

20 ÉV REFORM ANGLIÁBAN

– A VERSENGŐ ISKOLÁK ÉS AZ ESÉLYTEREMTÉS –

A NGLIA OKTATÁSI RENDSZERÉT¹ az utóbbi évtizedekben reformok sora alakítja egyre centralizáltabbá. Jelentős változáson ment át az oktatás társadalmi szerepéről való közgondolkodás, napjainkra - legtöbbször a gazdasági versenyképességgel egy lapon említve - a közoktatás minősége vált a politikai napirend egyik központi témájává. A következő oldalakon az utóbbi húsz év oktatási reformfolyamatait tekintem át, figyelmemet az iskolai esélykülönbségekre és a leszakadó társadalmi csoportokat célba vevő politikákra összpontosítva.² Látni fogjuk, hogy nem csupán a beavatkozás eszközei változtak az utóbbi évtizedekben, hanem abban is lényeges fordulat tapasztalható, hogy az oktatáspolitikusok milyen keretek közt és milyen célok mentén gondolják el az esélynövelés kérdéseit. Cikkem áttekintést ad arról, hogy a változó, s nem ritkán nehezen összeegyeztethető oktatási reformcélokhoz milyen oktatáspolitikai eszközök társultak, és milyen típusú kritikák fogalmazódtak meg a bemutatott lépésekkel szemben. Az elmúlt húsz év története az iskolában alulteljesítőket célzó központi programokkal való folyamatos kísérletezés történeteként is olvasható. A következő oldalak eképp egy rövid, képzeletbeli kísérleti naplónak is tekinthető, amely igyekszik bemutatni az út során felmerülő tanulságokat, ugyanakkor a beavatkozások sikerességének, hatékonyságának értékelését, nemzetközi összehasonlítását nem tűzi céljául.

Az Egyesült Királyságban az oktatáspolitikai alapjai lényegében az 1970-es évek vége óta változatlanok.³ E politika sarokpontjait egy olyan neoliberális szemlélet határozta meg, amely a magánszektor bevonására törekedve a piaci mechanizmusok térnyerését kívánta előmozdítani a közoktatásban, s (a „new public management” jegyében megvalósuló átfogó közigazgatási reform részeként) a szolgáltatások de-

1 Az Egyesült Királyságban az oktatás megszervezése az országrészek hatáskörébe tartozik: Skóciában és Észak-Írországon mindig is külön minisztérium irányítása alatt állt, és a kilencvenes évek végén megindult politikai devolúciós folyamatnak köszönhetően ma már a walesi oktatásügy is egyre inkább különbözik Angliáétól. A walesi és az észak-ír oktatási rendszer fő jellemzőit tekintve hasonlít az angolra, ám a skót oktatásügy számos ponton eltér az oktatáspolitikai prioritásokat és a közpolitikai törekvéseket illetően, köztük az esélyegyenlőségi kérdések megközelítésében is. Összefoglalómban az angliai közpolitikákat, programokat mutatom be.

2 Az esélyegyenlőségről való gondolkodás paradigmaváltását jelzi, hogy a problémakört ma már egyre szélesebb körben a méltányosság terminusával illetik. A méltányosság elvének előtérbe kerüléséről és az egyenlő hozzáférést hangsúlyozó szemlélet leértékelődéséről ld. Radó (2005: 11-12). Noha a méltányosság koncepciójának többféle, egymást kölcsönösen nem feltétlenül kizáró értelmezése is lehetséges, e fogalom jelentése korántsem kristályosodott ki az angliai oktatáspolitikai közbeszédben. Annak ellenére, hogy ez alapvető lenne a célok és az irányítási eszközök kijelölése szempontjából, eddig nem alakult ki jelentősebb szakmai vita arról, hogy az angol oktatáspolitikának mely értelmezést is kellene követnie (*Ainscow & Dyson & Kerr 2006*).

3 Nagy-Britannia oktatási rendszerének (oktatásirányításának, intézményszerkezetének és programjainak) részletes bemutatását lásd pl. *Cserna & Bognár (2003)*.



centralizációját tűzte zászlajára. Ugyanakkor a központi oktatásirányítás részéről erőteljes centralizációs törekvések tapasztalhatóak, melyek elsősorban olyan tudásalapú irányítási eszközök alkalmazásában öltenek testet, mint a jó gyakorlatok terjesztése és a teljesítménycélok egyre aprólékosabb kijelölése és ellenőrzése. Megváltozott az állam szerepe: a szolgáltató és finanszírozó (azaz a pénzeszsák szerepét betöltő) állam helyébe a követelményeket, teljesítménycélokat megfogalmazó, illetve az értékelő állam lépett (*Ball et al 2002; Power 1997*).⁴

Az oktatási kvázi-piac a szülők szabad iskolaválasztási jogának és az iskolai autonómia szélesítésének sajátos keverékeként jött létre. A Thatcher-kormány azzal érvelt a liberalizáció mellett, hogy ha a helyi oktatási hatóságok (LEA) felügyelik az iskola férőhelyek elosztását és ellenőrzik az oktatásra fordítható források felhasználását, az gátolja az iskolákat az innovációban és a szülői igények kiszolgálásában. Ezért növelték a szülők választási szabadságát, megnyitották az utat az iskolák specializálódása előtt, és vegyes tulajdonlású intézmények létrehozásával felpuhították az állami és a magánszektor közti határt.

Az 1988-as oktatási reformtörvény a második világháborút követő időszak legfontosabb, radikális változásokat hozó oktatáspolitikai dokumentuma.⁵ A neoliberais oktatásirányítási elveket kodifikáló és azoknak még erőteljesebben teret nyitó szabályozás az iskolákra olyan kisvállalkozásokként tekint, amelyek teljesítményét a versenyhelyzetben az mérheti legjobban, hogy mennyire vonzóak a diákok számára. Privatizálták az iskoláknak nyújtott szolgáltatásokat (pl. az iskolai étkeztést, a tanártovábbképzéseket), és középfokon törvénybe iktatták a szabad iskolaválasztást. Az oktatásszervezés, a tanítás és a tanterv szabályozásában az irányítás módjai és az ellenőrzés eszközei alapjaiban változtak meg: a jóléti állam oktatási rendszere helyébe a poszt-jóléti társadalom oktatási rendszere lépett (*Tomlinson 2001*). A klasszikus jóléti államot jellemző univerzális finanszírozást felváltotta a fejkvóta alapú, individualizált, differenciált finanszírozás. Mindenkire kötelező érvényű Nemzeti Tanterv készült, amely évfolyamonként előírja a tanítandó tantárgyakat és azok óraszámait, és kötelezővé vált az egyes tantervi szakaszok végén (7, 11, 14 és 16 éves korban) az országos tesztelés. A helyi oktatásirányítási szervektől számos pénzügyi, irányítási és döntési jogkör átkerült az iskolákhoz, melyek felügyeletét az iskolákban választott irányítótestület látja el.

A konzervatív Thatcher-kormány egyetlen iskolai esélyegyenlőséget célzó intézkedése az „*Assisted Places Scheme*” program elindítása volt (1980–1997), melynek keretében tehetségesnek tartott és a középiskolai felvételin magas pontszámot elérő, ám „szegény” családi háttérű tanulók kerülhettek be a legelitebb magániskolákban, magyarul: az állam zsebéből fizették a tandíjukat. A kutatók azonban kiemelték, hogy a támogatottaknak csupán 7 százaléka érkezett munkáscsaládból,

⁴ Egymást inspirálva, egymástól kölcsönözve az angliaihoz lényegében hasonló oktatási reformmodelleket valósítottak meg az Egyesült Államokban és Kanadában, Új-Zélandon és Ausztráliában is. (*Scoppio 2002; Davies & Guppy 1997; az amerikai oktatási reformokról lásd e számban Vida Júlia tanulmányát.*)

⁵ A törvényt részletesebben ismerteti *Cserna & Bognár (2003)*, maga a dokumentum itt tekinthető meg: http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/Ukpga_19880040_en_1.htm

többségüknek már a szülei is magániskolába jártak (*Edwards et al 1989*). Látni kell azt is, hogy a program újabb lehetőséget kínált az államnak arra, hogy tovább erősítse a magánszereplők pozícióját az oktatási piacon.

A munkáspárti kormány programjai: a méltányosság és a verseny egyensúlya?

Valójában nem jelentett éles oktatáspolitikai váltást a Munkáspárt hatalomra kerülése sem 1997-ben, csupán a hangsúlyok tolódtak el: még erőteljesebb versenyszellem, az üzleti szféra bevonása és újabb centralizációs intézkedések jellemzik az oktatáspolitikát. A hátrányos helyzetű csoportokat támogatni kívánó törekvések a szülői választást és az intézményi sokszínűséget hirdető nagy ívű iskolafejlesztési célkitűzések részelemeként jelentek meg.

Elérkezett az egységes, országos teljesítménykövetelmények (*standards*), a nyilvánosságra hozott iskolai eredménytáblázatok és az iskolai rangsorok kora. Egy 2000-ben készült kutatásban összeszámolták, hogy a tanulmányi téren sikeres diákok több mint 75 külső szervek által értékelt tesztre és vizsgára számíthatnak az iskolapadban töltött éveik során. A teljesítménykövetelményekre alapozott oktatási reform⁶ a tantervi szakaszokat lezáró sztenderdizált méréseket és a teszteredményeket tekinti az oktatás minőségi indikátorainak. Számos – alább is bemutatott – oktatási koncepció tehát azon az elképzelésen alapul, hogy az iskolai munka túlzott szabályozása helyett inkább nagyobb szabadságot kell adni a tanároknak, hogy kidolgozhassák azokat a módszereket, amelyekkel a gyerekekből a tesztfeladatok megoldása során a legtöbbet tudják kihozni. Ugyanakkor a teszteredményekre irányított figyelem mellett egyre inkább háttérbe szorulnak a méltányossággal kapcsolatos aggályok. Az iskolai alulteljesítés ellenszerét a célok pontos meghatározásában és a sorsdöntő, nagy téttel bíró tesztekre alapozott elszámoltathatósági rendszerek kialakításában látják; éppen ezért a beavatkozások mértékének, illetve célterületeinek meghatározása is az „oktatási sikerességgel” fordítottan arányos módon történik. A területi elv szerint szerveződő programok mellett az szól, hogy szükségletorientáltabb és célzottabb beavatkozásra adnak lehetőséget, az e megközelítés hatékonyságát megkérdőjelezők szerint azonban csupán olcsó, felületi kezelést jelent, ha csupán a jéghegy csúcsára, a kiugróan hátrányos helyzetű területekre összpontosítják az erőforrásokat.

Az 1988-as Oktatási reformtörvény tág teret nyitott a képességen alapuló szelekciónak és fokozta az iskolák közti és iskolákon belüli szegregációs folyamatokat. Igaz, a társadalmi polarizáció mértékét illetően ellentmondóak a kutatási eredmények: a három, egész Angliára kiterjedő kutatás közül kettőben (*Gibson & Asthana 2000; Noden 2000*) arra a következtetésre jutottak, hogy a társadalmi polarizáció fokozódott a szabad iskolaválasztás bevezetése óta. Ám az oktatási kvázi-piacot és az iskolák közötti versengést csak a helyi szint tanulmányozásával érthetjük meg – teszi hozzá Noden (2000:283). Gorard (1999) ezzel szemben az országos mintá-

⁶A teljesítménycélok meghatározására és ellenőrzésére komplex országos teszt- és intézményrendszer épült ki, melyet bővebben taglal *Cserna & Bognár (2003)*.



zat egyenetlenségeit hangsúlyozza: nagy különbségek figyelhetők meg az eltérő előtörténetű és különböző jellegű helyi oktatási hatóságok közt, összességében pedig 1997-ig a „szegregáció szerény csökkenése” mutatható ki. Az eltérő következtetések részben arra vezethetők vissza, hogy a kutatók különböző indikátorokat használtak a szegregáció mérésére.⁷ Angliában az oktatásszociológusok a „hátrányos helyzetet” mérő változóként a térítésmentes iskolai étkeztetést igénybe vevők számarányát használják: a hazai helyzethez hasonlóan, a mutató hitelességét és pontosságát ott is sokan vitatják (*Ball et al 2002:19–20*).

Ugyan a politikai diskurzusokban egyre több szó esett a szabad iskolaválasztás negatív hatásairól és a társadalmi kirekesztésről, esélyegyenlőségről újabban már nemigen tesznek említést a beszédek. Sőt, kritikus hangok szerint a színvak oktatáspolitikai a faji kérdéseket és a rasszizmus témáját folyamatosan és következetesen mellőzi az oktatásról szóló közbeszédben (*Graham & Robinson 2004*). A blairi retorikából kibontakozó nemzeti ideológia szerves része az „új asszimilacionizmus”, amely a társadalmi befogadás retorikáját magáévá téve, de az egyéni felelősséget hangsúlyozva patologizálta a kisebbségeket azáltal, hogy kevésbé jó képességűekként jellemezte őket (*Gillborn 1999*). Ma az angol iskolákban ülők közül minden ötödik gyerek kisebbségi családból érkezik,⁸ de az elemi iskolai tanulók közt ez az arány már a 25 százalékot is eléri: számuk az elmúlt évtizedben megduplázódott.⁹

Sokan a tesztelés gyakorlatával és az oktatás piacosodásával hozzák összefüggésbe az antiszociális viselkedés miatti iskolai kizárások problémáját: az iskolák arra törekszenek, hogy csak a könnyen tanítható és jó eredményekkel kecsegtető diákok tanuljanak a falaik közt. Három csoportot fenyeget leginkább kizárás: a sajátos nevelési igényű gyerekeknek¹⁰ és az afro-karibi fiúknak az átlagnál hatszor, az állami gondozottaknak pedig tízszer nagyobb eséllyel mondanak búcsút idő előtt az iskolák (*Ball et al 2002*).

A piacosítás következtében a sajátos nevelési igényű gyerekek után járó többletfinanszírozás jelentősége és megbecsültsége csökken, ugyanakkor egyre növekszik

7 Gorard izolációs indexet, Noden pedig disszimilitási indexet használt az iskolai szegregáció mértékének meghatározására.

8 Az iskolák 1990 óta kötelesek adatot kérni a szülőktől az alap illetve középfokra belépő tanulók etnikai hátterére vonatkozóan, majd a Faji Kapcsolatok Törvényében (Race Relations Act 2000) meghatározott alapelvekhez kell lépéseiket igazítaniuk.

9 Elkülönülnek a mainstream oktatáspolitikától a kisebbségi közösségeket célzó kísérleti programok, melyek elsősorban jó gyakorlatok terjesztésére irányulnak. (*Aiming High* stratégia, *Minority Ethnic Achievement Programme* (MEAP), *Black Pupils' Achievement Programme* (BPAP) és a frissen bevándorlók gyerekeivel foglalkozó *New Arrivals Excellence Programme* (NAEP). Roma tanulókra vonatkozó stratégiák és szociológiai kutatások az 1970-es évek óta készülnek, középpontjukban elsősorban a tanárok és diákok közti bizalmi viszony kialakítása állt (*Forray 1998*). 2006 szeptemberében indult útjára a „vándorló életmódot folytató és roma” (Gypsy, Roma and Travellers) tanulók teljesítményének, iskolai részvételének és otthonosságérzetének növelését célzó program – de célja leginkább csak az, hogy többet járjanak iskolába (*DfES 2007*). Currie és Danaher szerint azonban a Blair-kormány általános iskolafejlesztésre (vagyis tanulói teljesítményekre) összpontosító közpolitikai korántsem vezettek a kisebbségi tanulók esélyeinek javulásához, sőt, a roma és utazó diákok esetében hátrébe szorították és kioltották ugyane kormány társadalmi inklúziót és egyenlő hozzáférést célzó politikáit. Sokszor megesik ugyanis, hogy az iskola eredményeinek romlásától tartva az igazgatók nem hajlandók felvenni a romákat. Így tekintélyes idő telhet el addig, amíg az illetékes szervek iskolát találnak a körzetbe újonnan érkező gyerekeknek (*Currie & Danaher 2001*).

10 Az Egyesült Királyságban használt kategorizálás (SEN: Special Education Needs) eltér a hazai gyakorlattól!

szik a tehetséges gyerekekre irányuló programok kormányzati támogatása. Egyes iskolák azt a stratégiát alakították ki, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók után kapott forrásokat igyekeznek elhallgatni, mert a versenyhelyzet szorításában attól tartanak, hogy jelenlétük elriaszthatja a jó adottságú gyerekek szüleit, és inkább az utóbbiak számára kínálnak programokat (*Bowe et al 1992; Bagley et al 2001*). Az iskolák piaci viszonyokra hangolódását visszhangozzák, és felerősítik a tehetségesnek tekintett tanulók számára indított központi programok. Egyes szerzők (*Bagley et al 2001:305*) ennek kapcsán a jó tanulók előjogairól („privileging the academic”) írnak: az efféle közpolitikák és iskolai stratégiák sértik egyes szülői csoportok, például a sajátos nevelési igényű gyereket nevelők érdekeit.

Míg az oktatási rendszer egészét átfogó reformok az oktatási eredmények javítására összpontosítanak, a hátrányos helyzetű és kisebbségi diákokat célzó intézkedések kiegészítő finanszírozási formákban és ösztönzőkben, pályázati konstrukciókban és kísérleti-programokban öltenek testet. E két törekvés találkozott a Blair-kormány grandiózus, nagyvárosi, slumos övezetek iskoláit felkaroló programjaiban.

Célzott programok a legrosszabb helyzetű iskolakörzeteknek

Kiemelt Oktatási Körzeteket (*Education Priority Areas*) 1968 és 1971 között jelölték ki először: olyan területeket választottak, ahol az oktatási hátrányokat szociális hátrányok is növelik. Az „oktatási szempontból hátrányos helyzetű iskolákat” pozitív diszkriminációban részesítették: felújították az épületeket, több tanárt és felszerelést irányítottak oda, és előnyösebb, rugalmasabb finanszírozási feltételeket biztosítottak számukra (*Betty 1971*). A várt sikerek azonban elmaradtak, és bár a program a kezdetekben az alulteljesítő iskolákat célzó kormányzati stratégia középpontjában állt, évről évre egyre kevesebb szó esett róla.

1998-ban a programot Oktatási Cselekvési Körzetekre (*Education Action Zone*) átkeresztelve a tetszhalálból élesztette fel az „Új Munkáspárti” kormány: új keretek közé, a *Kiválóság az iskolákban* oktatásfejlesztési koncepció részeként az oktatás sokszínűségét és a teljesítménykövetelmények emelését hirdető nagy narratívába illesztették. Új formájában tipikus harmadikutas közpolitikának mondható ez a program is: egyszerre tűzi zászlajára a városi oktatási hátrányok leküzdését, az iskolák hatékonyságának növelését, a társulások ösztönzését, az oktatási menedzsment modernizációját és a magánszektor bevonását.

A helyi partnerségekben iskolák, vállalkozások, szülők és a helyi oktatási hatóságok szövetkeztek annak érdekében, hogy innovatív megoldások segítségével birkózzanak meg a hátrányos helyzetűek oktatásának kihívásaival. Hogy minden eszközzel az alapkészségekre (szövegértés és számolás) összpontosíthassanak, az országos tantervtől is eltekinthettek, sőt, hogy a legjobb tanárokat csábíthassák a deprivált övezetekbe, még az országos bérmegállapodásokat is figyelmen kívül hagyhatták. Jóval több osztálytermi asszisztens illetve szupertanár¹¹ dolgozott a körzetekben,

11 *Advanced Skills Teacher* elismerő címmel és bérkiegészítéssel jutalmazták a gyakorlati tudásuk, osztálytermi sikereik miatt köztisztviselőként álló tanárokat. Ők munkaidejük egy részében tanártársaikat mentorálják.



mint másutt, s a tanárok és a szociális szférában dolgozók közti együttműködés új formáival kísérleteztek.

Ám a programértékelő tanulmányok szerint a tanárok nehezen viselték a hagyományos szakmai hatáskörökön átívelő, partneri együttműködésen alapuló kezdeményezéseket. Az iskolaszékek azt nehezményezték, hogy nagy kormányzati nyomás nehezedett rájuk: a döntéshozók türelmetlenek voltak, túlságosan gyorsan várták a sikereket. Már 2000-ben elkészült az első értékelés, amely kimutatta, hogy a tanulói teljesítmények valóban emelkedtek némiképp, ám ez korántsem volt igaz minden körzetre. Több helyen nem kezdtek saját fejlesztésekbe, hanem másutt már kipróbált ötleteket vezettek be: valódi tantervi innovációról elvétve beszélhetünk (*Whitty et al 2001*).

A programot 2001-ben befejezettnek nyilvánították, a sikeres körzetek beolvadtak az *Excellence in Cities* programba. Az indoklás szerint a sikertelennek elkönyvelt körzetek nem használták ki hatékonyan a felkínált lehetőségeket, nem vonták be kellőképpen a helyi üzleti szektort, irányítási kérdésekben pedig egyre nőtt a helyi önkormányzatok, oktatási hatóságok vagy az iskolák súlya, vagyis visszatértek a régi irányítási gyakorlathoz.

Kísérletező iskolák

A Kiválóság az iskolákban című fehér könyvet (*Excellence in Schools 1997*) megalkotó kormányzati szakértők arra a következtetésre jutottak, hogy a vegyes képességű tanulócsoportok, illetve a célcsoportok kijelölése egyaránt kudarcot vallott az iskolai kudarcok kezelésében, ezért középfokon fokozni kell a képesség alapú szelekciót, és több figyelmet kell fordítani a tehetséges tanulókra. A számos részprogramot összefogó Kiválóság a városokban zászlóshajó programot személyesen a miniszterelnök indította útjára 1999-ben, óriási erőforrásokat és politikai tőkét fektetve a kezdeményezésbe, amely 2006-os lezárulásának idejére már az angliai középfokú oktatásban tanulók egyharmadára kiterjedt. A program célja a belső városrészek, slumok oktatási problémáinak kezelése volt: ennek zálogát pedig az oktatás színvonalának emelése mellett abban látták, hogy változtatni kell „a kulturális tényezőktől befolyásolt alacsony elvárásokon és az iskolai alulteljesítés kultúráján”.

A külső méréseken jóval az átlag alatti eredményt elérő helyi oktatási hatóságok azon középiskolái pályázhattak (a beiskolázási körzetükbe tartozó elemi iskolákkal karöltve) a részvételre, amelyek a helyi iskolahálózaton belül is a legalacsonyabb teszt- és vizsgaeredményeket produkálták.¹² A körzetek 3 évig többlet anyagi támogatást, valamint nagyobb igazgatási és tantervi szabadságot kaptak annak érdekében, hogy tényekkel kimutatható javulást érjenek el a tanulók teljesítményében. Emellett a célok közt a sajátos helyi problémagócok azonosítása, és az azokra ad-

¹² Az 58 helyi oktatási hatóságára és 96 beavatkozási körzetére kiterjedő program fénykorában Anglia összes hátrányos helyzetű nagyvárosi körzetét magában foglalta (mindenütt 24 százalék fölötti volt az ingyenes étkeztetésben részesülők aránya). Az oktatási stratégia kisebb slumosodott bugyrok mellett hat nagyvárost és vonzáskörzetét célozta meg.

ható lokális válaszok keresése is megjelent: az iskolakerülés mérséklése, a tanárok elvándorlásának megállítása vagy a szülők bevonása.

A program a következő részekből állt: iskolai mentorhálózatot alakítottak ki; középiskolai tehetséggondozó programot indítottak; IKT-s eszközöket és új tanulástechnikai megközelítéseket alkalmazó közösségi, nyári és iskola utáni tanulásra ösztönző forrásközpontok hálózatát hozták létre; és cél volt az is, hogy minden nagyvárosi körzetben mintaiskolák és specializált intézmények jöjjenek létre. Az újdonság tehát nem a program alkotóelemeiben rejlik, hanem abban a keretben, amely koherens vázba foglalja az eltérő társadalmi kontextusban működő és különböző nehézségekkel küzdő iskoláknak kínált szolgáltatásokat.

A tehetséggondozó részprogram burkolt célja persze nem kis mértékben az volt, hogy a középosztályi szülők ne vonuljanak ki végleg az állami oktatási rendszerből. Fénykorában az angol iskolák mintegy 20%-ában futott e program, ám a kutatások arra figyelmeztetnek, hogy a tehetséggondozó programok szinte kizárólag a középosztálybelieket érték el, és a programba bevontak etnikai háttere szerint is jelentős aránybeli eltéréseket tapasztaltak.¹³

A program meghatározó eleme az iskolák közti együttműködésben már korábban tapasztalatokat szerzett intézmények bevonása, így lettek tagjai a hálózatoknak a fárosz-iskolák (*Beacon Schools*) és a specializálódó iskolák (*Specialist schools*). Előbbiek kulcsterületekre összpontosítva innovatív módszerekkel értek el kiemelkedő eredményeket egy korábbi program keretében. Az első specializálódó iskolákat 1993-ban hozták létre, az eredeti elgondolásban az iskolák magántámogatókkal együttműködve, egy területre összpontosítva (pl. művészetek, nyelvek, sport, üzlet) dolgozták ki speciális képzési programjukat.¹⁴ Noha a minisztérium az engedélyek kiadásakor következetesen a leghátrányosabb oktatási körzetekben jelölte ki specializálódó iskolákat, széles körben osztják azt a véleményt, hogy ezek még mindig inkább „lefölözik” a környékbeli diákokat, semmint eredményeik elterjesztésével foglalatoskodnának.

Félévente készül értékelés a 200 leggyengébb eredményt elérő középiskoláról. A *fresh start* programrész keretében a leggyengébben teljesítő intézményeket – többségében középiskolákat – bezárják, majd újra megnyitják, élükön ezúttal olyan új igazgatóval, aki másutt már bizonyított. A gyengén teljesítő iskoláknak sikeres iskolákkal együttműködve kell kidolgozniuk a tantervüket. Ám a Guardian tudósítása szerint ezek az újra megnyitott iskolák megtalálják a módját annak, hogy jóval kevesebb hátrányos helyzetű diákot kelljen fogadniuk, mint elődeiknek (*Taylor 2005*).

A hivatalos értékelés (*DfES 2005*) szerint a program sikeresen mozdította elő a társadalmi inklúziót, és javított az iskolák eredményein is, noha néhány esetben a gyenge iskolai vezetés illetve programkoordináció visszafogta a javulást. Mégis elsősorban a diákok önértékelése, mintsem iskolai eredményei javultak. Mások szerint azonban a sokmillió fontot felemésztő programok nem váltották be a hoz-

13 Míg a kínai származású középiskolások közel negyede „tehetségesnek” találtatott (tanulmányi téren, sportban, zenében), ez az arány a fehérek közt 14 százalék, ázsiaiak közt 11,5 százalék, a feketék közt viszont csak 9,6 százalék volt.

14 A programokról bővebben ld. *Cserna & Bodnár (2003)*.



zájuk fűzött reményeket, sőt, esetenként kontraproduktívak voltak. Csak a rászorulók töredékét érték el, és néhol épp azokat az oktatási problémákat erősítették fel, amelyeket meg kellett volna oldaniuk. Sikeresek voltak azonban a „problémás diákok” hiányzási és a kizárási arányainak csökkentésében. Egy cinikus interjúalany a Times-ban így fogalmazott: „Valóban volt hatása, de az nem a tanulmányi eredményekben mérhető. Megváltoztatta a hátrányos helyzetű kölykök iskolával szembeni attitűdjét: jobban érzik magukat, miközben továbbra is alulteljesítenek az iskolában.” (*The Times* 2003. V. 27.)

Az EiC-körzetek máig részesülnek központi finanszírozásban, de 2006-tól kezdve kisebb mértékű a központi ellenőrzés, és a helyi hatóságok nagyobb szabadsághoz jutnak a források elosztásában. Az oktatási hátránykompenzációt célzó oktatáspolitikák középpontjába pedig a korábbinál is nagyobb mértékben a partneri kapcsolatok kialakítása, az alkalmazkodás, a helyi szükségletekhez, illetve a jó gyakorlatok és tudások cseréje került.

A nagyvárosok erőpróbája

A *London Challenge* 2003-ban indult: a nagy-londoni konurbáció egészét lefedő program a szakfelügyeleti jelentés szavai szerint 2006-ra a résztvevő iskolákban „drámai javulást” hozott, így finanszírozása 2011-ig biztosnak vehető. Először Londonban és vonzaskörzetében (ún. Nagy-London) indult a kísérleti program, de 2008-ra két másik metropolisz, Black Country (Birmingham és környéke) és Nagy-Manchester is bekapcsolódott. A *City Challenge*-el szintén a leszakadó rétegek iskolai kudarcainak átöröklődését kívánják megtörni, ám ennek kulcsát ezúttal az iskolák közti partnerkapcsolatokban és az aktív tudáscserében látják. Pongyolán fogalmazva egy nagyszabású társkereső programról van szó: minden alap- és középfokú iskola hozzáférést kapott ahhoz az adatbázishoz, amely a Nagy-London területén található összes iskola adatait tartalmazza (a teszteredményeket, ezek időbeni változását, a hátrányos helyzetű és a kisebbségi tanulók megoszlását). Az adatbázis segítségével az iskolák olyan társakra lelhetnek, akik hasonló feltételek mellett hasonló problémákkal szembesülnek. A program közös kísérletezésre, a legmegfelelőbb lokális válaszok megtalálására invitálja az iskolákat: megoszthatják egymással tapasztalataikat és sikereiket, jó gyakorlataikat, a tanárok közös továbbképzéseken vehetnek részt, vagy együttműködhetnek az iskolai helyettesítések megoldásában, és akár arra is szövetkezhetnek, hogy közösen dolgozzanak ki pedagógiai programokat – rájuk van bízva, hogy mit kezdenek a lehetőséggel.

Zárszó

A Blair-kormány elődeinél határozottabban fordult a társadalmi igazságosság kérdései felé, ám az eredményességre összpontosítva a kudarcokat hajlamos individualizálni, és a szakpolitikai intézkedéseket gyakran átítatja a bűnbakkeresés motívuma. A munkásosztálybeli, alacsony státuszú családokat érintő intézkedések (mint például a kimaradó gyerekek szüleit sújtó bírság) a törvény erejével lépnek fel azok

ellen, akik nem teljesítik kötelességüket (*Ball et al 2002*). És igaz ez az iskola falain belülre is: a diákokra összpontosító, felelősséget, kötelességeket és képességeket középpontba állító diskurzus veszélyessé válhat, amennyiben könnyen átfordulhat a hiányosságok forrását az egyénben megtalálni vélő beszédmódba.

Húsz év során az angliai oktatáspolitikai súlypontja a kiegészítő programokról, melyek az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés kiegyenlítését hivatottak biztosítani, az oktatás kimeneti eredményeire helyeződött át. Ehhez társult az a felismerés, hogy a leszakadó rétegek gyerekeiből helyi problémákra érzékeny, jó színvonalú, „befogadó” iskolákban hozható ki a legtöbb az iskolához fűződő aktuális társadalmi elvárások közül. A közoktatás egyre inkább a tágabban értelmezett szociális gondoskodás egyik beavatkozási terepévé értelmeződik át. Újra előtérbe kerül, hogy vajon nem önmámítás-e az oktatás elszigetelt reformjával felvenni a küzdelmet az iskolai hátrányokkal szemben, anélkül, hogy számot vetnénk azok tágabb társadalmi beágyazottságával. Egyre több figyelmet kapnak a szektorokon átívelő, az oktatási, egészségügyi és szociális ágazat szakemberei közti szorosabb együttműködés formáival kísérletező kezdeményezések.¹⁵ Az egyenlősítő támogató programok háttérbe szorultak, csupán kiegészítő elemei a rendszerszintű közpolitikáknak, melyek ugyanakkor közvetve az iskolák helyi szükségletek iránt fogékony átalakulását sürgetik.

A Munkáspárti kormány oktatási reformcsomagja egyszerre tüzte zászlajára a kiváló eredmények elérését és a méltányosság növelését. Az utóbbi néhány évben egyre több figyelmet fordítanak az előnyös és a hátrányos társadalmi háttérű gyerekek iskolai teljesítménye közt makacsul fennmaradó különbségekre, és így egyre sürgetőbb szembenézni a kérdéssel: elérhető-e áttörés egy olyan kvázi-piaci mechanizmusok vezérelte oktatási rendszerben, amely per definitionem teremt veszteseket és nyerteseket? Noha a leghátrányosabb helyzetűeket fogadó iskolákban javultak a teszteredmények, nem a legszegényebb gyerekek javítottak, és nem csökkent a lemaradásuk a jobb helyzetű iskolákban tanulókhoz képest sem. Az angliai oktatási reformoknak továbbra is egyik kulcskérdése, hogy vajon képes-e a méltányossági megközelítés és annak eszközrendszere közös keretet adni a vetélkedést, kiválóságot ünneplő, valamint a kezdeti lemaradások kompenzálására törekvő közpolitikáknak.

NEUMANN ESZTER

15 Az 1998-ban indított, koragyermekkori fejlesztést célzó Biztos kezdet program (Sure Start) volt az első képviselője ennek a szemléletnek. (Mintául az Egyesült Államokban 1965 óta működő Head Start program szolgált.) Sokkal hangsúlyosabb szerepet játszik azonban a jóléti szolgáltatások integrálása a skót reformlépésekben. 1999-ben hozták létre az első Integrált Közösségi Iskolát (Integrated Community School) - az ötletet egyébként szintén az Egyesült Államokból kölcsönözték. Az egyelőre gyerekbetegségekkel küzdő program célja az, hogy a „családközpontok”, az óvodák és az iskolák hatékonyabbá és a veszélyeztetett csoportok számára hozzáférhetőbbé váljanak. Talán nem meglepő, hogy a kritikus pontot a különböző szakmák képviselőinek, pedagógusoknak, szociális munkásoknak, pszichológusoknak, egészségügyben és a gyermekjólétben dolgozó szakembereknek mindennapi együttműködése jelenti: a munkaidőt vagy adatvédelmi és titoktartási kérdéseket érintő gyakorlati kérdésektől, a szakmai protokollok összeegyeztetésének nehézségein át, egészen a szakmai vitáig megannyi ponton nehézségek adódtak. A program egyes részei az angol döntéshozók tetszését is elnyerték, 2007-ben bejelentették, hogy egyre több iskola tart majd napi tíz órán át nyitva, kínál reggelit és délutáni programokat a gyerekeknek, és ad helyet a szakszolgálatok munkájának (pl. logopédiai foglalkozásoknak).



IRODALOM

- AINSCOW, M. & DYSON, A & KERR, K. (2006) *Equity in Education, Mapping the Territory*. The Centre for Equity in Education, University of Manchester. (Letölthető az internetről)
- BAGLEY, C., WOODS, P. A. & GLATTER, R. (2001) Implications of School Choice Policy: interpretation and response by parents of students with special educational needs, *British Education Research Journal*, 27 (3), 287–307.
- BALL, S., MARQUES CARDOSO, C., REAY, D., THURPP, M. & VINCENT, C. (2002) *Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems: A European Comparison. Education Policy in England – Changing Modes of Regulation: 1945–2001*. <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>
- BETTY, CH. (1971) Epa Action Research in Educational Priority Areas: England and Scotland, *Urban Education*. Vol 6.
- BOWE, R., BALL, S. J. & GOLD, A. (1992) *Reforming Education and Changing Schools*. London, Routledge.
- CURRIE, H. & DANAHER, P. A. (2001) *Government funding for English Traveller education support services*. *Multicultural Teaching*, 19 (2). 33–36. (Letölthető az internetről)
- DAVIES, S. & GUPPY, N. (1997) *Focus on English-speaking democracies: Globalisation and educational reforms in Anglo-American democracies*. *Comparative Education Review*, 41 (4), 435–459.
- DFES (2005) = Kendall, L., O'Donnell, L., Golden, S., Ridley, K., Machin, S., Rutt, S., McNally, S., Schagen, I., Meghir, C., Stoney, S., Morris, M., West, A. & Noden, P. (eds) *Excellence in Cities. The National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000–2003*. RR675A. (Letölthető az internetről)
- EDWARDS, T., FITZ J. & WHITTY, G. (1989) *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*. Lewes, Falmer.
- FORRAY R. KATALIN (1998) A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában, *Magyar Pedagógia*, No. 1. 3–16.
- GIBSON, A. & ASTHANA, S. (2000) Here we go again: a reply to 'What's in a number?' *Research Papers in Education*, 15 (2) 155–162.
- GILLBORN, D. (1999) *Race, Nation and Education: New Labour and the New Racism*. In: DEMAINE, J. (ed) *Education Policy and Contemporary Politics*, Macmillan, 82–102.
- GORARD, S. (1999) Well that just about wraps it up for school choice research: a state of the art review. *School Leadership and Management*, 19, 25–47.
- GRAHAM, M. & ROBINSON, G. (2004) "The Silent Catastrophe": Institutional Racism in the British Educational System and the Underachievement of Black Boys. *Journal of Black Studies*, Vol. 34, No. 5. 653–671.
- MIHÁLY ILDIKÓ (2007) Nagyvárosi iskolák. *ÚPSZ*, No. 5. (Az internetről letölthető)
- NODEN, P. (2000) Rediscovering the impact of marketization: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994–1999. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 371–390.
- POWER (1997) *The audit society*. Oxford University Press, Oxford.
- RADÓ PÉTER (2005) *Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai választások*. OECD analitikus országjelentés – Magyarország, SuliNova, OPEK. (Az internetről letölthető)
- SCOPPIO, G. (2002) Common trends of standardisation, accountability, devolution and choice in the educational policies of England, UK, California, U SA and Ontario, Canada. *Current Issues in Comparative Education* 2(2) (Az internetről letölthető)
- TAYLOR, M. (2005) Are city academies really helping the poorest children? *The Guardian*, 10.31. 8–9.
- TOMLINSON, S. (2001) *Education in a post-welfare society*, Buckingham, Open University.
- WHITTY, G., POWER, S., GEWIRTZ, S. & HALPIN, D. (2001) *Paving a Third Way? A policy trajectory analysis of Education Action Zones*. Progress Report to the ESRC.
- WHITTY, G. (1999). Education and social exclusion: possibilities and limits. Presentation to Conference on Catholic Schools in Urban Poverty Areas. Swanwick.
- WHITTY, G. (2008) Twenty Years of Progress? English Education Policy from 1988 to Present. *Educational Management, Administration & Leadership*, Vol. 36(2) 165–184.
- HONLAPOK
The Standards Site <http://www.standards.dfes.gov.uk/>
National Literacy Trust: <http://www.literacy-trust.org.uk/>
Biztos kezdet program: <http://www.surestart.gov.uk/>