 Az 1997. évi LXXVIII. tv. az „Integrált településfejlesztési stratégia” (ITS) kifejezést használja, de mind a tervek címeiben, mind a szakmai közbeszédben ezzel azonos értelemben használják az „Integrált városfejlesztési stratégia” (IVS) kifejezést.

Szegénység mint a tényleges lehetőségek (kéességek) hiánya

A képességszemlélet szerint az emberi fejlődés az emberek tényleges választási lehetőségeinek (kéességeinek) bővülését jelenti. Azaz, amikor bővül az emberek szabadsága, hogy olyan életet éljenek, amelyet jó okkal értékesnek tartanak, és bővül a szabadságuk, hogy megválaszthassák, milyen életet akarnak élni (Sen, 2003).

A képességszemlélet elválasztja az emberi fejlődés eszközeit a fejlődés céljaitól (Sen, 1995), azaz nem arra helyezi a hangsúlyt, hogy az egyén milyen eszközökkel rendelkezik, hanem arra, hogy azokkal az eszközökkel mit tud kezdeni. Végső soron az emberi élet nem az eszközök birtoklásától lesz értékes, hanem attól, hogy az ember az eszközei segítségével mit tud megtenni és mivé tud válni.

Éppen ezért a szegénység e megközelítésben nem azonos a jövedelmi szegénységgel. Annál sokkal több: *a szegénység a kéességek (tényleges lehetőségek) hiánya*. Más szavakkal: szegénynek lenni azt jelenti, hogy az egyénnek nincs lehetősége bizonyos számára értékes cselekvések vagy állapotok elérésére. Ezért a képességszemlélet a jövedelmet kizárólag az értékes tevékenységek elérését segítő *eszköznek* tartja (Robeyns, 2006; Sen, 2003), mely meglátással közelebb kerülhetünk ahhoz a gyakorlatban is jól ismert jelenség megértéséhez, mikor bizonyos javak, vagy eszközök pótlása nem éri el a várt eredményt a szegénység enyhítésében.

Így a képességszemléletre építő szegénységkezelés során a cél nem egyszerűen az, hogy eszközöket (pl. jövedelmet) biztosítsunk a nélkülözőknek, hanem elsődlegesen az, hogy bővítsük az általuk jó okkal értékesnek tartott választási lehetőségek halmazát (Sen, 2003).

Számos érv szól emellett, hogy a szegénységgel kapcsolatos elemzésben a kutató, a jövedelem helyett az emberek által ténylegesen választható értékes cselekedetekre és állapotokra koncentráljon (Sen, 2003). Egyrészt, a jövedelem képességekre tett hatása nem feltétlen. Vagyis a jövedelem, mint eszköz átváltása értékes tevékenységekké nem egyértelmű, hiszen ezt a folyamatot különböző átváltási tényezők befolyásolják. Például: ugyanaz a reáljövedelem a választható lehetőségek különböző halmazát jelenti egy egészséges és egy krónikus betegségben szenvedő embernek, mert az utóbbinak jövedelme egy – olykor jelentős – részét gyógyszerekre és kezelésekre kell költenie. Avagy ugyanaz a reáljövedelem „másra elegendő” egy olyan országban, ahol ingyenes a felsőoktatás, mint egy olyanban, ahol fizetni kell érte. Tehát a jövedelmi szegénység nem mutatja meg a társadalmi előnyöktől való megfosztottság minden dimenzióját (Robeyns, 2006). Több empirikus kutatás is alátámasztotta, hogy bizonyos alapvető lehetőségek (például: hosszú egészséges élet, iskolázottság) esetében a jövedelem és az adott értékes állapot közötti kapcsolat nem lineáris (Például: Alkire és mtsai, 2008; Ruggeri Laderchi, 1997). Másrészt azt, hogy bizonyos értékes célokat nem tudunk elérni, nem csak a jövedelem hiánya befolyásolja. Például: hiába magas valakinek a reáljövedelme, ha nem áll rendelkezésre megfelelő orvosi ellátás, vagy éppen hiányos a mentőhálózat.

A képességekre (tényleges lehetőségekre) történő fókuszálás nem azt jelenti, hogy nem kell a jövedelmi helyzettel foglalkozni, hiszen a jövedelem egy fontos eszköz céljaink elérésében. Azt azonban igen, hogy a szegénység orvoslásában nem elegendő a reáljövedelem alapú elemzés és értékelés, mert az fontos információkat hagy rejtve.

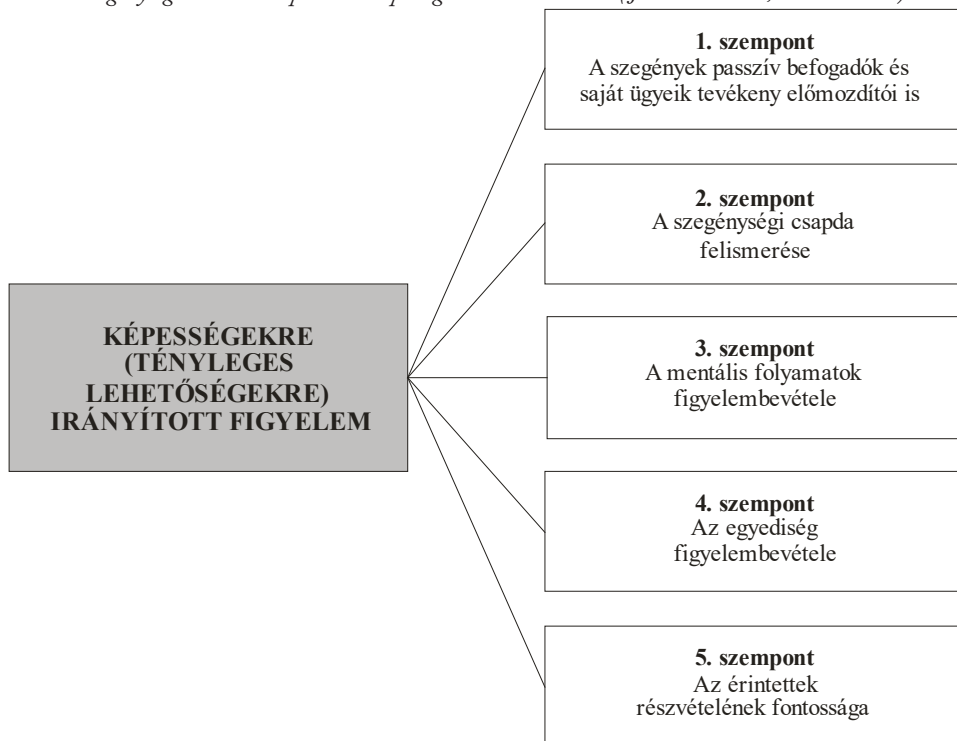
A képességszemléletben kiemelt szerepe van annak, hogy *az egyén a fejlődési folyamat aktív alakítója* lehessen, hogy tényleges lehetősége legyen saját ügyeinek tevékeny előmozdítására, arra, hogy megválassza, milyen életet akar élni (Robeyns, 2005; Sen, 1995). Ez tulajdonképpen az egyén egy speciális képessége (lehetősége), amelynek révén

előmozdíthatja egyéb, számára értékes célok elérését.³ A képességszemlélet tehát aktív cselekvőként tekint az egyénre és nem a fejlesztés passzív befogadjaként.

A tanulmány alapjául szolgáló, már korábban említett, több tudományág és szakterület érveit magában foglaló elemzési keret adott alapot azon specifikus szempontok meghatározására, amelyek figyelembevétele a szakirodalom szerint elvárható a szegénységkezelési beavatkozásoktól, tervektől, és így a jelen elemzés tárgyát képező antiszegregációs programoktól is – legalábbis a képességszemlélet talaján állva (1. ábra).

1. ábra.

Szegénységkezelési szempontok a képességszemlélet tükrében. (Jubász és mtsai, 2015. 549. o.)



A felvázolt szempontok együttesen a képességszemlélet fontos építőköveire (képességek, átváltás, céljaink elérésének aktív előmozdítása, nyílt társadalmi viták) reflektálnak. Az egyes szempontok egymással szorosan összefüggnek, és általában a képességszemlélet több építőkövével is kapcsolatban állnak. A szempontok a következők: (1) Saját ügyeim előmozdításának képessége, (2) Szegénységi csapda felismerése, (3) Mentális folyamatok figyelembe vétele, (4) Egyediség figyelembe vétele, (5) Érintettek részvétele.

(1) Az *első szempont* annak felismerése, hogy a szegények a fejlesztések passzív befogadói túl saját ügyeik tevékeny előmozdítói is. A képességszemlélet különös jelentőséget tulajdonít annak, hogy az emberek saját életük alakítói lehessenek, ezt a képességet (lehetőséget) a jóllét szerves részének tekintik (Sen, 2003). Ennek megfelelően a szegénységkezelési beavatkozásoknak jelentős figyelmet célszerű fordítani a „képesség tételre” (empowerment),

³ Bár Sen korai munkái gyakran elkülönítve tárgyalják a képesség (capability) fogalmát és saját céljaink előmozdítását (agency), a későbbi munkáiban egyértelművé teszi, hogy az utóbbi egy speciális „meta-képesség” (Crocker és Robeyns, 2010).

arra érdemes törekedni, hogy az érintettek sorsuk alakítójává váljanak, önállóan tudjanak boldogulni. Ugyanakkor ez a törekvés nem feltétlenül helyettesíti a nélkülözésben élők helyzetének olyan javítását, ami nem ruházza fel őket sorsuk alakításának képességével. Azaz, jó okunk lehet kenyeret adni az éhezőknek (nap mint nap) akkor is, ha nem tudjuk abban segíteni, hogy miként szerezhetné meg maga számára a betevő falatot. A mélyszegénység gyakran idézhet elő olyan szituációt, amely megköveteli az érintettek „passzív befogadóként” tekintő segítségnyújtást is. Ezzel együtt a képességszemléletre épített szegénységkezelés folytonosan igyekszik képessé tenni a szegényeket az aktív (ágens) szerepre.

(2) A *második szempont* a szegénységi csapda felismerésére szólít fel. Ez szorosan összefügg az előző szempontban hangsúlyozott képessé tétellel. A szegénység kialakulásának és fennmaradásának számos oka, magyarázata lehet, a (1) mélyszegény közösségek szegénység következtében kialakuló sajátos (középosztálybelitől/többségi társadalométól) eltérő normarendszerétől kezdve a (2) mikroszintű (helyi) társadalmi-politikai-gazdasági és (3) makroszintű-strukturális politikai, társadalmi gazdasági erőkon át (4) azon politikai, társadalmi és gazdasági funkciókig, amelyek miatt a szegények hasznot hajtanak a többségi társadalomnak. Az egyes tényezők ráadásul kölcsönhatásban vannak egymással, melyek újabb és újabb nehezítő körülményeket generálnak. A legszegényebbek esetében tehát a szegénység mélyebb, hosszabb és többdimenziós jelleget ölt szegénységi csapdát eredményezve (Smith és Todaro, 2012).

A szegénység enyhítését célzó programok sokszor nem érnek el azokhoz, akik már a szegénységi csapdába süllyedve kívülről jövő segítség nélkül nem tudnak felemelkedni (Smith és Todaro, 2012). Ebből fakadóan az érintettek, illetve helyzetüknek esetleges „tehetetlenségének” elfogadása központi jelentőségű. E szempont tehát magában foglalja, hogy a szegénységkezelési programok motivációja az érintettek szegénységi csapdából való tartós kiemelése, a szegénység körkörös jellegét megtörő beavatkozások alkalmazása. Hétköznapi értelemben véve tehát nem olyan segítségnyújtásról van szó e szempont figyelembevételkor, melynél az érintettek helyzete, körülményei nem változnak – esetleg konzerválódnak egy minimális szinten. Így annak a célnak, hogy a csapda egyes elemei közötti visszacsatolások felbontását célozzuk meg, világosan kell megjelennie a beavatkozás tervezése és kivitelezése során is.

(3) A *harmadik szempont* a mentális folyamatok figyelembevételének fontosságára hívja fel a figyelmet – ez tulajdonképpen a szegénységi csapda egyik aspektusa, amelyik a szegénység mentális folyamatokra gyakorolt hatásával kapcsolatos. A képességszemléletben gondolkodva ez több tekintetben is lényeges. Egyrészt, mint átváltási tényező jelentős hatása van arra, hogy a mélyszegénység érintettjei miként képesek a rendelkezésükre álló, avagy a szegénységkezelési program során számukra juttatott eszközöket használni. Másrészt a képességszemlélet a kortárs közgazdaságtanban domináns preferencia-utilitarista gondolkodást részben pont egy mentális folyamatra rámutatva kritizálta (Hausman és McPherson, 1996; Sen, 2003). E szerint az emberek idővel hozzászokhatnak kedvezőtlen helyzetükhöz, lejjebb adhatják vágyaikat, avagy beletörődhetnek sorsukba. Így preferenciáik kielégülése kevésbé utal jólétükre.

A szegénység eredményeképpen megváltozott mentális állapotok egy másik megközelítése a „tanult tehetetlenség” jelensége, melyet számos társadalmi probléma interpretálására is alkalmaztak, mint például a depresszió, a különböző függőségek vagy a családon belüli erőszak. A jelenség lényege, hogy a kontrollálhatatlan negatív események sorozatos megtapasztalása növeli az abbéli várakozásunkat, hogy a jövő eseményei szintén kontroll nélkül, befolyásolhatatlanul következnek majd be. Ebben az állapotban csökkenő motiváció, érzelmi instabilitás, passzív, demoralizáló viselkedés figyelhető meg, melyben

az egyén nem tesz lépéseket, hogy elkerülje a negatív konzekvenciákat, még akkor sem, ha az módjában állna (Peterson és mtsai, 1993).

A szegények, elnyomott helyzetben lévők, kirekesztettek mentális folyamatainak működése tehát számos tekintetben korlátozott (World Bank, 2015). A gyermekszegénység végső soron csökkenti a felnőttkori kognitív kapacitást (Mani és mtsai, 2013). A krónikus szegénységben élők nagy részének egyre alacsonyabbak az elvárásai az étellel szemben, és sokszor alacsony önbecsüléssel rendelkeznek (Shekhawat, 2011).

A szegénység összefüggésben van specifikusan a boldogtalansággal, depresszióval, dühvel és a stresszel is, melyek a kockázatvállalást és az időbeli preferenciákat is befolyásolják (Haushofer és Fehr, 2014). A stressz a célorientált viselkedési formától egy a szokásorientált magatartás felé való váltást indukál, megakadályozva a hosszabb távú stratégiai gondolkodást (Vohs, 2013). A napi gondok, problémák, nélkülözés eredményeképpen a különösen nehéz helyzetben lévők nem tudják kivárni a beruházásaik, erőfeszítéseik ellenében várható kedvezőbb megtérülést (Ladányi és Szelényi, 2004). Ha mégis megpróbálkoznak vele, az önmegtartóztatás legtöbbször kifáradásban végződik eltörölve az addig elért eredményeket (Vohs, 2013).

Mani és szerzőtársai (2013) kutatásai szerint például a nyomasztó napi költségvetési gondokba való belefeledkezés kevesebb szabad kognitív erőforrást hagy más feladatok ellátására, a gondokon rágódók elvesztik a kapacitásukat arra, hogy ettől eltérő problémákat teljes figyelemmel kezeljenek. Lund és szerzőtársai (2011) 115 kutatás áttekintése során a tanulmányok 79%-ában negatív irányú kapcsolatot találtak a szegénységi indikátorok és a mentális egészség között. Azaz létezik egy olyan visszacsatolási folyamat, melynek során a pszichológiai hatások következtében a szegénység megerősíti önmagát, és legtöbb esetben hátrányos gazdasági magatartáshoz vezet (Haushofer és Fehr, 2014). Mindez önmagában is meghosszabbíthatja a szegénységből való kilábalás folyamatát, vagy akár lehetetlenné is teheti azt.

A szegénységkezelés ezen szempontja tehát magában foglalja a szegénység azon következményét, ami értelmében maga a szegénység és ezzel járó problémák nem engedik, hogy a szegények kihasználják mentális erőforrásaikat, hiszen ezek nagy részét a mindennapi gondokon, alapvető hiányokon való rágódás köti le, így kevés mentális erőforrás marad az egyéb dolgokkal való törődésre, valamint az önbecsülés, magabiztoság újraépítésére.

(4) A *negyedik szempont* az egyediség figyelembevételének fontossága. A képességszemlélet az átváltási tényezők sokféleségére hívja fel a figyelmet. Egyéntől, társadalomtól, tértől és időtől függően változnak azok a legfontosabb tényezők, amelyek befolyásolják, adott esetben korlátozzák az eszközök használatát, képességekre való átváltását. Ennek felismerése elengedhetetlen, ha figyelmünket a ténylegesen választható tevékenységekre (képességekre) és nem a birtokolt eszközökre irányítjuk a szegénységkezelés során.

Közösségenként, családonként és egyénenként is változó a kapcsolat, mely az alacsony jövedelem és a képességek (tényleges lehetőségek) hiánya között áll fenn. Ezt a viszonyt erősen befolyásolják például az életkor, a nem, a társadalmi szerep vagy a lakóhely jellemzői (Sen, 2003). Unwin (2004) felhívja a figyelmet arra, hogy egyetlen modell nem lehet alkalmas minden egyes probléma megoldására, ehelyett a helyi sajátosságokhoz igazított, a helyi szükségletekre figyelő releváns programokra van szükség.

(5) *Végülazötödikszempont* az érintettek részvételének jelentősége. A képességszemléletre támaszkodó megközelítés középpontjában az emberek által értékesnek tartott valós választási lehetőségek (képességek) bővítése áll. Ez szükségképpen felveti a kérdést, hogy mi tekinthető értékesnek az egyén és a közösség számára. Visszatérve a – szegénység okai

közt megemlített – mélyszegény közösségekre jellemző, többségi társadalmitól eltérő viselkedés- és normarendszerre: a képességszemléletben nem evidens, hogy ezek közül bármelyiket (pl. a középosztálybelit) kell mintegy axiómaként értékesnek tekinteni más, ettől eltérő életmódokkal, elképzelésekkel, értékekkel szemben. A képességszemlélet amellett érvel, hogy az értékes cselekvések és állapotok meghatározása demokratikus folyamatok, nyílt társadalmi viták (deliberáció) eredménye kell, hogy legyen. Vagyis nyilvános vitában kell az embereknek meghatározni, hogy milyen értékeket tartanak fontosnak saját közösségükben az adott körülmények között (Bajmócy és Gébert, 2014; Clark, 2005; Sen, 2008).

Ennek különös jelentőséget ad, hogy a szegénységgel kapcsolatos kommunikáció jellemzően nem a szegények körében zajlik, a kérdéskörrel leginkább a középosztálybeliek foglalkoznak (Aschauer és Málóvics, 2012) – mint ahogyan jelen írásban is. Ráadásul pont a legrosszabb helyzetben lévők esetén erős korlátok állhatnak egy ilyen társadalmi vitában történő valós részvétel előtt.

A nyílt közösségi megvitatás tehát a képességszemlélet szerint azért is lényeges, mert így felszínre kerülhetnek olyan értékválasztási dilemmák, amelyek egy rögzített értékekre építő ítéletalkotás során – például Nussbaum (2011) listájának⁴ alkalmazásakor – nem derülnek ki. Ilyen lehet például az is, mikor valaki sorsáról külső szemlélők döntenek anélkül, hogy magát az érintettet bevonnák a folyamatba. A nyilvános érvelés és a részvételi döntés iránti igény központi jelentőségű nemcsak az eredményesség, de az igazságosság szempontjából is (Sen, 2012). A képességszemléletnek az az egyik legnagyobb előnye, hogy rávilágít az ilyen értékválasztások szükségességére és felhívja a figyelmet arra, hogy az értékek közötti súlyokat társadalmi vitában kell megállapítani (Alkire, 2007; Robeyns, 2006).

E szempont tehát hangsúlyozza az érintettekkel való partneri együttműködést, a részvételi döntéshozatal fontosságát. Ez a képességszemléletben egyrészt önértékkel bír, másrészt mint eszköz is értékes lehet. Például nőhet az érintettek elköteleződése a közösen kidolgozott megoldások iránt, hiszen ekkor saját sorsuk aktív alakítójaként léphetnek fel.

Az érintettekkel való együttműködés, mely kutatói/segítői részről is egy új típusú, gyakorlatorientált, mélységi megismerést vár el, javítja a program résztvevői közötti viszonyt, erősíti a bizalmat (Málóvics és mtsai, 2014). Mindez azonban súlytalan elméleti várákozássá válik akkor, ha az érintettek részvételét csupán imitáljuk.

Az antiszegregációs tervek elemzésének módszertana

Az előző részben bemutatott szempontrendszer volt tehát az, amely alapján elemeztük a hazai megyei jogú városok antiszegregációs programjait. Ahogyan azt már említettük, a tervek „üzenetére” voltunk kíváncsiak, arra, hogy az IVS-ek, mint középtávú stratégiai tervek készítői és elfogadói figyelembe vesznek-e a tervek készítése során olyan tényezőket, amelyek a Sen-i elmélet és az egyéb vonatkozó szakirodalom tükrében elengedhetetlenek a szegregáció, valamint szegénység elleni küzdelem kapcsán. Ez természetesen nem azt jelenti,

⁴ A konvencionális Sen-i megközelítéssel szemben Nussbaum (2011) álláspontja szerint célravezetőbb egy olyan lista alkalmazása, amely tartalmazza az apaképességeket, melynek 10 eleme a következő: élet; testi egészség; testi integritás; érzékek, képzelet és gondolat; érzelmek; gyakorlati ész; hovatarozás; más fajok; játék; kontroll az ember környezete felett (Nussbaum, 2011). Véleményünk szerint célszerű Nussbaum listájára egy minimumkövetelményként tekinteni, amelyet minden adott helyzetben valószínűleg újabb szempontokkal kell a közösségnek kiegészíteni, azaz Sen (2008) intelmének megfelelően arra kell vigyázni, hogy a listák ne váljanak kőbe vésetté.

hogy „elvártuk”, hogy a dokumentumok készítői a mi elemzési keretünk alapján strukturálják az antiszegregációs programokat. Csupán azt vizsgáltuk, hogy a szakirodalom által elvárt szegénységkezelési szempontok megjelennek-e azokban.

Az antiszegregációs tervek elemzésének módszerül a kvalitatív tartalomelemzést választottuk (Babbie, 2008), ennek alkalmazása során deduktív logikát alkalmaztunk. A szövegeket elméletből származtatott absztrakt kategóriák alapján elemeztük – e kategóriákat mutattuk be tanulmányunk előző részében, ezek szolgálták számunkra elemzési keretül. E kategóriákat igyekeztünk feltölteni, azaz azonosítani azokat a szöveghelyeket, amelyek tartalmuk alapján elemzési kategóriáinkhoz kötődnek; feltárni, hogy ezek hogyan is jelennek meg (megjelennek-e egyáltalán) a szövegekben. E módszerrel a 23 hazai megyei jogú város 2014-ben elfogadott integrált településfejlesztési stratégiájának részét képező antiszegregációs terveket/programokat elemeztük, ami összesen mintegy 670 oldalnyi dokumentumot jelentett.

A dokumentumok bizonyos részeit pontosan és egyértelműen be tudtuk kategorizálni, más részek esetében azonban nem nyújtott kellő információt a dokumentum a pontos és egyértelmű besoroláshoz. Így a minőségbiztosítás érdekében folyamatos kommunikációt tartottak fenn egymással az elemzők, az ő megegyezésükre volt szükség adott tartalmi elem adott kategóriába történő besorolásához, ha ez nem jött létre, a besorolás sem történt meg. A kategóriák rendezése után a 23 megyei jogú város vonatkozásában készítettünk egy összesítő dokumentumot, amelyben felvázoltuk azt, hogy az egyes szempontok hányszor, hol és milyen kontextusban jelennek meg az antiszegregációs tervekben. Azaz az elemzésünk szempontjából releváns szövegrészeket elemzési kategóriáinkhoz rendelve jelenítettük meg. Igyekeztünk tehát minél tényyszerűbben rendezni a szöveget, hogy az elemzői szubjektivitást minimalizáljuk, azonban felismertük azt, hogy az egyértelműen besorolható szövegrészeket alapuló elemzés mellett további lényeges információ tartalommal bír az elemzők összbenyomása is az egyes dokumentumokról. Ezért még egy összesítést készítettünk, amelyben összegyűjtöttük az elemzők összbenyomását a 23 tervek kapcsán külön-külön. Ezen adatok együttes elemzése szolgált alapul következtetéseinkhez.

Az elemzés során magától értetődő módon elemeztük a tervek részét képező indikátorokat is. E folyamat során nyilvánvalóvá vált számunkra, hogy az indikátorok képességszemlélet alapján történő elemzését nem lehet megalapozott módon elvégezni, nem lehetséges az ilyen típusú kvantitatív indikátorokat a képességszemlélet kategóriái alapján megbízhatóan értékelni, kategorizálni. Ez azonban nem feltétlenül magukból az indikátorokból, azok „rossz minőségéből” következik, hanem abból, hogy a képességek halmazának bővülését igen nehéz kvantitatív módon (pl. számszerűsíthető indikátorokkal) megragadni (ha egyáltalán meg lehet). E módszertani korlát következtében az antiszegregáció indikátorainak képességszemlélet alapján történő értékelésére, ezen értékelés lehetőségeire és korlátaira, az ez által felvetett dilemmákra külön alfejezetben térünk ki.

Elemzésünk nem terjed ki a megyei jogú városok egyéb szegénységkezeléssel foglalkozó dokumentumaira (mint például a helyi esélyegyenlőségi programokra – HEP-ekre), és nem végeztünk kiegészítő kutatásokat (például interjúkat a megyei jogú városokban, akár a tervezés folyamatának, akár a megvalósításnak a vonatkozásában). Ennek megfelelően eredményeink nem az egyes megyei jogú városok teljes szegénységellenes stratégiájára/programjára, illetve tényleges antiszegregációs (és szegénységellenes) tevékenységére, csupán ezeknek az ITS részét képező antiszegregációs tervekben/programokban való megjelenésére vonatkoznak – azaz arra, hogy a tervezők és döntéshozók hogyan gondolkoznak a szegénység- és szegregációellenes küzdelemről a városfejlesztés hivatalos tervezése során.

A hazai megyei jogú városok antiszegregációs programjainak értékelése – kutatási eredmények

Elemzési keretünk, illetve primer kutatásunk módszertanának bemutatása után tanulmányunk jelen fejezetében primer kutatásunk eredményeit adjuk közre, az elemzési keretben meghatározott szempontok mentén.

A szegények, mint passzív befogadók, illetve saját ügyeik tevékeny előmozdítói

A tervek többsége amellett, hogy felismeri a segélyezés lehetséges szerepét a társadalom perifériáján lévők megsegítésében, túl is lép ennek kizárólagosságán. A dokumentumok egy része konkrétan utal arra, hogy a szociális ellátások rendszere nem képes kezelni a mélyszegénységben élők halmozódó problémáit (például Békéscsaba vagy Kaposvár esetében). Ezzel azonban csak a tervek mintegy harmadában párosul annak tudatos felismerése, hogy a cél a szegénységben élők képessége arra, hogy saját ügyeik tevékeny előmozdítói legyenek (agency). Ahol ez az összekapcsolás megjelenik, ott ennek (a képessé tételnek) az eszközeként a közoktatás és felnőttképzések nyújtotta eszközök jelennek meg. Másik olyan elem, amelyben fellelhető a képessé tétel szándéka, a foglalkoztatás és a munkaerő-piaci integráció. A munkaerő-piaci problémák megoldásaként rendszerint a szociális foglalkoztatást, illetve a közfoglalkoztatást javasolják az antiszegregációs tervek. Ezzel sok esetben ki is merül a probléma kezelése. Mindössze egy-két város esetében említik meg az ezzel kapcsolatban felmerülő további nehézségeket. Tatabánya esetében például rámutatnak arra, hogy „...a foglalkoztatási szint tartós javítását a közfoglalkoztatási programok önállóan nem képesek biztosítani.” (79. o.). Előfordulnak olyan dokumentumok is, ahol a képessé tétel kérdését olyan kötelezően előforduló címszavak köré rendezik, mint a képzettségi szint növelése vagy a társadalmi integráció, azonban ezen túlmenően nem foglalkoznak többet a kérdéssel. Továbbá vannak olyan dokumentumok is, ahol ez a szempont egyáltalán nem jelenik meg (Dunaújváros).

A fentiekben túl néhány dokumentum (annak ellenére, hogy ezekben a segélyezés nyújtotta lehetőségeken az oktatás, vagy a munkaerő-piaci integráció segítségével történő túllépés markánsan jelen van) passzív szereplőként tekint a társadalom perifériáján élőkre. Miskolc esetében például a dokumentum készítői a szegregáció érintettjeire önállóan, konstruktív véleményalkotásra képtelen „kiskorú” lakosokként tekintenek és egyenesen a szegregátumok szanálását tűzik ki célul. Sőt, a városnak a területek újrahaznosítására konkrét elképzelései vannak. Ezt azzal indokolják, hogy az „ott élők egy része nem törekszik helyzetének javítására, sem a város közössége által általánosan elfogadott normák követésére” (Miskolc. 88. o.).

Összességében elmondható, hogy a tervek többnyire felismerik azt, hogy a pénzbeli és természetbeli támogatás önmagában nem elegendő, azonban annak kérdése, hogy miként váljanak a szegregátumban élők saját ügyeik tevékeny előmozdítójává, rendszerint kidolgozatlan, átgondolatlan, és leginkább sokszor hangoztatott címszavak, jelszavak, általánosságok szintjén jelenik meg. Így, bár elméleti szinten, mintegy kötelezően elvárt jelleggel szót emelnek amellett a tervek készítői, hogy nem elég a szegényekre csupán passzív befogadóként tekinteni, lényegében a tervek nagy részében mégis ezt teszik, nem látszik, hogy ezen érdemben túllépni a tervezés során. Ennek magyarázataként elsősorban az *átváltási tényezők* szerepének figyelmen kívül hagyása mutatkozott meg számunkra – a dokumentumok gyakorlatilag egyáltalán nem foglalkoznak azzal, nem részletezik azt, hogy adott (például oktatási, munkaerő-piaci) program (eszköz) milyen feltételek mellett eredményezhetné a tényleges lehetőségek (képességek) halmazának bővülését az érintettek számára. Azaz: a tervek nem elemzik azokat az átváltási tényezőket, amelyek korlátozhatják az eszközök tényleges használatát, így nyilvánvalóan azt sem, hogy mit lehetne ezekkel az

átváltási tényezőkkel kezdeni. (Ez alól csupán Hódmezővásárhely programja a kivétel, amely az oktatás tekintetében felveti e kérdéseket). E hiány szorosan kapcsolódik a következő négy szegénységkezelési szempontozhoz.

A szegénységi csapda felismerése

A hazai megyei jogú városok antiszegregációs terveiben egyszer sem jelenik meg a „szegénységi csapda” kifejezés. Ennek ellenére természetesen megjelennek bennük olyan elemek, amelyek ennek felismerésére utalnak. A 23 antiszegregációs tervből 10-ben megemlítésre kerül a szegénység újratermelődése, körkörös jellege. Legtöbbször ezt a jövedelemhiányra (Nyíregyháza, Tatabánya, Miskolc) és a rossz munkaerő-piaci pozícióra (és ehhez kapcsolódóan a munkanélküliségre) vezetik vissza (Békéscsaba, Tatabánya, Győr). Miskolc, Békéscsaba és Kecskemét esetében a tervek hangsúlyozzák, hogy a szegénység sokszor generációkon átívelően jelentkezik. Azonban itt meg is áll a szegénységi csapda jelenségének elemzése, a probléma mélyebb megértésére a tervekben alig-alig találunk kísérletet. *„Felnőtt egy olyan generáció, aki nem látta szüleit dolgozni; többségük motiválatlan arra, hogy tanuljon, ill. dolgozzon. Képzetség nélkül számukra az egyetlen megélhetési forrás a szociális ellátás. Komoly különbség van a szegény és a gazdag családból származó gyermekek iskolai eredményei között (az érettségizéshez jutás esélyeit tekintve például ötvenszerezes a különbség).”* (Miskolc. 94. o.), *„Hátrányos helyzetű fiatalok esetében nagy valószínűséggel termelődik újra az alacsony képzettség és az ebből fakadó rossz munkaerő-piaci pozíció”* (Békéscsaba. 86. o.).

A szegénység újratermelődésének okaként olyan további elemek jelennek meg (szintén igen általános síkon, gyakorlatilag érdemben nem részletezve), mint a sok gyerek (Érd, Miskolc), a szociokulturális eltérések (Kaposvár), a diszkrimináció (Szekszárd) vagy a rossz lakáskörülmények (Győr, Érd). Esetenként összefüggésbe hozzák szegénység újratermelődését az alacsony képzettséggel is (például Szolnok esetében).

Szintén összefüggésbe hozzák a tervek az adóssághoz kapcsolódó problémákat a szegénység újratermelődésével. Bár ez egy elég explicit kategória, mégis kevesebb, mint a dokumentumok fele említi meg. Az adósság, mint probléma elsősorban a közüzemi tartozások, lakbértartozások szintjén jelenik meg, amely mérséklése érdekében rendszerint direkt támogatást, vagy mérőórák felszerelését javasolják a dokumentumok készítői. Ennek vonatkozásában elvétve és megemlítés szintjén jelennek meg csupán az olyan lehetséges beavatkozások, mint például a fenntartható életmódra nevelés (Miskolc, Sopron). Az uzsorakölcsönöket egyedül Kecskemét esetében említik meg (Kecskemét. 308. o.).

Amellett, hogy a tervek több mint felében egyáltalán nem, vagy nagyon áttételesen jelennek meg a szegénységi csapda figyelembevételére vonatkozó tényezők, azok a tervek sem igazán tudnak mit tenni ezzel a problémával, akik amúgy felismerik és elismerik ennek jelentőségét a szegénységkezelésben. Az instrumentális beavatkozásokon túl az oktatást és a munkaerő-piaci pozíció javítását tűzik ki célul azok a tervek, ahol ennek a problémának a kezelése is felmerül, illetve az előítéletesség kapcsán a média szerepét emelik ki.

Azok közül a tervek közül, ahol megjelenik ez a szempont, körülbelül fele strukturális jellegű problémákat vázol fel (rossz oktatási és munkaerő-piaci pozíció, előítéletek), és a lehetséges megoldásokat is e köré csoportosítja; másik felük pedig az eltérő normarendszert és a hozzá kapcsolódó előítéletességet, szociokulturális eltéréseket említi, de ahogy arról szó volt, mindezt többnyire nagyon felületesen teszik.

Ha vannak is valahol a szegénységi csapda megszüntetésére irányuló projektek, kezdeményezések, ezek az antiszegregációs tervekben explicit módon nem, vagy alig jelennek meg. A szegénység előzményeinek és következményeinek körkörös összekapcsolódása, a kilépés nehézsége és időtávjának hosszúsága a dokumentumok jelentős részében

még mindig nem jelenik meg szempontként. Bizonyos értelemben kivétel ez alól Pécs antiszegregációs terve, ahol explicit módon kijelentik, hogy a projektcentrikus tervezés, a projektfinanszírozáshoz való kötődés sok esetben problematikus, a projektek hosszú távú folytonosságának hiánya miatt: „E programok az Európai Unió támogatási rendszerének tipikus problémáját és az erre épített fejlesztések jellemző hátrányát mutatják: abban nyilvánultak meg, hogy a fejlesztési programok projektfinanszírozáshoz kötődnek. Így e projektek befejezését követően nem volt érdemi folytatásuk.” (Pécs. 134. o.)

A mentális folyamatok figyelembevétele

A nélkülözések okozta megváltozott mentális folyamatok, és ezek figyelembevételének szükségessége a hatékony szegénységkezelés és antiszegregáció érdekében még ritkábban jelenik meg a dokumentumokban, mint a szegénységi csapdával összefüggésbe hozható tényezők. Erre utalásokat öt antiszegregációs terv vonatkozásában találtunk (Nyíregyháza, Kecskemét, Miskolc, Szekszárd, Tatabánya), ott is általában egy-egy mondatra korlátozódóan, vagy felsorolásszerűen, címszavak formájában. Ezen kategóriával összefüggésben olyan tényezők kerülnek megemlítésre, mint a „napról napra élés” (Tatabánya), a „bizonytalanság, deviancia, önpusztító életmód, motiváció hiánya” (Miskolc), vagy Kecskemét esetén talán ide sorolható a „barbár, artikulálatlan önvédelmi reflex”.⁵

Ezek a kifejezések egyrészt általában nincsenek ok-okozati összefüggésekben értelmezve, másrészt nem találtunk a tervekben részletezett, közvetlen megoldási javaslatokat erre a problémára. Egyes tervekben megjelennek olyan javaslatok, amelyek a megváltozott mentális állapotok orvoslásaként értelmezhetők, ezeket ugyanakkor az egyes projektekben, rendszerint táblázatosan felsorolva, címszavak köré rendezve találjuk meg. Ilyenek például a „közösségépítő programok”, „mentorprogramok”, „prevenció programok”, „szociális munka”, „támogató szolgáltatás”, „tanodák”, vagy a „pszichológus bevonása a szociális munkába”. Mivel ezekről nem kapunk bővebb információt a tervekből, így nem állapíthatjuk meg a tervekből, hogy a tervezők és döntéshozók érdemben foglalkoznának a szegénység eredményeként fellépő megváltozott mentális folyamatok problémájával, illetve azzal, hogy erre hatékony megoldásokat dolgozzanak ki. Összességében elmondható, hogy ez a szegénységkezelési szempont jórészt nem jelenik meg a hazai megyei jogú városok antiszegregációs terveiben.

Az egyediség figyelembevétele

Az egyediség a dokumentumok nagy részében (három város antiszegregációs terve kivételével) megjelenik, azonban nagyon eltérő, hogy milyen dimenziókban. Leggyakrabban az eltérő területenként, eltérő városszerkezetenként jelentkező egyedi problémák, az etnikai csoportok (romák), és az oktatási rendszerben részt vevő gyermekek eltérő kompetenciái kapcsán jelennek meg markánsan az egyediségre vonatkozó elemek. Annak ellenére, hogy ennyire eltérő dimenziók mutatkoznak meg ennek a szegénységkezelési szempontnak az értelmezése kapcsán, a megoldások tekintetében meglehetősen hasonlóak a tervek.

Amikor a beavatkozásokat egyének szintjén tervezik megvalósítani (jellemzően a gyermekek oktatása kapcsán), akkor egyéni szabott oktatási programok, mentorprogramok, korai fejlesztés, kompetenciamérés, halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermekek

⁵ E kifejezés - bármit is értsenek ez alatt a tervezők és döntéshozók - azon túlmenően, hogy megítélésünk szerint meglehetősen diszkriminatív, azt is megmutatja, hogy miért nehéz értékelni a terveket: ezek sokszor megmaradnak az általánosságok, jelszavak szintjén, amelyek mögöttes tartalmát egyáltalán nem bontják ki (nem definiálják, operacionalizálják). Erről még később, az indikátorok értékelésével foglalkozó résznél részletesebben írunk.

diagnosztizálása és egyéni felzárkóztatása jelenik meg beavatkozási pontként (Szekszárd, Békéscsaba, Érd, Hódmezővásárhely, Szolnok). Békéscsaba esetében kiemeli a terv, hogy bár szükséges a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek egyedi bánásmódja, azonban erre csak korlátozottan alkalmas a jelenlegi intézményrendszer, *„A hátrányos helyzetű gyermekekkel és családjukkal való fokozottabb odafigyelésre, speciális oktatási módszertan elsajátítására korlátozott kapacitással rendelkezik az intézményrendszer”* (Békéscsaba 86. o.). Szolnokon és Hódmezővásárhelyen az iskolai mentorprogramok fontosságát hangsúlyozzák, *„Az iskolai mentorprogramot minél előbb és minél szélesebb körben el kellene indítani. Ez a nagyrészt önkéntes munkán alapuló támogatás civil szerveződésben (is) megvalósítható (...) melynek során egyénileg foglalkoznak olyan gyerekekkel, akik az iskolai oktatásból kilógnak. Az egyéni felzárkóztatás egyaránt irányulhat tehetséggondozásra vagy a lemaradók felzárkóztatására.”* (Szolnok 126. o.).

Látható, hogy egyik város esetében sem fölülről jövő, intézményi szintű megoldásokban gondolkodnak, hanem személyes odafigyelésen alapuló, közvetlen beavatkozásokban.

Az egyediség másik dimenziója az egyedi jellemzőkkel bíró csoportokkal foglalkozik. Ez némileg ellentmondás, hiszen az egyedi jellemzőkkel bíró csoportot alkotó egyének külön-külön is bírhatnak egyedi jellemzőkkel, és azáltal is „homogenizálhatunk” valakit, hogy egy amúgy egyedi jellemzőkkel bíró csoport alá soroljuk be. Ez mégis értelmezhető az egyediség egyfajta dimenziójaként, amelyre speciális megoldásokat keresnek a tervek. Ahol az egyediséggel foglalkoznak, ott az egyéni és csoportok egyediségére vonatkozó fókusz is megjelenik, még ha csak utalások szintjén is. Itt egyrészt a különféle szegregátumok eltérő jellemzőire, valamint az eltérő városszerkezetre hívják fel a figyelmet (Eger, Pécs, Debrecen, Veszprém, Győr). Másrészt az etnikai csoportok (jellemzően romák), és a hozzájuk kapcsolódó egyedi jellemzők figyelembevételének szükségessége is megjelenik a dokumentumokban (Békéscsaba, Kecskemét, Miskolc, Zalaegerszeg, illetve Salgótarján esetén alacsony státuszú csoportok egyediségét említik). Ahol a csoportok egyediségével foglalkoznak a dokumentumok készítői, ott szinte kivétel nélkül az érintett csoportok részvételének erősítését javasolják a tervek. A város területeinek egyedi jellemzői kapcsán a környéken élők aktív bevonását javasolják az egyes fejlesztési folyamatokba. *„Az említett telep-rehabilitációt célzó fejlesztési programok számos, előzőekben bemutatott korábbi kezdeményezés eredményét öröközik, azok hiányosságait kezelik. Ezek a programok egy-egy leszakadó városi területet egyedileg vonnak vizsgálat alá, területi alapon terveznek, a jellemző problémákra dolgoznak ki egyedi megoldásokat, és minden esetben bevonják a helyi civil szervezeteket. Ennél is lényegesebb azonban, hogy magukat a helyi lakókat mobilizálják és teszik érdekelté abban, hogy a fejlesztési program aktív részeseként jelenjenek meg problémáikat és érdekeiket képviselni tudják, és ne csupán passzív szemlélőként várják a folyamat végét.”* (Pécs 138. o.).

Amikor az etnikai egyediségekről esik szó, akkor is ugyanezt az elvet tartják szem előtt a tervek. Minden esetben roma származású szakemberek, roma szervezetek bevonását tartják szükségesnek (Békéscsaba, Kecskemét, Szolnok, Szombathely, Zalaegerszeg). *„Roma származású, illetve romológus szakképzettséggel rendelkező pedagógust, szociális munkást, vagy szabadidő szervezőt kell(ene) alkalmazni a jelentősebb számú roma tanulókat oktató iskolákban. A roma értelmiségiek a – mindkét irányú – szemléletformálásban jelentős szerepet játszhatnak, ill. az egyéb segítő programok elfogadottságát, eredményességét hatékonyan növelhetik.”* (Szolnok 126–127. o.).

Az egyediség tehát a dokumentumok nagy részében megjelenik, leggyakrabban az eltérő területenként, eltérő városszerkezetenként jelentkező egyedi problémák, az etnikai csoportok (romák), és az oktatási rendszerben részt vevő gyermekek eltérő kompetenciái kapcsán. Az egyediségre adott válasz tekintetében a tervek meglehetősen hasonlóak, és az érintett csoportjellemzőkkel bíró szakemberek, civilszervezetek bevonását javasolják elméletben. Jól látszik tehát, hogy az egyediség figyelembevétele az antiszegregációs tervekben szorosan összefügg az utolsó szegénységkezelési szemponttal – az érintettek részvételével.

Az érintettek részvételének fontossága

Az érintettek részvételi lehetőségeinek megítélésakor először arra voltunk kíváncsiak, hogy a hazai dokumentumokban az antiszegregációs tervek készítésénél milyen résztvevőket nevesítenek, és hogyan vonják be őket a tervezésbe. Erről azonban nagyon kevés információ állt rendelkezésünkre.⁶

Az antiszegregációs tervek nagyjából egyharmada fontosnak tartja bizonyos intézmények bevonását. A részvétel kapcsán az intézmények részvételét említik leggyakrabban a tervek. E tervek jellemzően az önkormányzati, oktatási, vagy cigány-önkormányzati intézményeket és az egyházakat említik, arra azonban legtöbb esetben semmiféle utalást nem találunk, hogy ezeknek a tervezésbe történő bevonása ténylegesen megtörtént-e, illetve ha igen, akkor ez milyen szinten, milyen fázisban, és volt-e érdemi beleszólásuk a tervek tartalmába.

Amikor nem az intézmények részvételének szükségességéről szólnak a tervek, akkor a szakértők bevonásának fontosságát hangsúlyozzák a dokumentumok. Öt város esetében explicit módon megjelenik az az elv, miszerint a szakértői véleményekre célszerű hagyatkozni. Néhány helyen utalás van arra, hogy ténylegesen készítettek is szakértői interjúkat a terv megírása előtt (például Nagykanizsa, Salgótarján, Szombathely). A laikus vélemények becsatornázásának fontosságáról elvéve esik szó, az ő részvételükre elsősorban a megvalósítás vonatkozásában számítanak a tervek készítői.

A laikus és nem intézmények képviselőiben megjelenő érintettek tervezésben való részvételének fontossága csupán néhány tervben jelenik meg. Kecskemét és Tatabánya esetében ez csak javaslat formájában van jelen, azaz vagy nem történt meg semmilyen vonatkozó érintetti bevonás a tervezés során, vagy ha meg is történt, erről a tervek semmit sem mondanak. A két kivétel ez alól Nagykanizsa és Pécs. Nagykanizsán konkrét utalás van arra, hogy lakossági megkérdezések is történtek a terv elkészítését megelőzően „...*kvalitatív terepkutatást végeztünk a szegregációval veszélyeztetett Ligetvárosban. A terepkutatás során 3 lakossági interjúra, családlátogatásokra, terepbejárásra és egy 6 fős spontán fókuszcsoportra került sor*” (173. o.). Pécs antiszegregációs tervében felsorolásra kerülnek azok a szervezetek és intézmények, akiket elvileg bevontak a tervezés és megvalósítás folyamatába (139. o.). Arról azonban az antiszegregációs terven belül nem találtunk további információt, hogy pontosan hogyan is történt meg ezeknek a partnereknek a bevonása. Ezen kívül Pécs kivételével egy tervben sem jelenik meg ez ennyire egyértelműen, azaz nincsenek konkrétan nevesítve a tervezésbe bevontak az antiszegregációs terv vonatkozásában

A tervezés során megvalósuló részvétel mellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy a dokumentumok készítői a megvalósításba kiket kívánnak, terveznek bevonni. Itt már valamivel szélesebb volt az a nevesítettek köre, és a laikusok részvételének szükségessége is megjelenik néhány tervben azonban ez a részvétel általában hipotetikus, vagy kívánatos, azaz erre vagy még nem került sor, vagy nem tudjuk, hogy sor került-e. Ezen felül, főleg a telepprogramok, lakásfelújítások, közösségi terek létrehozatala esetén említik az itt élők aktív bevonásának szükségességét, rendszerint önkéntes munka formájában. „*A saját lakókörnyezetben végzett önkéntes munka erősíti a helyi identitást, a közösségi terek használata iránt érzett felelősségérzetet, miközben közösségformáló ereje is jelentős*” (Érd. 113. o.).

⁶ A teljes IVS kapcsán az érintettek tervezésbe való bevonását a kötelezően előírt Partnerségi Egyeztetési Tervek (PET) szabályozzák. Az önkormányzatok a tervezési folyamat megkezdése előtt először a partnerségi szabályokat rögzítik és fogadják el, ez követően kezdődhet a Városfejlesztési Konceptió és az Integrált Településfejlesztési Stratégia kialakítása. Minimális peremfeltételek mellett, gyakorlatilag az önkormányzatok dönthetik el, hogy kit tekintettek érintettnek és őket milyen módon kívánják bevonni a tervezésbe (Bajmócy és mtsai, 2015). A PET-ek ugyanakkor nem részletezik azt, hogy az antiszegregációs tervek készítésére vonatkoznak-e speciális szabályok, alkalmaznak-e ebben az esetben speciális technikákat, eltérnek-e a szereplők vagy a munkamódszerek.

Fontos megemlíteni, hogy a dokumentumok a bevonás szükségességét gyakran magyarázzák az egyediséggel. Ez szorosan összefügg az előző szegénységkezelési szemponttal, ennek értelmében, ahogy azt korábban láthattuk, ez főleg a romák vonatkozásában jelenik meg. Itt roma szakemberek bevonását javasolják a tervek.

Elmondható továbbá, hogy a tervezési és főleg a megvalósítási folyamatok tekintetében, bár a retorika szintjén „felismerik” a részvétel fontosságát (néhány kivételtől eltekintve mindegyik tervről elmondható ez), sőt sok esetben ennek konkrét előnyeire is rávilágítanak a dokumentumok; mégis minimális érdemi információt kapunk arra vonatkozólag, hogy ez a részvétel megvalósult-e, és ha igen, akkor hogyan, vagy meg fog-e valósulni a jövőben. Ez viszont erősen kétségessé teszi azt, hogy a részvételt és bevonást a döntéshozók ténylegesen fontosnak tartják. Ha ugyanis a részvétel és bevonás csak a retorika szintjén jelennek meg, a gyakorlatban viszont nem kerülnek alkalmazásra, akkor a tervek részvételi retorikája valójában a részvétel és bevonás helyett a kirekesztés eszközévé válik, mint ahogyan azt a szintén jelen OTKA kutatásban lefolytatott, PET-ekkel kapcsolatos elemzés is kimutatta (Bajmócy és mtsai, 2016).

Végül a részvétel értékelése kapcsán fontos hangsúlyozni még egy megfigyelésünket. Egyfelől, ahol a tervek a részvétel szükségességéről írnak, ott is elsősorban olyan okokkal magyarázzák ezt, mint a létrehozott eszközök megóvása iránti elköteleződés, vagy a tervezők dolgának megkönnyítése, például a roma szakemberek kétoldalú kommunikációja által. Az ezek háttérben meghúzódó célokat adottnak veszi. Ez nem más, mint a rendszerintegráció (Lockwood, 1964).⁷ Ez elsősorban a társadalmi intézményekben való részvételben nyilvánul meg, anélkül, hogy ezeknek az intézményeknek a legitimitását, működési módjának megfelelőségét megkérdőjeleznék. A képességszemlélet a részvételt nyílt társadalmi vita (deliberáció) keretében látja érdeminek, és elsősorban nem abból a célból, hogy az eleve eldöntött fejlesztési döntéseket minél zökkenőmentesebben lehessen keresztülvinni az érintettek akaratán, hanem már egy jóval korábbi fázisban, a közösen értékesnek tartott cselekedetek és állapotok megvitatásában hangsúlyozza annak jelentőségét. Ez nyilvánvalóan a fennálló rendszer intézményeinek folyamatos átértékelésén keresztül is megnyilvánul. A részvételi tervezésnek és döntéshozatalnak ez a szerepe csak elhanyagolható mértékben jelenik meg a dokumentumokban.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a részvétel kapcsán a tervek lényegesen nagyobb hangsúlyt helyeznek az intézményi és szakértői érintettek bevonására, mint a laikus érintettekére – a laikus vélemények becsatornázásának fontosságáról elvélve esik csak szó. A részvételnek a tervezők instrumentális értéket tulajdonítanak, arra a fejlesztések zökkenőmentes keresztülvitele miatt van szükség, nem pedig a fejlesztések háttérben meghúzódó (azok alapját jelentő) célok és értékek megvitatásának és kijelölésének érdekében. Ráadásul a részvétel fontosságának elvi hangsúlyozása mellett a bevonás és részvétel konkrét megvalósulásáról keveset tudunk meg, ez pedig megkérdőjelezi a tervezők és döntéshozók részvétellel kapcsolatos pozitív hozzáállásának őszinteségét.

⁷ Lockwood (1964) az integráció eltérő dimenzióit különbözteti meg. Ezek egyike a rendszerintegráció, amely a társadalmi intézményekben való részvételen keresztül valósul meg, és amely véleménye szerint elsősorban a munkamegosztásban történő részvétel segítségével erősödhet. Az integráció másik formája ezen elméletben a szociális integráció. Eszerint valaki nem csak a társadalmi intézményeken keresztül integrálódhat, hanem olyan kisközösségekhez való tartozás is működhet az egyén természetes élettéréként és támaszaként, mint a rokonsági hálózat, a baráti kapcsolatrendszerek vagy például a szomszédság.

Az indikátorok elemzéséből levonható (módszertani) következtetések

Az antiszegregációs programok indikátorainak vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert kíváncsiak voltunk, hogy itt megjelennek-e a képességszemlélet aspektusai, azaz ezek meghatározásakor a tervezők és döntéshozók az eszközökön túl figyelembe veszik-e az átváltási tényezőket. Néhány kivételtől eltekintve (például Hódmezővásárhely) az indikátorok az antiszegregációs programokban csak felsorolásszerűen, táblázatos formában jelennek meg.

A tervek körülbelül egynegyedében nem is jelennek meg valódi indikátorok, legfeljebb csak a helyzetelemzés kapcsán. Ott, ahol megjelennek ezek, ahogy arról szó volt, csupán az eszközök megvalósulása vonatkozásában szolgálnak valódi mutatóként. Az eszköz jellegű indikátorok rendszerint gond nélkül elkülöníthetők, hiszen az indikátorok többnyire ezekre vonatkoznak (például elkészült aszfaltos út, felújított, korszerűsített lakások száma, a tanfolyamokon résztvevők száma, megtartott értekezletek száma, roma nemzetiségi önkormányzat részvétele a megbeszéléseken, elkészült dokumentáció, felmérésben résztvevők száma). Azonban azt, hogy az egyes indikátorok képességekben bekövetkezett változásokat igyekeznek-e mérni⁸, az indikátorokról rendelkezésre álló, meglehetősen kevés információ birtokában nem lehet eldönteni. Az eszközök megvalósulását mérő indikátorokon túl van néhány olyan konkrét indikátor, amely valójában vonatkozhat a képességek bővülésére, és hosszabb távú eredmények mérésére is alkalmas lehet. Ilyenek például az iskolai eredmények változása, oktatásból kiesők számának csökkenése, foglalkoztatottság növelése. E mutatókban bekövetkező javulás együtt járhat valódi képességek bővülésével is, azonban ezekből a mutatókból még nem feltétlenül következtethetünk arra, hogy ez valóban meg is történt. Jól szemlélteti ezt a „foglalkoztatás növekedése”, mint indikátor. Mi történik például, ha ez a közfoglalkoztatásban való részvétel növekedésének eredménye? Vajon az érintettek értékes cselekedetnek tartják a rosszul fizetett, sokak szerint értelmetlen közmunkát? És az, akinek adósságai vannak, vagy éppen szenvedélybetegséggel küzd, képes az ebből származó meglehetősen alacsony jövedelmet értékes állapotokká konvertálni? Azaz: a „foglalkoztatás növekedése” eszköznek, vagy képességnek tekinthető? Eldönthető, megragadható ez egyáltalán általános értelemben?

E fenti probléma azonban nem feltétlenül a tervek „hibája”, hiszen felveti a képességek mérésének problematikáját is. A képességszemlélet ugyanis két értelemben is pluralista. Egyrészt az emberek nagyon különböző célokkal, értékekkel és világnézettel rendelkeznek, amely alapján különbözőképpen értékelnek cselekvéseket vagy állapotokat. Másrészt az emberek különbözőek annak tekintetében is, hogy az eszközeiket milyen módon tudják a céljaik elérésének szolgálatába állítani (Gasper, 2007; Robeyns, 2005). Így a képességszemlélet alapvetően sokszínű szemlélet, többféle dimenzió bevonását igényli, amelyek ráadásul szubjektívek, egyediek, így nehezen mérhetőek. Alkire (2007) szerint a képességszemlélet alkalmazása egy társadalmi jelenségre a sokszínűség miatt inkább művészet, mint tudomány, és ha ezzel nem is értünk egyet, az kijelenthető: a beavatkozások képességszemlélet-alapú értékeléséhez a kvantitatív indikátorokat mindenképpen ki kell egészíteni mélyebb, kvalitatív jellegű elemzésekkel. A „fejlődés” indikátorokkal történő mérésével kapcsolatos dilemma egyedül Pécs antiszegregációs programjában merül fel: *„Olyan indikátorok kidolgozása szükséges, mely szenzitívebb adatokat is vizsgálat tárgyává tesz, minőségi információkat is mérni képes, vagy olyan mutatókra, melyek a leszakadó városrészi folyamatokat épp indikatív módon jelzi, felhívja a figyelmet egy területre, a kialakulóban lévő problémákra azzal a céllal, hogy azt alaposabb elemzés tárgyává tegye.”* (Pécs. 141. o.)

Az indikátorok vonatkozásában tehát a következőket mondhatjuk: egyrészt nagyon sok indikátor eszközökhöz kapcsolódik, amelyek akár fontos mérföldkövek is lehetnek egy kitűzött cél megvalósítása kapcsán, azonban nem annak tényleges hatásaira vonatkoznak. A

⁸ Ez alatt azt értjük, hogy az indikátorok úgy vannak-e megtervezve, hogy valóban az érintettek lehetőségeinek bővülését kövessék nyomon (pl. számolnak az átváltási tényezőkkel).

potenciálisan a képességekhez kapcsolódó indikátorok pedig rövidtávon nem alkalmasak az eredményesség (azaz a képességek bővülésének) mérésére – ez azonban nem feltétlenül csak az indikátorokból következik, hanem abból, hogy a képességek halmazának bővülését igen nehéz indikátorokkal megragadni (ha egyáltalán meg lehet).

Következtetések

Kutatásunkban a haza megyei jogú városok antiszegregációs terveit elemeztük, kvalitatív tartalomelemzéssel egy képességszemlélet-alapú szegénységkezelési szempontrendszer alapján. Ebben az elemzési keretben különböző szakterületek (közgazdaságtan, szociológia, pszichológia, gazdaságföldrajz) vonatkozó ismeretei kerültek rendszerezésre, illeszkedve a képességszemlélet megközelítéséhez.

Elemzésünk során a legelső, ami nyilvánvalóvá vált számunka, hogy a hazai megyei jogú városok antiszegregációs tervei/programjai nagyon heterogének. Már a terjedelem tekintetében is nagyon nagy a szórás. A leghosszabb terv 76 oldalas (Hódmezővásárhely), míg Debrecen antiszegregációs terve mindössze 4 oldal. A tervek részletessége kapcsán is ugyanez figyelhető meg. E heterogenitás ellenére mégis felfedezhető bizonyos mintázatok mind az alkalmazott elemzési keret egyes kategóriái kapcsán, mind ezeken túlmutatóan. Az elemzési keretünkben használt kategóriák kapcsán elmondható, hogy:

1. A tervek többnyire felismerik azt, hogy a *pénzbeli és természetbeli támogatás* önmagában nem elegendő, azonban annak kérdése, hogy miként váljanak a szegregátumban élők *saját ügyeik tevékeny előmozdítójává*, rendszerint kidolgozatlan, leginkább címszavak, általánosságok szintjén jelenik meg. Így, bár elvileg hangsúlyozzák a tervek, hogy nem elég a szegényekre csupán passzív befogadóként tekinteni, lényegében mégis ezt teszik.
2. A *szegénységi csapda* felismerésével összefüggésbe hozható tényezők a tervek több mint felében egyáltalán nem, vagy nagyon áttételesen jelennek meg. A szegénység előzményeinek és következményeinek körkörös összekapcsolódása, a kilépés nehézsége és időtávjának hosszúsága a dokumentumok jelentős részében még mindig nem jelenik meg szempontként. A tervezők és döntéshozók azokban a tervekben sem kezdenek igazán semmit a problémával, amelyek esetében felismerik ennek jelentőségét a szegénységkezelésben. Ha vannak is valahol a szegénységi csapda megszüntetésére irányuló projektek, kezdeményezések, ezek az antiszegregációs tervekben explicit módon nem, vagy alig jelennek meg.
3. A *mentális folyamatok figyelembe vételének* szempontja jószerivel nem jelenik meg a hazai megyei jogú városok antiszegregációs terveiben.
4. Az *egyesítés* szempontja a tervek nagy részében megjelenik, leggyakrabban az eltérő területenként, eltérő városszerkezetenként jelentkező sajátos problémák, az etnikai csoportok (romák), és az oktatási rendszerben részt vevő gyermekek eltérő kompetenciái kapcsán. Az egyesítésre adott válasz tekintetében a tervek meglehetősen hasonlóak, és az érintett csoportjellemzőkkel bíró szakemberek, civilszervezetek bevonását javasolják elméletben. Az azonban, hogy e javaslatok hitelesek-e, azaz ennek gyakorlati megvalósítását a tervezők és döntéshozók komolyan gondolják-e, kétséges – de ez már átvezet minket utolsó szegénységkezelési szempontunkhoz, az érintettek részvételéhez.
5. Az *érintettek részvétele* kapcsán a tervek lényegesen nagyobb hangsúlyt helyeznek az intézményi és szakértői érintettek bevonására, mint a laikus érintetkére. A részvételnek a tervezők és döntéshozók szinte kizárólag instrumentális értéket tulajdonítanak, arra a fejlesztések zökkenőmentes keresztülvitele miatt van szükség,

nem pedig a fejlesztések háttérében meghúzódó (azok alapját jelentő) célok és értékek megvitatásának és kijelölésének érdekében. Ráadásul a részvétel fontosságának elvi hangsúlyozása mellett a bevonás és részvétel konkrét megvalósulásáról keveset tudunk meg. Ez pedig megkérdőjelezi a tervezők és döntéshozók részvétellel kapcsolatos pozitív hozzáállásának őszinteségét. Továbbá annak veszélyét is felveti, hogy a részvétel fontosságát hangsúlyozó retorikát a gyakorlatban valójában a részvételtől való kizárással párhuzamosan használják.

A fentiekén túlmenően kijelenthető, hogy a szegénységkezelés kapcsán általunk kulcsfontosságúnak vélt átváltási tényezők teljesen kimaradnak az antiszegregációs tervek többségéből. A dokumentumok gyakorlatilag egyáltalán nem foglalkoznak azzal, nem részletezik azt, hogy adott (például oktatási, munkaerő-piaci) program (eszköz) milyen feltételek mellett eredményezhetné a tényleges lehetőségek (képességek) halmazának bővülését az érintettek számára. Nincsenek elemezve tehát az átváltási tényezők és így az sem, hogy az eszközök hogyan válhatnak képességekké, így nyilvánvalóan az sem, hogy mit lehetne ezekkel az átváltási tényezőkkel kezdeni. (Ez alól csupán Hódmezővásárhely programja a kivétel, amely az oktatás tekintetében felveti e kérdéseket).

Szembetűnő továbbá a tervek „óvatossága”. A tervek olyan beavatkozási pontokat azonosítanak és olyan általános megfogalmazásokat használnak, amelyek alá szinte bármilyen elérhetőnek tűnő tevékenység, projekt besorolható a jövőben. Ennek következménye, hogy amennyiben az az antiszegregációs tervek célja, hogy azok pályázati pénzek hatékony bevonzóivá váljanak, erre legtöbb esetben alkalmasnak bizonyulhatnak. Kérdéses azonban, hogy ez a szemlélet alkalmas-e hatásos helyi antiszegregációs és szegénységkezelési programok kidolgozására. Ahogyan arra Pécs antiszegregációs programjában explicit utalást is találtunk, a projekt alapú tervezés eleve problematikus lehet a szegregáció elleni küzdelemben, és nem feltétlenül az eredeti célt segíti elő hosszú távon, még ha ez is lenne szándéka.

Különösen nehézze teszi az óvatos és általános megfogalmazások használata a tervek képességszemlélet alapján történő értékelését. Ahogyan azt az indikátorok kapcsán a tanulmányban részletesen is bemutattuk: a képességszemlélet pluralista jellegéből fakadóan a képességek bővülésével kapcsolatban nagyon nehéz ítéletet alkotni általános megfogalmazások, kvantitatív adatok alapján. Az egyes beavatkozások képességszemlélet alapú értékeléséhez ezeket mindenképpen ki kellene egészíteni mélyebb, kvalitatív jellegű elemzésekkel. Ez pedig a tervekben nem történik meg.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a hazai megyei jogú városok antiszegregációs terveinek információs bázisa túlságosan szűk. Azokból rendre hiányoznak lényeges, a szegénységhez kapcsolódó okok és következmények mélyebb megértést elősegítő információk. Ez vélhetően komoly korlátként jelenik meg a szegregáció és szegénység problémáinak kezelése kapcsán – amennyiben a tervekben foglaltak megvalósításra kerülnek.

Irodalom

- Alkire, S. (2007): Why the capability approach? *Journal of Human Development*, 6. 1. sz. 115–135.
- Alkire, S., Qizilbash, M. és Comim, F. (2008): Introduction. In: Alkire, S., Qizilbash, M. és Comim F. (szerk.): *The capability approach. Concepts, measures and applications*. Cambridge University Press, Cambridge. 1–25.
- Aschauer, W. és Málóvics É. (2012): Az érdemtelen szegénység mint társadalmi viszony. *Competito*, 11. 2. sz. 43–60.
- Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás módszertana*. Balassi Kiadó, Budapest. 350–380.

- Bajmócy Zoltán, Gébert Judit, Elekes Zoltán és Páli-Dombi Judit (2016): Beszélünk a részvételről... Megyei jogú városok fejlesztési dokumentumainak elemzése az érintettek részvételének aspektusából. *Tér és Társadalom*, 30. 2. sz. 45–61.
- Bajmócy Zoltán és Gébert Judit (2014): Arguments for deliberative participation in local economic development. In: *Acta Oeconomica*. 64. 3. sz. 313–334.
- Crocker, D. A. és Robeyns, I. (2010): Capability and agency. In: Morris, C. W. (szerk.): *Amartya Sen Cambridge Companion to Philosophy*. Cambridge University Press, New York. 60–90.
- Clark, D. A. (2005): The capability approach: Its development, critiques and recent advances. *Department of economics*, University of Oxford. <http://www.gprg.org/pubs/workingpapers/pdfs/gprg-wps-032.pdf>
- Európai Bizottság (2010): *Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. A bizottság közleménye*. Brüsszel.
- Gasper, D. (2007): What is the capability approach? Its core, rationale, partners and dangers. *The Journal of Socio-Economics*, 36. 3. sz. 335–359.
- Haushofer, J. és Fehr, E. (2014): On the psychology of poverty. *Science*, 344. 6186. 862–867.
- Hausman, D. és McPherson, M. (1996): *Economic analysis and moral Philosophy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Juhász Judit, Bajmócy Zoltán, Gébert Judit és Málóvics György (2015): Szegénység, képességek, lehetőségek. Szegénységkezelési szempontok Amartya Sen elméletének tükrében. *Közgazdasági Szemle*. 62. 5. sz. 544–564.
- Ladányi János és Szelényi Iván (2004): *A kirekesztettség változó formái*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Ladányi János (2005): *Szociális és etnikai konfliktusok. Tanulmányok a piacgazdasági átmenet időszakából (1987–2005)*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lockwood, D. (1964): Social integration and system integration. In: Zollsau, K. G. és Hirsh, H-W. (szerk.): *Explorations in Social Change*. Houghton Mifflin, Boston. 244–257.
- Lund, C., Breen, A., Flisher, A. J., Kakuma, R., Corrigall, J., Joska, J. A., Swartz, L. és Patel, V. (2010): Poverty and common mental disorders in low and middle income countries: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 71. 3. 517–528.
- Nussbaum, M. C. (2011): *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.
- Mani, A., Mullainathan S., Shafir E. és Zhao J. (2013): Poverty Impedes Cognitive Function. *Science*, 341. 6149. sz. 976–980.
- NFGM (2012): Városfejlesztési Kézikönyv. Második, javított kiadás. Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium, Területfejlesztésért és Építésügyért Felelős Szakállamtitkárság, Budapest.
- Peterson, C., Maier, S. és Seligman, M. E. P. (1993): *Learned helplessness: A theory for the age of Personal control*. Oxford University Press, New York.
- Robeyns, I. (2005): The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development and Capabilities*, 6. 1. 93–117.
- Robeyns, I. (2006): The capability approach in practice. *The Journal of Political Philosophy*, 14. 3. sz. 351–376.
- Ruggeri Laderchi, C. (1997): Poverty and its many dimensions: The role of income as an indicator. *Oxford Development Studies*, 25. 3. sz. 345–360.
- Sen, A. K. (1995): *Inequality reexamined*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sen, A. K. (2003): *A fejlődés mint szabadság*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Sen, A. K. (2008): Capabilities, lists, and Public reason: Continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10. 3. sz. 77–80.
- Sen, A. K. (2012): The reach of social choice theory. *Social Choice and Welfare*, 39. 2–3. sz. 259–272.
- Shekhawat, P. S. (2011): Positive Psychology and Amartya Sen: From capabilities to Wellbeing. *Amity Journal of Applied Psychology*, 2. 1. sz. 69–72.
- Smith, S. C. és Todaro, M. P. (2012): *Economic development*. Addison-Wesley, Boston.
- Unwin, T. (2004): Beyond budgetary support: Pro-poor development agendas for Africa. *Third World Quarterly*, 25. 8. sz. 1501–1523.
- Vohs, K. D. (2013): The Poor's Poor Mental Power. *Science*, 341. 6149. 969–970
- World Bank (2015): *World Development Report: Mind, Society and Behaviour*. World Bank Group, Washington.

Elemezett településfejlesztési stratégiák

Békéscsaba Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Debrecen Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Dunaujváros Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Eger Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Érd Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Győr Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Kaposvár Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Kecskemét Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Miskolc Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Nagykanizsa Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Nyíregyháza Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Pécs Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Salgótarján Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Sopron Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Szeged Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Székesfehérvár Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Szekszárd Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Szolnok Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Szombathely Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Tatabánya Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Veszprém Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)
Zalaegerszeg Megyei Jogú Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája (2014)

A 2010-es évek elejétől a magyar iskolarendszer egyik központi problémája, az oktatási szegregáció ügye alig kap figyelmet, miközben a szegregált iskolák aránya folyamatosan nő. E könyv célja egyrészt az, hogy napirenden tartsa a témát, és felhívja a figyelmet arra, hogy az egyre erősödő szegregáció mérsékléséhez sürgős intézkedésekre van szükség; másrészt konkrét javaslatok megfogalmazásával, példák közreadásával kíván hozzájárulni a megoldáshoz.

Eddig nem jelent meg a hazai oktatási szegregáció jelenségkörét átfogóan feldolgozó tanulmánykötet, e hiány orvoslása ugyancsak kiemelt cél volt. Ennek érdekében – a témában érintett hazai kutatóközösség széles körét bevonva – korábban még nem olvasható tanulmányok, és az utóbbi években már publikált releváns írások egyaránt helyet kaptak a kötetben.

A könyv főcíme (Én vétkem) több utalást is magában foglal. Mindenekelőtt azt kívánja kifejezni, hogy bár a rendszerszintű folyamatok esetében az egyéni felelősség háttérbe szorul, nem hagyhatjuk kiaknázatlanul a személyes lehetőségeinket. A cím szándékosan kínál asszociációs lehetőséget az egyházi iskolákkal összefüggésben, hiszen a kötet több fejezete tárgyalja, miként erősítik fel az egyházi fenntartású iskolák az oktatási szegregációt. Ugyancsak utal a kötet címe Erdős Virág azonos című versére, ami akár az oktatási esélyegyenlőtlenség problémájának és következményeinek leírásaként is értelmezhető.