

Az autonómia bukása

Iskolai egyenlőtlenségek „mozaik”-Magyarországon*

Tanulmányomban ötéves oktatásszociológusi (terep)munkám egyfajta összegzéseként, újfajta megközelítésben egyrészt a magyar oktatási rendszer legfőbb jellemzőit igyekszem feltárni,¹ azt, hogy milyen szociológiai, politikai, pedagógiai folyamatok zajlanak „mozaik-Magyarországon”, ahol minden település, minden fővárosi kerület, minden iskola, és – amiről kevés szó esik – minden iskolai osztály² más és más elvek szerint működik, más és más pedagógiai gyakorlatot követ. Ez egy újfajta leírása az oktatásügynek, amely a magyar önkormányzati oktatáspolitikát görcső alá véve kétségbe vonja, hogy beszélhetünk-e egyáltalán *magyar oktatási rendszerről*. Másrészt arra töreksem, hogy – e radikális helyzetleírásra támaszkodva – magyarázatot találjak arra, miért s hogyan konvergál sok ezer különböző iskolafenntartó sok ezer *ad hoc* döntése mégis egy irányba: az egyenlőtlenségek, sőt: a szegregáció bővített újratermelésének irányába.³

A magyar oktatási rendszer tehát olyan „szélsőségesen” sokszínű (és oly gyorsan változik), hogy komoly episztemológiai dilemma elé állít bennünket: megismerhető, leírható-e egyáltalán a „magyar iskola”. Erre egyrészt megoldást kínál több esettanulmány „felhalmozása”,⁴ valamint az antropológiai módszer, másrészt a politikatudományi megközelítés, az iskolarendszer jogi környezetének, valamint a helyi és központi oktatásigazgatási intézményeknek a leírása. Utóbbiak nyitják meg azt a lehetőségmezőt, amelybe az iskolahasználati és iskolakerülési gyakorlatok sokfélesége beleilleszkedik. A jogszabályok egyetemleges (országos) érvényessége és a

ERŐSS GÁBOR
1996-ban végzett az
ELTE Bölcsészettudo-
mányi Kar szociológia
szakán és a párizsi
Sorbonne (Paris V.)
egyetemen. Munkahe-
lye az MTA Szocio-
lógiai Kutatóintézete.
2003-ban Párizsban
védte meg PhD-disz-
szertációját. Témája:
„A történelem művé-
szete”. Összehasonlító
kultúraszociológiai
elemzés a kortárs ma-
gyar és francia film
történelempérről. Ku-
tatási területe: kultúra-
és oktatásszociológia.
Jelenleg a KNOW and
POL c. EU-projekt ma-
gyar munkacsoportját
vezeti.

szülői, pedagógiai gyakorlat sokszínűsége közötti – szociológiai – értelmezési mező viszont nem nyílik meg magától: az egyenlőtlenségek elemzése a jogalkalmazás során tapasztalt normaszegést (az antidiszkriminációs és antiszegregációs szabályozás figyelmen kívül hagyását), a tanulók különféle kategóriákba való besorolását („képesség”- és fejkvótaalapon), valamint a napi gyakorlatok egyediségén túlmutató szabályszerűségeket egyszerre feltételezi.

A modern nemzetállamok sajátossága elsősorban nem „etnikai” karakterükben keresendő, hanem hogy strukturális-funkcionalista értelemben lényegileg homogén, belül világosan tagolt, a külvilágtól világosan elkülönülő politikai-szociális *rendszerként* konstituálódtak. (A nemzeti ideológia, az elnyomottak azonosulása a magát osztályok felettinek feltüntető politikai-gazdasági elit által kitűzött társadalmi-katonai célokkal e rendszernek a hatékonyságát optimalizálta csupán.) Ezzel a struktúrával a – rendszerstabilizáló funkciót betöltő – iskolarendszernek is homológoknak kell lenni. Történetileg a magyar iskolarendszer ezt a viszonylag nagyfokú homogenitást az államszocializmus évtizedeiben érte csak el, amikor azonban nem annyira az iskolarendszer autonóm működésén volt a hangsúly (bár az 1985-ös reform ezt célozta), hanem az ország területének egészén egységesen működő stabilizáló, legitimáló funkción.

A késő modern társadalmak koherenciájukat veszítették, ideológiai értelemben (a nacionalizmus bukása), politikai értelemben (az államközpontú uralmi rend legitimitásába vetett hit elleni pártipárti támadások sikere⁵) és társadalmi értelemben is (társadalmi kirekesztés-kizárás egyfelől, életmódcsoportokra bomló társadalom másfelől). Nálunk ez a hirtelen változás mintegy a rendszerváltozás melléktermékeként ment végbe.

Azt tűztem ki célul, hogy ebben az új kontextusban megvizsgáljam, milyenek is a hatalom új formái, miféle „láthatatlan kéz” rendezi átláthatatlan, ám mégsem kaotikus rendszerbe az iskolásokat.⁶ Léven az ő eloszlásuk (és elosztásuk) nem véletlenszerű. Az aktorok egyrészt az iskolafenntartók körében (ők javarészt a helyi önkormányzatok), másrészt új, transznacionális (de nem globális) legitimációs diskurzusok helyi képviselőinek körében keresendők (szakértők és nevelési tanácsadók).⁷

Ezért itt összefoglalt, illetve hivatkozott különböző kutatásaim⁸ legfőbb tárgya egyrészt a helyi hatalom (és annak intézményei, az autonómia fellegváraiban trónoló kiváltságosított és -fosztók), másrészt a hatalmaskodó (*iskola*)tudományok, amelyek készséggel töltik be a legitimációs űrt. Az önkormányzatok és maguk az iskolák egyfelől, a *fejlesztéstudomány*, a pszichológia, logopédia, gyógypedagógia stb., a nevelési tanácsadók és szakértői bizottságok másfelől. Mindezen témák vizsgálatánál az interdiszciplináris megközelítés igénye manapság magától értetődőnek számít. A gyakorlata kevésbé. Mindvégig tudatosan törekedtem arra kutatásaim során, hogy ne csak a *mainstream* kvantitatív szociológia eszközeit használjam.⁹

Helyi oktatáspolitikák

A magyar közoktatás alapvető jellemzője, hogy teljesen decentralizált. Az úgynevezett „középszint” (Budapest, illetve a megyék) a leggyengébb, a helyi szint (kerületi/települési önkormányzat) a legerősebb, de időnként a központi kormányzat (amely maga is sokszínű: Oktatási Minisztérium, Pénzügyminisztérium, dekoncentrált állami szervek: OKÉV-ek, Államreform-bizottság stb.) szintén szót kér; sőt – lásd a miskolci próbapert – a bíróságok is. Ezen túl most van születőben két további oktatásirányítási szint („alsó közép”: a kistérség; „felső közép”: a régió). Ami a döntő: a helyi szint teljesen mozaikszerű, minden falu, minden város, minden iskola, minden osztály más és más.

Az általános iskolák¹⁰ túlnyomó többségének fenntartója a települési (Budapesten a kerületi) önkormányzat, a középiskoláké a megyei, megyei jogú városi, illetve budapesti önkormányzat. Továbbá vannak egyházi, alapítványi, gyakorló- stb. iskolák is. Ők – más szóval a fenntartók – osztják újra a központilag folyósított fejkvótákat. Ezt nevezik normatív finanszírozásnak.¹¹ A fejkvóták elosztásánál általában előnyben részesítik a „kedvec” iskolákat, a középosztálynak szóló tagozatokat, szemben a „nem szeretem” iskolákkal, a nem fontos feladatokkal, mint amilyen a szegregáció felszámolása. Így lesz ebből *diszkriminatív finanszírozás*. Ezt súlyosítja az alulfinanszírozás, amelynek lényege, hogy a közoktatásra biztosított állami források nem elégségesek, még a kötelező feladatokra sem: így a gazdagabb – például sok iparüzési adót beszedő – önkormányzatok (vagy éppen a gazdagabb alapítványok, bőkezűbb egyházak) több, a szegényebbek kevesebb pluszsegítségét tudnak nyújtani iskoláiknak.

Ez nem azt jelenti azonban, hogy a helyhatóságok rosszindulatúan szegregációpártiak, netalán romaellenesek volnának. Egyszerűen fel sem merül bennük a gondolat, hogy amennyivel többet költenek az egyik iskola két tannyelvű osztályára, annnyival kevesebb jut a nagy arányban hátrányos helyzetű gyerekeket befogadó iskolára. Vagy ha felmerül, kézenfekvő megoldásként kínálkoznak a különböző európai uniós, állami, alapítványi pályázati lehetőségek, az Országos Közoktatási Integrációs Hálózatba (OKIH-ba) való belépés.

Különböző érvek, ideológiák, diskurzusok szolgálnak a *helyi elit* – ez nem feltétlenül csak a legmagasabb társadalmi rétegekbe tartozókat jelenti, hanem az adott településen, kerületben jó érdekérvényesítő képességgel rendelkezőket – iskoláit előnyben részesítő iskolapolitika alátámasztására. Az egyik ilyen diskurzus abból a meggyőződésből táplálkozik – aminek van valamennyi pedagógiai „igazságmagva” –, hogy a heterogén (értsd integrált) osztályokban nehezebb tanítani, következésképpen (valójában ez a következtetés az, ami elhibázott) a halmozottan hátrányos helyzetű/tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak éppúgy érdeke, hogy külön iskolába/osztályba járjanak, mint a többieknek. (Mindezt úgy is meg lehet fogalmazni, hogy egyszerűen nem akarnak „nehezen képezhető gyerekeket” tanítani.) Egy másik alapérv-alapelve

az iskolaválasztás szabadságának mindenekfelettségét hirdeti, melynek szükségszerű velejárója az iskolapiac létrejötte, a verseny. Szintén önálló ideológiává szerveződik, amit a „képességről” (részképesség-zavarokról) és a „fejlesztésről” (illetve ennek korlátairól) hangoztatnak az illetékes intézmények (úgynevezett szakszolgálatok), a nevelési tanácsadók, szakértői bizottságok. Mindezen tényezők – szociológiai szempontból – magyarázhatóak az adott csoportok, illetve intézmények *érdekeivel* is. Bár itt – például a helyi elitek részéről – nem „jól”, hanem „rosszul” felfogott érdekről van szó, hiszen a szegregáció már rövid távon is káros, hosszú távon és osztársadalmi szinten pedig különösen.¹²

Az állam ugyanakkor, a státuscsoport-hovatartozás alapján létrejövő szegregációt látva, igyekszik menteni, ami még menthető: *kompenzálni* próbál. Kompenzálja a szegény iskolák szegény diákjait különböző nekik szóló pályázatokkal (roma mentor program stb.), kompenzálja az iskolákat fenntartó aprófalvakat, külön nekik szóló kistéleplési normatívával, kompenzálja a más településekről bejáró gyerekeket befogadó iskola fenntartóját bejárónormatívával,¹³ a különösen nehéznek minősített „gyerekanyaggal” dolgozó pedagógusokat új és új normatívák bevezetésével, illetve oktatásszervezési lehetőségek felajánlásával (kis létszámú fejlesztő osztály, „dupla, tripla fejkvóta”),¹⁴ a szegregációra hajlamosító társadalmi környezetben működő iskolákat integrációs (deszegregációs) normatívával. De hiába, szinte mindenben a fenntartó dönt. Márpedig nincs az a fenntartó, amely keveske plusz normatíva kedvéért ellene szegülne a roma gyerekeket nemkívánatosnak nyilvánító nagy lobbierejű középosztálybeli szülők nyomásának.¹⁵ Ráadásul egyes normatívák igénybevételének oly szigorúak a törvényi feltételei (a „dys”-esekhez logopédusok, a kisebbségi normatívához nyelvtanárok stb. kellenek), hogy önmagában csak a normatíváért még „nem éri meg”.

A mindenkori kormányzat megpróbálja kiegyenlíteni az egyenlőtlenségeket, nemcsak a fenti normatívákkal, de egyéb adminisztratív intézkedésekkel is (az iskolai körzethatárok kötelező módosításának és a hátrányos helyzetűek pozitív diszkriminációjának törvénybe iktatásával stb.). Máskor pedig bizonyos fejkvótákat – amelyekről bebizonyosodik, hogy a kívánttal ellentétes hatást váltanak ki – megszüntetnek (a „cigány-normatívát” pár éve, kis létszámú fejlesztő osztályok normatíváját tavaly, a bejáró normatívát idén...). „A központ” tehát igyekszik mérsékelni az általa létrehozott és finanszírozott egyenlőtlen rendszer igazságtalanságait. Ám a decentralizációs dogma továbbra is akadály a fejkvóta helyi újraelosztásával szembeni bárminemű fellépésnek.

A decentralizáció furcsaságai

Vegyünk egy egyszerű példát, amely megmutatja, hogy a decentralizált oktatásirányítás – vagyis a mozaikszerű iskolarendszer – milyen furcsaságokhoz vezet.¹⁶ „B” kerület és „Z” kerület szomszédos egymással. A határ egy utca (ez Budapesten jobbra így

van, mindenütt, ahol nem a Duna a határ): a páros oldal „B” kerülethez, a páratlan „Z” kerülethez tartozik. A páros oldalon, tehát „B” kerületben, van is egy iskola, még hozzá elég jó hírű intézmény (legyen a neve Liszt Ferenc, ének-zene tagozatos általános iskola). A páratlan oldalon – „Z” kerületben – lakók számára ez a legközelebbi s egyben a legcsábítóbb intézmény. Szabad iskolaválasztás! Uccu neki, menjünk át az utca túloldalára, iratkozzunk be. Igen ám, csak hogy az iskolafenntartó az önkormányzat. Márpedig az önkormányzatnak mindenütt ki kell egészítenie az állami fejkvótát ahhoz, hogy megfelelő színvonalú oktatást biztosíthasson (ahhoz pedig mindenképpen, hogy „jó hírűvé” is váljon az intézmény). A helyi helyzettől (nevezhetjük kontextusnak) függően a „Z” kerületből a szomszéd iskolába iratkozásért ácsingózó szülőket három különböző forgatókönyv szerint kezelik (mindezen forgatókönyvek valós, Paladombon és másutt megfigyelt tényeken és folyamatokon alapulnak, azok modellezése nyomán álltak össze).

1. „B” kerület érdekelt általában az intézményhálózat és különösen „a Liszt” fennmaradásában, működésében. (Például: közelegnek a választások, és féltő hogy intézmény-összevonás esetén épp a legrosszabbkor törne ki botrány; vagy: bár a Liszt körzetében kevés a gyerek, de most épül ott egy új lakópark, amelytől a gyerekszám megugrása várható középtávon; vagy: a Liszt igazgatója önkormányzati képviselő/tagja az oktatási bizottságnak; vagy: a Liszt nagy iskola lévén méretgazdaságosan működtethető stb.). Ezért bátorítja a „Z”-kerületieket (de legalábbis hagyja őket), hogy náluk iratkozzanak be.

2. „B” kerület abban érdekelt, hogy optimális legyen az iskola kihasználtsága, ezért az éppen aktuális helyzetnek megfelelően hol kitarja, hol bezárja a kaput a szomszédok előtt: ha az ének-zenei osztály megtelik félig a kerületiekkel (ahhoz túl sokan vannak, hogy áttegyék őket egy másik osztályba, de ahhoz túl kevesen, hogy az értük kapott fejkvótából legalább úgy-ahogy meg lehessen fizetni a tanárokat), akkor várva várják a szomszédokból érkezőket.¹⁷ A rákövetkező évben viszont, amikor mondjuk mindkét osztály megtelik helyiekkel (vagy épphogy csak egy osztályra való kerületi gyerek van), nem szívesen látják az utca túloldaláról érkezőket, hiszen amiatt a néhány pluszgyerek miatt kellene mégis beindítani egytel több osztályt, amit a hozott fejkvóta csak kis részben fedezne.

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

tozata is, hogy „B” kerület tárgyalásokat kezdeményez „Z” kerülettel, hogy az járuljon hozzá anyagilag is az „ingázók” iskoláztatásához...

Mindezt a legtöbb településen/kerületben csak tovább bonyolítja az egyéb fenntartók által működtetett iskolák sora. De ezekről sem lehet semmi általánosat elmondani: Paladombon az egyik egyházi iskola fővárosi beiskolázású és az adott egyházhoz tartozó középosztálybeli szülőket célozza meg, a másik továbbra is a környékről (vagyis jórészt a kerületből) toborozza diákjait. A katolikus iskolák hol elitintézményként működnek (vidéki terepünkön, a megyeszékhelyen), hol külön fejkvóta nélkül is integrálnak (Tündérmezőn)... Az alapítványi iskolák sokszínűsége még az egyházi iskolákén is túlszárnyalja. Természetesen nemcsak az iskolafenntartó önkormányzatok autonómok, de az összes többi fenntartó is. A mozaik apró darabkáit a leggyakorlottabbak is nehezen illesztik össze.¹⁸

Vidéki terepünkön egy nem túl előnyös, de nem is kimondottan hátrányos pozíciójú megye székhelyén és annak kistérségében szerzett tapasztalataink csak megerősítettek: a kontextusok, a helyi megoldások, gyakorlatok száma szinte végtelen. A német nemzetiségi oktatás például az adott térségben egyes helyeken olyan elitstratégiaként működött, amelyet az iskola alakított ki, hogy távol tartsa a nemkívánatos tanulókat, és egyúttal biztosítsa – a német identitással többségében *nem* rendelkező – középosztálybeli, értelmiségi gyerekeknek a 6 éves korban kezdődő idegennyelv-oktatást. Egy közeli faluban viszont az önkormányzat törekszik a német kisebbségi oktatás fenntartására, úgy is mint a falu sváb történeti identitásának letéteményese, de az ezáltal biztosított pluszforrások miatt is. Itt – mivel egyetlen osztály van évfolyamonként – „romák”, „magyarok”, „svábok” (utóbbiak vannak a legkevesebben) egyaránt részt vesznek a nemzetiségi oktatásban.¹⁹

A mai Magyarországon tehát a lehetőségek spektruma oly széles, hogy szinte nincs is mód a magyar oktatási rendszer átfogó leírására. Csak azt tudjuk megállapítani, hogy térben és időben mennyire differenciált a helyzet, hogy milyen hektikusan változik a központi irányítás, hogy milyen kiszámíthatatlan, mi hogyan „csapódik le” helyi szinten, s hogy osztársadalmi szinten milyen óriási mértékű egyenlőtlenségekhez vezet mindez.

Önkormányzatok és döntéshozók

Az önkormányzatok maguk is sokfélék: különböznek egymástól és belsőleg is differenciáltak. Nem ritka, hogy hatalmi harcok zajlanak, nemcsak az országos politikából ismert kormánypárti–ellenzéki dichotómia jegyében, hanem a különböző oktatási részkompetenciával rendelkezők között is. Márpedig a döntési jogosítványok megosztásának rendszere igencsak összetett.

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

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

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

Paladombon az egyik iskola „két tannyelvű” osztályának (illetve az oktatási bizottsági tagsággal is rendelkező igazgatónak) volt olyan szerencséje, hogy megszabadult a nyűgtől, amit a körzet jelent. Az iskola igazgatója történetesen az önkormányzat oktatási bizottságának tagja. Tündérvölgyben is az egyik „jól menő” iskola igazgatója az, aki a képviselő-testületnek is tagja.

A körzetek szabályozásának, újrarajzol(tat)ásának vannak más konkrét módozatai is. Az egyik paladombi, elitintézménynek minősülő iskola oly módon szabadult meg a körzeti gyerekek kötelező beiskolázásának köteleességétől, hogy egészen apróra szabta át a körzetét, az önkormányzat mint „döntéshozó” közreműködésével: ami másoknak az iskola létét fenyegető gyerekhány (hogy tudniillik egyetlen osztályt sem tölt meg az apró körzet kevéske lakója), az számukra lehetőség a válogatásra. Jó hírük egyre dicsebb, s általa híres az iskola, vagyis népszerű a magas státusú szülők körében. Hogy nem egyszerűen magas státusúakról, hanem a helyi politikai elit tagjairól volt szó, az akkor vált igazán világossá, amikor a tanulói állomány hivatalos átvizsgálása során kiderült, hogy egyes, a naplóban és a hivatalosan jelentett létszámban szereplő tanulók a valóságban nem léteznek. Mindazok a kerületi potentátok, akiknek a gyerekei az iskolába jártak vagy valamilyen más módon érintettek voltak, mozgósítva lobbijüket, kis híján megakadályozták a feltárt visszaélések nyilvánosságra hozatalát, és az elvileg elkerülhetetlen rendőrségi feljelentést. Megkísérelték az ügy eltussolását, és egy ideig úgy tűnt: nem a csalók, hanem a visszaélésekre fényt derítő önkormányzati munkatársak „égetik meg magukat”. Mindezt érzékletesen és világosan foglalja össze az egyik

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

A – hivatalosan nem így nevezett – tagozatok indítása, valamint megszüntetése hasonló logikát követ: az iskola pozíciójának függvénye, de a helyi döntéshozók kompetenciája.²⁰ Létezett a kerületben egy iskola, amely a paladombi gimnáziummal, az oktatási irodával és az oktatási bizottsággal egyaránt kiváló kapcsolatokat ápolt. Ennek alapján kért és kapott engedélyt arra, hogy úgynevezett „gimnáziumi előkészítő osztályokat” működtessen. A későbbi igazgató először még döntéshozóként bábáskodott a kezdeményezés körül, ez is mutatja a helyi oktatásirányítók és iskolavezetők közötti személyi összefonódások erejét (sok döntéshozóból lett iskolai vezető és fordítva). Nos ezek az osztályok önkormányzati pluszforrásokhoz jutottak, majd egy idő után ezek a források apadni kezdtek (ahogy kezdett romlani az iskola pozíciója a helyi térben és ahogy változott az országos oktatáspolitikája): *„Én akkor a [pedagógiai] kabinetben [tehát az önkormányzatnál] voltam, és évente 80–90 nagyon tehetséges gyereket vittek el más kerületbe, 6, illetve 8 osztályos gimnáziumba. Az akkori igazgatóval ötvöltük ki, hogy jó lenne ilyen úgynevezett gimnáziumi előkészítő osztályt szervezni, akkor talán a kerületből a tehetséges gyerekek itt maradnának [...]. A gyerekek magasabb óraszámban, több tárgyat csoportbontásban tanultak, és aki elérte a 4,5-et, 5 meghatározott tantárgyból az felvételi nélkül mehetett a [...] gimnáziumba. [...]. Az iskolának óriási értéke volt a gimnáziumi előkészítő osztály, itt az alapítványi hozzájárulással, illetve azon keresztül meg tudtuk oldani, hogy heti 5 órában tanuljanak nyelvet a gyerekek, úgyhogy a mai napig így van, már tavaly is 20 gyerekünknél letette a Pitman nyelvvizsgát, kinn tartják Londonban, tehát abszolút objektív. Meg akarjuk őrizni az értékeinket. Erre azt találtuk ki, hogy ha felsőben is csak három párhuzamos osztály lesz, a gimnáziumi előkészítő osztályt megtartjuk, egy T/Z osztályunk lesz, a fele testnevelésből, fele énekből kap pluszt, és megmarad a normál tagozat, mert annak kötelező lenni. [...] Megőriztük az értékeinket, csak nagyon sok kompromisszummal, nagyon sok negatívum van benne, de azt mondtuk, még mindig ez a legjobb megoldás.”*

De nem csak „tagozatokra” kérnek pénzt az intézmények. Paladombon egy időben – az 1990-es évek közepétől csaknem tíz éven át – két olyan iskola is működött, amelyek önálló gazdálkodást folytattak, vagyis maguk gazdálkodhattak az állami és fenntartói

pénzzel, saját hasznukra (értsd: az iskolába járó tanulók középosztálybeli szülei hasznára) – a fenntartó önkormányzat kontójára, az általa biztosított plusztátusok – könyvelő, adminisztrátor – segítségével.

Minden ilyen kezdeményezés egyúttal azt is jelenti, hogy maga az önkormányzat juttat pluszforrásokat az egyébként is „könnyebb gyerekanyaggal” rendelkező iskolának, illetve biztosítja az iskolán belüli, szegregáció formáját öltő osztályok közötti differenciálást. Erre egyébként egy idő után a helyi döntéshozók is rádöbbenek, ami szükséges, de nem elégséges feltétele volt az iskola privilégiumoktól való részleges megfosztásának.

És van még egy fontos módja a tanulóáramlás szabályozásának és a „képesség”-alapú szelekció²¹ elősegítésének: éspedig az illegális általános iskolai felvételik tolerálása. Az oktatási törvény ugyanis kizárólag speciális osztályok (művészeti oktatás, testnevelés) esetén tesznek lehetővé előzetes szelekciót, úgynevezett képességmérést, és ott is csak az adott „tagozat” profiljához illeszkedően. Mindazok a játéknak álcázott IQ-tesztek és képességmérések, amelyek szerte az országban zajlanak különböző „elitiskolákban”: törvényellenesek. A törvényesség őrének a fenntartó önkormányzat részéről a jegyzőnek kellene lennie. Ám szülői panasz (feljelentés) és tettenérés (rejtett kamerával felszerelkezett, álruhába bújt jegyző) híján e feladatot nem látja el senki. Nincs szülő, aki konfliktus árán akarná bejuttatni csemetéjét egy iskolába, ahol nem kérnek belőle, és nincs jegyző, aki ilyen konfliktust vállalna egy jó pozíciójú iskolával, amely háromszor verné ezt rajta vissza. Ráadásul a felvételi a *jelenlegi rendszer keretei között* logikusnak mondható (ha eltekintünk attól, hogy társadalmi értelemben igazságtalan): hiszen az iskolapiacra egyes „termékek” (iskolák, tagozatok) iránt akkora a kereslet, hogy nincs is más ésszerű megoldás. Ez is mutatja, hogy a problémák gyökere a szabad iskola-választás léte és az egységes alapképzés hiánya. Miközben Franciaországban azon vitatkoznak a szakemberek és politikusok, hogy a *collège*, az alsó középfok maradjon-e teljesen egységes, vagy esetleg megengedjék a tagozatosodást a vége felé, 14 éves kor körül, hazánkban senkinek nem szúr szemet, hogy (lényegében függetlenül attól, hogy nemzeti alaptanterv, avagy kerettantervek alapján zajlik az oktatás) egyáltalán nincsen egységes általános iskolai alapképzés. Az átjárhatóságot jogi értelemben biztosítják, de szociológiai értelemben megnehezítik vagy meg is akadályozzák.

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

Kormányzati törekvések a verseny fékezésére

A korai szelekció és az ebből közvetlenül fakadó „korai esélyegyenlőtlenségek” a decentralizáció mellett egy másik „szent tehénnel”, a szabad iskolaválasztással hozhatók összefüggésbe. A szabad iskolaválasztás mellett szólnak logikusnak hangzó érvek is: meg kell adni a különböző profilú intézmények közötti választás lehetőségét a szülőknek, meg kell adni az útba nem eső körzeti helyett a munkahely felé menet útba eső nem körzeti intézmény választásának lehetőségét stb. De valójában a szabad iskolaválasztás sokkal többektől (a törvényi definíciónál jóval tágabban értelmezhető *hátrányos helyzetűektől*) és sokkal alapvetőbb jogot (az esélyegyenlőség jogát) von el, mint ahánynak lehetőséget nyújt (az értelmiségi és más ügyes vagy szerencsés szülőknek). Mindezt szerzőtársaimmal részletesen kifejtettem már másutt.²²

Ezekre a jelenségekre az oktatáspolitikai igyekszik reagálni, többek között a kutatásunk során még „virágzó” kis létszámú fejlesztő osztályok felmenő rendszerben történő megszüntetésével.²³ A kis létszámú fejlesztő osztályok az „iskolai szolgáltatások piacán” mással nem helyettesíthető funkciót töltenek-töltenek be: lehetővé teszik a (ne feledjük: jobbára önhibájukon kívül) kevésbé versenyképes iskolák számára, hogy életben maradjanak. Ugyanakkor a szegregáció melegágyát jelentik, a legjobb döntéshozói, pedagógusi szándék dacára is. Tündérdombon ugyanakkor, noha a fejlesztőnormatívához már nem jutnak hozzá, továbbra is megmarad a fejlesztő osztály, hiszen – az odajáró gyerekeken kívül – mindenkinek érdeke a jóhiszemű szegregáció e formájának. A fenntartása párhuzamos osztályokba járók szüleinek, az alkalmazott szakembereknek (pszichológusoknak, logopédusoknak stb.), az iskolának (ha nincs is fejlesztő normatíva, van „dupla” fejkvóta a „nevtanos papírral” érkezőknek) egyaránt. Nem zárható ki, hogy az ilyen szegregált formában folytatott oktatás, amennyiben bizonyos feltételek egyidejűleg teljesülnek (mindennapos egyéni fejlesztés; kiváló és motivált tanítók és szakemberek; a fejlesztősök „beintegrálása” az alsó tagozat után stb.), hozhat eredményt, de kevés helyen teljesülnek.

A demográfiai apály és a finanszírozás furcsaságai miatt harc folyik tehát a „jó” és a „rossz” diákokért egyaránt. Miközben, mint azt adataink mutatták, a „megszokott” egyenlőtlenségek jellemzik a tanulók iskolák és – ami kutatásaink alapján még fontosabb – osztályok szerinti eloszlását: elitosztályba járnak a magas státusúak, „normál” és „fejlesztő” osztályba az alacsonyabb státusúak.²⁴ De – néhány különösen jó piaci pozíciójú, illetve különösen kedvező helyi demográfiai kontextusban működő iskola kivételével – minden intézmény a létéért küzd: ez a leghátrányosabb társadalmi helyzetűek számára átok és áldás egyszerre. Áldás, mivel (például az említett kis létszámú osztályok keretében) igyekeznek őket mindenféleképpen a rendszeren belül tartani, akadályozni a lemorzsolódást, de átok, mivel ez a szegregációt nemhogy enyhítené, de még erősíti is, és pedig éppen a legnehezebben tetten érhető válfaját: az intézményen belüli elkülönítést.

A piac vadhajtsaival a kormány is tisztában van. A rendszer lényegét (az iskolaválasztás szabadságát, a fenntartói és iskolai autonómiát) nem érinti ugyan, de igen ambiciózus, már-már voluntarista kormányzati szemléletet tükröz (amire 16 éve nemigen volt példa) a közoktatási törvény 2007-ben életbe lépő módosítása, amely az egyenlőtlenségek csökkentését tűzte zászlajára.²⁵

2006. december elején a parlament módosította a közoktatási törvény 66. paragrafusát. Ennek értelmében 2007-től az általános iskolák nem válogathatják ki kedvük szerint a nekik tetsző diákokat: mindenkit a jelentkezés sorrendjében kell felvenni; ha marad hely, akkor előnyben kell részesíteni a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat, és ha ezután is marad hely, akkor sorsolás dönt. A módosított törvény ráadásul kimondja azt is, hogy a felvételi körzeteket újraosztják: két szomszédos körzetben a hátrányos helyzetű tanulók aránya legfeljebb 25 százalékban térhet el. Ha ezúttal az (ön)kormányzati ellenőrzés sem marad el, akkor mindezzel ténylegesen korlátozzák az iskolák válogatási jogát.²⁶

A most indult ciklus lényeges változások *ígéretét* hordozza, három területen. Ezek közül kettő az előző miniszter nevéhez fűződik, az egyik a 2007 szeptemberében életbe lépő közoktatási törvényt módosítás (körzethatárok stb., lásd az előzőekben), a másik az SNI-kategóriák radikális újragondolása. A harmadik, a finanszírozás radikális átalakítása, a „megszorítások” részeként került bele a köztudatba, de fontos (és nem feltétlenül negatív) következményekkel járhat; különböző kiegészítő normatívák sora fog megszűnni, illetve átalakulni – ilyen az úgynevezett „dys-es” normatíva, amelynek nem kívánt következménye a logopédiai „problémák” és osztályok nem várt és nem indokolt elburjánzása volt. A normatívát, hogy a valóban logopédiai terápiára szoruló gyerekek érdekei ne sérüljenek, a szakszolgálatokhoz telepítik – a tervek szerint.

A kormányzat – csakúgy, mint a társadalomtudományok²⁷ – két megközelítés – a közvetlenül a romákra, illetve az általában az „underclass”-ra (egyszerűbben: a szegényekre, hivatalosan: a [halmozottan] hátrányos helyzetűekre) irányuló politika között őrlődik.²⁸ E dilemma egyrészt nehezen feloldható, másrészt a gyakorlat (miért éppen e téren volna másként?!) folyamatosan változik, kormányzati programról kormányzati programra más és más. E már önmagában is nehezen megoldható kérdés mellett egyébként van egy másik, amely legalább ilyen fontos, de alig esik róla szó a közpolitikákról szóló döntések meghozatalakor: e dichotomikus felfogás (roma/nem roma; halmozottan hátrányos helyzetű/egyéb) vajon nem érinti-e hátrányosan a szegénysorban élő, de a hivatalos „halmozottan hátrányos helyzet” kategóriából kimaradókat. Paladombon például, de a fővárosban általában is jellemző, hogy még a legrászorultabb szegény/roma családokban is van valaki, aki elkövette azt a „hibát”, hogy szerzett, mondjuk, egy szakmát, s ezzel máris kizárta magát (illetve gyereke iskoláját) a „halmozottan hátrányos helyzet” alapján támogatottak köréből.

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

A fejkvótaalapú finanszírozás helyébe úgynevezett feladatfinanszírozás lép, pontosabban tanulócsoporthoz alapú finanszírozás. Ez a változás költségkímélési célból született; amellett hogy a kis falusi iskolák bezárását fogja eredményezni, az egyenlőtlen ségek szempontjából hatása kettős lehet. A helyi kontextustól függően, szegregációs és deszegregációs hatással egyaránt járhat. Hozzájárulhat az „innovatív”²⁹ (az OKIH-hálózatához tartozó egyes) iskolák, illetve a nem „innovatív”, de romákat elkülönülten oktató iskolák megszűnéséhez egyaránt. Ezen túl egyértelműen negatív hatása az osztálylétszámok – státus-hovatartozástól függetlenül – teljesítménycsökkenő hatású felduzzasztása lehet.

A mindenkor magyar kormány, bár joghatósága korlátozott, mindig megpróbál valamiféle központi oktatáspolitikát érvényesíteni. Olyannyira, hogy eddig minden ciklus- és kormányváltás oktatáspolitikai fordulatot is hozott egyúttal.³⁰ Bár ennek jelentőségét nem érdemes túlbecsülni. Hiszen amíg a politikusokat egyfelől, az iskolákat másfelől a kerettanterv *versus* nemzeti alaptanterv vitája foglalta le, szociológiai szempontból a rendszer lényegileg ugyanúgy működött és működik tovább: vagyis – nemzetközi összehasonlításban – kiemelkedően egyenlőtlen.

A közoktatási törvény módosítása, a körzethatárok átszabása, a halmozottan hátrányos helyzetűek pozitív diszkriminációja és a túljelentkezés esetén alkalmazandó sorsolás fontos változtatási szándékot jelez. Ezzel nem a szabad iskolaválasztást, de legalább a szabad „tanulóválogatást” megpróbálják meggátolni. (Ehhez azonban az kellene, hogy a körzeti iskola nemcsak egyszerűen felvenni, de *abba* az osztályba legyen köteles felvenni a jelentkezőket, amelyekbe jelentkeztek. Máskülönben a romákat, a [kulturális tőkében] szegényeket felveszik ugyan, de parkolópályára állítják, nem engedik a „tagozatok” közelébe.)

Mutatis mutandis – de nem változik semmi

A fenntartók – általában az önkormányzatok – többsége a demográfiai apály és/vagy a finanszírozás változása miatt sorra hozzák az iskola-összevonási, iskolabezárási döntéseket. Ez, illetve az ezzel való „fenyegetés” (a fejlesztési tervekben kodifikálják az efféle „fenyegetéseket”) bizonytalanságban tartja az iskolákat, akár évekig is. Egyik esettanulmányunkban³¹ bizonyítottuk: az önkormányzat autonómiájának erejét mutatja, hogy – hacsak nem követnek el valami durva formai, eljárásrendbeli hibát – nincs

kihez fordulni panaszra, segítségért, lényegében sem a minisztérium, sem a közigazgatási hivatal, sem az OKÉV, sem az ombudsman, sem az ellenzék, sem az *országos* nyilvánosság, sem senki más nem tud segíteni. Eredményt elérni csak *helyi* szinten lehet – valamiféle nyomást gyakorolva az önkormányzatra. Erre viszont csak a középosztálybeli/értelmiségi szülők képesek.

Az intézményracionálizálási hullámokhoz hasonló bizonytalansági tényező – értsd: az iskolafenntartó számára biztosított diszkrecionális jog – a tagozatok engedélyezésének, illetve visszavonásának joga, a pályázás és pályáztatás, az iskolafelújítás. Autonomiájukat maguk a fenntartók is gyakran kellemetlen kényszerként élik meg; úgy érzik, gúzsba kötve táncolnak. De a politikai és oktatási rendszer egészét szemlélve nyilvánvaló: az iskolafenntartók nagyon is élnek autonómiájukkal, ők, több ezren működtetik mozaik-Magyarországot, egymásról lényegében tudomást sem véve. Döntéseikkel közvetve termelik újra az osztársadalmi egyenlőtlenségeket, nem pedig a Bourdieu által leírt közvetlen módon. Általában, bár a jó szándék vezérli őket, összességében a helyi elitnek kedvező döntéseket hoznak. A helyi elit kontextusfüggő fogalom, nem a magyar társadalom felső rétegeiről van szó, hanem a helyi szinten érdekérvényesítésre képes csoportokról; ezekből, vagyis – többek között – a falvak jómódú gazdáiból, a kisvárosi értelmiségiekből és a nagyvárosi középosztályból áll össze ez az „elit”.

Miközben tehát születnek bizonyos, a versenyt, a korai szelekciót, az iskolák tanulóválogatási jogát korlátozó, igazságosságot növelő kormányzati intézkedések, a „szent tehén”, az iskolák, a fenntartók autonómiája, így a korai szelekció is, úgy tűnik, megmarad. Bourdieu óta tudjuk, hogy az iskolarendszer újratermeli az egyenlőtlenségeket. De az nem volna szükségszerű, hogy tovább mélyítse őket.

A bevezetésben megfogalmazott ismeretelméleti problémát illetően nehéz megnyugtató választ adni. Történetük során a társadalomtudományok mindig *tárgyuk* megismerhetőségéből indultak ki. Nos, a magyar iskolarendszer mint olyan, úgy tűnik, nem megismerhető (túl nagy a diszcrepancia a törvények és a gyakorlat között, csak úgy mint a különböző helyi oktatáspolitikák között). Ám a helyi mikromechanizmusok leírására s a végeredmény, vagyis az égbekiáltó egyenlőtlenségek mérésére vannak eszközeink. Az is világos, hogy a kettő közötti közvetítő elem a helyi önkormányzatoknak a helyi elitek érdekeit követő oktatáspolitikája. Ezek az érdekek mindenütt mások, és a helyi elitek társadalmi összetétele is nagyon különböző lehet; de a végeredmény ugyanaz: megmaradnak a tagozatok, s megmaradnak a „roma”-osztályok is, ha nem is így hívják már őket.

Számos kiváló javaslat fogalmazódott meg – oktatáspolitikusok és kollégák részéről egyaránt – a közelmúltban a legelesettebbek, a legrászorultabbak, a romák iskolai szegregációjának csökkentésére.³² Ezeket ki kellene egészíteni olyanokkal, amelyek újra lehetővé teszik az oktatás mint önálló alrendszer vizsgálatát (ehhez paradox módon nem kevesebb, hanem eleinte *több* állami beavatkozásra lesz szükség), az átlátha-

tatlansághoz és egyenlőtlenségekhez egyaránt vezető korai szelekció visszaszorítását, az oktatási intézmények működésének némi standardizálását, s egyúttal nem csupán a legrászorultabbakra, de a kicsit kevésbé rászorultakra is ráirányítják a figyelmet: azokra, akik nem férnek bele a halmozottan hátrányos helyzet legszűkebb definíciójába, de éppúgy kárvallottjai a mozaikszerű rendszernek. Őket, „az elfeledett 6.–9. decilist” neveztek egykoron munkásosztálynak.

Irodalom

- Bajomi Iván–Berényi Eszter–Erőss Gábor–Imre Anna: *Ahol ritka jószág a tanuló. Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten*. OKI, „Kutatás közben” sorozat, Budapest, 2006.
- Bajomi Iván–Berényi Eszter–Erőss Gábor–Imre Anna: Az autonómia fellegvárai. Egy kerület és iskolái – Egy európai kutatás tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006, 7–8. 3–16.
- Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor: Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 2005. 3. 805–824.
- Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor: Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. *Élet és Irodalom*, 2005. szeptember 30., 3–4.
- Bajomi Iván: Un jeu de balancier, La définition réglementaire des contenus d’enseignement dans la Hongrie post-communiste. *Revue Internationale d’éducation*, 32. 42–51.
- Bajomi Iván: Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek Franciaországban. *Iskolakultúra*, 1999. 3. 115–117.
- Bajomi Iván–Berényi Eszter–Erőss Gábor–Imre Anna: Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai öt európai országban. *Educatio*, 2003. 4. 580–601.
- Bajomi Iván–Berényi Eszter–Erőss Gábor–Imre Anna: Régulation scolaire dans un arrondissement ouvrier de Budapest. *Recherches Sociologiques*, 2004. 2. 103–121.
- Bourdieu, Pierre: *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Minuit, Paris, 1970.
- Csapó Benő–Fazekas Károly–Kertesi Gábor–Köllő János–Varga Júlia: A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. *Élet és Irodalom*, 2006. november 17. 8–9.
- Erőss Gábor: „Jouir de l’autonomie, faire la différence. ‘Bonnes’ écoles et élèves ‘difficiles’ à Budapest”, Actes du colloque «L’établissement scolaire in situ. Concepts, méthodes, résultats et comparaison européenne». Lille, 2005. 104–107.
- Erőss Gábor–Berényi Eszter: *La naturalisation scolaire des inégalités sociales: ségrégation ‘bienveillante’ dans un arrondissement ouvrier de Budapest*. [A RAPPE 6. párizsi szemináriumán 2003. december 13-án megtartott előadás szövege.]
- Erőss Gábor: Etnikai kulturális sokféleség és oktatáspolitikai Nyugat-Európában. *Educatio*, 2003. 3. 474–477. [recenzió].
- Forray R. Katalin–Hegedűs T. András: *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum, Budapest, 2003.
- Habermas, Jürgen: Válságtendenciák a kései kapitalizmusban. In: uő: *Válogatott tanulmányok*. Atlantisz, Budapest, 1994.
- Halász Gábor: *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER, Budapest, 2001.
- Havas Gábor–Kemény István–Liskó Ilona: *Cigánygyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum, Budapest, 2002.
- Hermann Zoltán–Horn Dániel: A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának finanszírozási módszerei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. március.
- Horn Dániel: Mennyibe kerül egy gyerek? Az általános iskolák oktatási szolgáltatásainak költségbevétele. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=onkormanyzati-horn-mennyibe>.

- Kemény István–Janky Béla–Lengyel Gabriella: *A magyarországi cigányság*. Gondolat, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 2004.
- Kende Anna–Neményi Mária: A fogyatékosághoz vezető út. In: Neményi M.–Szalai J.: *Kisebbségek kisebbsége: A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Új Mandátum, Budapest, 2005. 223–254.
- Kertesi Gábor–Kézdi Gábor: *Cigányok és iskola*. Oktatókutató Intézet, (Educatio füzetek 3.) Budapest, 1996.
- Kertesi Gábor: *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*, Osiris, Budapest, 2005.
- Loss Sándor: Út a kisegítő iskolába. In: *Cigánynak születni*. ÚMK, Budapest, 2000.
- Maroy, Christian–Demaillly, Lise: Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe: quelles convergences? *Recherches Sociologiques*, 2. 5–24.
- Maroy, Christian: *École, Régulation et Marché: une comparaison européenne*. PUF, Párizs, 2006.
- Neményi Mária: Méltányosság és méltóság. Romákra vonatkozó politikák a mai Magyarországon. In: Tamás P.–Erőss G.–Tibori T. (szerk.): *Nemzetfelfogások. Kisebbség–többség*. MTA SZKI – ÚMK, Budapest, 2005. 196–203.
- Van Zanten, Agnès: *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF, Párizs, 2001.
- Zolnay János: A romapolitika sarokpontjai és finanszírozása. In: Tamás Pál–Erőss Gábor–Tibori Tímea (szerk.): *Nemzetfelfogások. Kisebbség–többség*. ÚMK–MTA SZKI, 2005. Különösen: 246–265.

Jegyzetek

- * Köszönetet mondok az OTKA és az OKTK támogatásáért. Köszönettel tartozom továbbá kutatótársaimnak, Berényi Eszternek és Berkovits Balázsnak, akik nélkül e szöveg *sem* jöhetett volna létre; és végül: Bajomi Ivánnak, aki nélkül nem lett volna belőlem oktatásszociológus.
- 1 Például Csapó Benő, Fazekas Károly, Kertesi Gábor, Köllő János és Varga Júlia nemrég megjelent, fontos, programadó cikkében (A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. *Élet és Irodalom*, 2006. november 17. 8–9.) így fogalmaz: „A magyar közoktatás legsúlyosabb problémája, hogy nem tud mit kezdeni a szegény ember gyerekeivel. A fejlett OECD-országok sorában Magyarország az a hely, ahol a szülők iskolai végzettsége és társadalmi státusa a legnagyobb mértékben meghatározza a gyermekek iskolai teljesítményeit. Alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei tízezerszámban nem képesek birtokba venni az írásbeliség alapelemeit és elsajátítani a későbbi munkaerő-piaci boldogulásuk minimális feltételül szolgáló alapkészségeket. [...] A szegény ember gyerekeinek oktatási esélyeit alapjában ássa alá a magyar közoktatás szélsőséges szelektivitása. Magyarország egyike a világ azon országainak, ahol iskola- és osztályszinten a leginkább elkülönülnek egymástól a könnyen tanítható, jó képességű, középosztálybeli gyerekek, illetve a tanulási nehézségekkel küszködő, nehezebben tanítható, szegény és iskolázatlan családokból származó gyerekek. Amint azt már több nemzetközi összehasonlító felmérés is megmutatta, ma a magyar a világ egyik legszegregáltabb iskolarendszere. A tanulási problémákkal küszködő gyermekek egy iskolában, illetve egy osztályteremben való összesűritése több oknál fogva is odavezet, hogy a szegregált módon oktatott gyermekek számára juttatott iskolai szolgáltatások minősége leromlik” (8.)
 - 2 Az iskolai osztályok közötti szegregáció nehezen mérhető, a monitorozást végző különböző kutatók (Kertesi Gábor stb.) és nemzetközi intézmények (OECD stb.) is az iskolák közötti különbségeket szokták mérni. A deszegregációs politikák is a romákat, a halmozottan hátrányos helyzetűeket elkülönítetten oktató intézményeket (s nem pedig osztályokat) érintik leginkább. A szinte egyedüli kivétel az Országos Integrációs Hálózat (OIH). A miskolci próbaper példája azt mutatja, hogy a magyar bíróságok előtt az osztályok, tagintézmények közötti szegregáció érdemben nem támadható, integrációs oktatáspolitikára ide, egyenlő bánásmód oda.
 - 3 A PISA-kutatás adatai közismertek: a magyar tanulók eredményeinek átlaga alacsony, az egyenlőtlenségek óriásiak, és szinte minden más országot meghaladó mértékű a társadalmi származás meghatározó hatása.
 - 4 Az itt szereplő állítások két budapesti kerület és egy vidéki kistérség összesen öt éve tartó vizsgálatán alapulnak.

- 5 Tulajdonképpen ezt írja le Jürgen Habermas is, amikor azt a paradoxont mutatja be, hogy egyszerre fokozódtak a második világháború utáni Nyugat-Európában a jóléti állammal szembeni elvárások, maga a jóléti állam srófolta egyre feljebb a legitimitáció árát, miközben – a gazdaságból kivonulva, a redistribúció mértékét lassan csökkentve – megfosztotta saját magát a vele szemben támasztott egyre növekvő elvárások kielégítésének eszközeitől (Habermas, J.: Válságtendenciák a kései kapitalizmusban. In: uő: *Válogatott tanulmányok*. Atlantisz, Budapest, 1994.)
- 6 A tankötelezettség ideája és szabálya fennmaradt, sőt a tanköteles életkor egyre kitolódik. De az állam (vagy ami abból még megmaradt) igyekszik mégis lazítani rajta: megszünteti a szociális ellátásoknak az (amúgy elvileg kötelező) iskolázatáshoz kötését, szemet huny a tömeges magántanulóvá nyilvánítás és az eufemisztikusan lemorzsolódásnak nevezett még tömegesebb iskolaelhagyás felett. Szívesen veszi, hogy az alsóbb rétegek gyermekei kilépnek a rendszerből, sőt időnként közvetve biztatja is (Franciaországban például készülnek eltörölni az egységes tantervet az alsó középfokon).
- 7 Ezt a hagyományos szocioökonomiai státusindikátorokat használva könnyűszerrel ki lehet mutatni. A szociológusok (Kertesi Gábor, Kemény István stb.) s a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (PISA) ezt meg is teszik.
- 8 „Regulateducnetwork”. (*Az irányítás változásai és az egyenlőtlenségek termelése az oktatási rendszerekben.*) Vezette: Christian Maroy (Université Catholique, Louvain-la-Neuve, Belgium). Részletes információk, kutatási jelentések megtalálhatók: www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm. A Regulateducnetwork-kutatás magyarországi kutatócsoportját Bajomi Iván (ELTE Társadalomtudományi Kar) vezette. Tagjai voltak: Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Erőss Gábor, Imre Anna. A Regulateducnetwork kutatás az oktatásirányítás területén az utóbbi húsz-harminc évben fokozatosan bekövetkezett változásokat, illetve ezek hatásait követte nyomon öt európai országban, Belgiumban, Franciaországban, Angliában, Portugáliában és Magyarországon. A kutatás kezdeményezői két fő hipotézist fogalmaztak meg. Az első szerint *nő a helyi, valamint az úgynevezett középszintű aktorok autonómiája*, és ezzel párhuzamosan egyre kisebb szerepet játszik a központi irányítás. A második hipotézis szerint nemcsak a helyi és a köztes oktatásirányítási szintek válnak egyre fontosabbá, de maguk az irányítási mechanizmusok is megváltoznak, és a hagyományos bürokratikus formák egyre inkább átadják a helyüket az irányítás közvetett formáinak (például mérés-értékelés), a horizontális kapcsolatrendszernek, heterogén oktatási, szociális stb. intézmények kevéssé formalizált együttműködésének – egyszerűen a *posztbürokratikus* oktatásirányításnak, kevesebb állami szigorral, növekvő helyi autonómiával. Az e kutatás keretében megjelent publikációkat lásd az irodalomjegyzékben. Az itt szereplő, helyenként – a terjedelmi korlátok miatt – esetleg sommásnak látszó következtetések kifejtésére szerzőtársaimmal a következő szövegben kerítettünk sort: Erőss Gábor, Berényi Eszter, Berkovits Balázs: Miért nehéz segíteni a hátrányos helyzetű/roma tanulók integrációját a jelenlegi magyar oktatási rendszerben?, szakértői jelentés – az OM Hátrányos helyzetű és roma tanulók integrációját célzó intézkedéseiről – Kaltenbach Jenő kisebbségi ombudsman felkérésére. Két másik kutatás eredményeire is támaszkodom, ezek jelenleg is zajlanak vezetésemmel. Az egyik: OTKA – „Oktatás és politika”, 2004–2006 (Berényi Eszterrel és Berkovits Balázssal). A másik: OKTK (OM), 2006–2007, „Kategóriák burjánzása – Jóhiszemű szegregáció” (Berényi Eszterrel, Berkovits Balázssal, Kende Annával és Domokos Veronikával).
- 9 A sokat (és sokszor joggal) bírált európai uniós kutatások egyik legfontosabb előnye az, hogy valóban interdiszciplinárisak, a résztvevők „hovatartozása”, a hivatkozott elméletek, az alkalmazott módszerek tekintetében egyaránt. Ezt későbbi kutatásaimban is érvényesítettem. A Regulateducnetwork-projektben a szociológiától kaptuk az egyik kérdést (miért s hogyan termelődnek újra az egyenlőtlenségek), a politikatudománytól a másikat (miképpen hat a politikai rendszer átalakulása – decentralizáció, posztbürokratikus irányítási formák – a társadalomra, jelesül az oktatásra), az antropológiától a türelmet („beköltöztem” két iskolába is), a kisebbségkutatástól a kutatás sajátos magyar „ízét”: a romákat sújtó szegregáció iránti kitüntetett figyelmet.
- 10 Vannak a 8 osztályos általános iskola felső tagozatával párhuzamos 6 és 8 osztályos (elit)gimnáziumok is.

- 11 Ez az, amit a 2006-os reformtervek szerint felváltana egy új alapokra helyezett központi finanszírozás: a tanulócsoporthoz utáni. (Amely érdekeltté tenné az iskolákat, fenntartókat, hogy növeljék az osztálylétszámokat).
- 12 A foglalkoztatottság és a társadalmi integráció szempontjából bizonyítja például: Csapó Benő és mts.: i. m.
- 13 A 2007-es reformtervek szerint ez meg fog szűnni.
- 14 Ezekről részletesen lásd: Hermann Zoltán–Horn Dániel: A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának finanszírozási módszerei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. március; Horn Dániel: Mennyibe kerül egy gyerek? Az általános iskolák oktatási szolgáltatásainak költségbecslése. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=onkormanyzati-horn-mennyibe>.
- 15 Lásd: Reguleducnetwork, iskola-összevonási esettanulmány.
- 16 Másik, konkrétan is néven nevezett vidéki (nyíregyházi) példát ír le Zolnay János: A romapolitika sarokpontjai és finanszírozása. In: Tamás Pál–Erőss Gábor–Tibori Tímea (szerk.): *Nemzetfelfogások. Kisebbség-többség*. ÚMK – MTA SZKI, 2005. Különösen: 246–265.
- 17 A finanszírozás tervezett átalakítása ezen a helyzeten elvileg javíthat, a másik két forgatókönyvön nem módosít.
- 18 A másik kutatási terepünkön, *Tündérmézón*, az oktatásügyeket már több mint húsz éve irányító osztályvezető nyilatkozta a következőket az egyik általános iskoláról: „Amikor csak általános iskola volt, akkor lényegesen szorosabb volt a kapcsolat [az iskola] és az önkormányzat között, mint most, hogy a középiskolával kiegészült, mert most teljesen a főjegyző [tehát a főváros] hatáskörében van a törvényességi megengedélyezési procedúra. Így csak azt tudjuk, hogy működnek, és vannak a kerületben.” Vagyis ha történetesen az adott általános iskola általános és középfokú intézmény is egyben, akkor semmit sem tudnak róla, holott általános iskolaként közvetlenül is részt kér a helyi iskolapiaciából, tervei keresztül húzhatják az önkormányzatét.
- 19 Hogy a rendszer és a finanszírozás abszurd volta mennyire köztudott, és még azok sem titkolják, akik ebben érdekeltek volna, annak illusztrálására álljon itt egy őszinte, feltáró jellegű idézet Schäffer Istvántól (aki az országos kisebbségi önkormányzatokat képviselte a Közoktatás-politikai Tanács 2006. március 7-én megtartott ülésén). „[Schäffer] beszél a nemzetiségi oktatásban arról a jelenségről, hogy több olyan gyerek tanul ezen oktatási formában akinek a nemzetisége erre okot nem ad, de ez nem is kérdőjelezhető meg, a mai törvényi szabályozás szerint. Ennek oka az előnyösebb normatíva igénylésének lehetősége is.” <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1198&ctag=articlelist&articleID=7270&iid=1>.
- 20 Ennek legkedveltebb módja ez idáig az úgynevezett alapfokú művészetoktatás volt, nem véletlen, hogy nemrég ennek finanszírozása került a viták keresztjébe: a már az alsó tagozaton is zenei, képzőművészeti stb. képzést nyújtó osztályokról van szó, melyek a nemes célok mellett, akarva-akaratlan hozzájárultak a korai szelekcióhoz, a szegregáció erősödéséhez.
- 21 Vö. Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor: Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 2005. 3. 805–824.
- 22 Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor: Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. *Élet és Irodalom*, 2005. szeptember 30. 3–4.
- 23 2005. évi CLIII. törvény a Magyar Köztársaság 2006. évi költségvetéséről:
 „b) Különleges helyzetben lévő gyermekek, tanulók támogatása. FAJLAGOS ÖSSZEG: 20 500 forint/fő [...]”
 ba) A hozzájárulást igénybe veheti a helyi önkormányzat az általa fenntartott intézményben nappali rendszerű iskolai oktatásban részt vevő azon tanuló és/vagy gyermek után, [...] ha a gyermeknek, tanulóknak a nevelési tanácsadó szakvéleményében foglaltak alapján a teljes óvodai nevelését, iskolai oktatását kis létszámú – legfeljebb tizenöt fős – óvodai csoportban, iskolai osztályban szervezték meg, feltéve hogy a kis létszámú óvodai csoportot, iskolai osztályt a 2003/2004. tanévben vagy azt megelőzően indították. A 2004/2005. nevelési évtől, tanítási évtől indított, kis létszámú óvodai csoportokba, iskolai osztályokba járó gyermekek, tanulók után a 2006/2007. nevelési évtől, tanévtől (a költségvetési év utolsó négy hónapjára) már nem igényelhető ez a hozzájárulás.”

Ahhoz, hogy ez ne csupán forráskivonás legyen, hanem a szegregáció anyagi ösztönzésének megszüntetése, amely egy tágabb *integrációs* oktatáspolitikába illeszkedik, egyéb feltételeknek is teljesülniük kellene...

- 24 A legalacsonyabb iskolai végzettségűek 5 százaléka, míg a diplomások 42 százaléka járatta „elit osztályba” a gyerekét, és fordítva: fejlesztő osztályba a 8. osztályt végzett szülők gyerekeinek 3 százaléka, a diplomások 20 százaléka jár. – Az iskolák és tagozatok hierarchiájáról, a különböző profilú intézmények eloszlásáról a helyi térben: lásd Bajomi Iván–Berényi Eszter–Erőss Gábor–Imre Anna: *Ahol ritka jószág a tanuló. Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten*. OKI, „Kutatás közben” sorozat, Budapest, 2006.
- 25 A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2007. január 1-jén hatályba lépő rendelkezéseiről van szó (vagyis az *egyes oktatási tárgyú jogszabályok változásáról szóló 2005. évi CXLVIII. törvényről*): A település önkormányzatának jegyzője jelöli ki a felvételi körzethatárokat, s ezeket harminc napon belül köteles megküldeni a KIR [Közoktatási Információs Iroda] részére [...].
- 26 Kiskapuk azonban ebben a rendszerben is lesznek, például: „A sorsolás alól mentesülők körét a törvény, illetve a helyi önkormányzat rendelete állapítja meg” www.jogiforum.hu/torvenytar/33.
- 27 Neményi Mária, a romákkal foglalkozó társadalomtudósok egyik legelismertebbike, mindent mérlegelve, amellet teszi le a garast, hogy csak a kulturális, identitásórzó programok esetében van létjogosultsága (vagyis több haszna, mint kára) a kimondottan a romákat (s nem általában a szegényeket) célzó programoknak (vö.: irodalomjegyzék).
- 28 A minisztériumi szervezetátalakítási és hatáskör-módosítási döntések is ezt illusztrálják; ugyanakkor az elhatározott változások ebben az összefüggésben fontos irányváltást jelenthetnek (a közvetlenül a romákat célzó politikák javára). Megszüntették a halmozottan hátrányos helyzetű és (ami valójában azt jelentette „és/vagy”) roma tanulókkal foglalkozó miniszteri biztos hivatalát. Az esélyegyenlőségi főosztály vette át „a témát”, de azon belül van egy kimondottan romákkal foglalkozó osztály.
- 29 Ezt a kifejezést az OIH szóhasználatából vettem át. Használata problematikus lehet, amennyiben a hálózat hivatalos ideológiáját tükrözi, de az innovatív jelleget valóban nem volna igazságos elvitatni a részt vevő iskolák többségétől.
- 30 Bajomi Iván is kimutatta a magyar oktatáspolitikai eredendő ciklikusságát.
- 31 Reguleducnetwork-kutatás, www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm, Deliverable 8.
- 32 Lásd például Kertesi Gábor: *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*, Osiris, Budapest, 2005. 377–388.; Csapó és mts. i. m. 9. stb.

Summary

GÁBOR ERŐSS THE FAILURE OF AUTONOMY. INEQUALITIES IN THE HUNGARIAN SCHOOL SYSTEM

The Hungarian educational system has become very decentralised through the last two decades: at the elementary level (pupils from 6/7 to 14/15 years), an overwhelming majority of schools are public schools; regulation, planning, control is the duty of the local government (this means, in the case of Budapest, the local councils of each district). The other main characteristic of the system is the freedom of school choice. These two factors together increase school segregation and inequalities. The system is very „mosaic-like”, thanks to the local autonomy of schools and municipalities, to the high

number of intermediate and governmental actors involved in school policies, and to the presence of other types of schools from the elementary level on (Churches, Foundations, Universities). In addition, the system is nothing but stable: reactivity, innovation, but mostly contradictory local and national policies create all-too dynamic scene.

The school system functions as a free market, a market where children are scarce; that is why there is a competition for children. This system seems to be adapted to middle and upper middle class parents' habitus (with the terminology of Bourdieu and other social critiques): only the dominant classes have the cultural and social capital that is necessary for this kind of reflexive decision process and choice. Choice is not only about schools but also about classes. In many schools, very different sorts of classes can be found next to each other. („bipolar“ and „tripolar“ schools). There are two, mostly hidden, almost never measured dimensions of segregation: the segregation within the school (different school classes for different social classes) and that between the non-underclass poor (the lower class) and the middle class.

In this context, the main focus is on the educational policy and its effects on school/class choice and inequalities; on the way how members of the local government, but also members of the central educational authority perceive and handle this phenomenon. The financing background of the schools is also investigated. (Since one of the most efficient weapons in the competition is to offer of a wide range of specialized classes, they need extra financing).

There are different anti-exclusion, anti-segregation policies both at the local and the national level. But they cannot succeed as long as the above mentioned key elements are in place. The underclass – especially, but not only the Roma – can not be *efficiently* helped by any educational policies aiming at their inclusion, because of the almost unlimited autonomy of schools and local authorities. And the lower/ working class is „forgotten“ (because there is no political will and no efficient way to measure its exclusion: the segregation within the school). The nation-wide demographic decline has been for one and a half decade the only effective factor triggering the non-segregation of underclass and lower class in some cases.

These factors lead us to be doubtful whether or not there is any chance to describe and analyse the Hungarian school system as such: there are too many variations, too many individual strategies (i.e. of parents, schools, and municipalities).