

Erőss Gábor

MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont

„Hallottuk, hogy Robi bá’ kint volt a telepen.”

Szegregálva befogadni

Ez az esettanulmány, amely egy vidéki nagyváros egyházi (református) fenntartású iskoláját írja le, a szegregáció/integráció kérdését részletesen és árnyaltan tárgyalja. A Szamóca iskolában azonosítható intézményi és pedagógiai gyakorlatok azért érdekesek, mert távol esnek mind a szívtelenül szegregáló egyházi iskola egyre gyakrabban megjelenő rémképétől, mind a vizsgált iskola befogadáspárti önképétől. Távolról nézve a – mintegy 30%-nyi bejáró tanulót beiskolázó – intézmény klasszikus iskolán belüli szegregációt folytat, de történetileg (összevonás, fenntartóváltás hatásai), illetve közelebbről szemlélve, a szelekció és inklúzió sajátos gyakorlatainak komplex mintázataival találkozunk.

A kutatás és terepe

A szakirodalomban uralkodó, és empirikusan bőségesen alátámasztott nézet szerint „az egyházi iskolák teljes mértékben az elit iskolahasználó csoportok »megbízottjai«” (Zolnay, 2018. 229.), „az egyházi iskolák »lefölözik« a magasabb státusú családok gyermekeit” (Ercse, 2018. 189.), illetve „az utóbbi években az egyházi iskolák szerepe a szegregáció felerősítésében jelentősen növekedett” (Fejes és Szűcs, 2018a. 15.), valamint Biharkeresztes, Komádi és Berettyóújfalu településeken „minden állami iskolában van HHH-s roma és SNI-gyerek, míg ez a csoport az egyházi iskolában jellemzően nem fordul elő” (L. Ritók, 2018. 206.). Ezeket a megállapításokat egyetlen esettanulmány – jelen írás – nem cáfolja, nem is cáfolhatja, de a szelekciós mechanizmusok (s ezek közé tartoznak az integrációs mechanizmusok is!) sokféleségének bemutatásával árnyalhatja, miként teszi azt ugyanennek a kutatásnak az összefoglaló tanulmánya is (részletesebben: Berényi és Neumann, 2019, jelen számban). A jóhiszemű szegregáció (Erőss, Berkovits és Berényi, 2008. 15–26.) fogalma írja le talán leginkább ezt a paradox jelenséget; az iskola annak ellenére tart fenn szigorú szelekciót, hogy a pedagógusközösségben él egy erős integráló azonosságtudat. A helyzet tehát összetett, s azért is érdemes ezzel az iskolával behatóbban foglalkozni, mert azon kevés református iskolák közé tartozik, ahova nagy számban járnak romák, de nem csak romák járnak, tehát ha az iskolát mint egészet nézzük, megvalósul az integráció.

Esettanulmányom a Svájci Protestáns Segélyszervezet és a Magyarországi Református Egyház felkérésére végzett kutatás során készült 2018-ban, és egy kelet-magyarországi

nagyváros református fenntartású általános iskolájában végzett vizsgálat eredményeit közli. A kutatás helyszíni megfigyeléseken, iskolai dokumentumokon, az iskolának kiküldött kérdőívre adott válaszokon, fotódokumentáción és – mindenekelőtt – pedagógusokkal, szülőkkel, iskolai vezetőkkel, valamint a fenntartó képviselőjével készített mélyinterjúkon alapul. Jelen írás Berényi Eszter és Neumann Eszter (2019, jelen szám) összefoglaló tanulmányához kapcsolódó iskolai esettanulmány; a mélyinterjúkat részben egyedül, részben Berényi Eszterrel készítettem.

Esettanulmányomban egy olyan iskolát mutatok be, amely a roma/nem roma kategorizálást egyszerre tagadja és alkalmazza, miközben az alkalmazás során az esetlegesség (Eröss, 2008c) elvét, illetve éppenséggel egy elv következetes alkalmazásának hiányát tapasztaljuk. Ennek kontextusa egy olyan oktatáspolitikai mező és diskurzuster, ahol az etnikai alapú szegregáció és a társadalmi alapú szelekció fogalmai és gyakorlatai rendre egymásra csúsznak (Radó, 2018. 31.).

Az itt bemutatott Szamóca iskolát egyfajta megkettőzött identitás jellemzi. Az iskola fiatal lekipásztora így fejezte ki elhivatottságát: „gyerekkorom óta részt veszek a cigánymisszióban, anyatejjel szívtam magamba, édesanyám szociális munkás”, egy tanárnő így: „...mindenki Isten teremtménye”, az igazgatóhelyettes pedig így: „[t]őlem akár csikos is lehet, kockás is... csak ember legyen” – és ez a habitus valóban tetten is érhető az iskola mindennapos gyakorlatában. Ugyanakkor a felvételiztetés gyakorlata és két párhuzamos osztály markáns eltérése, az átjárhatóság hiánya („B-ből nem ment A-ba senki sem” – mondta az iskola gyermekvédelmise) szociológiai értelemben az egyenlőtlenségek, sőt: a szegregáció terminusaiban írható le, hiszen a gyakorlatban elkülönítik azokat, akik, mint egy hivatalos iskolai dokumentum fogalmazott „távol vannak a közösség centrumától”. Ilyen értelemben a jóhiszemű szegregáció (Eröss, Berkovits és Berényi, 2008. 15–26.) egyik megjelenési formájával van dolgunk. Ez a kettősség azonban nem statikus; dinamikussá éppen a folytonosan változó külső környezet és iskolapiaci teszi. Megbontva és folyton-folyvást újraalkotva az intézményen belüli értelmezési gyakorlatokat, az iskola és az egyes osztályok jelentését (Eröss, 2008a).

Az itt bemutatott Szamóca iskolát egyfajta megkettőzött identitás jellemzi. Az iskola fiatal lekipásztora így fejezte ki elhivatottságát: „gyerekkorom óta részt veszek a cigánymisszióban, anyatejjel szívtam magamba, édesanyám szociális munkás”, egy tanárnő így: „...mindenki Isten teremtménye”, az igazgatóhelyettes pedig így: „[t]őlem akár csikos is lehet, kockás is... csak ember legyen” – és ez a habitus valóban tetten is érhető az iskola mindennapos gyakorlatában. Ugyanakkor a felvételiztetés gyakorlata és két párhuzamos osztály markáns eltérése, az átjárhatóság hiánya („B-ből nem ment A-ba senki sem” – mondta az iskola gyermekvédelmise) szociológiai értelemben az egyenlőtlenségek, sőt: a szegregáció terminusaiban írható le, hiszen a gyakorlatban elkülönítik azokat, akik, mint egy hivatalos iskolai dokumentum fogalmazott „távol vannak a közösség centrumától”. Ilyen értelemben a jóhiszemű szegregáció (Eröss, Berkovits és Berényi, 2008. 15–26.) egyik megjelenési formájával van dolgunk.

A többiskolás megyeszékhelyen működő Szamóca iskola tanulólétszáma 200 fő körüli. Bokros várost hosszú ideje etnikai alapú feszültségek szabdalják, és a település erősen szegregált iskolarendszert épített ki. Eleinte ehhez illeszkedtek az egyházi iskolák is: ahogyan az országban sokfelé (pl. Ercse, 2018; Zolnay, 2018), hagyományosan „romamentes” iskolákat működtettek. Szamóca iskola átvétele viszont az egyházkerület előjárójának elbeszélése szerint egyértelműen azt célozta, hogy az egyház is kivegye a részét a roma és hátrányos helyzetű tanulók oktatásából a városban.

Egy megyeszékhely pályaudvarának közelében lakótelepi (de nem klasszikus panel) környezetben található ez a református, magát két tanítási nyelvűként aposztrofáló általános iskola. A két tannyelvű program tehát már a fenntartóváltás előtt elindult; ugyanakkor, mint látni fogjuk, csak a két párhuzamos osztály egyikét érinti (azt is csak részben). A városban mindig is működtek szegregált cigányiskolák is (köztük a fogyatékosnak minősített tanulókat oktató intézmény), de a roma tanulók többsége nem ilyenbe járt. Ugyanakkor az egyházi iskolák, ideértve az „első körben” református fenntartásba került iskolát, korábban mind „roma-mentes” iskolának számítottak.

Ezek a történeti előzmények fontosak ahhoz, hogy megértsük, a szülők számára mit is üzen az egyházi (református) fenntartás, illetve a két tannyelvű tagozat indítása, mind a mai napig. A rendszerváltás utáni két évtizedben a városban a roma tanulók többsége olyan iskolába járhatott, amelyekben a nem cigányok alkotják a többséget, ennek azonban ára volt: az iskolák zömében nagyon nagy volt a roma diákok intézményen belüli elkülönítése, a belső szegregáció.

Fenntartóváltás

A 2014-es fenntartóváltást – az interjúkból rekonstruálható módon – az iskola összességében egyfajta morális megtisztulásként élte meg, amelynek legfontosabb indikátora a tanulói viselkedések normalizálódása, ahogyan egy pedagógus fogalmazott: „magatartásban annyira nehéz eset nincs, mint régen volt”. (Ezzel szemben egy munkás anyuka azt mesélte: „van, aki a tanárokat is kikészíti”). A diskurzus tehát morális alapon áll, miközben az indokok igencsak prózaiak voltak: az iskola így próbálta stabilizálni a helyzetét, hiszen 2013–14-re az egyre csökkenő gyerekszám miatt a megszűnés szélére sodródott.

A vezetés narratívája szerint teljes konszenzus volt. „Itt a szülők és a pedagógusok felől egyszerre indult a kezdeményezés, az akkori igazgatónőnk református vallású volt, és akkor így átbeszéltük az értekezleten, hogy jó, akkor induljunk el a református egyház felé ezzel a gondolattal. A szülőket

Az bizonyosnak tűnik, hogy az iskola nem a fenntartóváltáskor gyakran vélelmezett okból, a roma tanulók szegregálásának céljából lett egyházi intézmény; egyrészt mert korábban is többségében voltak a roma tanulók az iskolában, másrészt mert nem törekedtek rá, hogy annak szintjét növeljék. A fenntartó részéről az átvétel eredettörténete a sikertelennek leírt önkormányzati/állami deszegregációs kísérlet utáni tudatos integrációs, inklúziós stratégia-ként fogalmazódik meg. Az iskolának ugyanakkor szembeállnia kellett az egyházi intézményekkel, azok kirekesztő gyakorlatával szembeni előítéletekkel (amelyeknek olyan értelemben volt alapjuk, hogy számos ilyen iskola keményen szegregál, ld. Fejes és Szűcs, 2018b).

tájékoztattuk, hogy mi mit gondolunk, ők abszolút partnerek voltak benne, úgyhogy beindult ez a dolog, hogy mi szeretnénk, hogy átvegyék.” Tegyük hozzá: ez a fenntartóváltás egyébként is nagyjából egybeesett az önkormányzati iskolák tömeges egyházi kézbe adásával, ami az államosítással szembeni stratégiaként is értelmezhető lépés volt számos iskola esetében, szerte az országban.

Az bizonyosnak tűnik, hogy az iskola nem a fenntartóváltáskor gyakran vélelmezett okból, a roma tanulók szegregálásának céljából lett egyházi intézmény; egyrészt mert korábban is többségében voltak a roma tanulók az iskolában, másrészt mert nem törekedtek rá, hogy annak szintjét növeljék. A fenntartó részéről az átvétel eredettörténete a sikertelennek leírt önkormányzati/állami deszegregációs kísérlet utáni tudatos integrációs, inklúziós stratégiaként fogalmazódik meg. Az iskolának ugyanakkor szembesülnie kellett az egyházi intézményekkel, azok kirekesztő gyakorlatával szembeni előítéletekkel (amelyeknek olyan értelemben volt alapjuk, hogy számos ilyen iskola keményen szegregál, ld. Fejes és Szűcs, 2018b).

A fenntartóváltást nem csak a pedagógiai kar, hanem, amennyire ezt az interjúk alapján rekonstruálni lehetett, a szülők is jó szívvel fogadták; ugyanakkor a „szekuláris” – még az iskolaátvétel előtt beiskolázott – felsősök és a már az új fenntartó alatt beiskolázott alsósok közötti megkülönböztetés több interjúban is felmerült.

Vannak egészen pragmatikus szempontok is, amelyek legitimálják ezt a változást. Például „van karbantartó, nem kell engedélyt kérni... rugalmasak... el tudunk menni versenyre, nem mondja azt [a KLIK], hogy nem” – nyilatkozott egy osztályfőnök. Ilyen értelemben mintha, paradox módon, az egyházi iskolafenntartás formájában élne túl és tovább a rendszerváltást követő két évtized iskolai autonómia iránti vágya, beleértve a viszonylagos gazdálkodási autonómiára és biztonságra való törekvést is. Az idegörlő bürokratikus kötöttségektől való mentesség is szempont, az igazgatóhelyettes megfogalmazásában: az egyházi fenntartás az államosított, KLIK/Klebsberg Központ által fenntartott iskolákhoz képest egyfajta szabadságot jelent: „volt önkormányzati fenntartóm is, KLIK-es is meg az egyház is. Ez az a szituáció, amikor a legkevesebb problémát okozza az, hogy most nekünk arra van szükségünk, hogy kimeszeljünk egy termet, semmi probléma nincs, megvesszük a festéket, kimeszeltük. Tehát nem kell engedélyeztetni, kérvényezni, el kell számolni a pénzzel, ennyi a feltétel.”

Vannak pedagógusok, akik maguk is reformátusok (és már korábban is itt tanítottak), számukra az iskola hitvallása messze túlmutat a pedagógiai misszión, és plusz motivációt jelent a diákokkal való tanórán túli foglalkozáshoz is, ami az inklúziós törekvéseket is előmozdítja. „Az áhítatok, a csendes napok, a karácsonyi műsorok... próbáljuk a szülőket behozni.” Ugyanők a továbbtanulás szempontjából is súlyt helyeznek az iskola református identitására, üdvözlik, s vélhetően biztatják, támogatják is a református középiskolában továbbtanulni szándékozókat, örömmel számolnak be arról, ha egy tanuló, akit etikára írtattak be a szülei, tehát nem hittanra, így vélhetőleg nem is vallásosak, mégis egyházi középiskolában folytatja a tanulmányait.

Az iskola lelkiületének egészét meghatározza az egyházi fenntartás – legalábbis ezt tükrözi az iskolavezetés ezzel kapcsolatos narratívája (amit ugyanakkor, ezt azért tegyük hozzá, befolyásolhat, színezhetsz a jelen kutatásnak tulajdonított feltételezett elvárás): „[a] gyerekek, én úgy érzem, hogy tiszteletudóak a felnőttekkel szemben, tehát tudjuk kezelni a problémáikat, én úgy gondolom. Sokat jelentett ebben az, hogy református iskola lettünk. [...] azokat a szociális problémákat látván, amit itt a szülői háttér mutatott, úgy éreztük, hogy ez az egyházi iskolai átvétel segít bennünket abban, hogy a gyerekeknek a lelkéhez egy kicsit még közelebb kerüljünk. [...] Mióta egyházi iskola vagyunk, azóta lelki gondozást folytatnak, van iskolalelkészünk, lelki gondozást folytat [...]. Nagyon sokszor csak annyira van szüksége a gyerekeknek, hogy valaki beszélgesen vele.” (igazgatóhelyettes)

Az iskolalelkész afféle iskolapszichológusként is segíti a pedagógiai munkát, elrugaszkodva a szűken értelmezett hitéleti szerepétől. Mind az iskolalelkész, mind a hittanoktatók jelenléte túllép a hitéleti szerepen, például rajzoltatják a gyerekeket, és ezen keresztül beszélnek meg velük a különböző lelki problémákat – afféle rajzterápiát alkalmazó kvázi-iskolapszichológusként.

Az iskolában tanító egyik pedagógus, „civilben” egy ugyanide járó másodikos kislány édesanyja ökumenikus perspektívába helyezi a fenntartóváltást: „fontos volt, hogy református az iskola [...] mi katolikusok vagyunk [...] de egyházi, az jó dolog [...] az áhítat alkalmával [...] a lelkész [...] a gyerekek számára közérthetően mondja el az igét.”

A fenntartóváltás története a szülői diskurzusban is jobbára problémamentesnek, sőt, időnként kifejezetten pozitívnak tűnik fel, „előtte is szeretett idejárni, azóta is szeret idejárni”, mondta ötödikes gyermekéről egy szülő.

Az iskolavezetés részéről általában is, és külön a fenntartóváltás kapcsán is nagyon erős az integrációs ethosz, magukat explicit a többi egyházi kézbe került iskolához hasonlítva hártítják el az esetleges szegregáció vádját: „[n]incs [körzete az iskolának]. Viszont nagyon sokszor lehet olyat hallani, hogy fenntartóváltáskor néhány gyereket elküldenek. Nem volt ilyen, nálunk mindenki úgy maradt itt, ahogy van, mi nem arra specializálódunk, hogy akivel gond van, attól szabaduljunk meg gyorsan, nem” – mondta az igazgatóhelyettes.

Mint a vele készült interjúból kiviláglik, a fenntartóváltás óta az iskola ethosza egyfajta szekuláris humanizmussal is kompatibilis kereszt(y)éni hozzáállás, melynek lényege az odafigyelés: „[a] református szeretetszolgálat rengeteget dolgozott itt az első években, tehát, hogy sok adományt kaptak. A szeretetsomagokat először csak mi kaptuk, tehát, hogy mi nem is gyűjtöttünk, csak kaptunk. Almaadományok, nagyon sok minden ilyen volt, vagy ugye volt az a kislány, aki most rákos és a lábát levágták, igyekeztünk gondoskodni róla, hogy legyen hol lakniuk, ruhája legyen, hogy azért megkapjon mindent, hogy ilyen nehéz helyzetbe kerültek. Sokkal nagyobb az odafigyelés”.

A református egyházat mondják a legemberközelibbnek a szülők – legalábbis a vezetés így interpretálja a szülők érzéseit (bár maguk a szülők inkább egyfajta ökumenikus keresztény narratívába foglalták az egyházi fenntartással kapcsolatos gondolataikat). „A református egyház iránt volt a legnagyobb kereslet. Én nagyon sok szülővel beszéltem, pláne, hogy miért gondolta, hogy a református egyház, nyilván lehetett volna más is, és minden visszajelzés arra mutatott, hogy a református egyházat tartják úgy, hogy igazán emberközelit, tehát kevésbé ad a külsőségekre, inkább a belső értékeket preferálja. Közelebb van valahogy a gyerekekhez is, közelebb van. Szokott lenni csendes napunk, és a csendes napon a gyerekek azok teljes mértékben tudnak azonosulni az ott felvetődő problémákkal, a lelkészek olyan módszereket találnak, ami közel kerül a gyerekekhez.” Érdekes ez a narratíva, mert lassan félezer éve nemigen hallani már; akkor, Luther és Kálvin idején a katolikus egyházzal szemben a protestánsok/reformátusok alkalmazták ezt az érvkészletet, amely szembeállította a külsőségekbe belefeledkező katolicizmust az autentikusabbnak, emberközelibbnek mondott protestantizmussal.

Iskolán belüli szegregáció az adatok tükrében

Előzetesen érdemes felidézni, hogy a magyar iskolarendszer még ezzel együtt is különösen kategorizálás-centrikus, különösen a szabad iskolaválasztás és szabad tanulóválogatás (Berényi, Berkovits és Eröss, 2008), az oktatási rendszer medikalizálása (Eröss és Kende, 2008) és a krónikus gyerekhány (Bajomi és mtsai, 2005) következtében.

Mielőtt a vizsgált iskolában tapasztalt etnikai arányokkal foglalkoznánk, említsük meg a talán legmeghökentőbb adatot: az iskolában közel 30% a bejáró tanulók aránya.

Vagyis az iskola nem pusztán a várost, hanem annak távolabbi részeit és részben a város agglomerációját is körzetének tekinti. Ez utóbbi különböző okokkal magyarázható: a legkézenfekvőbb magyarázat az intézmény jó elérhetősége, a másik az iskola – angol tagozatnak köszönhető – viszonylagos vonzereje, a harmadik pedig épp a normál tagozat népszerűsége, ahol (ha az iskola egészében nem is) megvalósul az a fajta inklúzió, ami a környező falvak roma családjai számára jó választássá teszik a Szamóca iskolát.

A fenntartó képviselője a vele készült interjúban azt mondta, hogy tudatos volt, hogy átvegyék ezt az iskolát, és így legyen roma többségű iskolájuk is. Azonban az adatok nem támasztják alá egyértelműen, hogy roma többségű volna az intézmény. A romák aránya az iskola saját, hivatalosnak mondható adatszolgáltatása alapján alig 20% fölötti (a 2016-os Országos Kompetencia Mérés háttérkérdőívében), míg az iskola kutatási kérdőívünkre adott válasza, adatközlése alapján 60% (!). Ez hatalmas diszkrepancia! Megfigyeléseink alapján ez utóbbi adat lehet közelebb a valósághoz, és az interjúk is ezt erősítik meg, hiszen a B osztályokban elvétve akad nem roma tanuló. Ugyanakkor fontos azt is megjegyezni, hogy a roma/nem roma különbség sokkal inkább valamiféle kontinuum, mint bináris eloszlás. Magyarán: a roma-nem roma határ gyakran elmosódik, akár mert egyszerűen bizonytalanok a pedagógusok, akár mert nagy számban köttetnek vegyes házasságok: „nem lehet tudni, hogy mindkét szülő[roma]-e...” (lelképásztor). Vagy: „a kislány idióta [...] a hűgával, aki jó képességű [...] ez egy roma család [...] háááát igen [...] mondhatni, apuka igen [...] de nem cigány neve volt” (testneveléstanár).

Ezt a kérdést, mely szenvedélyes viták tárgya a szociológiában évtizedek óta („ki a roma?”, „hogyan mérjük, hogy ki a roma?”), nem kívánja az iskola önhatalmúlag eldönteni, és nem is tesz úgy, mintha a „cigány” fogalom és a módszertan minden vitán felül állna. Mindez megfelel a cigány/roma identitás szituatív, illékony, stratégiai, ambivalens használatának, amit és ahogy azt a tanulók használják, a pedagógusok elbeszélése szerint:

- „fel tudnak háborodni, hogy »nem cigányok vagyunk«”
- „különbséget tesz a cigányok belül, te dögös cigány vagy, én meg csak cigány”
- „nekem is azt mondják a gyerekek, hogy én is cigány vagyok”
- „...ez egy hátrányos helyzetű gyerek... hogy roma-e, nem tudom... sötétebb a bőrszíne”

De van, hogy a kérdést tudatos sztereotípiaromboló diskurzusba ágyazzák. Volt olyan pedagógus, aki azt hangsúlyozta, hogy „hhh gyerek... [de] nem lukas a cipője... [pedig] roma család...”, és olyan is, aki egyfajta pozitív diszkriminációról számolt be: „én a bemutatórát is a romákkal tartottam... nekem fegyelmesebb a romás osztály.”

Az persze más kérdés, hogy ez az attitűd a szegregáció tényének elbátellizálását is jelezheti. Olyannyira, hogy például a cigány kisebbségi önkormányzat vezetőhelyettese szerint „ha fehérebb bőrű cigány, akkor [és csak akkor!] bekerülhet...” A helyi cigány önkormányzat részéről megjelenő másik diskurzus a tehetetlenségről szól. Maga a kisebbségi önkormányzat vezetője fogalmaz így: „a spontán kialakult szegregációval kapcsolatosan egyszerűen nem tudunk mit csinálni.”

A kérdőív további, romakérdést firtató pontjaira a kapott válaszok a következőképpen alakultak: „az elsős évfolyamokon a roma tanulók aránya az öt évvel ezelőtti állapothoz képest... mérsékelten emelkedett.” „A fenntartóváltás óta eltelt időszakban a korábbi időszakhoz képest az iskola első osztályába jelentkező roma tanulók száma [...] mérsékelten emelkedett.” Ez a két kérdés majdnem ugyanaz ennek az iskolának az esetében, mivel a fenntartóváltásra majdnem 5 évvel ezelőtt, 2014-ben került sor. Ez fontos adat, ha – a kérdésből adódóan – nem is pontos; és arra utal, hogy a fenntartóváltás nem járt különösebb stratégiaváltással a roma tanulók beiskolázását illetően: fokozatosan növekszik tovább, a korábbi tendencia egyenes folytatásaként, a roma háttérű diákok aránya.

Az igazgatóhelyettes, aki pedig évtizedek óta tanít az iskolában, egy harmadik, a fentiéktől eltérő, 40%-os számadattal rukkolt elő, amiben persze nincs is semmi meglepő annak fényében, hogy ezek a kategóriák egyébként sem feleltethetők meg egymásnak egy az egyben; ez vélhetően azt jelenti, ő ennyi tanuló, vagyis a diákok csaknem felét sorolja a „szegény” (és/vagy „problémás”, és/vagy „roma”) kategóriába: „a mi 40%-os halmozottan hátrányos helyzetű gyereklétszámunk az átlagosnak mondható Bokros városban, tehát ez a standard.” (igazgatóhelyettes)

A „3H-soknál”, azaz a halmozottan hátrányos helyzetűeknél 2018-ban a kutatásunk során gyűjtött, egész iskolára vonatkozó arány (lásd később, osztályok szerinti bontásban): 27%, míg a 2016-os OKM-adat, amely szintén az egész iskolára vonatkozó becslés, valamivel 20% alatti. Eszerint tehát mintha nőtt volna a nagyon szegények (és a romák) aránya. Az adatok értelmezését nemcsak az nehezíti, hogy közben az iskola tanulóinak mintegy negyede cserélődött le, azáltal, hogy két évfolyam elballagott, és két újabb évfolyam érkezett, immár a fenntartóváltás utáni új időszámítás kezdete után, hanem az is, hogy a korábban megváltozott jogszabályi környezet, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet törvényi definíciójának átalakítása a mai napig hatóan rányomja bélyegét az adatok megbízhatóságára. És bár ezek az adatok korábban sem voltak 100%-ig megbízhatóak, korábban is volt, hogy stratégiai okokból nyilatkoztatták¹, vagy épphogy nem nyilatkoztatták a szülőket az iskolai végzettségükről, azóta még bizonytalanabb, hogy mit is mutatnak ezek a számok. Egyébként a jogalkotói szándék alapvetően az e kategóriákba tartozó diákok számának csökkentése volt (ld. Fejes és Szűcs, 2018a), ha tehát ezzel ellentétes tendenciát látunk, mint a halmozottan hátrányos helyzetűek esetében (ráadásul úgy,

Végül, de nem utolsósorban, ha a szociális státuszt talán legjobban, legstabilabban mérő indikátort nézzük, megállapíthatjuk, hogy rendkívül magas a „GyVK-s”, azaz gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók aránya az iskolában: 64,7%. Eszerint a tanulók közel 2/3-a kifejezetten szegény családból jön; ez is megerősíti azt, hogy az iskola egésze inkluzívnak mondható, noha a párhuzamos osztályok összetétele között jelentős a különbség. Így az adatok azt a paradox, mégis lehetséges mintázatot valószínűsítik, hogy az iskola (részben az elhelyezkedéséből, a hagyományosan nagy arányú bejáró létszámból, az általános és egyre növekvő gyerekhiányból, de a Református Egyházmegye mint fenntartó inkluzív törekvéseiből is adódóan) összességében integráló, a különböző társadalmi közegekből érkező diákokat egyaránt befogadó intézményként működik. Mindeközben azonban bizonyos fokig – kapun belül – mégis szegregál, amennyiben a „tagozatos” és a „normál” osztály összetétele markánsan különbözik. Más szóval: a B-osztályban szinte mindenki GYVK-s, roma, míg az A-osztályokban a többség általában nem az, de sokan mégis azok.

¹ „aztán elmagyaráztuk a szülőknek, hogy miért jó, ha van ilyen papírja, mert sok olyan pályázatba, programba be tudjuk vinni a gyereket, el tudjuk vinni kirándulni, el tudunk menni velük táborokba, mert hogyha a pályázatok nagy része segíti, és ezért elmennek. Elmennek és kikérik ezt a papírt.” (iskolavezetői interjú)

hogy egyébként az országban, különösen a közmunka miatt, évek óta csökken a halmozottan hátrányos helyzetűek száma), akkor nagy valószínűséggel vélelmezhető, hogy a vizsgált iskolában a szegény/roma diákok aránya valóban nőtt az utóbbi években.

Végül, de nem utolsósorban, ha a szociális státuszt talán legjobban, legstabilabban mérő indikátort nézzük, megállapíthatjuk, hogy rendkívül magas a „GYVK-s”, azaz gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók aránya az iskolában: 64,7%. Eszerint a tanulók közel 2/3-a kifejezetten szegény családból jön; ez is megerősíti azt, hogy az iskola egésze inkluzívnak mondható, noha a párhuzamos osztályok összetétele között jelentős a különbség. Így az adatok azt a paradox, mégis lehetséges mintázatot valószínűsítik, hogy az iskola (részben az elhelyezkedéséből, a hagyományosan nagy arányú bejáró létszámból, az általános és egyre növekvő gyerekihiányból, de a Református Egyházmegye mint fenntartó inkluzív törekvéseiből is adódóan) összességében integráló, a különböző társadalmi közegekből érkező diákokat egyaránt befogadó intézményként működik. Mindeközben azonban bizonyos fokig – kapun belül – mégis szegregál, amennyiben a „tagozatos” és a „normál” osztály összetétele markánsan különbözik. Más szóval: a B-osztályban szinte mindenki GYVK-s (akiknek a többsége jellemzően roma), míg az A-osztályokban a többség általában nem az, de sokan mégis azok. Ezt jól mutatják az alábbi részletes adatok is (1. táblázat).

1. táblázat. Az osztályonkénti eloszlás (2018-as, a kutatás során gyűjtött adat)

Évfolyam	Osztály	GYVK	HH	HHH	Osztálylétszám
1	a	9	1	2	20
1	b	9	2	4	13
2	a	10	1	2	11
2	b	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
3	a	7	2		12
3	b	13	1	9	15
4	a	8		2	19
4	b	11	2	4	16
5	a	3		2	14
5	b	15	3	9	15
6	a	5			14
6	b	17	2	6	17
7	a	6	1		17
7	b	16	1	11	17
8	a	2		1	8
8	b	12	1	8	13

Mint látható, igen jelentős tehát az „A” (tagozatos, angolos) és a „B” (normál) osztályok közötti különbség. Ugyanakkor az alsó tagozaton jóval mérsékeltőbb az eltérés, az első osztályban pedig már ugyanannyi a „GYVK”-s tanuló mindkét osztályban (még ha az arány különbözik is, az eltérő osztálylétszám miatt). Tehát mintha a fenntartóváltás tompította volna az A és B osztály közötti különbséget. Ráadásul, és ez is fontos: a napköziben, délutánonként vegyesen vannak az A-sok és a B-ek: „a 8. évfolyam táncolt (nem az A meg a B), a próbák alatt barátkoznak. [...] A *Határtalanul* programon is az „A-sok B-sek együtt [vesznek részt], a barátságok megmaradnak...” (gyermekvédelmis).

A nyolcadikosoknál például az A osztályban (az angol tagozaton) 8-ból csupán 2 gyerek családjá részeseül gyermekvédelmi kedvezményben, míg a B osztályban a 13-ból 12-en. Ezzel szemben az alsósok között sokkal kiegyensúlyozottabb a helyzet.

Az iskola társadalomföldrajzi környezete: kondér és szalag

Mint említettük, az iskola jól megközelíthető, a pályaudvar közelében található, így a bejáróknak is viszonylag könnyű dolguk van. Ugyanakkor az iskola közvetlen környezete (egykori körzete) egy minden szempontból – épületállományát és az ott élőket tekintve egyaránt – előregedő lakótelep (nem panel, annál egy generációval korábbi). Ezzel kapcsolatosan az iskolavezetés és a pedagógusok is optimisták, az iskola bízik a nemzedékváltásban. „Most látok babakocsis anyukákat. Most történt a generációváltás... esetleg több gyereket tudunk bevonni.” (gyermekvédelmis) Mintha ezt már az adatok is alátámasztanák. A kutatás évében az előző évihez képest 20 fővel magasabb volt a létszám. Mindenesetre az intézmény közvetlen egzisztenciális fenyegetettsége megszűnt; de ez elsősorban a fenntartóváltásnak köszönhető, bizonyosan nem a lakótelep hirtelen megfiatalodásának. A lakótelep társadalmi összetétele vegyes, bár jellemzően szerény, vagy kimondottan szegény körülmények között élő (egykori) munkáscsaládokról van szó. Közülük sokaknak magától értetődő, hogy gyermekük a legközelebbi iskolába járjon, hiszen osztályhabitusuk is a biztonságosan bejárható tér határain belüli megoldásokat részesíti előnyben. Egy anyuka például erről így vallott: „az iskola hátsó bejáratánál lakunk... egy percig se gondolkodtam rajta.”

Közben létrejön egy új környezet, ami már nem a közelség-távolság alapján szerveződik, hanem a református/egyházi iskolák hálózatának „ökoszisztémája”, ahogyan azt a lelkipásztor és az igazgatóhelyettes is kifejtette.

„a [türkiz iskolának] van még (nyelvtagozata), az is református. [...] Iskolalelkészekkel van kapcsolat, volt ökumenikus istentisztelet is... van kapcsolat az iskolák között.” (iskolalelkész)

„Lelki gazdagodás van az intézményben, lelki gazdagodás azért, mert bevonnak bennünket azoknak az iskoláknak, tehát egy család vagyunk, azoknak az iskoláknak a körébe, amik református fenntartású intézmények voltak előttünk is, és maximálisan támogatnak bennünket. Van egy pedagógiai, szakmai nap ősszel mindig a Tiszán inneni református kerület által fenntartott intézményekben, nagy szeretettel fogadnak bennünket, bemutatkozhatunk kis műsorral, utána szeretettel jól beszélgetünk a kollégákkal mindenféle dolgokról, tényleg főgondnok úr is maximálisan segíti a munkánkat.” (igazgatóhelyettes)

Az iskola belülről hamisítatlan Kádár-korabeli iskolahangulatot áraszt (így a folyosó és az ebédlő is), ami bizonyos fokig segíti az inklúziót azáltal, hogy egyenkörnyezetet biztosít az intézmény minden tanulójának.

Egyebekben, társadalmi értelemben a környék összetétele vegyes, de inkább szegény; alapvetően alsó középosztálybeli, munkás, prekárius és mélyszegénységben élő családokból van sok. Az iskolai végzettséghez képest a foglalkoztatási státusz gyakran alacsonyabb (összefüggésben azzal, hogy a megyét különösen súlyosan érintette a nagyipar összeomlása a rendszerváltás után), érettségivel is „szalag mellett”, összeszerelő gyárakban dolgozik sok szülő. Sokan közmunkások, az asszonyok jellemzően konyhai kisegítő munkakörben. A közmunkához képest előrelépés egy összeszerelő üzem, „a szalag is”. Mindenesetre a társadalmi spektrumnak, némi túlzással persze, ez a két széle: a kondér és a szalag.

Szabályt erősítő kivételek és kivételt erősítő szabályok – iskolapiac, felvételi, szelekció

A pedagógiai karra alapvetően egy erőteljes humanista diskurzus a jellemző: „mindenki Isten teremtménye, minden gyereknek örülünk”; ezt a keresztyén hitvallást és a rendszer- és vallásfüggetlen pedagógiai ethoszt az iskola pedagógusai „egybegyúrták”, és teljesen internalizálták, s legjobb meggyőződésük, illetve hitük szerint eszerint is járnak el.

Ugyanakkor valójában egy kettős diskurzussal van dolgunk, amit a pályakezdő iskolai lelkész interjújában elhangzó, egymással ellentétes állítások jól tükröznek. Egyfelől azt mondja, hogy „a két tannyelvűben a jobb képességűek [vannak]”. Míg másfelől azt, hogy: „nincs szűrés”. Végül, mintegy a kettő között (reálisabban megközelítve): „a 'B' osztályban előfordul nagyobb számban [roma tanuló], de az 'A' osztályban is megjelenik a HH [...] Romák nagyobb számban a 'B' osztályban [vannak], de az 'A' osztályban is.” Megfogalmazódik mindez abban a paternalisztikus formában is, hogy, amint azt a gyermekvédelmis mondta: „(a romák) szépen tanultak a kereteik között.”

A két diskurzus ellentétének feloldása kétféleképpen lehetséges: ha tagadják a szelekciót, de alkalmazzák, vagy ha az a maga „természetes” módján, önszelekcióként megy végbe. Akár így, akár úgy: ahogyan a korai szelekció (*early tracking*) esetében szükségszerűen mindenütt, itt is jelentős mértékben az osztályhabitus, a szülők társadalmi háttere (iskolai végzettsége, státusza) határozza meg a gyerekek osztályba sorolását.

Maga a felvételi is eszerint a némi- leg tudathasadásos stratégia szerint zajlik. A „felvételi” kifejezés természetesen csak idézőjelben használható, hiszen tényleges felvételi nincs, van azonban egy beszélgetés a szülőkkel, ahol azok bejelentik igényüket („A” vagy „B” osztály), és arra az iskola valamiféle választ ad. A vezető-, illetve pedagógusinterjúk alapján ez a válasz szinte mindig pozitív, vagyis eleget tesznek a szülői kívánságnak. A szülői interjúkból azonban kiderült, hogy ez nem mindig van így, ilyen-olyan indokkal időnként lebeszélnek egyes szülőket.

A pedagógiai karra alapvetően egy erőteljes humanista diskurzus a jellemző: „mindenki Isten teremtménye, minden gyereknek örülünk”; ezt a keresztyén hitvallást és a rendszer- és vallásfüggetlen pedagógiai ethoszt az iskola pedagógusai „egybegyúrták”, és teljesen internalizálták, s legjobb meggyőződésük, illetve hitük szerint eszerint is járnak el.

Ugyanakkor valójában egy kettős diskurzussal van dolgunk, amit a pályakezdő iskolai lelkész interjújában elhangzó, egymással ellentétes állítások jól tükröznek. Egyfelől azt mondja, hogy „a két tannyelvűben a jobb képességűek [vannak]”. Míg másfelől azt, hogy: „nincs szűrés”. Végül, mintegy a kettő között (reálisabban megközelítve): „a 'B' osztályban előfordul nagyobb számban [roma tanuló], de az 'A' osztályban is megjelenik a HH [...] Romák nagyobb számban a 'B' osztályban [vannak], de az 'A' osztályban is.” Megfogalmazódik mindez abban a paternalisztikus formában is, hogy, amint azt a gyermekvédelmis mondta: „(a romák) szépen tanultak a kereteik között.”

Az egyik ok az, ha sajátos nevelési igényű (SNI) a gyermek. Mint azt az iskola gyermekvédelmi felelőse mondta: „Akiknek valamilyen SNI-probléma, vagy magatartásbeli... a szülő is eleve tudja, hogy teljesen felesleges egy két tanítási nyelvű osztályba járatni... merthogy az ő képességei egyelőre arra elég, hogy a normál tananyagot... de például váltások is vannak.”

Ehhez kapcsolódó másik ok, ha a gyermek beszédhibás. A beszédhiba automatikusan a B osztályba „sorolja” a kis óvodást, ami ellentmond mindenfajta szakmai protokollnak: „egyedül azt szoktuk megkérdezni az óvónénitől, hogy beszédhibája van-e a gyerekeknek, nyilván ez az idegen nyelv oktatását ez hátráltatja, akkor logopédushoz kell járatni és utána tanulhat csak idegen nyelvet”, mondta megint csak a gyermekvédelmi felelős az egyik mélyinterjúban. Ez a jelenség – vagyis hogy egy enyhe beszédhiba, akár enyhe pöszesség, selypítés miatt is eltanácsolják a gyerekeket a nyelvtagozatos általános iskolai osztálytól – Magyarországon általánosnak mondható, miközben szakirodalmi alátámasztása nincs, afféle szegregációs hiedelem (ld. Eröss, 2008b; Eröss és Kende, 2008). Olyan is van, hogy egyszerűen csak azt vélelmezik, hogy a gyerekek nehézségei lennének a tagozatos osztályban.

A fentiekben túl megfogalmazódnak olyan magyarázatok is, amelyek mintegy leplezik a társadalmi státus alapú szelekciót, hiszen visszatérő érv az angolos osztályba való felvétel elutasítása mellett, hogy az adott gyermek nem járt – a közeli óvodában tartott – óvodai angolra. Ez nem csak a távolabbról ingázókat sújtja, de közvetlenül és nyíltan hátrányos helyzetbe hozza mindazokat a szülőket, illetve gyerekeket is, akik nem engedhetik meg maguknak a – fizetős! – angolórakat. Aki viszont járt óvodai angolra, és történetesen az édesanyja is épp itt tanít, annak természetesen minden esélye megvan, hogy bejusson az angolos osztályba: „a lányom ide járt a [szomszéd] óvodába, és igazgatóasszony tartotta nekik az angolt... így kimondott felvételi nem emlékszem, hogy lett volna...” Mindezek dacára a felvételi kapcsán a fenti szűrőszempontok tagadására épül az iskolai diskurzus. „Aki az A osztályba szeretne, oda veszik fel, aki az általános tantervébe, azt oda” – mondta például az iskolai lelkipásztor.

A fentiekben túl megfogalmazódnak olyan magyarázatok is, amelyek mintegy leplezik a társadalmi státus alapú szelekciót, hiszen visszatérő érv az angolos osztályba való felvétel elutasítása mellett, hogy az adott gyermek nem járt – a közeli óvodában tartott – óvodai angolra. Ez nem csak a távolabbról ingázókat sújtja, de közvetlenül és nyíltan hátrányos helyzetbe hozza mindazokat a szülőket, illetve gyerekeket is, akik nem engedhetik meg maguknak a – fizetős! – angolórakat. Aki viszont járt óvodai angolra, és történetesen az édesanyja is épp itt tanít, annak természetesen minden esélye megvan, hogy bejusson az angolos osztályba: „a lányom ide járt a [szomszéd] óvodába, és igazgatóasszony tartotta nekik az angolt... így kimondott felvételi nem emlékszem, hogy lett volna...” Mindezek dacára a felvételi kapcsán a fenti szűrőszempontok tagadására épül az iskolai diskurzus. „Aki az A osztályba szeretne, oda veszik fel, aki az általános tantervébe, azt oda” – mondta például az iskolai lelkipásztor.

Szabályt erősítő kivételek természetesen vannak; ez hozzátartozik az esetlegességen alapuló rendszer lényegi működésmódjához. De a társadalmi státusz alapján zajló szelekció az általános. Például amikor egy – egyébként nem roma – munkáscsaládból az édesanya, illetve gyermeke – megfelelő osztályhabitus, azaz előrelátás, iskolai elvárásokhoz való előzetes igazodás – híján porul járt.

„[S]zerettem volna az év elején A osztályba, hogy már az első perctől kezdve tanulja az angolt, de nem sikerült, de az nem sikerült, az A osztály, mivelhogy mi nem idejártunk a [bársonyvölgyi] óvodába, és mi erről lemaradtunk, a nyílt napról, ilyenekről.

K: És akkor nem is mehetett az A osztályba?

V: Nem mehetett az A osztályba, mert már tele volt [...] mi nem tudtuk, hogy van ilyen lehetőség, mert mi [a Rozsdatetőn] laktunk, tehát már elcseréltük a lakást, önkormányzati lakást, nagyobbról kisebbre, mikor meghalt az én édesanyukám. És mi már ideköltöztünk ugyan, csak annyiból az én hibám is volt, hogy mi előtte nem jöttünk be érdeklődni az iskolába és nekem a gyerek feljárt még [a Rozsdatetőre] az óvodába, tehát ő az [ottani] óvodából jött, nem innen [a Szamáca iskolával együttműködő] óvodából. És akkor mi ezért maradtunk ki ezekből a dolgokból.” (5b, munkás anyuka)

A meginterjúvott testneveléstanár-osztályfőnök is kevésbé idilli helyzetről számolt be, mint pedagógus-kollégái.

„[V]an, hogy beiratkozáskor elvonulnak a tanárok meg a leendő osztályfőnökök, [a romák] túlnyomó többségben a B-ben van [...] egy ilyen beszélgetés van, hogy a szülőkkel bejönnek a beiratkozáskor, de hogy hogyan döntenek el, passz.”

Ide tartozik tehát az is, amit fent, a statisztikai adatok alapján már megelőlegeztünk: a tanulók társadalmi háttere egyértelműen más az A és a B osztályban, ezt részben magyarázzák az osztályhabitusból fakadó, szülői aspirációk eltéréseiből adódó hagyományos egyenlőtlenségi tényezők, de részben közvetlenül az intézmény felvételi gyakorlata. Közvetve ez utóbbira utal az is, hogy az „A” osztályok „feszítettebb”, nagyobb létszámmal működnek, míg a „B” osztályok 10-15 fővel, a lehetséges minimumot felülről súroló sávban vannak.

Verseny, piac

Az iskolák között ádag verseny folyik minden egyes gyerekért – a gyermek, a potenciális tanuló, ritka jószág, nagy kincs (Bajomi és mtsai, 2006); minden egyes gyerek: „[a]nyira kevés a gyerek, hogy az iskolák is tárt karokkal várnak mindenféle gyereket...” (gyermekvédelmis).

A helyi iskolapiacra – ha csak a környékbeli iskolákat vesszük számításba, ami persze leegyszerűsítés, hiszen más városrészekből és a várost övező kistélepülésekről is bejárnak tanulók – leginkább egy másik egyházi (görögkatolikus) és egy állami iskolával kell megküzdeni az oly’ kevés gyerekért.

„A környéken van egy görögkatolikus általános iskola, de ez nagyon régen görögkatolikus, tehát ők nem egy most induló egyházi iskola, ők a rendszerváltás után 89-ben, 90 környékén már átvette a görögkatolikus egyház őket. Hát ott szép építkezések folynak, anyagilag úgy néz ki, hogy stabilizálódott a helyzetük, szakmailag is eredményesek így a versenyeredményeket tekintve, a kollégákkal való beszélgetésben is. A [Kosztolányi Dezső] általános iskola, ők KLIK-es fenntartású intézmény, mivel neki kötelező körzethatára van, tehát ott is vannak gyerekek, akik a hátrányos

helyzetű kategóriához tartoznak, vannak gyerekek, akik nem, tehát körülbelül, gyerekkösszetétel szempontjából olyannak mondanám, mint a mienk, vagy hasonlónak mondanám. A következő közeli iskola, az egy római katolikus általános iskola, hát, ők is küzdenek, őket is nemrég vette át a római katolikus egyház, hát, ők is küzdenek ezzel a problémával, hogy anyagi gondjaik vannak, felújításra szorulnak ők is, a gyerekkösszetételt tekintve is olyanok, mint mi.” (igazgatóhelyettes)

A többi iskolához igazítja a Szamóca iskola a saját stratégiáját is, igyekszik megtalálni a piaci réseket: „[n]agyon népszerű Bokros város területén a [Rákóczi] sportiskola, mindenféle labdajátékkal foglalkozik, kivéve a futballt. Tehát futball nincs, ilyen osztály nincs, és ezért szeretnénk” – mondja az igazgató. A helyi iskolapiacra való helytállás, előnszerzés egyik eszköze, hogy az intézmény azzal büszkélkedhet, az 'A' osztályból jellemzően gimnáziumban tanulnak tovább a gyerekek (bár a mostani ballagók még a fenntartóváltás előtt, nyolc évvel ezelőtt kerültek be). Mindeközben magát az osztályfőnököt is mintha meglepné, hogy a B-s osztálya egyáltalán megírta a középiskolai központi felvételit: „a B-szek „nem feltétlenül olyan iskolát választanak, hogy központit kelljen írni [...] mostani nyolcadikosokból mindenki írt központit” (testneveléstanár, osztályfőnök). „[A B osztályokból a jellemző továbbtanulási irány a] szakgimnázium, tehát a szakközépskola. Általában a két tannyelvű osztályokból szoktak jelentkezni inkább gimnáziumba.” (igazgatóhelyettes)

Az adatok (Berényi és Neumann, 2019) szerint 22% tanul tovább gimnáziumban, szakgimnáziumban (korábbi nevükön: szakközépskolában) 46%, míg szakközépskolában (korábbi nevükön szakiskolában) 32%. (Mindez úgy, hogy a kutatás mintájában szereplő iskolákban a családiháttér-index elmarad az országos átlagtól.) A másik ilyen marketingérv a tehetséggondozási program erőteljes hangsúlyozása, az iskola „tehetségpont”, a „Református Országos Értékteremtő Tehetségközpont pilot programjában veszünk részt”, mondják; tantárgyakra és tantárgycsoportokra kidolgozott tehetségprogramok vannak, a gyerekeket eszerint szűrik és osztják be.

Említésre méltó, hogy a tehetséggondozásról szóló diskurzus időnként összecsúszik a tanulási nehézségekkel küzdőkről szóló diskurzussal, és pedig egyfajta „special needs” (különleges tanulási szükségletek) keretben; eszerint az inklúzió eredeti értelmében vett személyre szabott pedagógia valósul meg, minden – mindegy, hogy az átlagból melyik irányba „kilógó” – tanuló külön odafigyelésben részesül, és a pedagógiai gyakorlat egészét áthatja a „gyerekközpontúság”. Ugyanakkor a piac telítődött; és ez állandó probléma. Egy fecske csinált nyolc nyarat.

K: „Miben van a verseny? Itt van ugye a két tannyelvű, mit kínálnak mások?

V: Ugyanígy két tannyelvűt, van egy német két tannyelvű, szintén van angol két tannyelvű is, van zeneiskola.

K: Mindenki valamilyen tagozatszerűséget?

V: Így van, igen, mindenki. Egyébként mi voltunk az első két tannyelvű a városban angolból, csak aztán, utána lett nyolc.” (Igazgató)

Az egyházmegyei fenntartó képviselője a vele készített interjúban elmondta, hogy az angol-magyar két tannyelvű osztály egy tudatos választás az iskola helyzetének javítására, amit annak tudatában vállaltak, hogy ott alig lesznek, illetve alig vannak romák; az iskola a két tannyelvű képzésre kap plusz erőforrást a központi alapból (fenntartói interjú, 2018. május).

De a verseny néha mintha tényleg „vére menne”. A pedagógusok egyik panasza, hogy bár mindent elkövetnek, hogy az óvodások szüleinek felkeltsék a figyelmét, az óvónók mintegy szabotálják a diáktoborzást. Maga az igazgató is erre panaszkodott: „van másik óvoda, ott meg azt mondják, hogy hát, nézzenek körül, nem osztják ki a

szórólapjainkat, satöbbi, satöbbi.” Ez érdekes momentummal bővíti a máskülönbösen privilegizált helyzetűnek számító egyházi fenntartású iskolákról alkotott képet: a helyi iskolapiacon nincsenek feltétlenül előnyben.

Integrációs, inklúziós törekvések: a KIP

Egyes tanulók családja (azok osztályhabitususa) a pedagógusok leírásában „A” probléma, amely az esélykiegyenlítő tevékenység fókuszában van.

„A környező könyvtárakkal, művelődési házakkal vannak szoros kapcsolataink, oda szoktuk a gyerekeket vinni. Amit én problémának látok, hogy ezekben a családokban sokszor alulmotiváltak a gyerekek. Tehát nem tekintik értéknek a tanulást, nagyon-nagyon sokat dolgoznak a pedagógusok azon, hogy az az úgynevezett hozzáadott pedagógiai érték, az elérje az eredményét.” (igazgatóhelyettes)

A Komplex Instrukciós Program (KIP) az iskola egyik büszkesége. Ugyanakkor csupán minden hatodik órát tartanak meg a KIP különleges tanterve szerint (igaz, van olyan iskola, ahol ennél is ritkábbak a KIP-módszertan szerint tartott órák). Ebben a már-már költői eufemizmussal a „közösség centrumától távol kerülő” gyerekek, tanulók bevonása a kiemelt cél; ezt a célt szolgálja az inkluzív pedagógia, a KIP, ami páros, csoportos, differenciált, interaktív pedagógiát jelent, amit a gyerekek – a pedagógusok elmondása szerint – nagyon élveznek.

Az iskola oktatói gárdája számára a KIP büszkeség, de nem központi eleme az iskola identitásának, több interjúban is csak akkor került szóba, amikor rákérdeztünk, a nyitott, integrációs, inklúziós politikát firtató kérdéseknél nem. Kérdésre a KIP lényegét abban ragadták meg, hogy megtanítsa a gyerekeket együttműködni. Az igazgatóhelyettes diskurzusában a KIP léte maga is egyfajta cáfolata a szegregációs vádaknak, hiszen a tanulói összetétel sokszínűségét bizonyítja. Ezt a jelentős innovációt az iskolában évtizedek óta tanító, jelenleg nyugdíjazás előtt álló, igazgatóhelyettesként dolgozó pedagógus a saját kezdeményezéseként beszéli el. A KIP időnként már-már csodaszer-számba megy, mindenesetre a hatékonyságát igazoló elméleti fejtegetést részletesen és meggyőzően adják elő a pedagógusok.

Az igazgatóhelyettes diskurzusában a KIP léte maga is egyfajta cáfolata a szegregációs vádaknak, hiszen a tanulói összetétel sokszínűségét bizonyítja. Ezt a jelentős innovációt az iskolában évtizedek óta tanító, jelenleg nyugdíjazás előtt álló, igazgatóhelyettesként dolgozó pedagógus a saját kezdeményezéseként beszéli el. A KIP időnként már-már csodaszer-számba megy, mindenesetre a hatékonyságát igazoló elméleti fejtegetést részletesen és meggyőzően adják elő a pedagógusok. A KIP-en kívül is sok hasonló pályázatban vesz részt az iskola, például a lemorzsolódás megelőzését célzó EFOP-os pályázaton.

Az iskola oktatói gárdája számára a KIP büszkeség, de nem központi eleme az iskola identitásának, több interjúban is csak akkor került szóba, amikor rákérdeztünk, a nyitott, integrációs, inklúziós politikát firtató kérdéseknél nem. Kérdésre a KIP lényegét abban ragadták meg, hogy megtanítsa a gyerekeket együttműködni. Az igazgatóhelyettes diskurzusában a KIP léte maga is egyfajta cáfolata a szegregációs vádaknak, hiszen a tanulói összetétel sokszínűségét bizonyítja. Ezt a jelentős innovációt az iskolában évtizedek óta tanító, jelenleg nyugdíjazás előtt álló, igazgatóhelyettesként dolgozó pedagógus a saját kezdeményezéseként beszéli el. A KIP időnként már-már csodaszer-számba megy, mindenesetre a hatékonyságát igazoló elméleti fejtegetést részletesen és meggyőzően adják elő a pedagógusok.

„Az ötlet úgy jött, hogy általában az osztályok összetétele olyan, hogy van bennük nagyon jó és van nagyon gyenge. Most ezt csak differenciált oktatással lehet kezelni. Na, most hogy differenciál a pedagógus, mást feladatot adok ennek, és más feladatot adok ennek a gyerekeknek. Na, de isten igazából ez, hogy ellenőrizzem, hogy ez is jól csinálta, az is jól csinálta, nagyon sok idő, és ezért mi megismertük ezt a KIP módszert és nekem ez úgy tetszett és mondtam a kollégáknak, hogy mit szólnátok hozzá.” (igazgatóhelyettes)

„Ott Hejőkeresztúrbán, akkor felvetődött, hogy az is egy roppan hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő iskola, ha nekik jó, én már elmegyek és megnézem. Megnéztem, és akkor hát úgy felvettem, és eleinte, úgy kérdezgették tőlem, hogy lesz ennek eredménye? Mondtam, hogy hát persze, hogy lesz, mondom, én megyek előre, csak gyertek utánam. És szeretik...” (igazgatóhelyettes)

„[E]lső osztályban [van] egy kislány, akinek az igazolatlan órái nagyon emelkedtek [ilyen esetekben] korrepetálnak, differenciálnak, tanórán belül, figyelembe veszik tudás és érzelmi intelligencia különbségeket... én nagyon szeretem a KIP módszert... nagyon jól tudja a státuszbeli különbségeket a gyerekeknél kihasználni és enyhíteni...” (gyermekvédelmis)

Iskolai romapolitika – és annak tagadása

Az interjúban a kutatás fő kérdésének megfelelően központi elem volt a cigány származású tanulók integrációja, inklúziója, azonban számos hártó választ kaptunk.

„[N]em látok különbséget gyermekvédelmi szempontból.”

„Évfolyamonként változik [a romák aránya], a beiskolázáson múlik.”

„[V]olt roma kolléganőm... azóta ő már iskolaigazgató lett...” (gyermekvédelmi felelős, pedagógus)

Ennél egy fokkal összetettebb válasz, amikor az iskolaválasztás más dimenzióit villantják fel, jelen esetben a pedagógusválasztást mint döntő szempontot, például így: „a szülő ragaszkodik hozzám...” (gyermekvédelmi felelős, pedagógus).

Az inklúziós stratégia olyannyira nem tudatos, hogy egyes pedagógusok a hártás attitűdjével viszonyulnak az egész problémához, különösen, ami a gyerekek tanulói pályafutását, mobilitási esélyeit alapvetően meghatározó A/B osztályok közötti választást illeti. Azt mondják, hogy nincs a két tannyelvűbe több jelentkező. Holott: de, több jelentkező van az 'A' osztályba, és ezért is szorulnak ki a hátrányos helyzetű, roma tanulók.

Vagy úgy beszélnek a nyílt napról, a szülőkkal folytatott táblajátékról, mintha ezen minden szülő egyenlő eséllyel tudna részt venni, és explicite is a szülők szuverén döntésére vezetik vissza (tagadva, illetve hártva a társadalmi háttér szerepét), az iskola-, illetve osztályválasztást.

„[A] szülő döntése... azok a szülők, akik részt vesznek az óvodai programjainkon, azok a szülők, akik egy éven keresztül részt vesznek a mi programjainkon, azok nagyon tudatosan mondják, hogy melyik osztályba szeretnék... (gyermekvédelmis)

A tíz évvel korábbi összevonás kapcsán is szóba kerül mindez, kiemelten a szülőkkal fenntartott és fenntartandó speciális kapcsolat mint afféle intézményi jó gyakorlat, amely az iskola haladó hagyományaihoz tartozik, de kitakarja az etnicitást (ld. a „hátrányos helyzetű” kategória használatát a „roma” kategória helyett).

„Összevontak bennünket a [Kosztolányi Dezső] önkormányzati iskolával évekkézelőtt, rengeteg hátrányos helyzetű, csak hátrányos helyzetű gyerek volt gyakorlatilag, ott. És ugye hát ezeket nekünk kezelni kellett és nekünk itt az nem okoz gondot, egy lyukasórában kiszaladni, családot látogatni, gyorsan megbeszélni, tehát a szülő azt érzi és tudja.” (igazgatóhelyettes)

A nagyfokú fluktuáció, különösen a „kontinensközi” tanulóvándorlás szintén olyan probléma, amely valójában a romatémához sorolódik, de nem ekként fogalmazzák meg az interjúalanyok, akik a színvak oktatáspolitikai hívei.

„Ha nem tud hozni bizonyítványt, akkor én oda vagyok kénytelen beírni, ahány végzett évfolyama van, a következőre. Előfordult olyan, 14 évesen visszajött, és harmadik osztályba kellett beírni, mert semmilyen bizonyítványt Kanadából nem tudott felmutatni. Ez borzasztó.” (igazgatóhelyettes)

A roma tanulókról szólva a lelkész a következő csoportokra hívta még fel a figyelmet: nevelőszülőnél nevelkedők, SNI-k – például „alsóban egy kislány, akinek pszichológiai problémái” vannak, árvák és félárvak; ahogy fogalmazott: „vannak, akik elvesztették az édesanyjukat”.

A testneveléstanár szerint „szülői értekezletre nem nagyon járnak”, van olyan, aki nevelőszülőnél nevelkedik, de olyan is, hogy „baromira érdeklődő...”. A korrepetálás meg a tanulószoba az általános megoldás a tanulási nehézséggel küzdő/ lemorzsolódás fenyegette diákok számára, ugyanakkor az iskola saját magáról is „szegénységi bizonyítványt” állít ki, amikor azt mondja a tanulókról, hogy (egy pedagógus szavaival) „„hetedikések... az olvasás gondot okoz nekik... nekik korrepetálás van.”

Megjelenik a követelmények csökkentése: van olyan tanár, aki újabban „lediktálja órán a vázlatot, ami a kettesre elég”. Felmerül továbbá a társadalmi környezet, a gazdasági válság, sőt a gender-szempon t is, de egyáltalán nem úgy, mint képzelnénk, nem a „korai” szülések, hanem a lányokra szabott szakiskolai/szakközépiskolai oktatási kínálat, s ezzel a továbbtanulási lehetőségek szűkös sége szempontjából.

„[A] családok nagy részénél ez nem jellemző, hogy ez fontos lenne, hogy tanuljon, hogy számon kérjék, hogy odafigyeljenek, egyebek. Eleve nincs egy olyan motíváló háttere a gyereknek, ami segítené őt. Másodsor, ha el is végzi az iskolát, azért ugye [a városban] korlátozva vannak a középiskolák, olyan szempontból, hogy elsősorban műszaki képzést biztosítanak, tehát a kislányok eleve nagyon-nagyon minimális helyre tudnak úgynevezett lányos szakmára jelentkezni. Most, ha sikerül is, nagyon kevés a munkahely, borzasztó kevés a munkahely.” (igazgatóhelyettes)

A romakérdés relevanciáját megkérdőjelező szempontok a pedagógusok nézőpontjából, akik nem feltétlenül azonosulnak a kutatás kérdésfelvetésével. Van, aki eleve elutasítja a kategorizálást: „mindig a gyerektől függ”, más az életkori sajátosságokra hivatkozik: „az igazolatlan hiányzás ugyanolyan mértékben megjelenik a középosztálybeli családnál; a kamaszkor, az kamaszkor.” A legerősebb ellennarratíva a humanizmus és a szabad identitásválasztás joga.

„Én azt mondtam mindig, hogy egy ember tölem csikos is lehet, kockás is, ember legyen [...] Láttam én már olyat, hogy azt mondta, hogy Marika néni, én roma vagyok, jól van, hát akkor én most mit kezdjek ezzel a helyzettel, isten hozott nálunk, hát most ennyi. Van, aki azt mondta, hogy nahát, neki hagyjanak békét, ő ezt nem vállalja fel.” (igazgatóhelyettes)

A „kivétel erősíti a szabályt” mondás talán sehol nem annyira érvényes, mint épp az iskolai szegregáció esetében: „a két tannyelvűsök közt is szerintem 3-4 [cigány] jelentkezett a két tannyelvűbe is... kislány... anyuka idejárt hozzánk normal osztályba, már nyolcadikban megszülte a gyereket, már a gyerekekkel ballagott, és most idejár a kislány a két tannyelvűbe” – mondta a testneveléstanár.

Két vasat a tűzben: szegregálva integrálni, hogyan legyen elég gyerek – az esettanulmány összefoglalója

Az adatok és megfigyelések összességében azt a paradox mintázatot valószínűsítik, hogy az iskola (részben az elhelyezkedéséből, a hagyományosan nagy arányú bejáró létszámból, az általános és egyre növekvő gyerekhiányból, de a Református Egyház, illetve az egyházmegye mint fenntartó inkluzív törekvéseiből is adódóan) összességében integráló, inkluzív, a különböző társadalmi közegekből érkező diákokat egyaránt befogadó intézményként működik. Mindeközben bizonyos fokig – kapun belül – mégis szegregál, amennyiben a „tagozatos” és a „normál” osztály összetétele markánsan különbözik, éspedig épp a tanulók – vélt vagy valós – etnikai háttere szerint. Összefoglalva: a Szamáca iskolában nem azt szegregálják, aki roma, hanem az roma, akit szegregálnak.

Az iskolán belüli elkülönítés az intézmény alapvető működési módja. A „B osztályok” a problémás, nehezen taníthatóknak minősülő gyerekek parkoltatásával biztosítják a többi családnak (jelen esetben az A osztályba jelentkezőknek), hogy „középosztályi” környezetben tanulhasson a gyerekük. Ezáltal egy új, paradox egyenlőtlenségi dimenzió is születik: a kis létszámú osztályban koncentrálnak a problémás gyerekek. Azért paradox, mert egyrészt így még nehezebb onnan kitörni (hisz' már így is minimális az osztálylétszám), másrészt az alacsony osztálylétszám elvileg segíti a „felzárkóztatást”.

A romák aránya a kutatás során gyűjtött különböző adatok szerint 22% és 60% között mozog. Ma, egy magyarországi nagyvárosban igazabb, mint valaha: az etnikai hovatartozás nem objektív jellemzője egy-egy diáknak, hanem szituatív, tanóráról tanórára, osztályról osztályra, évfolyamról évfolyamra, kérdőívről kérdőívre változik. Ugyanakkor igaz az is, hogy a B osztályokban elvétve akad nem romának tartott tanuló.

Összességében a tanulók közel kétharmada kifejezetten szegény családból jön. Társadalmi értelemben a környék összetétele vegyes, de inkább szegény; alapvetően alsó középosztálybeli, munkás, prekárius és mélyszegénységben élő családokból van sok.

Az alsó tagozaton jóval mérsékeltőbb az eltérés; ez arra utal, hogy a fenntartóváltás mintha tompította volna az A és a B osztályok közötti különbséget, s mintha az országos szinten immár nem létező oktatási integráció stafétáját, ha bizonytalanul és botladozva is, de átvinnék egyes egyházi iskolák (miközben mások keményen szegregálnak). „A 2010-es oktatáspolitikai irányváltás fényében az integrációs politika lezárt koraszaknak tűnhet [...]. Azonban – ha a lokális folyamatokhoz közelítjük az elemzés fókuszát – kiviláglik, hogy a közpolitikák eleve korábbi közpolitikák romjaira, bűvópatakként tovább élő emlékeire épülnek [...]” (Neumann, 2018). Bármennyire is meghökkentő elsőre: ez az iskola, miközben bőszen szelektál, részben mégis folytatja – többek között a 2010 előtti integrációs oktatáspolitikák egyik legnevezetesebb helyi jó gyakorlatára alapozott KIP révén – az integrációt is, a maga módján. A pedagógiai karra egyébként is alapvetően egy erőteljes humanista diskurzus a jellemző: „mindenki Isten teremtménye, minden gyereknek örülünk”; ezt a keresztyén hitvallást és a rendszer- és vallásfüggetlen pedagógiai ethoszt az iskola pedagógusai nemcsak hogy „egybegyűrták”, de teljesen internalizálták is.

Az egyházi iskolafenntartás egyik sajátossága, amelyre a szakirodalom eddig talán kevesebb figyelmet fordított, jelen esettanulmány azonban – reményeink szerint – világosan megmutatta, az, hogy létrejön egy új iskolakörnyezet, amely már nem a földrajzi

közelség-távolság alapján szerveződik, hanem a református/egyházi iskolák hálózatának sajátos „ökoszisztémájaként” írható le.

Az iskolák között ádáz verseny folyik minden egyes gyerekért – a gyermek, a potenciális tanuló, „ritka jószág”, nagy kincs. Minden egyes gyerek. Így a Szamóca iskola is kénytelen a többi iskolához igazítani a saját stratégiáját, igyekezve megtalálni a piaci réseket. Ugyanakkor az angol oszttályl megcélzott piaci szegmens teljesen telítődött. Így az iskola kénytelen egyszerre két vasat is tartani a tűzben: a kiválósági stratégia mellett az integrációs mintaiskola stratégiát is komolyan veszik, a – hejőkeresztúri mintán alapuló – Komplex Instrukciós Program (KIP) az iskola egyik büszkesége. E kettő szintézisét pedig úgy próbálják megteremteni, hogy a divatos *special needs* diskurzusból ötvözik a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos eljárásokat, illetve az erről szóló önreprezentációt.

Az iskola fontos sajátossága, hogy alacsony az osztálylétszámok. A kis létszámú osztályban koncentrálnak a problémás gyerekek, ez egyfelől szegregáció, másfelől esélyt is nyújt: arra, hogy differenciált, egyénre szabott pedagógia révén folyjék az úgynevezett felzárkóztatás; a kis létszámú osztály megteremti azt a keretet, amit az inkluzív pedagógia kitölthet – s jelen esetben részben ki is tölt – tartalommal.

Az iskola a református hitvallásból és a gyermekhiányból fakadóan integráló, inkluzív gyakorlatot folytat, miközben mégis szelektív, sőt: az A és B osztály tanulói összetételének tükrében szegregálóknak is mondható.

Erre reflektál az a „Harlem-stratégia”, amely a sportot mobilitási csatornaként veszi számításba: a szivacs-kézilabda, a Bozsik fiú- és lány futballprogram; mindez hosszú múltra tekint vissza, s most ez mozgósítja a tantestületet.

Ily módon az iskola folytatja kettős stratégiáját: egyszerre befogad és elválaszt, magához vonz és szegregál, „két vasat tart a tűzben”, mert a gyerekhiány és a túltelített iskolapiac (pontosabban: a túltelített elitiskola-piac) miatt csak így tud hosszabb távon is fennmaradni. Szegregálva bár, de befogad. Mivel a hátrányos helyzetű gyerekek már kapun belül vannak, innen már csak egy lépés, hogy a két párhuzamos osztály közötti falakat lebontsák.

Az iskolák között ádáz verseny folyik minden egyes gyerekért – a gyermek, a potenciális tanuló, „ritka jószág”, nagy kincs. Minden egyes gyerek. Így a Szamóca iskola is kénytelen a többi iskolához igazítani a saját stratégiáját, igyekezve megtalálni a piaci réseket.

Ugyanakkor az angol oszttályl megcélzott piaci szegmens teljesen telítődött. Így az iskola kénytelen egyszerre két vasat is tartani a tűzben: a kiválósági stratégia mellett az integrációs mintaiskola stratégiát is komolyan veszik, a – hejőkeresztúri mintán alapuló – Komplex Instrukciós Program (KIP) az iskola egyik büszkesége. E kettő szintézisét pedig úgy próbálják megteremteni, hogy a divatos special needs diskurzusból ötvözik a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos eljárásokat, illetve az erről szóló önreprezentációt.

Irodalom

- Bajomi Iván, Berényi Eszter, Eröss Gábor & Imre Anna (2006). *Ahol ritka jószág a tanuló: Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapestén*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Ercse Krisztina (2018). Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 177–200.
- Eröss Gábor & Kende Anna (2008, szerk.). *Túl a szegregáción: Kategóriák burjánzása a közoktatásban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Eröss Gábor (2008a). A habitus színe és visszaja. Az iskolajelentések megalkotásának antropológiája. In Berényi Eszter; Berkovits Balázs & Eröss, Gábor (szerk.), *Iskolarend: Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó. 218–278.
- Eröss Gábor (2008b). Különbség és szórás. Kategorizációs és szelektív finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lököttök és társaik. In Eröss Gábor & Kende Anna (szerk.), *Túl a szegregáción: Kategóriák burjánzása a közoktatásban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó. 157–234.
- Eröss Gábor (2008c). Mozaik-Magyarország felfedezése, avagy az esetlegesség uralma. In Berényi Eszter, Berkovits Balázs & Eröss Gábor (szerk.), *Iskolarend: Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó. 27–76.
- Eröss Gábor, Berkovits Balázs & Berényi Eszter (2008). Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In Berényi Eszter, Berkovits Balázs & Eröss Gábor (szerk.), *Iskolarend: Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó. 15–26.
- Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2018a). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In uők, *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 11–30.
- Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2018b, szerk.). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- L. Ritók Nóra (2018). Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalú. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 201–210.
- Neumann Eszter & Berényi Eszter (2019). Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. *Iskolakultúra*, 29(7) 73–93.
- Neumann Eszter (2018). A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 251–268.
- Radó Péter (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 31–55.
- Zolnay János (2018). Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 211–231.

Absztrakt

Ez az esettanulmány, amely egy vidéki nagyváros egyházi (református) fenntartású iskoláját írja le, a szegregáció/integráció kérdését részletesen és árnyaltan tárgyalja. A Szamóca iskolában azonosítható intézményi és pedagógiai gyakorlatok azért érdekesek, mert távol esnek mind a szívtelenül szegregáló egyházi iskola egyre gyakrabban megjelenő rémképétől, mind a vizsgált iskola befogadáspárti önképétől. Távolról nézve a – mintegy 30%-nyi bejáró tanulót beiskolázó – intézmény klasszikus iskolán belüli szegregációt folytat, de történetileg (összevonás, fenntartóváltás hatásai), illetve közelebről szemlélve, a szelektív és inklúzió sajátos gyakorlatainak komplex mintázataival találkozunk. A „felvételi” során a „roma” vs. „nem roma” fogalom pár kettős átalakuláson megy át: első lépésben a tanítható/nehezen-tanítható diák, illetve érdeklődő/nem-érdeklődő szülő („fontos, hogy a szülők eljőjenek a kapunyitogatóra”) ellentéppárra fordítják le, majd magának a kategóriába sorolásnak az aktusát is elleplező „angolos osztályba jelentkezett”, „nem angolos osztályba jelentkezett” szabad osztályválasztás elvnek adja át a helyét a pedagógiai diskurzusban; ezt a szülők is interiorizálják (pl. nem kifogásolják, hogy azért nem mehet a gyerekük angolos osztályba, mert nem járt óvodai angolra), a kivételek (esetlegesség) pedig legitimálják. Ugyanakkor (a) a gyerekhány, (b) a fluktuáció, (c) az osztálytermi és korrepetálási pedagógiai gyakorlat, valamint (d) a keresztyén befogadásdiskurzus és konkrét inklúziós támogatás (iskolalelkész, KIP) működése mindezt árnyalja.