

Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle* 56. 7-8. sz. 17-26.

Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók?

Fejes József Balázs

SZTE, Neveléstudományi Tanszék, Pedagógia szak

„ ... azokat kellene büntetni, akik valóban szelektálnak a gyermekek között a szülők anyagi helyzete alapján. ”

A fenti mondat a közoktatási törvény közelmúltban elfogadott, az iskolai szelekció mérséklését célzó módosítása kapcsán hangzott el egy „elit” általános iskola vezetőjétől (*Nem válogathatnak*, 2005), tanúbizonyságot téve arról, hogy a közoktatás meghatározó szereplőinek egy része még ma sincs tisztában a magyar iskolarendszer szelektív működésével, e folyamatban betöltött saját szerepével, felelősségével, lehetőségeivel.

Az iskolai szelekció mérséklésének témája mind a neveléstudományban, mind az oktatáspolitikában folyamatosan napirenden van, számos előremutató intézkedés történt az utóbbi években ezen a területen. Több példaértékű program indult hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, beilleszkedésük elősegítésére (például: *Kárpáti és Molnár*, 2004; *Mayer*, 2003; *Németh*, 2004), és külön említést érdemel az Országos Oktatási Integrációs Hálózat létrehozása (*Oktatási Minisztérium*, 2003). Ugyanakkor az esélyegyenlőség biztosítása az oktatás területén nem tartozik a kiemelt feladatok közé a közgondolkodásban (*Közoktatás a közvéleményben*, 2002). A problémakör átfogó bemutatását célzó tanulmányok száma szerény, az elemzések jellemzően a jelenség egy-egy szeletét tárgyalják, ami minden bizonnyal hozzájárul ahhoz, hogy társadalmunk többsége nem érzékeli a probléma súlyát. Írásomban röviden ismertetem az iskolai szelekció folyamatát, mely során kiemelt figyelmet fordítok a szelekció káros hatásai által leginkább érintett kedvezőtlen szociokulturális háttérű tanulókra, illetve azokra az előnyökre, melyeket e tanulók felzárkóztatása kínálhat a társadalom egésze számára. Mivel a szelekció csökkentésében az állami szabályozási eszközökbe vetett hit uralkodik (*Radó*, 2005), áttekintem az oktatásirányítás lehetőségeit az iskolai egyenlőtlenségek felszámolását illetően.

A hátrányos helyzet értelmezésénél, a hátrányos helyzetű tanulók oktatásáról szerzett tapasztalataink ismertetésekor elsősorban *Liskó Ilona* munkáira támaszkodom, míg a szelekciós mechanizmus felvázolásában *Keretesi Gábor* és *Kézdi Gábor* (2004) tanulmánya jelenti a kiindulópontot. Az oktatásirányítási eszközök bemutatásakor a keretet *Halász Gábor* (2001b) rendszere adja, melynek kitöltésében *Radó Péter* elemzései különösen hangsúlyosak.

Mivel a kedvezőtlen háttérű iskolások felzárkóztatásában, a szelekciós probléma megoldásában a közvélemény alakítása kulcsfontosságú tényező, a hangsúlyt a teljesség vagy részletesség helyett inkább a meghatározó jelentőségű összefüggések bemutatására helyezem, mely reményeim szerint válaszokat kínál a címben szereplő kérdésekre, és hozzájárulhat a közgondolkodás alakulásához.

Hátrányos helyzet

A hátrányos helyzet kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai terminusként indult útjára (Papp, 1997), majd megjelent számos társadalomtudományi területen és a köznyelvben is, de napjainkban talán a pedagógia használja a leggyakrabban. A hátrányos helyzet sohasem volt tudományosan megragadható fogalom. Elsősorban a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott kategória (Liskó, 1997), de értelmezését a vizsgálódás célja is alapvetően befolyásolja. A pedagógia szemszögéből azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek. E körülmények elsősorban a következő tényezőkkel ragadhatók meg (Liskó, 1997; Papp, 1997): a szülők alacsony iskolázottsága, alacsony jövedelem, a család instabilitása, az eltartottak magas száma, a család nagysága, a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya, kisebbségi etnikai helyzet. Az említett körülményeket családi vagy szociokulturális háttérként emlegetjük, iskolai teljesítményre gyakorolt hatásáról pedig már a hetvenes évek eleje óta rendelkezésre állnak empirikus adatok (például: Ferge, 1972). A közelmúltban lezajlott nemzetközi kutatások azonban ennek erősségére is rávilágítottak: a 2003-as PISA-vizsgálatban részt vett országok közül hazánkban hat a legerősebben a családi háttér a tanulók teljesítményére (OECD, 2004).

Habár a tanulók közötti különbségek létezése természetes, szükségszerű jelenség, – mely részben a társadalmi pozícióból, részben a tanulók eltérő személyiségéből következik – nem mellékes, hogy mekkorák ezek a különbségek. Az intellektuális fejlettséget közelítő pontossággal kifejező induktív gondolkodást mérő tesztek eredményei szerint a legmagasabb és legalacsonyabb teljesítményű osztályok tanulóinak átlagos fejlettsége között 4-6 évi fejlődésnek megfelelő eltérés van, azaz a tanulók teljesítményében mutatkozó különbségek hazánkban hatalmasak (Csapó, 2003b).

A túlzott eltérések a méltányosság alacsony fokáról, a társadalmi mobilitás korlátozott lehetőségeiről tanúskodnak, valamint az emberi tőke nem megfelelő hasznosításával – a tudás mint gazdasági erőforrás folyamatos felértékelődésével egyre inkább – visszafogják a társadalmi-gazdasági fejlődést. A társadalom egésze számára realizálható előnyök szempontjából a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának elmaradásával kapcsolatban többnyire a tehetségek egy részének elvesztése fogalmazódik meg, azonban szeretném felhívni a figyelmet egy további összefüggésre is, mely szerint a gazdaság növekedése szempontjából az alacsony szaktudásúak számának csökkentése fontosabb, mint a nagyon magasan képzettek számának emelése (Coulombe, Tremblay és Marchand, 2004). Vagyis a különbségek mérséklése a szolidaritás megvalósulása és az adott egyén boldogulása mellett a társadalom egésze számára egyaránt előnyöket kínál, nem beszélve arról az oktatásra költött közpénzről, amely ma alacsony hatékonysággal hasznosul.

A leszakadók felzárkóztatásának jelentősége könnyen belátható, megvalósulása azonban számos akadályba ütközik. A következőkben a legerősebb akadályokra kívánok rámutatni.

Iskolai szelekció

A hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatban széleskörűen elterjedt az a nézet, mely szerint a legjobb megoldás, ha a lassabban haladókkal speciális csoportokban foglalkoznak, így nem „húzzák vissza” a többi gyereket és igényeiknek leginkább megfelelő oktatásban részesülhetnek, de külön kell oktatni a legjobbakat is, hogy „szárnyalhassanak”. E vélekedésnek a tapasztalatok és a statisztikák egyaránt ellentmondanak, iskolarendszerünk viszont hűen követi ezt az elvet. A 2000-ben és 2003-ban lebonyolított PISA-vizsgálatok azt

az eredményt hozták, hogy az adott iskolába járó tanulók szocioökonómiai háttérének átlagos értéke nagyobb hatással van a tanulói teljesítményekre, mint az egyes tanulók családi háttere, vagyis az iskolai sikeresség attól függ, milyen iskolába jár a tanuló (OECD, 2001; 2004). Másképpen fogalmazva, ha egy hátrányos helyzetű tanuló olyan intézményben tanul, ahol a többség családi háttere kedvező, a tanuló behozhatja családi-társadalmi háttéréből fakadó lemaradásait, ellenkező esetben viszont méginkább felerősödnek a hátrányok. Sajnos a magyar iskolarendszer működését az utóbbi jellemzi, ahelyett, hogy csökkentené a kevésbé előnyös családi háttérrel rendelkező tanulók lemaradását, inkább felerősíti azokat a szelekciós mechanizmusokon keresztül.

A szelekciós hatás több, egymástól nem független tényezőre vezethető vissza, melyben központi elem a szabad iskolaválasztás, illetve az iskolák illegális felvételiztetése (Kertesi és Kézdi, 2004). A szülők számára az általános iskola megválasztásának szabadsága a közoktatási törvényben biztosított jog, az iskolák közül azonban csak a körzeti iskola köteles felvenni azt a jelentkezőt, akinek lakóhelye a kijelölt körzeten belül van (1993. évi XXXIX. törvény). A törvény nem rendelkezik arról, hogy mi a teendő a körzeten kívüli túljelentkezők esetén, az intézmények így maguk dönthetik el, hogy a jelentkezők közül kit vesznek fel, miközben a felvételiztetés tiltott. Mivel az iskoláknak létkérdés a jó képességű tanulók kiválogatása, hiszen az eredményesség, a jó hírnév az intézményi megítélésben, az iskolaválasztásban fontos szerepet játszik (Ligeti, 2002), így valamilyen burkolt formáját választják a felvételinek: a leendő tanítványok megismerése céljából beszélgetésekkel, játékos foglalkozásokkal, vetélkedőkkel szűrik a gyerekeket. Az iskolán belül további eszközöket kínál a szelekcióhoz a tagozatos és speciális osztályok indítása, de az a, b, c stb. jelzésű osztályok is hasonló tartalommal bírnak sok helyen, a kisebb településeken pedig nem ritka, hogy a jobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező szülők a pedagógusokkal „összekacsintva” állítják össze a „jó” osztályokat. Majd a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok tovább erősítik a szelekciós hatást.

Az iskolák többségében azonban nem számolnak azzal, hogy a kiválasztási szempontokban elsősorban a tanulók szociokulturális háttere jelenik meg. A pedagógiai kutatások számos alkalommal egyértelműen kimutatták, hogy a készségek, képességek fejlettsége az iskolába lépéskor szoros kapcsolatban áll a tanulók családi-kulturális háttérével, leginkább a szülők iskolázottságával (például: Józsa, 2004; Nagy, 1980). Vagyis a felvételikén a tanárok akaratlanul is a kedvezőbb háttérű, nagyobb kulturális tőkével rendelkező tanulókat válogatják ki. A hátrányos helyzetű tanulóknak így már az iskolakezdéskor megpecsételődik a sorsuk, hiszen a gyengébb iskolákból, osztályokból nem vezet út „felfelé”, mivel az iskola tanulói összetétele és az iskolai oktatás minősége, eredményessége között szoros kapcsolat mutatkozik (Liskó, 2002). A többségében kedvezőtlen szociokulturális háttérű tanulókat oktató intézményekben a megoldandó pedagógiai feladatok mennyisége természetesen növekszik, és ezzel együtt a tanári kontraszelekció is, a problémás gyerekek összesűritése miatt a tanulással szembehelyezkedő kortársi szubkultúra alakulhat ki, mindezen körülmények pedig csökkentett minőségű oktatás kialakulásához vezetnek (Kertesi és Kézdi, 2004; Liskó, 2002).

A szelektív iskolarendszer létrejöttében ugyanakkor a területi egyenlőtlenségek is közrejátszanak, a kisebb településeken a szociokulturális jellemzőket tekintve a tanulói összetétel eleve kedvezőtlenebb, a szegény családok iskolaválasztási lehetőségeit tovább szűkítik az ingázási költségek, miközben az előnyösebb helyzetű családok „lábbal szavaznak”, gyermekeiket távolabbi iskolákba íratják. A szabad iskolaválasztás további akadálya Berényi, Berkovits és Erőss (2005) szerint egy önszelekciós mechanizmus, ami abból ered, hogy nem ismeri fel minden társadalmi réteg az iskolaválasztás fontosságát, nem rendelkezik mindenki a szükséges információval, de a hátrányosabb helyzetű szülőket a

magas presztízs, a drága nyári táborok vagy a saját iskolai élmény kudarca is visszarettentheti, hogy egy jobb nevű iskolát válasszon gyermekének.

A korai szelekció pedagógiai megalapozatlanságához további adalékot kínál a képességek fejlődésével kapcsolatos tudásunk, mely szerint a képességek fejlődéspályája nem lineáris utat követ, – úgynevezett logisztikus görbével írható le leginkább – vagyis a fejlődés tempója nem egyenletes, hanem életkoronként változik ugyanazon tanulónál is. Ez azt jelenti, hogy a fejlettségi rangsorban akár többször is helyet cserélhetnek a tanulók, a fejlődés korai szakaszában pedig lehetetlen megjósolni az elérhető végső szintet (*Csapó, 2003a*).

Így ha feltesszük, hogy az általános iskolai felvételik különféle burkolt formái segítségével a pedagógusok valóban képesek különbséget tenni a jó és kevésbé jó képességű tanulók között, és az iskolai munka szempontjából központi jelentőségű képességek szerint szelektálnak, tulajdonképpen akkor sem tudnák kiválogatni minden kétséget kizáróan a legjobb adottságokkal rendelkező gyermekeket. A „jó iskola” hatása természetesen e jelenséget elfedi, hiszen a gyengébb adottságokkal rendelkezőkből többet hoz ki, utólagosan igazolva ezzel a korai szelekciót. Az elmondottakból egyenesen következik, hogy az iskolai szelekció veszélye nem csak a kedvezőtlen körülmények közül érkező gyerekekre leselkedik, hanem a „későn érőkre” is. Utóbbiak többségéről azonban ismét nem szerzünk tudomást soha, mivel képességeik kisebb valószínűséggel bontakozhatnak ki egy, a tanulói összetételt tekintve hátrányosabb helyzetű iskolában. A tanári elvárások (Pygmalion-effektus) hatása miatt ez akkor is igaz lehet, ha a gyerekek közötti különbségek nem is jelentősek.

A tanulmányi teljesítmény azonban nemcsak a képességektől függ, az iskolai eredmények szoros kapcsolatban állnak a tanulási motívumokkal, melyek a képességek fejlődését is befolyásolják (*Józsa, 2002; 2005*). Sajnos a hátrányos helyzetű tanulónál a lemaradás ezen a téren is kimutatható, elsősorban az érzelmi hátrány dimenziója mentén találunk különbségeket a tanulási motivációban, de az anyagi hátrány hatása sem elhanyagolható (*Fejes és Józsa, 2005*). A képességek szerinti szelekció egy további ellenérve tehát, hogy az affektív tényezők szerepét figyelmen kívül hagyja.

Látunk kell azt is, hogy a legjobbak közelségéből megszerezhető előnyök elvesztése nemcsak a hátrányos helyzetű tanulókat, hanem minden tanulót kedvezőtlenül érint. A PISA-vizsgálatok eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy az eredményesség és az esélyegyenlőség nem egymást kizáró, inkább egymást segítő tényezők: a kevésbé szelektív rendszerekben a tanulók általában magasabb szinten teljesítenek (*OECD, 2001; 2004*). Vagyis a legjobbak, a kiemelték is veszítenek ezzel a rendszerrel, hiszen a magas szintű oktatás homogén iskolákban is megoldható lenne, ugyanakkor elesnek többek között a tolerancia, a másság, a társadalmi valóság megismerésétől.

Az oktatásirányítás eszközei

Az esélyegyenlőség mellett, helyett napjainkban megjelent egy új fogalom, a méltányosság fogalma, ami annak a felismerésnek a kifejeződése, hogy ha a tanulóknak nyújtott körülményekben el is tudnánk érni az egyenlőséget, – az esélyegyenlőség kifejezést leginkább ebben az értelemben, a kínált feltételek tekintetében használják – a családi háttérből fakadó különbségek miatt a felkínált lehetőségek kiaknázásában az esélyek egyenlősége ténylegesen nem valósulna meg. Tehát a hátrányos helyzetű tanulók számára az azonos feltételek nem jelentenek megoldást, bár a valóságban az azonos körülmények sem teljesülnek (*Liskó, 2002*). Az egyenlőtlenségekről való közgondolkodás azonban inkább az „ugyanazt mindenkinek” elvét követi hazánkban, amely összefügg az állam előző rendszerből származó túlértékelésével, a közszolgáltatások terén az állam egyedüli felelősségét hangsúlyozó megközelítéssel (*Radó, 2005*). Az állam kiemelet szerepe a leszakadók felzárkóztatásában

természetesen nem megkerülhető, hiszen látszólag az integrált oktatással az egyén és a társadalom érdekei ütköznek. Az előzőek alapján az elemzés keretében az oktatásirányítás – *Halász* (2001b) által összegyűjtött – lehetséges eszközeinek vizsgálatát választottam. A következőkben erre építve tekintem át, hogy mit tehet az oktatási kormányzat az iskolai szelekció mérséklése érdekében.

A szabályozás legegyszerűbb eszköze, amikor valamely személy vagy szervezet rendelkezik azzal a diszkrét, körülhatárolatlan joggal, hogy egy másikkal közvetlen utasítást adhat (*Halász*, 2001b). Mivel az oktatásirányítás az erősen decentralizált, a szubszidiaritás elve szerint felépülő közigazgatási rendszer részeként működik (*Radó*, 2005), a központi szint mozgásterében ebben a tekintetben rendkívül szűk. A világviszonylatban is kiemelkedően decentralizált közoktatási rendszerünkben az intézmények működéséről a nagyfokú önállósággal rendelkező helyi, illetve megyei önkormányzatok képviselő-testületei döntenek. A miniszter nem utasíthatja közvetlenül sem az iskolafenntartókat, sem az intézményeket, a minisztérium elsősorban stratégiai irányító szerepet tölt be, az ágazati célok elérésére indirekt szabályozó eszközök állnak rendelkezésére, azaz a központi irányítás lehetőségei rendkívül korlátozottak e csatornát illetően (*Halász*, 2001a; *Halász és Palotás*, 2003).

Az oktatási rendszerek szabályozásának egyik legfontosabb eszköze lehet a standardok meghatározása, illetve a standardok alapján visszajelzést nyújtó értékelési és ellenőrzési mechanizmusok kiépítése, működtetése (*Halász*, 2001b). Annak ellenére, hogy a diagnosztikus mérések nem újak hazánkban, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását szolgáló mérési-értékelési rendszer ma még kiépítetlen. A pedagógiai hozzáadott érték mérésével kapcsolatban *Csapó* (2002) arra a körülményre mutat rá, hogy e tekintetben kész módszerek átvétele szóba sem jöhet, hiszen a tudásról alkotott nézetek, a szelekciós mechanizmusok, a pszichológiai és családi-társadalmi tényezők országonként eltérőek, csakúgy, mint az oktatás irányítása vagy a megszerzett információk felhasználása. Amíg ezen eszközök használatbavétele felé nem történnek lépések, nem is várhatjuk, hogy a helyi oktatásirányítás prioritásai közé emeli a méltányosság megteremtését, hiszen e folyamatok tulajdonképpen számukra nem érzékelhetőek visszajelzések hiányában.

Információs rendszerünk másik hiányossága, hogy fontos tanulói csoportok – például a romák – teljesítményéről nem szolgáltat reprezentatív adatokat (*Radó*, 2001), másrészt nem teszi lehetővé a célcsoportok pontos azonosítását, amely alapvető előfeltétele a források és támogatások célzott és hatékony eljuttatásának (*Radó*, 2001). És ezen a ponton újra felmerül az értékelési-ellenőrzési mechanizmusok hiánya, aminek az oktatásfinanszírozás számára is információt kellene nyújtania.

Mivel a lemaradók felzárkóztatása a legtöbb esetben valamilyen „átlagon felüli szolgáltatást” jelent, az anyagi érdekelttség mint szabályozó eszköz alapvető jelentőséggel bír, különösen a hazai decentralizált rendszerben. Bár a finanszírozás területén is történtek előrelépések a homogenizáció felszámolásának irányába, – itt kiemelkedik az integrációs normatíva, mely a hátrányos helyzetű tanulók többi tanulóval való együttnevelése esetén vehető igénybe – a pénzügyi eszközök még számos további lehetőséget biztosíthatnak, melyek jórésze elsősorban nem is mennyiségi kérdésként jelentkeznek (Lásd: *Bajomi*, 2001; *Hermann és Horn*, 2004).

Az anyagi érdekelttséghez sok tekintetben hasonlítanak a fejlesztési célú beavatkozások, melyeknek anyagi előnyeit általában pályázati formában elnyerhető támogatások garantálják. Az előző szabályozó eszköztől leginkább az különbözteti meg, hogy egy erős jövőorientáltságot mutató komplex szakmai program jellemzi, a megcélzott terület viszonylag szűk, körülhatárolt. A fejlesztési célú beavatkozás rendkívüli előnye az oktatási lemaradások felszámolása területén az lehet, hogy sokkal kevésbé számíthat elutasításra, mint például a jogi szabályozás (*Halász*, 2001b). Ugyanakkor a tapasztalatok szerint a sikeres iskolai programok változatlanul innovációs szigetekbe zártan működnek, nem gyakorolnak hatást az

egész oktatási rendszerre (Radó, 2005). A kilencvenes években témánk szempontjából a Köznevelési Modernizációs Közalapítvány (KOMA) forrásai érdemelnek említést, a jövőben pedig a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEF OP) 2.1. számú, Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben című intézkedéséről remélhetünk hasonlókat, melynek sikerülhet kiküszöbölnie az újítások terjedésének akadályait a tervbe vett országos hálózat kialakításával (Soha nem látott, 2004).

Az oktatási rendszerek szabályozásában jelentős szerepet játszhat a jog, melynek az utóbbi években növekvő jelentősége van az iskolai hátrányok megszüntetése területén hazánkban. Ugyanakkor az eszköz igénybevételéről megoszlanak a vélemények, melyre a „miskolci próbapaper” okán a Népszabadság hasábjain megindult vita kitűnő példát szolgáltat. 2003-ban fogadták el az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló törvényt, amely új eszközöket adott a sértettek és jogvédők kezébe a diszkrimináció elleni jogvédelem és jogorvoslat hatékonyabbá tételéhez. A törvény lehetővé teszi, hogy a felperes nevében társadalmi szervezet is eljárjon, ennek alapján indulhatott el az első közérdekű igényérvényesítési per szegregációs ügyben Magyarországon. Az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány a miskolci önkormányzatot perelte be, arra hivatkozva, hogy az önkormányzat törvényt sért annak eltérésével, hogy számos esetben elkülönítve, más-más iskolába, úgynevezett tagiskolába járnak a roma és a nem roma gyerekek (Munkanélküliségképzés, 2005). A témával foglalkozó szakemberek egy része úgy véli, hogy a szegregáció ezen a módon kezelhetetlen, mert ha a per sikerrel is járna, a szabad iskolaválasztás jogával élve a nem roma szülők gyermekeiket úgy is „kimenekítik” (Zolnay, 2005), másrészt a konfliktusok elmélyüléséhez vezethet települési szinten ez a megoldás (Fellegi, 2005). A másik oldal szerint azonban minden eszközt meg kell ragadni, hogy végre történjen valami, a kedvező ítéletek hozzájárulhatnak egy szemléletváltáshoz (Mohácsi, 2005), illetve tárgyalási pozíciót jelenthetnek a továbbiakban (Újlaki, 2005).

Az iskolai szelekció mérséklésében egy 2005 végén elfogadott törvény különösen nagy jelentőséggel bír, a jogszabály értelmében 2007 tavaszától az általános iskolák nem válogathatják ki tanulóikat. Az új szabályok szerint az iskoláknak először a körzetükben lakó gyermekeket kell fölvenniük, majd a körzeten kívülről jelentkezők közül elsőként az adott településen élő, szociálisan halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket kell beiskoláznia. Kizárólag hely hiányában lehet elutasítani azokat a rászoruló diákokat, akiknek a szülei legfölbjebb nyolc általánost végeztek, és ha még marad üres hely, azt sorsolással kell betölteni. A jogszabállyal kapcsolatban megkérdezett intézményvezetők nem értettek egyet az intézkedéssel, a homogén osztályok „taníthatósága” mellett érveltek – a képet némileg árnyalja azonban, hogy „elitiskolák” igazgatói nyilatkoztak (Nem válogathatnak, 2005).

E vélemények azonban mindenképpen a pedagógiai kultúra változásának szükségességére hívják fel a figyelmet, mely a heterogén osztályokban való oktatás – így az imént említett jogszabály – sikerének előfeltétele. A pedagógiai kultúra „paradigmaváltása” az elitista műveltségkép elhagyását, a pedagógiai hozzáadott érték előtérbe állítását, a differenciálás módszertanának és eszköztárának az elsajátítását teszi szükségessé (Radó, 2001). Egy tanári interjúkon alapuló 100 fős nem reprezentatív kutatás eredményei szerint a differenciált oktatás értelmezése a kérdezettek harmadánál jelenik meg a pedagógiai munka igényeinek megfelelő módon, a pedagógusok differenciáláshoz való viszonya ellentmondásos, a differenciálásra alkalmas oktatási módszerek alkalmazása kevéssé jellemzi válaszolókat (Petriné, 2001). A differenciált pedagógiai kultúra gyengeségeit pedig nem egyszerűen a probléma megoldásában felhasználható hasznos eszköz hiányaként kell értelmeznünk, hanem a szelektív iskolarendszer kialakulásának egyik gyökereként. Ezen a szalon tehát a pedagógustársadalom felelőségéhez, illetve a tanárképzés megújulásához jutunk el, hiszen –

mutat rá *Csapó* (2003b) – a hatékony eszközök és módszerek elméletileg rendelkezésünkre állnak.

Végezetül a szabályozás szimbolikus eszközének kérdéskörét kell megvizsgáljunk, mely az oktatásról alkotott társadalmi elképzeléseknek, az oktatással összefüggő értékeknek, normáknak a befolyásolását jelenti (*Halász*, 2001b). Mivel a közoktatással kapcsolatos közvéleményt, a társadalmi elvárásokat a központi irányítás éppúgy nem tudja figyelmen kívül hagyni mint az iskolafenntartók, illetve a közoktatás egyéb szereplői, a közgondolkodás a szabályozás minden módjára gyengébb vagy erősebb hatást gyakorol. Ennek alakításában alapvető szerepe lehet az írott sajtónak, de hazánkban a közoktatás – így a méltányosság kérdése a közoktatásban – nem tartozik a kiemelt témák közé (*Lannert* és *Schmidt*, 2003). Egy oktatással kapcsolatos közvéleménykutatás szerint a méltányosság biztosítása tekintetében fontos finanszírozási célok csak a fontossági rangsor végén kapnak helyet (*Közoktatás a közvéleményben*, 2002), az iskola szolgáltató jellegének erősödése pedig kifejezetten kedvezőtlen ebből a szempontból, hiszen az iskola így egyre kevésbé vállalhatja fel azokat a célokat, értékeket, melyek (látszólag) ütköznek a közösség megfelelő érdekérvényesítő képességgel rendelkező csoportjainak elképzeléseivel. Ennek fényében nem meglepő, hogy *Nahalka* (1998) az általa áttekintett megyei és nagyvárosi oktatáspolitikai fejlesztési tervekben egy erősen szelektív iskolarendszer kiépülésének és tervezett megszilárdulásának jeleit fedezte fel, mely úgy tűnik mára valóban megszilárdult.

Összegzés

Láthattuk, hogy a szabad iskolaválasztás elve a gyakorlatban számos tényező miatt nem érvényesülhet, a szociokulturális háttértől függően eltérő iskolákban oktatják hazánkban a gyermekeket. Ennek következményeként előnyös és hátrányos helyzetű intézmények alakulnak ki, melyek alapvető módon meghatározzák tanulóik jövőbeni lehetőségeit továbbtanulásuk, életpályájuk tekintetében. Az iskolai szelekció különösen erősen sújtja a kedvezőtlen családi körülmények közül érkezőket, vagyis iskolarendszerünk működése nemhogy csökkentené, inkább növeli a kedvezőtlen helyzetű tanulók hátrányait. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének megállítását természetesen nem várhatjuk iskoláinktól, ennek mérséklése azonban a nemzetközi tapasztalatok alapján reális célként jelenik meg.

Annak ellenére, hogy az egyenlőtlenségek problémája a rendszerváltás óta folyamatosan az oktatáspolitikai fókuszában van, látványos előrelépésről nem beszélhetünk (*Radó*, 2005). A központi irányítás a szelekció csökkentése érdekében a rendelkezésére álló eszközök túlnyomó részét alkalmazza, ugyanakkor a standardok meghatározása, az értékelési és ellenőrzési rendszer kiépítése, a szimbolikus eszközök birtokba vétele még várat magára, noha ezek kulcsfontosságú szerepe nem kétséges. További előnyöket kínálnak az összehangolt intézkedések nyújtotta lehetőségek, melyek az egyes szabályozási eszközök hatását erőteljesen megnövelhetnék.

A központi irányítás működésének áttekintéséből kirajzolódó kép azt mutatja, hogy a probléma megoldásában az oktatásirányítás jelenleg kevésbé számíthat a helyi szintre, az iskolafenntartókra, illetve a pedagógustársadalomra, ami a szelekció mérséklését, felszámolását célzó intézkedések sikerét alapjaiban veszélyezteti. Ezen a téren a változás előfeltételének a homogén osztályokkal kapcsolatos közvélekedések alakítása, a pedagógustársadalom szakmai önszabályozása, a differenciáló pedagógiai kultúra terjedése mutatkozik.

A szelektív probléma megoldásában, a leszakadók felzárkóztatásában az oktatáspolitikai lehetőségek kiaknázása tehát még korántsem kielégítő, az azonban

nyilvánvaló, hogy kizárólag a központi intézkedésektől nem várhatunk számottevő eredményt.

Felhasznált irodalom

- Bajomi Iván (2001): Mít lehetne tenni a legelesettebbek oktatásáért? *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 95-99.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2005): Iskolarendszer és szabad választás. *Élet és Irodalom*, 39.sz. 3-4.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269-298.
- Csapó Benő (2003a): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003b): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8. sz. 107-117.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, (megjelenés alatt)
- Fellegi Borbála (2005): Holtvágányról a megoldások felé. *Népszabadság*, november 24. <http://www.nol.hu/cikk/385190/>
- Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1. sz. 10-35.
- Halász Gábor (2001a): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Okker Kft, Budapest.
- Halász Gábor (2001b): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor és Palotás Zoltán (2003): A közoktatás irányítása. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 51–83.
- Hermann Zoltán és Horn Dániel (2004): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának finanszírozási módszerei. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 3-17.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239-268.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapképességeinek fejlesztése – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. sz. 3-16.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (megjelenés alatt)
- Kárpáti Andrea és Molnár Éva (2004): Esélyteremtés az oktatási informatika eszközeivel. *Iskolakultúra*, 12. sz. 111-122.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Munkagazdaságtani Füzetek, 7.
- Közoktatás a közvéleményben (2002): Előzetes adatok a „Közoktatás a közvéleményben” című kutatásból. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Lannert Judit és Schmidt Andrea: Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Ligeti György: *Gyűjtős*. Budapest, 2002, Új Mandátum Kiadó.
- Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1. sz. 8-23.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 56-69.
- Mayer József (2003, szerk.): *Esélyt teremtő iskolák*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=eselyt>
- Mohácsi Erzsébet (2005): Hatévesen holtvágányon. *Népszabadság*, október 29. <http://www.nol.hu/cikk/382452/>

- Munkanélküli-képzés közpénzből (2005): Újlaky András emberjogi aktivistával Rádai Eszter készített interjút. *Élet és Irodalom*, 40. sz. <http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=INTERJU0540>
- Nahalka István (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3-19.
- Nem válogathatnak az iskolák (2005): *Népszabadság*, december 6. <http://www.nol.hu/cikk/386510/>
- Németh Szilvia (2004, szerk.): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intéze, Budapest. [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Esély%20az%20együttnevelésre](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Esely%20az%20egyuttnevelésre)
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assesment (PISA)* <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- Oktatási Minisztérium (2003): Országos Oktatási Integrációs Hálózat. <http://www.om.hu/main.php?folderID=723&articleID=2263&ctag=articlelist&iid=1>
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 1. sz. 3-7.
- Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 202-231.
- Radó Péter (2001): Speciális igények, egyenlőtlenségek az oktatásban. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2001-Rado>
- Radó Péter (2005): *Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok. OECD analitikus országjelentés – Magyarország*. sul Nova, OPEK. (kézirat)
- S. Coulombe, J. Tremblay és S. Marchand, (2004): *International Adult Literacy Survey. (Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries)* Statistics Canada – Catalogue 11. sz. 89-552. <http://www.statcan.ca/bsolc/english/bsolc?catno=89-552->
- Soha nem látott fejlesztési források a magyar közoktatásban (2004) <http://www.om.hu/main.php?folderID=385&articleID=355&ctag=articlelist&iid=1>
- Újlaky András (2005): Mediáljunk Jászladányban. *Népszabadság*, december 29. <http://www.nol.hu/cikk/389004/>
- Zolnay János (2005): A miskolci próbaper. *Népszabadság*, október 18. <http://www.nol.hu/cikk/381047/>