

Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez

A szelekció a hazai oktatásügyi szakirodalomban az egyenlőtlenségek keletkezése kapcsán régóta, széles körben használt fogalom, a szegregáció gyakori említése azonban viszonylag új keletű. Írásunkban – összefoglalva a címben szereplő két fogalom viszonyára vonatkozó ismereteinket – javaslatot teszünk egy deszegregációs politika pilléreire.

Bevezetőül röviden ismertetjük a szegregáció jelenségét, néhány típusát, megnevezjük a leginkább érintett társadalmi csoportokat. Ezt követően idézünk a szegregáció és az eredményesség kapcsolatára utaló publikációk, közvélemény-kutatások és felmérések anyagából, amelyek többségükben az általános iskolai szegregációra vonatkoznak, de a szakiskolai jelenségre is kitérünk.

Szelekció, szegregáció

Olykor szinonimaként használják e két fogalmat, de legalábbis bizonytalanul különböztetik meg egymástól. (1)

Magyarra lefordítva az előbbi (ki)válogatást, az utóbbi elkülönítést jelent, sőt gyakran a rendszer számos elágazási pontján az intenzív szelekció eredményeképpen létrejövő állapotot. Legtöbbször a szelekció mértéke, kiterjedtsége okoz szegregációt, csak ritkábban a direkt törekvés az elkülönítésre. Azt mondhatjuk, hogy Magyarországon az elmúlt másfél évtized alatt a – már korábban is nem kevés egyenlőtlenséget felmutató – rendszerben a szelekciós mechanizmusok úgy felerősödtek, hogy mára az iskolások jelentős hányada jár viszonylag homogén, saját társadalmi pozíciójához közeli státusú és hasonló teljesítményű diákokkal egy iskolába, egy osztályba. A korábban „csak” szelektívnek mondott magyar iskolarendszer mára szegregáló, az egyes társadalmi csoportokat egymástól elkülönülten nevelő rendszer lett. Megjegyezzük, hogy az iskolarendszerekben – kisebb vagy nagyobb fokú, korábbi vagy későbbi életkorban kezdődő – szelekció mindig jelen van, ez azonban ritkán olyan mértékű, hogy társadalmi csoportok szegregációjáról beszélhessünk. A direkt szegregációra való hajlam a demokratikus társadalmak iskolarendszerétől idegen, abban csak kiküszöbölendő devianciaként tűnik fel.

Szelekciós pontok, szegregált társadalmi csoportok, szegregációs mechanizmusok

Valamilyen mértékű elkülönülés-elkülönítés a közoktatás valamennyi szintjén megfigyelhető, és számos társadalmi csoportot érint. Már az óvodaválasztásnál is sok középosztálybeli család olyan óvodát választ akár lakóhelyétől távol is, amely hasonló vagy magasabb státusú családok gyerekei által frekvenciált. A 6–7 éves korban történő iskolaválasztásra sokszor kerül sor hasonló megfontolásból, amire 2006-ig két évtizeden keresztül korlátlan lehetőségei voltak a családoknak (2), amennyiben a választással járó nagyobb terheket – főleg a megnövekedett utazási időt, egy más településre vagy városrészebe való bejárást, de olykor plusz anyagi terheket vagy nagyobb elvárt teljesítményt is –

vállalni tudták és vállalták. Az Országos Közoktatási Intézet 2005-ös reprezentatív felméréseinek (3) adatai alapján az erre a kérdésre válaszoló 386 általános iskolába összesen 13 535 elsős tanulót vettek fel, akiknek közel negyede (22,6%-a) nem a körzetben lakik. A körzeten kívüli diákokat felvevő iskolák között nagy a szórás abban a tekintetben, hogy milyen mértékben képesek távolabbról érkező kisdiaákat magukhoz vonzani. (1. táblázat) Az iskolák mintegy felében 10 százalék alatt marad a körzeten kívülről érkezők aránya, egynegyedében viszont meghaladja a 30 százalékot, minden nyolcadik iskolába pedig a diákok fele körzeten kívülről érkezik.

1. táblázat. A körzeten kívülről felvett elsős tanulók aránya az általános iskolákban, N=386

	%		Kumulatív %
90–100	2,3	90–100	2,3
80–90	1,1	80–100	3,4
70–80	1,8	70–100	5,2
60–70	2,6	60–100	7,8
50–60	4,2	50–100	12,0
40–50	6,5	40–100	18,5
30–40	7,0	30–100	25,5
20–30	10,7	20–100	36,2
10–20	14,1	10–100	50,3
0,1–10	16,8	0,1–100	66,1
0	33,9	100,0	100,0

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés, Országos Közoktatási Intézet, 2005

Az általános iskola kezdete gyakran nem a szülői választás miatt vezet elkülönült oktatáshoz. A fogyatékos gyermekek nagy része kényszerül az azonos fogyatékoságú gyerekek oktatására szakosodott, speciális ellátást nyújtó intézményekbe. A fogyatékosok és épek együttnevelésére való törekvés csak az utóbbi pár évben lett kiemelt oktatáspolitikai prioritás. A nem fogyatékos, de a normál tantervű általános iskolában való tanulásra szakértői bizottságok által alkalmatlannak ítélt – döntő többségében roma – kisgyerekek speciális programú osztályokba vagy intézményekbe irányítása szintén egy elkülönítést eredményező, igen elterjedt gyakorlat. (Neményi, 2004; Bánfalvy, 2005) Ennek következtében évente ezres nagyságrendben kerülnek nem fogyatékos, de a követelmény standardok szerint iskolaéretnek sem tekinthető roma kisgyerekek az enyhe értelmi fogyatékosok számára fenntartott intézményekbe, és legtöbb esetben velük együtt tanulva itt is végzik el a csökkentett tantervű általános iskolai programot. Az enyhe értelmi fogyatékosokra is kiterjedő integráció, valamint az enyhe értelmi fogyatékosoknak a nem fogyatékosokkal való együttnevelését menet közben is felszámolni kívánó politika (4) csak az utóbbi években kezd teret nyerni.

A szerkezetváltó, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba való átjelentkezés 10 és 12 éves korban szintén a társadalmi csoportok különnevelését erősíti, hiszen mind az ide való jelentkezés, mind a felvétel elsősorban a társadalmi háttéren, és csak részben a teljesítményszinten múlik. (Nagy, 2001; Lannert, 2003) A képességek szerinti szelekcióra – függetlenül attól, hogy ez kívánatos-e egyáltalán – elméletileg is csak korlátozott a lehetőség. Egy viszonylag általános gondolkodási képességet, az induktív gondolkodást mérő teszteredmények vizsgálatán alapuló számítógépes szimuláció arra enged következtetni, hogy 10, de még 12 éves korban is csak nagyon korlátozott mértékben jelezhető előre a 18 éves kori induktív gondolkodási képesség szintje. (Csapó, 2002)

Az általános iskolák gyakorlata a diákok osztályokba való besorolását illetően sok iskolában szintén az egyes osztályokban tanulók homogenizálása irányába mutat. A tagozatok meghirdetése általi elkülönítés, vagy a felzárkóztatásra szoruló külön csoportokba sorolása jól ismert, elterjedt gyakorlat, amelynek mértékéről azonban – mérési nehéz-

ségek, a szelekció részben rejtett volta miatt is – keveset tudunk. A már idézett iskolai eredményesség felmérés (5) adataiból annyi mindenesetre világosan kiderül, hogy az általános iskolákban nem csak a tagozatos osztályokban gyűjtik össze a jobban teljesítő diákokat. Az adatbázisba 224 olyan általános iskola került, amelyben legalább két párhuzamos 5. osztály van. Ezeknél a félévi bizonyítványok osztályátlagait ismerjük. Az iskolákat a szerint csoportosítottuk, hogy a diákok félévi bizonyítványainak osztályátlagai milyen mértékben térnek el. (6) Az adatok azt mutatják, hogy bár a legkisebb egyenlőtlenségeket felmutató iskolákban valamivel kevesebb az emelt szintű (tagozatos) oktatás, az iskolák legerősebben szelektáló harmadában is nagy többségben vannak azok, ahol nincsen emelt szintű – a képességek szerinti szelekciót legitimáló – oktatás. (2. táblázat)

2. táblázat. A legalább két párhuzamos ötödik osztályt működtető általános iskolák szegregációs indexeinek megoszlása annak függvényében, hogy van-e emelt szintű, tagozatos osztályuk, $N=220$, $P<0,05$

Az iskolában az osztályátlagok maximális eltérése (a szegregációs index)	Nincs emelt szintű, tagozatos osztály	Van emelt szintű, tagozatos osztály	Összesen
Alacsony	87,3%	12,7%	100,0%
Közepes	74,6%	25,4%	100,0%
Magas	67,5%	32,5%	100,0%
Összesen	76,1%	23,9%	100,0%

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés, Országos Közoktatási Intézet, 2005

A körzeten kívülről való beiskolázás mértéke és az imént képzett szegregációs index között szignifikáns összefüggést mértünk. A definíciónk szerint alacsony és közepes mértékben szegregáló iskolák adatai között nincs érdemi különbség, de ezekbe legalább másfélszeres arányban járnak körzeten kívüli tanulók. (3. táblázat)

3. táblázat. A legalább két párhuzamos ötödik osztályt működtető általános iskolákba felvett körzeten kívüli tanulók átlagos száma és a körzeten kívülről jelentkezők aránya a szegregációs index függvényében, $N=220$, $N=167$, illetve 171, mindkét oszlopra $P<0,05$

Az iskolában az osztályátlagok maximális eltérése (a szegregációs index)	A felvett tanulók közül a körzeten kívül lakók átlagos száma	A körzeten kívülről jelentkezők aránya, %
Alacsony	13,9	28,6
Közepes	16,3	31,3
Magas	9,5	18,7
Összesen	13,3	26,2

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés, Országos Közoktatási Intézet, 2005

4. táblázat. Kilencedikes szakiskolások és szakközépiskolások szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége a 2002/2003-as tanév

	Édesanya				Édesapa			
	Max. 8. ált.	Szakmunkásképző	Érettségi	Diploma	Max. 8. ált.	Szakmunkásképző	Érettségi	Diploma
Szakiskolások	34,7	33,6	26,7	5,1	23,2	51,7	21,3	3,9
Középiskolások	9,6	20,1	43,2	27,2	5,2	35,7	36,1	22,9

Forrás: Mártonfi, 2003; Neuwirth, 2005

Az általános iskolát követő újabb elágazási pont ismét homogenizáló hatással van az együtt tanuló diákközösségek kialakulására. Ha az egyszerű összehasonlítás kedvéért eltekintünk a középiskolák közötti különbségektől, és csak a különböző programokat vizsgáljuk, óriási különbségeket mérünk. A szakiskolában és a középiskolában megjelenő diákok szocio-kulturális háttere között szakadék tátong. A középiskolások szüleinek nagy-

jából kétharmada érettségizett, negyede diplomás, a szakiskolásoknál egyharmad alatt van az érettségizett szülők, és 5 százalék alatt a diplomás szülők aránya. (4. táblázat) Ezt a különbséget azért tekinthetjük óriásinak, mert a középiskolások egy korosztály mintegy kétharmadát teszik ki, tehát nem csak az iskolázott, jómódú szülők, hanem a gyakran alsó középosztálynak nevezett réteg jelentős része is itt jelenik meg.

A szakiskolás tanulók családjainak nagy része nagyon szegény. Ha elfogadjuk a többféle számítás alapján adódó középértéket, miszerint a mélyszegénységben élő honfitársaink a lakosság nagyjából 7 százalékát teszik ki, akkor – a demográfiai viszonyokat is be kalkulálva – a szakiskolába járók közel fele tartozik ebbe a kategóriába. Nyolcadikos korukban 60 százalékuk kapott nevelési segélyt. (Mártonfi, 2003) Az édesanyák 38, az édesapák 31 százaléka tapasztalta meg a munkanélküliséget az adatfelvételt megelőző két év során, a szakiskolások nagyobbik felének legalább egyik szülője volt a közelmúltban munkanélküli. Nincstelenség, kilátástalanság veszi őket körül. Legtöbben falvakból járnak be a városi iskolába, cudar feltételek mellett, s annak anyagi és egyéb terheit kénytelenek vállalni.

Akik a szakiskolák 9. osztályában iskoláztatási törvényi kötelezettségüknek eleget téve megjelennek, azok jelentős része a társadalmi szelekciós-szegregációs folyamatok eredményeképpen kerül ide. Úgy is fogalmazhatunk, hogy akik e szegregációs folyamatban nem tartoznak a vesztesek közé, azok nem is jelennek meg a szakiskolában. A szakiskolások között vannak azok, akik nem, vagy alig jár(hat)tak óvodába, akiket iskolaéretlenségük és kulturális hátrányaik miatt speciális tantervű általános iskolai osztályokba irányítottak (bár sokan közülük a szakiskolába kerülésig sem jutnak el), akiket – sokszor kevésbé iskolakonform magatartásukért – évismétléssel büntettek, nem tanítottak meg érthető olvasásra, az általános iskolákban a hátsó padokba ültetve megtűrték, de fejlesztésüket elhanyagolták. A tiszta profilú szakiskolák bizonyos értelemben társadalmi gettók, ezekbe 15–20 ezer szakiskolás jár, a szakiskolások egyhatoda. A többiek több középfokú programot kínáló intézményben tanulnak, döntő részük olyanban, ahol szakközépiskolai kínálat is van. Ezekben az intézményekben a szakiskolások számára kevesebb – főleg human- – erőforrás jut, mint a szakközépiskolások számára. Kevesebb számítógép, kevésbé kvalifikált, maradékelven kijelölt tanárok, sokszor helyileg is elkülönült oktatás.

Adalékok a szegregáció és az eredményesség kapcsolatához

Szakmai körökben abban széles körű az egyetértés, hogy a szegregáció következményei összességében negatívak, de mind e kijelentés igazsága, mind a deszegregációs költségek megtérülése egzakt módon nehezen igazolható, és szorosan kötődik társadalmi értékekhez és jövőképhez. A negatívumok egy része könnyen bizonyítható lenne akár a lakikus lakosság részére is. Ilyen negatívumok a gettósodó iskolák kezelhetlensége, alacsony eredményessége, az ennek következményeként (is) előálló társadalmi problémák nagysága, megoldásuk költségei. Jelenleg azonban a lakosság megosztott, sőt inkább szkeptikus abban a tekintetben, hogy a leggyengébben teljesítők oktatásába való nagyobb beruházás szolgálná-e a közjót. (5. táblázat) Figyelemre méltó, hogy a községekben lakók – akiket egy ilyen többlet beruházás közvetlenebbül érintene – a kisebb és nagyobb városokban lakókhöz képest nagyjából kétszeres arányban válaszolták azt, hogy „nem változna semmi”, miközben az állításokkal való egyetértésük a legalacsonyabb szintű volt. (7) A kisebb és nagyobb városokban lakóknál viszont az egyetértő válaszok megközelítették, olykor meg is haladták az 50 százalékot.

Bizonyos negatívumok és ezek hosszabb távú költségei azonban csak a szakértők számára nyilvánvalók. Ilyen az egyes társadalmi csoportok érintkezési hiányának hosszú távon ható negatív következménye az előítéletességre, társadalmi együttélésre, de még a versenyképességre is. Illetve vannak olyan következmények, amelyekre épülő határozott

5. táblázat. „Ön mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? Ha a nagyon rosszul tanul, az iskolából korán kimaradó fiatalok oktatására több pénzt költene az ország, akkor a jövőben...”. Gyakoriságok, N=1023, %

	Teljes mértékben	Inkább igen	Inkább nem	Egyáltalán nem	Nem változna semmi	Nem tudom	Nincs válasz
Többen találnának munkát	20,3	22,3	11,9	20,5	18,6	5,9	0,5
Kevesebb lenne a bűnözés	22,6	20,7	14,3	18,2	18,3	5,5	0,5
Gyorsabban fejlődne a gazdaság	13,7	15,8	15,1	28,1	19,8	6,9	0,5
Igazságosabb lenne az ország	14,5	16,3	14,5	25,5	21,6	7,4	0,5

Forrás: Közvélemény-kutatás, Országos Közoktatási Intézet – Magyar Gallup Intézet, 2005

feltételezések, ezt támogató gondolatmenetek megjelennek a szakmai diskurzusban, de adatok hiányában, illetve természetüknél fogva empirikusan nehezen bizonyíthatóak, mint pl. az egész oktatási rendszer eredményességére való negatív hatás, amely csak más tényezőkkel – például az oktatásszervezési vagy a pedagógiai stílussal – együtt értelmezhető. Az egyenlőtlenség eredményességcsökkentő hatását támogató érvként szokták említeni a PISA felmérésekben való, nemzetközi összehasonlításban igen gyenge eredményeinket, amelyek a családi szocio-kulturális háttér általi, nemzetközi összehasonlításban kiemelkedően magas előre jelezhetőséggel, determináltsággal járnak együtt. (Vári, 2003) Az összefüggés, miszerint a tudásmérésben azon országok diákjai sokkal jobban szerepeltek, ahol a diákok teljesítménye kevésbé szór, és kevésbé függ össze szocio-kulturális tényezőkkel, a szegregációnak a rendszer eredményességére gyakorolt negatív hatását valószínűsíti.

A szegregáció korábban már említett típusa, a szociális fejlődésükben elmaradó roma kisgyerekeknek az enyhe fokban értelmi fogyatékosok számára kialakított intézményekben elkülönítve való oktatási gyakorlata (Neményi, 2004; Bánfalvy, 2005) nyilvánvaló negatív következménnyel jár a közösség egésze számára is, nemcsak az elkülönítés szenvedő alanyai számára. Ez az ebben résztvevők jelentős többsége számára zsákutca, hiszen jó esetben is csak szakiskolai tanulmányok folytatását teszi lehetővé, sokak számára még azt sem, csak a – nem ritkán helyben folytatódó – munkaerő-piaci szempontból majdnem irreleváns speciális szakiskolai képzést. Itt a méltányosság, az alkotmányos jogok durva megsértése mellett társadalmi erőforrások elpazarlásról is szó van. A későbbiekben, az inaktív vá válás során jelentős társadalmi költségek is jelentkeznek, pedig a kisgyermek korban kapott megfelelő oktatási szolgáltatás esetén e réteg jelentős hányada az elsődleges munkaerőpiacon is foglalkoztatható lenne. Ennél a szegregáció típusnál is világosan kiderülnek bizonyos szereplők rövid távú előnyei. A helyi általános iskolák megszabadulnak a legnehezebben oktatható rétegtől, aminek az iskolahasználók többsége is örül, ez pedig a fenntartó számára is könnyebbség. A speciális tantervvel működő általános iskolák saját szakiskolai tagozatuk számára biztosítják az utánpótlást, és fontos megjegyezni, hogy a szakértői bizottságok ugyanúgy a megyék fenntartásában vannak, ahogy a speciális programmal működő általános iskolák többsége is, tehát a fejkvóta „birtokon belül marad”. A fenntartók gyakran aktívan támogatják is ezt a gyakorlatot. (8) (Mártonfi, 2005) A szakértői bizottságok számára is szakmai és lelki többletteleher, ha szakmai működési rutinjukon változtatni kell, illetve ha egy ilyen változás korábbi döntéseik helyességét morálisan és szakmai szempontból is megkérdőjeleznék.

Más esetekben az előnyök és hátrányok egyenlege távolról sem ilyen egyértelmű, főleg ha bekalkuláljuk, hogy sokszereplős játékról van szó. A képességek és teljesítményszint szerinti szegregáció – amelyről tudjuk, hogy soha nem korlátozódik erre a dimen-

zióra, mivel azt mindig színezi a társadalmi hierarchiában elfoglalt hely – szaldója több kulcsszereplő számára pozitív. Így az iskolák és pedagógusai számára, akik gyakran ezt célként is fogalmazzák meg. Számukra a korábbi pedagógiai gyakorlat folytathatósága az egyik előny, amikor azt érzik, hogy legalább diákjaik egy részét oktathatják legjobb tudásuk szerint, velük versenyeredményekben is reménykedhetnek, ami pozitív önértékelésük egyik alapvető forrása. Sokan nem is látják lehetőségét a heterogén csoportok oktatásának, a differenciálásról szóló megjegyzéseket az elméleti szakemberek okoskodásának vélik, de gyakorlati lehetőségét – részben felkészültség hiányában – sokszor nem látják. Ők úgy élik meg, hogy legalább hivatásuknak élhetnek, ha „a még oktatható” csoportot külön tartják, és legalább számukra biztosíthatják, ami jár is nekik, és amire emezek legalább törekszenek is. A magasabb státusú iskolahasználók megtartása a másik előny, mert a heterogén tanulócsoporthoz gyakran vezethetnek az iskola számára vonzóbb tanulók elvándorlásához. (9) (Havas és Liskó, 2004) A fenntartó, a helyi politikusok számára szintén előnyként jelenik meg a számukra legfontosabb réteg, a középréteg elégedettsége. A fenntartók egy része ugyan jól látja a problémát, de a politikai racionalitás legjobban a semmittevést jutalmazza. (10)

A képesség szerinti elkülönítés – amelynek technikai, keresztülvihetőségi problémáiról már szóltunk – lakossági megítélése nem egyértelmű, de a jelentős többség a homogén csoportok pártján áll. (6. táblázat) Csupán minden negyedik ember gondolja úgy, hogy a képesség szerinti heterogén csoportok mind a gyengébb, mind a tehetségesebb diákok számára előnyösek és nagyjából ugyanennyien gondolják, hogy mindkét csoport számára rosszak. A többiek között háromszoros arányban vannak, akik szerint egy heterogén csoport a gyengék számára előnyös, de hátrányos a gyorsabban tanulni képesek számára. Szinte hihetetlen, hogy milyen nagy mértékben egyezik e véleménytagoltság a szakmunkás végzettséggel vagy azzal sem rendelkezők, illetve az érettségizettek és diplomások almintájában. A szakértői és lakossági vélemények tehát nem esnek egybe, és ha felmentést nem is, de magyarázatot adhatnak a helyi és országos oktatáspolitikai passzivitásnak.

6. táblázat. Ha gyenge képességű gyerekeket és tehetséges gyerekeket közösen, egy osztályban tanítanak, akkor az a... A két kérdésre adott válaszoknak az adott cellákba eső százalékos megoszlása a válaszoló legmagasabb iskolai végzettsége függvényében. $N=948$, $P<0,001$

Összes válaszoló		... az a tehetséges gyerekek számára		
... az a gyenge képességű gyerekek számára		inkább rossz	inkább jó	Összesen
	inkább rossz	28,7	11,2	39,8
	inkább jó	33,7	26,5	60,2
	Összesen	62,4	37,6	100,0
Nincs érettségije		... az a tehetséges gyerekek számára		
... az a gyenge képességű gyerekek számára		inkább rossz	inkább jó	Összesen
	inkább rossz	26,8	11,7	38,5
	inkább jó	33,1	28,4	61,5
	Összesen	59,9	40,1	100,0
Van érettségije		... az a tehetséges gyerekek számára		
... az a gyenge képességű gyerekek számára		inkább rossz	inkább jó	Összesen
	inkább rossz	31,1	10,4	41,6
	inkább jó	34,7	23,8	58,4
	Összesen	65,8	34,2	100,0

Forrás: Közvélemény-kutatás, Országos Közoktatási Intézet – Magyar Gallup Intézet, 2005 A kérdést $N=948$ fő (92,7%) válaszolta meg. A válaszhiányt nem vettük figyelembe a megoszlásnál. Megjegyzés: A kérdésekre 4 választ lehetett adni (nagyon jó – inkább jó – inkább rossz – nagyon rossz), de mivel a szélső kategóriákra kevés válasz érkezett, a nagyon jó és inkább jó, valamint a nagyon rossz és inkább rossz kategóriákat összevontuk.

A heterogén és homogén összetételű osztályok az érintett szereplők számára számos előnyt és hátrányt is jelenthetnek, illetve ezekről hiedelmek is kialakulhatnak. Érdeemes

viszont ideiglenesen eltekinteni a tanári munkaterhekben, politikusi újraválasztásokban, szülői averziókban megnyilvánuló, a különböző társadalmi rétegek együttműködéséből vagy izoláltságából következő előnyöket és hátrányokat. Tegyük fel azt a sokkal konkrétabb kérdést, hogy milyen hatással van a tanulók eredményességére a heterogén és a homogén összetétel. Itt jó esetben mérési eredményekre is támaszkodhatunk. Azaz: hogyan alakulnak a gyengébben és jobban teljesítők teszteredményei, ha homogénebb vagy heterogénebb közegben tanulnak. A kérdés megválaszolása legbiztosabban olyan nagy, longitudinális adatbázisok által lehetséges, amelyek a tanárok és tanulók teszteredményeit összehasonlítva is tartalmazzák. A tanárok mérésére azért van szükség, mert az eredményesség egyik legfőbb befolyásolója a tanári stílus, oktatási módszer, a tanári minőség (ha ennek definiálása nem is egyszerű).

Spekulatív úton is nyilvánvaló, de adatok is igazolják, hogy a jobb teljesítményű, magasabb státusú diákok iskoláiban képzettebb, a tanári minőséget mérő teszteken jobban produkáló pedagógusok tanítanak, márpedig általános feltételezés szerint a tanulói teljesítmények alakulását leginkább a pedagógiai munka minősége befolyásolja. (*Kertesi és Kézdi, 2005*) Az itt idézett cikk a témára vonatkozó amerikai szakirodalomból számos fontos, tömeges (11) adatfelvételen alapuló vizsgálatot idéz. Ezek alapján jól látszik, hogy a tanári szelekció olyan mértékben követi a diákok szelekcióját, hogy az iskolák döntő többségében a „jó tanár – jó diák” és „rossz tanár – rossz diák” párosítás tapasztalható, ahol a „jó” és a „rossz” egzakt módon definiált minőségi indikátorok. A mérési eredmények talán legérdekesebb tanulsága, hogy a „jó tanár” rendkívül hatékonyan képes az alacsonyabb színtről induló diákok hátrányainak a leküzdésére, és ebben a tanulói körben lényegesen magasabb hozzáadott értéket ér el, ami a rendszerszintű hatékonyságot is növeli. „Amíg egy alacsony teljesítményű diák átlagos teljesítménynövekedése egy év alatt a legrosszabb tanárok mellett 14 pontot tesz ki, addig a legjobb tanár mellett ennek csaknem négyszeresét (53 pontot) (...) ha egy alacsony társadalmi státusú, szegény tanulót öt éven keresztül nem a 'medián tanár', hanem annál egy egész szórásenessel jobb (adott eloszlásban a 84. percentilise tartozó) tanár tanítana, az önmagában elegendő lenne ahhoz, hogy teljes egészében ledolgozza a hátrányát egy középosztályi tanuló teljesítményéhez képest”. (*Kertesi és Kézdi, 2005*) A tömeges, a hozzáadott érték mérésén alapuló vizsgálatok rendre hasonló eredményekre vezettek, ami a tanári minőség kiemelt fontosságára figyelmeztet. A szegregáció ezért – minthogy a diákok eloszlását gyorsan követi a hierarchiában hozzájuk illeszkedő tanárok eloszlása – garantálja a rendszer egészének alacsonyabb hatékonyságát és a meglévő különbségek növekedését, összességében a rendszer egészének eredményessége elé is szükségtelenül alacsony korlátot emelve.

Magyarországon olyan adatbázist nem ismerünk, mely tanulói teljesítményeket tanári minőségi indikátorral kapcsolna össze, de tanulói teljesítmények egyenlőtlenségeit, iskolai eredményesség-mutatókat sok felmérés vizsgált. A korábban idézett iskolai eredményesség felmérés adatbázisához illesztve a hazai kompetenciamérések adatait arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon vannak-e mérhető különbségek a diákok teljesítménye alapján jobban és kevésbé szelektáló iskolák eredményei között. Igaz-e az, hogy ahol nagyobbak az osztályok közötti különbségek, ott alacsonyabbak vagy esetleg magasabbak a teljesítményátlagok? Nos, ilyen egyértelmű összefüggésre nem jutottunk (*7. táblázat*). Szignifikáns eltérések nem adódtak, de az iskolák azon harmadában, ahol az osztályátlagok szélsőértékei között a legnagyobb az eltérés, rendre magasabb szórásérték mellett alacsonyabb teljesítményátlagokat tapasztaltunk.

A felmérés adatbázisában olyan összefüggéseket is kerestünk, amelyek a jobban és kevésbé szegregáló intézmények eltérő jellegzetességeire villantanának fényt. Összességében azonban csak kevés szignifikáns kapcsolatot találtunk (*12*), melyek egy része magától értetődő. Ilyennek gondoljuk például azt, hogy a szegregálóbb intézményeknek valamivel nagyobb hányadában van felzárkóztató, korrekciós, de tehetséggondozónak mon-

7. táblázat. A 2001/2002-es és 2002/2003-as kompetenciamérések átlagai annak függvényében, hogy az iskolák teljesítmény szerint mennyire szelektálnak az osztályok kialakításakor (kicsi vagy nagy az 5. osztályok bizonyítvány-átlagai között a maximális távolság). Egyik összefüggés sem mutat szignifikáns különbséget.

		5. évf. ált. isk. mat. 01/02	6. évf. ált. isk. mat. 02/03	5. évf. ált. isk. olv. 01/02	6. évf. ált. isk. olv. 02/03
Az osztályátlagok maximális távolsága $D < 0,25$	Mean	484	477	484	478
	N	46	44	45	43
	Std. Deviation	110,1295	129,7170	112,9940	130,2935
Az osztályátlagok maximális távolsága $0,24 < D < 0,50$	Mean	474	483	470	480
	N	38	42	38	43
	Std. Deviation	129,5022	133,2180	126,4711	129,5359
Az osztályátlagok maximális távolsága $0,50 > D$	Mean	454	439	446	440
	N	44	40	44	40
	Std. Deviation	157,8270	160,3058	153,9249	158,5866
Összesen	Mean	471	467	467	466
	N	128	126	127	126
	Std. Deviation	133,3566	141,4302	132,3145	139,6970

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés és kompetenciamérési adatbázisok. Megjegyzés: A 220 intézmény alig több mint feléről vannak adataink, az 500-asra normált átlagok az iskolák vizsgált körében rendre 470 körül alakultak, az eltérések sehol nem szignifikánsak. Az adatok éppen ezért csak tájékoztató jellegűek, nem tekinthetők az iskolák teljes körére érvényes statisztikának.

dott osztály is, és valamivel több ilyen iskolában dolgozik gyógypedagógus, mint a gyerekeket az osztályok között egyenlőbben elosztók között. Az osztályok teljesítmény szerinti egyenlőbb vagy egyenlőtlenebb kialakítása – némi meglepetésünkre – nem mutatott viszont összefüggést a deklarált intézményi célokkal, a tapasztalt problémákkal, az iskolákban alkalmazott értékelési formákkal, sőt – ezt nagyon fontosnak gondoljuk – a tanulás-szervezési módokkal sem. Csupán két olyan összefüggést szeretnénk még megmutatni, amelyek témánk szempontjából érdekesek. Az egyik adatszerűen is alátámasztja azt a sokszor hallott fenntartói törekvést, hogy a nehezebben kezelhető-oktatható gyerekek elkülönítése alacsonyabb osztálylétszámmal jár együtt. (8. táblázat)

8. táblázat. Az ötödikes osztályok létszáma és tanulmányi átlaga közötti összefüggés, $p < 0,001$

Osztálylétszám -kategóriák	Tanulmányi átlag	N	Std. Deviation
Max. 21 fő	3,71	73	0,4212
22–25 fő	3,92	81	0,3952
Min. 26 fő	4,11	64	0,3670
Összesen	3,91	218	0,4246

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés. Megjegyzés: Az osztálylétszámok a tanulmányi átlagokkal erősen tekinthető ($0,419$), $p < 0,001$ szinten szignifikáns korrelációt is mutatnak.

Nem tudjuk, hogy milyen mértékben van szó az elkülönítő gyakorlattal összefüggő rossz lelkiismeretért fizetett árról, vagy arról a tényleges törekvésről, hogy a szegregált körülmények között jobb feltételeket teremtve, a személyre szabott foglalkozásnak elvi-

leg nagyobb teret szánva zárkóztassák fel a hátrányban lévőket. Ugyanakkor a szegregáció negatív hatásának ilyen „ellentételezése” a fenntartók tapasztalata szerint – akár még többlet szolgáltatásokkal megfejlve is – kevés hozadékkal jár. „... hagyományosan egy romák lakta városrész iskolája. Gyönyörű szép, felújított, itt évek óta kis létszámokban dolgoznak. A város külön iskolai előkészítő osztályokat működtet, fizet fejlesztő pedagógusokat, és azt tudom mondani, hogy annyi az eredmény, hogy az iskoláztatás, mint törvényi kötelezettség, nem jellemző probléma”. (13)

A másik, említésre érdemesnek tartott összefüggés az iskolák szegregáló gyakorlata és a között adódott, hogy szankcionálják-e az átlagon aluli pedagógusi teljesítményeket. Mint korábban is említettük, a hátrányok felszámolásában kiemelt fontosságú az erre irányuló pedagógiai munka minősége. Abból a tényből, hogy a szegregálóbb intézmények még valamivel kisebb arányban is szankcionálják a gyenge pedagógusi munkát (9. táblázat) arra következtetünk, hogy az imént említett összefüggés széles körben nem tudatosult, de legalábbis nem érvényesül az intézményi politikák szintjén.

9. táblázat. „Szankcionálják az átlagon aluli pedagógusi teljesítményt?” A kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása annak függvényében, hogy az iskolában az osztályátlagok maximális eltérése (szegregációs index) mekkora. $P < 0,05$, $N = 223$

	Az osztályátlagok maximális távolsága $D < 0,25$	Az osztályátlagok maximális távolsága $0,24 < D < 0,50$	Az osztályátlagok maximális távolsága $0,50 > D$	Összesen
Igen	41,3	27,9	30,8	100
Nem	24,4	35,3	40,3	100

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés

Az országos kompetenciamérések adatbázisai – minthogy a diákok társadalmi háttérére vonatkozó adatokat is tartalmaznak – maguk is lehetővé teszik, hogy az egyenlőtlenségi és teljesítmény-mutatókat együtt vizsgáljuk. Az adatok elemzése során világossá vált az a tapasztalatból is jól ismert tény, hogy a nagyobb települések – a megyei jogú városok és a főváros – szélsőségesebben szegregálnak (10. táblázat), bár a társadalmi háttér szerinti elkülönülés a kisebb településeken is világosan látszik. Nyilván azért, mert ezeken a településeken szélesebb körben van lehetőség az iskolák közötti választásra, középosztályi és a hátrányosabb lakossági rétegeket kiszolgáló intézmények közötti „specializációra”, speciális oktatási kínálat kialakítására. Kistelepüléseken kisebb a választék, és nagyobb költségek merülnek fel egy, a lakókörzettől távolabb eső iskolába íratás alternatívájánál.

10. táblázat. A 2004-es országos kompetenciamérésben részt vett hatodikos diákok átlagos „családi háttérindexeinek” * átlagértékei a háttérindexek szerint kialakított kvintilisekben

A családi háttérindex szórásának kvintilisei	Budapest	Község	Megyeszékhely	Város	Összesen
0–20% (leghomogénebb)	0,96	-0,18	0,64	0,33	0,50
20–40%	0,63	-0,26	0,53	0,19	0,19
40–60%	0,45	-0,26	0,33	0,08	0,08
60–80%	0,35	-0,31	0,23	-0,01	-0,04
80–100% (legheterogénebb)	0,24	-0,42	-0,01	-0,20	-0,23
Összesen	0,66	-0,30	0,42	0,06	0,11

Forrás: Horn Dániel számításai a 2004. évi országos kompetenciamérések adatbázisából. * A családi háttérindex a gyerekek szüleinek iskolázottsága, munkavállalási státusza és otthoni anyagi javai alapján készült 0 átlagú és 1 szórású index. Azaz a negatív indexű tanulók szocio-ökonómiai státusza átlag alatti, míg a pozitívak átlag feletti. A tanulók körülbelül 74%-a található a -1 és 1 közötti tartományban, míg további kb. 11-11% az 1-től 2-ig, illetve a -1-től -2-ig tartó intervallumokban.

Mínthogy a szegregáció sokkal karakteresebben nyilvánul meg a nagyvárosokban, bizonyos adatok elemzését külön a nagyvárosi iskolák diákjainak adataira is elvégeztük. Ezekből kiderül, hogy a diákok közel felének iskolázását ellátó, erősebben szegregáló iskolahálózatok diákjainak a teljesítményátlaga erősen összefügg az édesanya iskolázottságával. (11. táblázat) Ez a csöppet sem meglepő tény akkor válik sokatmondóvá, ha mellette az édesanya iskolázottságát a családi háttér szerinti homogenitással összefüggésben is megvizsgáljuk. (12. táblázat) A két táblázatból együttesen az derül ki, hogy a családi háttér szerint homogénebb – erősen szelektáló – intézményekbe járó diákok szülei sokkal iskolázottabbak, iskolázottságuk átlagos szintje megközelíti a teljesítmény szerinti felső kvintilisek diákjai szüleinek iskolázottságát. Nagyon hasonló eredményeket kaptunk a szövegértés pontszámokkal való elemzéskor is.

11. táblázat. A 2004-es kompetenciamérésen Budapest és a megyeszékhelyek hatodikos diákjai által elért átlagos matematika pontszámok és az édesanya által végzett átlagos iskolaévek száma a teljesítmények szerinti kvintilisek szerinti bontásban

Teljesítmény szerinti kvintilisek	Matematika pontszám	Anya iskolai éveinek száma
Legjobb 20%	671,91	14,31
Viszonylag jó 20%	591,19	13,49
Átlagosan 20%	538,64	12,92
Viszonylag rossz 20%	485,52	12,35
Legrosszabb 20%	408,09	11,51
Összesen	543,58	12,96

Forrás: Horn Dániel számításai a 2004. évi Országos Kompetenciamérések adatai alapján. Megjegyzés: A teljes populációra normált 500 pontos, 100-as szórású minta átlaga azért jóval magasabb 500 pontnál, mert a nagyobb településeken tanuló diákok teljesítményátlaga ennyivel magasabb az átlagnál.

12. táblázat. A 2004-es kompetenciamérésen Budapest és a megyeszékhelyek hatodikos diákjai által elért átlagos matematika pontszámok és az édesanya által végzett átlagos iskolaévek száma az osztályok családi háttér szerinti homogenitásának függvényében

Családi háttér homogenitása szerinti kvintilisek	Matematika pontszám	Anya iskolai éveinek száma
Leghomogénebb 20%	577,94	14,02
Viszonylag homogén 20%	555,05	13,29
Átlagosan homogén / heterogén 20%	540,63	12,86
Viszonylag heterogén 20%	532,23	12,50
Legheterogénebb 20%	507,35	12,02
Összesen	543,58	12,96

Forrás: Horn Dániel számításai a 2004. évi Országos Kompetenciamérések adatai alapján. Megjegyzés: A teljes populációra normált 500 pontos, 100-as szórású minta átlaga azért jóval magasabb 500 pontnál, mert a nagyobb településeken tanuló diákok teljesítményátlaga ennyivel magasabb az átlagnál.

A diákok teljesítményei közötti egyenlőtlenségeket, a szelekció hatásait több szinten lehet vizsgálni. Az egyes diákok teljesítményeit intézményenként, településenként vagy településtípusonként, programonként vagy osztályonként is szokták aggregálni. Bármelyik összehasonlítás szignifikáns és komoly teljesítménykülönbségeket jelez, ugyanakkor más különbségeket elleplez. A településtípusonkénti átlag például az intézmények közöttit, az intézményi átlag az osztályok közöttit. Amikor általában beszélünk szegregációról, akkor az osztályszinten történő összehasonlításokat tartjuk a legfontosabb mutatóknak, hiszen ezek a programok közötti, az intézmények közötti és település(típusok) közötti különbségeket is tartalmazzák, s azok nem oltják ki egymást. És persze az iskolán belülieket is. Egységük a legkisebb értelmesen vizsgálható egység, amely élő diákközösségek, konkrét tanárok munkájának eredője. Osztályszinten meglepően nagy elté-

rések adódnak. 5., 7., 9. és 11. évfolyamosok induktív gondolkodását vizsgálva a legjobb és legrosszabb eredmények között 2,5–4 szórásnyi különbséget mértek. (*Csapó, 2003*) Talán még jobban érzékelhető e különbségek mértéke életkori dimenziókban: „egy-egy korcsoporton belül a legmagasabban és a legalacsonyabban teljesítő osztályok tanulóinak átlagos fejlettsége között hozzávetőlegesen 4–6 év fejlődésnek megfelelő különbségek vannak. Például van néhány olyan kilencedikes osztály, amelyik átlaga nem éri el az ötödikesek átlagos eredményeit, míg más kilencedik évfolyamos osztályok átlageredménye a tizenegyedikesek átlagát is jóval meghaladja”.

Szegregáció formális – különböző iskolákban vagy osztályokban történő – elkülönítés nélkül is megvalósulhat. Ilyen az a leggyakrabban a 7–8. évfolyamon tapasztalt pedagógiai gyakorlat, amikor szinte kizárólag a legjobban teljesítőkre koncentrálnak. A legalább közepesen szorgalmas és/vagy konform többséget tolerálja, de rájuk már jóval kevesebb energiát fordít. Leckéiket ellenőrzi, felelteti, hogy legyenek jegyei. A leggyengébbeket hátraülteti, és őket azzal a feltétellel engedi át kettessel, hogy nem zavarják az órát. A tanár és diák számára a maga konkrétságában előnyösnek tűnő alku, miszerint nem „zavarják” egymást addig a belátható időpontig, amíg úgyis megszabadulnak egymástól, azzal a következménnyel is jár, hogy a diák fejlesztése teljesen elmarad. (*Balázs, 2003; Mártonfi, 2005*)

Ugyancsak a helyi – vezetési, pedagógiai stb. – gyakorlat eltéréseinek kulcsszerepére hívja fel a figyelmet az a kutatás (*Babusik, 2003*), amely szerint a romák mintegy tizede nem fejezi be az általános iskolát 18 éves korára, de az általános iskolák 70 százalékában ők is valamennyien eljutnak a végbizonyítvány megszerzéséig, az iskolák közel harmadában viszont igen nagy arányban nem. Ugyanennek a kutatásnak egy másik, hasonlóan fontos megállapítása, hogy az általános iskolák 40%-ából egyáltalán nem jutnak be romák középiskolába, kizárólag szakiskolákba. (14) Ezek az adatok könnyen lehet, hogy maguk is egy korábbi szegregációnak a következményei, de bizonyosan további szegregációhoz járulnak hozzá.

Az általános iskola fentebb említett diszfunkcionális pedagógiai gyakorlatának következményei legerősebben a szakiskolában (de nem csak ott) csapódnak le, ahol a pedagógusok véleménye szerint a diákok mintegy felének az előképzettsége nem teszi lehetővé a 9. évfolyamos tantervek szerinti tanulmányok folytatását. (*Mártonfi, 2004*) Őket funkcionális analfabétaként szokták jellemezni. A szakiskolába került diákok közel fele már év végén is megbukott legalább egyszer, 8. osztályos tanulmányi átlaguk szakmacsoportként és – a készségtárgyakat leszámítva – tantárgyanként is 3,00 alatt marad. (*Mártonfi, 2003*) Nagyon sokan kerülnek kényszerválasztás révén ebbe az iskolatípusba, illetve ezen belül az adott szakmacsoportra, szakmára. A kilencedikes tanulások háromnegyede szeretne a későbbiek során leérettségizni. Az iskolához, tanuláshoz, képzéshez való viszonyuk, motiváltságuk mindezekből is következően alacsony.

Ezen a helyzeten a szakiskola jelenleg nem képes változtatni, amit a 2004. évi 10. évfolyamos kompetenciamérések adatai is igazolnak. (13. táblázat) A kompetenciaméréseken 0 és 1-es szinten teljesítőkről a szakma úgy tartja, hogy ők nem képesek teljes értékű középfokú tanulmányok folytatására. A szakiskolások közel kétharmada, de a szakközépiskolásoknak is több mint egynegyede sorolható ide. A későbbi társadalmi költségek – a munkaerő-piaci integráció költségei vagy annak elmaradása esetén a tartós inaktív lét – itt is nyilvánvalóan magasak. A 13. táblázat adatai azt is érthetőbbé teszik, hogy bár az EU 2010-ig kitűzött egyik célja, a 22 éves korig felsőközépfokú (ISCED 3 szintű) végzettséget szerzők arányának 85 százalékra emelése tekintetében az adatok szerint – több más új EU tagállammal együtt – az élenjárók között szerepel Magyarország, a végzettség tudásfedezete valószínűleg igen alacsony. (15)

13. táblázat. A 2004. évi kompetenciaméréseken matematikából és szövegértésből 0 vagy 1-es szinten teljesítő 10. évfolyamos tanulók aránya programtípusonként

	Gimnázium	Szakiskola	Szakközépiskola	Összesen
Matematika	12,4%	65,9%	29,5%	32,0%
Szövegértés	8,7%	62,2%	25,3%	28,0%

Horn Dániel számításai a 2004. évi Országos Kompetenciamérések adatai alapján

Az egyenlőtlenségek még az összességében szegregált programtípusnak nevezhető szakiskolai szférán belül is kimutathatók, egyéb dimenziók – például szakmacsoportok, nemek, falvak és régiók – mellett azon osztályok hátrányos helyzetében, amelyekbe nagyobb számban járnak romák. Ők most a szakiskolás populáció nagyjából hatodát teszik ki. Egy szakiskolai felmérés során arra jutottunk, hogy a romák kisebb eséllyel kerülnek egy-egy osztályba azon iskolákban, ahol az általános iskolai eredményeket hangsúlyosan figyelembe veszik az osztályba soroláskor. Azon osztályokban pedig, ahol több roma van, ott nagyobb eséllyel tanítottak a „felzárkóztató” 'A' kerettanterv szerint, mint a 'B' szerint (14. táblázat), amely sokkal jobb esélyt ad az érettségi későbbi megszerzéséhez. (16)

14. táblázat. Az általános iskolai eredmények figyelembe vétele a szakiskolai 9. osztályok kialakításakor, és az 'A' és 'B' kerettantervek alkalmazása 2002-ben. A roma tanulók aránya szerinti megoszlások, %.

	A romák aránya az osztályban			Összesen, %	N
	Max. 10%	10–25%	Min. 25%		
Az általános iskolai tanulmányi eredmény figyelembe vétele a szakiskolai 9. osztályok kialakításakor* N=429, p<0,05					
Ez nem szempont	33,6	36,6	29,8	100	131
Ezt valamennyire figyelembe vesszük	35,6	38,4	26,0	100	177
Ezt hangsúlyosan figyelembe vesszük	50,4	31,4	18,2	100	121
Az 'A' (felzárkóztató) és 'B' (normál) kerettantervek alkalmazása, N=427, p<0,01					
'A'	36,2	33,3	30,5	100	177
'B'	42,2	36,7	21,1	100	237
Egyéb	23,1	7,7	69,2	100	13

Forrás: Szakiskolai felmérés, 2002 november; Országos Közoktatási Intézet, kutatásvezető Mártonfi György.

*A feltett kérdés ez volt: „A szakiskolai osztályokba felvett tanulókat 9. osztály elején milyen szempontok szerint sorolják osztályokba?”

Középfokon nem csak a szakiskolai, de a középiskolai programokon tanulók között is nagyok az egyenlőtlenségek, és növekvő tendenciát mutatnak. Az elit gimnáziumokban, a továbbtanulásra kevésbé felkészítő középiskolákban, az eltérő tagozatokon és szakmacsoportokban immár rendkívül homogén, egymástól teljesítmény, nem és társadalmi háttér tekintetében markánsan különböző diákcsoportokat találunk, akikre részben ennek függvényében karakteresen más életpálya vár. „Markánsan nőnek a magyarországi középiskolák közötti minőségi különbségek (...) 2005-ben a felsőoktatásba kerültek fele az ország 980 középiskolájának alig 17 százalékából érkezett, és ekkor – az 1999-es 14-gyel szemben – már 31 olyan iskola volt, amelynek egyetlen végzőse sem jutott be semmilyen egyetemre-főiskolára”. (Neuwirth, 2005, 2006)

Következtetések és teendők

Az iskolai szegregáció jelensége Magyarországon széles körű, sokunk szerint a demokratikus társadalmak minimális elvárásait is sértő, de preferált értékrendünktől függetlenül 2003 óta törvények által tiltottan is tilos. (17) Az oktatási rendszer szegregációja akár alkotmányos problémákat is felvetethet. Nem nehéz ugyanis igazolni azt, hogy akár

a „spontán” szegregáció révén is lényegesen rosszabb „ingyenes” szolgáltatáshoz jutnak azok, akiket ez hátrányosan érint. Ez adatokkal is kimutatható (tárgyi felszereltség, szakos ellátottság), de a legnagyobb hátrány a legfontosabb tényezőben, a pedagógus – nehezen mérhető – minőségében ragadható meg. Erre hazai (fel)mérési adatokat nem ismerünk. A peremhelyzetű rétegek oktatását azonos bérért végző pedagógusok lényegesen nagyobb fajlagos munka- és pszichés terheiből egyenesen következik egy „pedagógus szegregáció” is. A „jobb iskolák” és a „jobb pedagógusok” egymásra találása nagyjából azonos fizetési feltételek mellett kölcsönös érdek. Így a hátrányos lakóhely, a rossz jövedelmi helyzet, a fogyatékos vagy a roma származás tömegesen „spontán” – ritkábban irányított – diszkriminációhoz, alacsonyabb színvonalú szolgáltatáshoz vezet. Valószínűleg sokszor még a dupla fejkvóta és a kisebb csoportlétszám esetén is alacsonyabb szolgáltatás jut a szegregációs folyamat által pedagógiai elfekvőnek nevezhető osztályokban, amelyek egy részében a tényleges fejlesztés elmarad, az idejáromok lényegében ellátatlanok maradnak. A szegregáció mechanizmusa végső soron jelentős forráskivonást eredményez a hátrányokkal jellemezhető társadalmi csoportok oktatásából – döntően az őket tanítók minőségi deficitje révén –, egyúttal forrás-átcsoportosítást a tehetősebb középosztályi rétegekből érkező diákok oktatásába. (18)

A szegregációnak az oktatási rendszer eredményességére való hatása az ebben az írásban is idézett empirikus adatok alapján legalábbis gyanítható, ha teljes bizonyossággal nem is igazolható. Véleményünk szerint a szegregáció az átlagos eredményességi szintet csökkenti, ezáltal a rendszer egészének hatékonyságára is negatív hatást gyakorol akkor is, ha az eredményességet csupán az elért tudásszinttel becsüljük. Személy szerint az ezen túlmutató, a társadalmi működés zavaraiiban megnyilvánuló negatív következményeket legalább ilyen súlyúnak gondoljuk. További rendszert erodáló hatásnak gondoljuk, hogy a szegregált állapot fennmaradása a rendszer pedagógiai megújulását, folyamatos fejlődését is akadályozza.

Sikeres deszegregációs politikákra tehát nagy szükség volna országos, fenntartói és intézményi szinten is, de ebben nagy az ellenérdekeltség. A szegregációra épülő működés a „vesztes” iskolahasználó réteg és az őket oktatók kivételével valamennyi szereplő számára „megfelel”, vagy legalábbis rövidtávon kisebb veszteséget jelent, mint egy integrációs elmozdulás. A politikusokon, fenntartókon és pedagógusokon kívül a lakosság meghatározó része is érdekelt a társadalmi csoportokat elkülönülve oktató intézmények választása mellett. A középosztály számára fenntartott iskolákban ugyanis magasabb szintű szolgáltatáshoz juthatnak. Azt mondhatjuk, hogy az iskolázottabb szülők – ha a majdan elért tudásszintre és a felkínálkozó tanulmányi és életpályára optimalizálnak – az esetek többségében racionálisan döntenek, amikor gyermekeiket a társadalmi hierarchiában magasabban álló családok gyermekeit befogadó iskolákba íratják be. Mindennek a diákokéval párhuzamos tanári szelekcióban látjuk a legfőbb okát.

A sikeres deszegregációs politikáknak három előfeltételét tudjuk megnevezni.

1. E politikák – minthogy nem tisztán oktatási ügyről van szó – kiindulópontja a miniszteriális szintnél magasabbra kell helyeződjön, és nem tisztán oktatásügyi, hanem társadalompolitikai innovációként kell értelmezni, amely rendszerhatékonysági, inklúzióskohéziós, regionális fejlesztési és versenyképességi célokat is szolgál.

2. A politikák megfelelő információs háttérre, meggyőző adat- és érvekészletre kell épüljenek. Erre nem azért van szükség, mintha a szakértők és irányítók egy szűk köre ne volna tisztában most is a helyzettel. Fontos azonban, hogy minden érintett szereplő – beleértve a szülőket, a beosztott pedagógusokat, laikus önkormányzati döntéshozókat – a rendszer erőforrásainak igazságtalan elosztásán túl világosan lássa annak alacsony hatékonyságú működését is. Ehhez biztosan szükség van nagy volumenű empirikus adatfelvételre, illetve ilyeneknek – például az országos kompetencia- és más méréseknek – a szegregációs szempontból történő elemzésére, és célzott kommunikációjára is.

3. A részpolitikáknál be kell kalkulálni, hogy a szereplők többsége számára a jelenlegi helyzet fennmaradása nem előnytelen. Nem várható senkitől, hogy – ha megfelelő kommunikációs politika eredményeként be is látja a helyzet tarthatatlanságát – saját maga, gyermeke vagy intézménye „ellensége” legyen, azért hogy a „közjót” szolgálja. Az eddigi szakmapolitikai intézkedéseket (19) úgy kell újjal kiegészítve rendszerbe foglalni, hogy az érdekeltségek „átbillenése” valamennyi kulcsszereplőnél megtörténjen. Erről monitorrendszer működtetésével kell meggyőződni, illetve ennek hiányában a szükséges korrekciókat folyamatosan meg kell tenni.

Jegyzet

(1) Jellemző eset a szóhasználat bizonytalanságára, hogy a 2005. november 24-én a Magyar Tudományos Akadémián rendezett „Elvesztett esélyek: Szelekció a magyar iskolarendszerben” című rendezvény meghívóján Kertesi Gábor előadásának címe az anyag elején: „A képesség szerinti iskolai szegregáció mértéke és következményei”, míg a meghívó belsejében, az előadás ismertetésénél: „A képesség szerinti iskolai szelekció mértéke és következményei”.

(2) A közoktatási törvény 2005. őszi módosítása 2007-től az iskolaválasztás 1985 óta érvényben lévő szabadságát korlátozza, és az általános iskolás diákok körzetükbe való beiratását kívánja elérni.

(3) Iskolai eredményesség felmérés, Országos Közoktatási Intézet, 2005.

(4) Itt az Oktatási Minisztérium által 2003-ban indított „Utolsó padból” programot kell megemlíteni, amely a fogyatékosokkal együttnevelt, főleg roma nem fogyatékos gyerekek megvizsgálását és lehetőség szerint normál programba való helyezését célozza meg, és amelyet miniszteri biztos felügyel. Az első években csak a korábbi döntések kis hányadában történt meg, hogy az új vizsgálatok követően a kisgyerekeket normál tantervű osztályokba helyezték volna. (Szira, 2005)

(5) Iskolai eredményesség felmérés, Országos Közoktatási Intézet, 2005

(6) Vettük az 5. osztályok osztályátlagai összes lehetséges különbségének a maximumát, ezt tekintjük az iskola szegregációs mutatójának. Úgy gondoljuk, hogy ahol ez az érték magas, ott homogénebb osztályok irányába mutató szegregáló gyakorlat érvényesül, míg ahol ez az érték alacsony, ott teljesítmény és társadalmi háttér szerint is heterogénebb osztályközösségek alakulnak ki. Az iskolákat az osztályátlagok maximális eltérései alapján három egyenlő számosságú csoportba soroltuk. A legkisebb különbségű harmadban az osztályátlagok maximális különbsége legfeljebb 0,24, míg a legnagyobb egyenlőtlenségeket felmutató harmadban legalább 0,50. Így egy 3 értékű szegregációs változóhoz jutottunk.

(7) $P < 0,001$ szinten szignifikáns összefüggés.

(8) „Nem adják a gyereket abba a kis létszámúba. Az én gyerekem az nem hülye. Nem azt mondtuk, hogy hülye, jönnek hozzám a fellebbezések a reklamációkkal. Nem azt mondtuk, hogy hülye a gyereke, hanem ő többet kap, többet kell vele foglalkoznom. Neki ez használ, és ő többet kap, mint egy nagy létszámú osztályban, ott nem kaphatja meg, ott le fog maradni.”

Idézet egy megyei jogú város vezetőjével 2005 márciusában készített interjúból.

(9) Idézet egy megyei jogú város vezetőjével 2005 márciusában készített interjúból: „Nyolc kisgyerek megy az idén iskolába. És mégis. Ez elől menekülnek a szülők... mert hogyha 8 gyerektől megrettennek, akkor ez azt mutatja, hogy itt nagy tömegben nincsenek... Na tehát erre gondolom, hogy nincs válasszunk, és ez baj. Tehát az történt, hogy volt egy cigány iskola, ... bezárták, betették <egy másikba>. <Most ez a másik> kezd elnéptelenedni.” A megyei jogú városok vezetőivel folytatott beszélgetésekben számos hasonló történet szerepelt.

(10) „... nem találkoztam bizottsági elnöki pozícióknál fogva olyan pedagógiai felvetéssel, ami arról szólt volna, hogy mit kezdjünk az iskolában azokkal a fajta kallódó gyerekekkel, akik ugyan elvégezték az iskolát, de a tudásuk nem lesz versenyképes. Nem foglalkozunk vele.” Interjúrészlet egy megyei jogú város oktatási bizottságának elnökével 2005 márciusában készített interjúból.

(11) Olykor milliós nagyságrendű diák és százazras nagyságrendű tanár adatainak elemzésére került sor.

(12) A felmérést nem a szegregáció és eredményesség kapcsolatának vizsgálatára tervezték, ilyen összefüggéseket csak mint „kutatási melléktermékeket” próbáltunk azonosítani.

(13) Idézet egy 2005 márciusában, egy megyei jogú város irodavezetőjével készített interjúból.

(14) A cigány fiatalok iskolai pályafutását vizsgáló kutatás csak olyan iskoláknak küldött kérdőíveket, amelyek jelentős számban oktattak romákat, így a „senki nem került érettségit adó középfokú intézménybe” megállapítás rendkívül erős állítás, hiszen „már” a romáknak is több mint ötöde gimnáziumban vagy szakközépiskolában tanul tovább.

(15) Legutóbb a DG XXII. (az EU oktatási főigazgatósága) munkatársa, Peter Baur is így kommentálta az ún. benchmark részeit egy nemzetközi konferencián. Az előadás – Teachers and trainers in VET – key actors to make LLL a reality in Europe – elérhető az Interneten, az általánosító kommentár csak az élő előadásban hangzott el. http://www.ttvnet.org/Keynote_Peter%20Baur.ppt

(16) Az 'A' és 'B' kerettantervek alkalmazásában tapasztalt egyenlőtlenséget elvileg úgy is értelmezhetnénk, hogy a gyengébb eredménnyel érkezők, akik között a romák is nagyobb számban találhatók, felkészültségük alapján „csak” a felzárkóztató kerettan-

terv szerinti tanulmányokra oszthatók be. Ennek azonban ellentmond, hogy – oktatásszervezési okokból – az iskolák nagyon gyakran csak az egyik keret-tantervet alkalmazták, tehát itt az osztályok közötti és az iskolák közötti, nem is nagy mértékű egyenlőtlenségek eredőjét látjuk az adatokban.

(17) 2003. évi CXXV. Törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
 (18) A forráskivonás nagyságrendje elvileg becsülhető. Ha úgy tekintjük, hogy az „átlag tanár” képviseli a bértábla szerinti értéket, akkor a minőségi indikátorok szerinti „jobb” és „rosszabb” tanárok értéke a munkaerő-piaci értékességüket tükrözve ennél több vagy kevesebb lehet. Elvileg tehát mérhető lehet az

az érték, amely az egyes diákokat oktatók összességét jellemzi. Ha az átlagtanár éves bérét járulékokkal 3 millió forintnak tekintjük, akkor nem túlzás a „jó” és „rossz” tanárok közötti értékkülönbséget 1–2 millió forintra becsülni. Minthogy legalább néhányszor tízezer érintett tanárral kell számoljunk, csupán a pedagógusok révén minimum sok tízmilliárdos forrás-át csoportosítással kalkulálhatunk.

(19) Utolsó padból program, Arany János tehetséggondozó és kollégiumi program, egyes HEFOP intézkedések, integrációs normatíva, a körzetes iskolába való beíratás adminisztratív előnyben részesítése, a differenciálás pedagógiájának népszerűsítése stb.

Irodalom

Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
 Balázs Éva (2003): Vélemények és tények a középiskolai expanzióról. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet.
 Bánfalvy Csaba (2005): *A fogyatékos tanulók a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet, kézirat
 Csapó Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1.
 Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8.
 Havas Gábor – Liskó Ilona (2004): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. OM megrendelésre készült kutatási záró tanulmány
 Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*, 4–5.
 Lannert Judit (2003): Középiskola-választás a kilencvenes évek végén. In Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, 71–92.
 Mártonfi György (2003): *Szakiskolai programok, szakiskolások a 9. osztályban, Gyorsjelentés a 2002.*

novemberi szakiskolai felméréséről. Országos Közoktatási Intézet, kézirat.

Mártonfi György (2004): Szakiskolai képzés – Egy felmérés és két tanulmányút tapasztalatai. *Szakképzési Szemle*, 4. 288–317.

Mártonfi György (2005): *Megyei jogú városok oktatási vezetői az eredményességről és a hatékonyságról*. Zárótanulmány, Országos Közoktatási Intézet, kézirat
 Nagy Mária (2001): A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.

Neményi Mária (2004): A fogyatékosokhoz vezető út, *Iskolakultúra*, 5. 27–49.

Neuwirth Gábor (2005): *A középiskolai munka néhány mutatója 2004*. Országos Közoktatási Intézet.

Neuwirth Gábor (2006): Tovább, tovább? Polarizálódó középiskolák. *HVG*, január 21.

Radó Péter – Czachesz Erzsébet (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
 Szira Judit (2005): *Kezdeményezések a szegregáció felszámolására*. Országos Közoktatási Intézet, Kézirat, 34.

Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.