

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

TÁMOGATÓ PROGRAMOK

EGY INTEGRÁCIÓS PROGRAM HATÁSA A TANULÓK FEJLŐDÉSÉRE	467	<i>Kézdi Gábor & Surányi Éva</i>
TANULMÁNYI ÖSZTÖNDÍJAK ETNIKAI ÉS SZOCIÁLIS ALAPON	480	<i>Messing Vera & Molnár Emilia</i>
A TOVÁBBKÉPZÉSEK HATÁSA A PEDAGÓGUSOK SZEMLÉLETÉRE	495	<i>Liskó Ilona</i>
AZ ARANY JÁNOS PROGRAMBAN RÉSZTVEVŐ DIÁKOK	512	<i>Fehérvári Anikó</i>
ESÉLYEK ÉS EGYENLŐTLENSÉGEK A PÁLYÁZATFINANSZÍROZÁSBAN	526	<i>Lányi András</i>
A PROJEKT-KÓRSÁGRÓL, AVAGY A TANODA-SZINDRÓMA	539	<i>Krémer Balázs</i>
A HIÁNYZÓ ÁGENS	549	<i>Zolnay János</i>
20 ÉV REFORM ANGLIÁBAN	557	<i>Neumann Eszter</i>
TÁMOGATÓ PROGRAMOK AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN	567	<i>Vida Júlia</i>

EDUCATIO INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK
TIZENHEDEK ÉVFOLYAM NEGYEDIK SZÁM 2008 – TÉL MEGJENIK NEGYEDÉVENKÉNT

FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: BAJOMI IVÁN

LEKTORÁLTA: HALÁSZ GÁBOR

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (*VALÓSÁG*) CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ (*KU-
TATÁS KÖZBEN*), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ, LISKÓ ILONA†, LUKÁCS PÉTER,
NAGY PÉTER TIBOR, POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR (*SZEMLE*)

SZERKESZTŐSÉGI ÉS KIADÓI TITKÁR: GARAMI ERIKA

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8.

TELEFON, FAX: (06-1) 235-7200

JELEN SZÁMUNK AZ OKTATÁSÉRT KÖZALAPÍTVÁNY TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT, ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON,
ÖTVEN NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.
LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZNAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT,
ILLETVE KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL
<http://www.hier.iif.hu/hu/educatio.php/>
ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN. AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

FOCUSED ON EDUCATION

EDITOR IN CHIEF: TAMAS KOZMA

THE JOURNAL IS PUBLISHED FOUR TIMES A YEAR (600 PAGES).

POSTAL ADDRESS: H-1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8., HUNGARY

ANNUAL SUBSCRIPTION: \$ 300 ON SURFACE DELIVERY OR \$ 450 BY AIR

(OR THE EQUIVALENT IN ANOTHER CURRENCY), TO ANY ADDRESS.

ORDERS MAY BE PLACED TO OUR POSTAL ADDRESS OR DIRECTLY THROUGH OUR WEBSITE

<http://www.hier.iif.hu/hu/educatio.php/>

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2008. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216-3384

Felelős kiadó: az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Nyomdai munkák: Rózsa Nyomda, Érd

Tipográfia: font.hu

E szám tanulmányainak szerzői

KÉZDI GÁBOR – egyetemi adjunktus, Közép-európai Egyetem és tudományos munkatárs, MTA Közgazdaságtudományi Intézet ✂ SURÁNYI ÉVA – vezető kutató, MATT Humán Tanácsadó Kft ✂ MESSING VERA – szociológus, MTA-SZKI, CEU-CPS ✂ MOLNÁR EMILIA – szociológus ✂ LISKÓ ILONA † – tudományos főmunkatárs, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet ✂ FEHÉRVÁRI ANIKÓ – tudományos főmunkatárs, OFI ✂ LÁNYI ANDRÁS – egyetemi docens, ELTE TÁTK ✂ KRÉMER BALÁZS – szociológus, szociálpolitikus, egyetemi docens, Debreceni Egyetem ✂ ZOLNAY JÁNOS – kutató, Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány ✂ NEUMANN ESZTER – tudományos segédmunkatárs, ELTE-TÁTK ✂ VIDA JÚLIA – tudományos segédmunkatárs, ELTE-TÁTK ✂ GYÖRGYI ZOLTÁN – tudományos főmunkatárs, OFI ✂ CEGLÉDI TÍMEA – PhD hallgató, DE ✂ KÖVES SZILVIA – PhD hallgató, ELTE ✂ SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS – egyetemi tanár, DE ✂ BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS – PhD-hallgató, ELTE PPK ✂ DEZSŐ RENÁTA ANNA – PhD-hallgató, PTE BTK ✂ CSORDÁS ANNAMÁRIA – PhD-hallgató, DE BTK ✂ KÁLLAI GABRIELLA – PhD-hallgató, ELTE PPK ✂ BENKEI KOVÁCS BALÁZS – PhD-hallgató, ELTE PPK ¶

(a tartalommutató folytatása)

INTERJÚ ----- 581

In memoriam Liskó Ilona – Interjú Csákó Mihállyal

KUTATÁS KÖZBEN ----- 591

Projekt vagy iskola (*Györgyi Zoltán*) – Hátrányos helyzetű tehetséges hallgatók a Debreceni Egyetemen (*Ceglédi Tímea*) – Muszély Ágoston, a „művésznyakkendő” viselő rajztanár (*Köves Szilvia*) – Változatok iskolai életvilágokra (*Szabó László Tamás*)

SZEMLE ----- 625

A romák társadalmi befogadását segítő cselekvési tervek (*Borbély-Pecze Tibor Bors*) – Fókuszban Európa sérülékeny kisebbségei (*Dezső Renáta Anna*) – Sikeres program a tanulói magatartás javítására (*Csordás Annamária*) – Durkheim és Dewey öröksége (*Kállai Gabriella*) – A gyötördő akadémia: minőség és regularizáció a felsőoktatásban (*Benkei Kovács Balázs*)

SUMMARY ----- 637

SZERZŐINKHEZ

Az Educatio minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Felsőoktatási Kutatóintézeté, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások és a lap arculatához való igazítás jogát a szerkesztőség fenntartja.

A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40 000 karakter), és két nyomtatott példányban érkezik (elégséges oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Elektronikusan is kérjük az állományt (adathordozón vagy elektronikus postafiókunkba). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni, a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákkal egyelőre sajnos nem tudunk mit kezdeni), grafikon esetén az adatokat is kérjük. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs, azokat átszerkesztjük a lap tipográfiájának megfelelően.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégséges idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.

TÁMOGATÓ PROGRAMOK

EGY INTEGRÁCIÓS PROGRAM HATÁSA A TANULÓK FEJLŐDÉSÉRE

A 2002-BEN AZ OKTATÁSI MINISZTERIUM ÁLTAL megalapított Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) azzal a céllal jött létre, hogy a hátrányos helyzetű és roma gyermekek integrált és minőségi oktatása elterjedjen a hazai általános iskolákban. A célt komoly anyagi ösztönzőkkel és kiterjedt pedagógiai támogatással kívánták elérni.

A 2003/2004-es tanévben 45 iskola pályázott sikerrel arra a komplex anyagi és pedagógiai támogatásra, amit az OOIH meghirdetett. Az iskolák egy integrációs program bevezetésére vállalkoztak, a program nagyrészt az első és az ötödik évfolyamon indult el, hogy aztán felmenő rendszerben az általános iskola valamennyi évfolyamára kiterjedjen. A programot Szőke Judit vezetésével egy szűk szakmai csoport dolgozta ki. A hatékony és eredményes együttnevelést célzó program elemeit az Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR) foglalja össze.¹ Az IPR alap gondolata az, hogy az integráció alapvetően oktatásszervezési kérdés, és sikerének kulcsa a minőségi oktatás. A rendszer olyan pedagógiai, illetve oktatásszervezési elemek gyűjteménye, melyek közül néhány kötelezően bevezetendő az integráló iskolákban, más részük alternatív módon választható. Az OOIH tevékenysége jóval szélesebb, kutatásunk keretében azonban csak az integrációs programba 2003-ban bekapcsolódott iskolákkal kapcsolatban végeztünk hatásvizsgálatot. A vizsgálat módszertanát és eredményeit részletesen az Educatio Kht. gondozásában megjelent kutatási összefoglaló dokumentálja (*Kézdi & Surányi 2008*).

Módszertani kérdések

A hatásvizsgálat keretében azokat az iskolákat tanulmányoztuk, amelyek a kezdetektől fogva részt vettek a programban, és ezeket hasonlítottuk össze olyan, a programban nem részt vevő iskolákkal, amelyek hasonlóak voltak hozzájuk. Előbbieket a program szóhasználatát követve bázisiskoláknak, utóbbiakat kontrolliskoláknak nevezzük. Minden iskolában azokat az évfolyamokat vizsgáltuk, amelyekre a program először terjedt ki.

Vizsgálatunk a gyermekek oldaláról közelít: arra a kérdésre keres választ, hogy a program pozitív hatással van-e a tanulók fejlődésére, és ha igen, milyen módon.

¹ Lásd például http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=1028



Különösen fontos annak vizsgálata, hogy a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű, illetve a roma és a nem roma tanulók fejlődésére eltérő hatással van-e a program, illetve általában az integráció. A tanulmányi eredmények (olvasáskészség, továbbtanulás) mellett a tanulók önértékelését és egyéb nem-kognitív készségeit is vizsgáltuk. A másik etnikai csoporttal kapcsolatos nézeteket, előítéleteket és távolságtartást szintén elemeztük, ennek eredményeit azonban ez a cikk nem tartalmazza. Ahol lehet, a fejlődésre koncentrálunk, és a kutatás végén mért eredményeket a korábban mért eredményekhez hasonlítjuk.

A program a 2003/2004-es tanévben indult, az akkori első és ötödik évfolyamon. A hatásvizsgálat első adatfelvételére adminisztratív okokból csak 2005 tavaszán kerülhetett sor, az utolsó adatfelvételnek pedig 2007-ben kellett lezárulnia. Az adatfelvétel célja ezért a 2004/2005-ös tanévben második, illetve hatodik osztályosok követése volt a negyedik, illetve nyolcadik osztály végéig. Az évenként megismételt adatfelvételek során a tanulói eredmények vizsgálatán túl a gyerekek családi hátterét és etnikai hovatartozását is felmértük (ez utóbbi az 1992. évi LXIII. törvénynek és az adatvédelmi ombudsman ajánlásainak megfelelően történt). A felmérések részleteit ugyancsak a fent már hivatkozott kutatási összefoglaló tartalmazza.

Egy program hatása – az ún. tényellentétes megközelítést alkalmazva – elsősorban azon mérhető le, hogy milyen eredményt értek el a résztvevők, összehasonlítva azzal az eredménnyel, amelyet akkor értek volna el, ha nem vesznek részt a programban. Kutatásunk 60 iskolában zajlott. A 45 bázisiskolából 30-at választottunk ki, és mindegyikhez egyenként rendeltük hozzá a megfelelő kontrolliskolát. A kontrolliskolák a tanulók tényellentétes eredményeinek a mérésére szolgálnak, ezért fontos, hogy ezek az oktatási intézmények jól reprezentálják azt, hogy mi történt volna a bázisiskolákban tanuló gyermekekkel a program hiányában. A fent említett kutatási összefoglaló a kiválasztás technikai részletei mellett azt is bemutatja, hogy tanulói összetételben a bázisiskolák és a kontrolliskolák között gyakorlatilag nincs különbség, és a két csoportba tartozó iskolák minősége és eredményessége is hasonló volt a program előtt.

Természetesen sosem lehetünk teljesen biztosak abban, hogy a program be nem vezetése esetén a bázisiskolák valóban olyan eredményeket értek volna el, mint kontrollpárjaik. Ilyen bizonyosságot általában tervezett kísérletek eredményei nyújthatnak, efféle megoldások azonban társadalompolitikai programok esetében nagyon ritkán alkalmazhatók – esetünkben sem erről van szó. Ezért néhány további elemzést is elvégeztünk. Először is a 2005-ös eredményeket is regressziós elemzésnek vetettük alá, hogy ily módon szűrjük ki az események alakulását már akkor is – vagyis a programtól függetlenül – befolyásoló, iskolák közötti eredménykülönbségeket okozó összes tényezőt. Másodsorban, annak érdekében, hogy különválaszthassuk a program hatásától azoknak a különbségeknek a hatását, amelyek esetlegesen a programtól függetlenül is fennálltak a bázisiskolák és a kontrolliskolák között, az iskoláknak egy szűkített mintáján is elvégeztünk minden összehasonlítást. A bázisiskolák igazgatói a 2005-ös interjúban válaszoltak arra a kérdésre, hogy iskolájukban mióta

tanítanak integráltan, az IPR-hez hasonló szemlélet alapján. A válaszok alapján elmondható, a bázisiskolák egyik felében már az OOIH-programhoz való csatlakozás előtt is ilyen szemléletben oktattak, míg a másik felében csak a csatlakozás óta. Ha a bázisiskolák és kontrolliskolák közötti különbségek valóban a program hatását mérik, akkor ezeket a különbségeket a program előtt nem integrált szemléletben oktató iskolákban ugyanúgy ki kell mutatni, mint a többi iskolában. Az eredmények ellenőrzésére ezért a bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbségeket megvizsgáltuk egy szűkített mintán, amely csak a program előtt nem integráltan oktató bázisiskolákat tartalmazza, a hozzájuk párosított kontrolliskolákkal.

A kognitív készségek fejlődését a Csapó Benő szegedi kutatócsoportja által kidolgozott szövegértési tesztekkel mértük. A nem-kognitív készségeket mérő kérdőívek saját fejlesztésűek voltak. Ez utóbbiakkal kapcsolatban felmerülhet az a probléma, hogy a tanulók esetleg a valósnál pozitívabb színben tüntetik fel magukat, jó benyomást akarva kelteni magukról. A hatásvizsgálat szempontjából nem az a fő kérdés, hogy milyen mértékű az ebből fakadó torzítás, hanem az, hogy a különböző iskolákban eltérő-e a torzítás mértéke. Nemzetközi standardokat követve ezért mi is megvizsgáltuk az eredményeket a jó benyomás keltést mérő kérdések esetében is elvégezve az ellenőrzést. Látni fogjuk, hogy a mért hatásokat nem befolyásolja számottevően a probléma. A jó benyomás keltés elemzésének részleteit a hatásvizsgálat összefoglalója tartalmazza.

Az iskolák működésére gyakorolt hatás

Az Integrált Pedagógiai Rendszer a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált környezetben történő oktatását segíti. A program hatásainak vizsgálatát ezért azzal kezdjük, hogy megvizsgáljuk, mennyiben valósul meg az integráció a bázisiskolákban, illetve mennyiben járul hozzá a program az integráció megvalósulásához. A program középpontjában az iskolán belüli integráció áll. A programban való részvételnek feltétele volt a hátrányos helyzetű és roma tanulók közepesen magas aránya az iskolában, a támogatás feltétele pedig az volt, hogy azokban az iskolákban, ahol több osztály is van egy évfolyamon, nem lehet különbség a tanulók összetételében a párhuzamos osztályok között.

Eredményeink azt mutatják, hogy a bázisiskolákban hangsúlyosan van jelen az integrációra való törekvés, és ez nagymértékben meg is valósul. A bázisiskolák 80 százalékában mondták fontosnak az igazgatók azt, hogy heterogénak legyenek az osztályok, illetve azt, hogy hasonló összetételű párhuzamos osztályok kialakítására törekszenek, szemben a kontrolliskolákkal, ahol az arány alig haladta meg a 20 százalékot. A bázisiskolákban a párhuzamos osztályok közötti, a roma tanulók arányában mutatkozó különbség átlagosan 13 százalék, a kontrolliskolákban viszont ennek több mint a kétszerese, közel 30 százalékpontos, ami szignifikáns különbség. A tipikus bázisiskolában a fentieknek megfelelően az egyik osztályban 25, a másikban 35 százalék körüli a roma tanulók aránya; a tipikus kontrolliskolában az egyik osztályban 15, a másikban 45 százalékos. A bázisiskolák több mint felében a roma



tanulók aránya gyakorlatilag azonos a párhuzamos osztályokban (a különbség 10 százalék alatti), és a különbség sehol sem haladja meg a 40 százalékot. Ezzel szemben a kontrolliskolák alig 20 százalékában azonos az osztályok etnikai összetétele, és néhány esetben gyakorlatilag teljes etnikai szegregáció figyelhető meg. Az adatok azt mutatják, hogy a családi háttér egyéb mérőszámai tekintetében is integráltabbak a bázisiskolák.

A program közvetlenül az iskolák működésére gyakorolható hatást, és a tanulók fejlődését természetesen csak közvetve, ezen keresztül befolyásolhatta. A integrált pedagógiai rendszer talán legfontosabb, de mindenképpen leglátványosabb elemei a modern, személyközpontú, a tanulói heterogenitást kezelő és a tanulói kooperációt erősítő oktatási módszerek. E módszerek gyakorlati megvalósulásáról és az oktatás minőségéről résztvevő osztálytermi megfigyelésekkel gyűjtöttünk információkat (a módszertani kérdésekről és a részletes eredményekről lásd a kutatási összefoglalót).

A megfigyelések során pedagógusok általános kompetenciája tekintetében nem találunk jelentős különbségeket az iskolák két csoportja között, a bázisiskolákban azonban elmozdulás tapasztalható a személyközpontú pedagógia irányába, különösen az alsó tagozaton. Ennek jelei megmutatkoznak a tantervek berendezésében, az óraszervezésben, a tevékenységek jellegében, valamint abban, hogy a pedagógus és a tanulók között valamivel gyakoribbak a személyes kontaktusok.

Talán a személyközpontúbb pedagógiának köszönhetően a bázisiskolákban mind az alsó, mind a felső tagozaton magasabb szintű a tanulói autonómia. Ezekben az iskolákban nagyobb hangsúlyt kap a csoportmunka is, és ha valóban megjelent, ez elsősorban a kooperatív tanulásszervezés elveinek megfelelően történik. Valószínűleg ennek eredményeként a bázisiskolákban jóval elterjedtebb a tanulók közötti együttműködés. Differenciálás a kontrolliskolákban szinte alig figyelhető meg, és bár a bázisiskolákban gyakoribb, itt is inkább kivételnek számít. Ha egyáltalán előfordul, ez általában a lassabban haladó néhány tanulónak adott egyéni feladatok formájában történik.

Szövegértés és továbbtanulás

A szövegértés olyan alapvető készség, amely a munkaerőpiacon és a modern élet szinte valamennyi területén nagymértékben befolyásolja a sikerességet, a boldogulást. A szövegértési tesztek ezért az általános iskolában elsajátított kompetenciák talán legfontosabb mérőeszközei: az első PISA-felmérés is a szövegértésre, az olvasáskészségre koncentrált.² A Magyarországon évenként végzett országos kompetenciamérés egyik tesztje ugyancsak a szövegértést vizsgálja.

Az elméleti pszichológia és pedagógia eredményei, a nemzetközi tapasztalatok és a pedagógusokkal folytatott beszélgetések is azt valószínűsítették, hogy az OOIH-

² Lásd például az OECD PISA-jelentéseit (<http://www.pisa.oecd.org>) és IALS-tanulmányát (http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_2649_39263294_2670850_1_1_1_1,00.html)

programnak legfeljebb kismértékű hatása lehet a tanulók szövegértési fejlődésére, különösen a felső tagozaton. A bázisiskolák és a kontrolliskolák tanulóinak a standardizált szövegértés terén elért eredményeit az 1. táblázat mutatja. A standardizálás miatt az átlag 0, a szórás 1, a közölt számok tehát azt mutatják, hogy szórás-egységben mérve milyen messze vannak a teljes minta átlagától az egyes csoportok átlagai. A két véletlenszerűen kiválasztott egyén közötti várható különbség egy szórás-egységnyi, ami meglehetősen nagy eltérést jelent.

1. táblázat: A standardizált szövegértés teszt eredményei

	4. osztály			8. osztály		
	Bázisiskolák	Kontrolliskolák	Különbség	Bázisiskolák	Kontrolliskolák	Különbség
Összes tanuló	0,08	-0,07	+0,15**	0,05	-0,04	+0,09*
Roma tanulók	-0,40	-0,55	+0,15*	-0,28	-0,43	+0,16*
Nem roma tanulók	0,31	0,24	+0,07	0,22	0,17	+0,05
HH tanulók	-0,36	-0,49	+0,13*	-0,28	-0,40	+0,12
Nem HH tanulók	0,46	0,26	+0,20**	0,22	0,12	+0,10*

Megjegyzés: 0 = az adott évfolyam eredményeinek mintabeli átlaga, a mértékegység pedig annak mintabeli szórása. * statisztikailag szignifikáns 10%-os szinten, * 5%-os szinten, ** 1%-os szinten. HH = e táblázatban és a továbbiak esetében is: hátrányos helyzetű.

Az eredmények azt mutatják, hogy a bázisiskolák tanulói az alsó és a felső tagozaton egyaránt jobban teljesítenek a szövegértési teszteken, mint kontrolliskolába járó társaik. A bázisiskolákra és a kontrolliskolákra is igaz, hogy a roma és a hátrányos helyzetű tanulók esetében az olvasási teszt eredményei mindenütt jelentősen elmaradnak a nem roma, illetve nem hátrányos helyzetű tanulók eredményeitől, de ez a lemaradás valamivel kisebb a bázisiskolákban. Mindezek mellett azonban a nem roma és a nem hátrányos helyzetű tanulók is jobb eredményeket értek el a bázisiskolákban, mint a kontrolliskolákban.

A bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti szövegértési különbségeket összevetettük a két évvel korábban felvett induktív gondolkodási teszt eredményeivel, valamint a program előtt nem integráló bázisiskolák (és kontrollpárjaik) szűkített mintájával is. Az eredmények e modellek esetében is hasonlóak a korábbiakhoz. Valószínűsíthetjük tehát, hogy a bázisiskolába járó tanulók szövegértési készségei a program hatására növekedtek jobban a kontrolliskolába járó társaikhoz képest. A hatások pozitívak, nem túl számottevőek, de nincs olyan csoport, amelynek tagjai hátrányt szenvednének az integrációs program következtében.

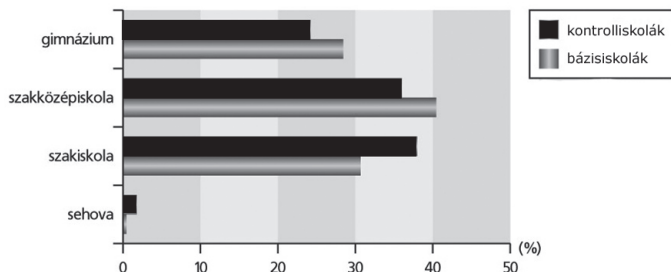
A továbbtanulást a nyolcadikosok körében vizsgáltuk, mégpedig a tanév lezárulakor, így nemcsak a szándékokat és a beadott jelentkezéseket, hanem a felvételi adatokat is elemeznünk tudtuk. A bázisiskolák és a kontrolliskolák nyolcadikosok felvételi arányait az 1. ábra mutatja.

A bázisiskolákban végzett nyolcadikosok csaknem 30 százaléka gimnáziumban, további csaknem 40 százaléka szakközépiskolában tanul tovább, szemben a kontrolliskolák 25, illetve 35 százalékos arányával. Szakiskolába a bázisiskolákból 30, a



kontrolliskolákból csaknem 40 százalék tanul tovább, a nem továbbtanulók aránya pedig 0 százalék a bázisiskolákban, 2 százalék a kontrolliskolákban.

1. ábra: Továbbtanulás nyolcadik után (felvételi adatok)



A 2. táblázat külön is bemutatja, hogy a roma és a nem roma, valamint a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű nyolcadikosok mekkora hányada tanul tovább érettségit adó középiskolákban.

2. táblázat: Érettségit adó középiskolába bekerült diákok aránya (%)

	Bázisiskolák	Kontrolliskolák	Különbség
Összes tanuló	69	60	+9**
Roma tanulók	49	37	+12*
Nem roma tanulók	77	70	+7*
HH tanulók	44	40	+4
Nem HH tanulók	77	68	+9**

+ Statisztikailag szignifikáns 10%-os szinten, *5%-os szinten, **1%-os szinten.

Érettségit adó középiskolába a bázisiskolák nyolcadikosainak csaknem 70, a kontrolliskolák nyolcadikosainak 60 százalékát vették fel. A roma és hátrányos helyzetű tanulók felvételi arányai mindenütt alacsonyabbak, a bázisiskolák előnye azonban éppen a roma tanulók között a legnagyobb: csaknem 50 százalékuknak sikerül a felvételi, szemben kontrolliskolás társaik 37 százalékos eredményével. A hátrányos helyzetűek eredményei ugyanakkor arra utalnak, hogy a bázisiskolák előnye a roma tanulók esetében is inkább a nem hátrányos helyzetűek eredményeiből ered. A hatodikosok körében végzett kognitív teszt eredményeit is figyelembe véve valamennyit csökken, de továbbra is pozitív marad bázisiskolát végzett nyolcadikosok továbbtanulási előnye kontrolliskolai társaikhoz képest. Ugyanilyen eredményt kapunk, ha a program előtt nem integráló iskolákra korlátozzuk az elemzést.

A továbbtanulás terén felmutatott eredmények pozitívak és jelentősek. Értékelésükkor szem előtt kell tartanunk, hogy a középiskolai felvétel nemcsak az általános iskolákon múlik (az előítéletes környezet a jó általános iskolai teljesítmény esetén is visszafoghatja a roma tanulók továbbtanulását). Ráadásul igazán jelentős hatást csak akkor várhatunk a programtól, ha ez elsőtől kezdve befolyásolja a tanulók teljes iskolai pályafutását, az általunk vizsgált felső tagozatosok fejlődését

azonban csak ötödik osztálytól kezdve befolyásolhatta a program. Mindezek ellére mutatható ki a pozitív fejlődés valamennyi csoportban.

Pozitív önértékelés, a saját sors irányítása és a nehéz helyzetekkel való megküzdés

A kognitív készségek nagy része az iskolakezdés előtt kialakul. Részben ennek tudható be, hogy az iskola a kognitív fejlődésre gyakorolt hatás mellett egyéb utakon is jelentős mértékben növeli az egyének munkaerőpiaci értékét (*Bowles et al 2001; Heckam & Rubinstein 2001*). Az iskola a hasznosítható tudás és műveltség mellett olyan más, nem kognitív jellegű készségek elsajátításában is segíthet, amelyeket szintén értékeli a munkaerőpiac. A legújabb munkaerőpiaci tanulmányok egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az olyan, összefoglaló néven „nem kognitív” készségeknek nevezett tulajdonságoknak, mint az önbizalom, a saját sorsunk irányításának képességébe vetett hit, a konfliktusokkal való megküzdés vagy a társas viselkedés készségei. Megbízható kutatások számolnak be arról, hogy a pozitív önértékelés és a sorsirányítás képességébe vetett hit munkaerőpiaci értéke nagyságrendileg hasonló a kognitív készségek és kompetenciák értékével, és e két készség egy sor más szempontból is hozzájárul a sikeresebb élethez (*Carneiro & Heckman 2003; Heckman et al 2006*).

A nem kognitív készségek jelentősége tehát szűk munkaerőpiaci szempontból is összemérhető a kognitív készségekkel. Ráadásul – szemben az utóbbiakkal – az iskolai évek alatt is fejlődnek, így pl. tizenéves korban is fejleszthetők. Az Integrált Pedagógiai Rendszer több elemének is fontos célja volt a tanulói autonómia és interakció elősegítése. A bázisiskolákban valóban jóval nagyobb arányban alkalmazzák ezeket a megoldásokat, és az itt tanulók valóban autonómabb és kooperatívabb módon viselkednek. Mindezek alapján fontos megvizsgálni, hogy van-e a programnak kimutatható hatása a tanulók „nem kognitív készségeire”. A mérést nemzetközi standard eszközökből kiinduló saját fejlesztésű kérdőívvel végeztük. A mérőeszközöket a kutatási összefoglaló dokumentálja részletesebben.

Az első vizsgált készség „a sorsirányítás képességének érzése” elnevezést kapta. Annak érzése, hogy képesek vagyunk irányítani saját sorsunkat, fontos feltétele a megalapozott döntéseknek és így a sikeres életnek. A pszichológiai irodalom e készség kapcsán a kontrollhely fogalmát alkalmazza. A belső kontroll azt a meggyőződést jelenti, hogy saját magunk irányítjuk a sorsunkat. A „külső kontroll”-kategóriába sorolt személyek ezzel szemben az események okaira külső tényezőkként tekintenek, vagyis úgy gondolják, hogy az élet tőlük függetlenül „megtörténik velünk”. A kontrollhely koncepcióját Julian B. Rotter dolgozta ki, egy olyan kérdőívvel együtt, amely azóta is használatos, és amelyen a mi mérésünk is alapul (*Rotter 1996*).

A belső kontroll a viselkedés és annak következménye közötti ok-okozati kapcsolat felismeréséből adódik. Elsajátításához a szabad választásokon, és az ezek következményeiért vállalt felelősségen keresztül vezet az út. Egy fiatal a felelősségteljes vi-



selkedés és a viselkedés számonkérhetősége révén tanulja meg a siker vagy a kudarc okát magában keresni. Ennek pedig jelentős szerepe van az iskolai és a felnőttkori sikerességben, illetve a súlyos sikertelenség elkerülésében. A belső kontrollérzetet a nyolcadikos tanulók körében vizsgáltuk, országosan standardizált kérdőívek segítségével. Az országos standardizálás miatt ez esetben az országos átlag 0 és az országos szórás 1, a közölt számok tehát azt mutatják, hogy szórásegységben mérve milyen messze vannak az országos átlagtól az egyes csoportok átlagai. Az eredményeket a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat: A Rotter-féle „belső kontrollhely”-teszt eredményeinek az országosan standardizált értékektől való eltérése a bázisiskolákban és a kontrolliskolákban

	8. osztály		
	Bázisiskolák	Kontrolliskolák	Különbség
Összes tanuló	0,22	0,07	+0,15**
Roma tanulók	0,25	-0,02	+0,27**
Nem roma tanulók	0,22	0,11	+0,12*
HH tanulók	0,23	0,10	+0,13*
Nem HH tanulók	0,23	0,08	+0,15*

+ Statisztikailag szignifikáns 10%-os szinten, *5%-os szinten, **1%-os szinten.

Megjegyzés: 0 = országos átlag, a mértékegység pedig az országos szórás.

Az eredmények tanúsága szerint a bázisiskolák tanulói az országos átlagot 20–25 százaléknyi szórásegységet meghaladó mértékben érezték úgy, hogy saját maguk irányítják a sorsukat. A kontrolliskolák tanulói az országos átlaghoz jóval közelebbi eredményt mutatnak. A bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbség átlagosan 15 század szórásegység az előbbieik javára. A különbség statisztikai értelemben szignifikáns. A roma tanulók esetében mért különösen nagy különbség arra vezethető vissza, hogy míg a bázisiskolákban nincs különbség az egyes csoportok eredményei között, addig a kontrolliskolákban a roma tanulók kevésbé érzik úgy, hogy maguk irányítják a sorsukat.

A „jó benyomás keltés”-effektusát kiszűrni hivatott számítások és a korábbi teszt-eredményekkel való összevetés csak elenyésző mértékben csökkentik, gyakorlatilag változatlanul hagyják a bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbségeket (az eredményeket a kutatási összefoglaló tartalmazza). Ez azt jelzi, hogy a bázisiskolák tanulói valóban az iskola miatt érzik inkább úgy, hogy urai saját sorsuknak. Amikor a mintát a program előtt is integrált szellemben oktató iskolák kizárásával szűkítettük, a szűkítés szintén kismértékű változást eredményezett, de a lecsökkent elemszám miatt a kimutatott különbségek statisztikai szignifikanciája gyenge. A hátrányos helyzetű tanulók esetében a bázisiskolák és a kontrolliskolák különbsége is nullára redukálódik. Mindez azt sugallja, hogy valószínűleg maga az OOIH-program is kedvezően hat a szóban forgó készség alakulására, de a bázisiskolák egy része a programtól függetlenül is erősíti tanulóiban a saját sorsuk feletti kontroll

érzését. Ez utóbbi készség szempontjából a programnak valószínűleg a roma, nem feltétlenül hátrányos helyzetű tanulókra van a legpozitívabb hatása.

A második vizsgált „nem-kognitív” készség a pozitív önértékelés. Az önértékelés modern megközelítésben az énkép értékelő komponense, és kedvező vagy kedvezőtlen attitűdöt jelent az én irányában. A modern önértékelés koncepcióját Morris Rosenberg dolgozta ki, aki ezt az én értékességével kapcsolatos általános érzésként határozta meg (*Rosenberg 1965*). Az önértékelés általános, átfogó dimenziója mellett részterületekkel kapcsolatos vizsgálatokat is szoktak végezni. Mi a Rosenberg-féle általános teszt mellett a Susan Harter által tizenévesek vizsgálatára kidolgozott gyermek-önértékelési tesztet (Self Perception Profile for Children – SPPC) adaptáltuk, amelyet világszerte gyakran alkalmaznak az iskoláskorú gyermekekre irányuló programok hatásvizsgálatakor (*Harter 1983, 1985*). Az SPPC az általános önértékelés mellett az alábbi öt részterületre vonatkozó önértékelést is vizsgálja: iskolai kompetencia, társas elfogadottság, a sportban mutatott kompetencia, külső megjelenés, viselkedésbeli fegyelmezettség. Az SPPC általunk adaptált, rövidített és országosan standardizált verziója segítségével a sportot leszámítva valamennyi területet mérni tudtuk. A bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbségeket a 4. táblázat mutatja be.

4. táblázat: A pozitív önértékelés teszt eredményeinek az országosan standardizált értékektől való eltérése a bázisiskolákban és a kontrolliskolákban

	4. osztály			8. osztály		
	Bázis-iskolák	Kontroll-iskolák	Különbség	Bázis-iskolák	Kontroll-iskolák	Különbség
A Rosenberg-teszt eredményei						
általános önértékelés	0,19	0,18	+0,01	0,03	-0,03	+0,06
Az SPPC-teszt eredményei						
általános önértékelés	-0,04	-0,03	-0,01	0,23	0,02	+0,21**
külső megjelenés	0,01	-0,07	+0,08	0,11	-0,10	+0,21**
iskolai kompetencia	0,09	-0,02	+0,11*	0,08	-0,08	+0,16**
jó viselkedés	0,34	0,21	+0,13*	0,21	0,08	+0,13*
társas elfogadottság	0,01	0,01	+0,00	0,06	0,11	-0,05
SPPC összesített	0,09	-0,02	+0,10*	0,25	-0,01	+0,26**

Megjegyzés: 0 = országos átlag, a mértékegység pedig az országos szórás.

+ Statisztikailag szignifikáns 10%-os szinten, *5%-os szinten, ** 1%-os szinten.

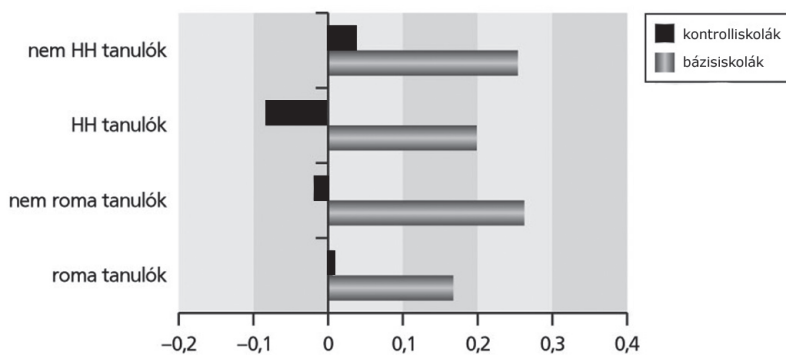
A Rosenberg-féle tesztet alapvetően felnőttekre dolgozták ki, ezért nem meglepő, hogy a legkisebb különbséget ezt alkalmazva tapasztaljuk. A gyermekekre kidolgozott SPPC-tesztek nagyobb eltéréseket mutatnak a bázisiskolák javára. Negyedikben csak az iskolai kompetenciával („jó tanulás”) és a jó magaviselettel kapcsolatos eredmények tekintetében mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség, nyolcadikban azonban a társas önértékelés kivételével valamennyi dimenzióban van különbség. A legnagyobb, pozitív eltérés az általános önértékelés valamint a külső megjelenés önértékelése tekintetében érzékelhető. A általános önértékelés tekin-



tetésben a kontrolliskolák tanulóinál mért érték az országos átlagnak felel meg, a bázisiskolák tanulói esetében viszont ez az érték csaknem egynegyed szórás egységgel magasabb. A külső megjelenés önértékelése tekintetében a kontrolliskolákban egytized szórás egységgel az országos átlag alatti, a bázisiskolákban ugyanennyivel az országos átlag feletti értékeket találunk. Tizennégy év körüli fiatalokról lévén szó, a külső megjelenés önértékelésének jelentősége igen nagy, így fontos a bázisiskolák e téren kimutatott előnye. A nyolcadikosok esetében az iskolához kötődő dimenziók (kompetencia és magaviselet) esetében az eredményei hasonlóak a negyedikesek eredményeihez. A társas önértékelésben nincs szignifikáns különbség a bázisiskolák és a kontrolliskolák között, ami némileg meglepő, de fakadhat a mérőeszköz hiányosságaiból is.

Az összesített SPPC-eredmények esetében a bázisiskolák előnye jelentős, nyolcadikban több, mint egynegyed szórás egységnyi. Az iskolák két csoportja közötti, a roma és nem roma, valamint a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű nyolcadikos tanulók esetében mért különbségeket a 2. ábra mutatja be.

2. ábra: Pozitív önértékelés nyolcadik osztályban. Az országosan standardizált SPPC-tesztek összesített eredménye



Megjegyzés: 0= országos átlag, a mértékegység pedig az országos szórás. HH= hátrányos helyzetű.

Az eredmények azt mutatják, hogy a bázisiskolák tanulóinak az önértékelése pozitívabb, akár romák, akár nem romák, akár hátrányos helyzetűek, akár nem hátrányos helyzetűek. A legnagyobb előnyt a nem hátrányos helyzetű tanulók esetében tapasztalhatjuk.

A bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbségeket ismét ellenőriztük a jó benyomás keltése-effektust és a két évvel korábbi önértékelés-teszt eredményeit figyelembe véve, a teljes minta esetében és a program bevezetése előtt nem integrált szemléletben oktató iskolák szűkített mintája esetében is. Az így mért különbségek minden esetben a nyers különbségek közelében vannak, esetenként meg is haladják azokat. A program előtt nem integrált szellemben oktató iskolák esetében ráadásul ezek az eredmények még jobbák (a hozzájuk rendelt a kontrolliskolákhoz képest is). Az eredmények tehát azt támasztják alá, hogy a bázisiskolában tanulók pozitívabb önértékelése magának a programnak tulajdonítható.

A nem kognitív készségek harmadik vizsgált dimenziója a stresszes, illetve konfliktusos helyzetekkel való megküzdés készsége. A pszichológiai irodalomban egyszerűen „megküzdésnek” nevezett készség azt a készséget jelöli, amelynek segítségével az egyének fel tudják dolgozni a nehéz vagy konfliktusos helyzeteket, vagyis tartós károsodás, bénultság vagy egyéb negatív következmények nélkül tudnak továbblépni ezeken a helyzeteken akkor is, ha maga a kiváltó ok nem szűnik meg.³ A megküzdési készségek rendkívül értékesek lehetnek az iskolában és a munkahelyen, de a deviáns és önpusztító viselkedésekbe való menekülés elkerülése szempontjából is igen pozitív a szerepük.

A hatásvizsgálat során a megküzdéssel kapcsolatos irodalom alapján összeállított saját kérdőívünket használtuk, szintén országos standardizálással. A tesztet a nyolcadikosokkal vettük fel, a bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbségeket az 5. táblázat mutatja be.

5. táblázat: A megküzdési teszt országosan standardizált eredményeitől való eltérés a nyolcadik osztályban

	Bázisiskolák	Kontrolliskolák	Különbség
Összes tanuló	0,45	0,32	+0,13*
Roma tanulók	0,16	-0,14	+0,30**
Nem roma tanulók	0,62	0,51	+0,11
HH tanulók	0,19	-0,01	+0,20
Nem HH tanulók	0,56	0,44	+0,12

Megjegyzés: 0= országos átlag, a mértékegység pedig az országos szórás.

+ Statisztikailag szignifikáns 10%-os szinten, *5%-os szinten, **1%-os szinten.

Az eredmények azt mutatják, hogy a bázisiskolák tanulói átlagosan jobb megküzdési készségekkel rendelkeznek. A különbség különösen jelentős a roma tanulók esetében: a válaszok alapján a bázisiskolák roma tanulói az országos átlagot meghaladó mértékben tudnak megküzdni a stresszes helyzetekkel, míg a kontrolliskolák roma tanulói elmaradnak az országos átlagtól e készség tekintetében. A megküzdési készsége a nem roma és a nem hátrányos helyzetű tanulók esetében is valamivel jobban fejlődik a bázisiskolákban.

Az eredmények gyakorlatilag azonosak akkor is, ha megpróbáljuk kiszűrni a „jó benyomás keltése”-effektust, és ha a nyolcadikosok eredményeit összevetjük a két évvel korábban felvett teszt eredményeivel, illetve ha az integrált oktatást csak a programba való belépés után megvalósító bázisiskolák, illetve kontrollpárjaik szűkített mintáját vesszük figyelembe a számítások során. Mindez ismét azt valószínűsíti, hogy magának az OOIH-programnak van pozitív hatása a megküzdési készségekre, méghozzá elsősorban a roma tanulók esetében.

3 Folkman, Susan (1984) Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personal and Social Psychology*, No. 46. pp. 839–852.



Következtetések

A tanulmány célja az volt, hogy képet adjon az OOIH-program hatásáról. A hatásvizsgálat kimutatta, hogy a bázisiskolákban az esetek túlnyomó többségében etnikai szempontból, illetve a hátrányos helyzetű tanulók megoszlása szempontjából integráltak az osztályok, a kontrolliskolákban azonban gyakran nem ez a helyzet. A program ezen túlmenően is jelentős mértékben megváltoztatta a résztvevő iskolák működését. Az egyik legfontosabb változás az, hogy a bázisiskolákban elmozdulás tapasztalható a személyközpontú pedagógia irányába, különösen az alsó tagozaton. Vélhetően a személyközpontúbb pedagógiai megoldások alkalmazásának köszönhetően a bázisiskolákban nagyobb fokú a tanulók autonómiája mind az alsó, mind pedig a felső tagozaton. A bázisiskolákban ezen túlmenően nagyobb hangsúlyt kap a csoportmunka, és ha megjelenik, elsősorban a kooperatív tanulásszervezés elveinek megfelelően történik ez. Valószínűleg ennek eredményeként a bázisiskolákban sokkal gyakoribb a tanulók közötti együttműködés.

A tanulók fejlődését tekintve a program hatása – hol kisebb, hol nagyobb mértékben – a gyerekek minden csoportjára nézve pozitív. A különböző családi háttérű diákokra gyakorolt hatás sokszor különböző, de nem találtunk olyan területet, ahol a hatás bárkire nézve is negatív lett volna, és valamilyen területen minden csoport jobb eredményeket ért el. A bázisiskolákban a tanulók olvasáskészsége és továbbtanulási esélyei jobbak, mint kontrolliskolák társaikéi, akár a roma, akár a nem roma gyerekeket, akár a hátrányos helyzetű, akár a nem hátrányos helyzetű tanulókat tekintjük. Mindezek mellett a programnak jelentős pozitív hatása van valamilyen diák önértékelésére, abbéli hitükre, hogy képesek maguk irányítani sorsukat, miként a nehéz helyzetekkel való megküzdés készségére is. Ez pedig jelentős siker, hiszen az utóbbi készségek jelentősége a munkaerőpiacon és az élet más területein is a kognitív készségekéhez és kompetenciákéhoz fogható.

Annak ellenére mutathatók ki a tanulók fejlődésére gyakorolt pozitív hatások, hogy a program sok tekintetben igen tökéletlenül befolyásolja az iskolák működését és az osztálytermi munkát. A siker háttérében valószínűleg több, egymástól nehezen elválasztható mechanizmus áll. Egyrészt úgy tűnik, szükséges feltétel a többségben roma és hátrányos helyzetű osztályok megszüntetése, vagyis maga az integráció. Emellett a személyközpontú és a tanulói autonómiát erősítő pedagógia látszik jelentősen hozzájárulni a jobb tanulói eredményekhez, függetlenül a tanulók családi háttérétől. A tanulói kooperáció és az ezt segítő kooperatív csoportmunka pedig – úgy tűnik – a roma és hátrányos helyzetűeket segíti elsősorban.

Mivel a programban való részvétel nem véletlenszerű kiválasztás eredménye volt, teljes bizonyossággal sosem fogjuk tudni eldönteni, hogy valóban a program hatásáról van-e szó, vagy a résztvevő iskolák a program hiányában is jobb eredményeket értek volna el. Miként ezt tanulmányunkban érzékeltettük, és a kutatási jelentésben részletesen dokumentáltuk, több minden szól amellett, hogy valódi hatást gyakorol a program. De még ha nem is mindig a program hatásáról van szó, az eredmények azt mutatják, hogy a résztvevő iskolák integráltabb oktatás mellett jobb eredmé-

nyeket hoznak ki az ugyanolyan családi háttérű tanulókból, mint a nem integrált módon működő iskolák.

Ez pedig azt jelzi, hogy lehetséges a mai Magyarországon olyan integrált oktatást folytatni, amelyben nemcsak a kisebbségi, de a többségi tanulók is jobban fejlődnek sok fontos szempontból. Természetesen nem könnyű ilyen tanulási környezetet teremteni: ez jelentős változásokat igényelhet az oktatás szervezésében, új módszerek és szemlélet alkalmazását kívánhatja a pedagógusoktól, és ezek mellett is jelentős többletmunkát jelenthet az iskola valamennyi dolgozója számára. Az iskolák vezetőit és a pedagógusokat valószínűleg nemcsak felkészíteni és erősíteni, hanem ösztönözni is kell minderre. Ha országos léptékben szeretnénk a sikeres integrált oktatás eredményeit élvezni, ezeket a szempontokat nem szabad figyelmen kívül hagynunk.

KÉZDI GÁBOR & SURÁNYI ÉVA

IRODALOM

- BOWLES, S., GINTIS, H. & OSBORNE, M. (2001) The determinants of earnings: A behavioral approach. *Journal of Economic Literature*, 2001/39(4), 1137–1176.
- CARNEIRO, P. & HECKMAN, J. J. (2003) *Human Capital Policy*. IZA Discussion Paper No. 821.
- HARTER, S. (1983) Developmental perspectives on the self-system. In: HETHERINGTON E. H. (ed) *Handbook of Child Psychology. Vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York: John Wiley, 275–385.
- HARTER S. (1985) *Manual of the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver: Denver Co.
- HECKMAN, J. J. & RUBINSTEIN, Y. (2001) The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 2001/91(2), 145–149.
- HECKMAN, J. J., STIXRUD, J. & URZUA, S. S. (2006) *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*. NBER Working Paper, 12006.
- KÉZDI GÁBOR & SURÁNYI ÉVA (2008) *Egysikeres iskolai integrációs program tapasztalatai A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Kutatási összefoglaló*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, Budapest, 2008.
- ROSENBERG, MORRIS (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ROTTER, JULIAN B. (1996) Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 1996/80 (609).

TANULMÁNYI ÖSZTÖNDÍJAK ETNIKAI ÉS SZOCIÁLIS ALAPON

JELENLEG HA EGY NEHÉZ SORSÚ GYERMEK tanulmányai támogatásához ösztöndíjat szeretne, és nem cigány, akkor nincs sok lehetősége, egyetlen állami ösztöndíjra pályázhat. Ha cigány, akkor kettő közül választhat. Van-e azonban értelme annak, hogy külön ösztöndíj létezzen kizárólag romák számára? Valóban elérhetőek-e az ösztöndíjak azok számára, akiknek azokat kiírták? És a meglévő ösztöndíjakkal vajon érdemben lehet-e támogatni az ösztöndíjasok tanulmányait?

Miért kell ösztöndíj?

A magyarországi roma kisebbség a magyar társadalom egyik leginkább kirekesztett csoportja, amelyet egyszerre sújtanak szociális hátrányok (alacsony iskolai végzettség, gyenge munkaerőpiaci pozíció, a nem romákétól lényegesen rosszabb jövedelmi és lakáshelyzet) és etnikai alapú előítéletek. Miközben a romák társadalmi, gazdasági integrációja az egész magyar társadalom érdeke, a rendszerváltást követő leszakadásuk megállítása érdekében kevés eredményes intézkedés született (ÁSz 2008). A társadalmi mobilitás egyik legfontosabb csatornájaként számon tartott oktatás terén sem sikerült hatékonyan csökkenteni hátrányaikat. Annak ellenére, hogy az utóbbi huszonöt évben a romák iskolázottsági mutatói javultak, a romák és nem romák közötti iskolázottsági olló lényegében változatlan maradt: miközben a roma gyerekek körében is általánossá vált az általános iskola elvégzése, a többségi társadalomból származó gyerekek egyre nagyobb arányban szerzik meg az érettségit, illetve nyernek felvételt egyetemre, főiskolára (Kemény, Havas & Liskó 2002). Létjogosultságuk van tehát az olyan programoknak, amelyek a roma gyerekek iskolai teljesítményének növekedését, illetve a romák sikeresebb iskolai mobilitását célozzák. Az általunk elemzett két ösztöndíjprogram, a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány (MCKA), (illetve később a Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány) Roma tanulmányi ösztöndíja, és a Tempus Közalapítvány által kezelt Útravaló ösztöndíj is alapvetően az iskolai mobilitást kívánja támogatni. De míg az előbbi etnikai alapon ítélik oda, az utóbbi célcsoportját etnikai hovatartozástól függetlenül, a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók alkotják.

A roma gyerekek hátrányai etnikai hovatartozásukból, és többnyire, bár nem minden esetben, szociális helyzetükből adódnak. Elvileg tehát létjogosultsága lehet mind az etnikai alapú, mind a szociális alapú programnak. Az előbbi esetben akkor tekinthető sikeresnek bármilyen ösztöndíjprogram, ha az a tanulók etnikai

hovatartozásából származó hátrányok számottevő csökkenését eredményezné. Ha a roma gyerekeket a programnak köszönhetően származásuk miatt nem érné hátrányos megkülönböztetés (aminek számos formáját ismerjük a közelmúlt magyar közoktatási gyakorlatából, kezdve a szegregált osztályokban történő oktatásuktól a speciális iskolákba történő irányításig). Ha csökkenne azon atrocitások gyakorisága, amelyek romaságuk miatt érik őket a gyermekközösségekben, ha az iskolák értékként kezelnék a roma kultúrát, és általában nyitottabbá válnának a másság iránt. Mindezek következtében a roma gyerekek számára (is) etnikai hovatartozásuk, identitásuk pozitív összetevőjévé válna, növekedne önbecsülésük és önértékelésük, és ezek következtében javulna az iskolai teljesítményük.

A szociális alapon nyújtott ösztöndíjak akkor tekinthetők sikeresnek, ha hozzájárulnak a hátrányos helyzetből adódó nehézségek csökkentéséhez, vagyis ha az iskola elérhetővé tenné a hátrányos helyzetű diákok számára mindazt, amit egy jó körülmények között, kiegyensúlyozott családi környezetben felnövekvő gyermek otthon megkap: segítséget a tanulásban, a házi feladatok elkészítésében, információkat a továbbtanulásról, felvételikről, a különböző iskolatípusok elvégzésével elérhető pályákról, ösztöndíjat a tanulásra, annak az ismeretnek az átadását, hogy a tudásnak, az iskolai eredménynek milyen meghatározó jelentősége van az egyén későbbi életminőségére. És nem utolsósorban biztatásra is szüksége van a gyerekeknek, valamint olyan bizalmon alapuló légkörre, amely elősegíti iskolai és személyes problémáinak a megbeszélését.

A vizsgálat célja és módszere

Tanulmányunk annak a kutatásnak az eredményein alapul, amelyet a Társadalomkutatási Intézet (TÁRKI) Zrt. végzett¹ a Szociális és Munkaügyi Minisztérium megbízásából 2007 tavaszán az írásunk elején említett ösztöndíjakban részesülő diákok körében.² Több szakaszból álló kutatásunk egyik fő kérdése az volt, hogy a két ösztöndíjprogram mennyiben képes elérni célcsoportját, illetve, hogy a célcsoportok között mekkora az átfedés. Másik fő kérdésünk a programok hatékonyságára vonatkozott. Azt kívántuk megvizsgálni, hogy mennyiben képesek az ösztöndíjban részesülők motiválására, iskolai mobilitásuk elősegítésére.

A kutatás központi eleme a két ösztöndíj-típus valamelyikével (az utóbbi években) támogatott 871 általános és középiskolás diák és szüleik körében végzett kérdőíves adatfelvétel volt,³ melyet a diákok egy részének településén és iskoláiban végzett

1 A kutatás vezetője Sik Endre volt, a koordinációval kapcsolatos rendkívül sok energiát, kitartást és szakmai kompetenciát igénylő feladatokat Bernát Anikó végezte. Ezúton is köszönjük a mindig szolidáris együttműködésüket.

2 A továbbiakban a cigány tanulók számára kiírt ösztöndíjat „Roma ösztöndíjként” vagy esetenként „Cigány ösztöndíjként” nevezzük, mivel az ösztöndíjnak nincs pontos, mindenki által egységesen használt neve. A Tempus Közalapítvány által kezelt ösztöndíjban részesültekre mint „Útravaló ösztöndíjasokra” hivatkozunk.

3 A kérdőíves kutatás személyes kérdezzel történt, azaz a kérdezőbiztosok otthonukban keresték fel azokat az ösztöndíjasokat, akik válaszevélben kinyilvánították a kutatásban való részvételük szándékát. A kér-



interjú háttérkutatással egészítettük ki. Mindezt kiegészítette egy olyan elemzés, amely 30, jelenleg a felsőoktatásban tanuló korábbi Roma ösztöndíjossal készült mélyinterjú alapult, és azt vizsgálta, hogy ezek a fiatalok milyen életutakat jártak be, milyen tényezők gyakoroltak hatást iskolai pályafutásukra, és hogy ezek közül az ösztöndíjnak milyen szerepe volt.

A két ösztöndíj. Célok, célcsoportok, támogatás-filozófia, esz- közök

A Magyarországi Cigányokért Közalapítvány (MCKA)⁴ tanulmányi ösztöndíj pályázata a magyar állampolgárságú *cigány* tanulók részére szól. Célja a roma gyerekek iskolai tanulmányainak támogatása. Általános iskolai tanulók, középfokú oktatásban valamint felsőfokú oktatásban tanuló nappali, levelező, esti tagozatos és távoktatásban tanuló hallgatók részesülhetnek az ösztöndíjban. A Roma ösztöndíj kimondottan etnikai alapon céloz, ugyanakkor folyósításának előfeltétele egy meghatározott, de nem különösebben kiemelkedő tanulmányi átlageredmény felmutatása.⁵ Ösztöndíjat a korábbi években az kaphatott, akinek valamely helyi vagy megyei kisebbségi szervezet igazolta romaságát. A 2005/2006. tanév első félévében 23598 ösztöndíjat ítelt meg a programot akkor kezelő Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány (MNEKK).⁶

A 2005 szeptemberében a kormány által elindított Útravaló Ösztöndíjprogram⁷ célja az, hogy elsősorban a mélyszegénységben élő, tartósan munkanélküli és gazdaságilag versenyképtelen társadalmi rétegek gyermekei számára nyújtson anyagi és – mentortanári rendszerén keresztül – szakmai támogatást. Az Útravaló ösztöndíjat 7. és 8. osztályos általános iskolai illetve középiskolai tanulók pályázhaták tanulmányi teljesítményüktől függetlenül. A mentortanár figyelemmel kíséri, segíti a mentorált tanulmányait, tanácsokkal látja el a továbbtanulással kapcsolatban. Személyes pedagógiai odafigyelés hivatott segíteni a hátrányos helyzetű gye-

dőví két részből állt. A kérdések nagyobbik részére maguk a diákok válaszoltak (iskolai pályafutás, az iskolával kapcsolatos egyéb kérdések, továbbtanulási tervek és az ösztöndíj megítélése), kisebbik részére pedig valamelyik szülő, esetleg nagyszülő (a család és a háztartás anyagi helyzete, életkörülményei). A mintavétel – a Tempus Közalapítvány szabta korlátok miatt – nem lehetett teljes mértékben véletlenszerű, mivel az összes ösztöndíjas adatbázisából (az elsődleges mintavételi keretből) vett 2500–2500 fős minta tagjainak kiküldött felkérőlevélre pozitívan válaszolókat, azaz a kutatásba önként jelentkező diákokat kereshettük csak fel. Közülük alakítottuk ki a végső, mintegy 400–400 fős mintát. A többlépcsős és torzításokat is tartalmazó mintavételi folyamatból fakadó eltéréseket súlyozással korrigáltuk.

4 A Roma ösztöndíj folyósítását 2005-től a Magyar Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány (MNEKK) vette át.

5 Általános iskolásoknak 3,5, középiskolásoknak 3,0 tanulmányi átlag.

6 A Roma ösztöndíj elnyerésének feltételein a vizsgálatunkat követően módosítottak. A változtatásokra a tanulmány későbbi részében még kitérünk.

7 Az Útravaló négy elemből álló program. Három („Út a középiskolába”, „Út az érettségihez”, „Út a szakmához”) kifejezetten a hátrányos helyzetűek esélyegyenlőségét hivatott előmozdítani. A negyedik („Út a tudományhoz”) a természettudományok, a műszaki tudományok és a matematika területén kiemelkedő diákok tehetséggondozását támogatja.

rekeket abban, hogy megkaphassák azt a nem anyagi jellegű támogatást, melyet alacsony iskolázottságú szülei nem tudnak biztosítani. A Tempus Közalapítvány által rendelkezésünkre bocsátott adatbázis szerint az Útravaló ösztöndíjprogramban a 2005/2006. tanévben 18757 gyermek vett részt.

A két ösztöndíjra egyidejűleg nem lehet pályázni.

A két ösztöndíj-típus közötti fő támogatásfilozófiai különbség a célcsoport meghatározásán túl az iskolai sikeresség, eredményesség növelésének vélt útjában jelezhető meg: míg a roma ösztöndíjak kizárólag a diákokat támogatják, az Útravaló ösztöndíj mentortanárokat is finanszíroz. A Roma ösztöndíjak a gyermeket motiválják a jobb iskolai teljesítményre: jobb tanulmányi eredménnyel nagyobb támogatási összeg érhető el, és a nagyon kiválókat kiemelkedő ösztöndíjjal díjazják. Az Útravaló program viszont a mentortanárt motiválja: a gyermek iskolai eredményeinek javulásáért őt díjazják anyagilag, a tanuló ösztöndíjának összege független az iskolai teljesítményétől. E két gyakorlatot figyelembe véve alapvető különbséget tapasztalhatunk ki az ösztöndíjak feltételezett hatásmechanizmusával kapcsolatban: a Roma ösztöndíj azon a feltételezésen alapul, hogy kizárólag a gyermekek múlik, hogy hogyan tanul és anyagi motivációval – egyéb segítség nélkül – javítható az iskolai teljesítménye. Ezzel szemben az Útravaló program mögött az a feltételezés húzódik meg, hogy az iskolai sikeresség nem kizárólag, sőt talán nem is elsősorban a gyermek akaratán, hanem a tanári, iskolai környezeten múlik, és a tanárok motiválása révén lehet eredményeket elérni.

Támogatottak

Lehetséges átfedések

Kutatásunk egyik alapkérdése az volt, hogy mekkora az elvi átfedés a két ösztöndíj célcsoportja között, vagyis mekkora az Útravaló ösztöndíjasok körében a roma identitású fiatal, és mekkora a Roma ösztöndíjasok körében a hátrányos helyzetű gyermek.

1. táblázat: Az Útravaló és Roma ösztöndíjasok megoszlása etnikai identitás szerint (%)

	Útravaló ösztöndíjasok	Roma ösztöndíjasok
Roma ^a	48	87
Nem roma (magyar vagy egyéb) ^b	52	13
Összesen	100	100

a Ide soroltuk azokat, akik magyar cigánynak vagy romungrónak, oláh cigánynak, beásnak, általánosságban cigánynak, vagy vegyes identitásúnak vallották magukat.

b Ide soroltuk azokat, akik magyarnak, vagy a cigányok bármely alcsoportján kívül bármely más nemzetiségűnek vallotta magát.

Egyértelmű, hogy az Útravaló ösztöndíjasok körében is meghatározó a roma identitású gyermekek aránya, hiszen a hátrányos helyzet alapján megítélt ösztöndíj támogatottjainak közel fele romának/cigánynak vallja magát. Említésre méltó, hogy



a Roma ösztöndíjasok nem elhanyagolható hányada (14 százaléka) olyan gyermek, aki – noha az ösztöndíj igénylésének feltétele a roma önazonosság – (a kérdőíves situációban) nem gondolta magáról, hogy roma.

A 2. tábla mutatja a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek országos, a roma gyerek népességen belüli becsült arányát, illetve a két ösztöndíjas népességen belüli arányát.

2. táblázat: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya a két ösztöndíjas népességben valamint a teljes és a roma népességen belüli becsült arányokhoz viszonyítva (%)

	Roma ösztöndíjas	Roma iskoláskorú népesség ^a	Útravaló ösztöndíjasok	Teljes iskoláskorú népesség
Hátrányos helyzetű	74	>80	75	38
Halmozottan hátrányos helyzetű	40	~ 66-75	22	17-19

a Mivel a gyermekek etnikai hovatartozásáról sem az iskolák, sem más szervek nem gyűjthetnek adatokat, kutatási adatok alapján készült becslésekkel éltünk a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek roma gyerek népességen belüli arányára vonatkozóan. A fenti becsléseket Kertesi Gábor bocsátotta rendelkezésünkre, aki *Kemény & Janky & Lengyel 2003.* évi országos roma kutatására alapozva adta meg becslését. Ezúton is köszönjük neki, hogy számításait megosztotta velünk.

A Roma ösztöndíjasok általánosságban hátrányosabb helyzetűek, mint az Útravaló programban résztvevő társaik. A Roma ösztöndíj tehát nagyobb arányban tudja elérni az igazán rászoruló gyerekeket, mint a halmozottan hátrányos helyzetűek támogatását céljaul kitűző Útravaló ösztöndíj. Az Útravaló ösztöndíj kevéssé – az országos arányokat alig elérően – képes a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket felkarolni, vagyis azokat, akik leginkább rászorulnak arra, hogy az anyagi támogatás mellett mentori segítséget is kapjanak. Ők azok, akiknek családja nem csupán szegény, de híján van annak a lehetőségnek, hogy a gyermeket az iskolai tanulmányai során támogassa, lévén, hogy egyik szülőnek sincs az általános iskolánál magasabb végzettsége. Ebből a szempontból a Roma ösztöndíj hatékonyabb.⁸

Az igazán kirekesztett, többszörös hátrányt elszenvedő gyerekeket, azokat akik egyszerre romák és halmozottan hátrányos helyzetűek, a jelenlegi ösztöndíj-rendszer csupán kis hatékonysággal tudja elérni. Míg a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeknek a roma gyermek népességen belüli aránya a becslések szerint kétharmad-háromnegyed, addig a Roma ösztöndíjasok körében 40 százalék a roma identitású, az Útravalósok körében pedig még kevesebb (35 százalék).

A fejezet elején feltett kérdésre válaszolva elmondhatjuk, hogy egymást nagymértékben átfedő gyerek-népességet ér el a két ösztöndíj. Az Útravalósok közel fele romának vallja magát, ami becslések szerint országos szinten is nagyjából megfelel a hátrányos helyzetű gyerekek etnikai összetételének. A Roma ösztöndíjasok összeségükben ugyanakkor hátrányosabb helyzetűek, mint az Útravalósok.

⁸ A két ösztöndíjas népesség jövedelmi helyzetét összehasonlítva is hasonló eredményre jutottunk. Míg a Roma ösztöndíjasok 70 százaléka él mélyszegénységben, vagyis olyan háztartásban, ahol az egy főre jutó jövedelem nem éri el az aktuális öregségi nyugdíjminimum összegét, addig az Útravaló ösztöndíjasok körében ez az arány „csak” 55 százalék.

Iskolatípus szerinti és területi eltérések

Az ösztöndíjakat kezelő közalapítványok adatai alapján a Roma ösztöndíjak elsődleges célcsoportját az általános iskolai tanulók alkotják. A támogatottak kétharmada jár ebbe az iskolatípusba a 2005/2006-os tanévben. Ezzel szemben az Útravaló ösztöndíjban részesülők körében a középiskolások vannak többségben, arányuk 56 százalék. A középiskolás Útravaló ösztöndíjasok döntően érettségit adó iskolába járnak (a középiskolás ösztöndíjasok 95 százaléka), ez az ösztöndíj tehát elsősorban azokat támogatja, akik a munkaerőpiacon értékeesebb végzettséghez juthatnak iskolai tanulmányaik során. Ezzel szemben a középiskolába járó Roma ösztöndíjasok között jelentős arányt (40 százalékot) képviselnek azok a gyermekeket, akik érettségit nem adó szakiskolába járnak. Igaz, az érettségit adó iskolába járó Roma ösztöndíjasok aránya még így kétszeresen meghaladja a középiskolás korú roma gyerekek vonatkozó arányát: a magyarországi roma gyerekek csupán 20 százaléka jár érettségit adó középiskolába (*Kemény, Havas & Liskó 2002*).

A két ösztöndíjas diáknépeség regionális eloszlása terén is találtunk említésre méltó eltéréseket.

3. táblázat: Az ösztöndíjasok, a gyermekkorúak és a roma népesség regionális megoszlása (%)

	Roma ösztöndíjasok	Útravaló ösztöndíjasok	A gyermekkorú népesség*	A roma népesség**
Közép-Magyarország	8	9	26	14
Közép-Dunántúl	5	5	11	7
Nyugat-Dunántúl	3	4	9	6
Dél-Dunántúl	18	14	10	12
Észak-Magyarország	30	23	14	32
Észak-Alföld	26	31	17	17
Dél-Alföld	10	14	13	12
Összesen	100	100	100	100
N	14 225	18 757	1 575 000	5 404

* KSH, Mikrocenzus, 2005. gyermekkorú (0–14 éves) népesség.

** 2003-as cigánykutatás (*Kemény et al 2003*).

Bár a két ösztöndíj-típusban részesülő tanulók körében egyaránt felülreprezentáltak a gazdaságilag hátrányos helyzetű régiókból (Észak-Magyarország, Észak-Alföld és Dél-Dunántúl) származó gyermekek, az Útravaló ösztöndíj a Roma ösztöndíjhoz képest kisebb arányban jut el abba a régióba, ahol a legmagasabb a roma gyerekek aránya (Észak-Magyarország), és nagyobb súllyal van jelen a gazdaságilag hátrányos, de a romák által kevésbé lakott Észak- és Dél-Alföldön. Ezen túlmenően vannak olyan települések, ahol a szegény roma lakosság számottevő jelenléte ellenére roma gyermek egyáltalán nem kap Útravaló ösztöndíjat. Ezek gyakran aprófalvas kistérségek hátrányos helyzetű települései, ahol az iskola az elmúlt évek, vagy évtizedek során a szegény cigány, és problémás gyerekek gyűjtőhelyévé vált. Terepmunkánk egyik ilyen helyszínén senki nem vállalkozott a mentortanári feladatokra, amit



azzal indokoltak, hogy egyrészt túlságosan leterheltek a tanárok (az iskolában délutáni tagozat is működik), másrészt szerintük a mentortanári többletjuttatás feszültségeket keltene a tantestületben. A hátrányos helyzetű települések szegregált vagy szegregálódó iskoláinak pályázati passzivitásának tapasztalatunk szerint az az oka, hogy a sok kudarcból megfáradt, az állandósult magatartási, tanulmányi problémák ellen sikertelenül, segítség nélkül harcoló, megkeseredett tanárok már maguk sem hisznek abban, hogy bármi megváltoztatná a kialakult helyzetet. Ők maguk motiválhatóak nehezen.

Iskolai környezet, szolgáltatások

A két ösztöndíj támogatottjai jelentősen különböznek abban a tekintetben, hogy milyen az őket körülvevő iskolai környezet, és milyen pedagógiai szolgáltatások érhetőek el iskoláikban. Az iskolások környezetének egyik legfontosabb jellemzője az etnikai szegregáció mértéke.⁹ Közismert tény, hogy a szegregált oktatás általánosságban nem „csupán” megbélyegzést, de alacsonyabb minőségű oktatást is jelent.

4. táblázat: A roma identitású ösztöndíjas gyerekek megoszlása aszerint, hogy mekkora a roma gyerekek aránya az osztályukban

	Útravaló ösztöndíjasok (%)	Roma ösztöndíjasok (%)	Általános iskolába járó	
			Útravaló ösztöndíjasok (%)	Roma ösztöndíjasok (%)
10% alatt	16	13	6	5
10–24%	23	26	17	19
25–49%	23	19	26	23
50–69%	10	9	12	9
70% felett	28	33	40	45
Összesen	100	100	100	100
N	197	353	104	200

Szembevetve, hogy a roma identitású ösztöndíjasok (Útravaló és Roma ösztöndíjasok egyaránt) milyen nagy aránya jár etnikailag szegregált, avagy erősen szegregálódó osztályba. Az egyetlen lényegi különbség a két csoport között abban mutatkozik, hogy a Roma ösztöndíjasok nagyobb aránya jár olyan osztályba, amely visszafordíthatatlanul „cigány osztállyá” vált, míg az Útravaló ösztöndíjas roma gyerekek valamivel magasabb aránya jár a szegregációhoz közelítő osztályba.

Az általános iskolás ösztöndíjas népesség több, mint fele jár olyan osztályba, ahol többségben vannak a roma gyerekek és 40, illetve 45 százaléka olyan osztályba, amely etnikailag szegregált. Ezek megdöbbentő arányok, és nyilvánvalóvá teszik, hogy az ösztöndíj ilyen körülmények között a lényegen jottányit sem változtat. A

⁹ Az osztályban és az iskolában tapasztalható szegregáció mértékét különböző kérdésekkel mértük: egyrészt – a kérdőív különböző pontjain megkérdeztük, hogy hány gyerek jár az osztályba és később arra kértük, mondja meg hány roma gyerek van az osztályában. Kérdeztük azt is, hogy van-e az iskolában olyan osztály, amelyben az átlagosnál sokkal több a roma gyerek.

középiskolák esetében nem ennyire meghatározó ugyan, de tetten érhető az etnikai elkülönülés itt is, elsősorban az érettségig nem adó szakiskolákban.

Bár a szegregáció és annak a tanulmányi eredményekre, továbbtanulásra gyakorolt hatása nem témája írásunknak,¹⁰ mindenképpen szeretnénk jelezni, ez olyan, az iskolarendszer egészét érintő probléma, amelynek hatásait még egy jól működő ösztöndíjrendszer sem igen orvosolhatja. Ráadásul elemzéseink azt mutatják, hogy gyakorlatilag minden fontos iskolai szolgáltatás léte leginkább az etnikai szegregáció függvénye.¹¹

Mentorálás az Útravaló programban

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az iskolai mindennapok szintjén az ösztöndíj megpályázásától egészen a mentori tevékenység tartalmáig miként valósul meg a mentorálás.

A pályázat menetét illetően azt tapasztaltuk, hogy bár van olyan gyakorlat, amely nagyjából megfelel a kiíró ama szándékának, miszerint a megfelelőképpen tájékoztatott gyerekek és szülei kérik fel a számukra alkalmasnak tűnő tanárt a mentorálásra, majd – amennyiben az vállalja – a tanár a gyerekekkel közösen megírja a pályázatot. Gyakran azonban mindez fordítva történik: a program iránt érdeklődő tanárok keresik fel a szerintük „mentorálható” diákokat. Általában olyan diákokat próbálnak bevonni a programba, akik megfelelnek a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerek kritériumának, de az iskolában nem számítanak problémás gyerekeknek. Többnyire jó tanulók, de legalábbis könnyen motiválhatók, sokuk viszonylag rendezett családban él. Mivel az ilyen hátrányos helyzetű gyerekekkel lehet a legjobb eredményeket elérni, a mentor-tanárnak anyagilag is az éri meg, ha közülük választ mentoráltat. Könnyen „mentorálhatónak” tekintik a rossz családi háttérrel rendelkező, de tehetségesként számon tartott gyerekeket is.

A mentorok számára nagyon különböző dolgokat jelent a mentori tevékenység.¹² Úgy tűnik, mindenki a saját elképzelései és személyisége, habitusa alapján végzi a munkáját. Ezért aztán egy-egy iskolán belül is nagyok az eltérések a mentori tevékenység tartalmában és formájában. A mentorok közötti iskolán belüli esetmegbeszélések ritkák. Jártunk olyan iskolában is, ahol a mentorok összedolgoznak és egymás diákjait korrepetálják. A legelhivatottabb tanárok nem elégszenek meg di-

10 Lásd erről *Neményi (2007)*, *Zolnay (2005)*, *Havas & Liskó (2005)* írásait.

11 Az ösztöndíjasok körében végzett kutatásunk szegregációra vonatkozó eredményeit egy külön tanulmányban (*Messing & Molnár: „Több odafigyelés kellett volna.” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól.*) közzöltük.

12 A pályázati kiírás szerint „a mentor szerepe, hogy segítse a tanulót a tanulásban és a pályaválasztásban. A mentor ennek érdekében vállalja, hogy rendszeresen találkozik a patronált tanulóival; kapcsolatot tart az osztályfőnökkel, illetve szükség esetén a szaktanárokkal; családlátogatáson vesz részt; részt vesz azokon a találkozásokon, szemináriumokon és egyéb rendezvényeken, amelyeket a pályázat kiírói a program sikeres lebonyolítása érdekében szerveznek; a pályázatban megfogalmazott pedagógiai terv alapján mentori teendőit ellátja és erről – előre megadott formátumban – egyéni előrehaladási naplót vezet és a támogatott időszak végén beszámol a Tempus Közalapítványnak.”



ákjaik korrepetálásával, meleg, személyes kapcsolatot igyekeznek kiépíteni a gyerekekkel. Ez hosszútávon pozitív irányba befolyásolja a gyerek továbbtanulási elképzeléseit. Mégis, a legtöbb településen ezzel ellentétes mentori habitussal találkozunk, amikor a mentorálás névleges, valódi tartalma nincs.

A kérdőíves felmérés során az Útravalós diákok 16 százaléka (73 diák) egyetlen mentortanárral kapcsolatos kérdésre sem válaszolt. Róluk elképzelhető, hogy bár diák-tanár közös pályázatról van szó, nem is ismerik mentorukat. Ennek a 73 gyereknek a fele általános iskolás, kétharmada falun él, kétharmada cigány. Az Útravalós diákok közel harmada az elmúlt félévben egyszer sem, vagy csak egy-két alkalommal találkozott mentoráló tanárával. Valós támogatást jelentő, gyakori (legalább havonta történő) konzultációról a támogatottak kevesebb, mint fele (45 százaléka) számolt be. Mindezek alapján azt gondoljuk, hogy akármennyire is jó elképzelés a mentortanári támogatással kiegészített ösztöndíj koncepciója, a gyakorlatban jó, ha a gyerekek fele élvezi e rendszer előnyét. Ráadásul cseppet sem véletlenszerű az, hogy ki rekesztődik ki a magas szintű mentortanári szolgáltatásból. A legelhanyagoltabbak az etnikailag szegregált lakókörnyezetben élő gyerekek, akiknek a legnagyobb szüksége lenne a patronáló tanár intenzív támogatására: kevesebb, mint harmaduk mondta, hogy félévente több mint 1–2 alkalommal konzultál a mentorával. Az etnikai identitás is erős összefüggést mutat a mentortanár tevékenységével: a roma gyerekek 44 százalékaival, míg a nem roma gyerekek 59 százalékaival foglalkozik rendszeresen a feladatot felvállaló pedagógus!

A terep-tapasztalaink azt mutatják, hogy a mentortanárok egy részének nincs érdemi tudomása a mentorálással járó adminisztratív kötelezettségekről (például nem vezetnek folyamatosan előrehaladási naplót, azt utólag az év végén készítik el). Kevesen voltak mentoroknak tartott továbbképzésen is. Nem jellemző, hogy új, alternatív pedagógiai módszereket használnának.

Tanulmányi eredmények, továbbtanulási ambíciók

Részletesen kikérdeztük a diákokat jelenlegi, egy és két évvel korábbi tanulmányi teljesítményükről annak érdekében, hogy megvizsgálhassuk, az ösztöndíj időszakában változott-e és ha igen, milyen irányba tanulmányi eredményük.¹³ Az ösztöndíj vizsgált időszaka a 2005–2006-os tanév volt, tehát a tanulmányokkal, ösztöndíjjal kapcsolatos kérdések erre az időszakra vonatkoztak (5. tábla).

Mindkét ösztöndíjas csoportban a gyerekek többsége rontott, és csak 23 százalékuk (Útravaló ösztöndíjasok) illetve 29 százalékuk (Roma ösztöndíjasok) javított tanulmányi átlagán. Az ösztöndíjak tehát általánosságban nem segítették elő a tanulmányi eredmények jelentős javulását. Ezzel egyezők a kvalitatív kutatás során szerzett tapasztalataink is, különösen a Roma ösztöndíjra vonatkozóan. A megkérdezett tanárok megítélése szerint az érintett gyerekek tanulmányi eredménye

13 Az eredményeket mindenki saját maga mondta el, ellenőrizni nem tudtuk és nem is akartuk, tehát a valósághoz képest minden bizonnyal torzítanak valamelyest, még hozzá vélhetően felfelé.

nem változott a (Roma) ösztöndíj folyósítása alatt. Ezt az általánosnak mondható véleményt csak egy felkeresett iskolában cáfolták a pedagógusok. Itt (egy Baranya megyei kistelepülés általános iskolájában) úgy vélték, valamilyen minimális hatása tényleg volt az ösztöndíjnak: legalább jártak a gyerekek iskolába, és egyesek még erőfeszítéseket is tettek annak érdekében, hogy jobbak legyenek a jegyeik. De mióta nincsen Roma ösztöndíj,¹⁴ érezhetően megnőtt a hiányszások száma, különösen a betakarítási időszakban. Ilyenkor ugyanis a szülők akár egy-két hétre is elviszik a gyerekeket dolgozni. Korábban „*ilyen nem volt még, hogyha beköszönt az idény-munka, a gyerek anélkül, hogy szólna az osztályfőnökének, elmegy egy hétre cukor-borsót szedni*” mondta a település egyik tanára.

5. táblázat: A tanulmányi átlag változása 2004/05-ös és az 2005/06-os tanév között (%)

	Roma ösztöndíjasok	Útravaló ösztöndíjasok	Összesen
Javított	29	23	28
Változatlan	19	21	32
Rontott	53	56	40
N	383	424	807

Mindkét ösztöndíj kimondott célja az ösztöndíjas diákok mobilitásának előmozdítása, a gyerekek minél nagyobb arányú középiskolai továbbtanulásának elősegítése. Az ösztöndíjas általános iskolások harmada – mindkét ösztöndíj esetében – érettségig nem adó intézményben tervezi folytatni tanulmányait, és 62–65 százalékuk érettségig adó középiskolába készül. Az ösztöndíj jellege és a továbbtanulási ambíciók között semmilyen összefüggést nem találtunk.

6. táblázat: Az általános iskolások továbbtanulási tervei, a konkrét választ adók százalékában

	Útravaló ösztöndíjasok	Roma ösztöndíjasok
Szakiskola	36	33
Szakközépiskola	40	42
Gimnázium	22	23
Érettségig után a felsőoktatásban	2	3
Nem számol azzal, hogy továbbtanul/nem válaszolt	-	-
N	141	218

Meglepő, hogy az általános iskolás Útravaló ösztöndíjasok, noha az ösztöndíj az érettségig adó középiskolába történő felvételt tartja jutalmazandó eredménynek, kisebb arányban tervezik, hogy ilyen intézményekben tanulnak tovább, mint Roma ösztöndíjas társaik. Úgy tűnik, hogy az Útravaló program nem orientálja a Roma ösztöndíjnál jobban az érettségig adó intézmények felé támogatottjait.

¹⁴A kutatás évében nem írtak ki Roma ösztöndíjpályázatot.



A két ösztöndíj értékelése

Mindkét vizsgált ösztöndíjnak vannak erősségei és gyengeségei. Az alábbiakban ezeket gyűjtjük csokorba, miközben a pályázatattal, az adminisztrációval és kifizetések késlekedésével kapcsolatos technikai problémákra nem térünk ki annak ellenére, hogy a kedvezményezettek számára ezek jelentik a legnagyobb gondot. Nem lenne előremutató a pályázati rendszerre általában jellemző, már sokszor szóvá tett problémák (késedelmes kifizetések, a feltételek állandó módosulása, kiszámíthatatlanság, rugalmatlanság stb.) felemlgetése.

Roma ösztöndíj

Etnikai alapon osztott szociális támogatás

A Roma ösztöndíj egyik legnagyobb gyengéje véleményünk szerint az, hogy a támogatás célja és eszközrendszere nincs összhangban egymással. Az ösztöndíjat etnikai alapon nyújtják, de lényegében szociális hátrányokat kívánnak általa kompenzálni. Az ösztöndíj sem a kétségtelenül meglévő etnikai hovatartozásából származó hátrányokat (diszkrimináció, előítéletek, torzult identitás, alacsony önértékelés), sem pedig a társadalmi marginalizáltságnak az anyagi vonatkozásokon túli hátrányait (a szülők iskolázatlansága, alacsony kulturális és kapcsolati tőkéje) nem képes kompenzálni. A Roma ösztöndíjat szociális juttatásként értelmezi szinte valamilyen érintett, mindenekelőtt az iskolák, de a kisebbségi önkormányzatok, a roma és nem roma hátrányos helyzetű családok is.

Kétségtelen azonban, hogy a többnyire nehéz körülmények között élő, több gyermekes családoknak nagyon jól jön az ösztöndíj, ami ebben a formájában szociális segélyként funkcionál, a családok megélhetési gondjait enyhíti. Tehát nem az etnikai hovatartozásból származó hátrányok lefaragásához, hanem a tanulást nehezítő szociális nehézségek leküzdéséhez járul hozzá. A családok költségvetésében ez a néhány ezer forintos ösztöndíj is számottevő bevételt jelent. Ezt illusztrálja az alábbi két interjúrészlet is.

– Egy diák fel tudja használni [az ösztöndíjat] abban, hogy a tanulmányait segítse. Na most ez nem mindig abban nyilvánul meg, hogy veszek egy könyvet, [hanem] veszek egy adag fát, hogy a család télen ne fagyjon meg, mert ha nem fagy meg, akkor támogatni is jobban tudnak, így vagy úgy. Van, ahol ételre fordítják, van hogy például én kollégiumra. *(Roma egyetemista)*

– Amikor megjött a MACIKA, decemberben kaptuk meg ugye visszamenőleg, amikor megjött a gimnáziumban az a huszonötezer forint visszamenőleg egy félévre, akkor az nagyon sokat számított. Mert ugye abból tudtam magamnak venni ruhát, vagy könyvet, vagy bármit.

– Tehát azt magadra költhetted végül is?

– Hát ami azt illeti, részben igen, részben nem, mert ugye azért mint ahogy elmondtam van még négy testvérem, akik iskolába jártak akkor még szintén, és

így ebből kifolyólag számukra is nagy segítség volt, hogy jött ez a pénz, és abból, nemcsak nekem, lett ruha véve, vagy cipő, hanem ugyanúgy nekik is. (*Roma egyetemista*)

Árulkodó az is, hogy terepmunkánk során egyetlen olyan interjúalannal találkoztunk (beleértve a helyi cigány vezetőket is), aki a mindennapokban tapasztalható etnikai diszkrimináció miatt tartotta fontosnak az etnikai alapú ösztöndíjat.

– Etnikai alapon is kell, hogy kiemelten támogassák a romákat, mert a munkaerőpiacon nagyon nagy hátrányban vannak. Nem biztos, hogy azért nincs munkája, és azért kerül szociálisan hátrányos helyzetbe, mint a vele szemben álló »fehér«, mert nem akar dolgozni, lehet, hogy az nem akar dolgozni [a magyar], ő meg szeretne dolgozni, de nem alkalmazzák. Tehát elége árnyalt a kép. Én nem vagyok benne teljesen biztos, hogy csak szociális alapon kell ösztöndíjat osztani”. (*A Ghandi Gimnázium tanára*)

Az etnikai diszkrimináció csökkentéséhez azonban a félévente (újabbán évente) kifizetett 15–20 ezer forintos ösztöndíj önmagában bizonyosan nem járul hozzá.

Ösztöndíj ösztönzés nélkül

A tanulmányi eredmények kapcsán már megállapítottuk, hogy az ösztöndíj nem eredményezett számottevő javulást az ösztöndíjasok iskolai teljesítményében.

A felsőoktatásban tanuló egykori ösztöndíjasokkal készített interjúk alapján is egyértelműnek látszik, hogy a Roma ösztöndíj sem az általános iskolában, sem a középiskolában nem motiválta jobb tanulásra a megkérdezetteket. A sikeresen továbbtanulók nem az ösztöndíj miatt tanultak, hanem a pozitív szülői hozzáállás, a támogató tanári figyelem, és a belső ösztönzés miatt. Általános iskolásként nem is ők költötték el az ösztöndíjat, csak valamikor középiskolás korukban kezdtek saját maguk gazdálkodni a pénzzel. A jobb tanulmányi eredmény elérésére inkább az egyetemisták körében hat ösztönzően a Roma ösztöndíj, mivel ekkorra már az érintettek túlnyomó többsége önellátóvá válik, és igyekszik elkerülni, hogy családi támogatásra szoruljon.

Igazolt származás

Hosszú évekig a sikeres ösztöndíjpályázatnak feltétele volt a roma származás valamilyen helyi, vagy megyei cigány kisebbségi önkormányzat, illetve civil szervezet általi igazolása. Ez a gyakorlat számos visszaélésre adott lehetőséget és nem csak a nem cigányok (különösen a nem cigány rászoruló) de a cigány közösségek és egyes roma civil szervezetek nemtetszését is kivívta.¹⁵ Az igazolást a legtöbb esetben (a terepmunkánk helyszínéül szolgáló tíz település mindegyikén) a kisebbségi önkormányzat adta, többnyire személyes ismeretség alapján. A nagyobb településeken,

¹⁵ Közismert a 2004-ben kirobbant botrány, amikor fény derült arra, hogy roma vezetők pénzért árultak cigány származást igazoló iratokat. Ennek a botránynak is szerepe volt abban, hogy a következő tanévben a MCKA-tól a MNEKK vette át az ösztöndíjak kezelését.



ahol nem feltétlenül ismerik egymást a helyi cigány közösség(ek) tagjai, a kisebbségi önkormányzat elnöke nem egyszer „a külső jegyek alapján” dönt, azaz megállapítja, hogy *cigánynak néz-e ki* a pályázó. Voltunk olyan településen is, ahol egy adatközlő elmondása szerint egy gyermek azért nem kapott igazolást a kisebbségi önkormányzattól, mert családja és az elnök haragban vannak.¹⁶

A szegény családok bevételei között számottevő forrásnak számító ösztöndíj, még ha az alapvetően a gyermek tanulmányi átlagától függ is, sokak szemében úgy jelenik meg, mint ami a származást igazoló, illetve az ajánlást megfogalmazó kisebbségi önkormányzat nélkül elérhetetlen. Ez jelentősen növelte a kisebbségi önkormányzati képviselők hatalmát a helyi roma közösségen belül. Így nem csoda, ha a kisebbségi önkormányzatok rendre az ösztöndíj nélkülözhetetlenségét hangsúlyozzák.

Útravaló ösztöndíj

Nem csak pénz

Az Útravaló ösztöndíj határozott előnye a Roma ösztöndíjjal szemben, hogy céljai és eszközrendszere összhangban vannak egymással: hátrányos helyzetű gyerekek szociális hátrányait kívánja kompenzálni ez a program. A hátrányok nem csak az anyagi javaktól való megfosztottságból adódnak, hanem abból is, hogy a szerencsésebb családokkal ellentétben a szegény és iskolázatlan szülők nem tudják gyermekeiknek biztosítani azt a háttérrel, amely a sikeres tanulmányokhoz elengedhetetlen. A szülők iskolázatlanságából, az információhiányból, esetenként a lakókörnyezetben tapasztalható devianciákból származó hátrányokat, a kulturális javaktól való megfosztottságot kompenzálhatja egy pedagógus személyes, szakmai odafigyelése.

Kedvezőtlen szelekció

Kvalitatív és kvantitatív adataink egyaránt azt mutatják, hogy az Útravaló ösztöndíj nem feltétlenül jut el azokhoz, akik esetében a leginkább szükség lenne esélyteremtésre. Mindenekelőtt azért nem, mert a rendszer arra ösztönzi a tanárokat, hogy azokat a hátrányos helyzetű gyerekeket válogassák ki, akik az ő segítségük nélkül is többé-kevésbé jól teljesítenének az iskolában, akikkel „kevés baj van”. Az általános iskolákban ez a hatás kevésbé jelentkezik, de a középfokú oktatási intézményekben, és különösen a szakiskolákban erőteljesebben érvényesül. A gimnáziumok esetében tölti be az ösztöndíj leginkább a lemorzsolódástól védő és továbbtanulást ösztönző funkcióját.

A kedvezőtlen szelekció másik oka az, hogy a hátrányos helyzetű régiók, kistérségek gyakran szegregált vagy szegregálódó iskoláinak tanárai érdektelenség, leterheltség miatt nem vállalják a mentorálás feladatát.

¹⁶ Vizsgálatunkat követően változtattak a pályázat kiírásán: a 2007/2008-as tanévre vonatkozó ösztöndíj-pályázatok elbírálásánál a kiírás szerint *előnyt* élveznek azok a pályázók, akik rendelkeznek egy helyi vagy megyei cigány kisebbségi önkormányzat, vagy cigány civil szervezet *ajánlásával*.

A névlegestől a ténylegesig: a mentortanárok tevékenysége

Általános probléma, hogy a mentor munkája nem ellenőrzött (csupán egy önköltős előrehaladási naplót kell vezetniük a gyerekekről és beküldeni a központba, azt azonban senki nem ellenőrzi, hogy ki és hogyan töltötte ki a naplót), és hogy az érintetteknek kevés információjuk van feladataikról, lehetőségeikről, kötelezettségeikről. Így a mentorálás tartalma teljes mértékben a tanár saját elképzelésétől és habitusától függ. Minél inkább rászorulna egy gyermek a mentor támogatására, minél inkább olyan helyzetben él, ahol a hátrányok felszámolásához elengedhetetlen lenne a külső segítség, annál kevésbé kapja meg ezt a támogatást, annál gyakrabban névleges a mentortanár szerepe. Kutatási adataink azt mutatják, hogy az Útravaló ösztöndíj ebben a formájában nem képes kellő hatékonysággal hozzájárulni a leg-hátrányosabb helyzetű gyerekek mobilitási esélyeinek növeléséhez.

Záró gondolatok

Mindenképpen indokolt feltenni azt a kérdést, hogy szükség van-e két olyan ösztöndíjra, amelyek célcsoportjai nagymértékben hasonlóak? Mindkét ösztöndíjra jellemző, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek mobilitását, a hátrányok lefaragását kívánják elősegíteni. Ugyanakkor a roma gyerekek esetében a hátrányok nem csupán hátrányos szociális helyzetből, hanem etnikai hovatartozásból, vagyis a társadalomnak a cigány származásra adott reakcióiból is fakadnak. E körülményt figyelembe véve elvi létjogosultsága van az etnikai alapú ösztöndíjaknak is. Ugyanakkor a Roma ösztöndíj nem tesz egyebet, mint hogy a szociális hátrányokon tompít egy jottányit a félévente, évente egy összegben folyósított nem túl jelentős összeggel. Amennyiben az etnikai hovatartozásból fakadó hátrányok lefaragásának eszközeként tulajdonítunk komoly szerepet a Roma ösztöndíjnak, nem az anyagi nehézségeken kellene tompítania e programnak, hanem tényleges támogatást kellene adnia a pozitív etnikai önzonosság megteremtéséhez, a diszkrimináció és az előítéletek által okozott pszichés és személyiségi zavarok elhárításához, megelőzéséhez. A szociális helyzetből fakadó hátrányok csökkentését anyagi és szakmai-pedagógiai támogatással lehetne elősegíteni, a mobilitási esélyek növelését pedig a hátrányos helyzetűeknek megítélt ösztöndíjnak kellene célul tűznie. Ebben az esetben nem szabadna megtiltani a két ösztöndíj egyidejű megpályázását, hiszen egy hátrányos helyzetű roma gyereknek mindkét ösztöndíjra jogosultnak kellene lennie. Ugyanakkor komoly megfontolást igényel az is, hogy miként lehet elérni azt, hogy a roma gyerekek ne szoruljanak ki egy ilyen ösztöndíjból. A korábban elmondottak alapján ennek kockázata, ha nem is mindenütt, de bizonyos területeken és településeken valósnak tűnik.

A jelenlegi ösztöndíjrendszer nem kedvez azoknak a roma hátrányos helyzetű gyerekeknek, akik az iskolai támogatás hiányában és a pozitív elbírálás valószínűségét felmérve az Útravaló helyett a valamivel több pénzt is jelentő Roma ösztöndíjat pályázzák meg, hiszen így elesnek attól a szakmai támogatástól, amit Útravalóként



potenciálisan megkaphatnának. A Roma ösztöndíj ugyanakkor egyáltalán nem foglalkozik érdemben az etnikai hovatartozásból fakadó hátrányokkal, sőt, gyanítható, hogy a jelenlegi rendszerben a Roma ösztöndíj kiszorítja a hátrányos helyzetű roma gyerekeket a néhány elemében még kétségtelenül javításra szoruló, mégis magasabb szintű szolgáltatást nyújtó Útravaló program kedvezményezettjeinek köréből.

Egy kicsit keményebben fogalmazva, a jelenlegi ösztöndíjprogramok megosztottságot hoznak létre az ösztöndíjasok körében. Létrejön egyfelől egy privilegizáltabb kör, melybe ugyan hátrányos helyzetűek kerülnek, de amelynek tagjai az anyagiakon túl szakmai és emberi támogatást is kapnak ahhoz, hogy a szegénységükből és a szüleik iskolázatlanságából fakadó hátrányaikat lefaraghassák. Másfelől kialakul egy kevésbé privilegizált kör, amely legalább annyira hátrányos helyzetű, mint az előző csoport, de az idetartozók nem emiatt, hanem roma identitásuk okán juthatnak némi pénzhez. Ők azonban nem kapnak semmilyen további támogatást, amelyben hátrányos helyzetük gyökereire tekintettel részesülhetnének.

MESSING VERA & MOLNÁR EMILIA

IRODALOM

- ÁLLAMISZÁMVEVŐSZÉK (2008) A magyarországi cigányság helyzetének javítására és felemelésére a rendszerváltás óta fordított támogatások mértéke és hatékonysága.
- HAVAS GÁBOR & LISKÓ ILONA (2005) *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. FKI Kutatás Közben sorozat, 266 sz.
- HAVAS GÁBOR, KEMÉNY ISTVÁN & LISKÓ ILONA (2002) *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- KENDE ANNA (2005) „Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi”. Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In: NEMÉNYI MÁRIA & SZALAI JÚLIA (eds): *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigánypolitikai jogai*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- KERTESI GÁBOR & KÉZDI GÁBOR (2005) Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények, *Közgazdasági Szemle*, 2005/4.
- KÉZDI GÁBOR & SURÁNYI ÉVA (2008) Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére, *Educatio*, 2008/4.
- MESSING VERA & MOLNÁR EMILIA (2008) „Több segítség kellett volna.” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 2008/4.
- NEMÉNYI MÁRIA (2007) Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái. *Educatio*, 2007/1.
- NEMÉNYI MÁRIA (2007) Identitásstratégiák. *Élet és Irodalom*, 2007. febr. 16.
- NEMÉNYI MÁRIA (2007) ...igen, vannak cigányok. *Esély*, 2007/4.
- SZALAI JÚLIA (2008) Széttartó jövőképek. *Esély*, 2008/1.
- ZOLNAY JÁNOS (2006) Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban. EOKIK. http://www.eokik.hu/publikaciok/mht_16.htm

A TOVÁBBKÉPZÉSEK HATÁSA A PEDAGÓGUSOK SZEMLÉLETÉRE

KUTATÓCSOPORTUNK¹ 2006–2007-BEN a SuliNova Kht. megbízásából végezte el a Kht. által szervezett Integrációs program keretébe tartozó pedagógus továbbképzések hatásvizsgálatát.² A hatásvizsgálat három pályázati programon belül értékelte a pedagógus továbbképzéseket. A három program fő célja a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatásának megvalósítása, és az ilyen tanulókat oktató intézmények fejlesztése volt.³ A pályázati programok közül az első az iskolákon belüli integrációt (vagyis a szociális és etnikai szempontból szegregált tanulócsoportok megszüntetését) kívánta elérni, a második pedig az iskolák közötti szegregáció megszüntetésére vállalkozott. A harmadik program a települési okokból már reménytelenül szegregálódott kistélepülési iskolák fejlesztését tűzte zászlajára.

1. táblázat: A vizsgált iskolák száma programok szerint

Programok	nyertesek száma
2.1.5 program – A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése az iskolán belül	99 iskola
HEFOP 2.1.7 program – Az iskolák közötti szegregáció csökkentése	10 iskola
HEFOP 2.1.8 – Egyiskolás települések, többségében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskoláinak fejlesztése	38 iskola
Összes nyertes pályázó	147 iskola

Mindhárom fejlesztési programhoz pedagógus továbbképzések kapcsolódtak, amelyek az iskolák egész tantestületeit érintették. Hatásvizsgálatunk célja ezeknek a továbbképzési programoknak az értékelése volt, így kutatásunk alapsokaságát a sikeresen pályázó iskolák pedagógusai jelentették.⁴ A kutatás a továbbképzéseken résztvevő pedagógusok összetételét, képzettségét, a továbbképzések értékelését

1 A kutatásban Fehérvári Anikó, Havas Gábor és Tomasz Gábor vettek részt.

2 A Humán Erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) finanszírozta azokat a továbbképzéseket, amelyekre pályázatokon jelentkezhettek az iskolák.

3 A programok összesen közel 2 milliárd forinttal támogatták az iskolákat és az iskolafenntartókat. A pályázati programok futamideje egy-két év volt, a támogatások mértéke 100 százalékos, vagyis nem igényelt önerőt.

4 A továbbképzések hatásvizsgálatát empirikus szociológiai eszközökkel végeztük el. A kutatás két szakaszból állt. A, A továbbképzések megkezdése előtt (2006 tavaszán) kérdőíves adatfelvételre került sor a pályázatokban nyertes iskolák igazgatóival, illetve a továbbképzéseken résztvevő pedagógusokkal. A minta teljes körű volt, vagyis mind a 147 iskolát megkerestük, de mivel a válaszadás önkéntes volt, csak 141 iskola



és a továbbképzéseknek a pedagógusok szemléletére gyakorolt hatását igyekezett feltárni. A továbbképzések jól sikerültek, a pedagógusok többsége hasznosnak és alkalmazhatónak vélte a megszerzett ismereteket, és a szervezést sem érte sok kritika. A kutatás szerteágazó kérdései közül itt következő elemzésünkben arra koncentrálnunk, hogy milyen hatással voltak a továbbképzések a pedagógusok szemléletének változásra.

A továbbképzések megkezdése előtt felvett kérdőíves adatokból, és a pedagógusokkal készült interjúkból ugyanis az derült ki, hogy annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolai integrációját elősegítő programok sikerrel járjanak, nagy szükség lenne a pedagógusok szemléletének, és olykor nyíltan vagy burkoltan előítéletes attitűdjének megváltozására. Azt tapasztaltuk, hogy a fejlesztési programokban résztvevő pedagógusok egy része maga is meg volt győződve arról, hogy a programok nem lehetnek sikeresek a pedagógusok szemléletének megváltozása nélkül. Az egyik pedagógus pl. erről a következőket mondta:

„Szerintem az egész pedagógustársadalomnak ebben a vonatkozásban kell a legnagyobbat változnia, hogy más szemmel nézze a szülőt, a családot, a gyereket. Le kell szoknunk a visszamutogatásról. Ha kudarc ér engem a gyerekek kapcsolatban, akkor az az első reakcióm, hogy persze mert a család a hibás. Erről kell leszokni. Saját kudarcomat nem varrhatom sem a szülő nyakába, sem a gyerekébe.” (*Pátka*)

Annak érdekében, hogy feltárjuk, hogy az integrációs fejlesztésekhez kapcsolódó pedagógus továbbképzések hoztak-e valamilyen változást a pedagógusok szemléletének alakulásában, már a továbbképzések megkezdése előtt igyekeztünk tisztázni, hogy mit gondolnak a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatási problémáiról, a szegregációról és az integrációról, majd a továbbképzések befejezése után is feltettünk nekik erre vonatkozó kérdéseket.

Az iskolai kudarcok

A szociális szempontból hátrányos helyzetű gyerekek átlagostól elmaradó iskolai teljesítménye az országos és nemzetközi összehasonlító mérések által igazolt tény, a tanárok által pedig naponta megerősített tapasztalat. A fejlesztési programban résztvevő iskolák pedagógusaival készült kérdőívekből és interjúkból kibontakozó helyzetkép szinte semmiben nem különbözött attól, amit 2000-ben és 2004-ben a roma tanulók általános iskolai oktatásáról folytatott kutatásaink során rögzítettünk (*Havas, Kemény & Liskó 2001; Havas & Liskó 2005*).

A hátrányos helyzetű és a roma tanulók tanulmányi eredményei a fejlesztési programokban résztvevő iskolákban is gyengébbek voltak az osztályok átlagánál, és ebben a tekintetben a tanárok szerint legfeljebb lassú javulási tendencia volt tapasztal-

vett részt az adatfelvételen. Az iskolákban minden olyan tanárt megkérdeztünk, aki részt vesz a továbbképzéseken, így összesen 2569 pedagógus töltötte ki kérdőívünket. B, 2007 tavaszán, és a továbbképzés befejeztével újra felkerestük az iskolákat. A második adatfelvétel során 132 iskola 2091 tanára töltötte ki kérdőívünket. A kutatás második szakaszában 30 pedagógussal strukturált mélyinterjút is készítettünk.

talható. A tanulmányi problémák főként felső tagozaton jelentkeznek, ugyanis ekkorra „érnek be” a készségfejlesztés hiányosságai, ekkor derül ki, hogy a gyerekek nincsenek birtokában az alapvető tanulási készségeknek (nem tudnak írni, olvasni, számolni), ami feltétele lenne a bonyolultabb ismereteket közvetítő tantárgyak megtanulásának. Felső tagozaton jelentkeznek a gyakoribb hiányzások is, amit a pedagógusok részben a kamaszodó gyerekek tanulás iránti érdeklődésének csökkenésével, a szülői kontroll gyengülésével, és a korai felnőtté válással (pl. korai szexuális érdeklődéssel) magyaráznak. A hiányzások pedig újabb lemaradást eredményeznek. Ekkor válik a hátrányos helyzetű tanulók egy része menthetetlenül „leszakadóvá”, akik a sorozatos iskolai kudarcok hatására végleg elveszítik az iskola iránti érdeklődésüket és a tanulással kapcsolatos ambícióikat. Ilyenkor kínálják fel az iskolák a szülőknek és a gyerekeknek a „magántanulóvá válás” lehetőségét, ami lényegében azt jelenti, hogy az oktatási-nevelési feladat kudarcát beismerve, az iskola lemond a gyerekről, a gyerek pedig végleg lemond a tanulásról.

A fejlesztő programokban résztvevő iskolák a gyerekek középfokú továbbtanulási adatait illetően sem különböztek a hátrányos helyzetű tanulókat jelentős számban oktató más általános iskoláktól. A középfokon tovább nem tanulók aránya ezekben az iskolákban is alacsony (10 százalék alatti) volt. Közülük a legtöbben, már az általános iskolában súlyos kudarcokat felhalmozó, az általános iskolát túlkorosán, vagy magántanulóként elvégző, szinte kizárólag hátrányos helyzetű, ill. roma tanulók. Az ő perspektíváik teljes mértékben beszűkülnek, mert pusztán az általános iskolai bizonyítvány birtokában gyakorlatilag nincs esélyük az elhelyezkedésre.

A tanulók többsége ennél valamivel jobb (elégséges-közepes) teljesítményeket ért el, és őket beiskolázták valamilyen középfokú iskolába, nagy valószínűséggel szakiskolákba. A szakmák kiválasztása az esetek nagy többségében nem a gyerekek érdeklődésének megfelelően, hanem a lehetőségek korlátai által behatárolva történt. A „választott szakmák” többsége a fiúk esetében ipari vagy mezőgazdasági szakma, a lányok esetében, pedig könnyűipari, esetleg kereskedelmi szakma. A szinte teljes körű középfokú beiskolázás azonban korántsem jelenti ezeknek az iskoláknak az elvégzését, mert a hátrányos helyzetűek és a romák körében az átlagosnál lényegesen gyakoribb a középfokú iskolákból való lemorzsolódás. Az általános iskoláknak jelenleg nincsenek pontos adataik a középfokú iskolákból történő lemorzsolódás mértékéről, mert a középfokú iskolák személyiségi adatvédelemre hivatkozva nem adnak tájékoztatást a náluk továbbtanuló, vagy tőlük lemorzsolódó gyerekekről. Ennek ellenére szinte valamennyi meginterjúvolt pedagógus beszámolt arról, hogy tapasztalatai szerint a hátrányos helyzetű és a roma tanulók esetében az átlagosnál lényegesen nagyobb a lemorzsolódók aránya. Ők lesznek azok a pályakezdők, akik az általános iskolai 8 osztálynál egy-két osztállyal többet végezve, de szaktudás hiányában a munkanélküliség biztos perspektívájával kezdik el felnőtt életüket.

A továbbképzések elkezdése előtt a pedagógusok többsége a hátrányos helyzetű és roma gyerekek iskolai kudarcaiért elsősorban a szülőket tette felelőssé. Kérdőíves adatfelvételünkben az derült ki, hogy a fejlesztési programokban résztvevő isko-



lák pedagógusai is szinte kivétel nélkül (92 százalék) úgy gondolják, hogy az iskola nem tudja bepótolni mindazt, amit a család a kisgyerekkori szocializáció során elmulasztott, és a család együttműködése nélkül, az oktatás során az iskolában nem várhatók jó eredmények.

Ezekkel a nézetekkel tökéletesen összecseng az is, hogy amikor a pedagógusokat a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarcainak okairól faggattuk (előre megfogalmazott válaszokat kellett egy öt fokú skálán osztályozniuk), a családi okokat 4-es fokozatúra, az óvodai előzményeket 3,4-es fokozatúra, az iskolán múló okokat pedig mindössze 2,7-es fokozatúra értékelték. Vagyis a pedagógusok többsége úgy látta, hogy az iskolai kudarcok elsősorban a nem megfelelő családi környezet következményei, és az iskola csak kevésbé felelős a gyerekek gyenge tanulmányi teljesítményéért.

2. táblázat: Az iskolai kudarcok oka (5 fokozatú skála átlaga, 1 = gyenge hatás, 5 = erős hatás)

Okok	Továbbképzés előtti átlag	Továbbképzés utáni átlag
Családi okok	4,01	4,06
szülők hanyagsága, nemtörődömsége	4,54	4,56
az otthoni ingerszegény környezet	4,31	4,36
a család helytelen életmódja	4,30	4,30
a családi szocializáció hiányosságai	4,11	4,28
a szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával	4,10	4,02
az iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiánya a családban	4,08	4,11
genetikus tényezők, öröklött adottságok	3,44	3,54
a család szegénysége, szülők munkanélkülisége	3,23	3,32
Óvodai előzmények	3,42	3,60
a megfelelő óvodáztatás hiánya	3,46	3,66
a korai fejlesztés hiánya az óvodában	3,38	3,54
Iskolai okok	2,73	2,84
az iskolának nincs jó kapcsolata a családokkal	3,19	3,25
az alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége az iskolában	3,00	3,13
az egyéni bánásmód hiánya az iskolában	2,97	3,04
a pedagógusok túlterheltsége	2,76	2,90
a pedagógusképzés hiányosságai	2,74	2,83
a szükséges tárgyi feltételek hiánya az iskolában	2,67	2,76
a pedagógusok alacsony bérezése	1,81	1,97
N	2445	2040

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

Vagyis az iskolai pályafutás során előforduló kudarcokért a megkérdezett pedagógusok többsége a hátrányos helyzetű, roma környezetet (értékrendet, hagyományokat), a szülőket és magukat a gyerekeket tette felelőssé, és igen kevesen gondolták úgy, hogy a többségi környezet és az intézmények is felelősek azért, hogy a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskoláztatási eredményei messze elmaradnak az átlagostól.

A szemléletmódban bekövetkezett változásokat úgy próbáltuk rögzíteni, hogy a továbbképzések után is feltettük azokat a kérdéseket a pedagógusoknak, amelyekkel azt igyekeztünk tisztázni, hogy mennyire érzik a pedagógusok az iskolák és saját maguk felelősségét abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak az átlagosnál gyakrabban kudarcos az iskolai pályafutásuk. Azt tapasztaltuk, hogy erre vonatkozó véleményük a továbbképzések hatására alig változott. Akárcsak a továbbképzések előtt, az iskolai kudarcok okait továbbra is főként a családok jellemzőiben (a szülők hanyagsága, ingerszegény családi környezet, helytelen életmód, a családi szocializáció hiányosságai stb.) látták, másodsorban a megfelelő színvonalú óvodáztatás hiányában, és csak harmadsorban magyarázták az iskolai tényezők hiányosságaival.

Az integrációs programokban résztvevő iskolák úgy indultak neki a fejlesztésnek, hogy a pedagógusok többsége nem hitt abban, hogy a családból hozott szocializációs hátrányokat az iskola jelentős mértékben kompenzálhatja. Ebben a tekintetben a továbbképzések sem hoztak nagy változást. Jelentős mértékű kompenzációra a továbbképzések előtt 21 százalékuk, utána pedig 27 százalékuk látott esélyt. Nagyjából ilyen mértékben változott azoknak az aránya is (14-ről 10 százalékra), akik csak minimális lehetőséget láttak a családból hozott hátrányok iskolai kompenzációjára. Ebben a tekintetben a roma és nem roma hátrányos helyzetű tanulók megítélése között nem tapasztaltunk jelentős különbséget. Vagyis ebben a kérdésben is ugyanaz volt a helyzet, mint az előbbiben: a továbbképzések hatására csak minimális mértékű pozitív irányú változás volt regisztrálható.

3. táblázat: Mennyit kompenzálhat a szocializációs hátrányokból az iskola (%)?

Mérték	Továbbképzés előtti	Továbbképzés utáni	Továbbképzés utáni roma tanulók esetében
Teljes mértékben	0,6	0,3	0,3
Jelentős mértékben	21,0	26,6	24,6
Korlátozott mértékben	63,9	62,5	60,7
Minimális mértékben	13,7	10,0	13,2
Egyáltalán nem	0,8	0,6	1,2
Összesen	100,0	100,0	100,0
N	2474	2045	1945

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

Hasonló eredményre jutottunk akkor is, amikor azt hasonlítottuk össze, hogy mit gondoltak a továbbképzések előtt és után a hátrányos helyzetű gyerekek szocializációs deficitjeinek iskolai kompenzációját befolyásoló tényezőkről. A továbbképzés előtti és utáni sorrend semmit sem változott abban a tekintetben, hogy a legnagyobb szerepet a gyerekek tanuláshoz való viszonyának (szorgalma, hozzáállása), ezután pedig a családi körülményeknek tulajdonították. Ehhez képest lényegesen kisebb szerepet tulajdonítottak az iskolai tényezőknek, köztük saját attitűdjüknek és felkészültségüknek. De kétségtelen, hogy ez utóbbiak jelentőségének a megíté-



lése a továbbképzések hatására, ha csekély mértékben is, de változott. Vagyis legalább néhányan azért belátták, hogy az iskolai feltételeknek nagyobb a szerepük, mint ahogy ezt korábban gondolták.

Némiképpen eltért ettől az eredmény a roma tanulók esetében. Az egyes tényezők fontossági sorrendjének megítélése a továbbképzések után itt is változatlan maradt, de a pedagógusok abbéli meggyőződése, hogy a roma tanulók kudarcai elsősorban a tanulók és a családok „hibáiból” fakadnak, inkább erősödött, mind gyengült.

4. táblázat: A kompenzáció hatékonyságát befolyásoló tényezők (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = döntő mértékben)

Tényezők	Továbbképzés előtti átlag	Továbbképzés utáni átlag	Továbbképzés utáni átlag roma tanulók esetében
Gyerek			
a gyerek szorgalma, hozzáállása	4,60	4,62	4,69
család	4,04	4,05	4,11
a szülők hozzáállása	4,58	4,55	4,56
a család életmódja	4,13	4,10	4,19
a család és az iskola kapcsolata	4,19	4,18	4,27
a család kultúrája	3,91	3,89	3,89
a család szociális helyzete	3,43	3,55	3,67
Iskola	3,60	3,73	3,48
a pedagógusok türelme	4,09	4,13	3,76
az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek	3,94	4,02	3,70
a pedagógusképzés tartalma	3,50	3,67	3,48
az iskola felszereltsége, eszköz ellátottsága	3,30	3,39	3,19
a tanulók társadalmi összetétele az iskolában, osztályban	3,28	3,45	3,29
N	2434	2026	1970

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

A romákkal szembeni előítéletes gondolkodás tartósságát bizonyítja az is, hogy a továbbképzések megkezdése előtt a pedagógusok 37 százaléka nyilatkozott úgy, hogy pedagógiai szempontból különbséget lát a hátrányos helyzetű roma és nem roma gyerekek között, és az így vélekedő pedagógusok aránya a továbbképzések után is csak 1 százalékkal csökkent.

5. táblázat: Lát-e különbséget pedagógiai szempontból a roma-nem roma hátrányos helyzetű tanulók között (%)?

Vélemény	Továbbképzés előtti	Továbbképzés utáni
Igen	37,0	35,6
Nem	63,0	64,4
Összesen	100,0	100,0
N	2411	1954

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

A családokkal való kapcsolat

Mivel azt tapasztaltuk, hogy a roma gyerekek megítélését általában a roma felnőttekről szerzett tapasztalatok befolyásolják, az interjú beszélgetések során igyekeztünk tisztázni a roma családok megítélésére vonatkozó álláspontokat is.

Amikor a pedagógusoktól a településen élő roma családok körülményei iránt érdeklődtünk, ugyanaz derült ki, ami korábbi kutatásainkból (*Havas, Kemény & Liskó 2001; Havas & Liskó 2005*): többségük iskolázatlanságának és szakképzettségének hiányai miatt munkanélküliként, segélyekből, nehéz anyagi körülmények között él. Ezeknek a családoknak az esetében a pedagógusok többsége a generációkon át öröklődő szegénységet részben a kedvezőtlen társadalmi körülményekkel, részben a szülők ambícióinak, szorgalmának és kitartásának hiányával magyarázta. A pedagógusok beszámolóí szerint a romáknak egy kisebb csoportja, hatalmas ambícióval, nagy erőfeszítések árán igyekszik kiemelkedni a szegénységből, és eléri a középrétegek alsó szintjének megfelelő életformát. Őket a pedagógusok többsége „rendes”, beilleszkedésre törekvő cigányoknak tekinti. Egy harmadik, viszonylag kis csoportot pedig úgy jellemeztek, amely a települési környezet átlagához viszonyítva „jómódbban” él, de jövedelmének forrása „gyanús” tekinthető (mert pl. törvénybe ütköző, vagy annak határát súroló tevékenységeket folytat).

Az interjúkból jól érzékelhető, hogy a pedagógusok többsége mind a „leszakadó, szegény romák”, mind a „kivételképpen meggazdagodók” életstratégiáját elutasítják, mert morális kifogásaik vannak értékrendjük és megélhetési stratégiáik ellen. A szegénységet és a leszakadást legalább részben az érintettek saját hibájának (nem akarnak, nem szeretnek dolgozni, nem tesznek erőfeszítéseket stb.) tartják, a jómódbban élőkrol, pedig azt feltételezik, hogy nem „tisztes úton” keresik a pénzt. Kizárólag a nagy erőfeszítések árán, „tisztes munkával”, lassan gyarapodó csoport stratégiáját tartják morálisan elfogadhatónak, és a többségi normákhoz illeszkedőnek.

Ebből jól látszik az is, hogy a pedagógusok körében tapasztalható, romákkal kapcsolatos „előítéletek” gyökere inkább társadalmi, mint etnikai természetű, amelylyel a középosztályhoz tartozó pedagógusok mind a sajátjuktól nagyon különböző „szegények” szubkultúráját és életvitelét, mind pedig a sajátjuktól ugyancsak távol álló „új-gazdagok” értékrendjét elutasítják.

A pedagógusok többsége az interjú beszélgetések során azt is elismerte, hogy létezik a romákkal szemben előítélet a társadalomban általában, és saját környezetében is. Ugyanakkor a legtöbben saját magukat nem sorolták az előítéletesen gondolkodók közé. Jóllehet, a pedagógusok egy része elismerte, hogy kollegái esetében is tapasztalt már a romákkal szemben előítéletes magatartást, önmaga azonban igyekezett elkülönülni ettől a csoporttól.

A romákkal szembeni előítéleteknek a pedagógusok szerint többféle forrása van. Ezek között említették a deviáns, vagy törvénybe ütköző viselkedési módokat, és az átlagostól eltérő, főként a szegény szubkultúrákra jellemző értékrendet, és életformát. (Ez utóbbiba beletartozik a rendszeresség, a racionalitás, a hosszabb távú csa-



ládi tervezés hiánya, ugyanúgy, mint a gyerekek gondozása és a velük való törődés középosztályitól eltérő eljárásai.) Az előítéletek másik fő forrásának a pedagógusok a munka nélkül elért jövedelmet tartják, amelybe a kétes eredetű, vagy nem egészen törvényes úton elért meggazdagodás, és az etnikai alapú segélyezés, és támogatás is beletartozik. Különösen a szegénység határán élő, alsó rétegekhez tartozó nem romákat irritálja, hogy mások, pusztán etnikai alapon élvezhetnek előnyöket. Az előítéletek harmadik forrásaként a lokális többségi társadalom „zártságát” és befelé fordulását jelölték meg a pedagógusok. Ezekben az esetekben arról van szó, hogy a zárt közösségek elutasítása nem csak a romáknak szól, hanem az ilyen közösségek tagjai más „idegenekkel” szemben is bizalmatlanok és elutasítók.

A pedagógusok által tapasztalt tény az is, hogy az előítéletes környezet az előítéletet elszennvedőkben elégedetlenséget, bizalmatlanságot és ellenállást vált ki. Vagyis az előítéletekre adott válaszreakciók tovább nehezítik a befogadás lehetőségét. Az előítéletek oldását és a befogadás elősegítését a pedagógusok többsége az iskola és a pedagógusok alapvető feladatának tekinti, és beszámolóik szerint a többség igyekszik is mindent megtenni ennek érdekében. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy a pedagógusok közül sem mindenki mentes az előítéletes gondolkodástól, sőt az interjúkban ennek nyíltan megfogalmazott változatai is előfordultak.

„Munka nélkül én nem adnék nekik ennyi segélyt. Tehát a segélyeket minimálisra csökkenteném, és ha növekszik a gyereklétszám, én nem adnék ilyen drasztikusan emelkedő családi pótlékot. Ne azért szüljön gyereket, mert pénzt kap érte. Mert sajnos a gyereket megszüli, de a pénzt nem arra költi, hogy a gyereknek ennyivalója legyen, hogy a gyereken cipő legyen. Ráadásul az egymás közötti házasságból rendkívül sok beteg gyerek születik. Arról nem beszélve, hogy megtalálják az útját-módját annak is, hogy a gyerekkel a terhesség idején valami történjen, és beteg legyen a gyerek. Azt tudják, hogy a beteg gyerekekért magasabb családi pótlék jár. Ez sajnos náluk is dívik. A beteg gyerekek, pedig ide jönnek hozzánk.” (*Boldva*)

„Az előítéleteknek az ő esetükben alapja van. Nem tanulnak, nem tisztálkodnak. Sokan nem tisztálkodnak. Bemegyünk az osztályterembe és érződik a szag. Mindenkiben kialakul szerintem az előítélet. Tudjuk, hogy mire számíthatunk velük kapcsolatban.” (*Pocsaj*)

Ezekben az esetekben nem csak az látszik kétségesnek, hogy hogyan képesek a fent idézett tanárok „oldani” a környezetükben előforduló előítéletes gondolkodást, hanem az is, hogy képesek lesznek-e bármilyen eredményt elérni az iskoláikban elindított fejlesztési programok során.

A pedagógusok többsége szerint a roma gyerekek iskolai problémái főként a családi neveltetésre és szocializációra vezethetők vissza. Ezért az interjús beszélgetések során igyekeztünk információkat gyűjteni a roma családok nevelési attitűdjére vonatkozó pedagógusi tapasztalatokról is. Ezek közül a legtöbben az alábbi problémákat említették:

- Negatív életmódminták (olyan felnőtt szokások, amelyeket a gyerek a felnőttek életmódjából megtanul, s amelyeket a többségi társadalom kifogásol).

- A pénzbeosztás és a racionális fogyasztás megtervezésének hiánya, amit a szülők a gyerekekre is átörökítenek.
- Hanyagság és felelőtlenység a gyerekekkel való foglalkozást és nevelést illetően.
- Az otthoni tanuláshoz szükséges szülői odafigyelés és segítség hiánya, gyakran a szülők alacsony iskolázottsága következtében.
- A gyerekek „félése” az iskolai programoktól, és a közösségi helyzetektől, ami mögött feltehetően a szülők bizalmatlansága nyilvánul meg az iskolákkal és a pedagógusokkal szemben.
- Az iskoláztatás és a tanulás szerepének lebecsülése, vagyis az, hogy nem törődnek kellőképpen gyerekeik taníttatásával és tanulásával. Mivel a szülők nem inspirálják tanulásra a gyerekeket (nem érdeklődnek a teljesítményük után, nem jutalmaznak és büntetnek az iskolai teljesítményüket), a gyerekek az átlagosnál kevésbé motiváltak a tanulásra, és kevésbé ambicionálják a jó teljesítményt.
- Mivel a szülők otthon nem foglalkoznak a gyerekek iskolai feladataival, és általában nem is képesek segíteni nekik a feladatok megoldásában vagy gyakorlásában, ezzel megnehezítik a pedagógusok munkáját, mert a gyerekek felkészületlenül járnak iskolába.
- Szülői inspirációk hiányában a gyerekek könnyebben hagyják félbe a tanulmányaikat, és kevésbé ambicionálják a középiskolai továbbtanulást, mint ahogy ez az átlagos esetekben történik. Védtelenebbek azokkal a kortárs hatásokkal szemben is (korai alkohol és drogfogyasztás, korai szexuális kapcsolatok stb.), amelyek az iskoláktól és a tanulástól való elszakadásukat motiválják.

A gyerekeknek az iskolához, a tanuláshoz és a továbbtanuláshoz való viszonyát az is meghatározza, hogy a szülők milyen érzelmi viszonyt táplálnak a pedagógusokkal és az iskolákkal szemben. A roma családok esetében gyakori, hogy ez a viszony negatív, vagy közömbös, ami nyilvánvalóan gyengíti a gyerekek motiváltságát. És végül gyakori probléma az is, hogy mivel a szülők maguk is bizalmatlanok az iskolákkal és a pedagógusokkal szemben, a gyerekek is kevésbé nyitottak arra az értékrendre és magatartásmintákra, amelyeket a pedagógusok igyekeznek közvetíteni a számukra. Magatartási konfliktusok esetén, pl. ahelyett, hogy a szülők és a pedagógusok együttműködnének a problémák megoldásában, ahogy ez a középosztályi gyerekek esetében szokás, a szülők a gyerekek mellett foglalnak állást, a pedagógusokkal és az intézményekkel szemben.

A kölcsönös bizalmatlanság, illetve a pedagógusok és a szülők értékrendje közötti távolság csak folyamatos, kölcsönös kommunikációval lenne enyhíthető. Vagyis a gyerekek iskolai oktatásának és nevelésének sikere nagymértékben attól függ, hogy a szülők és a pedagógusok képesek-e kommunikálni egymással és eredményes együttműködési eljárásokat kialakítani. A vizsgált iskolákban a szülőkkel való kapcsolattartásnak az alábbi formái fordultak elő.

Hivatalos kapcsolattartási formák (szülői értekezlet, fogadóóra)

Általában az a tapasztalat, hogy a roma szülők, és azoknak a hátrányos helyzetű gyerekeknek a szülei, akikkel probléma van az iskolában, ezeket a fórumokat rit-



kán látogatják. Ennek részben az az oka, hogy a szülők nem szívesen szembesülnek nyilvános fórumokon gyerekeik kudarcaival, másrészt pedig az, hogy félszegen mozognak az iskolák hivatalos keretei között, ahol bizonytalanak és gátlásosnak érzik magukat.

Iskolai rendezvények, ahol a szülők vendégként, megfigyelőként lehetnek jelen

Az ilyen rendezvényeket (ünnepségek, bemutató órák stb.) a roma és a hátrányos helyzetű szülők is szívesen látogatják

Családlátogatások

Ebben a tekintetben az iskolák között jelentősek az eltérések. Van olyan iskola, ahol az osztályfőnöknek minden évben végig kell látogatnia valamennyi tanuló családját, és van olyan, ahol csak „probléma esetén” kerül sor családlátogatásra. A családlátogatásokat a pedagógusok egy része formális kötelezettségének eleget téve, félelemmel és bizonytalansággal bonyolítja le. Ezekben az esetekben a családlátogatásoktól nem várható pozitív változás a szülő-pedagógus kapcsolatok terén.

Spontán szülői látogatások az iskolákban

Erre általában akkor kerül sor, ha valamilyen konfliktushelyzet adódik, vagy valamilyen sérelmük van a roma szülőknek. Ilyenkor spontán módon, hívatlanul bemennek az iskolába, hogy „rendezzék” a problémákat.

A roma szülők és a pedagógusok közötti konfliktusok forrása szinte minden esetben az, hogy a szülő úgy érzi, hogy a gyerekeivel méltánytalanul bántak az iskolában (bántalmazták a társai, rossz jegyet kapott, kiabált vele a pedagógus stb.), és ilyenkor megpróbálja a gyerek érdekeit képviselni. Mivel a roma szülők nem ismerik a pedagógusokkal való együttműködés középosztályi szokás, és eljárásrendjét (pl. nem telefonon kérnek előre időpontot a beszélgetésre), ilyenkor váratlanul (olykor nem megfelelő időben, pl. tanítási órák alatt) jelennek meg az iskolában a problémák tisztázásának szándékával. S mivel sokkal kevésbé kontrollált a magatartásuk, mint a középosztályi szülőknek általában (akik esetleg egy hosszabb, barátságos beszélgetés során fejtik ki a pedagógus álláspontjával szemben a véleményüket), spontán, olykor ingerült állapotban „harcolnak” az igazukért és védelmézik a gyerekeiket.

A roma szülők indulatait szinte minden esetben fokozzák korábbi kisebbségi sérelmeik, amik miatt rendszerint úgy érzik, hogy a „többségi” iskolában roma származása miatt bántak méltánytalanul gyerekeikkel. Ezekben a konfliktusos helyzetekben a pedagógusok többsége eltúlzottnak érzi a szülők érzelmi involváltságát, elutasítja a konfliktuskezelés fent leírt módját, és azt is sérelmezi, hogy az adott konfliktust a szülők „etnikai” színezettel ruházzák fel. Az ilyen természetű konfliktusok kezelésére és mindkét fél megelégedésére szolgáló megoldására a pedagógusok nincsenek felkészülve. Ebből következően a konfliktusos helyzetek tovább növelik a kölcsönös elégedetlenséget és bizalmatlanságot, és nincs semmi, ami gátat szabna a konfliktusok ismétlődésének.

Szegregáció vagy integráció

A pedagógusok körében viszonylag gyakran felbukkanó előítéletes attitűdök ellenére többségük már a továbbképzések előtt sem támogatta nyíltan az etnikai alapú szegregációt. A megkérdezett pedagógusok 27 százaléka mondta azt, hogy vannak előnyei a roma tanulók elkülönített oktatásának, és 80 százalékuk szerint jár hátrányokkal ez az eljárás. A pedagógusok 7 százaléka egyértelműen előnyösnek vélte, 20 százalékuk előnyeit és hátrányait is említette, 61 százalékuk viszont kifejezetten hátrányosnak tartotta a roma és nem roma tanulók elkülönített oktatását.

Az elkülönített oktatás előnyei között a legtöbben azt említették, hogy eredményesebben lehet pótolni a roma tanulók lemaradását, és felszabadultabban érzik magukat egymás között, mint a „vegyes” osztályokban. Hátránynak, pedig azt tekintették a legtöbben, hogy a szegregált oktatás a későbbiekben beilleszkedési problémákhoz vezet.

Az osztályon belüli elkülönítésre vonatkozó álláspontokat azzal a kérdéssel próbáltuk tisztázni, hogy mit tennének a pedagógusok akkor, ha egy nem roma szülő azt kérné tőlük, hogy ültesse el a gyereket egy roma gyerek mellől. A válaszadók 5 százaléka válaszolta azt, hogy eleve nem ültetne roma és nem roma gyereket egymás mellé, 24 százalékuk megpróbálná lebeszélni a kéréséről a nem roma szülőt, 33 százalékuk a konkrét esetet mérlegelve döntene, 35 százalékuk pedig egyértelműen elutasítaná a kérést. Amikor pedig azt kérdeztük a tanároktól, hogy mit tennének akkor, ha a nem roma gyerekek szülei azt kérnék tőlük, hogy kezdeményezzék, hogy a roma tanulók egy másik osztályba kerüljenek át, a pedagógusok 72 százaléka válaszolta azt, hogy határozottan elutasítaná ezt a kérést, 17 százalékuk pedig mérlegelés után döntene. Mindössze 2 százalékuk válaszolta azt, hogy készségesen teljesítené a szülők kérését. (13 százalékuk nem válaszolt a kérdésre.) Az osztályok közötti elkülönítést tehát több mint kétszer annyian utasították el, mint az osztályon belüli elkülönítést.

A megkérdezett pedagógusoknak az etnikai alapú szegregációhoz való viszonya tehát korántsem volt egyértelmű. Többségük ugyan elvileg elutasította a roma tanulók elkülönített oktatását, de ennél lényegesen kevesebben mutatkoztak hajlandónak arra, hogy ezt az álláspontot a nem roma szülőkkel szemben is határozottan képviseljék.

Erre az ambivalenciára utal az is, hogy jóllehet, a pedagógusok többsége nem volt híve az etnikai típusú szegregációnak, azt tapasztaltuk, hogy a továbbképzések előtt kifejezetten előnyösnek vélték a tanulók teljesítmény, és képességek szerinti elkülönítését. Ennek az álláspontnak a leggyakoribb indoklása az volt, hogy a tanulók képességeinek a különbözősége nem teszi lehetővé sikeres együtt haladásukat az oktatás során. Vagyis hatékonyabban lehet külön iskolákban, osztályokban vagy csoportokban oktatni a különböző képességű gyerekeket. Annak ellenére, hogy ennek a szakmai meggyőződésnek az igazságát már számos pedagógiai kutatás – köztük az integrációs program keretében végzett teljesítménymérés (*Kézdi & Surányi 2008*) – cáfolta, makacsul tovább él a pedagógusok körében. Olyannyira, hogy amikor a



fejlesztési programban résztvevő pedagógusoknak a képességek szerinti szelekcióhoz fűződő viszonyát tudakoltuk azzal a kérdéssel, hogy milyen tanácsot adnának barátaiknak az ideális oktatási környezetre vonatkozóan, mindössze 13 százalékuk válaszolta azt, hogy ideális oktatási környezetnek tartja az olyan osztályt, ahol különböző képességű gyerekek tanulnak együtt. Bő egyharmaduk ennél hatékonyabb oktatási formának tartotta a képességek szerinti homogén osztályokat, közel egynegyedük, pedig a homogén összetételű iskolákat tartotta a legkedvezőbb oktatási környezetnek. A családi környezettel szorosan összefüggő képesség szerinti szelekciónak tehát több, mint kétszer annyi (60 százalék) híve akadt a vizsgált pedagógusok között, mint a nyílt etnikai szelekciónak. (A megkérdezett tanárok 27 százaléka nem tudott, vagy nem mert állást foglalni ebben a kérdésben.)

A válaszokat vizsgálva szoros összefüggést tapasztaltunk a képességek szerinti tanulói összetétel megítélése és a szegregációra vonatkozó vélemények között. Azok közül a tanárok közül, akik jó megoldásnak tartották a tanulók képességei szerint „vegyes” osztályokat, mindössze 12 százalék volt híve az etnikai szegregációnak, míg azok közül, akik a képességek szerinti homogén osztályokat pártfogolták, 30 százalék, azok közül pedig, akik a homogén összetételű iskolákat pártfogolták, 38 százalék helyezte az etnikai szegregációt.

6. táblázat: Az etnikai szegregációról alkotott vélemény a tanulói összetétel megítélése szerint (%)

Vélemény az etnikai szegregációról	Vélemény az ideális tanulói összetételről a tanulók képessége szerint				Összesen
	Vegyes osztály	Homogén osztály	Homogén iskola	Bizonytalan	
Helyesli	11,7	30,4	37,6	25,5	28,3
Ellenzi	88,3	69,6	62,4	74,5	71,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Összes (N)	291	772	516	568	2147

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006.

Az etnikai szegregáció és a képességek szerinti elkülönítés megítélésének szoros korrelációja, arra enged következtetni, hogy a fenti két kérdésre adott vélemények ugyanannak az álláspontnak nyíltabb és burkoltabb megfogalmazásai. Míg az etnikai szegregáció támogatását a tanároknak csak alig több mint egynegyede (27 százalék) merete nyíltan kifejezni, a képességek szerinti szelekció alkalmazásával már nagy többségük (közel 70 százalék) egyetértett. Vagyis feltételezhető, hogy a képességek szerinti szelekció elvének helyeslése, sok esetben egyszerűen az etnikai szegregáció szakmai érvek mögé rejtett támogatásaként értelmezhető.

A kutatás során azt tapasztaltuk, hogy ebben a tekintetben a továbbképzések sem hoztak jelentős változást. A továbbképzések előtt mindössze a pedagógusok 13 százaléka tartotta ideális tanulócsoportnak a képességek szempontjából vegyes összetételű osztályokat, ez az arány a továbbképzések után kétségtelenül növekedett (22 százalékra). De a képességek szempontjából hatékonyabbnak tartott homogén iskolák mellett érvelők aránya 24-ről mindössze 21 százalékra csökkent, és az ennek a kérdésnek a megítélésében „bizonytalanok” aránya sem változott jelentősen.

7. táblázat: Ideális tanulói összetétel a tanulók képességei szempontjából (%)

Ideális összetétel	Továbbképzés előtti vélemények	Továbbképzés utáni vélemények
Vegyes osztály	12,8	22,0
Homogén osztály	36,2	29,3
Homogén iskola	24,1	21,4
Bizonytalan	26,9	27,2
Összesen	100,0	100,0
N	2318	1880

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

A továbbképzések előtt a pedagógusok 28 százaléka nyilatkozott úgy, hogy helyesli az etnikai alapú szegregációt. Ez az arány a továbbképzések után 24 százalékra csökkent. Korábban egynegyedük vélte úgy, hogy a nem roma gyerekeknek jobb, ha romák nélküli osztályokba járnak, ez a továbbképzések hatására egyötödre változott. A továbbképzések előtt bő egytizedük volt azon a véleményen, hogy a romáknak is előnyösebb a szegregált oktatás, és szűk egytizedüknek a továbbképzések után is ugyanez maradt a véleménye. Vagyis megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű, köztük a roma gyerekek szegregált oktatásának megítélését a pedagógusok esetében a továbbképzések kétségtelenül pozitív irányba befolyásolták, de a hatás meglehetősen kis mértékű volt.

8. táblázat: Véleménye az etnikai szegregációról (%)

Vélemény	Továbbképzés előtti vélemények	Továbbképzés utáni vélemények
Mindenkinek jobb	7,7	6,1
Romáknak jobb	3,3	2,8
Nem romáknak jobb	16,3	14,7
Senkinek se jó	72,7	76,4
Összesen	100,0	100,0
N	2333	1960

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

Az integráció megvalósulásának esélye

Mivel az általunk vizsgált pedagógusok olyan fejlesztési programokban vesznek részt, amelynek a célja a különböző szociális helyzetű gyerekek és a roma tanulók integrált oktatása, kíváncsiak voltunk arra is, hogy mi a véleményük az integrált oktatás bevezetéséről. A továbbképzések előtt a megkérdezett pedagógusok 83 százaléka mondta azt, hogy vannak előnyei a különböző szocio-kulturális helyzetű tanulók együtt oktatásának, ugyanakkor 62 százalékuk látta úgy, hogy ez hátrányokkal is jár. Az előnyöket a válaszadó pedagógusok közel fele a különböző réteghelyzetű gyerekek kölcsönös megismerésében, a magatartás-minták átadásának lehetőségében és a szociális érzékenység fejlődésének lehetőségében látta. Az integrált oktatás hátrányai között a legtöbben olyan tényezőket soroltak fel, amelyek a nem hát-



rányos többséget veszélyeztetik magatartási és tanulási szempontból. Mindössze 13 százalékuk említette, hogy ez a helyzet a hátrányos helyzetű gyerekek számára alkalmazkodási problémákkal járhat, és csak néhányan gondolták úgy, hogy problémát jelenthet az is, hogy az iskolák, ill. a pedagógusok nincsenek felkészülve az integrált oktatásból adódó szakmai feladatokra.

Ezek után kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen esélyt látnak egyáltalán a pedagógusok a fejlesztési programok integrációs célkitűzéseinek megvalósulására. A kérdőíves adatokból az derült ki, hogy a továbbképzések előtt a pedagógusok többsége (69 százalék) egyáltalán nem látott erre reális esélyt.

Annak is igyekeztünk utána járni, hogy az etnikai szegregáció nyílt vagy burkolt hívei miképpen vélekednek az iskoláik által felvállalt integrációs programok megvalósulásának esélyeiről. Nem meglepő, hogy szoros összefüggést tapasztaltunk az integráció megvalósításának esélyéről alkotott vélemények és az ideálisnak tartott tanulói összetétel megítélése között. Az etnikai szempontú szegregált oktatással egyetértő pedagógusok közül 82 százalék, a képességek szempontjából homogén összetételű osztályokat és iskolákat ideálisnak tartó pedagógusok közül pedig 76 százalék nem látta reális célkitűzésnek az integrációs programok megvalósítását. Vagyis az etnikai elkülönítést és a képességek szerinti elkülönítést helyeslő tanárok közül 70–80 százalék szakmai meggyőződése ellenére kapcsolódott be az iskolákban elindított integrációs programok megvalósításába, anélkül, hogy komolyan hitt volna ezeknek a programoknak a sikerében.

9. táblázat: Vélemények az integrációs fejlesztésekről a továbbképzések előtt (%)

Vélemény	Van-e reális esélye az integrációnak	
	Nincs	Van
Vélemény a szegregációról		
helyesli	81,8	18,2
ellenzi	63,3	36,7
Véleménye az ideális tanulói összetételről		
vegyes osztály	43,2	56,8
homogén osztály	75,6	24,4
homogén iskola	76,4	23,6
bizonytalan	69,2	30,8
Összesen	68,6	31,4
Összesen (N)	1508	649

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006.

Ezek után nem lehet csodálkozni azon sem, hogy az integrált oktatás megvalósításában a pedagógusok többsége a továbbképzések után sem mutatkozott bizakodónak. A továbbképzések előtt 69 százalékuk vélekedett úgy, hogy az integrált oktatás megvalósítására nincs reális esély, a továbbképzések után ez mindössze 8 százalékkal (61 százalékra) csökkent.

10. táblázat: Az integrált oktatás kérdésének megítélése a pedagógusok körében (%)

Álláspontok	Továbbképzés előtt, egyetért	Továbbképzés után, egyetért
Akik mindenáron erőltetik a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációját, azok nem néznek szembe a realitásokkal.	69,4	61,2
A roma gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak.	11,0	8,9
A nem roma gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyerekek.	24,5	21,1
N	2394	1997

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

Az előbbiekhöz hasonló, gyenge pozitív irányú változást tapasztaltunk akkor is, amikor a különböző társadalmi helyzetű gyerekek integrált oktatásának előnyeiről és hátrányairól faggattuk a pedagógusokat. Valamelyest (5 százalékkal) nőtt azoknak az aránya, akik a továbbképzés után úgy látták, hogy az integrált oktatásnak csak előnyei vannak, és valamelyest (5 százalékkal) csökkent azoké is, akik korábban kizárólag a hátrányait hangsúlyozták. Ehhez nagyon hasonló módon ítélték meg a továbbképzések után a roma és nem roma tanulók együtt oktatásának a következményeit is. 40 százalékkuk ennek csak az előnyeit hangsúlyozta, 46 százalékkuk egyes következményeket (előnyök és hátrányok) prognosztizált, és mindössze 8 százalékkuk gondolta úgy, hogy a romák és nem romák együtt oktatása kizárólag hátrányos következményekkel jár.

11. táblázat: Az eltérő társadalmi helyzetű és a roma gyerekek integrált oktatásának következményei a pedagógusok szerint (%)

Következmények	Továbbképzés előtti szociális integráció	Továbbképzés utáni szociális integráció	Továbbképzés utáni etnikai integráció
Csak előny	30,6	35,3	40,4
Vegyes	51,8	54,1	46,2
Csak hátrány	10,7	6,0	7,8
Egyik sincs	6,9	4,6	5,6
Összesen	100,0	100,0	100,0
N	2250	1854	1806

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

Az integráció sikerének megítélése abból a szempontból is különbözött, hogy ennek a folyamatnak a nyomán milyen mértékű változás volt várható az iskolák tanulói összetételében. Az egy iskolás kistélepeleéseken a fejlesztést a pedagógusok hasznosnak ítélték, mert javították a gyerekekhez és a szülőkhöz való viszonyukat, valamint segítségükre voltak a nehéz pedagógiai helyzetek és a konfliktusok megoldásában, de a lakóhelyi szegregáció következtében ezekben az intézményekben reális lehetőségként nem merülhetett fel a tanulói összetétel megváltozása.



Az iskolán belüli szegregáció felszámolására vállalkozó iskolák egy részében már a program beindítása előtt elkezdődött a szegregáció felszámolása, és a program eredményesen gyorsította fel ezt a folyamatot. Az iskolák egy másik részében ugyan még a program beindítása után is voltak roma többségű osztályok, de ezeket fokozatosan átszervezték. Vagyis ezeknek az iskoláknak az esetében az iskolák tanulói összetétele nem változott, de a fejlesztési program hatására jelentős belső változások kezdődtek el az osztályok között. A változásokkal szemben (részben a továbbképzéseknek köszönhetően) fokozatosan csökkent a pedagógusok ellenállása, és reális esély mutatkozott arra, hogy az iskolákon belül fokozatosan megszüntessék a szegregációs gyakorlatot.

A legjelentősebb változásokkal az iskolák közötti integrációra készülõ intézményekben kellett szembenézni. Közülük azokban az iskolákban, amelyekben eddig is sok volt a hátrányos helyzetű és roma tanuló, a pedagógusok pozitív várakozással fogadták az integrációs fejlesztést. Azokban az iskolákban viszont, ahova eddig kevés a hátrányos helyzetű és roma tanuló járt, s ahol most a program következtében arányuk jelentős növekedése várható, a pedagógusok meglehetősen szkeptikusan nyilatkoztak az integrációs tervek megvalósításának esélyeiről. Ezek a pedagógusok, annak ellenére, hogy ők maguk részt vesznek a programban, sőt esetenként azonosulnak is a program célkitűzéseivel, úgy gondolják, hogy a nem roma szülők ellenállásán meg fognak bukni az integrációs törekvések. Ha az önkormányzatok és az iskolák igyekeznek is betartani az erre vonatkozó új szabályokat, a nem roma szülők meg fogják találni azokat az eljárásmodokat, amelyekkel az integráció megakadályozható.

„Ez addig fog működni, amíg egy tehetősebb csoport gyerekeit meg nem verik. Onnantól kezdve egyenes út vezet az egyházi iskolába. Sőt, olyat is hallani, hogy nem fogják megvárni, hogy ezek ide beszivárognak, és máris elkezdték a maguk kis érdekérvényesítését. Esetleg elindulnak egy olyan irányba, hogy nyitnak egy magániskolát. Ez már szóbeszéd tárgya, hogy magániskolát alapítanak. Most a törvényi módosítást nagyon igyekszik az önkormányzat megvalósítani. De amikor majd szeptemberben megjelennek itt a roma családok, mert azt ugye tetszik tudni, hogy a roma családok elég látványosan tudnak megjelenni. Tehát akik jönnek, azok látványosan jönnek, csapatosan jönnek, mert csapatban van az erő, ezt a képet sugallják, és elég hangosan kommunikálnak. Akkor majd megdöbbsent arcokat lehetett felfedezni. Hogyha majd gondok lesznek, és nem tudjuk őket kezelni, és mondjuk annak a tehetősebb gyerek szülőjének a sérelmét nem tudjuk orvosolni, az majd elindíthat egy lavinát. Beindíthatja a lavinát három irányba. Már most megfogalmazódott, hogy abba az egyházi iskolába, amelyik valaha tizenegynéhány fős osztályokkal indult, most hetven gyerek iratkozott be elsőbe. Ez döbbenetes szám. Nem vették fel őket, mert ők sem tudják egyelőre leültetni őket, és nem akarnak negyven fős osztályt elindítani. De azt gondolom, hogy ez a szám önmagáért beszél. Azt szokták mondani, hogy az a szülő, akinek van egy csepp esze, kiveszi az ilyen közezből a gyereket. Mert ed-

dig is volt itt roma gyerek, hogy ne lett volna, minden osztályban volt egy-kettő. De amikor ezek, mondjuk, összekerülnek négyen-öten, megsokszorozódnak. És innentől kezdve egy értelmiségi szülő, akinek nem az a lényeg, hogy a gyerek itt legyen az iskolában, meg hogy gondoskodjanak arról a nevelők, hogy épségben menjen haza, hanem az az érték, hogy nívós ismeretanyagot közvetítsenek, meg képességet fejlesszenek, ami ugye nem nagyon történik meg egy ilyen helyzetben, az a szülő egy idő után be fog sokallni.” (*Hajdúböszörmény2*)

Adatainkból tehát úgy látszik, hogy egyáltalán nem véletlen, hogy az iskolák közötti integrációt megvalósító fejlesztési programra pályáztak a legkevesebben. Ugyanis valamennyi általunk vizsgált szempontból (a hátrányos helyzetűekhez és a romákhoz való viszony, a szegregáció és az integráció megítélése) úgy látszik, hogy ennek a programnak az iskolákon belül (a pedagógusok és szülők körében) is bőségesen akadnak ellenzői, vagyis a program lebonyolításának sikere érdekében ezekben az esetekben az átlagosnál lényegesen több és hatékonyabb támogatásra és segísége lenne szükség.

LISKÓ ILONA

IRODALOM

- HAVAS GÁBOR, KEMÉNY ISTVÁN & LISKÓ ILONA (2001) *Cigánygyerekek az általános iskolákban*. Budapest: OI. [Kutatás Közben; 231].
- HAVAS GÁBOR & LISKÓ ILONA (2005) *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: FKI. [Kutatás Közben; 266].
- KÉZDI GÁBOR & SURÁNYI ÉVA (2008) Egy integrációs program hatása a tanulói teljesítményekre. *Educatio*, No. 4.

AZ ARANY JÁNOS PROGRAMBAN RÉSZTVEVŐ DIÁKOK

VAJON KÉPES-E AZ ISKOLA A TÁRSADALMI hátrányok ellensúlyozására? Általában, a magyar iskolarendszer egészét tekintve, a válasz nem. A nemzetközi és a hazai teljesítményvizsgálatok is azt mutatják, hogy a magyar iskolarendszer a legszelektívebbek közé tartozik. A 2006-os PISA vizsgálat szerint a tanulói képességkülönbségeket leginkább az iskolák közötti különbségek eredményezik. Következésképp a tanulók iskolaválasztása eleve igen nagymértékben meghatározza későbbi eredményeiket. A vizsgált országok között e tekintetben hazánk a legrosszabb helyen végzett. Magyarország ama rangsort illetően is igen rossz eredményt mondhat a magáénak, amely azt értékeli, hogy a szociális, gazdasági és kulturális háttér alapján elvárható teljesítményhez képest tudnak-e jobb eredményeket produkálni a tanulók. Az elemzésből kiderül, hazánkban erre igen kevés az esély.¹ Összességében a magyar iskolarendszer nem sikeres a társadalmi egyenlőtlenségek leküzdésében. Mégis létezik egy program, amely éppen erre vállalkozik, ez a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja (AJP).

A programot 2000-ben, a Fidesz-kormány idején indította el az Oktatási Minisztérium, célja a társadalmi esélyegyenlőtlenségek mérséklése volt. A program indulásakor a döntéshozók elsősorban a települési hátrányokkal küzdő tanulók támogatását tartották fontosnak, ezért olyan tanulók jelentkezését várták, akik 5000 fő alatti településen élnek. A 2002-es kormányváltást követően, 2003-tól a program célcsoportja kibővült, a kistelepülési hátrány mellett már olyan tanulókat is vártak a programba, akiknek a szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek vagy kiegészítő családi pótlékot kapnak. A program sajátossága, hogy a tanulók nem saját maguk jelentkezhetnek, hanem osztályfőnökeik delegálhatják őket. A tanulók lakóközrétük legnevesebb gimnáziumába (összesen 23 gimnázium vesz részt a programban) nyerhetnek felvételt, ahol egy év előkészítő évfolyam után négy évfolyamos gimnáziumban tanulnak tovább és készülhetnek fel a felsőfokú továbbtanulásra. Az előkészítő év egy speciális programot takar, amelyben fontos szerep jut az önismeret/drámapedagógia, illetve a tanulásmódszertan/kommunikáció tárgyakkal. A program céljai között a tanulók felsőfokú továbbtanulásra való felkészítésén túl egy idegen nyelv középfokú elsajátítása, az ECDL bizonyítvány és a jogosítvány megszerzése is szerepel.²

1 PISA Összefoglaló jelentés A ma oktatása és a jövő társadalma, 2006 <http://oecd-pisa.hu/>

2 Közlemény a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának leírásáról, Budapest, 2006. május 24. <http://www.ajtp.hu/digitalcity/homepage.jsp?dom=AAAANXBY&prt=AAA-AANXBF&fmm=AAAARCSF&men=AAAARCSE&bem=AAA-AVOAC>

A tanulók családi háttere

A program hatásvizsgálatát a Felsőoktatási Kutatóintézetben végeztünk el 2005-ben.³ A kutatás keretében többek között elemeztük a tanulók összetételét, családi hátterét, és választ kerestünk arra a kérdésre, hogy a programba bekerülő tanulók kiválasztásakor a tehetség mellett mennyire érvényesült a hátrányos helyzet szempontja. A hatásvizsgálat teljes körű volt, tehát a programban résztvevő összes iskola és tanuló részt vett benne. A kutatás során kérdőíves adatfelvétel történt valamennyi iskolaigazgatóval és az összes diákkal, valamint strukturált mélyinterjú készült a programvezetőkkel. Tanulmányomban csak a tanulói kérdőíves adatfelvétel eredményeit mutatom be és ezen belül is egyetlen témakört tárgyalok: milyen hátrányok jellemzik a programban résztvevő tanulókat.

Az oktatási tárca eredeti terve az volt, hogy valamennyi megye legnevesebb iskolája vegyen részt a programban. Azonban a hátrányosabb régióknak kedvezve, néhány megyében több gimnáziumot is kiválasztottak, sőt ezek az iskolák arra is engedélyt kaptak, hogy akár több osztályt is indíthassanak. Ezt a tanulók lakóhelyi adatai is igazolják, a programba bekerült diákok közül a legtöbben Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élnek (12,6 és 10,9 százalék). Mivel a program eredetileg a kistelepülésen élő diákok felzárkóztatására szerveződött, nem meglepő, hogy a tanulók háromnegyede él községben, egyötöde kisvárosban, és mindössze 4 százalékuk nagyvárosban.

1. táblázat: A tanulók régiók és településtípus szerinti százalékos eloszlása

Régió	Településtípus				Összesen (N)	Összesen (%)
	Nagyváros ^a	Kisváros	Község			
Központi	18,3	28,3	53,3	60	3,0	
Észak-Magyarország	2,3	14,6	83,1	477	23,9	
Észak-Alföld	3,6	35,8	60,7	394	19,7	
Dél-Alföld	5,8	27,6	66,7	294	14,7	
Dél-Dunántúl	7,2	14,0	78,9	265	13,2	
Nyugat-Dunántúl	3,0	8,5	88,5	165	8,2	
Közép-Dunántúl	2,3	14,4	83,3	348	17,4	
Összesen %	4,2	20,4	75,3	-	100,0	
Összesen N	85	409	1 509	2 003	100,0	

a Mivel a programban főként kistelepülésen élő tanulók kaptak helyet, ezért a kis elemszám miatt a főváros, a megyeszékhelyek és a 20 ezer lakos fölötti városok egy kategóriában szerepelnek, nagyváros néven.

Forrás: AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív.

A tanulók helyzetét a települési hátrányokon túl gyakran családi hátrányok is nehezítik. Mindössze kétharmaduk él teljes családban, a szülők egyötöde elvált, és a tanulók több mint egytizedének egyik vagy mindkét szülője meghalt. Minél kisebb településen él a tanuló, annál valószínűbb, hogy ép a családja. Míg a községekben a

³ A kutatást az Oktatási Minisztérium támogatta. A kutatás résztvevői: Liskó Ilona, Fehérvári Anikó.



gyerekek 70 százaléka, a kisvárosokban pedig kétharmada él teljes családban, addig a nagyvárosiaknak mindössze egyharmada. E megoszlás alapján feltételezhetjük, hogy a nagyvárosi gyerekek többsége elsősorban családi hátrányai miatt kerülhetett be a programba.

Az átlagos családlétszám 4,3 fő. A családfelbomlások nagy aránya miatt a nagyvárosi családok összetétele lényegesen eltér a többiekétől. Itt csaknem egytizeddel kevesebb az édesanyával, és 30 százalékkal kevesebb az édesapával együtt élő tanuló aránya. A nagyszülővel vagy egyéb rokonnal való együttélés főként a községben lakó tanulókra jellemző. Így nem meglepő, hogy a községi tanulók átlagos családnagysága nagyobb városi társaikénál.

Annak ellenére, hogy a szülők alacsony iskolázottsága is szerepel a felvételi kritériumok között, a tanulói kérdőívekből az derült ki, hogy a programba bekerült tanulók körében az apáknak mindössze egytizede rendelkezik általános iskolai végzettséggel, és csak 0,5 százaléuk nem végezte el az általános iskolát. Az apák közel fele szakmunkás végzettséggel, egyharmada érettségivel rendelkezik, egytizedük pedig felsőfokú végzettségű. Az érettségizettek között a szakközépiskolai érettségivel rendelkezők aránya magasabb, mint a gimnáziumban érettségizetteké.

Az apák közül a legtöbben valamilyen nagy magáncégnél dolgoznak (27,8 százalék), egynegyedüknek van állása az állami szférában (kötségvetési intézményben vagy állami vállalatnál). A kisebb foglalkoztatónál (szövetkezet, kisvállalkozás) dolgozók, illetve az önálló vállalkozóként dolgozók aránya hasonló (15–14–17 százalék): összességében a munkavállalók fele tartozik ebbe a csoportba. A foglalkoztatottak között a fizikai munkakörben dolgozók vannak többségben: a szakmunkások aránya a legmagasabb (30,2 százalék), segéd- vagy betanított munkásként az apák egytizede dolgozik. A vállalkozók és magángazdák, valamint a szellemi munkakörben tevékenykedők hasonló arányt képviselnek (13–15 százalék). Ez utóbbiak között fele-fele arányban vannak a vezetők és értelmiségiek, valamint a nem fizikai alkalmazottak. Az apák közel egyharmada inaktív. Kisebb arányban vannak közöttük alkalmi munkásként dolgozók (3,8 százalék), többségük kiszorult a munkaerőpiacról. Jelenleg egytizedük van állás nélkül, de az apák több mint fele volt már korábban munkanélküli. A munkanélküliekhez hasonló az inaktívak aránya (11,2 százalék), közülük többen rokkantnyugdíjasok és kevesebben öregségi nyugdíjasok (4,8 százalék).

Az apák iskolai végzettsége és foglalkozása szorosan összefügg (2. tábla). A szellemi szférában dolgozók rendelkeznek a legmagasabb végzettséggel (körükben van a legtöbb felsőfokú végzettségű), míg a vállalkozók és gazdák leginkább érettségivel vagy szakmunkás végzettséggel rendelkeznek. A fizikai munkakörökben dolgozó szakmunkások többségének szakmunkás bizonyítványa van, míg a betanított és segéd-, illetve alkalmi munkások és a munkanélküliek többsége alacsonyan iskolázott.

Az apák munkanélkülisége is szorosan összefügg iskolai végzettségükkel. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők több mint kétharmada még nem volt munka-

nélküli, ugyanakkor ez az arány a 8 általánost végzettek között csak 34 százalék. Az alacsony végzettségűek 22 százaléka jelenleg is munkanélküli, míg a jelenleg is munkanélküliek aránya a felsőfokú végzettségűek között mindössze 5 százalék.

2. táblázat: Az apák iskolázottsága foglalkozásuk szerint

Foglalkozás	Iskolai végzettség				összes
	8 általános	szakmunkás	érettségi	felsőfokú	
Vezető, értelmiségi	1,9	14,6	31,2	52,2	100,0
Nem fizikai alkalmazott	3,9	26,6	57,0	12,5	100,0
Vállalkozó, magángazda	4,7	43,7	38,6	13,0	100,0
Szakmunkás	5,0	64,0	30,2	0,7	100,0
Segéd- vagy betanított munkás	25,6	50,3	21,5	2,6	100,0
Alkalmi munkás	20,0	52,9	27,1	0,0	100,0
Munkanélküli	18,5	52,0	23,1	6,4	100,0
Rokkantsnyugdíjas	14,4	48,3	34,8	2,5	100,0
Nyugdíjas	25,0	27,3	29,5	18,2	100,0
Összes (N)	195	870	585	172	1822
Összes (%)	10,7	47,7	32,1	9,4	100,0

Forrás: AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív.

3. táblázat: Az apák munkanélkülisége iskolázottságuk szerint (%)

Munkanélküliség	Iskolai végzettség				összes
	8 általános	szakmunkás	érettségi	felsőfokú	
Nem volt munkanélküli	33,7	42,7	52,5	68,2	47,3
Volt már munkanélküli	44,4	44,7	38,7	26,6	41,0
Most is munkanélküli	21,9	12,6	8,8	5,2	11,7
N	196	880	591	173	1840

Forrás: AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív.

Iskolázottság tekintetében az anyák kedvezőbb helyzetben vannak az apáknál. Mindössze 18 százalékuknak van csupán általános iskolai végzettsége, egynegyedük szakmunkás, közel 40 százalékuk érettségizett, és 19 százalékuk rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Az anyák esetében a szakközépiskolai és a gimnáziumi végzettségűek aránya hasonló. Míg az apák kétharmada, addig az anyáknak csak egyötöde rendelkezik szakmával. Az anyák 41 százaléka nem fizikai alkalmazott, egy-egyötödük dolgozik a könnyűiparban, illetve a kereskedelemben és a vendéglátásban. Míg az apák többsége a magánszférában dolgozik, addig az anyák több mint felét az állami szféra foglalkoztatja.

Míg az apák többsége szakmunkásként dolgozik, addig az anyák körében a szellemi foglalkozásúak vannak többen (értelmiségi 16 százalék, nem fizikai 17 százalék). Az apákhoz képest az anyák körében jóval kisebb a vállalkozók aránya (4 százalék), míg több mint egytizedük háztartásbeli, illetve GYES-en, GYED-en van. Az apákhoz képest mind a rokkantsnyugdíjasok (8,7 százalék), mind a nyugdíjasok



(2,1 százalék) aránya kisebb. A munkanélküli anyák aránya az apákéhoz hasonló (10 százalék), viszont az apáknál kisebb azoknak az aránya, akik már megtapasztalták a munkanélküliséget. Míg az apák több mint fele volt már állás nélkül, addig az anyáknál ez az arány 45 százalék.

Az iskolázottság és foglalkozás az anyák esetében is szoros kapcsolatban áll egymással. A felsőfokú képzettségük főként vezetőként és értelmiségiként, míg az érettségizettek nem fizikai alkalmazottként dolgoznak. A szakmunkás végzettségük mellett az érettségizettek szintén jelentős arányt képviselnek a szakmunkás foglalkozásúak között. Az alacsony iskolázottságúak az apákhoz hasonlóan a szak-képzettséget nem igénylő foglalkozásúak között vannak magasan reprezentálva, illetve az inaktívak körében, és azon belül is főként a háztartásbeliek között.

4. táblázat: Az anyák iskolázottsága foglalkozásuk szerint (%)

Foglalkozás	Iskolai végzettség				összes
	8 általános	szakmunkás	érettségi	felsőfokú	
Vezető, értelmiségi	0,6	2,7	21,8	74,9	100,0
Nem fizikai alkalmazott	3,2	11,9	61,9	23,0	100,0
Vállalkozó, magángazda	2,4	16,9	66,3	14,5	100,0
Szakmunkás	10,7	46,9	40,5	1,9	100,0
Segéd- vagy betanított munkás	34,5	34,5	29,4	1,6	100,0
Alkalmi munkás	38,3	31,9	25,5	4,3	100,0
Háztartásbeli	36,6	24,2	37,2	2,0	100,0
Munkanélküli	30,0	30,5	36,0	3,5	100,0
Gyed, gyes	26,2	34,6	33,7	5,6	100,0
Rokkantnyugdíjas	33,1	26,9	32,6	7,4	100,0
Nyugdíjas	37,5	22,5	35,0	5,0	100,0
N	368	486	775	382	2011
Összes (%)	18,3	24,2	38,5	19,0	100,0

Forrás: AJP-kutatás 2005.

A munkanélküliség az anyák esetében is szoros összefüggést mutat az iskolázottsággal. A felsőfokú végzettségük között több mint háromszor akkora azoknak az aránya, akik még nem voltak munkanélküliek, mint az alapfokon végzettek között, és az utóbbiak között közel tízszer annyian vannak jelenleg is munka nélkül, mint az előbbieik között.

5. táblázat: Az anyák munkanélkülisége iskolázottságuk szerint (%)

Munkanélküliség	Iskolai végzettség				összes
	8 általános	szakmunkás	érettségi	felsőfokú	
Nem volt munkanélküli	25,9	33,7	44,6	81,3	45,5
Volt már munkanélküli	51,8	51,6	44,4	16,4	42,1
Most is munkanélküli	22,3	14,8	11,4	2,4	12,4
N	363	481	776	379	1999

Forrás: AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív.

A programban részt vevő tanulókról tehát egyértelműen kijelenthető, hogy bár gimnáziumuk más tanulóihoz képest nyilvánvalóan hátrányosabb helyzetűnek számítanak, a szülők iskolázottságát és foglalkozását tekintve többségük nem tartozik a leginkább hátrányos helyzetűek közé. E programnak azokat a kistelepülési közép-retegekhez tartozó családokat sikerült elérnie, amelyekben a gyerekek iskoláztatását a szülők munkanélkülisége és/vagy a családok felbomlása nehezíti.

A családok iskoláztatási stratégiájára és lehetőségeire vonatkozóan a testvérek iskolázottsági adatai is tanulságosak lehetnek. A program tanulóinak átlagosan 1,6 testvére van. A tanulók 7 százalékának nincs testvére, viszont akadnak olyan családok is, ahol 11 gyerek él együtt. A 14 éven felüli testvérek átlagos életkora 20–26 év között mozog, vagyis közülük már sokan befejezték iskolai tanulmányaikat. Azok a testvérek, akik már nem tanulnak, legnagyobb arányban szakközépiskolai végzettséggel rendelkeznek (36,4 százalék). Szintén magas a szakmunkás végzettségük aránya (26,4 százalék). A testvérek egytizede rendelkezik gimnáziumi érettségivel és egyötödük felsőfokú végzettséggel. A felsőfokot végzettek körében inkább a főiskolai diploma a jellemző. Nem nagy arányban (6 százalék), de vannak olyan felnőtt testvérek is a megkérdezettek családjában, akik csak alapfokú iskolát végeztek.

A szülők és a felnőtt testvérek iskolázottsága szoros kapcsolatot mutat. Az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekeinek többsége is alacsony végzettségű maradt. Az általános iskolai és a szakmunkás végzettséggel rendelkező szülők felnőtt gyermekei főként szakmunkás végzettséget szereztek. Az érettségizett szülők gyermekei rendelkeznek leginkább maguk is érettségivel, illetve felsőfokú végzettséggel. A testvérek iskolázottsági adataiból tehát arra következtethetünk, hogy az ő esetükben is meglehetősen szigorúan érvényesült az iskolázottsági szint reprodukciójának, illetve a kis léptékű mobilitásnak más kutatások során is tapasztalt törvényszerűsége. Vagyis a tanulók többségének a program abban nyújt segítséget, hogy testvéreiktől eltérően ne szüleik iskolázottsági szintjét reprodukálják, vagyis iskolai életútjuk ne csupán a szakmatanulással vagy az érettségi megszerzésével záruljon, hanem felsőfokú végzettséghez juthassanak.

A szülőkre és a családokra vonatkozó adatokból egyértelműen kiderült, hogy a programba bekerült tanulók réteghelyzetük alapján nem tekinthetők „homogén” csoportnak. Annak érdekében, hogy meghatározzuk, hogy az iskoláztatást nehezítő társadalmi hátrányok milyen arányban jellemzik a tanulókat, a „hátrányok” alábbi csoportjait különböztettük meg:

- települési hátrány (kistelepülési lakóhely);
- családi hátrány (csonka család, nagycsalád: három vagy több gyermek);
- munkaerőpiaci hátrány (a szülők alapfokú vagy annál alacsonyabb iskolai végzettsége, inaktivitása, munkanélkülisége).

A tanulói kérdőívek alapján azt tapasztaltuk, hogy a felsorolt hátrányok közül a kistelepülési lakóhely fordul elő leggyakrabban (70 százalék). A tanulók közel fele él nagycsaládban, és közel egyharmada felbomlott családban. Valamilyen iskolázottsági vagy munkaerőpiaci hátrány pedig a szülők közel felét jellemzi.



6. táblázat: A hátrányok előfordulásának gyakorisága

	Esetszám	%
Kistelepülési lakóhely	1508	70,0
Csonka család	669	31,1
Nagycsalád	973	45,2
Alacsony iskolázottságú apa	219	10,2
Alacsony iskolázottságú anya	378	17,6
Munkanélküli apa	224	10,4
Munkanélküli anya	257	11,9

Forrás: AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív.

A családokat érintő hátrányok általában együtt fordulnak elő, a programban résztvevő tanulók családjait átlagosan 1,6-féle hátrány jellemzi. Azt tapasztaltuk, hogy az általunk alkalmazott szempontok alapján mindössze 3 százalékuk nem tekinthető hátrányos helyzetűnek, egyötödük (22 százalék) esetében pedig a kistelepülési lakóhely számít egyedüli hátránynak. A tanulók bő egynegyede – a kistelepülési lakóhely mellett – családi körülményei miatt is hátrányos helyzetűnek tekinthető, a tanulók közel fele (47 százalék) pedig több szempontból is (kistelepülés, családi körülmények, a szülők munkapiaci helyzete) is hátrányos helyzetű.

7. táblázat: A hátrányok együttes előfordulásának gyakorisága

	Esetszám	%
Nincs hátrány	65	3,0
Csak kistelepülési lakóhely	462	21,5
Csak családi hátrány (csonka család vagy nagycsalád)	573	26,6
Családi és/vagy munkapiaci hátrány (8 általános vagy inaktív)	1019	47,3
Adathiány	34	1,6
Összes	2153	100,0

Forrás: AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív.

A felsorolt hátrány-tényezők szoros kapcsolatot mutattak a családok anyagi helyzetének jellemzőivel. A programban résztvevő tanulók családjában átlagosan 1,4 fő dolgozik. Az összes családok kétharmadában van kereső édesanya, és felében kereső édesapa (53,3 százalék). Ahol mindkét szülő együtt él, ott az édesapák 74 százaléka és az édesanyák 70 százaléka dolgozik. A családok kevesebb, mint egytizedében dolgozik a testvér, és még ennél is elhanyagolhatóbb mértékű a kereső nagyszülők és rokonok aránya. A nettó átlagjövedelem 2005-ben havonta 116 ezer Ft, az átlagos egy főre eső jövedelem pedig 29 400 Ft volt.⁴

Azt tapasztaltuk, hogy a családok hátrányos helyzetével valamennyi jövedelmi tényező összefügg. A nem hátrányos helyzetű családokban a keresők száma kétszerese, és a havi jövedelem összege, valamint az egy főre eső jövedelem összege egyaránt majdnem kétszerese a több szempontból is hátrányos helyzetű családokénak.

⁴ A családi jövedelmekről a tanulók felétől sikerült információkat szereznünk.

Hasonlóan szoros összefüggést tapasztaltunk a családok lakáshelyzetét és fogyasztási cikkekkel való ellátottságát vizsgálva.⁵ A több szempontból hátrányos helyzetű családok közel kétharmada lakáshelyzetét és fogyasztási körülményeit tekintve is alatta maradt az átlagnak, míg a nem hátrányos helyzetű családok 82 százalékára az átlagosnál jobb lakáskörülmények és fogyasztási helyzet volt jellemző.

Amikor azt kérdeztük a tanulóktól, hogy milyen anyagi támogatásra számíthatnak családjuktól, az derült ki, hogy a többszörösen hátrányos helyzetű tanulók szüleinek egyötöde ruházkodási igényeiket és 43 százaléka művelődési igényeiket sem képes biztosítani, 22 százalékuk pedig rendszeres zsebpénzre sem számíthat. Arra a kérdésre pedig, hogy a tanulók anyagi támogatása mekkora áldozatot jelent a szülők számára, a többszörösen hátrányos helyzetű tanulók 37 százaléka válaszolta azt, hogy „komoly áldozatot”.

Mivel az oktatási tárca a program beindítását követő harmadik évtől a kistelepülési hátrány mellett, néhány egyéb hátrányt, így a családi hátrányokat is figyelembe kívánta venni, ezért igyekeztünk azt is kideríteni, hogy miként változott az programba bekerült tanulók társadalmi összetétele az elmúlt öt év alatt. A tanulói kérdőívekből az derült ki, hogy a hátrányokkal nem rendelkezők aránya öt év alatt alig változott, a csak települési és családi hátrányokkal érkező tanulók aránya azonban lényegesen csökkent, míg a többszörösen hátrányos helyzetűek aránya öt év alatt 13 százalékkal emelkedett, és a változás a családok jövedelmi helyzetén is lemérhető. Vagyis az iskolák a felvételik során igyekeztek alkalmazkodni a kormányzat által elvárt szempontokhoz, és 2005-ben már fontosabbnak tekintették a hátrányos helyzet kritériumát, mint a program indulásakor.

8. táblázat: A hátrányos helyzetű tanulók aránya évfolyamok szerint (%)

	1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	Összesen
Nincs hátrány	2,2	4,0	2,8	3,7	2,2	3,1
Csak települési hátrány	17,4	21,9	24,4	21,8	25,3	21,8
Családi hátrány is fennáll	26,7	28,7	25,8	24,8	31,6	27,1
Munkaerőpiaci hátrány is fennáll	53,7	45,3	47,0	49,6	40,9	48,1
Anyagi helyzet						
Egy főre eső jövedelem (ezer Ft)	26 377	30 847	28 810	31 371	30 948	29 487
N	495	470	500	427	225	2117

Forrás: AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív.

A hátrányos helyzetű tanulók csoportján belül külön alcsoportként vizsgáltuk a roma tanulókat, mivel az ő esetükben a társadalmi hátrányokat kisebbségi hátrányok is tetézik. Az Arany János Program iskolai programjában meglehetősen alacsony volt a roma tanulók aránya (4 százalék). A program 2003-as, a szociális hátrány előtérbe kerülését és a kollégiumi alprogram elindítását eredményező átalakításakor

5 A családok fogyasztási helyzetét a lakások minőségét (méret, infrastruktúra, komfortfokozat) és a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságot (színes TV, telefon, automata mosógép, videó, CD-lejátszó, számítógép, autó, nyaraló) alapul véve vizsgáltuk.



a döntéshozók részben abból indultak ki, hogy már az első évek beiskolázásakor kiderült, a leginkább hátrányos helyzetűeknek (köztük a roma tanulóknak) nincs sok esélyük a programba való bekerüléshez. Egyébként a roma tanulók programba kerülési esélye az elmúlt öt év alatt alig változott. A most végzős tanulók között is csak 4 százalékkal vannak képviselve, és az elsősök között is mindössze 5 százalékos volt az arányuk.

A roma tanulók létfeltételeit elemezve azt tapasztaltuk, hogy akár a családi és a környezeti hátrányok akár az anyagi helyzet tekintetében rosszabb körülmények jellemzők rájuk, mint nem roma társaikra. Míg a többszörösen hátrányos helyzetűek (települési, családi és munkapiac hátrányokkal egyaránt sújtottak) aránya a nem roma tanulók körében az ötven százalékot sem éri el (47 százalék), ugyanez a helyzet a roma tanulók több mint négyötödénél (82 százalék) fordul elő. Ugyancsak figyelemre méltó, hogy míg a nem romák családjainak ugyancsak a felét jellemzi az átlagosnál rosszabb fogyasztási helyzet, ez a roma tanulók több mint háromnegyedének (77 százalék) esetében fordul elő. Hasonlóan nagy (majdnem 10 000 Ft-os) különbség volt tapasztalható a romák hátrányára a havi egy főre jutó családi jövedelem tekintetében is.

9. táblázat: A tanulók hátrányai származásuk szerint

Hátrányok	Nem roma	Roma	Összesen
Nincs hátrány	3,2	0,0	3,1
Csak település	22,4	7,8	21,8
Család is	27,8	10,0	27,0
Munkapiac is	46,6	82,2	48,1
Anyagi helyzet			
Az átlagosnál „rosszabb” fogyasztás	49,0	76,7	50,2
Egy főre eső jövedelem (ezer Ft)	29 884	21 215	29 478
N	2 029	90	2 119

Forrás: AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív.

Mikor azt elemeztük, hogy milyen gimnáziumokba sikerült a roma tanulóknak nagyobb arányban bekerülniük, kiderült, hogy erre főként azokban a régiókban volt lehetőség, ahol a legnagyobb arányban élnek romák (Dél-Dunántúlon és Észak-Magyarországon). Mivel a roma tanulók általános iskolai tanulmányi eredménye is valamivel gyengébb volt a felvettek átlagánál, az átlagosnál nagyobb eséllyel kerültek be a roma diákok azokba a gimnáziumokba, amelyek esetében a felsőfokú továbbtanulási arány elmarad a programban részt vevő iskolák átlagától. A roma tanulók alacsony aránya egyúttal azt is jelzi, hogy az Arany János Programnak az utóbbi években tapasztalható változások ellenére sem sikerült elérnie jelentős arányban a leghátrányosabb társadalmi rétegeket.

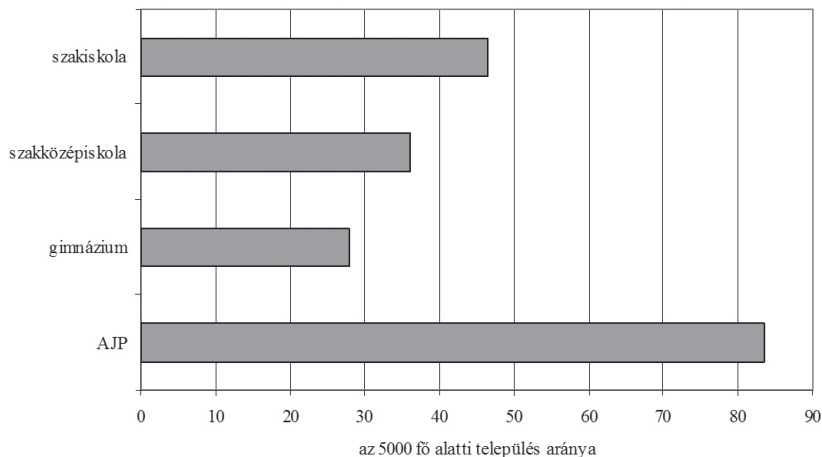
A programban részt vevő tanulók és a többi középiskolás

Egy frissebb felmérés arra is lehetőséget ad, hogy a programban részt vevő tanulók jellemzőit, tanulmányi eredményeiket, családi hátterüket összehasonlítsuk a töb-

bi középiskolás jellemzőivel. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársa, Neuwirth Gábor 2008 őszén a kilencedikesek körében végzett kérdőíves adatfelvételt. A vizsgálatban valamennyi középiskola és középiskolás részt vett, a válaszadás önkéntes volt. Összesen 3776 kilencedikes osztály 95,860 diákja vett részt a kutatásban. Az elemzés osztály szintű adatok alapján készült.

Mint már említettük az Arany János Programot a minisztériumi döntéshozók eredetileg elsősorban a kistéleplési hátrányok kiegyenlítéséért tartották fontosnak, és csak később szélesítették a hátrányos helyzet definícióját. A kistéleplési hátrány azonban ma is a legfontosabb jellemző a program tanulói körében. A tanulók lakóhelyi eloszlása azt mutatja, hogy az Arany János Programban résztvevő osztályok túlnyomó többségét kistéleplésről származó diákok alkotják. Az átlagos gimnáziumi osztályokhoz képest az ilyen osztályokban csaknem háromszor magasabb a községi tanulók aránya.

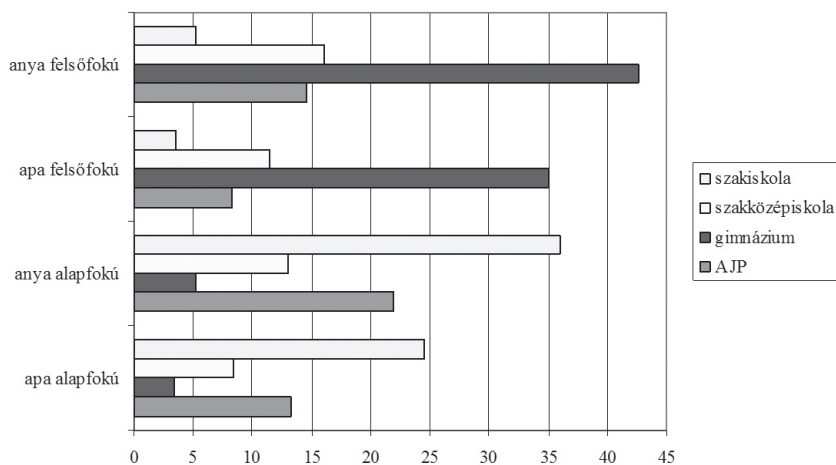
1. ábra: A kistéleplésen lakók részaránya (%)



Az Oktatási Minisztérium 2002 után arra törekedett, hogy egyéb hátrányokat is figyelembe vegyenek a felvételi eljárás során, így a szülők iskolázottsága is fontos szemponttá vált. A programban résztvevő osztályokban a tanulók szüleinek 13 (apa) és 21 (anya) százaléka rendelkezik alapfokú végzettséggel (vagy még azzal sem). A többi kilencedikes osztállyal összehasonlítva, azt tapasztaltuk, hogy a gimnazisták szülei négyszer kvalifikáltabbak, a szakiskolások szülei azonban kevésbé kvalifikáltak a programba bekapcsolódott osztályokhoz képest. Nem gyakori, de az utóbbi osztályok tanulóinak szülei körében is vannak felsőfokú végzettséggel rendelkezők. A gimnazistákhoz képest megmarad a négyszeres különbség, vagyis a gimnáziumi osztályok 35–43 százalékát értelmiségi szülők gyerekei alkotják, de az országos adatok szerint minél alacsonyabb a képzés presztízse, annál kevesebb a felsőfokú szülők aránya. A szakiskolai osztályokban már csak 3–5 százalék az értelmiségi szülők aránya, és ez még a programban résztvevő osztályokban mért arányoktól is messze elmarad.



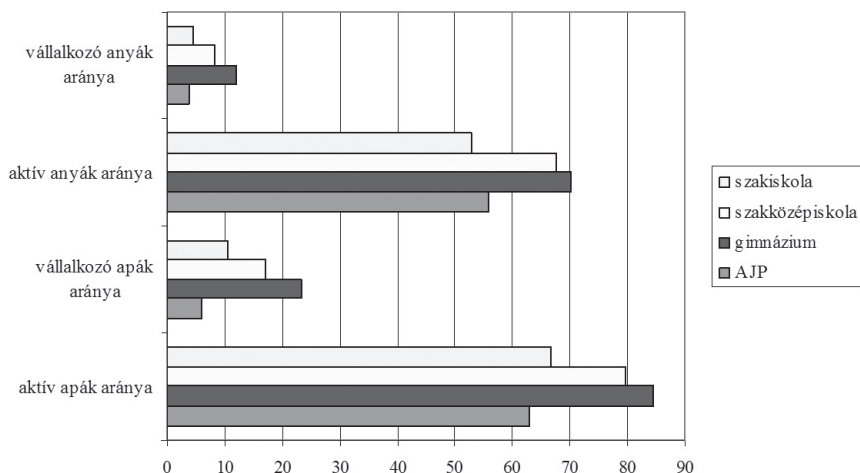
2. ábra: A szülők iskolázottsága (%)



Az iskolázottsági hátrány mellett az anyagi hátrány is szerepet játszik az AJP-s tanulók kiválasztásában. Az AJP-s osztályokban az apák egyharmada és az anyák csaknem fele inaktív. Az országos adatok szerint minél magasabb presztízsű a képzési forma, annál több az aktív szülők aránya az egyes osztályokban. Míg a gimnáziumi osztályokban az apák 85 százaléká van állásban, addig a szakiskolások körében már csak 67 százalékos ez az arány. Az AJP osztályok tehát a szakiskolai osztályokkal mutatnak hasonlóságot.

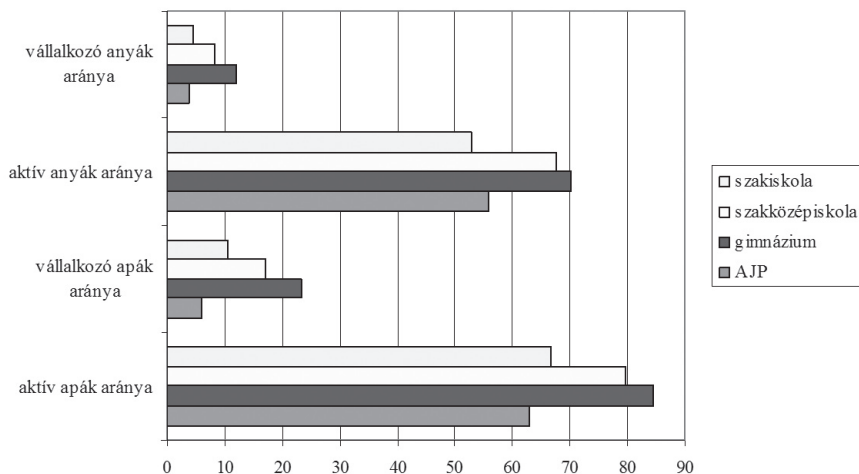
Nemcsak a szülők inaktivitása mutat óriási különbséget a különböző képzési formák szerint, hanem a vállalkozó szülők aránya is. Azt tapasztaltuk, hogy a gimnáziumi osztályokban az apák négyszer gyakrabban vállalkozók, mint az AJP osztályokban, de még a szakiskolai osztályokban is kétszer magasabb a vállalkozó apák aránya.

3. ábra: A szülők aktivitása (%)



A rossz anyagi körülményeket jelzi, ha a család nevelési segélyben részesül. Az AJP-s osztályok tanulóinak 45 százaléka részesül ilyen támogatásban. Ez az arány kétszer magasabb az átlagos gimnazistákénál, viszont csaknem ugyanakkora mértékben kapnak támogatást a szakiskolások. Tehát minél alacsonyabb a képzés presztízse, annál magasabb az anyagi segítségre szorulóak száma. Az AJP-s osztályok összetétele ebben a tekintetben a szakiskolai osztályokéhoz hasonló.

4. ábra: Nevelési segélyben részesülők aránya (%)



Az AJP-s adatok és a középfokú iskolák tanulóira vonatkozó országos statisztikai adatok összehasonlítása alapján tehát megállapítható, hogy társadalmi réteghelyzete alapján az AJP-s tanulók többségének a szakiskolákban „lenne a helye”, vagyis a program nélkül nem sok esélye lett volna arra, hogy gimnáziumban tanuljon tovább.

A hátrányok után nézzük az eredményeket. Az országos adatokból egyértelműen kiolvasható, hogy minél magasabb a képzési forma, annál jobb a diákok tanulmányi átlaga. Míg a gimnazista osztályokban 4,1 az átlag, addig a szakiskolások körében már csak 2,6. Az AJP-s osztályok tanulói átlagosan 4,3-as eredménnyel kerültek be a középiskolákba. Ez az átlag még a gimnazista osztályokat is megelőzi kettő tizeddel. A középiskolában nyújtott teljesítmény ugyan elmarad az általános iskolaitól, de a rangsor ugyanaz marad. Az AJP-s osztályok teljesítenek a legjobban, őket követik a gimnazisták. A legrosszabb eredményeket a szakiskolások produkálják, annak ellenére, hogy egyedül náluk gyengébb az általános iskolai teljesítmény a kilencedikesnél.

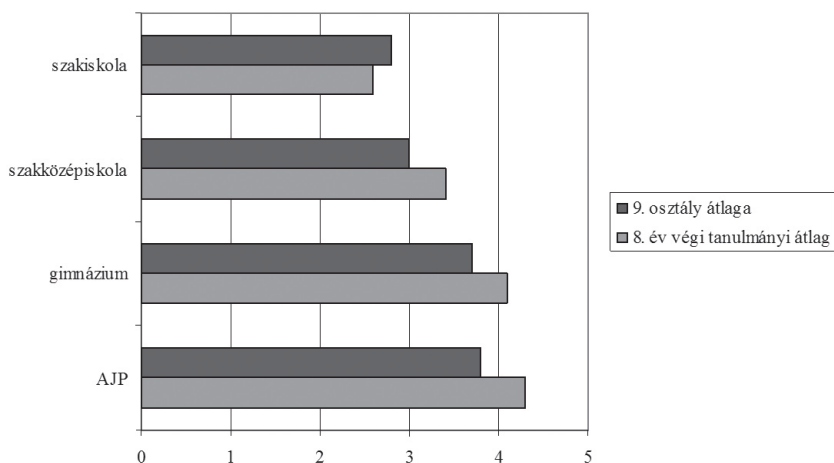
10. táblázat: Középiskolai tanulmányi eredmények

	1. év átlaga	2. év átlaga	3. év átlaga	4. év átlaga	5. év átlaga	Esetszám
Összes átlag	4,3	4,2	4,1	4,3	4,4	
N	1517	1014	564	247	107	2119

Forrás: AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív.



5. ábra: Tanulmányi eredmények



A tanulók eredményességében a 2005-ben készült hatásvizsgálat is hasonlóan magas értékeket mutatott. A belépő tanulók tanulmányi átlaga 4,3 volt, és ezt az eredményt a többi évfolyamon is tartották a tanulók, sőt a végzősök eredménye még kedvezőbb volt.

A program a továbbtanulási arányokat illetően is beváltotta a hozzá fűzött reményeket. Az első végzős évfolyam 82 százaléka került be a felsőoktatásba. A következő évfolyamokon ugyan csökkent valamelyest a bejutási arány, de a 2006/2007-es tanévben is a tanulók 74 százaléka került be a felsőoktatásba.

11. táblázat: 2005-ös vizsgaeredmények

Eredmények	Százalék
Középfokú nyelvvizsgát szerzett	93
ECDL-vizsgát szerzett	90
Jogosítványt szerzett	90
Végzősök (N)	309

Forrás: AJP-konferencia, 2005.

Vagyis a program nemcsak abban a tekintetben működött eredményesen, hogy olyan társadalmi csoportok gyerekeit jutatta be az elit gimnáziumokba, akiknek enélkül csak szakközépiskolai továbbtanulásra lett volna esélyük, hanem abban a tekintetben is, hogy társadalmi hátrányaikat sikeresen kompenzálva, többségük számára elérhetővé vált a felsőfokú továbbtanulás is. A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetség gondozó Programja tehát egy olyan sikeres kísérletként értékelhető, amely bebizonyította, hogy az erősen szelektív és a társadalmi esélyegyenlőséget kompenzálni képtelen iskolarendszerben is lehetséges az esélyteremtés. Igaz, ehhez az is kellett, hogy a költségvetés kétszeres támogatást fordítson a programban résztvevők oktatására, másfelől arra is szükség volt, hogy az is-

kolák pedagógusai hatékony módszereket dolgozzanak ki és alkalmazzanak a hátrányok kompenzálására.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

IRODALOM

- Közlemény a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának leírásáról, Budapest, 2006. május 24.
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ & LISKÓ ILONA (2006) Az Arany János Program tanulói. Iskolakultúra, No 7–8. pp. 63–76.
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ & LISKÓ ILONA (2006) Az Arany János Program hatásvizsgálata. FKI, Kutatás Közben 275.
- PISA Összefoglaló jelentés A ma oktatása és a jövő társadalma, 2006 <http://oecd-pisa.hu/>



ESÉLYEK ÉS EGYENLŐTLENSÉGEK A PÁLYÁZATFINANSZÍROZÁSBAN

KUTATÁSUNK TÁRGYA A PÁLYÁZATI RENDSZERŰ projektfinanszírozás hatása a résztvevő civil szervezetekre, a közcélok képviselő intézményrendszerhez való viszonyuk alakulására, valamint e közcélok érvényesülésére.¹ A tanoda program tartalmi megítélésével kizárólag ebben az összefüggésben foglalkoztunk.

A pályázat célja

A tanoda fogalma a kilencvenes években vonult be a magyar oktatásügy szótárába. Olyan pedagógiai fejlesztő tevékenységet jelöl, amely az iskolán kívül, az iskolában zajló oktató-nevelő tevékenységtől eltérő módszerekkel segíti fiatalokat – elsősorban a hátrányos helyzetűeket – azon készségek és képességek elsajátításában, amelyek az iskolai helytálláshoz és a felnőtt társadalomba való sikeres beilleszkedéshez szükségesek.

A program azon a felismerésen alapul, hogy e fiataloknak, különösen a cigány származásúaknak a magukkal hozott hátrányok kiegyenlítésében, társadalmi elkülönülésük feloldásában a hazai iskolarendszer nem képes kellő segítséget nyújtani. Az oktatáspolitikai legutóbbi években egyértelműen az integrációs modellt választotta, amely enyhíti a szegregációt, de egyúttal nehezíti a megkülönböztetett bánásmód (pozitív diszkrimináció) alkalmazását. Ennek ellensúlyozásában szántak kiemelt szerepet a tanoda-jellegű intézményeknek, amelyek spontán terjedése az elmúlt évtizedekben számos kiérlelt, követhető mintát teremtett. Az ezekben a közösségekben folyó sikeres gyakorlat átvétele, elterjesztése volt a tanoda-program támogatására kiírt pályázat – Humán Erőforrás Program 2005/2.1.4. – nem titkolt célja. Ezek elvi alapja, hogy a halmozottan hátrányos helyzet felszámolása (ami elsőrendű társadalmpolitikai cél, de teljesülése rövid távon nem remélhető) és következményeinek a közoktatás terén való semlegesítése (ami lehetetlen) között a beavatkozás optimális terepe az lehet, ha a készségekben és attitűdben mutatkozó deficit mérséklésére alkalmas, rendszeres tanórákon kívüli foglalkozásokat szerveznek az érintett tanulók számára.

A pályázati kiírás ennek megfelelően hangsúlyozza, hogy nem a kötelező iskolai tananyaghoz kapcsolódó korrepetálást kívánja támogatni, hanem az iskolai sikerességet közvetve támogató tevékenységeket. Ilyennek minősül a nyelvi, kommunikációs, logikai-informatikai készségek fejlesztése mellett az általános műveltség

¹ A kutatásban az ELTE TÁTK Településtudományi és Humánökológia Szakirány hallgatói vettek részt.

hazulról hozott különbségeinek mérséklésére alkalmas szabadidős, művelődési programok szervezése (kulturális intézmények látogatása, kirándulás, táborozás), a szélesebb társadalmi környezettel való ismerkedés, a viselkedéskultúra és a közösségi életben való részvételhez nélkülözhetetlen attitűdök kiművelése, valamint a pályorientáció, és nem utolsósorban a hátrányos helyzetű közösségek tagjaira általában jellemző identitásproblémák kezelése, többek között a saját hagyomány elsajátítása, megbecsülése. Rendkívül sokrétű tevékenységről van tehát szó, amelynek pályázati rendszerben történő megvalósítása a kiíró és a pályázó oldaláról egyaránt komoly nehézségeket támaszt.

A kiíró szükségesnek látta hangsúlyozni, hogy sem kifejezetten szabadidős, sem hagyományörző, sem közvetlenül az iskolai tanulást segítő programokat nem támogat. A tanoda valami más, ezeknek az együttese, egy bizonyos, iskolán kívüli, de pedagógiai célra szerveződő közösségben, amelynek működése alkalmazkodik a célcsoport sajátos kulturális és szociális helyzetéhez. Csakhogy a pályázat második, a 2005/06-os tanévben zajló fordulójában közvetlenül a már működő tanodákat sem lehet támogatni, hiszen a cél a módszer elterjesztése, átadása. A szempontrendszer bonyolult, éppen ez igazolja a támogatható tevékenységek körének, illetve a pályázatban résztvevő szervezetek közötti együttműködés módjának szigorú, előírászerű meghatározását.

Kérdés, hogy amikor a végrehajtó hatalom szorosán körülhatárolt, komplex és speciális társadalom-, oktatás- és foglalkoztatáspolitikai cél megvalósítására vállalkozik, és azzal külső, civil szereplőket bíz meg, mennyiben szerencsés a pályázati formát alkalmaznia. Vajon a pályázó és pályáztató közötti, szükségképpen szabadabb, a felek viszonylagos függetlenségén alapuló partnerkapcsolat eleget tehet-e egyáltalán a felelős kiválasztás, egyértelmű feladat-meghatározás, érdemi ellenőrzés, tisztázott kompetenciák követelményének, amelyeket az államigazgatástól és annak eljárásaitól joggal elvárhatunk? Nem feszíti-e túl e kapcsolat lehetőségeit a túlszabályozás, nem lesz-e a munka korlátja a pályázók önállóságát sok tekintetben megnyirbáló előírások sokasága?

Előrebocsátjuk ezzel kapcsolatos megfigyeléseink eredményét: a vizsgált esetekben ennek a problémának az érdemi (jó vagy rossz) megoldására alig történt kísérlet. Érvényesült a rendszernek az a logikája, hogy a résztvevők közötti kapcsolat, a pályázati döntések megszületésétől kezdve elsősorban gazdasági természetű: a folyósított összegek felhasználásának ellenőrzésére, a folyósítás feltételeinek számonkérésére, illetve teljesítésére szorítkozik. Ebben a formában a pályázati típusú finanszírozás a mi felfogásunk szerint nem áll összhangban az innovatív beavatkozás összetett és problematikus tartalmi céljaival. Ha a program eredeti céljai a tervezés, kiválasztás és megvalósítás folyamatában mégis teljesültek, ennek magyarázata a tervezők, pályáztatók és pályázók közötti informális kapcsolatban rejlik. Ez tette lehetővé, hogy a tanodák ügye mellett elkötelezett, a program céljaival a programtól függetlenül azonosuló személyek és csoportok együttműködjenek és elvégezzék azt, ami szándékukban állt, és amit az állam támogatni akart. A koope-



ráció legfőbb akadálya, mint később látni fogjuk, a rendszerre rátelepedő fiskális bürokrácia túlsúlya.

A pályázók

A HEFOP 2004 évi (első) tanoda-pályázatának nyertesei közül vizsgálódásunk 12 szervezetre terjedt ki. E tanulmány a róluk készült esettanulmányok tanulságait foglalja össze. A kutatásba bevont szervezeteket úgy választottuk ki, hogy területileg, szervezeti formájukat és jellegüket tekintve is reprezentálják a program résztvevőinek sokféleségét. Nyolc esetben a roma kisebbség kulturális önszerveződését támogató alapítványt, egyesületet kerestünk fel, négy esetben a cigány kisebbségi önkormányzat maga volt a pályázó. Ennek a ténynek önmagában nincs különös jelentősége. Éppen a jól működő önkormányzatok esetében természetes a szoros kapcsolat a civil szervezetekkel, valamint az egyesületi profilba vágó – pl. kulturális-oktatási – tevékenységek vállalása.

Találkoztunk olyan önkormányzattal, amely csak a nevét adta az általa egyáltalán nem ismert vállalkozáshoz, és olyannal is, ahol régóta folyik a tanodához hasonló saját tevékenység, amit csak „le kellett fordítani” a pályázati kiírás nyelvére. Ugyanígy jelentős hagyományokkal rendelkező cigány oktatási egyesület is adott be pályázatot mások nevében, más helyszínen folyó képzésre, melyhez ők a szakértelmüket és jól csengő nevüket adták. A konzorciális együttműködés egyébként kötelező volt: a pályázat előírta, hogy a már működő, modell-értékű intézmények tapasztalatainak átvételére lehet pályázni. Ez a feltétel sok esetben teljesült. Az együttműködés tartalma változó volt, a tapasztalatok, módszerek átadásától a tan személyzet kiképzésén keresztül a kiírás formai követelményeit teljesítő, papíron létesített együttműködésig terjedt.

Az általunk megismert pályázók kétharmadánál kifejezetten vagy lényegét tekintve tanoda-jellegű tevékenység folyt már korábban is, vagy ilyen intézmény „kirajzásának” lehettünk tanúi. További két esetben foglalkoztak már valamiféle oktatást segítő programmal, és mindössze két pályázó kisebbségi önkormányzat számított újoncnak ezen a területen. A szervezetek összehasonlításából kiderül, hogy mennyire nem mérvadóak a formális szempontok: míg az egyik, e téren „újonc” CKÖ kiváló helyi és országos kapcsolatokkal rendelkezik, és a programot a helyi pedagógusok valamint a középváros önkormányzatának közreműködésével igen sikeresen valósították meg, a másik, fővárosi pályázat esetében a CKÖ egy tőle független, homályos tartalmú vállalkozásért vállalt adminisztratív felelősséget. A CKÖ-k kizárása a második fordulóból megfigyeléseink szerint ugyan nem volt indokolt, de végül a döntés semmiféle fennakadást nem okozott: nincs komoly jelentősége annak, hogy a konzorciális együttműködésre „ítelt” partnerek közül melyik lesz a főpályázó.

Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy két olyan szervezet, amely a tanoda-mozgásban a kezdetektől fogva meghatározó szerepet játszik, és amelynek szakmai hi-

telességéhez nem férhet kétség, a pályázati „támogatás” következtében anyagilag ellehetetlenült, és megrendítő válságba került, amiből a kiút egyelőre nem látszik.

Az egyesületi forma pályázóink esetében is sokféle szervezeti felépítést takarhat, akadnak köztük demokratikus képviseleti-döntéshozatali rendszerrel működő szervezetek és befolyásos helyi vezető köré épülő „családi vállalkozások” is. Méretét tekintve az egyik véglet a „kis egyesület – nagy forgalom” elven működő nonprofit vállalkozás, amely egy egész régió közművelődési feladataira szakosodott, a másik a fiatal házaspár megszállott munkáját legalizáló helyi egyesület.

Valójában a konzorciumok nagyobb egyöntetűséget mutattak, mint a pályázók: többé-kevésbé mindegyikben jelen volt a speciális szakmai kompetencia képviselője, egy-két érintett iskola, a kisebbségi önkormányzat és más hatóságok (pl. foglalkoztatáspolitikai, önkormányzati szereplők). A meghatározó szereplő természetesen változó. Ténylegesen ki áll a pályázatok mögött? Általános iskola, cigány kisebbségi önkormányzat, roma kulturális ill. érdekvédelmi egyesület, szerzetesrend, plébánia, roma értelmiségi házaspár, fővárosi értelmiségiek stb. Megkülönböztethetünk két fő típust. A „specialisták” a tanoda-jellegű pedagógiai tevékenység elkötelezettjei, akikhez „jöttek az információk”, azaz informális úton is értesültek a pályázati lehetőségről és ismerték valamelyest a mögötte meghúzódó oktatáspolitikai koncepciót vagy annak képviselőit. A „generalisták” közé a sokrétű tevékenységet folytató és ennek megfelelő társadalmi kapcsolatokkal rendelkező helyi cigány szervezeteket soroljuk, amelyek esetében a tanoda működtetése nem fő tevékenység. A pályázat kiírása sokak szemében az előbbieket „lobbitevékenységének” eredménye, de mindenesetre igazolása a korábbi években kifejtett, áldozatos erőfeszítéseiknek. A megvalósítás váratlan adminisztratív-financiális nehézségeivel azonban inkább az utóbbiak tudtak megbirkózni, függetlenül a szakmai teljesítménytől. E téren ugyanis a több lábbon állás bizonyult előnynek.

A szereplők szempontjából a pályázati formában felkínált lehetőség nagy kihívása az volt, hogy a kiírás szerint a közoktatás intézményrendszerétől független (a második pályázati fordulóban már a kisebbségi önkormányzatoktól is kötelezően független) szereplők, rendszerint ingatag anyagi és infrastrukturális háttérükkel miképpen fognak megfelelni az enyhén szólva nem felhasználóbarát pályázati rendszer támasztotta követelményeknek.

A koncepció, amely az iskolákat és a pedagógusokat eleve kizárta a pályázók köréből, nem okvetlenül iskola-ellenes. Új, külső, éspedig lehetőleg cigány partnereket óhajt bevonni a hátrányos helyzetben nevelkedő fiatalok felzárkóztatásával és integrációjával kapcsolatos feladatokba. A közművelődési-szocializációs kötelezettségek „kitelepítése” a nonprofit szektorba jól védhető program, amennyiben a feladatok elvégzésének anyagi és szervezeti eszközeihez hozzá tudjuk segíteni az erre vállalkozókat. Látni kell azonban, hogy az érdemi munka nagy részét minden esetben pedagógusok végezték, gyakran a pályázat megírásától kezdve a gazdasági elszámolások elkészítéséig, a gyerekek foglalkoztatásáról nem is beszélve. Ezt iskolai feladataik mellett végezték, szerződéses munkaviszonyban, gyakran anél-



kül, hogy a program egészére rálátásuk lett volna, vagy beleszólhattak volna abba. S itt, megelőlegezve ismét egy későbbi megfigyelésünket, a programok „színfalak mögötti” kulcsszereplőire, a tanítókra és tanárookra szeretném irányítani a figyelmet. Rövidesen botrányos finanszírozási anomáliákról kell majd számot adnunk. Az esetek túlnyomó többségében úgy találtuk, hogy ezek a szakmai tartalom megvalósulását nem vagy csak alig akadályozták. Végző soron azért nem, mert a résztvevő pedagógusok ingyen, hitelbe, hónap- és évszámra elmaradó díjazás ellenében, tisztázatlan szerződési feltételek mellett is elvégezték munkájukat, s csak a legritkább esetben lázadtak fel, léptek ki a programból. (S hogy így fognak eljárni, ezt informátoraink, a projektek munkatársai magától értetődőnek találták, mondhatni, bekalkulálták.) Vajon miért? Nem tudjuk. Lehet, hogy a magyar tanártársadalom számára megszokott alaphelyzet, a teljes kiszolgáltatottság tette őket ennyire rugalmassá, lehet hogy a rászorultság – hisz mégiscsak hozzájutottak valamelyes kiegészítő jövedelemhez. Talán mind a kettő. Churchill mondását, miszerint háborút nyerni csak hűgyszagú hadsereggel lehet, nem örömezt idézzük egy pedagógiai projekt sikere kapcsán.

Tevékenységek

Kiinduló hipotézisünk több ponton aggályokat tartalmazott a pályázatok nyomán kibontakozó munka sikerességével kapcsolatban:

- feltételeztük, hogy e speciális tevékenység (tanodák működtetése) az ebben járhatlan civil pályázók egy részénél csupán kényszerűség – arra pályáznak, amire épp lehet –, és a szokatlan vállalkozás, valamint a szigorú EU-s pályázati feltételeknek való megfelelés kényszerűsége komoly nehézségeket okoz majd,

- az alkalmazkodás a mindenkori pályázati lehetőségekhez eközben a szervezetek profiljának kényszerű változásával járhat.

E feltevéseket sem igazolni, sem cáfolni nem tudjuk – az élet, mint rendesen, ezúttal is bonyolultabb, mint várakozásaink. A program kidolgozóit igazolja, hogy a téma, úgy látszik, „a levegőben lógott”, azaz számos szervezet foglalkozott ténylegesen a „kallódó” vagy tanulmányaikban lemaradó cigány és egyéb hátrányos helyzetű gyerekek iskolán kívüli foglalkoztatásával, nevelésével. Ezek számára lehet és érdemes modellt kínálni, a legjobb gyakorlatok átvételét ösztönözni. Erre a tanoda-pályázat elvben alkalmas, a konzorciumi forma tartalommal megtölthető, a pályázati kiírás, várakozásaink ellenére, nem bizonyult túl szoros zubbonynak a sokféle spontán törekvés számára. A pályázóknak, illetve az őket támogató szervezeteknek és személyeknek nem okozott megoldhatatlan problémát, hogy eligazodjanak az európai bürokrácia észjárásának megfelelően bonyolult pályázati anyagok útvesztőjében. Specialisták és generalisták egyaránt hosszú évek óta pályázatokból élnek, és valóban: mindent megpályáznak, amit lehet. De megtanultak együtt élni ezzel az anomáliával, azzal tudniillik, hogy tevékenységüket időről időre a kívülről érkező feladatokhoz és forrásokhoz kell igazítaniuk. Nincs az a hátrányos helyzetű, aprófalvas, leszakadó régióban működő kisebbségi szervezet, amelynek

elérhetetlenek lennének a pályázatíráshoz kellő kompetenciák, illetve azok képviselői. Rutinosan alkalmazzák a pályázati szakzsargon fordulatait, eltökélt túlélők, akiknek szülein nem fogott ki egykor a dialektikus és történelmi materializmus, és akiknek most sem okozhat fennakadást egy logikai keretmátrix kitöltése vagy az elszámolási útmutatóban való eligazodás.

Bizonyos értelemben felül kellett vizsgálnunk a pályázó szervezetek szakmaiságával illetve hatékonyságával kapcsolatos elképzeléseinket is. Ezek a különféle egyesületek és alapítványok – amennyiben valóban spontán önszerveződés születtei – lényegében kisebb-nagyobb baráti társaságok együttműködésére épülnek. Tény, hogy tagjaik nem okvetlenül rendelkeznek a mindenkori pályázati feladat elvégzéséhez kellő szakértelemmel, hogyan is rendelkezhetnének vele? A pályázati költségvetések nyíltan vagy burkolt formában mégis a „csapat” eltartását szolgálják elsősorban. Ezt nem negatívumként említjük! Feltűnt több esetben, hogy a vizsgált pályázat költségvetését terheli az egyesület állandó alkalmazottainak bére, olyan személyeké is, akik valószínűleg nem vettek részt az érdemi munkában, illetve akik munkája kisebb létszámmal is elvégezhető lenne. El kellett ismernünk, hogy az uralkodó hatékonyság-fogalommal nehezen értelmezhető eljárás igenis racionális: szolgálja a szervezet (inkább törzsi, mint munkaszervezet) fennmaradását, amelynek összetartása a biztosíték arra, hogy előre nem látható, változatos feladatoknak, kiszámíthatatlan körülmények között is meg tudjanak felelni. Az esetek túlnyomó többségében úgy találtuk, hogy ezek a civil, fél-önkéntes közösségépítő, érdekvédő, humán szolgáltató csapatok nélkülözhetetlen, hasznos munkát végeznek a helyi társadalom javára. Ezzel szemben az adott feladat ellátására létrehozott szakapparátusok nem érik el ezeket a rétegeket vagy nem hatékonyak ebben a közegben. Más munkalehetőség híján, az egyesület, ha nem nyújt folyamatos megélhetést tagjainak, széthullik és egyúttal elveszíti helyi kapcsolati hálózatát, hitelét. Ami az adott pályázati cél vonatkozásában „pazarló” gazdálkodás, az a hosszabb távú fenntarthatóság érdekében hozott bölcs intézkedés lehet a pályázó szempontjából.

Elmondhatjuk, hogy az első pályázati forduló résztvevői rendkívül sokszínű tevékenységeket valósítottak meg. A rendszerint napi gyakorisággal működő tanodákban helyenként és alkalmanként átlag 20–50 gyerek fordult meg s vett részt a foglalkozásokon. Ezek a kiírásnak megfelelően sokfélék voltak, a filmklubtól az aikido-ig, művészeti, sport, műveltségi tartalommal, mindennapi élethelyzetek megoldását segítő ismeretekkel, játékkal, kommunikációs tréningekkel stb. stb. Menetközben, úgy tűnik, növekszik azoknak a foglalkozásoknak a száma, amelyek közvetlenül az iskolai tananyaghoz kapcsolódnak. Ezt a váltás a gyerekek, szüleik és tanítóik részéről megfogalmazódó igények messzemenően indokoltá teszik. A korrepetálás, tetszik-nem tetszik, a legtöbb tanodában is fontos szerepet kap, és valóban szükség van rá. A tanodákban tér nyílik a kiscsoportos és egyéni foglalkozásokra, projektrendszerű tanulásra, tutor-kapcsolatok kialakítására. Ezek a hátrányos helyzetű diákok számára komoly segítséget jelentenek.



Kirándulás, táborozás, gyárlátogatás, városnézés, múzeumlátogatás minden pályázatban szerepelt, a kiírásnak megfelelően. Sajnos, ezek a gazdagabb élményt nyújtó, a diákok látókörét kitágító programok estek a leggyakrabban áldozatul a támogatás késedelmes folyósításából adódó fizetésképtelenségnek. A beszámolók azonban ezen a téren is több megvalósult, mint elmaradt programról adnak számot.

A tanoda élettér is együttal. Nem csak az iskoláskorú gyerekek, hanem szerencsés esetben szüleik vagy kisebb testvéreik számára is nyitott. És nemcsak műveltséget ad, hanem esetleg mosási, tisztálkodási lehetőséget is, mint az egyik közép- város tanodája.

Ezért kritikus kérdés a tanodák elhelyezése. Sok már korábban is működő vagy éppen most szerveződő tanoda pályázatában szerepelt az őket befogadó épület felújítása, berendezésének kiegészítése. Látogatásaink során e tekintetben igen nagy különbségeket észleltünk. A tanodák felszereltségének, az épületek alkalmasságának megítélésénél azonban nem valami elvont kritériumból („ne ázzon be a tető”) kell kiindulni, hanem pl. a szomszédos iskolaépület állapotából. A tanoda, működjön elhagyott óvodában, a családsegítő egyik helységében, művelődési házban vagy az önkormányzat irodáján, általában nem rosszabb felszereltségű, mint azok az iskolák, ahová a hátrányos helyzetű gyerekek többsége jár. Az épületek itt is, ott is sok kívánnivalót hagynak maguk mögött. A számítógéppark és egyéb elektronikus eszközökkel való ellátottság viszont rohamosan javul, és rendszerint már most kielégítő. Ennek egyik magyarázata, hogy az elmúlt években pályázati és egyéb úton a legkönnyebben számítógépekhez lehetett jutni Magyarországon.²

Interjúalanyaink túlnyomó többsége arról számolt be, hogy a tanodai programok hatására az azokban részt vevő gyerekek tanulmányi eredménye javult, a lemorzsolódás csökkent, a továbbtanulók száma nőtt. Ez nem meglepő. Ha az állam nem tett mást, mint bizonyos mennyiségű többlet pedagógiai szolgáltatást, munkaórát vásárolt a hátrányos helyzetű gyerekek számára, úgy véljük, akkor is helyesen járt el. Ezek a szolgáltatások egyelőre ugyan csak szűk körben hozzáférhetőek, és a ráfordítások fajlagos költségét minden bizonnyal megnöveli, hogy azokat a közoktatás rendszerén kívül, külön e célra szervezett hálózat nyújtja, ennek a döntésnek azonban az előnye is figyelemre méltóak. Ösztönzik és jutalmaznak (elvben legalábbis) a hátrányos helyzetű csoportok önszerveződését. A saját erőből és a saját közösségben megvalósuló pedagógiai innováció együttal segít átjárhatóvá tenni a szegregált kisebbség és a többség tudását reprodukáló közoktatási intézményrendszer közötti határokat. A fejlesztési források összpontosítása a tanodákban zajló pedagógiai kísérletekre átmenetileg inkább növeli az esélyek egyenlőtlenségét, mármint a célcsoporton belül, hosszabb távon azonban az itt kikristályosodó módszerek szélesebb körben is elterjedhetnek, általánosan hozzáférhetővé válhatnak.

² Lásd erről Theodor Roszak: *Az információ kultusza* (Magvető, 1990) című művét. Az Egyesült Államokban már a hetvenes-nyolcvanas években lezajlott a legnagyobb létező piac, a közoktatás meghódítása, azaz a köz- és magánköltségvetési források tömeges átcsoportosítása a számítógépipar számára jövedelmező beruházások irányába. Hazánkat ez a trend az utolsó tíz évben érte el és tarolta le.)

Éppen a kísérleti jelleg tenné szükségessé, hogy a működésről megbízható visszajelzéseket kapjunk. Mi a pályázati rendszerű programfinanszírozás alkalmasságáról szerettünk volna meggyőződni ezen a területen, de sajnos, nem állíthatjuk, hogy bármilyen általánosítható megállapítást tehetnénk eddigi megfigyeléseink alapján. Joggal feltételeztük ugyan, hogy a versenyeztetés, szelekció és ellenőrzés pályázati rendszere lényegesen több, mint egyszerű finanszírozási kérdés, hiszen e sajátos megoldás alkalmazásával tartja kézben és irányítja a kormányzat az egész rendszert, ugyanakkor a pályázati rendszer tényleges működését tanulmányozva olyan szélsőségekbe ütköztünk, amelyek eltorzítják a képet és gyakorlatilag megítélhetetlenné teszik a vizsgálni kívánt összefüggéseket. Ezek a sajátosságok a pályázati finanszírozás módjával kapcsolatosak, és a következő fejezetben foglalkozunk velük.

Finanszírozás

Fenntartva mindazt, amit megfigyeléseink alapján idáig állítottunk, kijelenthetjük, hogy a finanszírozás vizsgált rendszere a kitűzött célok megvalósítását nem segítette, hanem akadályozta. Ezzel a megállapítással ugyanakkor óvatosan kell bánnunk, mivel jobbra nem a finanszírozás elveit, hanem annak aktuális gyakorlatát érinti, s épp ezért alkalmatlan az általánosításra.

A pályázati kiírás jól körülhatárolt célra reálisan megállapított összegű támogatást kínál. A konzorciumok összetételével, a pályázható tevékenységek körével kapcsolatos megkötések – bár szokatlanul részletesek – megfelelnek annak a valóban szorosan körülhatárolt célnak, amit a pályázat szolgálni kíván. Korábban jeleztük azokat a szempontokat, amelyek szerintünk kielégítően indokolják, hogy miért pályázati formában és miért civil szereplőktől várja a kormányzat az adott szakpolitikai feladatok megvalósítását. Elfogadtuk tehát, hogy pályázati mezben kormányzati feladat végrehajtására jelölnek ki partnereket.

Éppen erre való tekintettel találtuk problematikusnak a kiírásban a manapság szokásos pályázati gyakorlat érvényesülését: nevezetesen azt, hogy az ellenőrzés és elszámoltatás szinte kizárólag a pénzmozgásokra irányul, és alig érinti a tartalmi elemek megvalósulását. A gyakorlat ezt az aránytévesztést az abszurditásig fokozta. Aggályosnak tartottuk továbbá, és ez az aggály is teljes mértékben beigazolódtott, hogy a döntések és a finanszírozás több hatóság közös illetékességébe tartozik, és így a felelősség megoszlik az Államkincstár, a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium HEFOP Irányító Hatósága, valamint az Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága között. Egy-egy döntésnek sok esetben mindhárom főhatóságot meg kell járnia. Végül visszásnak tűnt már első olvasásra is, hogy a kiírás kizárólag a pályázató jogaival és a pályázó kötelességeivel foglalkozik, azaz a pályázati formában felkínált partnerkapcsolat meghatározásánál a kölcsönösségnek még a látszatára sem adtak. (Megjegyezzük, hogy a második tanoda-pályázat kiírása még durvábban jár el: büntető törvénykönyvbe illő zord szigorral sorolja hosszan és egyhangúan azokat a formai vétségeket, amelyek elkövetői automatikusan és minden további nélkül kizárják magukat a pályázatok versenyéből –



kintet nélkül a pályázatok mögött álló munka mennyiségére és minőségére.) Az a baljós megjegyzés pedig, hogy a pályázatot bármikor és bármiről kérhet kiegészítő információt, mint látni fogjuk, nem üres fenyegetés akart lenni, hanem a pályázók teljes kiszolgáltatottságát és a pályázatot teljhatalmát proklamálta.

Nyilvánvaló volt, hogy csak olyan vállalkozások támogatásának van értelme, amelyek fenntarthatósága biztosítottnak látszik. A kiírás tehát a pályázók kötelességévé teszi, hogy a támogatott tevékenységet a támogatás megszűnte után legalább öt évig fenntartsák. Vajon miből? A kérdést senki sem meri feltenni, ehelyett habozás nélkül mindenki vállalja ezt a kötelezettséget, anélkül, hogy rendelkeznének teljesítésének eszközeivel. Ha valóban csak olyan tanodák pályáztak volna, amelyek fennmaradásához bizonyítottan rendelkezésre állnak a feltételek, akkor a pályázat eredménytelenül zárult volna. Erre természetesen nem került sor. A megélhetésük és munkafeltételeik biztosítása céljából folyamatos pályázásra kényszerülő társadalmi szervezetek és civil alapítványok ennél képtelenebb vállalásokra is kaphatóak az állami támogatás reményében. És ez az, ami a pályázati rendszert nálunk jelenleg komolytalanná és embertelenné teszi. Mindaddig, amíg a közhasznú tevékenységet folytató, gyakran közfeladatot ellátó magánszervezetek a fennmaradás elemi feltételeiért versenyeznek, a pályázati rendszer nem töltheti be eredeti rendeltetését. Nem a legjobb megoldások támogatására szolgál, nem többletfeladatok vállalására ösztönzi az arra alkalmas szereplőket, hanem éppen ellenkezőleg, arra kényszeríti, hogy az alaptevékenység elvégzésének eszközeiért versenyezzenek a létükben fenyegetett szereplők. A létbizonytalanság pedig nem kedvez az őszinte partnerkapcsolatoknak, és nem teszi ténylegesen számonkérhetővé azt, amit a pályázók kényszer (egzisztenciális kényszer) hatása alatt vállalnak. Innen kezdve a formális teljesítés, azaz a pályázatot félrevezetése, vagy pedig a két fél közötti cinkosság („valahogy majd lepapírozzuk”) elkerülhetetlen.

A gyakorlatban azonban a pályázatotó hatóság a saját egyoldalú játékszabályait sem tartotta be, kíméletlenül kockáztatta és gyakran ellehetetlenítette a pályázók munkavégzését. A 2004 februárjában kiírt pályázatról a döntések nyár végére születtek meg, a munka a kiírás szerint novemberben indult, a szerződéseket azonban csak 2005 januárja és májusa között kötötték meg a nyertes pályázókkal, akiknek az első elszámolást mégis az eredeti ütemterv szerint, áprilisban kellett benyújtaniuk. Olyan kiadásokról tehát, amelyek fedezetét még nem kapták meg! Az első előlegek átutalására ugyanis legkorábban május második felében került sor, sok esetben csak júliusban, esetenként szeptemberben! Aki pedig nem volt képes eleget tenni elszámolási kötelezettségének, az elesett a további támogatástól. Akit nem támogattak, fizetéképtelenné vált, többek között APEH-tartozásai keletkeztek, amelyek ismét csak kizáró körülménnyé váltak a további folyósítások esetében. A pályázók többsége számára nem volt világos a pályázati kiírás alapján, hogy önrésszel is kell rendelkezniük – egyébként ennek megkövetelése nem mentesíti a pályázatotó saját finanszírozási kötelezettségei alól.

A pályázók, mint rendszeren, „futottak a pénzük után”. Hitelbe dolgoztak, adóságokba verték magukat, kölcsönt vettek fel, ha tudtak, jelzálogot jegyeztettek be ingatlanjaikra, ha ugyan volt mire. Kölcsönt ugyanis, ilyen kockázatos célokra, nemigen adnak. Az Autonómia Alapítvány által létrehozott Mikrohitel Rt volt az egyetlen szervezet, amely elviselhető, 13 százalékos kamattal a megszorult pályázók rendelkezésére állt, de ennek igénybevétele is jelentős forrásokat kötött le. A kamatokat, mellesleg, amelyeket a pályázató hatóság hibájából felvett kölcsön után kellett fizetniük, nem lehetett legálisan elszámolni a pályázat keretében. A pályázók máig nyögik a felvett 2–3 millió Ft-os hitel törlesztését. Jobban jártak azok a nagyobb forgalmat bonyolító szervezetek, amelyek egyszerre több pályázatot futtatnak, és így módjuk nyílt a keresztfinanszírozásra. Sok esetben az önkormányzatnak kellett a tanoda működtetését meghiteleznie. És állandó hitelezői voltak a tanoda-programoknak a tanárok, akik a munka nagyját végezték, és akiknek a pályázók általában akkor fizettek – ha tudtak. Ha nem tudtak, hónap- és évszámra ingyen dolgozhattak a nemes cél érdekében.

Az elnyert teljes összeget sok pályázó nem tudta lehívni, hiszen fedezet híján a tevékenységek egy része eleve elmaradt, vagy a határidők be nem tartása miatt esett el ettől a lehetőségtől. Álljon itt példa gyanánt egy nagy múltú nagyvárosi színhelyű, országos egyesület esete. 2004 novemberében (?) indították a kiírásnak megfelelően tíz hónapra tervezett tanodai programjukat, az első utalásra pedig 2005 szeptemberében került sor. Így a teljes program folyamán ténylegesen egyetlen fillért sem láttak a szerződés szerint nekik járó összegből. (2006 májusáig az elnyert 15 millió forintból összesen 9 milliót kaptak végül kézhez.) Alkalmazottainak bére után nem tudott járulékot fizetni a szervezet, így köztartozása keletkezett, ami megakadályozta a további összegek lehívását. A tanodába bejáró diákok vonatjegyeire fordított százezreket például azért nem tudták elszámolni, mert a MÁV köztudottan nem ad számlát kedvezményes árú diákjegyek után. A kincstár azonban nem érte be a gondosan gyűjtögetett jegyekkel és a jelenléti ívekkel, hanem külön igazolást kért a MÁV-tól, hogy nem ad számlát. Mire ez az igazolás nagy nehezen meglett, távozott a tisztviselő az Államkincstártól, és utódja nem fogadta el számla helyett a MÁV nyilatkozatát. Az egyesület vezetője saját bérét nem vette ki a kasszából, de még a leégett háza felújítására felvett kölcsön összegét is a tanodára fordította, s maga gyermekeivel ismerősöknél lakott, hogy munkatársait fizetni tudja. A régi kapcsolatok dacára a programra szerződött tanárok többsége így is elhagyta. Órák maradtak el, kurzusok szakadtak félbe.

Egy észak-magyarországi megyében egy egyesület régi házát lebontotta, hogy a tanoda program keretében elnyert pénzből újat építsen a helyére. Csakhogy a pályázati összegből 6 millió forinttal a kiíró a mai napig adósuk maradt, bár úgy tudják, minden kötelezettségüknek eleget tettek. Egy folyóparti községben a CKÖ volt a pályázó, velük májusban kötöttek szerződést, de már áprilisban ott járt az ellenőr azt vizsgálendő, hogy elkezdték-e a szerződésben vállalt határidőre azt a progra-



mot, amelyre még nem kaptak pénzt. A teljes elnyert összeget ők sem tudják lehívni – önrész híján.

A pályázat egyértelmű vesztesei a kisebb és szegényebb szervezetek, valamint azok, akik nem rendelkeznek jó kapcsolatokkal. Fontos jeleznünk, hogy éppen a „jó kapcsolat” fogalma nyert új értelmet. Az értelmiségi, egyetemi vagy éppen államigazgatási kapcsolatok, tehát a hagyományos „kapcsolati tőke” leértékelődésének vagyunk tanúi. A hátrányos helyzetűekkel foglalkozó szociális és kulturális nonprofit szférában eddig ezek működtek és számítottak. Ugyanakkor a bankokhoz és tőkeerős vállalkozókhoz, helyi keresztpákhhoz fűződő kapcsolatok egyre értékesebbnek bizonyulnak. Ilyenekkel viszont szervezeteink a legkritikább esetben rendelkeznek, néhány kivételes érdekérvényesítő képességgel rendelkező cigánypolitikustól, „nonprofit” nagyvállalkozótól eltekintve.

Ami a késedelmes kifizetések okát illeti, a pályázató nem tartotta szükségesnek, hogy megdöbbenő eljárását indokolja, a pályázók pedig nem kérdeztek, csak kérelmeztek, azután vártak. Nem követelöztek, nehogy „kellemetlenkedésükért” büntessék őket a rettegett elszámolási procedúra során. A szerződéskötések elhúzására a pályázató egyedi magyarázatokkal szolgált, hiánypótlásra, formai hibákra hivatkozott, nem egy esetben arra, hogy elkallódott valamilyen irat. Tény azonban, hogy a kiírás szerint novemberben indított programmal kapcsolatban az államkincstár 2005. májusáig egyetlen pályázónak sem folyósította a megítélt előleget. A pályázó szervezetek között nem egy már sikeresen megvalósított számos uniós pályázatot, tehát nem feltételezhetjük, hogy ne lettek volna képesek eleget tenni a formai feltételeknek.

A résztvevők egyöntetűen sérelmezték, hogy megannyi elszámolásukat formai hibákra hivatkozva utasították el vagy küldték vissza hiánypótlásra. Nem valószínű, hogy az irányító hatóság így akarta volna az EU-s ügyvitel rendjére ránevelni a pályázókat. Az elutasítás indokait a hivatal elképesztő szeszéllyel váltogatta, részrehajlás nélkül, valamennyi pályázó esetében. Ha a római katolikus plébániát egy számlán plébániahivatalnak tüntették fel, vagy ha a másolati példányok halványra sikerültek, az elszámolást a hiánypótlás teljesítéséig felfüggesztették. Ha a pályázó nem hozott arról igazolást a 30 továbbtanuló gyereket elbocsátó, illetve befogadó összesen 60 iskolától, hogy a gyerekek valóban hátrányos helyzetű családból származnak, e hiányosság további négy hónappal késleltette a sikeres továbbtanulásukért dolgozó tanárok bérének kifizetését. Ez pedig – az indulásnál elszenvedett, átlag félesztendő késedelem után – sok esetben végzetes következményekkel járt a tanodák munkájára, munkatársaira nézve.

Az irányító hatóság ráadásul a hiányosságokat rendre az 59–60. napon észlelte és küldte vissza, maximálisan kihasználva az eljárási jog adta lehetőségeket. Átutalási kötelezettségének pedig csak a hiánypótlás keltétől számított újabb 60 nap után tett eleget. Ebből arra következtethetünk, hogy a pénzmozgást az illetékes alkalmazottak különféle ürügyekkel, de korántsem rosszindulatból, hanem központi utasításra lassították. Hogy e mögött az államkincstár fizetéseképtelensége vagy más ok

rejlik, nem feladatunk kideríteni. Tény, hogy ilyen körülmények között, a hivatal packázásainak kitett, e bánásmódtól demoralizált és folyamatos fizetésképtelenségben tartott szervezetek munkája lényegében megítélhetetlenné vált. Eltekintve attól a kis számú pályázó szervezettől, amelyek politikai vagy üzleti kapcsolataik révén, vagy az általuk bonyolított nagyobb pénzforgalomnak köszönhetően képesek voltak arra, hogy akár a program teljes futamidejére előleget adjanak, a túlnyomó többség gyakorlatilag belerokkant ebbe az eljárásba. Éppen a szakmai szempontból legígéretesebb vállalkozásoknak okozott megoldhatatlan gondot a pénzhiány, azoknak többek között, amelyek az elmúlt évtizedben a tanoda programját kidolgozták, azoknak, amelyek példaértékű munkáját a pályázat jutalmazni és főleg mintaként terjeszteni kívánta.

Korántsem az előfinanszírozás a hazai pályázó számára még szokatlan rendjéről van szó, hanem súlyos rendetlenségről: a fiskális bürokrácia eluralkodásáról a közcélok szolgálataért felelős szakapparátusok fölött. Ez a gyakorlat, amelyet az államháztartás hiányára hivatkozva alkalmaznak, a hazai közigazgatás egészét fenyegeti, s újabb, végső soron anyagiakban is kimutatható veszteségek forrása lesz. Helyrehozhatatlan a kár, amit a pályázaton résztvevő szervezetek hitelvesztése, dolgozóik eltávozása, vezetőik kiábrándulása, kiegészése okozott.

E veszteségek közé kell számítanunk jelen kutatás eredménytelenségét is. Nem tudtunk reális képet alkotni magunknak arról, hogy a hazai civil szféra életében, gazdálkodásában miféle változásokkal jár az átállás a pályázati finanszírozásra, és különösen arról, hogy milyen változásokat okoz az EU-s pályázati rend átvétele. A vizsgált pályázat lebonyolításának módja ugyanis csak részben emlékeztetett az uniós szokásokra. Tapasztalhattuk mindenesetre, hogy az EU-s szabványok átvételével fokozódó bürokratikus túlszabályozás, formális és gyakran értelmetlen adatszolgáltatási kényszer érte el hazánkat. A vizsgált esetben azonban ezt a trendet, mint láthattuk, kiegészítette az ázsiai típusú bürokratikus önkény, amihez még az is hozzájárult, hogy a pénzmozgások valaminő titokzatos, ámbar tagadhatatlan okokból blokkolták, legalábbis a futamidő közepéig. Ilyen körülmények között a pályázók viselkedését tanulmányozva legfeljebb túlélőképességükről szerezhetünk tapasztalatokat.

Fenntarthatóság

A Tanoda 2 program pályázati kiírása a kedvezményezettek köréből eleve kizárta a már működő intézményeket. Ezt a rendelkezést tudomásunk szerint utóbb módosították – mindenesetre tény, hogy az általunk vizsgált tanodák egy része az újabb pályázati fordulón is nyert. Előfordult, hogy ennek érdekében más néven adtak be pályázatot ugyanarra a tevékenységre. Más pályázók esetében utólag módosították az elutasító döntést. Valószínű, hogy az időközben megalakult Tanoda Szövetség sikerrel lobbizott annak érdekében, hogy az irányító hatóság felülvizsgálja álláspontját.



De akár sikerül még egyszer elnyerni az éves működés fedezetét pályázati úton, akár nem, nyitva marad az a kérdés, lehetséges-e, és miként lehetséges normatív állami támogatás nélkül eleget tenni ama szerződéses kötelezettségüknek, hogy a tanodát legalább öt évig fenntartják és működtetik. A megkérdezettek nem kívántak ezzel a kérdéssel szembenézni. Megszokták, hogy egyik évről a másikra élnek, ezért számukra inkább az volt a kérdés, hogy nekivágnak-e az új tanévnek, pályázzanak-e és pályázhatnak-e egyáltalán. Azt kell mondanunk, hogy azok, akik másodszor is nyertesei voltak a HEFOP-pályázatnak, egyelőre nem jártak jobban, mint akik nem. Előlről kezdődött az időhúzás és a szerződéskötés tologatása, és a második fordulóból májusig egyetlen nyertes pályázó sem jutott újabb forrásokhoz.

Formálisan nem szűntek meg a tanodák, hiszen ez nyílt szerződésszegés lett volna. Ténylegesen azonban nem működhetnek, legalábbis a program eredeti tartalmának megfelelően nem, hiszen a kiterjedt tevékenységi kör biztos anyagi háttérrel kíván. Arról pedig most már minden résztvevő tudja, hogy nincs, sőt, nem is lesz – hacsak nem sikerül kiharcolni a normatív támogatást. Ennek eddig semmi jele.

A tanodát megkedvelő cigánygyerekek és a tanodától segítséget remélő szülők, iskolák részéről ellenben mutatkozik némi nyomás a bevált szolgáltatások fenntartására. A fenntartók sem szívesen mondanának le a legtöbb helyen szakmai sikerként elkönyvelt vállalkozás folytatásáról. Azt mondhatjuk, az a rendszer, amely se működni, se megszűnni nem tud, jelenleg lézeng. Egyéb forrásokból, helyi segítségből a legtöbb helyen 2006 tavaszán is folytak foglalkozások, a tanárokat és munkatársakat pedig fizették vagy sem, ugyanúgy, mint annak előtte.

Meggyőződésünk szerint ez a legjobb módja annak, hogy egy kitűnő kezdeményezést lejárassanak, s az elsekélyesedve belesimuljon a hátrányos helyzetűek támogatására rendszeresített, többnyire formális és hatástalan szolgáltatások sorába. Az az elképesztő ötlet, hogy a hangsúlyozottan intézményrendszeren kívüli kezdeményezés folyamatos fenntartásának felelősségét a pályáztató állam a kiszolgáltatott pályázókra hárította, csupán arra jó, hogy ez utóbbiak még nagyobb igyekezettel vessék magukat a pályázati forrásokért folyó élethalálharcba. Ennek során majd újabb teljesíthetetlen kötelezettségeket vesznek a nyakukba, hogy a fennmaradásukhoz elengedhetetlen forrásokhoz hozzájussanak, és ez a pilótajáték addig tart, ameddig a rendszer vagy a meghajszolt szereplők össze nem omlanak.

LÁNYI ANDRÁS

A PROJEKT-KÓRSÁGRÓL, AVAGY A TANODA-SZINDRÓMA

ESOROK ÍRÁSAKOR SZOMORÚ HÍREK NYOMASZTJÁK a közoktatással és más közszolgáltatásokkal foglalkozó szakembereket. A Nemzeti Fejlesztési Terv első változata idején létrejött tanodák a program lezárultával sorra összeomlanak, nem tudják finanszírozni működésüket – noha általában pozitívan szokás megítélni a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatását, iskolai sikerességét segítő szerepüket. A tanodák még viszonylag „jól jártak”, hiszen legalább a program alatt megkapták a pénzüket. Viszont egyes más programok keretében pályázatot nyert civil szervezetek csődbe mentek, vagy a csőd közelébe jutottak amiatt, hogy pályázati támogatást nyertek: bár a szerződésben vállaltak szerint elvégezték feladataikat, sokan közülük még 2–3 év múltán sem kapták meg pénzüket.

A Nemzeti Fejlesztési Terv második változatának előkészítésén dolgozók nem tudtak semmiféle megnyugtató választ adni azt illetően, hogy a jövőben el lehet-e majd kerülni a hasonló problémákat. Miközben a következő évek közszolgálati politikáinak középpontjában láthatóan az uniós források felhasználása áll, a projektekkel kapcsolatos eddigi tapasztalatok nemigen befolyásolják a dolgok menetét. Pedig igencsak szükség lenne a projektalapú fejlesztések esetenként nem túl kedvező, nem túl hízelgő tapasztalatainak feldolgozására.

Írásomban azt próbálom bemutatni, hogy miképpen vált a közpolitikák vélelmezett csodaszerévé a „projekt”, és azt is vizsgálom, miként vált eredménytelen, visszaélésekre és politikai-hatalmi manipulációkra épülő intézményrendszerre a csodaszernek vélt projekt-alapú fejlesztés, és a projektek megvalósítását segítő pályázati rendszer.

Fogalom-értelmezés: a projekt

Manapság a kultikus tiszteletnek örvendő projektek korát éljük: a projektben való gondolkodást tekintik korszerűnek, az oly fontosnak tartott „szemléletváltás” alfájának és omegájának. A kultusz azt is jelenti, hogy nem szokás belegondolni abba, hogy mit is jelent ez a fogalom, amely az üzleti világból szivárgott át a közpolitikák területére. A vállalkozások szóhasználatában a projektmegvalósítás egyenlő egy épület felépítésével, egy informatikai rendszer kiépítésével stb. Ez a nyelvhasználat ment át szinte észrevétlenül a non-profit szervezetek világába is: egy-egy, pénz fejében elvégzett megbízás egyenlő egy-egy projekttel. A megbízók oldaláról is hasonlót



jelent a szó: egy-egy megbízás kiadását. Ám a projekt megvalósítására vállalkozó személlyel vagy szervezettel ellentétben a megbízó oldaláról nem a pénz megszerzése, a projekt forrásainak az elköltése a cél, hanem egy-egy probléma megoldása. A piac világában a megbízó, a keresleti oldal mozgatja a dolgokat, és ez igaz a projektekre is. A megbízó azt várja, hogy a rendelkezésre bocsátott pénzforrásokból a projektet megvalósító meghatározott idő alatt megoldást nyújt a szerződésben megnevezett problémára.

Ennyiben a projekt mindig a „végesség” műfaja: meghatározott idő, meghatározott pénzüsszeg keretei között kell megoldani egy jól körülhatárolt feladatot.

Ma már nemcsak az üzleti életben, hanem a közpolitika világában is elfogadott az, hogy a hasonló, végességben körülírható feladatokat projektek keretében kell megszervezni, megoldani. Általánosságban a „projektről” – márcsak elterjedtsége miatt sem – nem mondhatjuk azt, hogy „jó”, vagy „nem jó” feladat-ellátási keret. Van, amire elvileg jó, és van, amire elvileg sem jó. Ám abból, hogy van, amire elvileg akár jó „műfaj” is lehet a projekt – még nem következik az, hogy a létező projekt-gyakorlat valóban jól működik, akárcsak azokon a területeken is, ahol jól is lehetne alkalmazni a projekt-módszereket. A projektek kapcsán a címben jelzett kórság, betegség kifejezés ennyiben egy természetesnek nem tekinthető, ragályként elterjedt gyakorlatra utal – amely, a későbbiekben kifejtett kritika szerint akkor is elhibázott honi szokásrend, ha a projekt elvileg alkalmas keret lehet akár közpolitikai fejlesztési feladatok megszervezésére és végrehajtására is. (És persze látnunk kell azt is, hogy vannak olyan célok is, amelyek tényleges teljesítést nem teszi lehetővé projekt-megközelítés alkalmazása.)

Bár fogalmilag nem, de a szokásrendben a projekt szó szorosan összekapcsolódik a tender, a pályázat fogalmával. Gyakran versenyeztetéssel választják ki azt a szervezetet, amely a megbízó számára a legmegfelelőbbben, és a legjobb feltételekkel tudná elvégezni az adott véges feladatot. A pályázat tehát verseny egy megbízás elnyeréséért, méghozzá azzal kapcsolatos verseny, hogy kinek az ajánlata áll legközelebb a pályázató elképzeléseihez.

A közszolgáltatások terén a projekt kereteit az állami megbízó szempontjai és szabályai jelölik ki. Az állami megbízónak ugyanakkor lényegesen több korlátot kell figyelembe vennie, mint a magánmegbízónak. Egyrészt az állami-kormányzati megbízót ellenőrzi a „politika”: olyan feladat megoldásához kereshet csak partnert, amelyek elvégzését a kormányhivatalokon belüli szereplőkön túl a politikai „főnökök” is kívánatosnak ítélik. Másrészt, kötik a közszolgálat általános szabályai, melyek megszabják, miként lehet elkölteni a közpénzeket. A szabályok között egyaránt vannak belső egyeztetési és más bürokratikus eljárási szabályok, a pályázatra és versenyeztetésre vonatkozó általános „közbeszerzési” szabályok, és ugyancsak érvényesülnie kell a nyilvánosság és átláthatóság követelményeinek. Harmadrészt, a közszolgálati megbízó kezét az államháztartás pénzügyi szabályai is megkötik. Nem szokás ezekkel tisztában lenni, nem is szokás a közgondolkodásban szembesülni ezek korlátozó tartalmaival, pedig igen szoros és szigorú követelményeket határoznak meg. Így

például az államháztartási törvény értelmében az önkormányzati és civil szolgáltatók működési költségeit kizárólag a törvényekben meghatározott normatívákból, illetőleg az ellátási kötelezettséggel rendelkező állami-önkormányzati szervezetek kötött ellátási szerződéseik kereteiben átadható forrásokból lehet finanszírozni. A projektek keretében elnyerhető források – nagyon kevés kivétellel – egyik kategóriába sem tartoznak, tehát működési költségekre nem fordíthatók! Vagyis a pályázati források csakis egyszerű, beruházási, fejlesztési célok megvalósítását szolgálhatják, nem fedezhetik a napi működés költségeit (így a béreket, a rezsijellegű kiadásokat, üzemeltetési költségeket). Az államháztartási szabályok szerint az állami pénzek elköltségének időbeni kereteit a költségvetési törvény jelöli ki, amitől csak igen ritkán, speciális eljárások keretei között lehet eltérni. Vagyis az állami projektek időperspektívája a szokásosnál is végeesebb: gyakorlatilag egy-egy költségvetési év, esetleg egy félévnyi időt hagyva a végleges elszámolásoknak. Ráadásul az állami megbízó nem ugyanúgy ellenőrzi a pénzek felhasználását, mint egy magánmegbízó. Azaz, az ellenőrzési és elszámolási folyamat nem az egyenrangú felek egyezkedése nyomán rögzített megállapodás részeként, egyenlő felek között zajlik (mint a piacokon), hanem az állam hatósági eszközöket is alkalmazhat, a legitim állami erőszak intézményeit is igénybe veheti az elszámoltatás és ellenőrzés során.

A projekt-kórság tünetei

A projekt-kórság egyre fertőzőbb, gyorsan terjedő betegség. Olyan kóros lelkiállapotot, amelyet sokan összefüggésbe hoznak a pénz szagának megérezésével. E szag érzékelése, vagyis érzékelhető közelsége a megbízók és pályázók körében egyaránt túlzott reményeket gerjeszt: „most eljött a mi időnk!” Az extatikus állapot gyakorta végig gondolatlan, irracionális cselekvési kényszerekbe sodorja az érintetteket: igyekeznek minél hamarabb elérhetővé tenni a pénzeket. Ez a magatartás utólag gyakran irracionálisnak bizonyul: a kapkodva, néhány napos határidők mellett elvégzett előkészítő munkálatok és az ezeken alapuló végrehajtás összességében sokkal több időt vesznek el, mintha a projekt kontúrjainak kialakítása során alaposabban végig lennének gondolva akár a megbízó igényei, akár a vállalkozók reális perspektívái.

Mindenki azt sürgeti, hogy most már végre hozzá lehessen jutni a pénzhez. A projektekkel szembeni efféle mentalitás a hivatalosság szintjén is általánossá válik: a legfontosabb politikai elvárás a projektek előkészítésében és menedzselésében résztvevő hivatalnokokkal szemben az „abszorpciósi képesség fokozása”, vagyis annak elősegítése, hogy az Unió kasszáiból minél gyorsabban, minél több pénz folyjon ki a hazai menedzserek közvetítésével.

A megvalósítandó célok tisztázatlansága következtében a projekt lényegévé maga a pénz válik. A pályázók részéről olyan pénzfelhasználási javaslatok, pályázatok születnek, amelyek jól alkalmazkodnak a megbízói elvárásokhoz. Még ha lennének is hosszú távú céljaik, azokat nem lehet igazán befoglalni a pályázati dokumentációkba, és más formában sem lehet felvállalni, jelezni azokat. A pályázati űrlapokat



úgy kell kitölteni, hogy a szöveg maximálisan alkalmazkodjon a szinte kizárólag formális kritériumokat elváró megbízó elvárásaihoz. Ilyen körülmények között a pályázatírás önálló szakmává, szolgáltatói tevékenységgé válik: sokan jól megélnék abból, hogy különösebb szakmai jártasság, elkötelezettség és fejlesztési koncepció nélkül is képesek a formális követelményeknek megfelelően kitölteni bármilyen pályázati űrlapot. Így azután kialakulnak a „profi pályázók” (akik között éppúgy lehetnek a szakmájuk iránt elkötelezett, remek szakemberek is, mint a pénzek megszerzésére szakosodott svihákok), meg „alkalmi szerencsepróbálók” (akik között szintén lehetnek ilyenek is meg olyanok is). A projektmegvalósításra vállalkozók kínálatának sajátosságai, a pusztán a pénzre hajtó, a mégoly ködösen érzékeltetett pályázati célok iránt teljesen közömbösnek mutakozó pályázók jelentős arányának érzékelése dühöt és bizalmatlanságot gerjesztenek pályázatók oldalán. A bizalmatlanság ördögi köröket hoz létre: minthogy eleve nem megfelelően kidolgozottak a célok, érvényre juttatásuk helyett a menedzserszervezetek nem csupán a formális szabályok betartását követelik meg egyre akkurátusabban, hanem újabb és újabb, a folyamatok egyre aprólékosabb részleteire kiterjedő formális szabályokat állapítanak meg, és igyekeznek be is tartatni azokat.

A projekt-kórság tünetei a projekt végére válnak igazán súlyossá.

A megbízók és a projektvégrehajtók igen gyakran csalódtak: a projektek nem hoznak tartós eredményt, ha netán mégis, azt sem igen veszik észre. Ha vannak is eredmények, ezek gyakran süllyesztőbe kerülnek, a későbbiekben senki sem akarja már semmire használni őket. Már csak azért sem, mert a projekt leglényegesebb céljaira többé úgyszemint használhatók: nem rejtik magukban a további pénzek megszerzésének lehetőségét...

Ráadásul a támogatott pályázók sokszor nem kapják meg a nekik jogosan járó pénzeket: olykor évekig hiánypótlásokkal, bürokratikus formalitásokkal zaklatják őket, és esetenként még így sem jutnak a pénzhez.

A pályázatók és főnökeik általában nem is akarják ténylegesen számba venni az eredményeket, és még kevésbé akarnak szembesülni a kudarcokkal – ehelyett igyekeznek sikerpropagandát folytatni az abszorpciós mutatókkal, azaz lényegében azaz, hogy mennyi pénz áramlott ki rajtuk keresztül.

A projekt-kórság krónikus és gyógyíthatatlannak tűnik: minden kezdődik előlről...

Az egészséges állapotról

Ahhoz, hogy a tüneteket kórosnak minősítsük, kell, hogy legyen némi fogalmunk az egészséges állapotról. A projekt-kórság egyik legsúlyosabb tünete az, hogy már feltételezni sem szokás azt, hogy egyáltalán lehetséges egészséges állapot. Pedig éppenséggel ezt is el lehetne képzelni.

A projektekről szóló kiadványok, a semmiféle speciális végzettséggel nem rendelkező, kezdő civil „menedzsereknek”, civil tevékenységekbe belevágó amatőröknek szánt tanácsadó-könyvek az Egyesült Államokban (mit tegyünk, ott van konjunk-

túrája a hasonló kézikönyveknek...) a „Mission, Vision, Action!” szentháromságot szokták sulykolni.

Magyarul eme alapvetés lényegét így foglalhatnánk össze:

Először is, dönts el, hogy mi dolgod a világban, mi a „nagy cél”, a „küldetés” („mission”).

Aztán dönts el, hogy hová akarsz eljutni: legyen valamiféle elképzelésed („vision”) arról, hogy mi lenne az a mainál jobb állapot, amely egyfelől a küldetésed irányába viszi előre a dolgokat; másfelől, ahová lenne esélyed és ambíciód eljutni; harmadrészt, amely állapot a későbbiekben fenntartható, működtethető, amelyben az elért eredményeidet használni tudod majd.

Ezt követően tervezd meg a lépéseidet, cselekedeteidet („action”) úgy, hogy a rendelkezésedre álló időkereteken belül, a rendelkezésedre álló erőforrások ügyes, célszerű, ha kell trükkös alkalmazásával (menedzselésével) juss el mihamarabb ahhoz az állapothoz, amit elképzeltél.

Ha mindezt sikerült végigvinned, nyertél, a projektnek értelme és haszna van. Ha nem, akkor az kudarc.

A projekt-kórság alapvetően ehhez az egyszerű, normálisnak és „egészségesnek” vélhető sémához képest jelent beteges eltérést – legyen szó akár hazai, akár uniós pénzekből finanszírozott projektekről.

Felmerülhet a kérdés, ha a projektek legelemibb szabályait sem sikerül betartani, akkor minek tudható be az eltúlzott várakozás, az utópikus rajongás, amely a projekteket a közszolgálatok korszerűsítésének csodaszereként értékeli? Miért ápoljuk oly nagy egyetértésben ezeket az illúziókat?

Viszonylag egyszerű a válasz. A magyar közszolgálatoknak nem csak az az általános rákfeneje, hogy igen csekély a hatékonyságuk – de többnyire még csak nem is mérjük, milyen eredményességgel működnek. Így pl. a hazai közszolgálatokról gyűjtött adatok is kizárólag az inputokat (bekerülők létszáma, összetétele, alkalmazottak létszáma, összetétele, elhelyezési és dologi feltételek, költségvetési ráfordítások stb.) rögzítik, az elvégzett munkák mennyiségét és minőségét („output”); az elért hatásokat és eredményeket („outcome”) szinte egyáltalán nem. Sokan azt remélik, hogy a projekt-technika elősegítheti a „kimenet-orientált” áttörést, melynek nyomán a közszolgálatok is valamiféle céloknak és eredményeknek alárendelve végeznék munkájukat.

Általában elmondható az, hogy a projektek valóban alkalmas eszközök lehetnek meghatározott célok és előre kitűzött eredmények elérésére. Ha vannak célok, és vannak előre kitűzött eredmények. De ha nincsenek, a projekt nem alkalmas eszköz e hiányok pótlására.

Diagnózis – okok, ellentmondások, hiányok

Ha nincsen „mission” és nincsen „vision”...

Általában a projektek kidolgozói nem, vagy csak a formális kinyilatkoztatások szintjén szokták tisztázni azokat az értékeket, küldetéseket, amelyeknek a későbbi



döntéseket vezérelniük kellene. Például formális kinyilatkoztatás az „esélyegyenlőség” jelszava akkor, ha nem tisztázzák konkrétabban az enyhítendő hátrányokat, vagy még inkább, ha olyan nyílt pályázattási rendszerben zajlik a projekt, amely nemhogy enyhítené a hátrányokat, hanem egyenesen tovább javítja az eleve jobb adottságúak előnyeit.

A hazai projekteknek az a sajátosságuk, hogy nem lehet tudni, hová tartanak. Hajdanában, Márkus György a marxista történelemfilozófia kritikáját nyújtva úgy jellemezte a történelemfilozófiákat, hogy azok olyannak írják le a történelmet, mint amilyenek a balkáni gyorsvonatok: lehet tudni, hogy hova tartanak, de nem lehet tudni, hogy mikor érnek oda. A hazai projektek ennek ellentétei: nem lehet tudni, hogy hova tartanak, de hogy mikor kell odaérniük, azt igen pontosan megszokás határozni.

A projekt-kórság legfőbb kóros tünetét, a megfelelő jövőkép hiányát jól érzékelteti a tanoda-szindróma.

Előre szeretném bocsátani: a tanodák létrehozásának és működtetésének szándékát tisztességes és progresszív törekvésnek gondolom. Miként a létrejött tanodák működésével kapcsolatban is jellemzően pozitív visszajelzésekkel lehetett csak találkozni: tisztességesen igyekeztek (néhányuk még most is igyekszik...) segíteni a „zűrös” tanulókat abban, hogy meg tudjanak felelni az iskolai elvárásoknak, és mindezt úgy, hogy önbizalomra tegyenek szert, sikerélményekhez jussanak olyan gyerekek, akiknek tanodák nélkül csak kudarc, megbélyegzés, megaláztatás jutott volna osztályrészüln felnőtté válásuk során. Ámde, manapság mégiscsak összeomlanak a tanodák – és ez az ott megkapaszkodni igyekvő, részleges sikereket elérő, ám a korábbi tortúrák világába visszahuppanó gyerekek számára lehet, hogy nagyobb kudarc annál, mintha sohasem lettek volna tanodák. A kelet-európai abszurdok világába sorolható az, hogy mostanság, a programok lejártával, azok finanszírozási kereteinek kimerülésével kezdődtek csak el azok a viták, hogy vajon oktatási intézmény-e a tanoda, és inkább a napközihez hasonló közoktatási kiegészítő szolgáltatásnak kellene tekinteni; vagy netán valamiféle alternatív napközbeni gyermek-felügyeleti intézménynek minősüljön, amely elsősorban szociális feladatokat lát el. Vagyis ha a tanoda oktatási intézmény, akkor valamiféle oktatási normatíva kereteibe kellene utólag besorolni, ha pedig szociális intézmény, akkor valamiféle szociális normatívából kellene pénzt kapniuk a működtetéshez. Merthogy a projekt lezárulását követően jelenleg semmiféle, a működtetést lehetővé tevő finanszírozást nem kapnak a bérek, a rezsik stb. fedezésére.

Ennek fő oka az, hogy egyáltalán nem tisztázták sem a tanodák küldetését, sem az ezekhez kapcsolódó víziókat. Ha ugyanis a tanoda valóban a „zűrös” gyerekek felzárkóztatásának eszköze akart volna lenni a projekt indításakor, és valóban a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai hátrányainak módszeres enyhítését célozta volna meg a projekt – akkor elvárható lett volna annak a kimondása, hogy ez egy olyan általános probléma, amely minden olyan városrészben, településen is megoldandó, amelyek most nem nyertek a tanodai pályázati programon. Akkor a tanoda nem

a probléma „letudásának”, kipipálásának közszolgálati eszköze lett volna, hanem legfeljebb egy olyan kísérlet, amely módszereket és technikákat dolgoz és fejleszt ki a küldetés teljesítéséhez. Ugyanígy, ha a tanoda valóban az esélyegyenlőségi eszmények megvalósításának adekvát eszközeként lett volna elképzelve (nem ismerem a részletes értékeléseket, de nem elképzelhetetlen, hogy reális lehetett volna efféle cél is...), akkor azt is el kellett volna képzelni, hogy miképpen fog működni majd a program segítségével kifejlesztett tanoda. Nemcsak a kísérleti helyszíneken, hanem máshol is, a közoktatási struktúra valódi részeként, azaz megfelelő működési, engedélyeztetési kritériumokkal rendelkező, hatósági felügyelettel szabályozott, adekvát módon értékelt intézményként, amely számára biztosított a működés szabályszerű, rendszeres finanszírozása.

Nos, ilyen típusú elképzelések a program kidolgozása és megvalósítása során nem kerültek elő – és még ma is legfeljebb csak az a cél kerül terítékre, hogy legalább a már létrejött, hasznosan működő intézményeknek nem kelljen romba dőlniük.

Ennél azonban még abszurdabb a helyzet. A programot kitaláló, finanszírozó és menedzselő állami szereplők ugyanis a fenntarthatósági követelményeket formálisan egy az egyben a pályázati forrásokat elnyerő tanodákra és fenntartókra hárították. Mintha a fenntartható működés feltételeinek megfelelő finanszírozási és szabályozási konstrukciók kitalálása és érvényre juttatása nem a megbízókként felépülő minisztériumok, állami fejlesztési ügynökségek és egyéb közreműködő szervezetek feladata lenne, hanem a pályázó falusi (vagy éppen városi) önkormányzati és civil szervezeteké.

Ami fontos és ami lényegtelen...

Ha nincs értékbeli elköteleződés és nincs elképzelés arról, hogy hova kell eljutni a program végére, akkor nem lehet megkülönböztetni azt, hogy vajon mi a fontos és mi a lényegtelen a célok megvalósítása szempontjából. Elsősorban a projekt nem-szakember végrehajtói számára mosódnak össze a lényeges és lényegtelen elemek: számukra minden részletkérdés egyformán lényegessé lép elő. Fogalmazhatunk úgy is, hogy szörszálhasogatónak kell lenniük – hiszen, a program kezdetekor nem lett megkülönböztetve a lényeg a lényegtelentől. Minden lépés, folyamat, részletkérdés egyforma jelentőségű – amitől a vonatjegy mellé csatolt nem kellő számú belég és aláírás kellő alapot szolgáltatathat az amúgy lényegét tekintve teljesen rendben zajló projekt¹ megakasztásához is.

Fogalmazhatunk úgy is, hogy a lényeg, az elérendő elvi és konkrét célok tisztázatlansága a projekt során egy negatív spirált indít be: az amúgy lényegtelen kérdések súlya egyre nő, míg végül maga a projekt kizárólag a lényegtelen, apró semmiségek rendezéséről fog szólni. No meg arról, hogy a jelentéktelenségek rendezése megfelelő alapot adhat a pénzek osztogatásához (a mitikus abszorpcióhoz), meg a pénzek megszerzéséhez is. A pénz egyre inkább a jelentéktelen részletekhez kapcsolódik

¹ Persze ennek megítéléséhez azt is kellene tudni, mi a lényeg.



– amitől menetközben még akkor is egyre távolabb kerül a lényeg, ha netán korábban még lett volna is valami ki nem mondott elképzelés róla.

A felelősségről és a felelőtleneségről...

Normális esetben a projekt főfelelőse a megbízó: neki kell eldöntenie, hogy mit akar, milyen irányba akar elmozdulni, mit akar konkrétan elérni. Az előzőekben elmondottak mindenekelőtt a hazai megbízókra, döntően a kormányzati szereplőkre nézve jelentenek kritikát: ha megbízóként ők nem tisztázzák az alapvető elvi és gyakorlati célokat, a projektek nem is fognak ilyeneket megvalósítani.

Ráadásul még tisztázatlan célok esetén is a megrendelőé, a megbízóé a hatalom, azé, aki a pénzről rendelkezik. A célok tisztázatlansága annak kedvez, hogy a megbízó felelősségvállalása beszűküljön a pénzfelhasználás mikéntjére vonatkozó diktátumokra és azok ellenőrzésére – miközben minden elvi és gyakorlati cél meghatározásának, teljesítésének felelőssége átterhelődik a pályázókra, a megbízott és támogatott projektmegvalósítókra, a „vállalkozókra”.

A pályázóknak mindenképpen úgy kell tenniük, mintha meg tudnának felelni a velük szemben támasztott felelősségeknek, akár őszintén vállalják ezt, és persze akkor is, ha csak a pénz megszerzése érdekli őket. A pályázók tisztességétől függetlenül is, a felelősség átvállalása legfeljebb szimbolikus, eljátszott magatartás lehet, ugyanis számukra nem adatik meg az a lehetőség, hogy bármilyen cél érdemi megvalósítását magukra vállalhassák. Például bármennyire is úgy fest, hogy a tanodák felelőssége lenne, lehetne a gyerekek esélyegyenlőségének megteremtése, javítása, az elért eredmények fenntarthatóságának megteremtése – erre ezeknek sem egyenként, sem a támogatott programok összességéként nincs semmilyen reális, számonekérhető lehetőségük. Mégis, a projekt logikája szerint a felelősség a tanodák vállát nyomja. Ráadásul a fenntartható, működtethető állapot megteremtése egy idő után mintha kizárólag az ő érdekük lenne.

A bizalomról és a bizalmatlanságról...

A felelősségi rendszereknek a hatalmi befolyásoktól független felborulása a bizalmatlanság rendszerszervező erővé emelését eredményezi. Bár a pályázatok nem tudják, nem tisztázzák, hogy hová akarnak eljutni – ám mégis, hatalmuknál, erejüknel fogva úgy tesznek, mintha a pályázókból ki tudnák kényszeríteni a ki nem mondott célok megvalósulását.

A bizalmatlanság rendszerszervező elve nem idegen a hazai kormányzati és közszolgálati világ egészétől sem, de a projektek esetében két sajátos technikai körülmény, ha úgy tetszik, két buta technikai kritérium különös erővel segíti elő a bizalmatlanság térnyerését. Az egyik ilyen elem az általános költségek („overhead”) kérdésének figyelmen kívül hagyása. Nevezetesen az, hogy a projektet végrehajtó szervezet esetében felmerülnek olyan működési költségei, amelyek ugyan nem igazán mutathatók ki a projekt közvetlen költségeként, de a projekt sikeres megvalósítása

e kiadások nélkül elképzelhetetlen. E körülményt normális esetben úgy szokás elismerni (és nagy befolyású, erős szervezetek kivételesnek számító esetében nálunk is el szokás ezt fogadni), hogy a teljes projekt-költségvetés 10–25 százalékát különböző részletezett kimutatások nélkül is, afféle egyösszegű tételként a projekt szükséges költségeként fogadják el. Ez jelenthet fedezetet a megnövekedett gazdasági-üzemviteli feladatok ellátására, a megnövekedett irodai dologi és rezsi költségekre, a szervezéssel és menedzseléssel járó többletfeladatok ellentételezésére. Nos, a hazai fejlesztési programok (a bevett európai gyakorlat ellenére sem),² nem ismernek efféle konstrukciókat, márpedig a pályázatokon nyertes szervezetek esetében felmerülnek ilyen kiadások. A másik technikai ostobaság az utófinanszírozás kizárólagosságának intézményesítése. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a civil szervezeteknek, különösen a közszolgálati területeken működőknek nincs elegendő forrásuk ahhoz, hogy előre meghitelezék az általuk elnyert pályázati pénzeket. Az utófinanszírozás kizárólagossága közepette a civil szervezetek ezt a problémát úgy próbálják meg enyhíteni, hogy már előzetesen megpróbálnak elszámolni olyan teljesítéseket is, amelyeket csak akkor lennének képesek megvalósítani, ha már megkapták a támogatást. (Ezt a problémát a hajdani PHARE programok igen egyszerűen kezelték: a projekt elején 20 százalék előleget adtak, majd minden beadott számlának csak a 80 százalékát fizették vissza, a számla további 20 százalékára az előleg nyújtott fedezetet – így azután a program végére az előleg is elfogyott.)

A mai feltételek közepette a pályázató és a pályázó nem (az amúgy sem létező közös cél érdekében) együttműködő partner, hanem egymás iránt bizalmatlan ellenfél. A háborúsdiban az erősebb fél sikeresen győzi le a gyengébbet. Mondjuk, nemhogy előre, de évek múltán sem fizeti ki a jogos költségeket, hanem hiánypótlásokat kér, olykor teljesen céltalanul és értelmetlenül az évekkel korábban felhasznált vonatjegyekhez akar visszamenőleg belégeket és bizonylatokat szerezni.

Terápia – esélyek és lehetőségek

Általános szinten viszonylag egyszerű meghatározni, milyen terápiára lenne szükség: a mai kóros állapotból el kellene mozdulni az egészségesebb állapot felé.

Az egészségesség kritériuma ebben az esetben egybeesne a „racionalitás” kritériumával: az értékek iránti elköteleződés, valamint a megfelelő tapasztalatok elemzése és feldolgozása révén reális, tisztességes és előre vivő célokat kellene körülírni, majd a racionális célok és a rendelkezésre álló feltételek függvényében kellene meghatározni az alkalmazandó eszközöket, a végrehajtandó tevékenységeket. Ezt a fajta racionális követelményt manapság az Unió a „bizonyítékon alapuló orvoslásból” kölcsönvett fogalommal az „evidence based policy-making”, a „bizonyítékon alapuló politika-csinálás”, a „bizonyítékalapú közpolitikai intézkedés” követelményével szokta jelezni.

² Beleértve ebben az idehaza is hozzáférhető uniós kutatási pályázatokat.



Ebben a szellemben, a terápia is csak a fentebb jelzett eléggé primitív banalításokra épülhet: értékvállalás, helyzetelemzés, a kudarcok és sikerek okainak, alapjainak feldolgozása, racionális és körültekintő célmeghatározás, a céloknek alárendelt tervezés és végrehajtás, visszacsatolás, követés, értékelés.

Ha nincsen arról elképzelés, vízió, hogy hová is kell eljutni a projekt végére, akkor logikailag sincsen értelme a fenntarthatóság kifejezésnek: nincs mit fenntartani. Ha netán lenne ilyen elképzelés, a fenntarthatóság bizonyos kritériumait a projekt egészének folyamán is érdemes lenne kiemelten kezelni.

A fejlesztési elképzelések kidolgozásakor mindenképpen érvényesíteni kellene az alábbi, alapvető szempontokat:

- a projektek működési költségeinek a projekt vége után is rendelkezésre kell állniuk,

- a projekt eredményeit a későbbiekben is működtetni kell,

- a projektek végére olyan szabályozási környezetnek kell előállnia, amely kerekei között a projekt által sikeresen kifejlesztett működésmódok legálisan, biztonságosan folytathatók,

- a projektek végére rendelkezésre kell állniuk azoknak a szakembereknek, akik a kifejlesztett, kialakított elvárás-rendszernek is képesek megfelelni – azaz, az eredményeket és elvárásokat be kell építeni mindenekelőtt a reguláris képzési rendszerekbe, másodlagosan a továbbképzési rendszerekbe (vagyis nem a „hakni” jellegű, esetleges tréning-bizniszbe, hanem a képzésbe...).

- a sikertelen projektekről ki kell mondani, hogy nem hoztak eredményt, az eredményes projekteket viszont folytatni, terjeszteni, a reguláris rendszerekbe integrálni szükséges,

- az elért eredményeket nem a projektmegvalósítás időtávlátán belül kell elsősorban mérhetővé tenni, hanem a projekt által megváltoztatott, kifejlesztett szolgáltatások eredményességét, hatékonyságát kell – az általános vagy a korábbi gyakorlatokhoz képest – mérhetővé tenni. Nem az az érdekes, hogy a projekt során hány helyre utazott (megfelelően leigazolt vonatjeggyel) a tréner, hanem az, hogy a tréningen kiképzett pedagógusoknak köszönhetően mennyivel több gyerek jut el az érettségiig...

Végül persze, a projekt-kórság legfőbb gyógyszere a közbizalom és az önbizalom lehetne. El kellene talán hinni, hogy a projektek révén jobb közszolgálatokhoz, sőt, talán élhetőbb, barátságosabb, jobb világhoz is el lehetne jutni. Nem akarnék én ezzel újabb szép új világról szóló illúziókat gerjeszteni, de azt azért komolyan gondolom, hogy tényleg előrébb lehet jutni a projektek révén egy-egy lépéssel.

Mindezt azért is tartom különösen fontosnak, mert a projekt-kórság ragálya egyre terjed, miközben Magyarország soha a történelme során nem élvezett ilyen jelentős külső támogatást, segítséget, forrásokhoz jutást annak érdekében, hogy valóban előrevivő lépéseket tehessen meg. Nem kellene elszalasztani ezt a lehetőséget...

KRÉMER BALÁZS

A HIÁNYZÓ ÁGENS

AZ ÖNKORMÁNYZATOK ÉS AZ ESÉLYKIEGYENLÍTŐ OKTATÁSPOLITIKA

AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG, ILLETVE AZ ESÉLYKIEGYENLÍTŐ, támogató oktatáspolitikai problematikája csak az ezredforduló után vált a szakpolitikai viták fontos témájává; évekkal az után, hogy kialakultak a közoktatási rendszer intézményes keretei. E fáziskésés szűkre szabta az esélykiegyenlítő oktatáspolitikai mozgásterét. Mindenesetre öt év kormányzati erőfeszítés ellenére mindeddig nem sikerült igazságosabbá tenni az oktatási javak és szolgáltatások eloszlását, nem sikerült megfékezni a roma, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek növekvő szegregációját (*Havas & Liskó 2005*). Ugyancsak nem kísérte eddig siker a sajátos nevelési igényű tanulók arányának csökkentésére irányuló kormányzati törekvéseket, és nem csökkent a sajátos nevelési igényűnek minősítettek aránya roma diákok körében. Indokolt feltenni a kérdést: vajon a magyarországi közoktatás intézmény-fenntartási és finanszírozási rendszere, az ágazat érdekviszonyai milyen mértékben teszik lehetővé az esélykiegyenlítő oktatáspolitikai célok megvalósítását.

A közoktatás rendszerének egészét átfogóan szabályozó törvény másféle politikai erőterben született meg, mint a hasonló horderejű jogszabályok. Már a közoktatási kodifikáció megkezdése előtt 1990 nyarán elfogadta az országgyűlés az önkormányzati törvényt. Törvénykezési kényszer volt, mivel néhány hónapon belül mindenképpen helyhatósági választásokat kellett taratani. Ugyanakkor konszenzuskényszer is volt, mivel a jogszabály elfogadása kétharmados többséget igényelt, így a liberális ellenzéknek lehetősége volt arra, hogy érvényesítse elképzeléseit a törvényben. A decentralizált, település-centrikus rendszer az önkormányzati alapfeladatok közé sorolta a közoktatást is. Az önkormányzati alaptörvény létrehozta azt a politikai közeget, amelyben minden decentralizált társadalompolitikai intézményrendszer, így a közoktatás is működik. Megszerveződtek az önkormányzati szövetségek erős érdekvégséleti csoportjai és megteremtődött az oktatáspolitikai egyik alap-diskurzusa: minden közoktatás-politikai kérdés az önkormányzatok és a központi kormány közötti rutinszerű feladatfinanszírozási alkuk részévé válik, illetve és az önkormányzatok rendre újrafogalmazzák autonómia-igényük minimumát minden olyan esetben, amikor azt indokoltan vagy indokolatlanul veszélyeztetve érzik.

Koncepció és kellő akarat esetén a kormánynak természetesen maradt elegendő társadalompolitikai mozgáster, hogy a nagy ellátórendszerekre vonatkozó átfogó törvények megszövegezése során érvényesítse saját prioritásait, ám az Antall-kormány első másfél évében nem született olyan világos politikai akarat, amely alternatívát jelentett volna a nyolcvanas években megkezdődött közoktatási reformfolyamattal



szemben. Sokáig úgy tűnt, hogy a közoktatási törvényt és az alaptanterv előkészületét sokkal inkább meghatározza a szakértői kontinuitás, mintsem a politikai csatározások. Egy év elteltével azonban a szakárca politikai államtitkára és a közoktatásért felelős helyettes államtitkár a szakminiszter támogatásával saját kezükbe vették a jogszabály és az alaptanterv előkészítését, majd határozott ideológiai és szakpolitikai elvek mentén igyekeztek átszabni a készülő jogszabályt. A politikai offenzíva kiélezte a közoktatási kodifikáció valódi tétjét: a törvényelőkészítés folyamatának ekkortól az volt a döntő kérdése, hogy folytatódik-e a folyamatszabályozásra épülő központi oktatásirányítás lebontása, és az iskolaszervezet diverzifikációja, vagy pedig az oktatási kormányzat lehetőséget kap arra, hogy saját világnézeti elveit intézményesen érvényesítse a közoktatás által közvetített tartalmak tekintetében. Vesztes játszma volt ez a kormányzat számára: az erős küldetésstudattal megfogalmazott elveket hangoztató minisztérium a pragmatikus érvekkel vitázó szakszervezetekkel, érdekképviseleti szervezetekkel és önkormányzatokkal találta magát szemben.

Másfél év múltán a radikális offenzíva kifulladt, az 1993-as közoktatási törvény pedig lényegileg eldöntötte a vitát: a jogszabály széles jogkörrel ruházta fel a fenntartó települési önkormányzatokat, rájuk bízta, hogy milyen intézményi keretek között, milyen iskolaszervezetben kívánják ellátni közoktatási feladataikat; kiteljesítette a szabad iskolaválasztást, az iskolák pedig csaknem korlátlan szelekciós lehetőséget kaptak a nem körzetes gyerekek felvétele során. A dekoncentrált szervezetként életre hívott regionális oktatási központok nem kaptak olyan szakigazgatási, hatósági jogkört, amely érdemben korlátozta volna az iskolafenntartó önkormányzatok döntési szabadságát, majd pedig a kormányváltást követő törvény módosítás felszámolta őket.

A szakértői kontinuitás valójában csak a régi, központilag vezérelt szisztéma lebontására és a tanszabadság kiteljesítésére vonatkozott. A rendszerváltást követő néhány évben valójában radikálisan megváltoztak a magyarországi közoktatás irányítási és érdekviszonyai, valamint a legfontosabb trendjei. Megszűnt a középiskolai továbbtanulás korábbi mesterséges, munkaerő-gazdálkodási szempontokat érvényesítő korlátozása. A normatív finanszírozás és a szabad iskolaválasztás dikta-talta fenntartói érdekelttség kétféle folyamatot indított el: nagyarányú középfokú expanzió mellett az általános iskolák között nagymérvű differenciálódása kezdődött el. A közoktatási törvény a fenntartók alanyi jogává tette az iskolaszervezet meghatározását. Az érintett korosztályok létszámának csökkenése, a normatív finanszírozás teremtette intézményi érdekelttség és a továbbtanulási arányok látványos növekedése javította a kedvezőtlenebb pozíciójú rétegek középfokú továbbtanulási esélyeit is, és sokáig elfedte az általános iskolák közötti növekvő színvonal-különbséget és a tanulók közötti növekvő esélykülönbséget.¹

¹ Az általános iskola nyolcadik osztályát elvégzettek körében a gimnáziumban továbbtanulók aránya 1990 és 2005 között 21 százalékról 36 százalékra növekedett, a szakközépiskolában továbbtanulók aránya pedig 27 százalékról 39 százalékra növekedett. Ugyanakkor a szakiskolában továbbtanulók aránya 42 százalékról 23 százalékra csökkent. Az általános iskolát végzett roma diákok körében a középiskolában továbbtanulók aránya 1993 és 2003 között 10 százalékról 22 százalékra növekedett, míg a szakiskolába beiratkozottak aránya 30 százalékról 64 százalékra növekedett (*Halász & Lannert 2006*).

A közoktatási esélyegyenlőség kérdése még évekig *nem szerepelt* a szakpolitika napirendjén. Az 1994-ben hivatalba lépett szociál-liberális kormány a közoktatás még nyitott alapkérdéseit igyekezett dűlőre vinni. A *tanterv-szabályozási* vita lényegében arról szólt, hogy az állam milyen mértékben és milyen eszközökkel befolyásolhatja az oktatás tartalmát. Ebben a kérdésben a politikai ciklusokhoz igazodó ingamozgás alakult ki: az 1995-ben elfogadott nemzeti alaptanterv laza keretként szabályozta csak az oktatás tartalmát, a tényleges szabályozást az önkormányzatra bízta. Az 1998-ban hivatalba lépő jobbközép kormány kötelező tantárgyakat megállapító kerettantervek révén igyekezett erősíteni a minisztérium pozícióját. A 2003-as törvényt módosítás megszüntette a kerettantervek kötelező jellegét.

Az *iskolaszerkezetről* szóló másik nagy közoktatási vitának már súlyos esélyegyenlőségi tétje van, csakhogy ebben a kérdésben a baloldali-liberális kormányok működése idején a frontvonal a szabaddemokraták és a szocialisták között húzódott, éppen ezért ezt a vitát jórészt rejtett, ki nem mondott állítások és tabuk jellemezték. Az 1995-ben elfogadott nemzeti alaptanterv és a kétszintű érettségi koncepciója egy 6+4+2-es iskolaszervezetet vizionált, két évvel meghosszabbítva a négyéves alapozó szakaszt és a 10. évfolyamon állítva fel a kétféle érettségi felé vezető útelágazást. A „hivatalos” tárca-álláspontra a mellébeszélés volt jellemző, mikor azt állították, hogy az alaptanterv többféle iskolaszervezetben is működőképes. Az iskolaszervezeti reform hívei taktikai hátrányban voltak, mivel éppen ők harcolták ki, hogy a nemzeti alaptantervnek ne legyen jogilag kötelező érvénye. A szocialisták viszont kiálltak a nyolcosztályos általános iskola és a hagyományos iskolaszervezet mellett, és elérték, hogy az 1996-ban ismét módosított közoktatási törvény ezt rögzítse. Igaz, a diverzifikált iskolaszervezethez nem nyúltak. Hét évvel később, a 2003-as törvényt módosítást megint csak úgy kommunikálták, mintha az új szabályozás nem lenne kétértelmű az iskolaszervezet jövőjével kapcsolatban.

Az *oktatásfinanszírozásról* szóló vitát az *önkormányzati szövetségek* tematizálják, alapvetően sérelmi érvrendszert alkalmazva. Mintha az önkormányzati szektor nem az államháztartás alrendszere, hanem költségvetési ágazat lenne, a vita nem az önkormányzati feladatok finanszírozásáról, hanem az önkormányzatok pénzügyi helyzetéről szól. A rutinszerű éves költségvetési alkuk során ez a diskurzus biztos kommunikációs vereséget ígér a kormánynak. Ebből a pozícióból következik az is, hogy az önkormányzatok szerzett jogként ragaszkodnak a feladatfinanszírozás kialakult gyakorlatához, tehát ahhoz, hogy a normatív támogatások zömének szabad felhasználású forrásait az önkormányzatok tetszésük szerint használják fel, akár más ágazatok vagy feladatok finanszírozására is. A kormányzat csak nagyon csekély hatékonysággal képes oktatáspolitikai céljait pénzügyi eszközökkel érvényesíteni. Minden egyes normatív jogcím szervesül a támogatási rendszerbe és minden jogcímhez tartozó normatív támogatási összeg a következő év költségkalkulációja során bázis-összeggé válik. A finanszírozás tehát óhatatlanul követő jellegűvé válik: a kormány újabb és újabb kiegészítő támogatások és részletszabályok révén igyekszik elérni társadalompolitikai céljainak teljesülését, ezáltal pedig újabb és újabb jogcíme-



ket és költségtervezési bázis-összegeket állít be. Ráadásul a legtöbb normatíva szabad felhasználású, és a kormánynak semmiféle garanciája nincs arra, hogy a célhoz kötött összegeket az önkormányzatok ténylegesen a célhoz rendelten költik el.

Az esélyegyenlőség problémája a 2002-es kormányváltást követően vált a közoktatási diskurzus központi kérdésévé. Első ízben a PISA 2000-jelentés mutatott rá arra, hogy a magyarországi közoktatás a fejlett országok között kirívóan szelektív és egyenlőtlen, ráadásul a magyar diákok teljesítménye is egyre romlik. A jelentésnek döntő szerepe volt a szakpolitikai közbeszéd újfajta „tematizációjában”, és abban, hogy a tárcát 2002-től ismét irányító liberálisok fontos célként határozták meg az oktatási esélyegyenlőség javítását. A megváltozott oktatáspolitikai korrekciós jellegű volt. A minisztérium elismerte, hogy a korábbi, felzárkóztató politika és a hozzárendelt finanszírozási konstrukció kifejezetten rontott a célcsoport (a romák/hátrányos helyzetűek) helyzetén, mert hozzájárult az iskolán belüli elkülönítésükhöz. Az is világossá vált, hogy a tehetséggondozó programok nem érik el a leginkább hátrányos helyzetű tanulókat, a roma ösztöndíj konstrukciók önmagukban elégtelenek, a továbbtanulási arányok pedig előbb utóbb stabilizálódnak. A közoktatási rendszer alapjaihoz azonban nem nyúlt a kormányzat.

A tanszabadságra, a kimenet-szabályozásra, a szabad iskolaválasztásra, a normatív finanszírozásra, a fenntartó önkormányzatok nagyfokú oktatáspolitikai és gazdálkodási önállóságára épülő közoktatási rendszer ekkorra már mélyen begyazódott a magyarországi igazgatási és társadalompolitikai rendszerbe, és a tárcát irányító szabaddemokraták már csak saját politikai identitásuk miatt sem fordulhattak szembe mindenestül ezzel a rendszerrel. A liberálisok harcolták ki annak idején a településcentrikus önkormányzati modellt és fektették politikai tőkéjük jelentős részét az önkormányzatokba; ők küzdöttek körömszakadtáig azért, hogy ne jöjjön létre olyan szakigazgatási szervezet, amely korlátozná az önkormányzatokat. A szabadelvű oktatáspolitikai tekintette a tanszabadság lényegi elemének a szabad iskolaválasztást. A kilencvenes évek derekán a liberális művelődési miniszter erősítette meg a korábban létrejött érdekegyeztetési korporációk, a Közoktatáspolitikai Tanács és az Országos Köznevelési Tanács szerepét. Előbbiben ott ültek a nagyhatalmú önkormányzati szövetségek képviselői is, az utóbbinak egyetértési jogot adott a tárca vezetője minden fontos kérdésben. Bizonyos értelemben a magyar liberális hagyomány emberi jogi, kisebbségi jogi tradíciója ellentétbe került a szabadelvű önkormányzati és közoktatási rendszerrel.

Tekintettel a külső etnikai kategorizációt 1993-óta tiltó adatvédelmi jogszabályokra és az oktatási statisztikák „színvak” jellegére, az esélykiegyenlítő, támogató oktatáspolitikai *célcsoportjává* a halmozottan hátrányos helyzetű kategória lett, amitől azt remélték, hogy a jövedelmi és műveltségi kritériumok együttes használata képes lesz lefedni a roma tanulókat és azokat, akiknek tényleges közoktatási státusza nem sokban különbözik a romákétól. A halmozottan hátrányos helyzetű kategória gyakorlati megbízhatóságát azonban több tényező is akadályozza. A rendszeres gyermekvédelmi támogatás 2006. január 1-jétől megszűnt, illetve beépült a

családi pótlékba. A helyét átvevő, hasonló jövedelmi küszöböt alkalmazó rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény nem jár közvetlen pénzbeli ellátással, így a családok érdekeltsége kisebb a kedvezmény kérelmezésében. Adatvédelmi aggályok miatt az iskolák nem kérhetnek kötelező nyilatkozatot a szülők iskolai végzettségéről, így a regisztráció esetleges, illetve a jegyző érdekeinek megfelelően manipulálhatja a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számát és arányát.

A célcsoport meghatározása azonban jóhiszemű gyakorlat esetében megoldható feladat lenne. Legfontosabb állításunk azonban az, hogy a magyarországi közoktatás intézményi és fenntartói érdekviszonyai között az esélykiegyenlítő, támogató oktatáspolitikának *nincs ágense*.

Az esélykiegyenlítő oktatáspolitiká mindenekelőtt a *szegregáció* jelenségét nevezte meg legfőbb problémaként, illetve azt a célt fogalmazták meg, hogy csökkentik a szegregáció mértékét, vagy legalábbis megfékezik a folyamatot. Ez a politikai cél azon az elgondoláson alapszik, hogy a szegregációs folyamatok szükségképpen az iskolák közötti színvonalkülönbséghez vezetnek, mivel a jó pozíciójú iskolák, és a jó pozíciójú szülők kölcsönös választása polarizálja az oktatási piacot. A jó pozíciójú jó iskolák erős politikai érdekérvényesítő képességgel rendelkeznek, több beruházási és fejlesztési forráshoz jutnak, és magukhoz vonzzák a jó tanárokat. Az elsődleges cél tehát a folyamat megfékezése, a tanulók kiegyenlítettebb eloszlása és csak kivételes esetben célszerű az esélykiegyenlítő oktatáspolitiká másik eszközének alkalmazása, tehát a rossz pozíciójú, gettósodott iskolák fejlesztése, kínálatuk és színvonaluk javítása. A szegregáció-ellenes küzdelem azonban leszűkített módon értelmezi a problémákat, mert azt feltételezi, hogy a célcsoport növekvő elkülönítése/elkülönülése önmagában kezelhető probléma, nem pedig a közoktatás szelektivitásának, a közoktatási javak és szolgáltatások egyenlőtlen elosztásának *tünete*.

Ebből adódik az a második feltevés, miszerint a szegregációellenes küzdelemnek van olyan helyben megnevezhető, felelősséggel tartozó ágense, amely lehet akár az iskola, akár a fenntartó önkormányzat, akár a fenntartók valamilyen társulása, melyet rá lehet bírni magatartásának megváltoztatására, illetve, amely magatartásának megváltoztatásával képes módosítani a folyamatot.

Csakhogy a tanulók iskolák közötti eloszlását, az iskolák státuszát, az iskolakörzetek közötti tanulói migrációt *nem az önkormányzatok döntései* határozzák meg, hanem elsősorban a választási lehetőséggel rendelkező szülők és iskolák. Az iskolafenntartó önkormányzatok tényleges mozgástere behatárolt. A teljes közoktatási kínálatot biztosító iskolahálózatot fenntartó városi önkormányzatok átszabhatják a beiskolázási körzethatárokat, korlátozhatják, vagy legalábbis szabályozhatják az egyes iskolák kínálatát, meghatározhatják az egyes iskolák által indítható tanulócsoportok számát, szabályozhatják – például társulási szerződéshez köthetik – a más településen élő tanulók felvételét. A fenntartó informális alku köthet az iskolahasználó elitcsoportokkal: például erős intézményen belüli szegregációval korlátok között tarthatja az intézményközi migrációt.² Ezek az eszközök mindeddig

² Ezt a gyakorlatot folytatta például Miskolc egészen addig, amíg a 2007-ben hatályba lépett jogszabály-módosítás ezt meg nem nehezítette.



elégtelennek bizonyultak ahhoz, hogy az iskolafenntartó önkormányzatok kerek-kötött tartsák a szegregációt, vagy legalább arra a szintre szorítsák, ami megfelel a célcsoport településen belüli földrajzi elhelyezkedésének. Ha a fenntartó felborítaná a helyi szokásjog által helyesnek tartott beiskolázási arányokat, a szülők azonnal helyrebillentenék azt.

Lényegesen rosszabb az esélykiegyenlítő oktatáspolitikai esélye a kistelepülésen. A kistelepülési iskolák fenntartásának szakmai és pénzügyi ésszerűségéről szóló vita erősen átpolitizált, mert szorosan kötődik a szocializmus évtizedeiben igazgatási önállóságuktól, gazdasági szerepüktől és intézményeiktől megfosztott, hanyatló, részben „elcigányosodó” kistelepülések újraélesztését támogató politikához. A rendszerváltást követő években sok település megkísérelte újra megnyitni korábban bezárt iskoláját, vagy legalább annak alsó tagozatát, de a folyamat hamar kifulladt. Az iskolafenntartó önkormányzatok száma 1994 óta folyamatosan csökken, függetlenül attól, hogy éppen milyen kormány van hivatalban. A döntő tényező az, hogy helyi elit érdekeltsége a társadalompolitikai feladatok, ágazatok, közszolgáltatások működtetésében, finanszírozásában szelektív, függően a településmérettől és az adott ágazattól. *A kritikus településméret* esetenként változik, miként a települések pénzügyi helyzete is.

A kistelepülési társadalompolitika fő dilemmáinak leírásához utaljunk egy régen letűnt jogintézményre, a virilizmusra. Vízválasztó, hogy a döntésekre befolyásolni tudó elitcsoportok maguk is használói-e a helyi közintézményeknek és szolgáltatásoknak: a helyi iskolákba járatják-e gyerekeiket, igénybe veszik-e a helyben elérhető jóléti ellátásokat. Ha nem, akkor érdekeltek lehetnek az infrastruktúra fejlesztésében, még inkább a vállalkozói típusú beruházásokban, de minden bizonnyal a lehető legkevesebb pénzt akarják a közszolgáltatásokra fordítani. Kisebb falvakban még inkább döntő tényező az, hogy az elit, a képviselők, vagy éppen polgármester helyben lakik-e, vagy éppen egy közeli nagyobb településen.

Az egyes közszolgáltatások esetében azonban eltérő a *fenntartói-használói érdekeltség*. A közoktatás esetében egyértelműen az „elit iskolahasználók piaca” érvényesül: az elithez tartozók kiválaszthatják a számukra megfelelő iskolákat, illetve azt a távolságot, amelyen belül még vállalhatónak tartják gyerekeik utaztatását.

– *Virilis modellről* beszélhetünk tehát, ha az adott település különféle elitcsoportjai egyaránt érdekeltek a közszolgáltatások, közintézmények fenntartásában és jó színvonalú működtetésében, és emellett fontosnak tartják a települési infrastruktúra fejlesztését is. A helyi források újraelosztása lehet ugyan egyenlőtlen, és a különféle intézményeket szelektív módon is fejleszthetik és finanszírozhatják, de a közsféra ágazatai legalább összességükben nem tartoznak a vesztesek közé. Tekintsük ezt a modellt etalonnak.

– Más a helyzet, ha a *fenntartói érdekeltség szelektív*. Ebben az esetben egyes ágazatok vesztesek, alulf finanszírozottak, illetve a finanszírozásukra kapott összegek egy részét az önkormányzat részben más ágazatok, vagy fejlesztések finanszírozására költi.

– „*Fordított virilis modellről*” beszélhetünk, ha a helyi elit teljes mértékben ellenértékelt a közszolgáltatások működtetésében; minimális szinten biztosítja csak a szolgáltatásokat, és alulfinanszírozza az intézményeket.

– A legrosszabb a helyzet, ha az elit részben már *nem is az általa kormányzott településen él*, és már a helyi infrastruktúra fejlesztésében is csak olyan mértékig érdekelt, amennyire ottani vállalkozási telephelyei szükségessé teszik.

Ez a mechanizmus megszabja a települések funkcionális hierarchiáját is, tehát azt, hogy mely települések tudják gyakorolni az egyes alközponti funkciókat. A legfontosabb oktatási központokat a választási lehetőséggel rendelkező elit iskolahasználók jelölik ki akár az iskolafenntartó önkormányzatok szándéka ellenére is. Minden olyan település, amelynek intézményhálózata túl kicsi ahhoz, hogy kielégítse a helyi közoktatási igényeket, vagy amelynek közelében van elérhető iskolacentrum, *elvi- leg is képtelen bármilyen esélykiegyenlítő politikát folytatni* a helyi elit iskolahasználók szándékai ellenében.

A közoktatási beruházások hatása kiszámíthatatlan, mivel a tanulólétszám bizonytalansága miatt a fenntartó képtelen megítélni, hogy milyen mértékben ésszerű beruháznia. Önmagában semmilyen közoktatási beruházás, iskolaépület, vagy infrastruktúra-fejlesztés nem képes megváltoztatni egy adott iskola rossz hírnevét és kedvezőtlen pozícióját a helyi oktatási piacon. Gyakran előfordul, hogy egy nagy összegű iskola-beruházás ellenére a felújított intézmény tanulólétszáma néhány év alatt a fenntarthatóság határa alá csökken.

A szakárca három évig az oktatási bázisintézmények hálózatának kiépítésével, az integrációs pedagógiai program meghonosításával, normatív finanszírozási konstrukciókkal igyekezett céljait elérni. Kétségkívül fontos esélykiegyenlítő lépés volt az óvodáztatás kötelezővé tétele a gyermekek öt éves korától, még inkább az a rendelkezés, miszerint a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek felvételét a körzeti óvoda nem tagadhatja meg. A szegregációt azonban nem sikerült megfékezni, ezért az alapjogszabály 2005-ös módosítása³ óvatos félfordulatot hozott: a szabad iskola-választást ugyan nem korlátozza, de az iskolák szelekciós lehetőségeit és az önkormányzatok szegregációt erősítő oktatáspolitikai gyakorlatát igen.⁴

3 2005. évi CXLVIII. törvény az oktatást érintő egyes kérdések módosításáról

4 A *beiskolázási körzetek kialakításának szabályait* a jogszabály a következőképpen módosította. Ha a településen több általános iskola működik, az egymással határos felvételi körzeteket oly módon kell kialakítani, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az adott körzetben felvehető összes tanköteles tanulóhoz viszonyított aránya az egyes körzetekben egymáshoz viszonyítva legfeljebb huszonöt százalékbán térjen el. A módosítást a 2007/2008-as tanévre vonatkozó beiskolázási körzetek kialakítása során kellett első ízben figyelembe venni. A *körzeten kívüli tanulók felvételének szabályait* pedig a módosított jogszabály a következőképpen szigorította: ha az általános iskola a kötelező felvételi kötelezettsége teljesítése után további felvételi, átvételi kérelmeket is teljesíteni tud, köteles előnyben részesíteni azokat, akiknek a lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye azon a településen található, ahol az iskola székhelye, telephelye található. E körben a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg. Ha az általános iskola a kötelező felvételi kötelezettsége teljesítése után további felvételi, átvételi kérelmeket is teljesíteni tud, és valamennyi felvételi kérelmet helyhiány miatt nem tudja teljesíteni, az általános iskola sorsolás útján dönt. A sorsolásra a felvételi kérelmeket benyújtókat meg kell hívni. Sorsolás nélkül is felvehető a halmozottan hátrányos, vagy sajátos nevelési igényű tanuló, továbbá az a tanuló, akinek sajátos helyzete indokolja. A sajátos helyzetet a helyi önkormányzat rendeletben állapítja meg. Ezt a módosítást is a 2007/2008-as tanév előkészítése során kellett első ízben alkalmazni.



A nagyobb településeknek számos lehetőségük volt arra, hogy engedve a jó érdekérvényesítő képességekkel rendelkező szülőknek, kijátsszák a jogszabályt. Kézenfekvő megoldás az iskolák összevonása; mivel eredeti formájában a jogszabály-módosítás csak az iskolákra vonatkozott, a tagiskolákra azonban nem. Az iskolafenntartóknak ugyancsak lehetőségük volt arra, hogy összevonják az iskolákat, de megtartsák az eredeti beiskolázási körzeteket. Az önkormányzatok a beiskolázási körzethatárok kialakítása során törekedhettek ugyan arra, hogy tartsák a jogszabályban megadott arányokat, de közben nyomást gyakorolhattak a halmozottan hátrányos helyzetű diákok szüleine, hogy a valóságban a szegregált iskolába írassák be gyerekeiket.

Egyelőre nem állnak rendelkezésre országos adatok arról, hogy milyen hatása volt a jogszabály módosításának. Eseti vizsgálatok azonban arra utalnak, hogy a szigorítások révén sem sikerült megállítani a kedvezőtlen folyamatokat.⁵

Összegzésül megállapíthatjuk, hogy az esélykiegyenlítő és támogató oktatáspolitikát öt év alatt nem hozott eredményt, legalábbis a kitűzött célokhoz képest. Ennek oka lehet a cél helytelen megválasztása is; lehetséges, hogy a magyarországi közoktatás ma már olyan mértékben egyenlőtlen, illetve a szegregáció olyan fokú, hogy önmagában a deszegregációs célkitűzés illuzórikus, illetve a deszegregációs törekvések mellett érdemes lenne másfajta programokkal próbálkozni. Vagy ki kellene mondani, hogy az oktatási esélyegyenlőség javítása érdekében gyökeresen meg kellene változtatni a közoktatás fenntartói, irányítási rendszerét.

ZOLNAY JÁNOS

IRODALOM

- HAVAS GÁBOR & LISKÓ ILONA (2005) *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás közben, 226. kötet.
- HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) (2006) *Jelentés a magyar közoktatásról – 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.

⁵ Az Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány Pécsen és Kaposváron végzett erre vonatkozó vizsgálatokat. A 2006 és 2007 szeptemberében beiratkozott elsősökre vonatkozó adatok összevetése alapján megállapítható, hogy a szegregáció mindkét városban tovább növekedett.

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 hátréba szorították és kioltották ugyane kormány társadalmi inklúziót és egyenlő hozzáférést célzó politikáit. Sokszor megesisik 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 terem 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 vitákig 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 szakszolgáltatók 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/>

TÁMOGATÓ PROGRAMOK AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

AZ AMERIKAI OKTATÁSPOLITIKÁRÓL SZÓLVA először fontos megemlíteni az oktatási rendszer és irányítás néhány lényeges jellemzőjét. Az USA-ban a közoktatás irányítása és finanszírozása az egyes államok és a helyi közösségek feladata. Egy igen kiterjedt és rendkívül szétagolt rendszert kell elképzelni, amely ötven szövetségi állam egyedi oktatásirányítási felépítményéből és mintegy 16 000 iskolakörzetből áll. Ez a helyzet rendkívül bonyolulttá teszi a célokkal kapcsolatos konszenzusképzést és a reformok megvalósítását (*Zsigmond 2006*). Ugyanakkor a központi kormányzat szerepe az oktatásban hagyományosan igen korlátozott, a finanszírozás szövetségi része sosem érte el a 10 százalékot. Ily módon, ami egy iskolában vagy iskolakörzetben történik, az többnyire a felülről jövő irányítás és az alulról jövő kezdeményezések egyfajta vegyes hatásának az eredménye. Ráadásul az oktatáspolitikák, és így az esélyteremtő kezdeményezések is, általában nem tisztán váltják egymást, hanem inkább „patchwork”-szerűen egymásra rakódnak (*Spring 2007*).

Az oktatás helyzetéről és a lehetséges haladás irányáról véleményt formáló aktorok köre igen széles.¹ Az akadémiai igényű oktatáskutatás mellett csak Washingtonban legalább száz oktatásra szakosodott, többnyire nonprofit szervezet vagy ún. „think tank” működik, amelyek sokszor érdekképviselői, de mindenképpen tudásközvetítő/tudástermelő intézmények. Igen kiterjedt a hálózata a szövetségi szakértői központoknak is, amelyek munkájukkal az oktatás irányítóit és résztvevőit igyekeznek támogatni különböző témákban és szinteken.

A fentiek miatt az amerikai oktatáspolitikát az érdekek, a problémamegfogalmazások, a megoldások, így például a támogató politikák valamint ezek kritikájának hihetetlen változatossága jellemzi. Éppen ezért igen nehéz bármely témát átfogóan tárgyalni, és különösen igaz ez az esélyegyenlőség problémakörére, amely rendkívül sok résztmásra bomlik. Ezért ebben a cikkben, inkább csak egyfajta betekintést szeretnék nyújtani az USA-ban érvényesülő megoldások sokféleségébe.

Kérdések és válaszok

Kikről beszélünk?

Először is felmerül a kérdés, hogy az amerikai közoktatás-politika milyen hátrányos helyzetű csoportokat különböztet meg. Akár a 2001-es közoktatási törvényt,

¹ Az oktatási minisztérium honlapján több mint háromezer oktatással foglalkozó szervezetről található információkat <http://www.ed.gov/about/contacts/gen/othersites/associations.html>



a No Child Left Behind-ot, akár a különböző esélyegyenlőségi témákkal foglalkozó szakirodalmat nézzük, ötféle kategóriával találkozunk. Az első a jövedelem szerinti, ide sorolják a szegény gyerekeket, akiket „alacsony jövedelműnek”, illetve „ingyenes vagy kedvezményes iskolai étkeztetésben részesülőknek” neveznek. A második a faj avagy bőrszín szerinti kategória: ide elsősorban a feketék és a latin-amerikai származásúak,² kis mértékben az ázsiaiak,³ és az amerikai indiánok tartoznak. A harmadik kategóriát az angolul nem vagy hiányosan beszélő gyerekek alkotják.⁴ A negyedikbe a fogyatékkal élők tartoznak, és az ötödik a nemek szerinti csoportosítás.⁵

Milyen problémákra keresik a választ?

Jellemző a mai amerikai oktatáspolitikai diskurzusra, hogy leggyakrabban a kimeneti/teljesítménybeli egyenlőtlenségekről hallani (the achievement gap). Ezt a problémát azért tartja szinte mindenki kiemelkedően fontosnak, mert közvetlen és egyértelmű következményeket tulajdonítanak ennek a munkaerőpiac és a versenyképesség szempontjából (*Spring 2007*). A különbségeket különböző mérőeszközök, illetve indikátorok segítségével vizsgálják. Leggyakrabban a nemzeti és állami szinten is alkalmazott, reprezentatív mintát vizsgáló National Educational Progress-teszten (NAEP) elért eredményekre, a szabványosított állami tesztek eredményeire, a középiskolai lemorzsolódási rátára, illetve a felsőoktatási intézményekbe beiratkozottak arányára hivatkoznak.

Hogy csak egy példát említsünk, elég egy pillantást vetni a 2007-es NAEP-adatokra, és jól látszik, milyen nagy a teljesítmények tekintetében mutatkozó „rés”. A negyedikes olvasás-teszten például a fehér gyerekek 43 százaléka érte el legalább a „jártas”-szintet⁶ míg a hispán gyerekeknek csak a 17 százaléka és a feketéknek pedig mindössze 14 százaléka. Ugyanezen a teszten az ingyenes vagy támogatott iskolai étkeztetésben részesülő gyerekek 17 százaléka érte el a „jártas”-szintet, szemben az ebéd-támogatásban nem részesülő gyerekekkel, akiknek 44 százaléka tudott ezen a szinten teljesíteni.⁷

Nagy eltérés figyelhető azonban meg a tekintetben, hogy a szakértők a teljesítménybeli/kimeneti különbségeket milyen okokra vezetik vissza, és milyen megoldásokat javasolnak szövetségi, állami és helyi szinteken. Sok a vita arról is, hogy mely bemeneti és folyamatbeli egyenlőtlenségeknek tulajdonítsanak jelentőséget. Sokan

2 A továbbiakban latinok vagy hispánok.

3 2003-as adatok szerint a legmagasabb egy háztartásra eső átlagjövedelem az ázsiaiaké volt, a fehérek másodikak voltak a sorban, míg a feketék és a hispánok jóval mögöttük következtek. Spring szerint a jövedelmi adatok egyértelműen összefüggésben vannak az iskolázottság szintjével. A 25 év felettiek iskolai végzettségi adatai ugyanezt a mintát követték.

4 English Language Learners (ELL) vagy Limited English Proficient (LEP)

5 Terjedelmi és tematikai okok miatt e cikkben nem foglalkozom a fogyatékos gyerekekkel és a nemek közötti hátrányos megkülönböztetéssel kapcsolatos problémákkal, és politikákkal.

6 A NAEP három szintet különböztet meg: alap (basic), jártas (proficient) és fejlett (advanced).

7 Forrás: <http://nationsreportcard.gov>

érvelnek amellett, hogy a bemenettel kapcsolatos problémákat amúgy sem lehet csak az oktatáspolitikai területén belül megoldani (*Kantor & Lowe 2006; Fritzberg 2000*). A következőkben egyes újabb keletű kutatási eredmények rövid ismertetésével a sok szóba jövő probléma közül csak három jelentős és magyar szemszögből is érdekes bemeneti/folyamatbeli különbségekkel kapcsolatos kérdéskört fogok tárgyalni, és ezekkel összefüggésben felvázolok egy-egy támogató politikát.

Az eltérő családi háttér hatásai és a Headstart

2002-es felmérésében a Lee és Burkham szerzőpáros a családi háttér okozta esélyegyenlőségi különbségeket vizsgálta azt felderítendő, hogy a családi háttér mely tényezői befolyásolják az óvodába lépő gyerekek matematikai és olvasási készségeit. Mintegy 16000 iskolakezdő gyereket vizsgálva arra jutottak, hogy a legerősebb hatást gyakorló tényezők a következők: a rendszeres otthoni olvasás, a személyi számítógép birtoklása, az előadóművészetekkel való ismerkedés mértéke, illetve az, hogy jártak-e óvodába. A családokat gazdasági-társadalmi státuszuk szerint öt csoportba osztották. Minél magasabb kategóriába tartoztak, gyerekeik annál magasabb pontszámot értek el a teszteken. Ugyanakkor a családi státusz értékei korreláltak a fent említett, meghatározó családi háttérbeli faktorok előfordulási gyakoriságával is (*Spring 2007*).

E problémákat régóta próbálják orvosolni különböző iskola-előkészítő programokkal. Ezek közül talán az 1965-ben indított Headstart a legrégebbi és a legerjedtebb. A Johnson elnök idején indult szövetségi kezdeményezésű hátránykompenzáló (compensatory) programot nagyobb részt (80 százalékban) a központi kormányzat finanszírozza. A saját érdekszervezettel⁸ is rendelkező program oktatási, egészségügyi, táplálkozási és szociális szolgáltatásokat nyújt az alacsonyjövedelmű családoknak és beiskolázás előtt álló gyerekeiknek. Az oktatási szolgáltatások fő célja, hogy a gyerekeket felkészítsék az iskolára, fejlesszék szociális kompetenciáikat, és ebbe a folyamatba a szülőket is bevonják. Mint ez sok más szövetségi program esetében is tapasztalható, nemcsak egy, hanem sok különböző Headstart létezik, mert a megvalósítás módja nagyban függ a helyi feltételektől. Az eredményességet illetően, a szakértők általában egyetértenek a program rövid távú pozitív hatásaiban, a hosszú távú eredményességéről azonban megoszlanak a vélemények⁹ (*Butler et al 2004*).¹⁰

Az erőforrások tekintetében mutatkozó különbségek és a méltányosság

Amerikában az iskolák működtetését lehetővé tevő források egyrészt az egyes szövetségi államok költségvetéséből, másrészt a helyi adókból származnak. A kettő

8 National Headstart Association: <http://www.nhsa.org>

9 A Headstart-ról az évek során nagyon sok értékelő tanulmány született lásd pl.: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/reports/first_yr_execsum/first_yr_execsum.pdf

10 NHSA „Head Start Basics” <http://www.nhsa.org/download/advocacy/fact/hsbasics.pdf>



aránya átlagosan kb. 40–50 százalék, a maradék 10 százalékot a washingtoni kormányzat fedezi, de államonként nagy eltérések figyelhetők meg az arányok tekintetében.¹¹ A különbségek a helyi közösségek vagyoni helyzetével valamint az egyes államok finanszírozási stratégiájával függnek össze (*Spring 2007*).

Egy non-profit szervezetnek a finanszírozási különbségekről szóló 2004-es tanulmánya kimutatta, hogy az egy főre eső oktatási kiadások tekintetében legalább az államok fele jóval kevesebb pénzt juttat azoknak az iskolakörzeteknek, ahol az átlagnál több szegény diák tanul, ezzel szemben a szegény diákokat lényegesen kisebb arányban beiskolázó körzetek sokkal több pénzt kapnak. Még ennél is több, 31 olyan államot találtak, ahol kevesebb anyagi juttatást kapnak a több kisebbségi diákot beiskolázó iskolakörzetek. Ha ehhez hozzászámítjuk azt is, hogy a szegény gyerekek iskoláztatása eleve többbe kerül, akkor még nagyobb ez a finanszírozási „rés” (*Carey 2004*).¹²

A téma egyik lelkes szószólója Jonatan Kozol, a neves író, oktatási szakértő és aktivista „Vad egyenlőtlenségek” (*Savage Inequalities*) című 1991-es, azóta bestselleré vált műve drámai képet ad arról, hogy a finanszírozási egyenlőtlenségek mennyire különböző iskolai viszonyokat teremtenek. Például a gazdasági nehézségekkel küzdő East St. Louis-i körzet iskoláiban elavultak vagy használhatatlanok voltak a laborfelszerelések, a chicagói belvárosi iskolákban még az alulfizetett helyettesítő tanárokból sem tudtak elegendőt megtartani, a New Jersey-beli Campden iskoláiban pedig régi írógépeket használtak számítógépek helyett, és a gyerekek gyakran betegen jöttek az iskolába, mert nem volt egészségbiztosításuk. Ezzel szemben a gazdagabb környékek állami vagy magániskoláiban nemcsak, hogy nincs gond a felszerelések minőségével vagy a tanári kar színvonalával, de a gyerekek rengeteg fakultatív kurzusból válogathatnak, kisebbek az osztálylétszámok, és akár olyan extra szolgáltatásokat is igénybe vehetnek, mint az egyes diákok egész iskolai pályáját végigkötető személyi tanácsadó. Kozol jól érzékelteti, mily nagyok a különbségek az egyes iskolakörzetek között, de sokszor egyazon iskolakörzet két különböző lakónegyedének iskolái közt is (*Spring 2007*).

A hetvenes évek óta a finanszírozási egyenlőtlenségekkel kapcsolatos vita a bíróságokon is zajlik. Az első siker az volt, amikor 1971-ben a kaliforniai legfelsőbb bíróság alkotmányellenesnek találta Kalifornia állam oktatásfinanszírozási tervét¹³ arra hivatkozva, hogy az egyaránt ellentmond a szövetségi és a tagállami alkotmány egyenlő védelmet ígérő cikkelyeinek. Ezért Kalifornia kénytelen volt egy új, az egyenlőségre jobban törekvő finanszírozási stratégiát kidolgozni. Nem sokkal később azonban egy hasonló, ezúttal Texast érintő ügyben¹⁴ az amerikai legfelsőbb bíróság ellenkező módon ítélt. A hasonló bírósági ügyek tovább folyta-

11 <http://nces.ed.gov/ccd/pubs/npefs03/tables.asp>

12 2001–2002-ben a legkevesebb szegény diákot beiskolázó iskolakörzet egy főre eső kiadása országos átlagban 7,731 dollár volt, míg a legtöbb szegény diákot beiskolázó iskolakörzet egy főre eső kiadása 6,383 dollár volt. A finanszírozási rés tehát abban az évben átlagosan 1,348 dollár/fő volt (*Carey 2004*).

13 <http://online.ceb.com/calcases/C3/5C3d584.htm>

14 San Antonio kontra Rodriguez 1973.

tódtak, de ezek már csak a helyi állami bíróságokon zajlottak, és a pert kezdeményezők nem hivatkoztak a szövetségi alkotmányra, hanem csak a helyi törvényekre. 1989-től számítják az ügyek harmadik hullámát: ezek középpontjában már nem az egyenlőség, hanem a méltányosság kérdése áll. Vagyis az eljárást kezdeményezők nem egyszerűen az anyagi források újraelosztását akarják elérni, hanem azt, hogy minden iskolában legyen annyi pénz, ami a diákok „megfelelő” oktatásához szükséges. Természetesen a „megfelelő” oktatás (és az ehhez szükséges pénzösszeg) meghatározása is vitatható, és ez is okozza azt, hogy ezekben az ügyekben sokszor külső tanácsadók jelentéseire támaszkodnak. A megfelelőség kérdését exponáló ún. adequacy-ügyekben 1989-től 27-ből 20 esetben a felperesek nyertek (*Lefkowitz 2004; Rebell 2008; Lukemeyer 2003*).¹⁵

Szegregáció és a „mágnés-iskolák”

A mai amerikai oktatáspolitikában gyakran elavultnak tekintik a szegregáció problematikáját (*Kantor & Lowe 2006; Orfield & Lee 2006*). A téma elismert szakértője, Gary Orfield szerint azonban a jelenség korántsem szűnt meg. A beiratkozási adatok elemzéséből kiderült, hogy a fehérek alkotják a legelkülönültebb csoportot: az átlagos fehér gyerek olyan iskolába jár, ahol társainak 78 százaléka fehér, míg az átlag fekete diák olyanba, ahol csak 30 százalékot tesz ki a fehér diákok aránya. A latinok pedig olyanba, ahol a fehérek aránya mindössze 28 százalék. A szegregáció növekedésének több oka is van. E jelenség egyrészt olyan, az oktatás-politikától független folyamatokkal magyarázható, mint a nem fehér bevándorlók nagymértékű beáramlása, vagy a feketéknek és a latinoknak a fehéreknél magasabb termékenységi adatai, amelyek következtében a fehérek aránya kisebb lett az egész társadalmon belül. Másrészt ez az elkülönülés jelentős mértékben ma is komoly problémát okozó lakóhely szerinti szegregáció következménye, hiszen a legtöbb gyerek még mindig a „szomszédos” iskolába jár. Ugyanakkor a szegregációs vita is nagyrészt a bíróságokon folyt. Azonban a Legfelsőbb Bíróság az 1991-es „Board of Oklahoma kontra Dowell”-ügy óta egyre több esetben engedélyezte a kötelező jellegű deszegregációs tervek leállítását, és így egyre nagyobb mértékű a reszegregáció (*Orfield & Lee 2006*).¹⁶

Bár a szegregáció hatékony „ellenszerét” még senki nem találta meg, helyi szintű, önkéntes alapú deszegregációs kezdeményezések továbbra is léteznek (*Orfield & Lee 2006*). Ezek közül talán a legérdekesebbek az ún. „mágnés-iskolák”, amelyek vagy valamiféle tantervi specializáció vagy különleges módszer (pl.: a Montessori-pedagógia) köré szerveződnek, és így igyekeznek minél változatosabb diákpopu-

15 Ilyen jelentésekre találhatunk példákat a következő honlapon: <http://www.cgcs.org/publications/schfinance.aspx>

16 A többségében nem fehérek által látogatott iskolába járó fekete diákok száma 1991 és 2003 között 66-ról 73 százalékra nőtt. A latin-amerikai származású diákok esetében a történet kicsit másképp alakult, mivel az ő esetükben a deszegregáció szükségességét csak az 1973-ban mondta ki a Legfelsőbb Bíróság és az ítélet végrehajtásának azóta sem szenteltek különösebb figyelmet. Ez főként arra vezethető vissza, hogy a latinok jogaiért harcoló aktivisták a kétnyelvű oktatás megteremtését tartották fontosabb célnak.



lációt magukhoz vonzani. Az első ilyen intézmények a 70-es években létesültek kifejezetten azért, hogy a szegregációt csökkentsék. Ehhez két dologra volt szükség: 1, hogy kapuikat megnyissák a legkülönbözőbb környékekről érkező diákság előtt; 2, hogy olyan élményt nyújtsanak, illetve olyan környezetet teremtsenek, amelynek köszönhetően a szülők szívesebben hozzák ide a gyerekeiket, mint a szomszéd iskolába. Ily módon valójában a szülők szabad akaratáért csökkenhet a szegregáció.¹⁷ A nyolcvanas évektől ezt az iskolatípust a szövetségi kormány is támogatja.¹⁸ Ami a módszer hatékonyságát illeti, több olyan vizsgálat is lezajlott, amelyek a mágnes-iskolák pozitív deszegregációs hatásáról, illetve a diákok teljesítménybeli eredményességéről számoltak be, születtek azonban olyan tanulmányok is, amelyek negatívan értékelték az általuk vizsgált mágnes-iskolákat. Ezek többnyire azzal érveltek, hogy a kisebbségi/szegény diákok alulreprezentáltak ezekben az iskolákban, mert kevesebb esélyük van a bejutásra, illetve, hogy jelentős mértékű a mágnes-iskolákon belüli szegregáció (*Hadderman 2002*).¹⁹

Szövetségi szerep és támogató politikák

Szövetségi szerep a hatvanas évektől napjainkig

A szövetségi oktatáspolitikai tanulmányozásakor fontos tudni, hogy a szövetségi kormányzat szerepe az oktatáspolitikában nem egyértelmű. Mivel az amerikai alkotmány nem rendelkezik a közoktatásról, ezért az egyes államok saját hatáskörükben megoldandó feladatnak tekintik azt. Sok évtizedes (ha nem évszázados) vita zajlik arról, hogy milyen mértékben avatkozzon be szövetségi kormány. Vannak, akik mellett foglalnak állást, hogy ezt a szerepet ki kellene terjeszteni, mások szerint azonban jobb lenne korlátozni. Jennings úgy véli, hogy a szövetségi kormány eddig az alábbi négy cél jegyében kapcsolódott be az oktatáspolitikai alakításába: 1, a demokrácia elősegítése, 2, az esélyegyenlőség biztosítása 3, a gazdasági termelékenység fokozása, 4, a nemzetbiztonsági érdekek védelme (*Jennings 1999*).

Az első igazán átfogó jellegű szövetségi program, amely egyben az esélyegyenlőséget is kívánta szolgálni az 1965-ös közoktatási törvény volt (*Elementary and Secondary Education Act, ESEA*). Ez egyértelműen a *No Child Left Behind (NCLB)* előzményének tekinthető: hiszen valójában az NCLB az előbbi 2001-es felülvizsgálata nyomán született meg.²⁰ Az ESEA kidolgozóinak komoly akadályokat kellett legyőznie ahhoz, hogy elfogadtassák a jogszabályt.

Először is olyan törvényt kellett alkotni, amely nem sérti az állam és az egyház alkotmányos szétválasztásának elvét, és az egyházi iskolák érdekeit védők számára is elfogadható. Másodszor, meg kellett küzdeni azokkal, akik egy ilyen átfogó jellegű

17 Forrás: <http://www.publicschoolreview.com/articles/2>

18 Lásd: <http://www.ed.gov/programs/magnet/index.html>

19 További anyagok mágnes-iskolákról:

<http://www.ecs.org/html/IssueSection.asp?issueid=80&s=Selected+Research+%26+Readings>

20 Az ESEA eredetileg 1970-ig volt hatályos, de utóbb öt évenként mindig megújították.

támogatásban az erőltetett faji integráció veszélyét látták. Harmadszor le kellett győzni azok ellenállását, akik minden nagyobb léptékű szövetségi programot olyan, a központosított államhatalom irányába tett lépésként értékelték, amely veszélyeztetheti az egyes államok, helyi közösségek autonómiáját (*Jennings 2001*).

Végül is Johnson elnöknek mindezen akadályokat sikerült legyőznie. Ez részben annak volt köszönhető, hogy 1965-re már igen nagy befolyásra tett szert a polgárjogi mozgalom. Addigra már rég megszületett a Legfelsőbb Bíróság mérföldkőnek tekinthető döntése a Brown kontra Board of Education ügyben (1954), amely alkotmányellenesnek nyilvánította a jogi alapon történő iskolai szegregációt. És akkorra már életbe lépett az 1964-es Polgárjogi törvény is, amely megtiltotta diszkriminációt bármely szövetségi program alkalmazása során. Másrészt a törvényt sikerült oly ügyesen megalkotni, hogy a támogatás nem az intézményeknek, hanem a gyerekeknek szólt, így az „követhette” őket abba az intézménybe, ahova jártak, beleértve ebbe az egyházi iskolákat is (*Jennings 2001*). Harmadrészt a törvény szövege egyértelműen megtiltotta a közvetlen szövetségi beavatkozást: „a szövetségi kormány nem gyakorolhat sem irányítási, sem ellenőrzési, sem felügyeleti jogköröket a tanterv, a pedagógiai program, az adminisztráció, a személyzeti kérdések, illetve a taneszközök kiválasztása felett egyetlen oktatási intézményben vagy iskolarendszerben sem.” (*Public Law 89–10, section 604 idézi Jennings 2001*). Végül, de nem utolsósorban a törvény Johnson elnök „Harc a szegénységgel” programjának részét alkotta, és azáltal, hogy a szegénység elleni küzdelem részeként ismerték el, nagyobb volt az esélye, hogy kellő népszerűsége tegyen szert (*Carleton 2002*).

A 65-ös törvény a különböző célcsoportoknak szóló, ún. „kategóriákat megcélzó” (categorical) programok laza láncolata volt.²¹ Legfontosabb, a támogatás 80 százalék át kitevő „Első Fejezet”-program volt (Title I), amely kifejezetten a szegény gyerekek hátránykompenzációját célozta. A második részprogram könyvtárak fejlesztésére és tankönyvek vásárlására szolgált. A harmadik fejezet kiegészítő szolgáltatások és fejlesztő központok létesítésére szólt, és így a hátrányos helyzetű gyerekek oktatását célzó pedagógiai innovációt kívánta elősegíteni. A törvény negyedik részében oktatáskutatásra különítettek el forrásokat egyetemek és főiskolák részére, az ötödik fejezettel pedig az államok oktatási hivatalainak kapacitását kívánták bővíteni (*Carleton 2002*).

A 60-as és 70-es években a szövetségi oktatáspolitikai iránya nem nagyon változott (*Mitchell 2000*). További „kategóriákat megcélzó” programok léptek életbe: a 1965-ös Felsőoktatási törvény megnyitotta a felsőoktatási intézmények kapuit az alacsony jövedelműek előtt, majd egy 1967-es törvény az angolul nem vagy hiányosan tudó gyerekek, egy 1975-ös jogszabály pedig a fogyatékkal élők tanulását kívánta támogatni (*Carleton 2002; Jennings 1999*).

A nyolcvanas évek elején azonban jelentős változások kezdődtek el. A Title I-program implementációja során sok probléma merült fel. A pénzek eleinte sokszor

²¹ A támogatást azért tartják egyben általános jellegűnek is, mert az allokációt egy olyan felosztási kulcs alapján végezték, melynek révén majdnem az összes iskolakerület részesedett a pénzből (*Mitchell 2000*).



nem a megfelelő helyre kerültek, ezt azonban egyre szigorúbb pénzügyi elszámoltathatósági szabályokkal, valamint szigorúbb ellenőrzésekkel sikerült orvosolni (McDonnell 2005; Kantor 1996). Mivel a szövetségi kormány nem határozta (és nem is határozhatta meg) a program helyi megvalósításának pontos mikéntjét, valamint az egyes államok sem szóltak többnyire bele a tantervet és oktatást közvetlenül érintő kérdésekbe, számos helyi programmal kapcsolatban jelentős minőségi és hatékonysági kétségek merültek fel (McDonnell 2005; Mitchell 2000). Továbbá a Title I-programok egyre inkább elkülönült adminisztrációs és oktatási egységeket kezdtek alkotni. A támogatott diákokat kiemelték a tanórákról és felzárkóztató (remedial) foglalkozásokon vettek részt, ahol az alapkészségek drillező gyakoroltatására helyezték a hangsúlyt. Így ezek a diákok egyrészt lemaradtak a rendes órákon történekről, másrészt sokszor megbélyegzetté váltak (Jennings 2001).

A republikánus Reagan elnök elképzelése az volt, hogy csökkenteni kell a szövetségi szerepvállalást az oktatáspolitikában, azaz a kiadásokat le kell faragni, és a támogatásokat tömbösítve kell kiosztani az államoknak, hogy azok szabadabban dönthessenek felhasználásukról. Utóbbi javaslatát a kongresszus ugyan nem fogadta el, de a szövetségi támogatás összege megcsappant (Jennings 2001; McGuinn 2004).

1983-ban jelent meg a híres „Veszélyben a nemzet” című jelentés, amelyet Terrell Bell oktatási miniszter készítettett.²² A beszámoló rámutatott arra, hogy az egész amerikai közoktatási rendszerrel baj van és az világviszonylatban nem versenyképes. A jelentés szorgalmazta a magas szintű követelmények felállítását, a középiskolai diplomaszerezés feltételeinek szigorítását, a tanulmányi idő kiterjesztését, a tanárképzés és -foglalkoztatás szemléletmódjának megújítását. A jelentés hatalmas visszhangot váltott ki, a közvélemény-kutatások adatai szerint az emberek ennek hatására nagyobb érdeklődést tanúsítottak az oktatásügy iránt. Széleskörű vita bontakozott ki, amelybe bekapcsolódtak az üzleti élet vezető személyiségei és az egyes államok vezető politikusai is (McDonnell 2005; Mitchell 2000; Hess & Petrilli 2006).

Valójában ez volt a kezdete a követelményelvű (standards-based) oktatási reformmozgalomnak, amelynek ettől kezdve az összes későbbi elnök lelkes szószólója lett. A bevezetendő reformok lényege az volt, hogy a kimenetekre helyezve a hangsúlyt, tartalmi és teljesítménykövetelményeket határoztak meg, amelyek elérését szabványosított tesztek segítségével mérték. E megközelítés szerint az oktatás célja az, hogy minden diák magas szinten teljesítsen, tehát egyszerre érvényesül a méltányosság (equity) és a kiválóság (excellence) elve. Ezek az elvek valamelyest már megjelentek a közoktatási törvény 1988-as felülvizsgálatában, majd még jóval markánsabban az idősebb Bush elnök által összehívott 1989-es Charlottesville-i oktatási csúcson elfogadott nyilatkozatokban. A stafétabotot Clinton elnök vitte tovább, akinek „Goals 2000” programját elfogadta a kongresszus, és az abban foglaltak jelentős mértékben átkerültek a közoktatási törvény 1994-ben felülvizsgált változatának joganyagába. A reformokat azonban a No Child Left Behind-törvény megalkotásáig senkinek nem

²² McDonnell szerint azért, hogy megerősítse az oktatási minisztérium pozícióját, amelyet Reagan be akart zárni (McDonnell 2005).

sikerült megszilárdítani, hiszen hatalmas viták folytak olyan kérdésekről, hogy ki-nek kell meghatározni a követelményeket, ezek milyenek legyenek,²³ ki felügyelje a tesztekkel történő értékelést, mekkora anyagi támogatást nyújtson a szövetségi kormány, milyen választási lehetőségei legyenek a szülőknek stb. A viták végül is ismét abban csúcsozódtak ki, hogy mekkora és milyen legyen a szövetségi szint szerepe a közoktatás irányításában (*McGuinn 2004; Jennings 2001*).

A No Child Left Behind

A sok száz oldalas 2001-es No Child Left Behind-törvény hosszas viták után, két-párti megegyezéssel és támogatottsággal született meg. A Fehér Ház törvényjavaslatát a Bush szülőhelyén, Texas államban viszonylag jól működő elszámoltathatósági rendszerből kiindulva alkották meg. Ez kiegészült még a Demokrata Párt ún. új demokrata szárnya által újrafogalmazott, egyébként Clintontól örökölt javaslatokkal, és azokkal a liberális alapelvekkel, amelyeket a két népszerű demokrata szenátor, Ted Kennedy és George Miller képviseltek. A republikánusok sok kérdésben engedtek, például lemondtak arról, hogy a szülői választási lehetőségeket kiterjesztve bevezessék az utalványos (voucher) rendszert. Ugyanakkor amiatt, hogy mindez a republikánus Bush elnöksége alatt ment végbe, elhallgattak mindazok, akik attól féltek, hogy a szövetségi kormány túlságosan nagy befolyásra tesz szert az oktatás irányításában (*Hess & Petrilli 2006*).

A törvény legfontosabb rendelkezései:

1) Megszigorítja és minden iskola számára kötelezővé teszi a szakmai elszámoltathatóság rendszerét, amelyet már a közoktatási törvény korábbi, 1994-es felülvizsgálatakor lefektettek, és a Title I-program keretében nyújtott támogatásokat ehhez köti. Ez a rendszer a minden államban kötelezően kidolgozott tartalmi és teljesítmény standardokon, az ezek elsajátítását rendszeresen mérő szabványosított állami teszteken, az éves fejlődést mérő az ún. „megfelelő éves fejlődést” (adequate yearly progress – AYP) jelző indikátor használatán, és a kijelölt céloktól való lemaradás estén egyre erősödő következményeken, illetve a nem megfelelő teljesítés szankcionálásán alapul.²⁴ A követelményeket és a megfelelő éves fejlődés ütemét, kiszámításának módját az egyes államok maguk határozzák meg, és tesztet is ezek választanak. Az elvárt közös cél azonban mindenki számára az, hogy 2014-re minden diák elérje a „járta” szintet matematikából és olvasásból.

2) A tanulók eredményeit alcsoportokra bontva jelenteni kell a már említett öt kategória szerint (jövedelem, bórszín, angol nyelvtudás, fogyatékosági státusz, nem). A tanulók eredményeit és a tanárok képzettségi adatait nyilvánosságra kell hozni egy állami, illetve iskolakörzeti ún. „eredménylapon” (report card).

²³ Clinton például eredetileg szeretett volna egy olyan követelményrendszert is bevezettetni, amely az iskolai erőforrásokhoz való egyenlő hozzáférést lett volna hivatott biztosítani (*Fritzberg 2000*).

²⁴ A szankciókról magyarul lásd: Mark B Kinney: A No Child Left Behind közoktatási törvény az USA-ban: Mit tanultunk a négy év alatt? (interneten elérhető)



3) A törvény előírja, hogy 2005/2006-ra minden tanárnak „magas szinten képzettek” kell lennie, tehát rendelkeznie kell a tantárgyi és pedagógiai felkészültségét bizonyító megfelelő oklevelekkel, és az iskolai pedagógiai segédszeméllyel (paraprofessionals) szemben támasztott képzettségi követelményeket is szigorították.²⁵

4) A törvény bevezette az „Első az olvasás”-programot, amely anyagi támogatást nyújt a tudományosan alátámasztott módszereken alapuló olvasási készségfejlesztő programok bevezetéséhez az első négy osztályban (tehát az iskola előkészítő osztályától a harmadikig). A program segítséget nyújt a pedagógusoknak annak kiderítéséhez, hogy kik küszködnek olvasási nehézségekkel, így módon segítve elő a korai és eredményes pedagógiai beavatkozást.

5) A törvény a támogatások felhasználása során minden korábbinál nagyobb mozgásteret ad az alsóbb szinteknek. Mód nyílik például arra, hogy az államok és az iskolakörzetek egyaránt átírányíthassák a pénzügyi támogatás 50 százalékát bizonyos programok között. A törvény ezzel a helyi igényekre reagáló oktatáspolitikák létrejöttét kívánja elősegíteni.

6) A törvény egészét áthatja az az alapelv, miszerint tudományosan megalapozott innovatív megoldásokat és reform-módszereket kell alkalmazni. A tudományosság legfontosabb kritériumait így határozzák meg: a programok értékelése során empirikus, szisztematikus és objektív módszereket, érvényes és modern kutatási metodológiát, illetve adatgyűjtési eljárásokat kell alkalmazni, és egyben az elkészült tanulmányok szakértői értékeléséről, lektorálásáról is gondoskodni kell (*Hess & Petrilli 2006*), (*Learning First Alliance 2003*).

A No Child Left Behind mellett és ellen szóló érvek

A törvény esélyegyenlőséggel kapcsolatos egyértelműen megfogalmazott célja az volt, hogy az elszámoltathatóság és átláthatóság fent ismertetett rendszere révén csökkentsék az egyes diákcsoportok közötti teljesítmény-különbségeket. Hess és Petrilli szerint azért alakult ez így, mert a törvény készítői úgy vélték, hogy a teljesítménykülönbségek politikai, illetve rendszerbeli problémákra vezethetők vissza. Eszerint a helyi oktatásirányítás „alapvetően rossz” és így csak a tanulói teljesítményeket középpontba állító erős külső nyomás idézheti elő azt a politikai dinamikát, ami a változásokhoz kell. Úgy gondolták, hogy e nyomás nélkül a helyi vezetők nem lesznek hajlandók a megszokott, de nem eredményes gyakorlatokkal szakítani, és ennek érdekében szembeszállni az olyan komoly politikai erőt képviselő csoportokkal, mint a gazdag szülők vagy a tanárszakszervezetek. Az NCLB ugyanakkor egy eszközt is adott ahhoz, hogy a vezetők olyan nehéz és népszerűtlen döntéseket is meg tudjanak hozni, mint például a tehetségtelen tanárok és vezetők elbocsátása, a forrásoknak a szegényebb iskolákba való koncentrálása, vagy a reformokat akadályozó kollektív munkahelyi szerződések módosítása (*Hess & Petrilli 2006*).

²⁵ 1997-ben az Amerikai Oktatási Minisztérium adatai szerint az új tanárok 25 százalékáa nem rendelkezett megfelelő képesítéssel, és ez az arány a nagyvárosi iskolákban a 75 százalékot is elérte (*Hess & Petrilli 2006:63*).

A törvény előnyeik között szokták említeni még, hogy az adatok alcsoportokra bontott közlése nemcsak azért lehet fontos, hogy az eredménybeli különbségek nyilvánosságra kerüljenek, hanem mert ily módon az iskolakörzetek diagnosztikus módon használhatják fel az információkat, és ez segít nekik annak a kiderítésében, hogy mely területeken kellene az adott iskoláknak, iskolakörzeteknek fejlődniük. Az adatok elemzése egyben közös feladattá válhat szülők, az oktatásirányítók és tanárok számára, ami elősegítheti a problémák feltárását és a konszenzusos megoldások megtalálását. Az adatok szerencsés esetben arra is készíthetik a tanárokat, hogy változtassanak tanítási gyakorlatukon és így növeljék hatékonyságukat (*Kantor & Lowe 2006; Fusarelli 2004; Jennings and Rentner 2006*).

Szintén pozitívum, hogy a törvény – szakítva a hagyományos hátránykompenzációs programok a kulturális deprivációt ellensúlyozni akaró filozófiájával – nem azt sugallja, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek csak rosszabb teljesítményre képesek, mint szerencsésebb helyzetű társaik. Épp ellenkezőleg, a jogszabály azon az alapon alapul, hogy mindenki képes tanulni és jól teljesíteni. Így elkerülik a diákok megbélyegzését, és inkább az iskolákat akarják megreformálni s nem a gyerekeket (*Kantor & Lowe 2006*).

Végezetül szintén fontos megjegyezni, hogy az NCLB egy olyan összehangolt közpolitikát alkot, amely az oktatás rendszerszerű fejlesztésére törekszik, és amely az egyes államok oktatásirányítását is az egységesebb politikaalkotás irányába lendítheti. Arra ösztönözheti például a helyi döntéshozókat, hogy részletesebben dolgozzák ki a tanterveket, és összehangolják azokat a követelményekkel, továbbá azokhoz igazítsák a tesztek. A sokszor szétaprózódott helyi oktatáspolitikák így az elszámoltathatóság égisze alatt egy koherens rendszerszintű reformfolyamattá állhatnak össze (*Fusarelli 2004*).

A törvényt ugyanakkor már eddig is rengeteg kritika érte az oktatáspolitikai szereplők részéről. A kritikusok bírálják a törvény egyes, szerintük hibás elméleti megfontolásait, előfeltevéseit, részletezik a megvalósítást akadályozó nehézségeket, elemzik a törvény nem szándékolt káros „mellékhatásait”. Kétkednek egyes alprogramok hatékonyságában, vagy fenntartásaikat hangoztatják az NCLB jövőbeli hatását illetően.

Ezek közül itt csak néhányat szeretnék kiemelni. Gyakori kritika, hogy az elszámoltathatóság NCLB-féle rendszere szűkítően hat a tantervekre, hiszen a jó eredmények érdekében az iskolák azon tantárgyakra koncentrálnak, amelyek „számítanak”, jelen esetben a matematikára és az olvasásra. Ily módon hátrányt szenvedhetnek más tárgyak, például a művészetek vagy a társadalomtudományok, és következképpen az oktatás minősége nemhogy nem javul, hanem inkább romlik (*Hess & Petrilli 2006; Fusarelli 2004; Kantor & Lowe 2006; Jennings & Rentner 2006*). Egy oktatáspolitikai elemzőközpont a törvény megvalósításának negyedik évét értékelő tanulmányában kimutatta, hogy az általuk vizsgált iskolakörzetek 71 százaléka csökkentette a tanulásra fordított időt egy vagy több tantárgy estében az alapfokú iskolákban, hogy így csináljanak „több helyet” a matematikának és az



olvasásnak Sok iskolakörzet eleve meghatározta, mennyi időt kell erre a két tantárgyra szánni. Ez különösen jellemző volt a nagyvárosokban, illetve a sok szegény gyermeket beiskolázó körzetekben (CEP 2006). A szabványosított tesztek okozta nyomás szintén károsan hathat a tanításra. A Washington állambeli elszámoltathatósági rendszerről egy tanulmány például kimutatta, hogy a tanárok több időt szántak a tesztelt tantárgyak oktatására, mint a többire, és ezen belül is inkább a tesztekben előforduló ismeretekre helyezték a hangsúlyt (Strecher et al 2000). A bírálatokra Margaret Spellings oktatási miniszter ezzel az ellenérvvel válaszolt: „Ha a gyerekek nem tudnak olvasni, történelmet tanulni sem tudnak. A No Child Left Behind-törvény előtt kevés lépés történt annak érdekében, hogy az iskolákon számon kérjük, megtanították-e olvasni a gyermekeinket”.²⁶

Szintén gyakori kritika, hogy a törvény bünteti, avagy megbélyegzi a rosszul teljesítő iskolákat. Egyrészt a negatív motiváció pszichológiai szempontból nem szerencsés, hiszen a büntetés elkerülésére ösztönöz, ami akár csaláshoz, tehát a rendszer kijátszásához is vezethet. Például egyes államok csökkenthetik a követelményeket vagy a tesztjeik nehézségi fokát annak érdekében, hogy javítsanak eredményeiken. Ugyanakkor a tesztek reliabilitásával és validitásával valamint a megfelelő éves fejlődés számításmódjának igazságosságával kapcsolatban is merültek fel kifogások. Több kutató kimutatta például, hogy az egyes évek teszteredményei között mutatkozó különbségeket akár statisztikai hiba is okozhatja. Az oktatási minisztérium javára kell írni, hogy a technikai jellegű problémákat igyekeznek korrigálni: utóbb könnyítettek a szóban forgó számítás egy-két sokat vitatott szabályán, amely miatt többek szerint sok iskolát igazságtalanul minősítettek rosszul teljesítőnek.²⁷ Az viszont továbbra is gondot jelent, hogy a több szegény, illetve színes bőrű gyereket beiskolázó iskolakörzeteknek és iskoláknak nagyobb az esélyük arra, hogy sikertelennek minősüljenek, mint a több jómódú, illetve több fehér diákkal rendelkező iskolák. Ugyanis a törvénynek éppen az lényege, hogy minden alcsoportnak ugyanazt a kitűzött eredményességi célt kell elérnie, és az ilyen iskolákban és körzetekben egyszerűen több a hátrányos helyzetű alcsoport. A negatív minősítés rosszat tehet ezeknek az iskoláknak, hiszen demoralizálhatja az ott dolgozókat és elijesztheti a szülőket (Mathis 2003; Fusarelli 2004; Ryan 2003; Kantor and Lowe 2006).

Összességében igen nehéz megállapítani, hogy a No Child Left Behind eredményesnek tekinthető-e vagy sem. Egy 2008-as tanulmány szerint kimutatható, hogy a tanulói teljesítmények az utóbbi években javultak, és az eredmények közötti különbségek csökkentek, de nem egyértelmű, hogy ez mennyiben köszönhető a törvénynek (CEP 2008). Az NCLB következő felülvizsgálata egyelőre – valószínűleg az elnökválasztás miatt – várat magára, de a módosításra már rengeteg javaslat született.²⁸

26 Lásd: http://www.cbsnews.com/stories/2007/07/25/national/main3096192.shtml?source=RSSattr=U.S._309612

27 Ezek a kötelező részvételi aránnyal és a LEP alcsoport eredményeinek számításával voltak kapcsolatosak (Hess & Petrilli 2006).

28 A nagyobb oktatással foglalkozó szervezetek, érdekcsoportok mind kiadták ezzel kapcsolatos szakértői állásfoglalásukat lásd pl.: ED496070 (<http://www.eric.ed.gov>)

Záró megjegyzések

Mint a fentiekből is kitűnik, az amerikai esélyteremtő politikák rendkívül összetett problémakört alkotnak. E cikkben csak egyes problémák és megoldások vázlatos bemutatására volt lehetőségem. Mivel Magyarországon ma sajnos még nagyon keveset tudunk minderről, szükség lenne az egyes résztémákkal foglalkozó szakirodalom olyan elemző bemutatására, amelyből egyfelől kiderülne, hogy mit lehet tudni az egyes módszerek, programok hatékonyságáról, másfelől az is megfogalmazódna, hogy milyen megoldások körültekintő adaptálására lehetne vállalkozni idehaza.

VIDA JÚLIA

IRODALOM

- BUTLER, A. (et al) (2004) *Headstart. Background, Issues and Bibliography*. New York., Nova Publishers.
- CAREY, K. (2004) *The Funding Gap 2004*. Washington, DC, The Education Trust.
- CARLETON, D. (2002) *Landmark Congressional Laws on Education*. Westport, CT, Greenwood Press.
- CEP: Center on Education Policy (2006) *From the Capital to the Classroom. Year 4 of the No Child Left Behind Act*. Washington, DC.
- CEP (2008) *Has Student Achievement Increased Since 2002?* Washington, DC.
- FRITZBERG, G. J. (2000) *Equal Educational Opportunity versus "Excellence": Keeping the Pressure on Goliath*. Educational Foundations, New Jersey City University.
- FUSARELLI, L. D. (2004) The Potential Impact of the No Child Left Behind Act on Equity and Diversity in American Education. *Educational Policy*, Vol. 18, No. 1.
- HADDERMAN, M. (2002) *Magnet Schools. Trends and Issues*. ERIC Clearinghouse on Educational Management. University of Oregon.
- HESS, F. M. & PETRILLI, M. J. (2006) *No Child Left Behind Primer*. New York, Peter Lang Pub. Inc.
- JENNINGS, J. (1999) *A Brief History of the Federal Role in Education*. Washington DC, Center on Education Policy.
- JENNINGS, J. (2001) Title I: Its Legislative History and Its Promise. In: G. D. BORMAN (et al) (eds.) *Title I, Compensatory Education at the Crossroads*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1–25.
- JENNINGS, J. & RENTNER, D. S. (2006) *Ten Big Effects of the No Child Left Behind Act on Public Schools*. Bloomington. Phi Delta Kappan. Vol. 88, No. 2.
- KANTOR, H. (1996) Equal Opportunity and the Federal Role in Education. *Rethinking Schools*, Milwaukee, WI, Vol. 11, No. 2.
- KANTOR, H. & LOWE, R. (2006) From New Deal to No Deal: No Child Left Behind and the Devolution of Responsibility for Equal Opportunity. *Harvard Educational Review*, Vol. 76, No. 4
- LEARNING FIRST ALLIANCE (2003) *Major Changes to ESEA in the No Child Left Behind Act*. Washington, DC.
- LEFKOWITS, L. (2004) *School Finance: From Equity to Adequacy. Policy Brief*. Aurora, CO, Mid-Continent REL.
- LUKEMEYER, A. (2003) *Courts as Policymakers: School Finance Reform Litigation*. New York, LFB Scholarly Publishing. pp. 1–10.
- MATHIS, W. J. (2003) No Child Left Behind Costs and Benefits. *Phi Delta Kappan*, Vol 84, No. 9.
- MCDONNELL, L. M. (2005) No Child Left Behind and the Federal Role in Education: Evolution or Revolution? *Peabody Journal of Education*, Vol. 80, No. 2.
- MCGUINN, P. (2004) Educating Politics: The Transformation of Federal Education Policy 1965–2002. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Chicago, IL, Sep 02, 2004.
- MITCHELL, A. (2000) Historical Trends in Federal Education Policies That Target Students Placed At Risk. In: M. G. Sanders (ed): *Schooling Students Placed at Risk: Research, Policy, and Practice in the Education of Poor and Minority Adolescents*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp 17–36.



- ORFIELD, G. & LEE, C. (2006) *Racial Transformation and the Changing Nature of Segregation*. The Civil Rights Project at Harvard University, January.
- REBELL, M. (2008) Equal Opportunity and the Courts. *Phi Delta Kappan*, Vol. 89, No. 6.
- RYAN, J. E. (2003) *The Perverse Incentives of the No Child Left Behind Act*. *Public Law and Legal Theory Research Papers*. University of Virginia School of Law.
- SPRING, J. (2007) *American Education*. 13th Edition. McGraw-Hill.
- STRECHER, B. (et al) (2000) *The Effects of the Washington State Education Reform on Schools and Classrooms: Initial Findings*. Santa Monica, CA, RAND Corporation.
- ZSIGMOND, A. (2006) Amerikai közoktatás-politika magyar szemmel. *Új Pedagógiai Szemle*, Február.



In memoriam Liskó Ilona – Interjú Csákó Mihálllyal

Idén nyáron búcsúztunk Liskó Ilonától, a magyar oktatásszociológia egyik legjelentősebb képviselőjétől, aki alapításától megszűnéséig az Oktatáskutató (későbbi nevén Felsőoktatáskutató) Intézet munkatársa, majd főmunkatársa, az utolsó években vezetője volt. Attitűdje, tudományos érdeklődése rányomta bélyegét az *Educatio* folyóirat arculatára is. Különösen e *Valóság* rovaton érződik mindez, amit 1992-től szerkesztett – gyakran formabontó módon, megosztva a szakmai közönséggel empirikus kutatásainak elemi tényeit is, e rovaton keresztül is kifejezésre juttatva mindazt, amit a különböző szociológiai módszerek valóságfeltáró szerepéről gondolt. 2006 után ugyan az *Educatio* szerkesztésében már nem vett részt, de tanulmányíróként kapcsolata nem szűnt meg a lappal. Az utolsó tanulmányát jelen számunkba írta, ezért most rá emlékezünk, egy olyan személy segítségével, aki nemcsak kortársa volt és tanúja a kezdeteknek (és a folytatásnak), de Icáról (ahogy ő és barátai nevezik, Iciről), mint kutató- és szerzőtársról, személyes élményeit is megosztotta velünk.

Biró Zsuzsanna Hanna

BZSH: Induljunk el a kezdetektől, ami – tudomásom szerint, a kettőtök viszonyában – a 70-es évek elejére tehető, és a Társadalomtudományi Intézethez kötődik. Te már 1970-től az Intézetnél dolgoztál, Ica két évvel később került oda. Az Intézetben ismerkedtetek meg, vagy korábbra datálható az első találkozás?

CSM: Nem. Az Intézetben ismertük meg egymást.

BZSH: Hogyan kerülnetek a Társadalomtudományi Intézetbe?

CSM: Hogy Ica hogyan került oda, azt Havas Gábor jobban tudná, mert akkor már ök együtt voltak, sőt együtt is dolgoztak Kemény István mellett. Én az ELTE-ről kerültem oda, mert az egyetemen nem kívánatos személlyé váltam, így elküldtek szociológiát tanulni a „Társtudba”, ahol részt vettem egy szociológiai tanfolyamon. Ez egy egyéves tanfolyam volt, melyet kétszer tartottak meg: az első évben olyan személyek vettek részt, mint Papp Zsolt, Kolosi Tamás, Gombár Csaba, a második évben meg olyanokkal találkozhattam, mint Léderer Pali, Gázsó Ferenc, Kende Laci.



BZSH: Icával hogyan ismerkedtél meg?

CSM: Az első találkozásunkra pontosan nem emlékszem, csak azt tudom, hogy akik ezekre a tanfolyamokra jártak, azokat mind ott tartották a Társadalomtudományi Intézetben. Gázsó kapott egy csoportot, és egy része a társaságnak a Gázsó-féle csoportba került. Én is odakerültem, és aztán csatlakozott hozzánk Ici is.

BZSH: A legtöbb ma már neves szociológus teljesen más területen indult: Ica pl. magyarnépművelés szakon végzett, te magyar szakos tanári ill. filozófia előadói diplomával rendelkeztl. Tulajdonképpen hogyan vált belőletek szociológus? Hogyan tanulta ki a szakmát az első szociológus generáció?

CSM: Az idősebb generáció, akikhez pl. Ferge Zsuzsa, Huszár Tibor vagy Cseh-Szombathy László tartoztak, és akik minket a szociológiai tanfolyamokon tanítottak, már jó tíz évvel korábban szociológiai jellegű munkákat végeztek. Közben létrejött a 60-as években az Akadémia Szociológiai Kutatócsoportja, ahova ugyancsak kerültek emberek, akik ilyen jellegű kutatásokkal akartak foglalkozni, s valamennyire autodidakta módon, más tudományok, pl. a közgazdaságtan vagy a filozófia mellékágán jutottak a szociológiához. Huszár már 1963-ban feltette, hogy az ELTE Bölcsészkarán meg fogja honosítani a szociológiát. Ilyen kezdeményezések már korábban is voltak, tehát mi valójában a második generációhoz tartoztunk, s részben a szociológiai tanfolyamokon, részben közvetlenül a kutatási tevékenységeink során tanultuk meg a szakmát az első generáció képviselőitől.

BZSH: Kik hatottak rátok a legerősebben?

CSM: Icinél mindenképpen Kemény Pistát kell említeni. A 70-es évek legelején már együtt dolgozott Keménnyel a cigány- és szegény-kutatásokban. Kemény határozott, impresszív egyéniség volt, aki mindenkire nagy hatást gyakorolt, akit maga mellé vett: a munkatársaiban kifejlesztett egy társadalmi érzékenységet és egy vágyat arra, hogy közvetlenül megtapasztalják a valóságot. Ebből következett, hogy a vizsgálódásaik elsődleges formája – már csak a téma miatt is – az interjú volt. Figyelembe véve, hogy milyen szakmai háttérrel rendelkezett Ici, érthető, hogy ez rá erősen hatott, és a későbbiekben is elsősorban ezt a közvetlen tapasztalati empirikus formát igyekezett művelni.

BZSH: Ezt az Educationalt is lehetett érzékelni...

CSM: Nyilván, de azért történt közben változás. Csak hogy ezt a változást érzékeltessem: amikor Gázsó vezetésével az első szakmunkástanuló-kutatást végeztük, közösen dolgoztunk Icivel az elemzéseken. Mivel volt egy igen terjedelmes interjúsorozatunk, ezeknek az elemzését Ici végezte, én pedig a statisztikai adatokat elemeztem a kérdőíves felvételtől. Ezek után mindig kitűztünk egy-egy témát, amit megvitattunk, ő az interjúk alapján, én a kérdőívek alapján. Ezekre a megbeszéléseken nagyon heves viták zajlottak közöttünk, mert a kétféle módszerrel néha egészen eltérő következtetésekre jutottunk. A változás, ami miatt mindezt elmeséltem, az, hogy a 90-es években, amikor újra a szakképzéssel foglalkoztunk, Ici már sorozatban csinálta a nagy survey-vizsgálatokat statisztikai elemzésekkel, miközben én 1996-ban kis mintás interjú vizsgálatot vizsgáltam, hogy hogyan kerülnek a szakképzésbe a fiatalok.

BZSH: Miért kezdtetek el éppen a szakképzéssel foglalkozni? Volt valamilyen speciális motívuma a témaválasztásnak vagy ez volt az adott feladat?

CSM: Ez volt adott. Nézd, mi beosztott kutatóként dolgoztunk a csoportban, nem mi választottuk meg a témát. Azok, akiket „nagy öregeknek” lehetne nevezni, fordultak akkoriban e téma felé. A 60-as években valamennyire létrejött a magyar szociológia (vagy újralétrejött – nézőpont kérdése); a 60-as évek végén engedélyezték Fergének, hogy megvédje a disszertációját a rétegződés témában, ami aztán a 70-es évek elején jelent meg könyvként – vagyis: volt egy új társadalomkép a szociológiához. Ugyanakkor, akik ezt csinálták, azok erőteljesen érdeklődni kezdtek az iskola, az iskoláztatás témája iránt. Ekkorra már megjelent a Gázsó-Pataki-Várhegyi szerzői hármastól a *Diákéletmód Budapest* című könyv, Ferge a pedagógusokkal foglalkozott, Gázsó iskolakutatásokat végzett statisztikai adatok feldolgozásával a 60-as évekből. Kimutatták, például, hogy hogyan nyílik a társadalmi olló az iskolázottságban az általános iskola nyolc éve alatt. Ezek szériában történtek, és a vezető kutatók úgy érezték, hogy ez most már kész. Mi az, ami még nincs kész? A szakképzés.

Elképzelhető – de ezt nyilván Fergétől kellene megkérdezni –, hogy e folyamatra hatással volt a Bourdieu iskola is. Ferge a 60-as években kapcsolatban állt Bourdieu-vel, barátságba is került vele. Bourdieu-ék is a 60-as évek végén 70-es évek elején kezdtek el a szakképzéssel foglalkozni. Claude Grignon megjelentette a *L'ordre des choses (A dolgok rendje)* című könyvét, ami egy vaskos kutatási beszámoló a szakmaszerzés szociológiai vizsgálatáról. Ez közvetlenül nem hatott ránk, mert akkoriban, amikor ez a kutatás kialakult, még nem került a kezünkbe ez a könyv, de attól még maga a folyamat lehet, hogy Fergén keresztül hatást gyakorolt a magyarországi kutatásokra.

Tehát: ebbe a sorozatba illeszkedtünk bele. Az ötlet kialakításában részt vett Ferge, Gázsó, Várhegyi, Pataki és Tánczos. Tánczos Gábor a 70-es években meghalt, Várhegyi és Pataki kiváltak, így igazából két nagy ága lett a kutatásnak: az egyik a szakképzésben működő pedagógusokkal foglalkozott, ezt a „Szocleráj” (az MTA Szociológiai Intézetének) keretében Ferge Zsuzsa vezényelte, a másik volt a szakmunkástanulók vizsgálata, amit a Társadalomtudományi Intézet keretében Gázsó Ferenc irányított. Ebben a másodikban dolgoztunk mi Icível, de folyamatosan kapcsolatban álltunk a másik csoporttal is. Pl. a mintavételt – erre jól emlékszem – fenn a várban csináltuk, ahol ott volt Gábor Laci és Szalai Juli is.

BZSH: Hogyan zajlott az első közös kutatási projekteket?

CSM: 1972-ben, mint beosztott kutatók, készítettünk egy vizsgálatot a szakmunkástanulókról először még szűkebb körben, egy 300 fős budapesti mintán, melynek eredményei meg is jelentek egy könyvben Gázsó-Csákö-Havas Gáborné jegyzéssel – tudomásom szerint ez volt az utolsó alkalom, amikor Ici még a hagyományos asszonynevet használta. Ezek után megcsináltuk az országos felvételt, és éppen elkezdtük elemezni, amikor Gázsó át akart irányítani minket egy másik témára. Mondtuk, hogy mi ezen a felmérésen még dolgoznánk, mire Gázsó azt mondta, hogy ez már meg van írva, ezt már tudjuk, továbbléphetünk. Ezen nagyon elcsodálkoztunk, hiszen még semmit nem csináltunk ezzel az óriási adathalmazzal, gyakorlatilag az előtanulmányból írtuk meg a könyvünket. Végül Gázsó ránk hagyta a kutatás befejezését, amit 1975-től önállóan végeztünk el, majd két évvel később jött a tetemre hívás: akkor most már mutassuk be az eredményeinket. Ezt meg is tettük, majd később egy komplett feldolgozás is készült, s lett belőle egy kandidátusi disszertáció, amit közösen nyújtottunk be, csak én közben alá találtam írni a '79-es



tiltakozást, amit nem bocsátottak meg nekem – szóval ily módon megakadályoztam szegény Icit is abban, hogy már akkor fokozatot szerezzen.

BZSH: Ha már szóbahoztad, akkor maradhatunk ennél a témánál... de előtte azért hadd kérdezzek meg még valamit. Ha jól tudom, a Társadalomtudományi Intézet az MSZMP KB háttérintézménye volt...

CSM: Több is volt ennél. Formálisan az MSZMP KB egy osztálya volt, ami háttérintézetként funkcionált.

BZSH: Gondolom ez befolyással volt az intézeti munkára. Származtak ebből feszültségek az intézményen belül vagy az Intézet és a Párt között?

CSM: Valamennyi volt, az intézményen belül is és az Intézet és a Párt között is, de ez nem igazán az én asztalom. Talán úgy tudnám összefoglalni a dolgot, hogy az ember nagymértékben azt csinálhatta, amit akart. Az, hogy mi a szakmunkástanulókat vizsgáltuk, nem pártfeladat volt, hanem pont fordítva, ezt, mint témát a Párt elfogadta a kutatóktól.

BZSH: Mennyire szóltak bele módszertani kérdésekbe?

CSM: Semennyire. Ami engem illet, vagy a körülöttem dolgozó szociológusokat, nem találkoztam azzal, hogy valamit pártmegrendelésre kellett volna elkészítenünk. Részünkről volt egy szociológiai érdeklődés, és megpróbáltunk meggyőzni felelős személyeket arról, hogy egy adott téma vagy kutatás mennyire fontos – és ez többé-kevésbé sikerült is. Olyanféle megrendelést, hogy valamilyen politikai intézkedést támassunk alá tudományos módszerekkel, soha nem kaptunk.

BZSH: S olyan sem volt, hogy az Intézet prognosztizált bizonyos folyamatokat, tendenciákat, amit a politikai vezetés figyelmébe ajánlott?

CSM: Bizonyára volt olyan munkatársa az Intézetnek, akit ilyen feladatokkal bíztak meg, de én ilyen vitákon soha nem vettem részt, ilyen feladatom nem volt – s Icinak sem. Nekem inkább az ellenkezője volt a benyomásom: párhuzamos csoportban dolgoztak azok, akik már egy évvel korábban végeztek a tanfolyamon, pl. Gombár, Papp Zsolt, Kolosi stb., s ezek közül mindenki foglalkozhatott a maga mániájával. Pl. Kolosi felállította a társadalom szerkezetének újféle modelljeit, és ezt végig tudta csinálni, s nem gondolom, hogy pártszempontból bármi jelentősége lett volna. Nyilván az ember bizonyos megfogalmazásokra vigyázott automatikusan, de ezt még csak fel sem tudom idézni.

Szóval, a kérdéseted értem, s azt is, hogy ez ma sokakban felvetődik, de amit kérdezel, az azt feltételeznéd, hogy a pártvezetésben volt egy kíváncsiság, hogy ezt vagy azt szeretné megtudni, mert nincs róla információja – de egy ilyenfajta kíváncsiság nem volt jellemző a pártvezetésre. Az én benyomásom szerint a szociológiára csak azért volt szükség, mert komilfó volt Európában, hogy legyen szociológia.

BZSH: Akkor mesélj, kérlek, egy kicsit erről a 79-es történetről, és arról, hogy Ica ebben milyen szerepet játszott. Ő is az aláírók között volt?

CSM: 1979-ben aláírás-akció indult a Charta aláírók prágai bebörtönzése ill. perbefogása miatt. Az aláírási ívet én aláírtam. Ici nem írta alá, s amikor beszélünk róla, akkor ezt azzal magyarázta, hogy ők családi munkamegosztásban vesznek részt ebben, s mivel az ő pozíciója biztosabb, mint Gáboré, ezért kettőjük közül Gábor írja csak alá.

BZSH: Én nem így ismertem a történetet, de annál jobb, hogy ezt most elmondtad. Az aláírók mindannyian számíthattak retorzióra?

CSM: Persze. Jelentős retorzió volt, de differenciált módon: voltak olyanok, akiket kapásból kirúgtak, voltak olyanok, akiknek csak azt mondták, hogy ejnye-bejnye. Én egy szóbeli pártfigyelmeztetést kaptam *írásban* a VI. kerületi pártbizottságtól.

BZSH: *Ezzel függött össze az is, hogy 1981-ben nem követted Gázsó Ferencet Icával az akkor létrehozott Oktatókutatóba?*

CSM: Hát persze, mert engem már korábban kirúgtak. 1980 végével távolítottak el a Társadalomtudományi Intézetből, de közben 1980 augusztusában megalakítottuk a MUKI-t, a Munkaközvetítő Irodát, ami arról adott információt, hogy akinek éppen nincs semmilyen pénzkereseti lehetősége, hol talál valamilyen munkát.

BZSH: *Ez volt az első ilyen típusú szolgáltatás?*

CSM: Az első, és tudomásom szerint az utolsó.

BZSH: *És meddig működött?*

CSM: Körülbelül egy évig. A tagok között voltak: Erős Feri, Léderer Pali, Szilágyi Saci, Sík Bandi – remélem, nem hagytam ki senkit! Nálunk működött, heti két alkalommal fogadóórát tartottunk, és volt telefonügyelet is. A dolog nem volt titkos, sőt „jól hallgatható” volt, és bárki beállíthatott, és mondhatott bármit, mert mi nem ellenőriztünk senkit sem. 1980 szeptemberében határoztuk el, hogy az irodát beindítjuk, a reklámtevékenységet pedig augusztusban a Rajk Laci által szervezett ellenzéki rendezvényen kezdtük meg. A rendezvényre Rajk cégének az előadótermében került volna sor, de az utolsó pillanatban visszavonták az engedélyt, ami azt eredményezte, hogy a meghirdetett időpontban egy csomó ember tömörült a Bécsi utca és a Deák Ferenc utca sarkán, az Erzsébet térnél, ahol mi egy írógéppel sokszorosított A6-os fecnit osztogattunk boldog-boldogtalanoknak. A hivatalos szervek kissé izgatottak lettek ettől, mert mindeközben a Szolidaritás megnyerte a tárgyalásait, ami egy kicsit más akusztikát adott az egésznek.

BZSH: *Ica következetes maradt abban, hogy ő inkább kimarad ezekből a politikai akciókból?*

CSM: Nem tudom...nem tudom, például, hogy mennyire kötelezte el magát a SZETA-val kapcsolatban, ami akkor már futott.

BZSH: *Mennyire tudatok politikai kérdésekről beszélgetni?*

CSM: Tudtunk, de ez annyira mindennapi kérdésnek számított, hogy nehéz bármit felidézni ezzel kapcsolatban. Beszélgettünk a politikáról, de mivel mindenben egyetérttünk, még ilyen időtávban nincs mire emlékezni.

BZSH: *Kijelenthető, hogy a társadalomtudósok általában ellenzéki oldalon helyezkedtek el?*

CSM: Akiket mi ismertünk, azokra ez nagyrészt érvényes volt, de azért érzékeltünk különbségeket. Az Intézetben belül, például, meg lehetett kérdezni '79-ben mind a két csoporttól, hogy alá akar-e írni, de arra nem számíhattunk, hogy mindenkitől igenlő lesz a válasz. Ezt csak, mint elvi lehetőséget mondom, mert valójában nem tettük meg, nem vittünk – amennyire tudom – aláírási ívet se Kolosi Tamásnak, se Gombár Csabának, de tudtuk, hogy nem történne semmi, ha vinnénk, mert nem ők lennének azok, akik feljelenének bennünket. Akkor mi így gondoltuk, de nem beszéltünk róla. Erről nem beszéltünk, de arról beszéltünk, hogy mi lenne, ha megváltozna a rendszer, és megállapítottuk, hogy nyilván ellenzékben lennénk...



BZSH: Ha politikai kérdésekben nem is, de szakmai kérdésekben nagyon komoly vitáitok voltak Icával. Mi állt ezeknek a középpontjában?

CSM: Ezek mindig konkrét kutatási kérdések voltak. Például: Icinek kijött hat típus az interjú vizsgálatból, de az én adataimból sehogy sem sikerült a hat típust előállítanom – akkor ezen elvitakoztunk egy jó darabig. Az ilyen vitákat teljesen pragmatikusan kezeltük, olyan véleménykülönbségként, ami a munka tárgyából adódik. Alapkérdésekben közöttünk soha nem volt vita. Munkamódszer szempontjából egyébként azt az elvet követtük, hogy arról a témáról, ami éppen soron volt, valamelyikünk írt egy-két napon belül egy elemzést. Akkor ezt vitára bocsátottuk, s általában egymásnak estünk, majd a másik hazavitte a szöveget, és átírta. Ezután a szöveget ismét megvitattuk, majd valaki megint hazavitte, és átírta... Mindezt addig csináltuk, amíg nem jutottunk egy olyan verzióhoz, amivel mind a ketten egyet tudtunk érteni. Akkor lett a dolog kész. Ennél fogva nem lehet megmondani, hogy a szövegeinket ki írta, mert mindketten írtuk.

BZSH: Ez volt az oka annak, hogy együtt adtátok be a disszertációtokat?

CSM: Igen, ez. Kötelező volt megjelölni, hogy melyik fejezet kié, így ezeken megosztottunk, de az egész nevetséges volt.

BZSH: A 70-es évek végén írtátok meg ezt a közös munkát, be is adtátok, de elutasították...

CSM: 1979-ben adtuk be, de akkor már aláírtam, s nyilván kaptak egy ukászt a megfelelő helyen, hogy a Szociológiai Bizottságban ne menjen át. Tehát, ez közvetlenül én miattam volt, de a Szociológiai Bizottságban végül Icire kenték.

BZSH: Merthogy?

CSM: Merthogy a Bizottság elnöke elvtárs – szociológus – azzal érvelt, hogy: „Ki ez a Liskó Ica?” Ezt idéztem is a Beszélő-nekrológiában. „Ki ismeri ezt? Mit publikált ez? Társ-szerzőként, igen, de nem szeretném, ha mindenféle nőcskéék ráakaszknának a kutatókra, hogy ezen a módon szerezzenek fokozatot.”

BZSH: Icára hogyan hatott ez? Gondolom, átlátta, hogy itt valójában nem róla van szó...

CSM: Nem volt semmi jele annak, hogy megrendítette volna. Végül is ő nem ambicionálta a fokozatszerzést. Én akkor ezt jobban ambicionáltam, mint ő. Nem is a fokozat volt a lényeg. Tudtam, hogy ez egy olyan lépés, amit ebben a rendszerben meg kell tenni, ha az ember tudományos munkát akar végezni. Ezen a lécen át kell ugrani, aztán menni kell tovább.

BZSH: Ica nem volt ilyen értelemben ambiciózus?

CSM: Egyáltalán nem. Hosszasan kellett győzködnöm, hogy adjuk be a kandidátusit. Azt egyébként csak úgy melleleg tudtuk meg, hogy ez a dolog a Bizottságban így elhangzott, és egyedül Héthy Lajos szólalt fel mellettünk, mondván, hogy neki is nagyon kevés publikációja volt, amikor Makóval közösen benyújtották a disszertációjukat, és mégis átment, mire az volt a válasz: „Te egészen más vagy, Lajoskám!”

BZSH: ... és ezek után a rendszerváltásig vártatok, majd újra megpróbáltátok. Szó szerint ugyanazt nyújtottátok be?

CSM: Igen. Ez az én kezdeményezésem volt. Akkor már Ici is szerette volna beadni, ezért ő hajlott arra, hogy csináljunk vele valamit, kutassunk még, írjuk át, de én azt mondtam, hogy ezzel tudományos szempontból semmi baj nem volt '79-ben, senki nem mondta, hogy

nem lenne jó munka, hanem egyszerűen személyi-politikai okok miatt nem fogadták el, szóval az volt a véleményem, hogy be kell adni úgy, ahogy van.

BZSH: Ebben már volt egy adag „csakazértis”, valamifajta igazságtétel...

CSM: Az volt a véleményem, hogy mivel nekünk meg kellett volna kapnunk ezt a címet, nekem nem kell valami új dolgot felmutatnom, amit elismerhetnek. Ez nekünk járt volna már akkor, amikor először beadtuk.

BZSH: Pedig, gondolom, 1991-re már lett volna más is a tarsolyotokban, amit benyújthattatok volna. Egyébként soha nem merült fel benned vagy Icában, hogy – akár egymástól függetlenül is – egy másik művel szerezzetek fokozatot?

CSM: Icáról nem tudom, soha nem beszéltünk róla, de bennem biztos, hogy nem merült fel... Egyébként, a címekhez és rangokhoz való viszonyomat a rendszerváltás nem igazán befolyásolta. Alapvetően nem érdekelnek. Sokan kapacitáltak arra, hogy habilitáljak, legyenek nagydoktor, de mindig azt mondtam, hogy hagyjanak békén. Formális ügyekben nem voltam hajlandó plusz teljesítményekre. A disszertációnk kész volt, úgy éreztem, hogy ez egy védhető munka, és ez végül be is igazolódott.

BZSH: Menjünk még egy kicsit vissza az 1980-as évek elejére, hiszen akkor a szakmai pályátok kettévált. Ica az Oktatáskutatóba került, és lényegében élete végéig ott is maradt, illetve az utódintézményeiben dolgozott, a te életutad azonban ennél jóval göröngyösebb volt.

CSM: Engem ugye akkor kirúgtak, olyan formában, hogy áthelyezéssel máshova kellett mennem. Megpróbáltak olyan helyzetbe hozni, ami meglehetősen lehetetlen volt, mindenféle beosztott tanári vagy segédtanári helyeket ajánlottak fel, amelyek nem is voltak valódi állásajánlatok. Mind a három helyet, amit törvényileg kötelesek voltak megnevezni, megnéztem. Ebből kettő gyakorlatilag nem is létezett, maguk az iskolák is meglepődtek, amikor jelentkeztem, a harmadikra pedig nem voltam alkalmas a jogszabályok értelmében, mert nem volt megfelelő gyakorlatom, bár erre meg legyintettek, hogy az nem érdekes, majd elintézzük...de mivel a MUKI vezetője voltam, mondtam, hogy lenne egy hely, ahova elmennék, és ez a KSH SZÁMOK nevű intézménye volt. Végül oda is mentem. Ez viszonylag simán ment, mert közben a Társadalomtudományi Intézet élén vezetőváltás történt, Lakos Sándor helyét Huszár István vette át, s mivel Huszár István korábban KSH főnök volt, és – többek között – nagyon támogatta a SZÁMOK létrehozását is, örömmel vette, hogy én pont ebbe az intézetbe mennék át, és kapásból igent mondott.

BZSH: Tudtátok folytatni Icával a közösen megkezdett munkát?

CSM: Nem dolgoztunk többet együtt. Volt még egy közös kutatásunk a 90-es években, de a 80-as években nem dolgoztunk együtt. Az történt ugyanis, hogy a nyomdában szerkesztés alatt állt már egy könyvünk a szakmunkásképzésről, de nem engedték kiadni, és akkor elhatároztuk – ez volt az utolsó közös ténykedésünk egy jó darabig –, hogy a könyv fejezeteit egyenként folyóiratokban publikáljuk. Ezt a *Valóság*, a *Világosság* és a *Kritika* folyóiratok hasábjain meg is tettük, és amikor a legutolsót is sikerült publikálni, akkor közöltünk egy listát lábjegyzetben, hogy ezen és ezen tanulmányok egy kötet különböző részei, és itt és itt található, ezekből a részekből a könyv összerakható. A rábeszélésemre utána még írtunk egy közös tanulmányt, amit el akartunk küldeni a Nemzetközi Szociológiai Társaság kongresszusára Mexikóba. El is küldtük az absztraktot, a tanulmány pedig megjelent a *Medvetáncban*, de az én ágamon végül letiltották a tanulmány kiküldését.



BZSH: Mert...?

CSM: Csak. „Ne küldözgessen tanulmányokat külföldre!” – ez volt a párttitkár indoklása. Ennek következtében előállt az a helyzet, hogy a Library of Congress-ben szerepel az absztraktunk, de hiába keresné valaki a tanulmányt hozzá, azt nem fogja megtalálni. Itt ért véget a 80-as években a közös ténykedésünk. A szakmunkás témában nem hagytak dolgozni, viszont nagyon szerették volna, ha áttérek az informatikára. Ezt nem tettem meg, ami egy jól átgondolt döntés eredménye volt, viszont úgy gondoltam, hogy ha már ott kell lennem, akkor szívesen foglalkoznék ennek a területnek a szociológiájával, aminek viszont nem volt érintkezési pontja Icivel. Foglalkoztam a hazai számítástechnika történetével, az informatikusokkal, végeztem iskolakutatást, amikor elkezdődött a számítógépek terjesztése stb. Ezt csináltam a 80-as években, és részben még a 90-es években is, de aztán alkalmunk lett megismételni a szakmunkáskutatást. Erre a pénzt én szereztem – ennyi idő után talán nem titkos az információ.

A dolog úgy történt, hogy szakszervezeti színekben meghívást kaptam a SUZUKI valamelyik bemutatójára egy jeles magyar szállodában valahol a Duna-parton, ahol találkoztam Benedek Andrással, aki akkor helyettes-államtitkár volt a munkaügyben, és főnöke a szakképzésnek. Ebéd közben beszélgetni kezdtünk, s mondtam neki, hogy „a szakmunkásképzést érdemes lenne újra megvizsgálni”, mire ő megkérdezte, hogy „mennyibe kerülne?”, mire én mondtam, hogy „úgy két millió”, mire ő, „hát ennyi pénz nincsen”, erre én, „ha egy millió van, az is jó”, mire ő, „jó, akkor egy millió”. Így aztán megkutatattuk újra a szakmunkásképzést.

Lehetőség szerint megpróbáltuk hasonló módon venni a mintát, de ehhez túl sok változás történt. A kérdőívet is, amennyire lehetett, változatlanul hagytuk, így végül lehetett összehasonlításokat tenni, mivel hogy az elsők között voltunk, akik a régi adatbázist a TÁRKI-nál letétbe helyeztük.

BZSH: Az oktatás egyéb területein végeztek hasonló összehasonlító elemzést?

CSM: Nem. Ez volt az egyetlen ilyen jellegű kutatás. De azért még azt el kell mondanom – ez mindenképpen jár Icinek –, hogy ómiatta kezdtem el aztán a 90-es években politikai szocializáció-kutatással foglalkozni. 1990 őszén, amikor már újra az egyetemen tanítottam, el kellett egy alkalommal utaznom külföldre, és megkértem Icit, hogy tartsa meg helyettem az órát. Ez egy oktatásszociológiai kurzus volt. Ici elvállalta, és elmondta a hallgatónak, hogy a legjobb, ha az ember kutat, és nem csak elméletben tanul az oktatásszociológiáról, ezért a csoportnak valamilyen empirikus kutatást kellene csinálnia. Később nevetve mondta, hogy ne lepődjek meg, mert lehet, hogy túlságosan felpiszkálta a fiatalokat. S valóban, amikor legközelebb találkoztam velük, mondták, hogy szeretnének valamilyen kutatást csinálni, s aztán kiderült, hogy valami olyasmire gondoltak, hogy felső tagozatos általános iskolásokkal készítenének interjúkat, megvizsgálnák, miképpen hatottak a politikai változások a gondolkodásmódjukra, s főleg, hogy a társas kapcsolataik befolyásolták-e a politikához való viszonyukat. Nos, ez utóbbit nem tudtuk meg soha, mert végül nem egy intenzív interjú vizsgálatba kezdtünk, hanem kérdőíves felmérést végeztünk. Ennek oka részben az volt, hogy a szakmunkástanulóknál már megtapasztaltam, hogy csak 16 év felettiekkel szabad interjúkat készíteni, ezért eleve ódzkodtam attól, hogy kisgyerekeket interjúzzunk, főleg tapasztalatlan interjúkészítőikkel. Tehát, innen indult ez az egész. Az Ici által fellelkesített népséget egy félévre sikerült lefékezniem azzal, hogy

először tervezzék meg a kutatást, az elméleti fogalmakat tisztázzák, operacionalizálják a dolgot stb. Így terepen a kutatás csak 1991 tavaszán kezdődött el.

BZSH: ...és a mai napig tart.

CSM: Igen, mivel utána minden választási évben megismételtük a hetedikesekkel ezt a felvételt. Egy kicsit mindig változott, először a fővárosban bővítettük a minta nagyságát, aztán kiterjesztettük Győrrre és Debrecenre, de valóban egy máig tartó longitudinális-szerű vizsgálattá vált. S erre az első ösztönzés Icitől jött.

BZSH: A korábbi szakmunkásvizsgálat megismétlésén túl más közös projekteket már nem volt?

CSM: Beszéltünk róla időnként, hogy kellene valamit közösen csinálni. Nem volt konkrét terv, csak mindig mondtuk, hogy majd összejövünk, és megbeszéljük. De amit az ember így mond, az manapság nagyon ritkán jön össze. A legutolsó találkozásunk is ilyen volt a Dorottya utcában. Az Educatio szerkesztőbizottsági ülése után beléptem hozzá, éppen el volt foglalva valamivel, és mondta, hogy nagyon jó, hogy jövök, mert kellene végre csinálni valamit együtt, aztán ennyiben maradtunk.

BZSH: Neked voltak saját kutatásaid is a szakképzéssel kapcsolatban. Ezek mennyiben tértek el azoktól, amit Ica végzett?

CSM: Volt egy önálló témám, amit az OTKA támogatott, és arra irányult, hogy hogyan jönnek létre egy szférában új intézmények, hogyan alakulnak az érdekek szervezetté a szakképzésben. Tanulságos volt a számomra ez a kutatás, de végül is az derült ki, hogy sehogy, mert az intézmények adottak, a meglévő intézmények alakítják át magukat, és szippantják be azt, ami a fennmaradásukhoz szükséges. Naivan azt gondoltam, hogy ha van egy új helyzet, akkor az egyes emberek vagy érdekcsoportok majd egymásra találnak, és kialakítják a maguk szervezeteit. In abstracto ez persze elképzelhető, s egyszer a történetben elő is fordul: amikor legelőször történik. De Magyarországon a rendszerváltás után nem ez volt a helyzet. Egyrészt, mert mindenkinek voltak szétterjedezett támaszai, amit fel tudott használni az új pozíciójának kiépítésére, másrészt pedig, mert volt egy nagyon erős külső környezeti nyomás, ami azt várta el, hogy azonnal legyenek ilyen intézmények. Nem volt arra idő, hogy majd szépen lassan kiforrja magát a dolog. Tudomásul kell vennünk, hogy egy ilyen fáziskéséssel érkező ország, mint a mienk, nem szerves fejlődés eredményeként alakítja ki a maga rendszereit. Ezzel foglalkoztam, erről néhány tanulmányom meg is jelent.

BZSH: Icától kaptál visszajelzést? Elküldtéltek egymásnak az írásaitokat?

CSM: Elküldeni elküldtük, de részletes bírálatot nem írtunk ezekről. Ami közvetlenül a szakképzéshez tartozott, azt a 90-es években még megbeszéltük. Ici, például, rendszeresen meghívott a Vicor Hugó utcába az intézeti vitákra, ahova én el is mentem, de azon túl nem foglalkoztunk egymás dolgaival.

BZSH: Volt rá mód, hogy meghívod őt az ELTE-re vendégoktatónak? Vagy ez nem merült fel?

CSM: Nem, ez nem merült fel. De egy-egy hallgatót gyakran küldtem hozzá tanácsért a szakdolgozatához vagy a kutatásához, akiknek mindig nagyon szívesen segített. Az eléggé nyilvánvaló, hogy ha Ici egy kicsit is akart volna, tarthatott volna kurzust nálunk. De ez nem történt meg. Az ELTE-n belül létrehoztunk ugyanakkor egy kutatócsoportot, ami



egyfajta kapcsolatot jelentett az Oktatókutató és az ELTE között, ennek révén szeretnénk volna, ha emberek az intézetből részt vesznek nálunk a kutatásokban és az oktatásban. Ez a kutatócsoport Oktatás-, Ifjúságkutató és Továbbképző Központ néven jött létre. A kutatói lista zárt, kilenc név szerepel az alapító okiratban, s ezek között ott van Ici is. Éppen megegyeztünk abban, hogy a kutatóközpont honlapján, ami most készül, Ici nevét és munkáit is szerepeltetni fogjuk.

BZSH: Ha egy mondatban le kellene írnod, hogy a közös kutatásaitoknak mi volt számodra a legfontosabb hozadéka, mit emelnél ki?

CSM: Mindenképpen azt, hogy a legeslegjobb dolog valakivel úgy együttműködni, ahogy én Icivel tudtam. Életem legnagyobb nosztalgiája ez, mert tudom, hogy az volt az igazi munka, amit vele éltem át.



Projekt vagy iskola

Az Equal projekt Második esély című programja két éven keresztül foglalkozott hátrányos helyzetű, részben az iskolarendszertől korábban már kihullott fiatalokkal. A projekt több szálon futott. Az egyik szál egy ilyen fiatalok oktatásában már nagy tapasztalatot szerzett alapítványi háttérű, de formális iskolává csak e projekt kapcsán alakult intézmény volt. Korábban a felnőttképzés kínálta keretek között folytatta tevékenységét, alapvetően projektszerű finanszírozásban. Ennek megfelelően a legkülönbözőbb pályázati lehetőségekre reagálva végezte munkáját, a mindenkori pályázati kiírásoknak kényszerűen megfelelően, tevékenységét és részben a tanulói kör kialakítását is e lehetőségekhez igazítva. Az évek során speciális, a munkát a tanulásba – a tanulást a munkába integráló módon oktatott. E módszer miatt a továbbiakban *Termelőiskolának* nevezzük. Ez az iskola a projektben 10. osztályt már befejezett, de szakképzettséggel nem rendelkező fiatalok számára indított két éves szakmai képzést.

A másik szálát két középiskola 9–10. évfolyamos, alacsony presztízsű szakterületet képviselő osztályai jelentették. Ezek esetében a projekt fő célja az volt, hogy olyan új tanítási módszereket próbáljanak meghonosítani és – amennyire a lehetőségek engedik – olyan kapcsolatot igyekezzenek kialakítani a tanulókkal a korábbiakhoz képest, aminek révén csökkenthető a tanulók kihullása a rendszertől.

A Termelőiskola és a másik két iskola közül az egyik (továbbiakban: *Iskola*) két éves tevékenységét közel egységes módszerekkel követtük annak érdekében, hogy megfigyeljük a tanulókat érintő eseményeket, s azok mozgatórugóit. Ezzel rálátásunk lett – egyebek mellett azokra az eltérésekre, amelyek a két intézmény eltérő előéletéből és eltérő működési körülményeiből fakadnak. Tudjuk természetesen azt, hogy egy-egy intézmény nem ideáltípusa egy-egy szférának, nem törvényszerűen tükrözi az adott intézménytípus sajátosságait, mégis úgy gondoljuk, hogy az információkat kellően megszűrve, s nem elsősorban az intézmények tevékenységére, hozzáállására, a problémákkal kapcsolatos reakcióira, hanem sokkal inkább ezek mozgatórugóira, hátterére koncentrálna, le tudunk vonni néhány tanulságos következtetést a hátrányos helyzetű, lemorzsolódás veszélyének kitett fiatalok iskolai pályafutását befolyásoló tényezőkről.

A háttér

Összehasonlítási lehetőségeinket több tényező is behatárolta. Így például az eltérő célcsoport, az eltérő képzési program, a két iskola eltérő földrajzi, munkaerőpiaci helyzete, de leginkább a projektben betöltött eltérő szerepük. A Termelőiskola képzése egyértelműen a szakmához, s ezen keresztül a munkához jutást célozta. Ez lehetőséget biztosított számukra ahhoz, hogy a már kipróbált módszerüket alkalmazva keltsék fel a tanulók érdeklődését, foglalják le őket manuális tevékenységgel, s erre építsék a szükséges elméleti ok-



tatást. Ezzel szemben az Iskolát kötötték a 9–10. osztályos képzésre vonatkozó előírások, amelyek némi szakmai ismerkedést tesznek csak lehetővé egy-egy szakterületen. Ezen túlmenően a pályaaorientációs foglalkozásokon volt lehetőségük arra, hogy kilépjenek az elméleti oktatás keretei közül. Természetesen a cél itt nem közvetlenül a munkaerőpiac, hanem a továbbtanulás, vagyis a szakmai évfolyamokra történő továbblépés volt. A Termelőiskola lehetőségeit bővítette, hogy a szakképzés sokkal inkább kimenetvezérelt, mint a 9–10. osztályos képzés, ahol a folyamatszabályozás erősebb. Ez utóbbi esetben is lehetőség van azonban kísérleti módszerek alkalmazására, legyenek azok definiált kísérletek, vagy csak a tanári szabadság keretein belül értelmezettek.

A célok, a programok és a módszertani lehetőségek mellett a célcsoport sem volt azonos. A Termelőiskolában a 10. osztályt már befejezett, de a tanulásból mégiscsak kudarccal távozók tanultak. Az iskolában ezzel szemben jelen voltak a hasonló jövő előtt álló fiatalok mellett azok is, akik még a 10. osztály befejezése előtt kihullhatnak, de azok is, akik nem kifejezetten hátrányos helyzetűek, s akiket szakmai érdeklődésük sodort az iskolába, s akik esetében kevéssé kell félni a jövőtől.

A projekt elsősorban a Termelőiskola, mint a projekt teljes jogú tagja tevékenysége köré épült, s mint a terv kialakításában résztvevő intézmény megfinanszírozhatta, s ennek révén viszonylag könnyen meg is valósíthatta elképzeléseit. Az Iskola ezzel szemben – társult tagként – korlátozott pénzügyi lehetőségeket kapva újíthatott csak. Az eltérő feltételek még akkor is jelentősnek mondhatók, ha tudjuk, hogy a Termelőiskola mögött nem állt egy stabil fenntartó (állam ill. az önkormányzat), amely az alaptevékenységhez biztosította a költségeket úgy, mint ahogy az Iskolában történt (s mint minden iskolában történik).

A két intézmény finanszírozása közötti eltérés egyrészt azt jelentette, hogy a Termelőiskola, a projektfinanszírozás (vagyis: teljesítményfinanszírozás) következtében folyamatosan érdekelt volt a tanulók iskolában tartásában, illetve – ha netán kihullottak – új tanulók pótlólagos beiskolázásában, a főállású szociálpedagógusok révén jobban oda is figyelhettek rájuk. A tanulók pedig az iskolába járáshoz kötött tanulói ösztöndíj révén voltak motiváltabbak a tanulásra. Az Iskola ezzel szemben csak egy félállású szociálpedagógus és néhány, inkább csak külföldi tanulmányutak és továbbképzés keretében szakmai segítséget kapott tanár munkájára támaszkodhatott.

Figyelembe véve a fent említett korlátokat, nyolc tényező alapján hasonlítottuk össze a két intézmény működését abból a szempontból, hogy azok milyen mértékben segítették vagy gátolták a tanulók (a hátrányos helyzetű tanulók) szakmához jutását, ennek révén pedig későbbi munkaerőpiaci helyzetét. Nem állítjuk, hogy ezek a tényezők, még ha jellemzők is az adott intézménytípusra, minden egyes intézményt hasonló lépésekre sarkallnának, de azt igen, hogy hasonló irányban mozgatják őket, s csak erős vezetői, vagy fenntartói szándék képes jelentősen eltéríteni a megadott irányból. E megfontolás alapján fogalmazunk a következőkben sokszor általánosítva, a két iskolában történeteket inkább csak példaként felhozva.

A hátrányos helyzetűek tanulását befolyásoló intézményi háttér

a) A fenntartási és finanszírozási viszonyok hatása

A Termelőiskola projektkörnyezetből érkezett, vagyis korábban alapvetően pályázatokból élt. Ez egyrészt bizonytalanságot jelent a működésében, hiszen a személyi kapcsolatok

ellenére sem könnyű a folyamatos finanszírozás, mert a források jelentős része általában országos, vagy európai szintről érkezik („decentralizálódik”), s bármelyik szinten keletkezik is működési zavar, az átmenetileg elapaszthatja ezeket. A források felhasználási lehetőségei ugyanakkor sok esetben tágabbak, ezzel pedig lehetőséget nyújtanak arra, hogy a képzést rugalmasan egészítsék ki a tanulók igényeihez illeszkedő szolgáltatások, mint a megélhetést megkönnyítő ösztöndíj, vagy az egyéni problémák hatékonyabb kezelését célzó szociális munka. Ezek kevésbé rendszeridegen költségek itt, mint az iskolarendszerű képzésben, ahol csak az általánosan elfogadott, s leginkább csak a szorosan vett oktatáshoz nélkülözhetetlen költségek elismertetésére van lehetőség. Természetesen szabad felhasználású források az iskolarendszerben is vannak, de általában nem sok.

A Termelőiskola gyakorlott pályázó, igyekszik mindent elkövetni a pénz megszerzése érdekében. Nagyon erős érdekeltség fűzi a tanulók megszerzéséhez és megtartásához. Ez utóbbinak az a következménye, hogy a vezetés kénytelen az ezzel kapcsolatos érdeket az iskolaszervezet egészével megosztani, vagyis szinte minden egyes dolgozót rávenni arra, hogy járjanak utána minden, a tanulást, az iskolába járást veszélyeztető eseménynek, s hogy a tanulók eltávolítása nélkül igyekezzenek minden konfliktust megoldani.

Az Iskola ezzel szemben stabil fenntartói háttérrel rendelkezik. A tanulók számában valamennyire érdekelt (ez az érdekeltség fenntartótól függően nagyon eltérő lehet), de – már csak nagysága miatt is – kevésbé érzékeny a tanulók iskolában tartásában. Többnyire az osztályok számának megőrzéséhez, s ezen keresztül egy minimumlétszám fenntartásához fűződik erős érdekeltség.

b) Beiskolázás, szakmai kínálat

A tanulók egy-egy szakmára, szakirányra történő beiskolázását egyaránt meghatározhatják a munkaerőpiaci elvárások, a tanulói szándékok és az intézményi lehetőségek. Az utóbbit a rendelkezésre álló infrastruktúra és a szakemberállomány befolyásolhatja.

Mindkét intézmény esetében az intézményi lehetőségek tűntek a meghatározónak. A nagyobb Iskolának a belső mozgásteret nagyobb valamivel, a kisebb Termelőiskola pedig szükségyszerűen a munkaerőpiaccal épített ki olyan kapcsolatot, amire a szakmakínálat meghatározásánál is építeni lehet. Éppen ezért az infrastruktúra kínálatot befolyásoló szerepében a két intézménytípus között csak kis különbséget találtunk. A gazdaság kivonulása a szakképzésből olyannyira általános, hogy bármilyen oktatási intézmény nagyon nehezen képes megenni saját tanműhely nélkül, különösen akkor, ha a gyakorlati képzésnek fontos pedagógiai szerepet szán.

A kínált szakmai választék tehát nem annyira a finanszírozási háttérrel, sokkal inkább az intézmények nagyságával hozható összefüggésbe, s ez az iskolák előnyét jelzi. Az iskolák általában többféle képzési programot indítanak, s a nagyobb iskolák kialakítására vonatkozó oktatáspolitikai törekvések eredményeként várhatóan a jövőben még inkább így alakul. A nagy iskolák hátránya viszont, hogy egy-egy speciális szükséglet könnyen háttérbe szorul. A középiskolák régóta a továbbtanulási statisztikákkal mérik sikerességüket, így nem igazán kerülnek reflektorfénybe azok a programok, amelyek nem ezt a célt szolgálják. A fenntartói elvárások, a tanulói igények és a költségvetési bevételek miatt természetesen sokféle program indul, de arra már kisebb figyelem fordítódik, hogy akár a munkaerőpiac, akár a tanulói elvárásokhoz alkalmazkodjon a szakmai kínálat, vagy, hogy a hátrányos helyzetű, sokszor magatartási problémák miatt konfliktushelyzetek sorozatát okozó



fiatalok programjait, módszereit megújítsák. A programok működtetése fontos számukra, de a túlzottan sok investíció már nem. Ha nincs kifejezetten problémaérzékeny vezetés, ezek a programok könnyen háttérbe szorulhatnak.

c) Tanári foglalkoztatottság

A projektszerű körülmények nagyon rugalmas foglalkoztatást igényelnek. Nem csak arról beszélhetünk, hogy nincs közalkalmazotti státusz, ami bebetonozza a dolgozókat, hanem arról is, hogy mind a finanszírozási nehézségek, mind a programváltás munkaerőmozgással járhat. Ha a rugalmasság oldaláról nézzük, akkor ennek előnyei is vannak, azonban jelentős a kockázata is, hiszen egy-egy intézménynek adott esetben a legjobb munkatársaitól kell megválnia, azoktól, akik a következő adandó alkalommal már nem biztos, hogy visszatérnek, hiszen – érthetően – számukra fontos az egzisztenciális biztonság.

Az iskolai környezet ugyanakkor viszonylag stabil, erre építeni lehet, bár kétségtelen, hogy a foglalkoztatási kényszer időnként kényszerpályára viszi a beiskolázást, vagyis a kínált szakmai programokat.

A két jellegzetes viselkedési mód tetten érhető a volt projektünkben szerepelt intézményekben is, a Termelőiskola épp az Equal program lezárását követően nem tudta foglalkoztatni tapasztalt, problémaérzékeny szakokat, akik így kénytelenek voltak megválni az intézménytől. Ugyanígy tapasztaltuk azt is, hogy az Iskola szakmai kínálatát erőteljesen befolyásolta, hogy mely tanárok foglalkoztatását kellett az intézménynek éppen megoldania.

d) Tanítási módszerek

A tanítási módszerek tekintetében nem igazán láttunk markáns különbséget a két intézmény, s ezen keresztül a két intézménytípus között. Igaz, a projektfinanszírozási háttér, a tanulók iskolában való tartásának erősebb kényszere elősegítheti a módszertani innovációt, azonban a bizonytalan működés, s ezzel összefüggésben a bizonytalan karrierlehetőség nem könnyen teszi lehetővé az intézmény számára, hogy stabil tantestületre építve érjen el teljes módszertani megújulást. Tudjuk, sok kivétel van az országban, de megítélésünk szerint ezek a kivételek a rendszer ellenében, sok tényező együttes eredményeként jöhettek létre.

Az Iskola nagyobb lehetőségekkel rendelkezne, ugyanakkor nem igazán érdekelt a megújulásban. Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a módszertani megújulás alapvetően személy, vagyis igazgató- és tanárfüggő. Lelkes, jól képzett tanárok képesek lehetnek újat nyújtani, míg mások inkább a hagyományos módszerekhez ragaszkodnak.

e) Kapcsolat a tanulókkal

A tanulókkal való kapcsolatot részben a tanuló fontossága, részben az intézményi érdekeltség határozza meg. Természetesen a tanárok szociális érzékenysége egyénileg is befolyásolja, eltérítheti, s el is téríti az általánosságban tapasztalhatótól. Az Iskolában (iskolában) azonban oktatni kell, szigorúan be kell tartani a szabályokat, minden fegyelmezetlenséget a jogszabályok szerint büntetnek. Nem véletlen, hogy itt a 27 fővel induló osztályból ketten távoztak fegyelmeivel a két év alatt, s öt tanuló érkezett ugyanilyen okból másik osztályból, vagy iskolából. A Termelőiskolában ezzel szemben nem történt ilyen eset, pedig fegyelmezetlenség és konfliktusok tekintetében nem volt különbség a két intézmény között. Csak míg az egyiknek fontos volt a tanuló, s a konfliktusokat igyekeztek finomabb

eszközökkel meg-, s feloldani, a kizárás pedig csak végső eszközként maradt meg, a másik intézmény számára viszont problémák kezelésének természetes eszköze volt.

f) Kapcsolat a szülőkkel, külső szervezetekkel

A két intézmény között itt nagyon nagy eltérést tapasztaltunk. Nem állítjuk, hogy ennek a különbségnek törvényszerűen így kell lennie, de azt igen, hogy sokkal nagyobb az esély arra, hogy a projektháttérű intézmények a tanulók környezetével, beleértve a szülőket és a különböző, szociális területen érintett intézményeket, felvegyék a kapcsolatot, meggyőzve őket arról, hogy a tanulók érdekében működjenek együtt. (A tanulók családjánál készített interjúink is azt jelzik, hogy a leghátrányosabb helyzetű szülők túlnyomó többsége is szeretne szakmát adni gyerekei kezébe, vannak ezzel kapcsolatos elképzelései, konkrét tervei, vagyis nem eleve reménytelen az együttműködés.) Tudjuk, hogy nem minden ilyen típusú intézmény épít erre, sőt olyat is hallottunk, amelyik tudatosan zárja ki a szülőket, mint minden baj forrását a megoldásból, de sok intézmény inkább bevonni igyekszik őket. Az Iskola (egyéb tapasztalataink alapján állíthatjuk: az iskolák többsége) képtelen kilépni a szülői értekezlet, illetve az írásos kapcsolattartás (üzenő füzet) adta keretek közül, s minthogy erre éppen a hátrányos helyzetű szülők a legkevésbé fogékonyak, a kapcsolat csírájában elhal.

Ugyancsak nem működik hatékonyan az iskola és az említett intézmények közötti kapcsolat. A formságok, a bürokratikus ügyintézés lassúsága, az önkormányzati ellenérdekeltség a tankötelezettség betartásában csak a kirívó esetek kezelését teszi lehetővé. Pedig – a tapasztalataink szerint – a megoldás egyik kulcsa, hogy az oktatási intézmény ne csak szűken értelmezze feladatát, azaz ne csak oktasson (oktassa azokat, akik ezt elfogadják, elviselik), hanem tegyen meg mindent annak érdekében, hogy minél többen vegyék igénybe ezt a szolgáltatást. S ha ezt egyedül nem tudja megtenni (miért is tudná), akkor keressen kapcsolatot más intézményekkel, személyekkel. S ha erre a formális keretek nem megfelelőek (s nem megfelelőek!), akkor keressen informális kapcsolatokat. Projektünkben világossá vált, hogy Iskola képtelen volt kilépni a megszokott keretek közül, mert senki, s semmi nem kényszerítette erre. Mindenki elvégezte a szűken vett feladatát, de a tanulók benntartására való erős készlettel hiánya miatt ennél többet senki nem tett.

A Termelőiskola ezzel szemben rájött, hogy csak úgy tudja bent tartani a tanulókat, s ezzel teljesíteni a projektelvárásokat, ha mindent megragad, ami ezt szolgálja, s akivel csak lehet, együttműködik. Fontos volt számára a tanuló, így ha kellett, elmentek érte a lakására, vagy nyakon csípték a városban, más esetben igyekeztek elsimítani rendőrségi ügyeit, s sorolhatni lehetne a sok egyedi esetet, amely mind azt bizonyítja, hogy sokszor nem a hivatalos eljárásrend a sikeres út.

g) Kapcsolat a munkaerőpiaccal

A munkaerőpiaccal való kapcsolattartásban is talákoztunk eltérő hangsúlyokkal, de igazán markáns különbséget nem tapasztaltunk. A munkaerőpiac kínálta források megszerzése mindkét rendszerben fontos, a szakképzési hozzájárulás miatt az iskolarendszerben fontosabb.* A gyakorlati képzési lehetőségek feltárása valamelyest a projektháttérű intéz-

* A projektszerű finanszírozás és az iskola, mint jogi forma nem zárja ki egymást, de inkább csak rövid távon, kísérleti jelleggel működik, mint az a Második esély projektben is történt, hiszen a pályázati források általában csak kísérleteket, s nem intézményi működést hajlandók finanszírozni.



ményeket érinti jobban, s ugyancsak itt jelenik meg jobban a tanulók végzés utáni munkába állítását célzó kapcsolatok iránti igény. Ez utóbbi komolyabb érvényesülését viszont egyrészt az korlátozza, hogy az ezzel kapcsolatos projektelvárások határozott időre, általában csak fél évre vonatkoznak, másrészt az, hogy a rosszul fizető, vagy rossz körülményeket kínáló munkahelyeken magas munkaerő-fluktuáció, ami újabb és újabb helyeket szabadít fel későbbiek során végzettek számára, harmadrészt pedig az, hogy bizonyos gazdasági szektorokban terjed a munkaerő-kölcsönző cégeken keresztül történő foglalkoztatás, így a képző intézmények számára elegendő lehet az ezekkel való kapcsolattartás a munkaerőpiac részletes feltérképezése helyett.

h) Tanulók kilépésének követése, támogatása

Az eltérő célcsoporttal foglalkozó két intézmény nem hasonlítható össze a képzést befejezők követése szempontjából, hiszen egészen más funkciója van (lehet) a követésnek a 9–10. osztályos képzést követően, illetve a szakképzés befejezésekor. Így inkább csak jelzésszerűen utalunk arra, hogy a projektháttérű intézmények esetén a tevékenységek köze általában beépült az a rendszer, azoknak a módszereknek az együttese, amelyek révén a kilépők sorsát követni tudják, s ha szükséges, akkor be is avatkozhatnak. Akármilyen kifinomult módszerektől van is szó, természetesen csodát várni nem lehet ettől sem, hiszen csak addig működik, amíg a projekt finanszírozója ezt elvárja, illetve megfizeti. A követést kiegészítő segítségnyújtás fontos eleme a projekt tevékenységének, függetlenül attól, hogy ezt mennyire finanszírozza a támogató, mert a sikeres helytállás az intézmény tevékenységének fontos indikátora. Ez a segítségnyújtás sokat segíthet a végzettek munkaerőpiaci integrációjában, ugyanakkor nem segíti a képzés értékelését, ugyanis a kudarcokat a követési időszak utáni időre tolja ki, ennek mértékéről pedig általában már nincs visszajelzés.

Ilyen rendszer az iskolarendszeren belül jelenleg egyáltalán nincs, így az iskolák részére semmilyen visszajelzés sincs tevékenységük sikerességéről.

Összefoglalás

Mindezek után feltehetjük a kérdést: projekt, vagy iskola? Vagyis melyik lehet sikeresebb a hátrányos helyzetű fiatalok munkaerőpiaci és társadalmi integrációjában: a projektkeretek között támogatott megoldások, vagy pedig a normatív alapon finanszírozott képzés.

A tapasztalataink azt jelzik, hogy a projektfinanszírozásnak sok olyan pozitív eleme van, amelyek az ez alapján működő intézményeket arra készítetik, hogy a rászorulókkal hatékonyabban foglalkozzanak. A finanszírozással kapcsolatos bizonytalanság azonban komolyan veszélyezteti a szakmai munkát, így hosszabb távon kérdésessé válik a program fenntarthatósága, színvonala. A normatív támogatásra épülő finanszírozás viszont elkenyelmesíti az intézményeket, ráadásul nem hagyható figyelmen kívül, hogy ez egy már olyan, kialakult intézményrendszerhez kötődik, amelynek nem a fő funkciója a hátrányos helyzetűek képzése és felkészítése a munkaerőpiacra. Mindez ráirányítja a figyelmet arra, hogy nem szabad vagyis megoldásban gondolkodnunk, hanem a projekt tapasztalatok alapján olyan finanszírozási rendszer kidolgozása segíthet, amely az iskolák stabilitására, szakmai felkészültségére épülve támogat releváns megoldásokat. Egy olyan rendszer, amely egyben kellő rugalmasságot ad az intézményeknek a problémakezelésben, s amely lehetővé teszi tevékenységük számonkérését is. Egy olyan rendszer, amelynek révén elér-

hető, hogy az iskolai szakemberek érdekeltek legyenek a tanulók iskolában tartásában, és éppen ezért mindent el is követnek ennek érdekében. Az ezzel kapcsolatos pótlólagos költségek viszont elszámolhatók legyen valamilyen formában. Mindez csak valamilyen rugalmas rendszerben képzelhető el, mert egy mereven körülírt rendszer könnyen bürokratikus s ennek révén diszfunkcionálissá válhat.

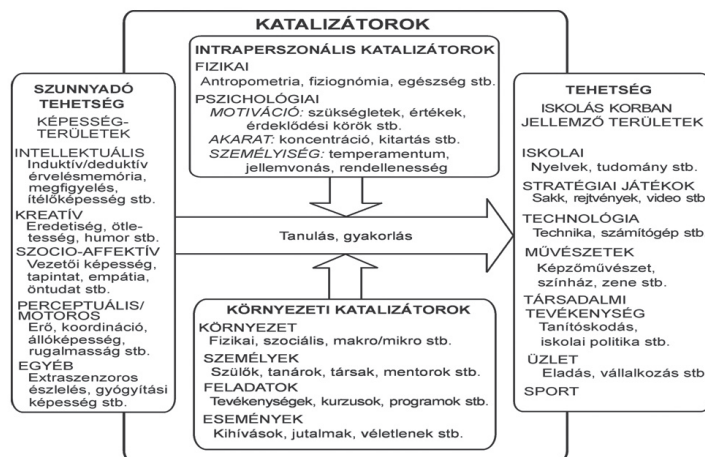
Györgyi Zoltán

Hátrányos helyzetű tehetséges hallgatók a Debreceni Egyetemen

A legtöbb tehetség-definíció 3 alapvető aspektusra koncentrál: a kiemelkedő *adottságokra* (azaz az általános értelmességre, a specifikus mentális képességre, a kreativitásra és a motivációra), a kivételes *képességekre*, és a társadalom számára hasznos *tevékenységre*.¹

Ahhoz, hogy a tehetséges diákok adottságaiból valódi képesség, és ezáltal a társadalom számára hasznos teljesítmény legyen, kellő motiváció és kedvező környezeti hatások (a család, az iskola, a kortárscsoport és a társadalom kedvező hatásai) kellenek.² Gagné hármas tagolású tehetségmodellje (1. ábra) mutatja meg a legszemléletesebben azt, hogy a *szunnyadó tehetségből* a megfelelő környezeti *katalizátorok* által hogyan válhat kibontakozott, *teljesítőképes tehetség*.³

1. ábra: Gagné tehetségmodellje



Forrás: www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/tehetsegfogalomBL.doc, 2008-05-07.

- 1 Ferku Imre (1996) *Tehetségnevelés*. Nyíregyháza, OKTESZT Könyvkiadó; Czeizel Endre, Dr. (1997) *Sors és tehetség*. Budapest, FITT IMAGE és a Minerva Kiadó; Tóth László (2000) (ed) *Tehetség-kalauz*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó; Balogh László, Bóta Margit & Dávid Imre (2000) *Tehetséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés*. In: Balogh László: *Tehetség és iskola*. Debrecen, Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, pp. 9–51.
- 2 Czeizel Endre, Dr. (1997) *Sors és tehetség*. Budapest, FITT IMAGE és a Minerva Kiadó.
- 3 Mező Ferenc (2004) *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Debrecen, Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.; Balogh László, Bóta Margit & Dávid Imre (2000) *Tehetséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés*. In: Balogh László: *Tehetség és iskola*. Debrecen, Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója. pp. 9–51.



Jelen kutatásban a hangsúly azon a folyamaton van, ahogy az adottságból képesség, a képességből pedig a társadalom számára hasznos tevékenység lesz. Ebben a folyamatban játszanak nagyon fontos szerepet a környezeti hatások, ezen belül pedig a legfontosabbat a család és az iskola.

A családban megjelenő társadalmi egyenlőtlenségek hatással vannak minden ember, így a tehetséges tanulók életésélyeire is. A társadalmi háttér függvényében teljesítménybeli egyenlőtlenségek jelennek meg az élet több területén, de különösen az iskolában. Ezen egyenlőtlenségek hátterében jórészt nem az öröklött, hanem a szerzett tulajdonságok állnak: a gyermek környezete, nevelése, szocializációja.⁴ A kedvezőtlen társadalmi helyzetből adódó hátrányok végigkísérik a gyermekek testi, lelki, szociális és értelmi fejlődését.

A gyermekek tanulási készsége és teljesítménye az olyan szocializációban működő változóktól függ, mint a családban meglévő társadalmi-gazdasági feltételek, értékorientációk, nevelési gyakorlat, családszerkezet stb.⁵ A gyermekek szocializációjában a család tölti be az elsődleges szerepet, hiszen a születéstől kezdve hat, érzelmi kötélket jelent, viselkedési modelleket nyújt és vés a személyiségbe, valamint családi és társadalmi értékeket közvetít.⁶ A családban történik a személyiség pszichogén és szociogén szférájának kialakítása, a beszéd megtanítása, a családi kultúra közvetítése, modellek nyújtása a normák átvételére, az éntudat, az énkép és az identitás kialakítása.

Ezek a folyamatok azonban rétegenként – de még családonként is – különböző módon mennek végbe, ezért hatásuk a gyermekekre és azok iskolai pályafutására is különböző.

A kutatás ezeket a hatásokat vizsgálja meg a Debreceni Egyetem 465 tehetséges hallgatója körében. Az elemzés olyan összefüggéseket keres, amelyek a családi háttér hatását mutatják meg a diákok nehézségeire, teljesítményére, pályaválasztására, kulturális és kapcsolati tőkérére és az olyan anyagi feltételekhez köthető előnyökre, mint a nyelvvizsga megléte, vagy a magánórák látogatása.

A kutatás alapsokaságát a Debreceni Egyetem azon nappali tagozatos hallgatói alkoták, akik 2007-ben részt vettek a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Program⁷ beavallogatásának második szakaszán. Az első szakaszban a diákok tanulmányi átlagát mérték az utolsó két félévben, s ez alapján kerültek be a második fordulóba, ahol az adatbázis alapjául szolgáló kérdőívet kitöltötték. A mintába ténylegesen bekerült 465 hallgató tehát a „tanulmányi teljesítmény” alapján a hallgatók azon felső 20 százaléka, akik megjelentek a második forduló kérdőíves vizsgálatán.⁸

4 Czeizel Endre, Dr. (1997) *Sors és tehetség*. Budapest, FITT IMAGE és a Minerva Kiadó.

5 Mollenhauer, Klaus (2003) Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (ed): *Iskola és társadalom*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó. pp. 129–146.

6 Kozma Tamás (1995) *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

7 Továbbiakban DETEP.

8 Elemzésemben az adatbázisban szereplő 465 hallgatót tekintettem tehetségesnek, mivel a tehetség megnyilvánulásának több aspektusa közül egyben, a tanulmányi átlagban ők bizonyultak a legjobbnak. Bár tudjuk, hogy a tehetségek olykor nem a legjobb tanulmányi eredménnyel rendelkező hallgatók, s a tehetség megítélésére a tanulmányi átlag nem az egyetlen, s korántsem a legtökéletesebb mutató (Mező Ferenc (2004) *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Debrecen, Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület); mégis azt mondhatjuk, hogy praktikus az esetleges tehetségek azonosításának első lépcsőjeként, s hogy ez az objektív mutató az iskolában nyújtott teljesítményt tükrözi, amely teljesítmény mögött ott állnak azok a képességek, amelyeket igen nehéz mérni. Ilyen, felsőfokú tanulmányokat folytató, tehetséges tanulókról készült adatbázis pedig elvéve áll csak a rendelkezésünkre. Ezért dicséretes a DETEP azon törekvése, hogy megpróbálja felfedezni a leghatékosabbakat, s ezt a folyamatot dokumentálja is. A program teljes beavallogatási rendszerében a kiemelkedő tanulmányi átlag

Az ilyen módon tehetségesnek tekintett hallgatók között a családi háttérre vonatkozó mutatók alapján megkülönböztettem hátrányos helyzetűeket, és nem hátrányos helyzetűeket, és így hasonlítottam össze az adatbázison belül – tehát a tehetséges diákok között – a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók különböző, iskolai pályafutással kapcsolatos mutatóit.

Az adatbázisban szereplő társadalmi háttérre vonatkozó (magyarázó) változókból készítettem egy *összevont és dichotom hátrányos helyzet* változót, amely alapján a legalább 2 hátránnyal rendelkezőket tekintettem hátrányos helyzetűeknek, az egy vagy nulla hátránnyal rendelkezőket pedig nem hátrányos helyzetűeknek. A hátrányos helyzet ismérveit egyenként is bevontam az elemzésbe: magas testvérszám, hátrányos településtípus, alacsony iskolázottságú szülő/szülők, elhunyt szülő a családban, munkanélküli szülő a családban. Ezek mintabeli alakulását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: A hátrányos helyzet változóinak eloszlása a hátrány megléte szerint (%)

Testvérszám	0 vagy 1 testvér	75,9
	2 vagy több testvér	24,1
Településtípus	város	79,1
	falu	20,9
Szülők iskolai végzettsége	diploma	27,3
	legfeljebb érettségi	72,2
Elhunyt szülő	nincs	92,7
	van	7,3
Munkanélküli szülő	nincs	93,5
	van	6,5

Forrás: DETEP, 2007, N=465

Az iskolai pályafutásra vonatkozó (függő) változókat egyenként vizsgáltam, mivel azok sokfélesége miatt nem volt mód egy összevont változó létrehozására. (Kivévelt a *tudományos vagy közéleti tevékenységben* való részvétel jelentett, mivel ezeket a tevékenységeket egyenként és összevonva is bevontam az elemzésbe.) Az iskolai pályafutással kapcsolatos mutatók a következők voltak: tudományos vagy közéleti tevékenységben⁹ való részvétel (egyenként és összevontan is), felsőfokú nyelvvizsga megléte, magántanár látogatása, munka az egyetemi évek előtt, barátok száma középiskolás korban, könyvolvasási szokások, tagozatos középiskola látogatása, magas presztízsű kar látogatása.

A *tudományos vagy közéleti tevékenység* több szignifikáns összefüggést is mutat a társadalmi háttér változóival. Ahogy a 2. táblázatban látható, az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőkkel rendelkező hallgatók lényegesen kevésbé vettek részt tanulmányi versenyen (csupán 19,8 százalékuk), diplomás családban felnövő társaik 40,9 százalékához képest.

csak egy tényezőt jelentett, amely az első fordulón való túljutás feltétele volt. A további fordulóknál a motiváltságot és a szakmai felkészültséget is figyelembe vették.

9 A tudományos és a közéleti tevékenységek a következők voltak: részvétel tanulmányi versenyen, OTDK tevékenységben, OTDK konferencián előadóként, tanári kutatásban, szakkollégiumban, diákszervezetben, öntevékeny csoportban; publikáció kiadása; kiemelt vagy külföldi ösztöndíj elnyerése



2. táblázat: A szülők iskolai végzettsége és a tanulmányi versenyen való részvétel

		Szülők iskolai végzettsége		Összesen	
		felsőfokú	legfeljebb érettségij		
Tanulmányi verseny	Nem vett részt	fő	75	271	346
		%	59,1	80,2	74,4
	Részt vett	fő	52	67	119
		%	40,9	19,8	25,6
	Összesen	fő	127	338	465
		%	100,0	100,0	100,0

Chi-négyzet = ***. A továbbiakban a Chi-négyzet szignifikanciájánál a következő jelölést alkalmazom:
* = 0,5–0,01; ** = 0,01–0,001; *** = 0,001–0.

Forrás: DETEP, 2007.

A szülők iskolázottsága szignifikáns összefüggést mutatott azzal is, hogy a hallgató kapott-e kiemelt ösztöndíjat: a diplomás szülők gyermekei közül közel kétszer annyian kaptak (15 százaléknian) ilyen ösztöndíjat, mint a nem diplomás szülők gyermekei közül (8 százaléknian).

A tudományos vagy közéleti tevékenységek összevont és dichotomizált mutatója két hátrányos tényezővel is szoros összefüggést mutatott: az állandó lakóhely településtípusával, és a szülők legmagasabb iskolai végzettségével.

A testvérszámmal egy érdekes, a várthoz képest ellentétes irányú kapcsolat volt kimutatható. A két- vagy több testvérrel rendelkezők közül többen vettek részt tanulmányi versenyen (33,9 százalékuk), mint a kisebb családban felnövő társaik (22,9 százalékuk). Ennek magyarázata a testvérek közötti információáramlás lehet, de e sejtés igazolása további vizsgálatokat igényelne.

Az olyan anyagi ráfordításhoz köthető előnyök, mint a felsőfokú nyelvvizsga birtoklása és a magántanár látogatása erősen függtek a társadalmi háttér egyes változóitól. A felsőfokú nyelvvizsga birtoklása a szülők iskolai végzettségével mutatott erős szignifikáns kapcsolatot (2. és 3. ábra).

2. és 3. ábra: A felsőfokú nyelvvizsga birtoklásának megoszlása a nem diplomás ill. diplomás szülőkkel rendelkezők körében



(DETEP, 2007, n=465)

A magántanár látogatása az *összevont és dichotomizált hátrányos helyzet* változóval mutatott szignifikáns összefüggést (3. táblázat). A 0 vagy csupán 1 hátránnyal rendelkezők közül csaknem 10 százalékkal többen jártak magántanárhoz középiskolás korukban (69,5 százalékuk), mint a 2 vagy több hátránnyal rendelkezők (58,8 százalékuk). A többi társadalmi háttérre vonatkozó változóval nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat.

3. táblázat: A hátrányos helyzet összevont és dichotomizált mutatója és a magántanár látogatása, DETEP, 2007

		Hátrányos helyzet összevont indexe		Összesen	
		0 vagy 1 hátránnyal rendelkezik	2 vagy több hátránnyal rendelkezik		
Magántanárhoz járt-e középiskolás korában	nem	fő	87	73	160
		%	30,5	41,2	34,6
	igen	fő	198	104	302
		%	69,5	58,8	65,4
	Összesen	fő	285	177	462
		%	100,0	100,0	100,0

Chi-négyzet = *

Forrás: DETEP, 2007.

A diákok anyagi nehézségeinek nyomát az egyetemi évek előtti munkában véltem felfedezni, de ez a változó nem mutatott szignifikáns összefüggést egyik családi változóval sem. Ezt a mutatót talán a munka jellegének részletesebb ismeretében lenne érdemes vizsgálni. A munka ugyanis sokféle tevékenységet jelenthetett a megerőltető fizikai munkától a családi vállalkozásba való besegítésig.¹⁰

A középiskolás kori barátok száma a kapcsolati tőke egy szeletébe segített betekintést nyerni. Bár a válaszok nagymértékben függtek attól, hogy ki mit ért barát alatt, mégis szignifikáns összefüggést mutatott két családi változóval is. Az egyik az *összevont és dichotomizált hátrányos helyzet* változó volt. A 2 vagy több hátránnyal rendelkezők 51,7 százalékának volt a mediánnál több barátja középiskolás korában, míg az 1 vagy 0 hátránnyal bírók közül csak 39 százalékról mondható el ugyanez.

A barátok száma összefüggött a településtípussal is (4. táblázat). A falusiak több barátot tudhattak magukénak, mint a többi településtípuson élők.¹¹ A többi magyarázó tényező nem függött össze a barátok számával.

A tehetséges egyetemisták olvasási szokásait vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a kistelepüléseken élők és az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei kevesebbet olvasnak, mint a többség. A sok testvér viszont pozitívan hat az olvasási szokásokra (5. táblázat). Egyes „hátrányok” tehát negatívan, mások pedig ösztönzőleg hatnak a hallgatók olvasási szokásaira.

¹⁰ Ez utóbbi nem is tűnhet olyan ritkának, hisz a megkérdezettek 14 százalékának az édesapja, 5,4 százalékának pedig az édesanyja volt vállalkozó.

¹¹ Mégsem lehet azonban egyértelműen kijelenteni, hogy a hátrányos helyzetű tehetségek ennek köszönhetik sikerességüket. Ez az összefüggés adódhat a falusi települések mikrovilágának sajátosságaiból is.



4. táblázat: Az állandó lakóhely településtípusa és a barátok száma

		Állandó lakóhely településtípusa		Összesen	
		város	falu		
Barátok száma	10-nél kevesebb	fő	220	41	261
		%	59,8	42,3	56,1
középiskolás korban	11-nél több	fő	148	56	204
		%	40,2	57,7	43,9
Összesen		fő	368	97	465
		%	100,0	100,0	100,0

Chi-négyzet = **

Forrás: DETEP, 2007.

5. táblázat: A testvérek száma és a könyv olvasási szokások

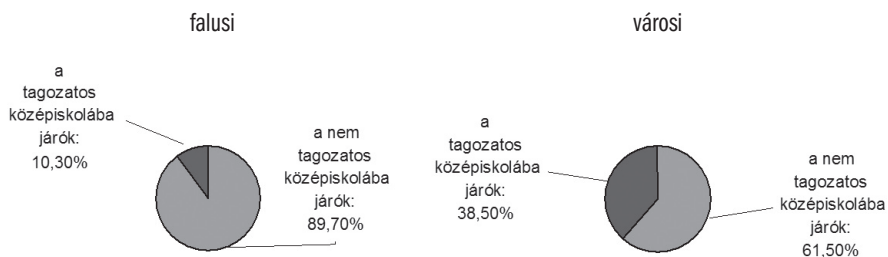
		Testvérek száma		Összesen	
		0 vagy 1 testvér	2 testvér fölött		
Szokott-e könyvet olvasni	nem	fő	95	20	115
		%	27,1	17,9	24,8
	igen	fő	256	92	348
		%	72,9	82,1	75,2
Összesen		fő	351	112	463
		%	100,0	100,0	100,0

Chi-négyzet = *

Forrás: DETEP, 2007.

Tagozatos középiskola látogatása a hallgatók egyharmadának adatott meg. A különbség hátrányos és nem hátrányos helyzetűek között itt is kirajzolódott. Szignifikáns a kapcsolat a szülők legmagasabb iskolai végzettségével és az állandó lakóhely településtípusával, valamint az *összevont és dichotomizált hátrányos helyzet* változóval is. A legszorosabb kapcsolat a településtípussal volt látható. Míg a falun élők/felnövők közül mindössze 10,3 százalék járt ilyen középiskolába, addig az egyéb településtípusokon (lényegében városokban) élők/felnövők 38,5 százaléka mondhatja el ugyanezt magáról (4. és 5. ábra).

4. és 5. ábra: Középiskolába járók megoszlása tagozatosság szerint a falusi ill. városi diákok körében



(DETEP, 2007, n=465)

A hátrányos és nem hátrányos helyzetűek karok közötti eloszlása a legtöbb hátrány esetében nem mutatott összefüggést. Csupán egy hátrányos tényező, az alacsony iskolázottságú szülő tekintetében volt különbség (6. táblázat). A legfeljebb érettségivel rendelkező szülők gyermekei ugyanis kisebb arányban (csaknem feleannyian) járnak a magas presztízsű karokra,¹² mint a diplomás szülőkkel rendelkezők.

6. táblázat: A szülők iskolai végzettsége és a kar típusa

		Szülők iskolai végzettsége		Összesen	
		felsőfokú végzettség	legfeljebb érettségi		
Kar típusa	Alacsony presztízsű	fő	67	244	311
		%	53,2	72,4	67,2
	Magas presztízsű	fő	59	93	152
		%	46,8	27,6	32,8
Összesen		fő	126	337	463
		%	100,0	100,0	100,0

Chi-négyzet = ***

Forrás: DETEP, 2007.

Összességében elmondható, hogy a hátrányos tényezők közül 3 volt csak hatással az iskolai változókra. A munkanélküli és az elhunyt szülő nem jelentett semmilyen hátrányt vagy előnyt az elemzésben szereplő változók tekintetében.¹³ A testvérek számának egy furcsa hatását figyelhettük meg két esetben is. A tanulmányi versenyen való részvételre és a könyv olvasási szokásokra kedvezően hatott az, ha valakinek több testvére van. Ám a *tudományos vagy közéleti tevékenységek összevont és dichotomizált* mutatójára kedvezőtlenül. A falusi lakóhely a kapcsolati tőke mutatóját pozitívan, ám a tagozatos középiskolába járást, a tudományos vagy közéleti tevékenység folytatását, valamint a könyv olvasási szokásokat negatívan befolyásolta. Az alacsony iskolázottságú szülő volt a legtöbb függő változóra hatással, méghozzá negatív hatással: a felsőfokú nyelvvizsgára, a tagozatos középiskola és a magas státuszú kar látogatására, a tanulmányi versenyen való részvételre, a kiemelt ösztöndíjban való részesülésre, a *tudományos vagy közéleti tevékenységek összevont és dichotomizált* mutatójára, valamint a könyv olvasási szokásokra kedvezőtlenül hatott az, ha valakinek a szülei legfeljebb érettségivel rendelkeztek. Az *összevont és dichotomizált hátrányos helyzet* mutató nem minden esetben mutatott összefüggést az iskolai pályafutás változóival. A magántanár látogatására és a tagozatos iskolába járásra kedvezőtlenül hatott az, ha valaki 2 vagy több hátránnyal rendelkezett.

A kutatás további, részletesebb elemzéssel folytatódik, amelyet kvalitatív módszer is kiegészít. Az interjúkban nagy hangsúlyt kapnak azok a tényezők, amelyek a legnagyobb hatással vannak egy-egy diák pályafutására. A kutatás eredményeit tovább árnyalják majd azok a különbségek, amelyek az elkallódott tehetségek és a megvalósult tehetségek narratíváiból olvasandók ki.

¹² Magas presztízsű karnak tekintetem a jogász, közgazdász, műszaki, informatikai, orvosi és fogorvosi karokat.

¹³ Ennek oka lehet a kis elemszám, mivel kevés olyan hallgató szerepelt a mintában, akinek elhunyt vagy munkanélküli szülője volt.



Mindezek ismeretében közelebb kerülhetünk annak megválaszolásához, hogy hogyan kell az oktatás és/vagy a támogató programok struktúráját, a családi és egyéni hozzáállást megváltoztatni, hogy még kevesebb hátrányos helyzetű tehetséges diák pályája tévesszen útirányt. A fő kérdés azonban nem az, hogy hol és hogyan kell beavatkozni. Nem elég a „tüneteket” kezelni. Egy átfogó megoldásra kell törekedni a hátrányos helyzetű tehetségek és a társadalom érdekében, hiszen a kimagasló tehetséggel rendelkező emberek hazánk boldogulását is segíthetik. Ehhez a megoldáshoz szeretne segítséget nyújtani a kutatás.

Ceglédi Tímea

Muszély Ágoston, a „művészyakkendőt” viselő rajztanár

20. század eleji reform rajzoktatási koncepciója tanítványainak rajzaival alátámasztva

Rajztanítás történeti disszertációm megírását szaknevelés történeti dokumentációk gyűjtése előzte meg. Ennek a forráskutató munkának a legnagyobb eredménye, hogy magántulajdonból előkerült Muszély Ágoston (1877–1966) művészpédagógus¹ hagyatéka, és a család engedélyezte ennek a pótolhatatlan értékű gyűjteménynek a kutatását és publikációját.² Az alábbiakban a rajztanári tevékenységén, az elméleti értekezésén és tanítványainak rajzain keresztül szeretném a 20. század eleji paradigmaváltásnak gyakorlati megvalósulását ábrázolni. A 20. század elejével jelentős korszak nyílt meg a rajztanításban. A rajztanár a szekrény mélyére sülyeszthette a mintakönyveket, feladata hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően felkeltse a gyerekek érdeklődését, működésbe hozza alkotói fantáziáját, s így fejlessze vizuális készségeit.

Muszély Ágoston rajztanítói munkásságát 1902-től 1903-ig Budapesten a Thorasz-Emesz Iskolában kezdte, ahol a polgári iskolai tanulóknak rajzot és mértant tanított. 1904-ben Nagyváradon az izraelita polgári iskolában helyettesítő tanárként hasonló feladatot látott el több hónapig. Óraadói tevékenységét 1904 utolsó negyedében Budapesten a VI. kerületi Érsek utcai iparostanonc-iskolában fejezte be. Állandó rajztanítói státusszal 1904 decemberében helyezkedett el a szigetvári polgári fiúiskolában. A szabadkézi és mértani rajzon, valamint a mértanon kívül pályája során több éven át tanított mintázást, szépírást és kézimunkát is. Az évenként kiadott iskolai értesítők és a hagyatékban megőrzött korai 1904-es tanítványi rajzok tanúsítják haladó szellemű, a természetközpontú pedagógiai módszerét. A *Rajztanítási módszerem* címmel 1910-ben nyilvánosságra került értekezését a szakma érdeklődéssel fogadta, s annak gyakorlati megvalósításához segítségét is kérték. A móri állami polgári iskolában az 1910–11. tanévben tanított. Onnan az erzsébetfalvai

1 Muszély Ágoston művészpédagógus 1877. május 25-én Kispesten született és 1966. augusztus 21-én Budapesten hunyt el. A Mintarajziskolában a legtöbb útmutatást és ösztönzést Székely Bertalantól kapta. Nagybányán, Olaszországban és Párizsban képezte magát tovább. Negyvenéves rajzpedagógiai szolgálata során budapesti, nagyvárad, szigetvári, móri és harminc éven át egy helyen, a pesterzsébeti – egykori erzsébetfalvai – polgári iskolában nagyra becsült rajztanárként működött.

Muszély Ágoston festményeivel és grafikáival önálló és közös tárlatokon 1902-től 1944-ig rendszeresen szerepelt. Leggyakrabban a Nemzeti Szalonban, Pesterzsébeten és a Múcsarnokban állított ki. Egészében a romantika utódiránya határozza meg a festői látásmódját, de váltakozva fellelhetők nála a szecesszió, a tárgyias naturalizmus, a nyersebb naturalizmus, az alföldi iskola stílusjegyei, s mi több, az expresszív ecsetkezelés is.

2 Ezúttal is szeretném köszönetemet kinyilvánítani Muszély Jánosnének, aki Muszély Ágoston hagyatékát a kutatáshoz rendelkezésre bocsátotta, és a mintegy 600 darabos tanítványi rajzokat a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Tanárképző Tanszék Vizuális Nevelési Gyűjteményének ajándékozta.

állami polgári fiú- és leányiskolához helyezték át. 1919 őszétől nyugállományba vonulásáig (1942-ig) a Kálmán utcai állami polgári fiúiskolában működött. A polgári iskolai rajztanítás tantervével kapcsolatos gondolatait és elméleteit szakfolyóiratokban és a nyilvánosság előtt is kifejtette.³ A továbbiakban a Rajztanítási módszerem című értekezését elemzem, mely igen hasznos információkkal szolgál e neveléstörténeti korszak feltárásához.

„A rajztanításnál növendékeim egyénisége fő irányítóm. Tapasztalatom, hogy a rajzban csak úgy érhetünk el célt, ha növendékeink szabadon, minden korláttól mentesen, játszi kedvvel és örömmel foglalkoznak vele...”⁴

Itt, a bevezetőben már elhangzik két kulcsszó: az *egyéniiség figyelembevétele* és a *szabad, korlátoztól mentes rajzolás* igénye, mely a századfordulón megjelent rajztanítási reform jelzavait idézi. Így Muszély-t a *szubjektív (azaz szabad) rajzolást hirdető* táborába sorolhatjuk, hiszen a témát az esztétikai hatás kedvéért úgy ábrázoltatja, ahogy látja a gyerek, azaz személyes látásmódján keresztül.

„A gyerek fejből szeret rajzolni. Még ha természet után rajzol, akkor is háttal fordul a személynék, vagy a tárgynak és csak olykor-olykor pislant rá egyet ...”⁵

Mint már említettem, a rajztanítás történetében először szabad a gyerekeknek emlékezetből rajzolni, ezért az imént bemutatott 1905-ös tanmenet alapján készült gyerekkori rajz emblematikus jelentőségű. Az 12 képkockára osztott rajzon (1.kép: Emlékezetből készült rajz, Polg. Fiúisk., 2.o) a 2. osztályos fiú az első képet természet után rajzolta, a többi fejből. Az első képkockán egy falu jellegzetes épületeit rajzolta meg, előtérben egy gémes kúttal, majd ezeket az elemeket a fantáziája és emlékei alapján variálta, és alkotott önálló kompozíciókat belőle.

„Nem hű másolója ő a természetnek, hanem stilizálója ...A gyermek csak a jellemzőt, a lényegest látja és azt legtöbbször karikírozza ... Ne akarjuk, hogy a mi szemünkkel nézze a tárgyakat.” (I.m. 43)

A 2. képen (Szorgalmi feladat, Polg.isk., 4.o., 1936) láthatjuk, hogy egy gyerek szorgalmi feladatként a gesztenye falevelét stilizálta kissé absztrakt formában, az elemeket megszoszorosítva rézsütös sorkompozícióban. Akár egy tapéta tervnek is beillene.

„Mikor a diák az elemi iskolából hozzám jut, még mindig örömebb rajzol fejből. ...

A rajz kevésbé vonzza, sokkal inkább a szín. A forma, az arány iránti érzéke bontakozik ki legnehezebben. ... Ezekben az ún. ösztönszerű rajzokban a színek pazar ritkításában jutnak érvényre. Változatos témákat nagy fantáziával old meg. ... Ezért a hozzám kerülő növendékeket továbbra is szabadjára engedem. Csak arra ügyelek szigorúan, hogy rajza a fejlődésének megfelelő, önálló, értelmes és őszinte legyen. ... Szívesen vesződöm az ügyetlennel, de nem tűröm a léha, szemfényvesztő ügyeskedést. Legkevésbé szeretem a minta után készült rajzokat.”⁶

Ezekből a sorokból kitűnik, hogy Muszély Ágoston tájékozott volt a gyerekrajzolás életkori sajátosságaival, ami ennek a kornak nagy felfedezése. Az ösztönszerű rajzolással, a szí-

3 Muszély Ágoston rajzpedagógiai írásai: *Rajztanítási módszerem*. A szigetvári állami polgári fiúiskola IX. értesítője az 1909–10. iskolai évről, 3–13. *Mit vesztett a polgári fiúiskolai rajztanítás az 1918-i új tanterv által*. A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Rajzoktatási Szakosztályának határozati javaslati, Rajzoktatás, 1926., XXIX. évf. 7–10. sz. 40–43. *Emlékeim Nagy Balogh Jánosról*. Kézirat.

4 Muszély Ágoston: *Rajztanítási módszerem*, 1909–10. In: Szij Béla – Muszély János: *Muszély Ágoston festőművész, 1877–1966*. Pesterzsébeti múzeumi füzetek 9. Budapest, 1991.

5 I. m. 43.

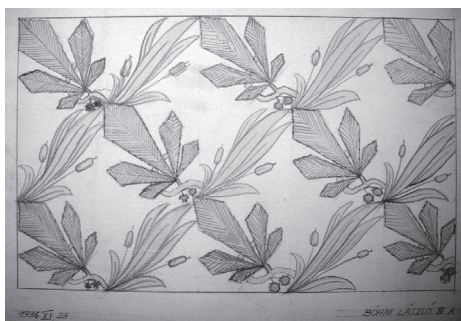
6 I. m. 43.



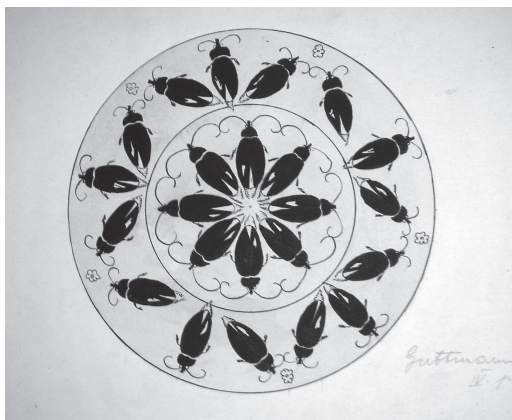
nek ösztönös és örömteli használatával, a forma- és arányérzék hiányosságai jellemzi az elemi iskolából kikerült korosztályt. *Korszerű módszertant alkalmaz a differenciálással.*

A tanmenetet két fő csoportra osztja: az alsó két osztályban síkban rajzolásra, a felső kettőben a térbeli rajzra helyezi a hangsúlyt. Itt is differenciál a növendéke egyénisége szerint. Az alapismereteket azonban mindenki az egy síkban rajzoláshoz szerzi meg. A tanévet mind a négy osztályban kezügyesítő gyakorlatokkal – mindenféle alakú egyenes, görbe vonalakkal képzett vonalas díszítmények, legtöbbször szalagmeneteknek könnyed rajzolásával kezdi. Mindezt azzal a gyakorlati tapasztalattal indokolja, hogy a szünet után a gyerekek játékos kedvét ezzel tudja ráhangolni a rajztanulásra, és a némiképpen strukturáltabb rajzi komponálásra. A 3. (Vonal és foltgyakorlat, Polg.isk., 1.o.) 1. és 2. osztályos tanulók évkezdési kezügyesítő gyakorlatait illusztrálja.

1., 2. kép



3., 4. kép



Mint a képeken is látjuk, első osztályban már színes ceruzával és festékkel dolgoznak a növendékek. A játékos hullámvonalakban és szalagmenetekben felfedezhetjük a gyerekek jókedvét és életörömet. Ezek már sokkal felszabadultabb rajzok, mint 50 évvel ezelőtt.

„A kézügyesítő gyakorlatokból építem ki a tanmenetem első csoportjába tartozó díszítő rajzot, a magyar ornamentikát. Visszavezetem ui. a magyar elemeket a körre, elipszisre és a szívalakra. A magyar ornamentika a legszebb díszítmény rajzok egyike. ... kezdetben szabadjára engedem a növendékeket. Óvatosan szorosabbra fogom a gyepelőt. ... Nem az a fontos, hogy sokat rajzoljunk, hanem, hogy jól! ... Megkövetelem, hogy rendesen, szépen rajzoljanak..., ügyeljenek arra, hogy a vonalak megszakítás nélküliek legyenek. Fordítsanak gondot a díszítő elemek arányaira, formaszépségére. Így térünk rá a díszítő formák arányainak keresésére. Ez igen nehéz, fárasztó és ezért unalmas a növendékeknek. Felfrissítésül utána rendesen a gyermek szemlélete köréből valami képet rajzolunk. ... A következő órán egy »nehezebb« ornamentet rajzolok a táblára. Igen jó szolgálatot tesz ilyenkor a mintázás is...”⁷

A fenti idézetben olvashattuk, hogy Muszély változatos és korszerű módszereket alkalmaz tanítása során, és a tanítványai rajzai pedig az egyre részletgazdagabb és bonyolultabb motívumkincsekben való jártasság elsajátításának folyamatát tükrözik. Az összetettebb díszítmények között alkalmazza a különböző népi textíliák, mángolók, kályhacsempék, subarózsák, tányértervezetek motívumait. Mivel polgári iskolai növendékei főleg iparos pályára készülnek, a figyelmüket gyakorlati irányba tereli. Miután megismerkedtek a magyar díszítő elemekkel, díszítő tervezési feladatokat ad számukra. Legelőször tapétát és tányérokot rajzoltat, majd szalagmeneteket, frízeket, fejleceket, könyvborítókat terveztet.

„Egy-egy szó esik ilyenkor az egyes iparágakban előforduló technikákról is. Minthogy a rajz mellett a mintázást is tanítom, tehát közvetlenül az agyagipari technikákról. ... a helybeli fazekasnál növendékeim tervezetei alapján különféle agyag tárgyakat készíttettem. „Nem telnék-e öröme édesanyádnak, ha a falra díszítést készítenél, vagy az asztalára virágvázát? ... A növendék tehát azt készíthet újból, amit szeret, amiben öröme telik, de most már tudatosan és helyesen rajzolja gondolatát. ... A lombfűrészeti munkákkal – ezzel a hálátlan, nehéz, de az ifjú előtt annyira kedvelt technikával – az volt a célom, hogy kiszorítsam a külföldről beözönlött, legtöbbször tudás nélkül készült, mindig formátlan mintákat.”⁸

Sajnos mintázáshoz készült tervrajzok nem maradtak fenn, de 4. osztályosok által készített magyar népi motívumokkal kipingált, illetve természet után megrajzolt bogarakat mint díszítő elemeket felhasználó tányértervet tanulmányozhatunk az alábbiakban. A 4. (Tányér terv, 4.o.) készítője kimagasló komponálási készségről tanúskodik.

A 5. képen (Könyvborító terv, 4. o., 1905) egy 1905-ben készült könyvborító tervét csodálhatjuk meg. A 6. képen (Keret terv, 4.o., 1905) a szecesszió jegyeit ismerhetjük fel a szintén 1905-ös datálású keretdíszben.

„Az első és a második osztályban préselt leveleket rajzolnak és festenek a növendékek. ... A festés kezdetben egy színfolttal való bevonásból, majd természetű színezésből áll. (lásd: 7.kép) Később virágokat rajzolnak, illetve színeznek. ... A térbeli rajzra tanmenetem szerint a harmadik évben megyünk át... Legelőször síkidomokat rajzoltatok legkülönbözőbb állásból. Ezzel a térbeli elváltozásokat, rövidüléseket ismertetem. Utána a szögletes testek hálózatai, majd a testek és végül különösen a negyedik évfolyamban a testcsoportok következnek. A mintázásnak itt veszem az igazi hasznát. Ezek után edényeket, gipszformákat és gipszfejeket rajzolunk. A rajzoló anyag leginkább a szén. Az időszaknak megfelelően kitömött madarakat is rajzolunk, vagy vi-



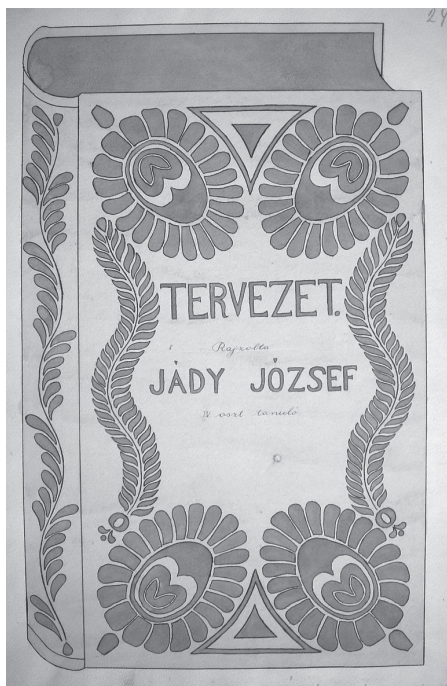
rágokat rajzolunk és festünk. Soron van ezen kívül a lepkék, rovarok, tollak, csigák, kagylók festése és jó időben a szabadban is rajzolunk. ...”⁹

Muszély Ágoston tanmenetének részletes elemzése után, mintegy összefoglalóként megpróbáltam rekonstruálni képes tanmenetét a fennmaradt tanítványi rajzok alapján, de ennek közlése – a képek mennyisége miatt – ebben a publikációban nem megoldható. Egy gondolat erejéig idézzük fel oktatási módszerét, mely a 20. század eleji rajztanítás történetében a haladó, reform gondolatok jegyében fogalmazódtak meg.

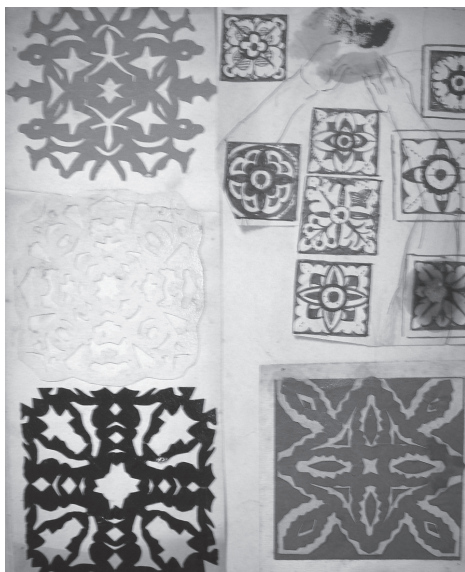
„Gyakran észrevettem, hogy egyik-másik növendékem már az első osztályban szívesen inkább állatot, virágot, vagy fát rajzol. Helytelennek találom azt, hogy őt – mint hogy még nincs itt az ideje – abban megakadályozzam. ...Így azonban megrajzolván a szükséges feladatot, jutalmul a bemutatott »szorgalmi« rajzra kap bírálatot és ösztönzést. Midőn a felső osztály növendékeivel a szabadban rajzolunk, tűnik ki legjobban kinek mihez van hajlandósága. Az ornamentikát kedvelő a házokról a díszítőmennyeket rajzolja, míg a másik igazán elemében érzi magát és a mozgás felfogására, sőt képhatására törekszik. ... Bármilyen irányba haladjon az ifjú, olyan ismeretekre tesz szert, melyeket az életben mindenkor és mindenütt értékesíthet.”¹⁰

A különböző rajzoló típusok szerint differenciált oktatás módszerével Muszély szoros rokonságot mutat Nagy László rajzpedagógiai elméletével.

5., 6. kép



7., 8. kép



A következő képen a szabadkézi rajzfeladatokat láthatunk. A 7. kép (Szabadkézi rajz, 4. o. 1916–17) egy 4. osztályos tanuló szabadon rajzolt, természet után megfigyelt gondosan kivitelezett virág, fatermés és bogáncs rajzait láthatjuk.

Egy kis érdekes kitérőként szeretném bemutatni Muszély Ágoston hagyatékából azt az 1894-ben kiadott szépírási mintalapok-füzetet, amiből valószínűleg tanított. A tanulók ebből a füzetből tanulhatták meg a helyes testtartást, a szép írás alapszabályait és különféle típusait. Elsajátítása után csak szépen megrajzolt betűkkel írhattak rá a díszítő tervezési, szerkesztési és egyéb rajzaikra.

Megjelent egy új technika, a slöjd, amelynek keretén belül papírból ollóval vágtak és ragasztottak mindenféle alakzatokat, ezzel is fejlesztve kézügyességüket és komponálási készségüket. (8. kép: Szlőjd tanulói alkotások)

A Muszély hagyaték írásos dokumentációjában megtalálhatók a tanítványok visszaemlékezései is, amelyek hasznos információkkal szolgálhat a művészpédagógus pedagógiai hitvallásának, tanítási módszerének megértéséhez. Ebből idézek most:

„...Kijelentette természetes egyszerűséggel: oda ültök, ahová akartok ... Mindent jó ízlésükre bízok ... Csak akkor ment a dobogóra, ha az ábrázoló mértant magyarázta. Többnyire valamelyik gyerek mellé ült, s a rajzlap szélére rajzolva mondta el észrevételeit. ... Általános igénye és tanítása volt: mindent csak természet után!” (Szabadits Dezső, 1913-ban végzett tanítvány 1987. március 4-én lejegyzett visszaemlékezése)

Tehát tekintélyét nem tolta előtérbe. A 19. századbeli rajztanár elődjeinél elő se fordulhatott, hogy a gyerekek mellé üljenek, és lapszéli magyarázó rajzokkal segítség a tanulókat és szabadságot adjanak az alkotáshoz. Mindezek a 20. század reformtörekvéseinek eredményei.

„Művész volt a szó legnemesebb értelmében. Az ecset szerelmese. Odahaza a kis műtermében képeiből valóságos kiállítás volt. Mily lelkesedéssel tudott beszélni a festés



művészetéről. ... Szívesen mentünk el hozzá otthonába, műtermébe. A vele eltöltött órák után felüdvülve mentünk haza.” Pálfi Imre 1913-ban végzett diák osztálytalálkozón elhangzott beszédéből

Ezek a sorok a művészpédagógus előnyét villantja fel a korábbi évszázad műszaki vagy építészeti végzettségű tanáraival szemben. *Egy művészpédagógus alkalmat teremthet, hogy tanítványi bepillantást nyerhessenek a művészi alkotás folyamatába, és ezzel példát nyújtson, motiválja tanítványait szabad alkotásra.* „A tanári karban Muszély tanár úr ... volt az egyetlen nevelő, aki pusztá jelenlétével tudott hatni a tanulókra.” – Dr. Kautzky László 1916-ban végzett tanítvány visszaemlékezése Muszély emberséges voltára.

„Jólesik visszaemlékezni arra, az egykori idős »Matyi«-madárról mesélő, művésznyakendőt viselő rajztanáromra, aki »50 évvel« ezelőtt úgy megtanított a ceruza forgatására, a rajzolás művészetére, hogy ebből a tantárgyból a munkáséveim során soha nem kellett szégyenkezniem.” (Damokos László 1939-ben végzett tanítvány 1987. február 13-án a kispesti emlékkiállítás vendégkönyvébe lejegyzett gondolatai)

Köves Szilvia

Változatok iskolai életvilágokra¹

Karl Popper egy nyomtatásban is megjelent előadásában mesélte az alább történetet, amely egy, a Tudomány és humanizmus címet viselő konferencián esett meg vele. Az inkább szűk körű megbeszélésnek tekinthető rendezvényen különböző tudományágak képviselői jelentek meg, hogy több napon át vitatkozzanak. A kezdeti nehézségek után, amelyek Popper szerint főleg arra voltak visszavezethetők, hogy a résztvevők első hozzászólásaikban arra fektették a hangsúlyt, hogy minél jobb benyomást tegyenek a többiekre, így például sziporkáztak szakmai tudásukkal, négyük-ötük erőfeszítésének köszönhetően a vitát igen magas szintre sikerült emelniük, s lassan az a kellemes érzésük támadt, hogy mindenki tanul valamit a másiktól. Ez a közös benyomás foszlott semmivé, amikor az odáig hallgató antropológus kollégájuk kért szót. „Biztosan csodálkoznak – kezdte felszólalását, – hogy mostanáig hallgattam, de nem azzal a céllal érkeztem erre az összejövetelre, hogy magam is részt vegyek az érvek csatározásában, hanem hogy megfigyeljem Önöket vitakozás közben. Nem az elhangzott érvekre összpontosítottam, úgyhogy a kifejtett gondolatmeneteket nem is mindig tudtam követni, hanem a vita tényleges tartalmára, formájára. Az igazán izgalmasnak a csoportdinamikai folyamatokat véltem: hogyan egyesek dominanciára törekedtek, közben egyedül maradtak vagy szövetségesre letek, hogyan ily módon fokozatosan kialakult a csoport első hierarchiája, és ezzel együtt egyensúlya is, ahogy a csoport lassan megteremtette a saját kis rituáléit. Tapasztalataim szerint ugyanis ez a folyamat független a beszélgetés tárgyától, nagyjából mindig hasonlóképpen zajlik.” Az olvasó valószínűleg nem lepődik meg Popper megrökönyödésén, illetve azon, hogy ezután több bekezdésen keresztül is kritizálja „Marsról érkezett antropológus” kollégájának szerinte értelmetlen hozzászólását.

Problémafelvetés

Az iskolaügy felé irányuló fokozott érdeklődés hazai megnyilvánulásai (Jelentés a magyar közoktatásról c. sorozat; a tartalmi szabályozás és az érettségi vizsga reformja; a

1. Munkánkban felhasználtuk Tomasz Gábor háttér tanulmányát.

Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. akadémiai monográfia újjáéledése; az országos neveléstudományi konferenciák tervezett sorozata), valamint nemzetközi fejleményei (az OECD képzéssel foglalkozó kiadványai; EU: a felsőoktatás szerkezetének átalakítása) egyértelműen jelzik: a képzés stratégiai jelentőségének el- és felismerése a nemzetek versenyében immár több egy társadalmi alrendszer „magánügyénél”, s több olyan retorikai elemnél is, amelyre szívesen hivatkoznak politikusok szerte Európában.

Ez az érdeklődés akkor is nyilvánvaló, ha néha furcsa hangszerelésben jelenik meg, amint az pl. az egyik OECD Jelentésben olvasható, miszerint (vajon az iskola) „Megmarad-e kulcsfontosságú társadalmi intézményként vagy elkerülhetetlen a hanyatlása?” (Education at a Glance. OECD 2. Fejezet: Teachers for Tomorrow’s School. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.)

E kérdésfeltevés hátterében az a vélekedés sejthető, hogy az ún. információs társadalomban a „mediatizált környezet” ágensei veszik át nagyrészt az iskola, a tanárok szerepét. Az európai tanárképzésre irányuló összehasonlító kutatásainkból azonban tudjuk, hogyan mediatizált környezet lehetőségeivel kapcsolatos elvárások érvényesek lehetnek a felnőttképzés, az át- és továbbképzés területén; a közoktatásban azonban a „világháló” sem az iskolát, sem a tanárt nem képes kiváltani, mivel az információk özönében való eligazodáshoz, a válogatáshoz és az értelmezéshez a fiataloknak, a növendékeknek szükségük van hozzáértő vezetőre (tanár, mentor, moderátor). Ezért határozottan osztjuk azt a nézetet, hogy „... az információs társadalomban nincs fontosabb közös feladat, mint a közoktatás és annak megegyezéssel tartalma, és e tartalom közvetítésének művészete, a pedagógia.” (Vámos Tibor: Új Babel vagy új lingua franca? Népszabadság 2001. január 27.)

Az oktatás immár gazdasági sikertényezővé, ugyanakkor a társadalmi integráció legfontosabb terepévé vált.

A fejlett országok oktatásának eleget kell tennie a társadalom felől érkező, gyakran egymásnak ellentmondó igényeknek. Egyszerre kell megbirkóznia az expanzióval és emelnie – de legalábbis tartania – az oktatás színvonalát, szolgáltatnia kell a munkaerőpiac erős szelekciós igényét és a társadalmi igazságosságot, megfelelni a szakmaiság növekvő kívánalmainak és nyitottabbá, demokratikusabbá, átláthatóbbá tenni az oktatási rendszer minden szintjét.

Mindeközben – a fentiekkel szoros összefüggésben – lényeges hangsúlyváltások érzékelhetők a „tudás” felfogásában. Az elméleti orientációjú tudás mellett (a kontinentális típusú tanügyek középfokú intézményeit jellemző hagyomány) felértékelődően van a gyakorlatiasabb, egyértelműen munkaerőpiaci relevanciájú „tudás” tartománya. Természetesen ez esetben sem pusztán egy társadalmi alrendszer (oktatási rendszer) „belügyéről” van szó, hanem a képzés világának megváltozott társadalmi környezetéről.

A nevelésről mint társadalmi funkcióról való gondolkodásban megnyilvánuló váltás jeleként értelmezhetjük azt az új típusú nevelési paradigmát, mely a speciális képzési/nevelési igény fogalmát átértelmezi. Ez a paradigma a hagyományosan a gyógypedagógia hatáskörébe tartozó gyermekek, valamint a „más fogyatékoságok” eseteinek (pl. hiperaktivitás, részképességzavarok, motivációhiány) továbbá a megszokottól (azaz a többségitől) eltérő kultúrájú gyermekek azonos szervezeti keretben történő képzését szorgalmazza (inkluzív nevelés).

A jelzett változásokhoz, társadalmi folyamatokhoz és kihívásokhoz való alkalmazkodásra a nyugati demokráciáknak hosszabb idő állt rendelkezésére. Minden ország tanügye kidolgozta nemcsak a maga válaszait a felmerülő kérdésekre, hanem a folyamatos változásokhoz való alkalmazkodás működőképes stratégiáit is.



Magyarországon a helyzetet az nehezíti, hogy a rendszerváltás hihetetlen mértékben felgyorsította a gazdasági, társadalmi és kulturális változások folyamatát. Ilyen körülmények között lehetetlen deduktívan levezetni, meghatározni az iskolák számára a „legjobb utat”. A decentralizálás politikai döntése mögött az a gondolat is meghúzódott, hogy az életképes stratégiák megszületéséhez a sokféleség jelenti a legjobb esélyt.

A változásokat természetesen könnyebb érzékelni, mint szisztematikusan leírni, vizsgálni.

A tanulás, a végzettség felértékelődését a „kliensek” – a tanuló fiatalok – oldaláról alátámasztják egy reprezentatív ifjúságszociológiai felmérés adatai, amelyből kiviláglik, hogy a vizsgált 15–29 éves korosztály valamennyi rétegében kitüntetett érték a tanulás és az annak eredményét tanúsító „jogosítvány”, az oklevél/bizonyítvány/diploma. (Ifjúság 2000. Gyorsjelentés. Szerk.: Laki László et al. 2001. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet). Ám ez a viszonyulás lényegében instrumentális, azaz bár fontos érték számukra az iskola által felkínált „portéka” – az intézményes tanulás lehetősége –, egyéb értékeik tekintetében sem az iskolát, sem a tanárokat nem tekintik referencia-csoportnak.

Az iskola társadalmi beágyazottságának, az iskola és az őt övező társadalom kapcsolatának változását jelzi, hogy olyan fogalmakkal kell megbarátkoznunk e területen, mint „partnerségi viszony” és „kliens”.

Mind a szülői társadalomnak, mind a tanügyigazgatásnak módja van arra, hogy a bizonyítványok és felvételi eredmények révén tájékozódjék a képzés rövid távú hozamáról.²

Az egyes iskolák stratégiai természetesen nem különböznek az egész oktatási rendszer teljesítőképességének szempontjából sem. A Monitor-vizsgálatok élesen rámutattak, hogy Magyarországon igen nagy a tanulók közötti tudáskülönbség, és ez a különbség – úgy tűnik – a rendszerváltás óta erőteljesen növekszik. Valószínűsíthető, hogy e különbségek meghatározó oki tényezője a kulturális háttér, elsősorban a szülők iskolai végzettségének különbségei.³ A PISA 2000 és az OECD által kezdeményezett felnőtt írásbeliség vizsgálat⁴ rámutatott, hogy Magyarországon – más, vizsgált országokhoz képest – erőteljesebb a szocio-ökonomiai státusz (és ezen belül különösen a szülők iskolai végzettségének) hatása a tanulói teljesítményre. Ez azt jelenti, hogy az oktatás expanziójával megjelenő heterogenitást, a korábban a középfokú oktatásból kiszoruló rétegek oktatását (ha úgy tetszik: felzárkóztatását) más fejlett országok eredményesebben oldották meg. A tanulási kudarc problémája Magyarországon – vagy másképpen: a tanulók tudásában meglévő különbségek felfelé nivellálása – az elkövetkező évek oktatásügyének lesz stratégiai fontosságú feladata.

A kimeneti teljesítményhez – a sikerhez és a kudarchoz – vezető belső intézményi történések, folyamatok azonban jószerével „fehér foltok” az iskolázásról való tudásunk térképén, amint arról egy átfogó beszámolóban olvashatunk: „... változások történtek az intézmények légkörében, a tantestületen belüli viszonyokban, az igazgatók és a pedagógusok kapcsolatában, a pedagógusok és a tanulók közti viszonyban, a tanulók viselkedésében és

2 Az iskolarendszer hozamát jelző nemzetközi (IEA; TIMSS) és hazai tantervi/tantárgyi felmérések (MONITOR) összességében a szövegértés kivételével – kedvező képet adtak a magyar tanügy rendszer-szintű teljesítményéről. A megváltozott értékelési filozófiájú, újabb nemzetközi mérésben (PISA), amelyben a munkaerőpiacra belépéshez szükséges tudásmínimum volt az – OECD – norma, a magyar tizenöt évesek teljesítménye az átlagnál gyengébbnek bizonyult.

3 A Monitor-vizsgálatok nem elemezték külön a szülők iskolai végzettségének hatását, de gyanítható, hogy a községek iskoláiban ill. a szakközépiskolában, szakmunkásképzőben tanulók gyengébb teljesítményének hátterében is a szülők iskolai végzettségének egyenetlen eloszlása áll.

4 Vári Péter et al: Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. In: Iskolakultúra, 2001. 5. sz.

az iskolához, a tanuláshoz való hozzáállásában. *E folyamatok természetüknél fogva nehezen megragadhatók: nem mutatja be ezeket a statisztika, és igen ritkák azok a kutatások, amelyek a feltárásukra irányulnának.*” (Kiemelés tőlünk) (Jelentés a magyar közoktatásról 1995. Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit, OKI, 1996.)

Kutatásunkkal e „fehér foltok” csökkentéséhez kívántunk hozzájárulni egy olyan területen – észak-alföldi régió –, amelyet a szakirodalom és a laikus közvélemény egyaránt előszeretettel gazdaságilag és kulturálisan (is) hátrányos helyzetű régióknak nevez.

Kutatási előzmények

Az iskolai pályafutás sikere/kudarca meghatározó jelentőségű a „fogyasztók” – gyermekek és szülei – nézőpontjából, lévén, hogy alapvető (egzisztenciális) érdekeltségek fűződnek sikerhez és kudarchoz egyaránt. Jóllehet ma már klasszikusnak minősíthető kutatási eredmények⁵ ismereteseek arról, hogy a családi háttér minősége, azaz a család viszonyulása az iskolához, az általa képviselt értékekhez, az iskolai teljesítményhez milyen erőteljesen valószínűsíti az iskolai pályafutás milyenségét, mindazonáltal merev, kizárólagos determinációról nem beszélhetünk. Arra is vannak ugyanis megbízhatónak tekinthető adataink,⁶ hogy az iskola a maga belső működésének, reagálásmódjainak, légkörének (ethosának!) sajátosságaival hogyan járul hozzá a sikeres és kudarcos iskolai pályafutáshoz. Jóllehet az intézményi belső működés olyan elemei, mint „reagálásmód”, „légkör” puha változóknak tűnnek, ám iskolai empirikus kutatások sora tematizálta e nehezen megragadható fogalmakat. E változók operacionalizált, azaz a hivatkozott kutatásokban vizsgált elemei a következők: a tanítás mint kommunikáció;⁷ iskolai értékrend és tanórai értékelési eljárások;⁸ az iskolai osztály mint munkahely;⁹ az iskolai időkezelés sajátosságai és a tanítási rituálék; a tanári mesterség korszerű tartalma.¹⁰

A rejtett tanterv szóhasználat a szakirodalom szerint először Philip Jackson 1968-ban megjelent *Life in Classrooms* c. művében bukkant fel. Jackson érdeme azonban kevésbé egy eladdig ismeretlen jelenség felfedezésében, leírásában rejlik – inkább egy találó elnevezés szülőatyjának tekinthető –, hisz a „rejtett tanterv” hasonlóságot mutat egyéb koncepciókkal. A legismertebb talán Dewey collateral learning (másodlagos tanulás) fogalma, de ilyennek tekinthető Kilpatrick concomitant learnings (tanulási velejárók) koncepciója – utóbbiak olyan általános attitűdöket és értékeket jelölnek, amelyeket a diákok az iskolában elsajátítanak, adoptálnak.¹¹ Szintén ide sorolhatjuk Eduard Spranger 1962-ben kiadott *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung* (A nevelés akaratlan mellékhatásainak törvénye) c. könyvét, amelynek címében nem véletlenül szerepel

5 Coleman, J.S. et al (1966): Equality of educational opportunity. US Government Printing Office.

6 Rutter et al (1979): Fifteen thousands hours: secondary schools and their effects on children. Harvard Univ. Press.

7 Ulich, D. (1976): Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns u. sozialen Lernens. Beltz. Wandel, F. (1983): Erziehung im Unterricht. Kohlhammer.

8 Fend, H. (1969): Sozialisierung u. Erziehung. Beltz.

9 Dreeben, R. (1968): The schools as workplace. In Second Handbook of Research on Teaching. Ed. By Travers. Rand McNally.

10 Schon, D. (1990): The reflective turn. Case studies in and on educational practice. Teachers College Press. Schulman, L.S. (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 1987/57.

11 Dewey, J. (1938/1997): Experience and Education. New York: McMillan. Kilpatrick, W.H. (1925): Foundation of Method: Informal Talks on Teaching. New York: McMillan.



a szükségszerűséget hangsúlyozó törvény szó. A szerző szerint az iskolában ugyanis óhatatlanul mindig mást is tanulunk, mint amit szeretnénk, helyesebben: amire tanáraink megtanítani szeretnének minket.

A felsoroltak valamennyien az oktatáskutatás ún. etnografikus irányzatát képviselik, melynek reprezentatív megnyilvánulása (kulturális antropológia) meghatározza az ember-tudományokban a kutatások irányát: kíváncsiság más emberek iránt, kiváltképp a távol lévő, egzotikus kultúrák emberei iránt. (A siker biztos volt: a leghétköznapibb jelenségek rögzítése újdonságnak, új tudományos eredménynek minősülhetett.) Lassan fordult az etnografikus vénájú érdeklődésű kutatók figyelme a saját hazájukban élő emberek, először – érthető módon – a sajátjukétól távol lévő szubkultúrákban élők (hajléktalanok, gettók lakói) iránt. De: a vizsgálati módszer, a résztvevő megfigyelés, már részletekbe menő kidolgozottsággal rendelkezésre állt. Bizonyos idő elteltével aztán a kutatók figyelme a „normál” életet élő többségi társadalom felé fordult, s ennek a változásnak az egyik terméke, hogy elkezdtek figyelemre méltatni olyan nagyon is ismerősnek tűnő, hétköznapinak számító intézményt, mint az iskola.

E szemléletmód képviselői, bár természetesen különböznek abban, hogyan vélekednek az iskoláról mint társadalmi intézményről, van egy valami, amiben lényegileg egyetértés van közöttük. Abban, hogy az intézmény deklarált szándékai és manifeszt pedagógiai eljárásaival egyidejűleg erőteljesen érvényesül egy olyan – nem manifeszt – hatásrendszer is, amelynek felismerése és a hozzá való alkalmazkodás minősége döntő a növendék sikeres vagy kudarcos iskolai pályafutására nézve. Ezt a hatásmechanizmust, amely lényegében implicit szabályrendszernek tekinthető, az irodalom a „rejtett tanterv” szaknyelvi metaforával fejezi ki, amelyet a továbbiakban az egyszerűség kedvéért idézőjel nélkül írunk.¹²

John P. Portelli a rejtett tanterv négy főbb megközelítését különbözteti meg:¹³

- a rejtett tanterv mint nem hivatalos elvárások, ki nem mondott, de elvárt üzenetek;
- a rejtett tanterv mint akaratlan tanulási eredmények (unintended learning outcomes);
- a rejtett tanterv mint az oktatás struktúrájából adódó implicit üzenetek;
- a rejtett tanterv mint a diákok alkotása.

Az első értelmezés lényegében a „névadó”, Philip Jackson felfogásával rokon. A második abból indul ki, hogy minden célképzettel bíró teleologikus emberi cselekedetnek (szükség-szerűen) léteznek előre kiszámíthatatlan következményei, nem tervezett, nem szándékolt (mellékhatásai). Ezeket a hatásokat vagy üzeneteket általában nem ismerik fel, vagy csak jóval megtörténtük után tudatosulnak (ha egyáltalán!), ám e következmények – ebben egyetértés van a rejtett tanterv kutatói között, s saját korábbi vizsgálataink is ezt bizonyítják – sokszor jóval meghatározóbbak, mint a tervezett, szándékolt célok.

A harmadik értelmezés Ivan Illich-től származik, aki erőteljes, marxista indíttatású, társadalomkritikai alapállásából úgy látta, hogy a rejtett tanterv az oktatás merev struktúrájának a következménye, amelynek a legfontosabb üzenete, hogy az egyén csak (a szervezett/intézményes) oktatás révén válhat igazi felnőtté, hogy egyedül az iskolában tanul-tak képezik a fontos tudást, minden más értéktelen.

12 Ballantine, J. (1983): The informal system and the „hidden curriculum”. What really happens in school. In: *The Sociology of Education – A systematic analysis*. Englewood Cliffs. Vallance, E. (1985): Hidden curriculum. In: *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press.

13 Portelli, J. P. (1993): Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 25 (4), pp. 343–358.

E sorban a negyedikként említhető teoretikus¹⁴ egymással szembeállította a tanárok és a diákok elvárásait, és azt vizsgálta, miként reagálnak a tanulók az elvégzendő feladatokra. Megállapította, hogy a diákok véleménye arról, hogy mi az, ami ténylegesen fontos számukra, nem egyezik a tanárok elképzeléseivel, sőt az érvényesüléshez, az eredményességhez nem is kell feltétlenül azt teljesíteniük, amit az oktató ténylegesen elvár tőlük. Felfogása szerint a diákok tisztában vannak a rejtett tanterv tartalmával, hisz az saját reakciójukból, viselkedésükből jön létre.

Maga az elnevezés – mint fentebb említettük – a szakirodalomban először a *Life in Classrooms* (Jackson 1968) című munkában bukkan föl, ám szerzőnk érdeme kevésbé egy eddig ismeretlen jelenség felfedezése, leírása – sokkal inkább egy találó megnevezés megtalálása, hiszen a rejtett tanterv sok hasonlóságot mutat egyéb, korábban megfogalmazott koncepciókkal.

A szakirodalom a rejtett tantervelméleteinek alapvetően két irányzatát különbözteti meg: egy funkcionalista szemléletű és egy (neo)marxista megközelítést.¹⁵

Az intézményes oktatás/nevelés társadalmi funkciójából kiinduló funkcionalisták¹⁶ felfogása szerint a családi szocializáció nem elegendő ahhoz, hogy a gyermek sikerrel beilleszkedjen a felnőtt társadalomba, szükség van az iskolai szocializációra is. E felfogás előképe a durkheimi gondolatmenet, amely különbséget tesz családi és iskolai nevelés között. Míg az előbbi inkább érzelmközpontú, utóbbiban az absztraktabb, társadalmi elvárásokra utaló „kötelesség” dominál. Durkheim szerint egy társadalom csak akkor életképes, ha kellően homogén, ha tagjai megegyeznek az alapértékekben és -normákban. A nevelés célja ennek az egységnek az erősítése azáltal, hogy a gyerekekben rögzítsék a kollektív élethez szükséges hasonlóságokat.¹⁷ Egy társadalom stabilitása megköveteli a közösen vallott értékek együttesét, egy erkölcsi konszenzust. A gyermekek iskolai szocializációjuk során általánosan elfogadott értékeket tesznek magukévá, mint például a teljesítmény elvét. A rejtett tanterv révén megtanulják, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek függnek az iskolában elért eredményektől, hogy azok, akik jól tanulnak, felnőtté válva előnyösebb helyzetbe, magasabb beosztásba kerülnek, illetve fordítva, akiknek rosszak az iskolai osztályzataik, felnőtt korukra alacsonyabb státusz jut, s leginkább azt, hogy ez a szelekciós mechanizmus igazságos. A társadalom ezáltal nagyrészt elejét veszi az egyenlőtlenségekből fakadó esetleges konfliktusoknak, e közmegegyezésnek köszönhetően biztosított a status quo megőrzése. (Ha szóhasználatban nem is, lényegét tekintve itt Parsons nézetei köszönnek vissza.) A rejtett tanterve funkcionalista magyarázata consensus theory néven is ismert.

A pszichológus Jackson bevezette fogalmat igen hamar felkarolták marxista, neomarxista oktatáskutatók, akik túllépve a jelenség egyszerű leírásán, annak komoly elméleti háttérét dolgozták ki. Szinte nincs olyan, a rejtett tantervvel foglalkozó írás, amely ne tenne említést Samuel Bowles és Herbert Gintis 1977-ben megjelent *Schooling in Capitalist America* c. könyvéről, amelyet emiatt a későbbi elméleteket is meghatározó alaplúnak tekinthetünk. Nem annyira a benne kifejtett gondolatok miatt, hisz azokat jószerint mindenki kritikával illette (évekkel később a szerzők maguk is módosították, részben viz-

14 Snyder, B. (1973): *The Hidden Curriculum*. Cambridge: The MIT Press.

15 Lynch, K. (1989): *The Hidden Curriculum*. London, Falmer Press.

16 Dreeben i.m., Jackson i.m., Margolis et al (2001): *Peekaboo: Hidding and Outing the Curriculum*. In: Margolis, E. (ed.): *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York, London: Routledge, 1–19. pp.

17 Durkheim, E. (1980): *Nevelés és szociológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.



szavonták állításaikat), hanem azért, mert az ott bemutatott érvrendszer sokak számára láthatóan kiváló alkalmat nyújtott az elhatárolódásra, s ezáltal kiindulópontja lehetett a saját okfejtéseknek.

Bowles és Gintis radikálisan szembehelyezkedett azokkal, akik az oktatásban az egyéni fejlődés, a társadalmi mobilitás lehetőségét látták, vitatták egy társadalmi konszenzus meglétét, s velük ellentétben abból indultak ki, hogy az iskola legfőbb funkciója az uralkodó kapitalista társadalom újratermelése, s ennek eszköze a rejtett tanterv. A szerzőpáros idézett munkájában (is) kifejtett koncepciója az ún. korrespondencia elméletként vált ismertté. Eszerint a kulturális szféra így az oktatás is – a termelési viszonyok tükröképe, a társadalmi tudatot kizárólag a gazdasági feltételek határozzák meg. Az iskolának nincs önálló mozgásteret, egy az egyben megfeleltethető a kapitalista munkahelynek, úgyhogy működésének megértése nem képzelhető el a munkahelyi struktúrák rájuk gyakorolt hatásának elemzése nélkül. A munkahelyi értékek és normák hierarchikus mintázata ugyanúgy tetten érhető az iskolában is (iskola mint gyár). Az iskola feladata nem más, mint hogy a diákokkal el-sajátíttassa azokat az attitűdöket, amelyek szükségesek a kapitalista gazdaság működéséhez, hogy zökkenőmentessé tegye az átmenetet a munka világába. Ez azt is jelenti, hogy a munkahelyi munkamegosztáshoz analóg módon az iskolában is különböző módon folyik az oktatás: a diákokat társadalmi hovatartozásuk szerint eltérő módon tanítják.¹⁸

Az ezzel szemben megfogalmazott bírálatok arra mutattak rá, hogy a korrespondencia elmélet leegyszerűsített, mechanikus összefüggést tételez gazdaság és oktatás között. Ezzel szemben az oktatás, jóllehet nagymértékben függ a gazdasági viszonyoktól, nem elhanyagolható saját mozgástérrel, autonómiával is rendelkezik.¹⁹ E szerzőket összefoglaló megnevezéssel az ún. kritikai kultúrakutatás képviselőként tarthatjuk számon. (Az irányzat szakmai-szellemi központja a birminghami székhelyű Center for Contemporary Cultural Studies=CCCS).

Ez az irányzat a kultúra és a politika kapcsolatát, összefonódását vizsgálja a mindennapi életben. Elméleti szempontból különösen jelentős, hogy a kritikai kultúrakutatók [elhívták a figyelmet a hegemoniával szembeni szubkulturális ellenállásra (resistance theory = szubkulturális ellenállási elmélete). Eszerint az egyén nem teljesen kiszolgáltatott az uralkodó ideológiának (esetünkben: a rejtett tanterv révén közvetített értékeknek), hanem aktívan ellene is szegülhet.

Az elmélet egyik kulcsalakjának számító Paul Willis a magyarul olvasó hazai közönség előtt sem ismeretlen. 1977-ben megjelent művében (a magyar kiadás *Skacok* címmel látott a közelmúltban napvilágot) az iskolával (kultúrájával) szembeni ellenállást megtestesítő munkásosztálybeli fiatalok körében végzett hároméves kutatásának eredményeit ismerteti.

Willis említett munkájában lényegében alátámasztja Bourdieuu nézetét, hogy az intézményes oktatás elsődleges célja a társadalmi osztály tagozódás fenntartása. A vizsgarendszer demokratikus álcája mögött az uralkodó csoportok érdekei húzódnak – a gazdasági hatalom sokkal (át)láthatóbb működése elbújik a kulturális tőke finomabb mechanizmusai mögé.

Megfigyelései alapján Willis arra a következtetésre jut, hogy a „skacok” nagyon is tisztában vannak mindezzel, s ezért a maguk módján ellenszegülnek az iskolai oktatásnak.

18 Anyon, J. (1980): Social Class and the Hidden Curriculum of Work. In: Journal of Education, 1980/1.

19 Apple, M. W. (1979): Ideology and Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul. Apple, M. W. (1982): Education and Power. New York: Routledge & Kegan Paul. Aronowitz, S. – Giroux, H. A. (1985): Education under Siege. South Hadley: Bergin and Garvey. Bacon, Boston.

Szembehelyezkednek az iskola közvetítette individuális értékekkel, s kialakítják a kollektivitást hangsúlyozó, munkáskultúrában gyökerező saját kultúrájukat. Ez azonban számukra csapda: éppen ellenállásuk, iskolai ellenkultúrájuk révén járulnak hozzá a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez (a gyenge iskolai eredmények egyenesen vezetnek a munkáslet felé).

Bár Willis maga nem használta a rejtett tanterv terminust, megállapításai igen tanulságosak az általa jelölt jelenségvilágra nézve. Okfejtéséből kiviláglik, hogy bár etnografikus módszerekkel dolgozott, ám eredményeit rendszerszintű következtetésekre használta föl. Az aprólékosan vizsgált és leírt, osztályszintű „szkénék” számára csak kiindulópontot jelentenek a társadalom egészére, az iskolarendszerre vonatkozó megállapításaihoz.

A rejtett tantervnek – egyéb, a társadalomtudományokban használt fogalmakhoz hasonlóan – számos meghatározása létezik. Általában azokat a hatásokat értik rajta, amelyek jóllehet az iskolában/osztályteremben érik a diákokat, mégsem szerepelnek az iskola meghirdetett (deklarált, manifeszt) oktatási és nevelési feladatai között. Másképpen (a rejtett tanterv) „... implicit normák, értékek és meggyőződések átadásának folyamata, amely a tanterv mélystruktúrája és – különösen – az iskolai, osztály termi interakciók révén valósul meg”.²⁰

E meghatározás folyamatként értelmezi a rejtett tantervet, saját korábbi vizsgálataink²¹ eredményeire támaszkodva azonban azt is állíthatjuk, hogy az egyszersmind (iskolai) szocializációs „termék” is (a tömeges helyzetben való sikeres létezés technikái: a megszólalás/jelentkezés rituáléi; a versengés elfogadása/elutasítása; alkalmazkodás a Pygmalion-hatáshoz stb.). Mindezek elsajátítását, megtanulását illetve elutasítását – személyi, alkati adottságokon túlmenően – alapvetően a növendék(ek) társadalmilag/szubkulturálisan kódolt reakciómódjai határozzák meg (Willis i.m.).

Sajátos hidat képez a nagytömegű adattal dolgozó kvantitatív kutatások és a mikrokozégek folyamataira koncentráló, kvalitatív szemléletű kutatások között az az irányzat, amelyik a tanterv interaktív létmódját állítja előtérbe. E szemlélet egy szociológiai irányzattal (ethnometodológia) áll bensőséges rokonságban, amelynek értelmében „... Az ethnometodológiai szemlélet a társadalmi interakciókra fordítja a fő figyelmet, és ezeket úgy kívánja megismerni, ahogyan a mindennapi élet természetes helyzeteiben megvalósulnak. E szemléletben a curriculum-elemzés azt jelenti, hogy *leírjuk és értelmezzük a curriculumot úgy, ahogyan azt a mindennapos tevékenységek során – az iskolán és a tanórán belül és kívül – egy szociális kapcsolatrendszerben létrehozzák.*” (Kiemelés tőlünk.)

A sikeres/kudarcos pályafutás lényegileg attól függ tehát, hogy a növendék milyen mértékben képes alkalmazkodni a látens normákhoz, az implicit szabálykészlethez.²²

A hazai kutatási előzmények sorában egy jeles tantervelméleti szerző munkásságát említjük,²³ valamint azokat a megközelítéseket, amelyek az intézményi szervezetfejlesztés,²⁴ illetve a tanóra társas közege dinamikájának²⁵ nézőpontjából vizsgálták az iskola életvilágát.

20 Whitty, G. (1985): *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*. London: Methuen.

21 Szabó, L. T. (1988): A „rejtett tanterv”. Magvető. (Gyorsuló idő).

22 Woods, P. (1980): *Pupil Strategies: an Exploration into the Sociology of the School*. London: Croom Helm.

23 Faludi Szilárd (1983): A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan működő iskolában.

Válogatás a szerző 1967-ben írt kandidátusi értekezéséből. OPI. (A tantervelmélet forrásai 1.)

24 Csepeli György (1975): Az iskola belső világa. MTA-PKCS. (Iskolakutatás 12.)



Az intézményi életvilágok vizsgálatában társadalmi jelentésekkel felruházott jelenségekkel állunk szemben. Ebben az értelemben az iskolai szervezet világa (is) kettős természetű: feltételrendszerében egyfelől eleve adott a benne élők számára, másrészt szakadatlanul történik a jelenségeket értelmező jelentésalkotás, jelentéstudajdonítás folyamata. Ám korántsem szükségszerűen a szavak szintjén. Az iskola normál, mindennapi „üzemmenetében” ez gyakorta a viselkedéstanulás, az alkalmazkodás szintjén valósul meg.

A rejtett tanterv egyike azon ritka koncepcióknak, amelyek már a nevükben hordozzák a megértés korlátját. Az elnevezés körüli bizonytalanság lehet egyébként az oka annak, hogy több hasonló jelentésű fogalom is elterjedt a szakirodalomban, noha egyik sem vált olyan népszerűvé, mint a rejtett tanterv. Ilyen például a „covert curriculum” vagy „latent curriculum” (látens tanterv), az „implicit curriculum” (implicit tanterv), a „non-academic outcomes” / „byproducts” / „residue” of schooling (az iskolázás melléktermékei vagy másodlagos következményei), esetleg az „unstudied curriculum” (nem kutatott, azaz ismeretlen tanterv).²⁶ Ez a sok hasonló, ám mégis kicsit más elnevezés már sejteti, hogy frappáns mivolta ellenére maga a szókapcsolat meglehetősen vitatott, mert többértelmű.

Macro szinten a (többnyire elméleti irányultságú) társadalomtudósok a rejtett tanterv káros oldalát helyezik előtérbe, s az iskolai folyamatokban kényszerítő mechanizmust látnak. A mikro szintű kutatások inkább arra a különbségre világítanak rá, ami az oktatás szándékolt feladata és tényleges megvalósulása között feszül, figyelmük a de facto oktatásra, tantervre irányul.²⁷

Rejtett tanterv a felsőoktatásban

A kezdeti vizsgálatokban a rejtett tantervet szinte kizárólag a közoktatásban vették szemügyre. Ennek legfőbb oka nyilvánvalóan az, hogy a rejtett tantervben sokan a gyerekek, fiatalok szocializációjának egyik elemét pillantották meg, illetve feltételezték, hogy a legfontosabb szocializációs események gyermekkorban történnek, hogy a későbbi években ezek jelentősége nagymértékben csökken.

Ennek ellenére már a felsőoktatásban végzett rejtett tanterv kutatások előfutárának tekinthető Snyder is rámutatott arra, hogy a hallgatók hasonló stratégiákat sajátítanak el egyetemi éveik során, mint fiatalabb korú társaik a közoktatásban. Snyder, aki vizsgálatát a Massachusetts Institute of Technology-n folytatta, hangsúlyozta, hogy a nyilvánosan meghirdetett oktatási kívánalmak (például önálló gondolkodás, problémamegoldó és elemző képesség, eredetiség) mellett az egyetemisták hamar megtanulják, hogy léteznek ki nem mondott elvárások is, amelyek ugyan eltérnek az explicit módon megfogalmazott egyetemi céloktól, ám amelyek teljesítése szintén szükséges a tanulmányok sikeres teljesítéséhez.²⁸ A hivatalos egyetemi életben is megjelenik tehát egy ugyan ki nem mondott, ám az egyetemi mindennapokat hatáson befolyásoló hallgatólagos érték- és normarendszer, amelynek elsajátítása legalább olyan fontos, mint a tananyagé. A hallgató csak

25 Járó Katalin (1986): Az osztályfőnöki munka szociálpszichológiájáról. In: A társadalom, az iskola és a pedagógia. Szerk.: Illyés Sándor – Nádasi Mária. Szabó 1988. i.m.

26 Overly, N. V. (ed.) (1970): *The Unstudied Curriculum. Its Impact on Children*. Washington: Ass. For Supervision and Curriculum Development.

27 Sambell, K. – McDowell, L. (1998): *The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 391–402.

28 Snyder i.m.

akkor végezheti sikeresen tanulmányait, ha ismeri és alkalmazza az egyetemi élet (university game) iratlan szabályait.²⁹ Azok az egyetemisták vannak előnyben, akik megfelelő kulturális tőkével rendelkeznek, hisz sokkal hamarabb ki ismerik magukat a felsőoktatási követelmények rendszerében, könnyebben magukévá teszik azokat, hisz habitusuk közelebb áll az egyetemen elvált diákszeraphoz.³⁰

Doktoranduszok körében vizsgálta a rejtett tantervet Sandra Acker.³¹ A PhD-hallgatók szocializációja szerinte két (szervezeti és diszciplináris) szinten folyik. Egyrészt el kell sajátítaniuk diszciplinájuk kultúráját, amelyből egyetemi éveik során inkább csak ízelítőt nyertek, másrészt be kell illeszkedniük egy tanszékbe, annak összes elvárásaival, gyakorlatával együtt. Ebben a kettős akkulturációs folyamatban döntő szerephez jut a disszertáció megírásában segítséget nyújtó konzulens tanár, aki mintegy a rejtett tanterv hordozója.

Acker tanulmányához szorosan illeszkedik Margolis és Romero írása, akik a mentorálás intézményének szentelték vizsgálatukat.³² A hagyományos, a szó jelentéséből kiinduló felfogás mentorálás alatt kizárólag a diákoknak nyújtott szolgáltatást ért: a professzor (Doktorvater) jó esetben segítséget nyújt hallgatójának ahhoz, hogy minél jobb minőségű legyen disszertációja. A szerzőpáros azonban teljesen másképp közelített témájához, és a mentorálást nem személyi kapcsolatként, hanem intézményi gyakorlatként fogták fel, illetve elemezték kritikusan. Rámutattak a mentorálás konzervatív oldalára, az intézményi struktúra megőrzésért szorgáló (rejtett) funkciójára. Hallgató és professzora nem véletlenül talál egymásra.

A tanár saját maga is válogat a jelöltek között, előnyben részesíti természetesen a tehetséges diákokat, de közöttük is szelektál, s gyakran a gondolkodásmódban, attitűdjeiben hozzá közel állók mellett dönt. Olyan tanítványokat remél, akiknek nemcsak átadhatja a tudását, de akiket bizonyos fókig a maga ízlése szerint alakíthat, akikben lát elég fantáziát ahhoz, hogy tanait továbbvigyék.

A tanár személyes érdekeinél érdekesebb a kapcsolat intézményi szintű megközelítése. Eszerint a mentor mintegy kapuőrként ellenőrzi a tudományos karrierhez vezető utat, s szolgálja ezáltal a tudós társadalom reprodukcióját. A rejtett tanterv a személyes kapcsolaton keresztül valósul meg.

Costello az oktatás anyagi környezetét vizsgálta.³³ Két egyetemi (egy szociális munkás és egy jogi) kar épületét, illetve az általuk sugallt üzenetet hasonlította össze. A jogi kar impozáns külseje, belső díszítése (márvány oszlopok), a gazdagság érzetét kelti. A rejtett üzenet itt az, hogy a jogi diploma megszerzése egyenes utat biztosít a sikerhez, az anyagi jóléthez. Árukodóak a híresebb öregdiákok fényképei, dékának mellszobrai. Szinte kizárólag férfiak és fehérbőrűek. Ezzel szemben a szociális munkások jóval szolidabb kinézetű épületben húzódnak meg. A szeminárium termekben a székek körben helyezkednek el, ami egyenrangú csoporttagokra, nem hierarchikus viszonyokra utal. Az épület belseje is

29 Bergenhenegouwen, G. (1987): Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16 (5), pp. 535–543.

30 Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus* Cambridge: Polity Press.

31 Acker, S. (2001): The Hidden Curriculum of Dissertation Advising. In: Margolis, E. (ed.) (2001): *The Hidden Curriculum In Higher Education*. New York, London: Routledge, pp. 61–77.

32 Margolis, E. – Romero, M. (2001): „In the Images and Likeness...” How Mentoring Functions in the Hidden Curriculum. In: Margolis, E. (ed.) (2001): *The Hidden Curriculum In Higher Education*. New York, London: Routledge, pp. 79–113.

33 Costello, C. Y. (2001): Schooled by the Classroom. The (Re)production of Social Stratification in Professional School Settings. In: Margolis, E. (ed.) (2001): *The Hidden Curriculum In Higher Education*. New York, London: Routledge., pp. 43–59.



szegényesebb, ám ami feltűnő, az a falak egyéni díszítése, a sok színes kép, ami a kutató szerint önkifejezésre, politikai aktivitásra való buzdítás. Jóllehet a diákok nap mint nap felkeresik a tanulmányaik helyszínéül szolgáló épületet, annak üzenete, szocializációs hatása ritkán tudatosul bennük. Ebben az esetben a rejtett tanterv épp állandó jelenléte következtében válik láthatatlanná. Hasonlítható ahhoz, amikor órákig keresünk egy tárgyat, mégsem találjuk, noha ott fekszik az orrunk előtt.

Childress szintén felnőttek körében végzett kutatást, de nem a felsőoktatás, hanem a felnőttképzés területén Long Islanden.³⁴ 16 héten keresztül résztvevő megfigyelőként vizsgált egy átképzési programot, amelyet olyan fehérgalléros munkanélküliek számára szerveztek, akik korábban menedzseri, felügyelői munkakörben dolgoztak, de a gazdasági körülmények változása miatt nagy számban kerültek az utcára. A tanfolyam megfogalmazott célja szerint a későbbi állásszerzést hivatott megkönnyíteni, és a részt vevőknek számítógépes ismeretek, adminisztráció és ún. karrierfejlesztés nevű tárgyakat oktattak. Legérdekesebbnek ez utóbbi bizonyult a vizsgálat szempontjából. Semleges hangzása ellenére Childress benne pillantotta meg a kurzus rejtett tantervét.

Megfigyelése szerint a kurzus valódi (rejtett) célja ugyanis az volt, hogy a résztvevőkkel elfogadtasson egy rájuk váró, lefelé irányuló mobilitást, rávegye őket arra, hogy a jövőben olyan állást is elfogadjanak, amely alacsonyabb presztízsű, mint amelyet korábban betöltöttek, továbbá csökkentse a munkahellyel szemben támasztott anyagi igényeket is.

A szerző a reszocializáció fogalmát használja sajátos értelemben. Az így felfogott reszocializáció a szocializációval ellentétben nem a múltban elsajátított készségekre és tudásra épít, hanem ellenkezőleg: a múlt megváltoztatását, átírását célozza meg. Utóbbi szó szerint értendő, hisz a résztvevőknek többek közt azt is megtanították, hogyan írjanak úgy önéletrajzot, hogy abból ne derüljön fény a túlképzettségükre, hogyan jelentkezzenek álláslehetőségekre, illetve viselkedjenek a meghallgatáson. Megcsappant az érdeklődés a rejtett tanterv iránt – mondhatnánk, de nem mondjuk. Azért nem mondjuk, mert e szemléletmód, amely köré kutatásunkat szerveztük, az iskolai életvilág, az iskola valóságos történetei feltárásának jól használható szemléleti keretének bizonyult – legalább is kötetünk szerzői így gondolják.

Childress tanulmánya egyrészt azért jelentős, mert a rejtett tantervet nem a hagyományos oktatásban, az iskolai környezetben vizsgálta, kutatása ennyiben tehát mindenképp újnak tekinthető. Ennél is fontosabb azonban, hogy egy olyan típusú rejtett tantervet mutat be, amely ahhoz, hogy hatását kifejtse, rejtve kell, hogy maradjon a diákok, illetve a tanfolyam résztvevői előtt. Ebben az esetben tehát a rejtett tantervet szándékosan, tervezett módon leplezik. Hogy ez kinek áll az érdekében? Nyilvánvalóan azon munkaadóknak, akik egy megváltozott gazdasági környezetben túlképzett munkavállalók nagyobb tömegével találják szembe magukat, akik előzetes felkészítés (tanfolyam) nélkül minden bizonnyal nem mondanának a felkínált álláslehetőségekre, akiket ezért először „reszocializálni” kell, akiknek tehát csökkenteni kell az igényeiket annak érdekében, hogy mégis beadják a derekukat.

A felsőoktatás szféráját érinti, részben meghaladja Schmidt-Salomon könyve, amelyben a szerző többek közt a tudományos világ rejtett tantervéről fejti ki erősen kritikai hangvételű

34 Childress, C. (2001): Downward Mobility 101. Learning to Be „Flexible” in a Age of Uncertainty. In: Margolis, E. (ed.) (2001): The Hidden Curriculum In Higher Education. New York, London: Routledge, 115–134.

gondolatait.³⁵ Utóbbinak három fő problémakörét emeli ki. Egyrészt a tudományos hierarchia legfelső fokán álló professzorok idejük jelentős részét nem tudományos tevékenységgel töltik (jelentéseket, beszámolókat, szakértői véleményeket, pályázatokat írnak, ülésekre járnak, adminisztratív teendőiket végzik stb.). Másrészt a hierarchia alsó (egyetemisták) és – leginkább – középső fokán elhelyezkedők tudományos kapacitásai nincsenek megfelelően kiaknázva, előljáróik szellemi kizsákmányolásának áldozatai. A szakmai függetlenségüket megteremtő munkahelyi előmenetelük nemcsak tudományos munkásságuktól, képességüktől függ, de meghatározó, néha még fontosabb is a megfelelő fellépés, diplomáciai készség vagy a pusztá szerencse. Harmadrészt a tudományos élet összes szereplőjét nagyfokú opportunizmus jellemzi, ami ellene hat a tudományos fejlődésnek. A szakmai tévedést követő pellengérré állítástól való félelmük azt eredményezi, hogy a tudományos élet szereplői javarészt olyan felismeréseket közölnek, terjesztenek, amelyek elfogadottnak számítanak a szakmai berkekben. Az előítélet-mentes, tartalmi kritikát behatolásnak vélik kollégájuk intim szférájába, ezért többnyire mellőzik – már csak azért is, hogy elejét vegyék az esetleg őket kínos helyzetbe hozó retorzióknak. Ennek köszönhetően azonban nem kellő mértékben valósul meg a tudományos fejlődés szempontjából elengedhetetlen, tudósok közti kommunikáció. Még a tudományos publikációk sem elsősorban az eszmék cseréjét, hanem az egyéni karrierépítést szolgálják. A tudomány ideális felfogásától (a tudós személye érdektelen, csak a tudományos kijelentések valóságtartalma számít) messze eltávolodnak a szereplők, s helyette személyes problémák kerülnek előtérbe, mint: „Honnan szerzek pénzt a kutatásomra?”, „Hogyan kerülhetek feljebb a tudományos ranglétrán?”

Ha az érdeklődő manapság a rejtett tanterv témakörébe sorolható írások után kutat, nagyobb valószínűséggel találja meg azokat a „nevelési környezet”, „iskola-diák viszony”, „kellékek az oktatásban”, „erkölcsi nevelés”, semmint az eredeti rejtett tanterv címszó alatt. Mutatja ezt az utóbbi években megjelent, témába vágó művek irodalomjegyzéke is amelyben többnyire a nyolcvanas évek közepe előtt napvilágot látott könyvek, cikkek címei szerepelnek, azaz általában a „nagy elődökre”, a fogalmat bevezetőkre, elméleti háttérének kidolgozóira utalnak, és sokkal ritkább a kortárs szerzők említése.

Megcsappant az érdeklődés a rejtett tanterv iránt – mondhatnánk, de nem mondjuk. Azért nem mondjuk, mert e szemléletmód, amely köré kutatásunkat szerveztük, az iskolai életvilág, az iskola valóságos történései feltárásának jól használható szemléleti keretnek bizonyult – legalább is kötetünk szerzői így gondolják.

Reméljük, hogy olvasóink – írásaink megismerése után – egyetértenek majd velünk.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a rejtett tanterv kutatásának legfőbb tárgya az iskolai szocializáció, melynek – meggyőződésünk szerint – legfontosabb tényezője a tanítás révén történő nevelés/formálás (deformálás?!) folyamata, továbbá a társak viszonyulása és az iskolában dolgozó felnőttek (tanárok és nem tanárok) viselkedése.

Kutatásunkban az e tényezők által létrehozott hatasegyüttest neveztük iskolai életvilágoknak (az „iskola belső világa”), s ennek empirikus vizsgálatára vállalkoztunk a közoktatási intézményrendszer különböző iskoláiban.

Az adatfelvétel céljára kijelölt vizsgálati területek megállapításakor tekintetbe kellett vennünk, hogy korábban ismeretlen méretű heterogenitás jelent meg a képző intézményekben.

35 Schmidt-Salomon, M. (1999): Erkenntnis aus Engagement: Grundlagen zu einer Theorie der Neomoderne. Aushaffenburg: Alibri-Verlag.



- Az alapfokon (általános iskola) egy viszonylag új keletű nevelésfilozófiai koncepció és egy aktuális oktatáspolitikai törekvés eredményeképpen megjelentek az ún. speciális képzési szükségletű gyermekeket befogadó, nálunk is polgárjogot nyert kifejezéssel: inkluzív iskolák.
- A középfokon a heterogenitás a motiváltság, a „hozott tudás” és az aktuálisan megszerzett tudás nyomasztó különbségeiben jelenik/jelent meg.
- A tudás, a szakmaiság új értelmezéseinek és az iskola demokratizálódásának következtében megváltoztak a tanárral mint nevelési/oktatási/képzési szakemberrel szembeni elvárások.

Álláspontunk szerint az említett „másságok” adottságok, amelyeket célszerűtlen és terméketlen lenne egy szigorúan normatív nézőpontból kulturális és egyéb „deficitként” értelmeznünk. Ezek olyan adottságok, amelyekkel minden valóságelvű pedagógiának (didaktikának, tanárnak és iskolavezetésnek egyaránt) számolnia kell. Míg a korábbi korszakokban az elméleti irányultságú gimnázium erőteljesen szelektálhatott, sőt még a „divatos” szakmákra felkészítő szakközépiskola is, ma a korábban kirekesztett (a szakképzés felé terelt) népség tömegesen áramlik gimnáziumba és szakközépfiskolába egyaránt. Nem célravezető a dolgoknak ezt az állását valamiféle anómiás állapotnak tekinteni.

Az iskoláknak ebben a közegben kell helyt állniuk, és alkalmazkodási stratégiákat (ki)találniuk.

A kutatás tematikus súlypontjai (területei) a következők voltak:

- Iskolai életvilágok az inkluzív nevelés (általános) iskoláiban. Iskolai életvilágok: rejtett tanterv középfokú iskolákban.
- Iskolai életvilágok: rejtett tanterv középfokú iskolákban.
- A tanulási kudarcok fenomenológiája: diagnózis és terápiás válaszok.

A kutatás során az alábbi fő kérdésekre kerestük a válaszokat:

- Milyen stratégiákat alkalmaznak az ún. inkluzív intézmények (általános iskolák) a sajátos specifikumokkal bővült feladataik ellátásához szükséges erőforrások megszerzése érdekében? Hogyan kezelik ezek az iskolák a Magyarországon még szokatlan együttnevelésből fakadó ellentéteket, konfliktusokat? Miféle eljárásokat alkalmaznak az érdekek egyeztetésében?
- Melyek az iskolai szocializáció, főként a tanítás révén történő nevelés (emberformálás) jellegzetességei a megváltozott feltételek közegében a választott régió középfokú intézményeiben?
- Az intézmény napi működésmódjából és tanórai folyamataiból kirajzolódnak-e teljesítményképes, a megváltozott körülményekre, feltételekre reagáló – intézményszintű és osztályszintű – alkalmazkodási stratégiák?

Kutatási módszerek/eszközök

Amikor a vizsgálat koncipiálásában a kutatócsoport eljutott abba a munkafázisba, hogy a kitűzött célokat a „megcsinálhatóság” operatív teendőire, kutatási eszköztárrá transzformálja, szembe találta magát a tárgy természetében rejlő nehézségekkel. Az „iskolai életvilág/az iskola belső világa” nyilvánvalóan összetett kutatási tárgy, amiből következik, hogy vállalkozásunk sikerének kulcsa egy, a vizsgálandó tárgy természetével adekvát kutatási eszköztár kialakítása volt.

Azt egyértelműen láttuk, hogy az inkluzív iskolák esetében – lényegében helyzetfeltáró jellegű vizsgálatról lévén szó – az empirikus oktatáskutatás standard eszközeivel, kérdőívvel és interjúzással lehet dolgozni.

A középfokú intézményekben történő vizsgáldás esetében azonban sajátos helyzetben voltunk. Tudjuk (tudtuk) a problémátörténeti előzményekből, hogy a rejtett tanterv kutatásában az etnografikus módszer bizonyult eredményesnek, magunk is ezzel éltünk korábbi vizsgálatainkban.³⁶ Ez a módszer azt kívánja, hogy a kutató(k) tartósan, huzamosan tartózkodjanak a terepen. Azt tapasztaltuk azonban, hogy a (résztevő) megfigyelés módszeréről le kell mondanunk, főként azért, meri a vizsgálat terepéül kiválasztott iskolák vezetői mintha húzódoztak volna attól, hogy kérdezőbiztosainkat tartósan „vendégül lássák”. Az államszocialista időszakban végzett iskolakutatásokban természetes volt, hogy az intézményvezetők nem álltak ellent az ilyen kéréseknek/megkereséseknek. Vajon mi lehet(ett) a korábbi rugalmas engedékenységgel és a jelenlegi tartózkodás hátterében? „Fortélyos félelem” (?) a korábbi időszakban, amikor – bár akkor is alapvető szakmai etikai kérdésnek tartottuk az észleletek kizárólag kutatási célra való felhasználását, és ezt minden esetben közöltük is az intézményvezetőkkel – az igazgatók váltig valamilyen módon a „felsőbbség”, a „hatóság” emberét látták az oktatáskutatókban? És mi lehet az oka ma a húzódozásnak?

A másfél évtizedes turbulens változásokat követően egyfajta „reformfáradtság”? Vagy az intézményi önállóság határozottabb tudata, az iskolai nyugodt munka védelme? (Esetleg mindkettő?) Nem tudjuk, de ha az utóbbi a magyarázat, akkor azt mindenképpen kedvező társadalmi fejleményként értékeljük.

Ám a kérdés mindazonáltal megmaradt: milyen módon, miféle módszerrel vizsgálódhatunk, ha a „királyi út” nem járható. Találunk-e, vagy létre tudunk-e hozni olyan eszközt, amelyik – ha nem is teljes mértékben, de megközelítőleg – alkalmas az iskolai/osztály termi mikrotörténesek „szkénéinek” rögzítésére?

A társadalomtudományi kutatásban ismeretes kutatási eszköz a (munka)szervezetek humán atmoszférájának vizsgálatára szolgáló ún. légkör-kérdőív. (Az oktatáskutatás hazai hagyományai is ismerik ezt, a 90-es évek első felében egy Halász Gábor által koncipiált és vezetett kutatásban dolgoztak ilyen eszközzel). Kutatócsoportunk (a kutatásvezető hangadó szerepévei) úgy ítélte meg, hogy az intézményi légkör rangskálán (attitűdskálán) történő minősítésének útját – bár a kvantifikálhatóság révén (jóllehet abban az esetben is csak becslésről, nem mérésről lehetett szó) a komoly, tudományos eredmény megbízhatóságát, szigorúságát sugallja – ezúttal nem kívánjuk követni.

Újabb kutatásaink³⁷ tapasztalatai alapján ugyanis jó esélyt láttunk módszertani eszköztárunk olyan gazdagítására, hogy a tetemes adatmennyiség – az értelemszerű mennyiségi feldolgozás mellett – kvalitatív (értelmező/hermeneutikai) feldolgozásra is alkalmas legyen. Így jutottunk el a metaforaelemzés módszeréhez, egy e célra általunk kifejlesztett tanulói kérdőívhez, illetve tanári interjútervhez. Mind a metafora-elemzést, mind a tanulói kérdőívet először kis mintán kipróbáltuk, s annak tapasztalataira építve korrigáltuk, véglegesítettük.

Iskolai légkört/iskolai belső életvilágot kívántunk vizsgálni, és mégis a társadalomkutatás extenzív módszereihez tartozó eszközben kezdtünk gondolkodni (mint fentebb je-

36 Szabó 1988, i.m.

37 Szabó László Tamás (2000): A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból. In: Pedagógusképzés 2000. 133–140. p.



leztük: kényszerűségből). Hogyan lehetséges e nyilvánvaló ellentmondás feloldása? Oly módon, hogy az előzetes kutatói megbeszélések során világosan megfogalmaztuk, mi a feladat: egy „extenzív” eszközt, a tanulói kérdőívet alkalmassá kell tenni arra, hogy az intézményi (tanórai) belső világ tipikus, s ekként meghatározó hatásmechanizmusaira nézvést nyerjünk információkat. E feladat megoldása abban állt, hogy a tagolatlan, diffúz, bizonytalan körvonalú „belső világot” mint sajátos entitást kellett többlépcsős megközelítésben vizsgálható, regisztrálható, operatív változókká formálni.

A középiskolai kérdőíves adatfelvétel területei a következők voltak:

- Metaforák (kérdőív A rész);
- Közérzet (kérdőív B rész);
- Tanítási rituálék (kérdőív B rész);
- Szabályozási mechanizmusok (kérdőív B rész);
- Tanulói alkalmazkodás az intézményhez (kérdőív C rész);
- Tanulási sikerek és nehézségek a diákok észleletében (kérdőív C rész).

Ezekből kiindulva a kategóriaképzés (változók) során az alábbi menetben jutottunk el az operatív változókhoz, azaz a megállapításokhoz, kérdésekhez: a vizsgálat (fenti) fő területei → változócsoporthoz → közvetítő változók → operatív változók. Az elemzésben a közvetítő változókat tekintettük olyan aggregált változóknak, amelyek köré szerveződtek az empirikus anyag feldolgozása során az elemzések, értelmezések. E változólistákat a kutatás lényeges metahozamának tekintjük.

A kutatás mintája

A kutatás bázisintézményének (DE BTK Neveléstudományi Tanszék) elhelyezkedéséből s avval összefüggésben szemléleti alapállásunkból következett, hogy a mintaválasztásában a regionalitás szempontját kívántuk érvényesíteni. Ugyanakkor – a kutatás részterületi céljaiból kiindulva, egyszersmind számba véve a vizsgálatok lebonyolításához rendelkezésre álló személyi háttérrel – mértéktartást, józanságot kellett tanúsítanunk. Reprezentativitásra az adatfelvétel egyik területén (inkluzív nevelés) törekedtünk, összhangban azzal a döntésünkkel, hogy a helyzetfeltárást a lehető legszélesebb tapasztalati bázisra alapozhassuk. A középiskolai minta esetében ennél szerényebb tapasztalati bázissal is beértük (a régió 16 érettségis adó középiskolája), mivel e részterületen a célunk egyfajta „láttelel” elkészítése volt, annak megrajzolása, hogy folynak a tanítás mindennapjai egy erősen megváltozott feltételrendszerű közeg középiskoláiban.

A középiskolák esetében a mintaválasztás egysége az iskola volt, a kérdőívet pedig a 10. évfolyamok két-két párhuzamos osztályában („erős tanulmányi eredményű osztály” – „gyenge tanulmányi eredményű osztály”) töltöttük ki, kérdezőbiztos irányításával (összességében 895 kérdőív).

Szabó László Tamás

SZEMLE

A ROMÁK TÁRSADALMI BEFOGADÁSÁT SEGÍTŐ CSELEKVÉSI TERVEK

2003. július 9-én magyar kezdeményezésre kilenc ország kormányfői a 2005–2015 közötti időszakot a roma integráció évtizedének nyilvánították. Ennek mintegy előzményeként fogtak hozzá Magyarországon a romák társadalmi integrációját elősegítő programhoz (lásd 1021/2004 [III.18.] sz. kormányhatározat). Uniós viszonylatban is létezik egy program, amelyet 2005-ben Szófiában hirdettek meg. Célcsoportja az a Közép-Európában és a Balkánon élő hét–kilencmillió roma kisebbség, amelynek közel fele 20 év alatti, s korfája inkább emlékeztet a fiatal észak-afrikai és iszlám országokéra, mint az uniós tagállamokéra.

Az 1996-ban alapított Európai Romajogi Központ (ERRC) 2007-ben jelentette meg a Nemzeti Akciótervek (National Action Plans on Social Inclusion, NAP) eredményességét vizsgáló kis kötetét francia, cseh és portugál példákkal. A romák (franciául: gens du voyage [utazók]) körében a többségi társadalomhoz képest jelentős a munkanélküliség, alacsony az iskolai végzettségük, magas fókú az irástudatlanságuk és alacsony a várható átlagélettartamuk. A magas munkanélküliség egyik fő oka társadalmi kirekesztettségüknek. Ahogyan az EU Lisszaboni Stratégiája fogalmaz: ma egy uniós állampolgár társadalmi befogadásának fő meghatározója a munkaerőpiachoz való viszonya. A társadalmi összetartozásról szóló nemzeti cselekvési tervek (NCsT) e kötetben bemutatott 2006-os értékelése különösen érdekes most, tekintettel a 2008–2010-re leadandó új Nemzeti Stratégiai Jelentésekre (NSJ) 2008–2010. A kis kötet a 2004–2006 közötti két éves időtartamra készült cseh, portugál és francia nemzeti akciótervek tartalomelemzését együttesen vizsgálja számos terepen végzett felmérés eredményével.

A szerzők *jelentős terepmunkára építették az akciótervek monitoringját*: 150 mélyinterjút készítették a három országban. A megkérdezett cseh szociális munkások nagy része úgy nyilatkozott,

hogy bár olvasta az akciótervet, annak munkálataiba nem vonták be. Portugáliában az akciótervet a megkérdezett kormánytisztviselők olvasták ugyan, de a gyakorlati szakemberek nagy része, bár tudott a létezéséről, sohasem látta azt.

Az etnikai alapú adatgyűjtés megszüntetése/tilalma a legtöbb tagállamban a szakpolitikai célok pontos megfogalmazását, illetve a már megvalósuló programok vonatkozásában a hatékonyság és hatásosság mérését nehezítik meg.

A vizsgált három tagállamban a romák (is) hozzáférnek a társadalmi szolgáltatásokhoz, ugyanakkor nagyon jelentős a földrajzi megosztottság: a nem (nagy) városi romák helyzete lényegesen rosszabb. A Cseh Köztársaságban pedig kifejezetten jelentős a roma etnikumú állampolgárokkal szembeni diszkrimináció, hiába a jogi szabályozás. Az akciótervek fő hiányossága épp ebben érhető tetten; az etnikai alapú diszkrimináció csökkentésére kevés vagy hiányzó, szétfutó a szakpolitikai intézkedés.

A három ország intézkedéseit részletesen áttekintő fejezet szerint Csehországban a nem megfelelő lakhatási körülmények fontos kiváltó okai a romák társadalmi szegregációjának. Az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés a romák esetében szintén kiemelt kérdésként kezelendő. Csehországban az *Egészséget mindenkinek 2010* elnevezésű kormányzati akcióprogram az életmódjukból adódóan több egészségügyi szolgáltatást igénylő, ugyanakkor a szolgáltatásokat nehezebben elérő (földrajzi távolság, iskolázatlanság/műveltlenség, a prevenció hiánya) romák szolgáltatáshoz juttatásával is foglalkozik. A csehországi romák alacsony foglalkoztatási rátájához nem fér kétség, bár a mérhetőség az etnikai adatgyűjtések hiányában csak kiigazított rendszeres reprezentatív mérésekkel lenne igazolható. A megkérdezett nem foglalkoztatottak döntő többsége kap szociális segílyt, ugyanakkor a szociális „segélyen élés” az átlagosnál jóval hosszabb időtartamú a plzeni régióban.

Franciaországban az ERRC 60 „utazót” interjúolt meg. Az interjúalanyok helyzetét itt is tételesen vetették össze a teljes népességre vonat-



kozó foglalkoztatási és munkanélküliségi adatokkal, más reprezentatív felmérésre vonatkozó forrásokat csak kis mértékben használtak fel. A 2004–2006 közötti francia szociális NAP vonatkozásában a szerzők kiemelik az RMI (Revenu minimum d'insertion – munkavállalási támogatás) jelentőségét, amelyet a nyolcvanas évek végén a korabeli szocialista kormány vezetett be az aktív korú inaktívak számára, akik nem szereztek jogosultságot a munkanélküli ellátásra. A munkavállalási támogatást 1994-ben 780 ezren, 2004-ben már több mint egymillióan kapták. Szerepe a franciaországi romák esetében számottevő volt. 2004-ben a Jean-Pierre Raffarin vezette kormány megszüntette, és helyére, lényegesen keményebb igénylési feltételekkel, az ún. RMA (Revenu minimum d'activité – tevékenységi minimumjövődelem) került. Az „utazók” helyzetét nehezítette, hogy az aktív korú, de munkanélküli ellátásra nem jogosult állampolgárok esetében a bejegyzett lakcím volt a segélyezés egyik feltétele. Ők így csak addicionális tranzakciós költségekkel, valamint alapítványon keresztül tudtak segélyt felvenni, miközben egy részük nem is tudott a segélyforma létezéséről. A vándorlást már nem folytató, de lakókocsokban élő franciaországi romák megfelelő lakáshoz jutása csehországi sorstársaikhoz hasonlóan problémás. A lakókocsoktelepek sok esetben nélkülözik a megfelelő kommunális infrastruktúrát. Az ERRC kutatói által megkérdezettek körében a szociális alapú bérlakásokra átlag hat évet vártak a segélyezettek. A 2003-ban életbe lépett új belbiztonsági törvény (Besson-törvény) óta újabb intézkedés sújtja a romákat: hat hónapos elzárással és 3750 eurós büntetéssel sújthatók azok, akik illegális helyen állítják le a járműveiket. Számos település élt a lehetőséggel, és megtiltotta a táborozást a város határában.

Portugáliában 90 romával készítették interjút az ERRC munkatársai. Az 1998-ból származó hivatalos portugál adatok komoly problémaként emelték ki a roma származásúak alacsony részvételét az iskola-előkészítő intézményekben, valamint az iskolarendszerből történő gyors és jelentős lemorzsolódásukat. A hivatalos felmérések szerint a portugáliai romák 31 százaléka lakik nem megfelelő körülmények között, más országokhoz hasonlóan jelentős területi különbségekkel. Portugáliában az állam által biztosított szociális alapú öregségi nyugdíjhoz jutni nem könnyű azok számára, akiknek folyamatos legális munkaviszonya nem volt, ehhez a nemzeti minimálbér

30 százaléka (havi 103,20 euró) alatt kell keresni, házaspárok esetében ennek fele alatt. A jelentés befejezésének időpontjában a portugál kormány, érzékelve ezen összeg megélhetést sem biztosító mértékét, olyan intézkedés kidolgozásán munkálkodott, amely a 300 EUR alatt keresőket támogatja majd nyugdíjas éveik során.

A kötet szerzői összefoglalásként leszögezik, hogy mind a francia, mind a portugál minimális segélyezés rendszere jó gyakorlatként kezelhető, még ha volumenében messze-messze el is marad például a Hollandiában bevezetett állampolgári minimáljövődelem szintjétől. A romák lakhatási problémáinak kezelésében fontos szerephez jut a civil szervezetek, az önkormányzatok és a kormányzat, illetve régiós kormányzatok által szervezett programok összehangolása. Az egészségügyi rendszerhez történő hozzáférést kívánja javítani az a liszaboni kórházi kezdeményezés, amely keretében roma egészségügyiseket alkalmaznak, ezzel is elősegítve a segítséget kérő romák bejutását az ellátórendszerbe.

A szerzők fontos megállapításait tartalmazza az ötödik, az ajánlásoknak szentelt fejezet, amely a jelenlegi szociális NAP-ok felépítésének megváltoztatására tesz javaslatot, amennyiben azoknak nemcsak a tervezett intézkedések leírását kellene tartalmazniuk, hanem a meglévő intézkedések és az elérendő célok közötti különbségeket is be kellene mutatniuk. A teljes körű statisztikai, de legalább is reprezentatívnak tekinthető adatgyűjtés az európai romákról hozzájárul e kiemelten hátrányos körülmények között élő népcsoport helyzetének javítását célzó intézkedések jobb tervezéséhez, megvalósításához és értékeléséhez. Végül, a NAP-ok ereje abban lehetne, hogy az intézkedések összehangoltan indulnának ki a szociális, oktatási és munkaügyi területekről – javasolják sok más mérlegelhető szempont között a szerzők.

(ERRC: Social Inclusion Through Social Services – The Case of Roma and Travellers Assessing the Impact of National Action Plans for Social Inclusion in Czech Republic, France and Portugal. Budapest, 2007, ERRC/Númena. 90 p.)

Borbély-Pecze Tibor Bors



FÓKUSZBAN EURÓPA SÉRÜLÉKENY KISEBBSÉGEI

Nevelésszociológiával foglalkozók köreiben nem újdonság, hogy a társadalmi státus, az iskolázottság és az egészségszociológiai mutatók milyen szövevényes szálakkal kapcsolódnak össze, folyamatosan erősítve, sokszorozva egymás hatásait. Az ERASMUS keretei között létrehozott PhoenixTN (Európai Egészség- és Szociális Jóléti Politika Tematikus Hálózata) a santiagoi székhelyű Compostela Egyetemen együttműködésben 2004-ben a Pécsi Tudományegyetemen rendezte meg a Sérülékeny Csoportok Egészségi Státuszának Monitorozása Európában: Múlt és Jelen című kétnapos nemzetközi szemináriumát. Az e rendezvény előadásaiából készült, változatos angol nyelvű tanulmányokat tartalmazó mű a közelmúltban vált kötet formájában is elérhetővé. A mintegy 330 oldal terjedelmű gyűjtemény szerkesztői Laurinda Abreu, a PhoenixTN koordinátora, az Évora Egyetem professzora, és Sándor János, a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kara Népegészségtani és Epidemológiai Tanszékének tanszékvezető főiskolai tanára. Az olvasó a tizenhat írást forgatva megismerkedhet Kelet-Közép-Európa releváns egészségügyi egyenlőtlenségi kihívásaival, és bepillantást nyerhet a régió egyetemeinek vonatkozó, problémafeltáró és megoldási javaslatokat felvázoló tudományos munkásságába.

A tárgyalt sérülékeny csoportok egyike Közép- és Kelet-Európa a '80-as évek végétől, '90-es évek elejétől politikai- és gazdasági krízisekkel terhelt országainak ifjúsága. Amint azt Kurkó-Fábián Andrea (*Juvenile Delinquency: As One of the Major Issues in Postcommunist Romania*) és Albert-Lőrincz Enikő (*Aspects of Transylvanian Adolescents' Emotional Life*) tanulmányai is mutatják, a fiatalok biológiai, pszichológiai és szociális fejlődésük során érzékelik azokat a strukturális kihívásokat, melyekkel hazájuk szembesül. Állandósuló emocionális instabilitásuk, negatív én-percepciójuk hiányos és bizonytalan jövőképpükkel párosulva különböző konfliktusokban, kisebb bűncselekmények elkövetésében mutatkozik meg, hiszen a fogyasztói társadalom által normaként megfogalmazott és diktált „vedd és add itt és most” filozófiájának kielégítésére nem rendelkeznek megfelelő készségekkel, képességekkel, eszközökkel. Ezzel összefüggésben, hiányos társadalmi-gazdasági feltételek mellett az alacsony iskolázottság vagy annak teljes hiánya

tovább rontja az érintettek veszélyeztetettségi kockázatát.

Hasonló társadalmi háttérrel magyarázható a térségben élő hajléktalanok problematikája. Bár e jelenség a fiatalkori bűnözés egyenes következménye is lehet, Jolana Rambusková, Pavel Dlouhý és Michael Anděl (*Dietary Consumption Assessment and Evaluation of Nutritional Status of Gypsy Pregnant Women and Their Newborn Babies*) Prágában végzett kutatása is alátámasztja, hogy e posztkommunista társadalmak képtelenek hatékony segítséget nyújtani a fogyatékos, függő, bevándorló és más veszélyeztetett csoportok védelme érdekében.

A kötet írásainak jelentős hányada foglalkozik a roma/cigány népességet érintő kutatási témák valamelyikével. A projektkoordinátor Laurinda Abreu tanulmánya, melynek záró oldalain olvasható, szemináriumot összegző gondolatai nagymértékben segítették a recenzens munkáját (*Beggars, Vagrants and Roma: Repression and Persecution in the Portuguese Society [14th–18th Centuries]*), történelmi távlatokba helyezi a kérdést hazájára vonatkoztatva.

Bényi Mária (*Gypsy Colonies in the East-North Part of Hungary, 2003*), Lampek Kinga és Töröcsik Mária (*The Health Status and Relationship with Health Care of the Adult Roma Population in Hungary*), és Forray R. Katalin (*The Situation of the Roma/Gypsy Community in Central and Eastern Europe*) azonos következtetésekre jutnak a roma/cigány népesség jellegzetességeit illetően, s azon mutatók azonosításában – lakókörülmények, egészségi státusz, iskolázottság, foglalkoztatottság –, melyek mentén e csoportok társadalmilag sérülékenynek nevezhetőek. Pál Viktor, Aracsi László és Fülöp Annamária (*Medical Geography: Regional Differences, Regional Justice*) kutatása is alátámasztja az egyik legszignifikánsabb marker, a gazdaságföldrajzi tekintetben többnyire visszamaradt lakóhely szerepét, mely a vizsgáltak körében a mélyszegénységgel karöltve mutatható ki.

Amint Adina Rebeleanu (*Romanian Health Care System – The Impact on Roma Population*) is megállapítja, a szegényes lakókörülmények újabb és újabb egészségi kockázati tényezőkhöz vezetnek. E téren a társadalmi és kulturális beágyazódottság is magyarázza a tuberkulózis vagy a vírusos hepatitisz nagymértékű elterjedtségét. Egy szlovák kutatócsoport, Elena Szabová, Emil Ginter, Dagmar Zeljenkova, Marica Kudláčková, Eva Nesčaková és Varga Iván (*Overview of the*



Biological and Health Profile of the Romanies in Western Slovakia) kutatási eredményei pedig azt mutatják, hogy részben kulturális eltérésekre, többek közt az étkezési szokásokban rejlő különbségekre vezethetők vissza bizonyos kardiovaszkuláris betegségek felülreprezentáltsága, valamint a diabétesz gyakoribb kialakulása a roma/cigány népesség körében. Súlyos problémát jelent náluk a törvényes személyazonosság hiánya. E tényezőhöz adva a cigányság alacsony iskolázottsági mutatóit és a produktív társadalmi életből való kizártságukat, beláthatóvá válnak integrációjuk fő akadályai.

Gombár Gabriella, Gyurok János és Horváth Zsolt (*Cohabitation of Nationalities and Mixed Marriages in Versend*) írásából példát láthatunk egy alulról jövő integrációs törekvés megvalósulására – s mint ismeretes, a társadalmi inklúzió megvalósulása szempontjából az ilyenek sok esetben jóval sikeresebbek, mint a felülről erőltetett, intézményesített beavatkozások. Az általuk vizsgált községben a roma/cigány népesség szakít a tradicionális endogám házassági gyakorlattal, s a egyes (németek, horvátok, magyarok és romák közötti) házasságokból születő gyermekek identitásváltozása pozitív eredményeket mutat – az érintettek társadalmi mobilitását segíti. E fiatalok megőrzik eredeti kultúráik értékes elemeit, ugyanakkor felmenőik származásától függetlenül magyar identitást is vallják magukat.

Egy sikeres, felülről szervezett intézkedéséről számol Bebeleanu fentebb már hivatkozott tanulmánya. Az írás a román Család- és Egészségügyi Minisztérium által létrehozott *egészségügyi közvetítő* munkások tevékenységét mutatja be. Olyan állami alkalmazottak ők, akik felé a helyi roma/cigány csoportok bizalommal vannak, ily módon lehetővé téve számos, köreikben létező fertőző betegség feltérképezését s az azokra irányuló prevenciót, fejlesztést. Iskolapéldája e modell annak, hogy társadalmi attitűdjeink változásához valós információáramlás szükségesletik. A romániai modell nem csupán az érintettek egészségügyi státuszának felmérését teszi lehetővé, de csatornát nyit e kisebbségi csoportok jellegzetességeinek alaposabb megismerésére, énképük és elvárásaik, integrációjuk akadályainak feltérképezésére is. Bár értelemszerűen egy társadalomban mindig a legszegényebb rétegek vannak leginkább kitéve a szociális és gazdasági hátrányoknak, Hani Atrash (*Health Disparities in the United States – A 2004 Update*) tengerentúli példája is igazolja, hogy jelentős ki-

hívásokkal áll szemben, aki a hátrányos egészségügyi mutatók okának keresésekor a szegénységi és az etnikai faktor elkülönítésére törekszik.

Napjaink roma/cigány kisebbségei által reprezentált szociális problémák rokoníthatóak a stigma mint társadalmi konstrukció térben és időben eltérő megjelenéseivel. Bernardo Barahona Corrêa és Miguel Xavier (*Understanding and Fighting Stigma: Contributions from Mental Health Sciences*) a mentális betegek, Antonia Otrowska (*Social Marginalisation and Attitudes Towards Disabled Persons in Holland*) a fizikailag sérültek, Sylvelyn Hähner-Rombach (*The Construction of the „Antisocial TB-patient” in the Interwar Years In Germany and the Consequences for the Patients*) pedig a Harmadik Birodalom alatt – az akkor „antiszociális betegség”-ként számon tartott – tuberkulózisban szenvedők példáján igazolja e tételt.

A történelmi leckét, miszerint minden egyes jelentős politikai változás szétszakítja a fennálló gazdasági rendszert, és ezáltal drámai konzekvenciákat hagy a népesség életkörülményeire vonatkozóan az átmenet éveiben, Elzabeta Kaczyńska tanulmánya (*Health, Medicine, Hygiene and Social Stratification Poland Under Russian Occupation, 1815–1916*) is alátámasztja. Bár e társadalmi kockázat minden az aktuális változást átélőt érint, a legnagyobb veszélynek mindig a legsérülékenyebb társadalmi szereplők, az ifjúság, a hajléktalanok, a fogyatékosok, a kisebbségek, a stabil munkahellyel nem rendelkezők, a marginalizált csoportok vannak kitéve. A 21. századra az eszmei és polgári mozgalmak, az egyházak, a civil szervezetek és politikai pártok az emberi jogok tekintetében azonban jelentős eredményeket értek el: hangjuk intézményesített, hallható, és mindezüdig példátlan földrajzi korlátokat tör át. E tanulmánykötet célja is a figyelemfelkeltés – eszköz, mely gondolkodásra, ismeretszerzésre és -átadásra készítet.

Tartalmas volta mellett a kötetet kellemes kézbe venni, lapozgatni – a tipográfus munkáját dicséreti az egyszerű, praktikus, mégis igényes küllemű olvasmány. A tanulmányok értelmezhetőségét növelik az írásokhoz tartozó színvonalas kivitelezésű ábrák, grafikonok, táblázatok, térképek. E gazdag, sokszínű válogatás nagyobb nyilvánosságra érdemes, elsősorban a felsőoktatásban oktatók és hallgatók körében. Inter- és transzdiszciplináris jellegéből adódóan a kötet kiválóan alkalmazható szöveggyűjteményként társadalomtudományi, egészségügyi, nevelésstudo-

mányi, mentálhigiénés és romológia tárgyú kurzusok szinessé, naprakésszé, aktuálissá, s földrajzi vonatkozásaiban is relevánssá tétele során; közérthetőségének köszönhetően azonban a mű az e területeken laikus olvasó számára is élvezetes olvasmány.

(Abreu, Laurinda & Sandor, Janos (eds.): *Monitoring Health Status of Vulnerable Groups in Europe: Past and Present*. Pécs, 2006, Compostela Group of Universities & Phoenix TN, European Thematic Network on Health and Social Welfare. 332 p. [European Issues].)

Dezső Renáta Anna



SIKERES PROGRAM A TANULÓI MAGATARTÁS JAVÍTÁSÁRA

A Londoni Egyetem Neveléstudományi Intézetében a kötet szerzői és munkatársaik átfogó módszertant dolgoztak ki annak érdekében, hogy a tanulók magatartását egyes kiválasztott iskolákban javítsák, ezáltal a mulasztott órák számát csökkentsék, valamint a lemorzsolódást mérsékeljék (*Behaviour Improvement Programme – BIP*). Könyvükben ezt a projektjüket és az első három év eredményeit mutatják be. A kísérlet azon a feltevésen alapul, hogy a közösségi szellemen szervezett iskolákban a tanulók jobban viselkednek. A gyermekek viselkedésének javítása tehát attól függ, hogy sikerül-e az egymással kölcsönösen kapcsolódó problémákkal egyszerre a teljes iskola, az osztályok és az egyes tanulók szintjén foglalkozni, valamint hogy az iskolai kultúra tudatosítja-e a tanulóknak jogaikat és felelősségeiket.

A tanulók viselkedésének javítását célzó programban az oktatási tárca 34 helyi oktatási hatóságnak nyújtott támogatást különféle magatartást javító intézkedésekhez, amelyeket hatóságként 2–4 középiskolában és azon általános iskolákban hajtottak végre, ahonnan e középiskolák tanulói érkeznek. A program első, 2002 júliusában indult fázisában több mint 700, a hiányzásokra és bűnözésre vonatkozó adatokat kombináló mutató alapján kiválasztott iskola vett részt. A jelenlegi beszámoló az első fázis két éves időszakát és a második fázis egy éves periódusát

mutatja be, de az értékelt időszak óta további fázisok indultak.

A program általában kívánta a tanulók viselkedését javítani, csökkenteni az igazolatlan hiányzások számát, mérsékelni a kizárások számát, segítőt biztosítani valamennyi olyan gyermek számára, akinél féltő, hogy igazolatlanul hiányozni kezd, kizárja az iskola, esetleg bűnözői magatartásba kezd, továbbá a végleg kizárt tanulókat teljes idejű oktatásban részesíteni. E célok eléréséhez a minisztérium intézkedési lehetőségeket kínálta fel: ezek közül kellett az iskoláknak választaniuk, illetve ezekre alapozva saját elképzeléseiket megvalósítaniuk (pl. az egész iskolára kiterjedő megközelítések kidolgozása a jó magaviselet előmozdítására; támogatás azon tanulók számára, akikenél féltő, hogy magatartási problémáik lesznek; a tanulástól idegenkedő tanulók igényeinek megfelelő, innovatív tanítási és tanulási megközelítések bevezetése; intézkedések azon tanulók azonosítására, akik nem járnak rendszeresen iskolába; együttműködés a rendőrség és az iskola személyzete között).

A kutatás során vizsgálni és értékelni kívánták, ahogyan a részt vevő iskolák és a helyi oktatási hatóságok (*local education authority – LEA*) által alkalmazott különféle intézkedések egymásra hatottak, hogy mely egyéni intézkedések és intézkedések kombinációi voltak a legeredményesebbek a program célkitűzéseinek elérésében és általában véve, ahogyan a tanárok a magatartási kérdéseket kezelték, és ahogyan az iskolák éltek a szakértői támogatás igénybevételének lehetőségével a veszélyeztetett tanulók és családjaik támogatása érdekében.

A kutatás vizsgálta továbbá, hogy mely intézkedéseket vagy intézkedések kombinációit találta legsikeresebbnek a tanári kar, miként vélekedtek a szülők és a gyerekek, melyek voltak a magatartást javító intézkedések bevezetésének, illetve kidolgozásának akadályai, hogyan küzdötték le ezen akadályokat a helyi oktatási hatóságok és iskolák, hogyan kezelték együtt az iskolák a BIP-intézkedéseket az egyéb oktatási kezdeményezésekkel, hogyan hatottak a BIP-intézkedések a tanárok munkamennyiségére, és milyen mértékben vették igénybe a támogató személyzet munkáját az iskolákban, milyen nehézségek adódtak a több szerv koordinációjára alapuló munkavégzés miatt, és hogyan lehetett e nehézségeket enyhíteni vagy leküzdeni, hogyan zajlott a programme nedzment a minisztériumnál és a helyi oktatási hatóságoknál.



A program első fázisában leginkább alkalmazott elemek a következők voltak: magatartási és nevelési támogató csoportok (97 százalék), magatartásértékelés és vezető viselkedés-szakértők alkalmazása (91 százalék), kizárást helyettesítő alternatívák (74 százalék), igazolatlan hiányzások regisztrálása (71 százalék), tantervfejlesztés (65 százalék), tanulástámogató egységek és tanulói beszámolóegységek létrehozása (62 százalék), ún. kiterjesztett iskolák (59 százalék), rendőrségi jelenlét az iskolában (53 százalék), ún. kulcsfontosságú munkatársak alkalmazása (41 százalék), veszélyeztetett tanulók támogatása (50 százalék), szülők támogatása (41 százalék) és egyéb kezdeményezések (53 százalék). A legtöbb forrást a magatartási és nevelési támogató csoportok kialakítására, a magatartásértékelésre és vezető viselkedés-szakértők alkalmazására fordították.

A program során *pozitív változásokat a következők terén tapasztaltak: a magatartás minősítése*; az iskolai politika és gyakorlatok; az iskolai ethosz; a családok iskola általi támogatásának módja; a gyermekek magatartása, jóléte és tanulása; a szülőkkel tartott kapcsolatok; a tanterületre nehezedő stressz és a rossz magatartás kezelésére fordított idő csökkenése. Az iskolák a legjelentősebb eredményt a jelenlét tekintetében érték el. Ez azért különösen érdekes, mert viszonylag kevés forrást fordítottak az iskolalátogatás fokozására.

Az elsajátított tudás tekintetében *nem tapasztaltak jelentős fejlődést*, bár hozzá kell tenni, hogy esetleges kedvező változások csak jóval hosszabb idő után válnak nyilvánvalóvá.

Noha a kizárásra vonatkozó adatok nem megbízható mutatói a viselkedés átfogó változásának, a kutatók megemlítették, hogy a középiskolákban *csökkent* a meghatározott időre történő kizárások száma és időtartama a program első fázisában. Valamelyest növekedett az állandó kizárások száma a program első fázisában, a másodikban azonban szignifikáns csökkenés volt érzékelhető. Az általános iskolákban nem voltak jelentős változások, bár ott a kizárások aránya egyébként is alacsony.

A végrehajtás módját tekintve az iskolalátogatás terén tapasztalt *kiemelkedő javulás* arra enged következtetni, hogy:

- sikerült támogatást nyújtani az egyén, az iskola és a közösség szintjén;
- a megelőző jellegű kezdeményezésekre összpontosítottak, és a magatartásbeli problémák

terén reaktív jellegű fellépések helyett proaktívan léptek fel;

- a magatartási és nevelési támogató csoportok működése révén többrésztvevős megközelítést alkalmaztak;
- a magatartásellenőrzések, a vezető viselkedés-szakértők és a tanulásban segítő mentorok révén erőteljes segítséget nyújtottak az iskolán belül;
- gondoskodtak az iskolák és a viselkedés-szakértők közötti intenzív kapcsolatáról és együttműködéséről,
- jó kommunikációt teremtettek az érintettek között;
- a kezdeményezések tervezése és operacionálizása számára erőteljes menedzsmentstruktúrákat építettek ki;
- jól körülírt célokat határoztak meg és elkötelezték magukat a megvalósításuk mellett.

A *legkevésbé eredményes* helyi oktatási hatóságok

- kevesebb forrást fordítottak az ellenőrzésekre és vezető viselkedés-szakértők kijelölésére;
- több energiát fektettek a kizárás alternatíváiba és a veszélyeztetett gyerekekbe;
- az egyes tanulókra összpontosítottak az iskola egészségének teljesítménye helyett;
- nem fektettek hangsúlyt a kommunikáció, a koherencia és az erős menedzsment jelentőségére.

Az iskolai személyzet több helyen is a *stressz csökkenéséről* számolt be, ami annak volt köszönhető, hogy tudták, szükség esetén segítségért folyamodhatnak. A magatartási és nevelési támogató csoportok pedig gyorsan tudtak e kérésekre reagálni.

A legtöbb iskolában tartottak *magatartásértékelést*, jóllehet ez nagyon időigényes volt. Lehetővé tette azonban számukra, hogy kifejezetten a náluk felmerülő magatartási problémákra összpontosíthassanak, valamint pontosan megmutatta, mely változtatások vezettek a magatartás javulásához.

Valamennyi helyi oktatási hatóság elkötelezte magát amellett, hogy *teljes idejű oktatást* biztosít a kizárás első napján, például iskolák közötti kölcsönös cserével, belső kizárási központok létrehozásával, rugalmas iskolai nap biztosításával, valamint az otthon végzett munka ellenőrzésével. Legsikeresebb azon megoldás volt, ahol az iskolák közösen vállalták az oktatás biztosítását.

A részt vevő helyi oktatási hatóságok mintegy kétharmada alkalmazta az *alternatív tanrend* ki-

dolgozását, és ezt többen nagyon eredményesnek ítélték. Külön kiemelték a notschool.net, a Re-Entry és a Skill Force kezdeményezéseket, amelyek révén sikeresen csökkentették a permanens hiányzásokat, és a tanulók figyelmét újra a tanulásra irányították.

Viszonylag kevés forrást fordítottak *közvetlenül az iskolalátogatás javítására* (pl. az iskolalátogatást vonzóvá tevő anyagok kifejlesztése, IKT-kezdeményezések a jelenlét ellenőrzésére és a hiányzások nyomon követésére, a családok és az iskola közötti közvetítő tisztviselők kinevezése, a tanulók jutalmazása az iskolalátogatásért), abból kiindulva, hogy a csupán erre irányuló kezdeményezések nem mindig orvosolják a hiányzások valódi okát, így hatásuk időben korlátozott lehet. Viszont a helyi oktatási hatóságok több mint fele valósított meg olyan stratégiát, amelyben – kisebb nagyobb mértékben – a *rendőrséget* is bevonták az iskolai munkába. A kezdeti idegenkedés után a kezdeményezés elsősorban eredményesnek bizonyult.

A *tanulásban segítő mentorok* rugalmas alkalmazása lehetővé tette, hogy a gyermekek lelki szükségleteire, a szülőkre és az iskolára összpontosítsanak. Főképpen az általános iskolában enyhítették a tantestületre és az osztályfőnökre nehezedő stresszt, mivel hozzájárultak a magatartás javulásához és időt szabadítottak fel a tantestület számára.

Néhány iskolában *gondozócsoportot* hoztak létre a rendkívül rászoruló, iskolai előkészítőbe járó és óvodás gyermekek számára, hogy segítsék személyes és szociális képességeik fejlődését. E csoportok egyértelműen jótékony hatásúak voltak, és kiemelték a gyöngédebb környezet kedvező és megfelelően jutalmazó hatását.

A *szülőkkel való együttműködés* jelentősen javította a gyermekek magatartását, valamint jobban megértette velük, hogyan kell kezelniük gyermekük otthoni viselkedését és ösztönözni őket az iskolalátogatásra. A helyben történő támogatás hozzáférhetősége hatékonyabbnak bizonyult a központilag biztosított segítségnél.

A tanulók magatartásának javítását célzó program hatékonyan bizonyult a hiányzások csökkentésében – és mivel kapcsolat van az iskolalátogatás és a megszerzett tudás között, úgy remélhető, hogy idővel javítani képes a vizsgaeredményeket is. Az adatok szerint a BIP általában véve hatással van a kedvező magatartás ösztönzésére is, csökkentette a kizárások számát, leghatékonyabbnak pedig ott bizonyult, ahol a változásra

az egész iskola szintjén hangsúlyt helyeztek, ahol vezető viselkedés-szakértőket és tanulásban segítő mentorokat alkalmaztak, és ahol többféle alternatív megoldás és tanterv segítette a kizárással fenyegetett tanulókat.

A fent bemutatott kísérlet egyértelműen kedvező eredményeit érdemes lenne hazai körökben is széles körben megismerni, megszívlelni, és hasonló jellegű kezdeményezések révén – amelyek akár önkéntes alapon vagy kis költségvetéssel is tudnak működni – akár iskoláinkban is javítani lehetne a magatartási problémákon.

(Hallam, Susan et al.: *Research and Evaluation of the Behaviour Improvement Programme. Institute of Education. University of London, 2005. 158 p. /Research Report No 702/*)

Csordás Annamária



DURKHEIM ÉS DEWEY ÖRÖKSÉGE

Franciaország és az Amerikai Egyesült Államok. Miben különbözik a két ország közoktatási rendszere? Az amerikai közoktatásról, annak színvonaláról az európai gondolkodkozásban a mai napig leginkább negatív előítéletek éltek/élnek. Ezt, ha úgy tetszik, megerősítheti a PISA-vizsgálatok keresztmetszeti képe is: például a 2003-as felmérésben az olvasás-szövegértési feladatoknál az Amerikai Egyesült Államok és Franciaország hasonlóképp teljesített az összehasonlított országok középmezonyében (pontszámuk 495 és 496, míg Magyarország mindössze 482 pontot szerzett), ezzel szemben a természettudományos és matematikai mérések eredményei Franciaország jobb teljesítményét mutatták (Magyarország eredményei a két ország között találhatók). Mindemellert fontos azt is megjegyezni, hogy a 2001-es PIRLS vizsgálatban az általános iskola negyedik osztályában a tanulók olvasási készsége az USA-ban lényegesen jobb volt, mint Franciaországban. Az is tény, hogy Amerikában az adatokból úgy tűnik, nagyobb arányban folytatnak felsőfokú tanulmányokat a fiatalok, mint Franciaországban, sőt a gazdaságilag aktív (leg)idősebb korosztályban is magasabb a diplomások aránya. Ezt tetézi tovább az a tény is, hogy a mai amerikai középiskolások lényegesen kedvezőbben ítélik meg tanáraikat, iskolájukat vagy akár az oktatási rend-



szert, mint francia diáktársaik. Például arra a kérdésre, mely az iránt érdeklődött, hogy a tanárait többsége igazságosan bánik-e a diákokkal, az amerikai tanulók 86 százaléka igennel válaszolt, míg a franciáknak csak 63 százaléka gondolta ugyanezt. Az amerikai diákok 70 százaléka szerint iskolájukban a diákok jól kijönnek a tanáraikkal (Franciaországban 61 százalék), és a tanárok érdeklődnek a tanulók jóléte iránt a diákok 74 százaléka szerint (Franciaországban 65 százalék). A francia diákok 59 százaléka gondolta úgy, hogy ha valamit nem ért, ismeretek pótlására van szüksége, segítségért fordulhat tanárához, míg Amerikában 87 százalékuk vélekedett így. Az oktatás-nevelés szerepéről is némileg másképp gondolkodtak a fiatalok, bár abban egyetértettek, hogy az iskola olyan dolgokat tanít meg túlnyomó többségben, amire szükségük lesz, hasznosítani tudnak a jövőben. Az iskola jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy legyen elég önbizalmunk az önálló döntéshozatalra az amerikai tanulók négyötöde szerint (a franciáknál ez tíz százalékkal kevesebb, mindössze 68 százalék).

Úgy tűnik tehát, hogy bár az amerikaiak a rossz teljesítmények következményeként, vagy éppen azoknak köszönhetően, a kudarcokból tanulva mégis képesek voltak arra, hogy egyre jobb eredményeket produkáljanak, és ehhez szoros kapcsolatódik az is, hogy a tanulók jobban érzik magukat az iskolában, mint francia társaik.

Mi lehet a különbségek oka? Denis Meuret a két országot összehasonlító kötetének első felében bemutatja azt a két eltérő filozófiai rendszert, amely az iskola helyét, szerepét kijelöli, és a hozzá való viszonyunkat is meghatározza. Az időszak a 19–20. század fordulóját, a két kulcsfigura a francia szociológus, Émile Durkheim (1858–1917) és az amerikai reformpedagógus, John Dewey (1859–1952).

A francia nevelésfilozófiai gyökerek Rousseauig nyúlnak vissza, aki úgy vélekedett, hogy a szabadság csak akkor valósulhat meg, ha az a polgárok önként vállalt szerződésén alapul. A nevelés tesz szabaddá, hiszen megszabadítja az embereket a babonáiktól, józan gondolkodásra tanítja őket, nemesíti az értelmüket és felnyitja a szemüket. A francia oktatási modellt e gondolat szellemében, az egyházi, pontosabban a katolikus oktatási modellel szemben dolgozták ki. Durkheim ebben jelentős szerepet játszott. Központi gondolata, hogy a társadalom nem csupán az egyes emberek egyszerű összege, hanem az általuk alkotott rendszer sajátos, önálló törvényekkel rendelkezik. Az

oktatás feladata a tanulót képessé tenni arra, hogy társadalmi lényként legyen képes élni. A francia modell emelkedetten dicséri a Szabadságot és az Értelmet. A nevelés feladata az egyén mint individuum szocializálása. Az egyén az oktatás révén tudja majd betölteni helyét a társadalomban. Az oktatási rendszer alapszinten mindenki számára nyitott, de csak a kiválasztottak juthatnak el a magasabb szintű iskolákba. E modell kettős eredményt is hordoz magában: egyfelől a nevelés feladata megtanítani a törvények, a társadalmi rend és társadalmi törvények tiszteletét és szükségességének belátását (nem pedig azok felfedezését és átalakítását célozza meg), másfelől az egyénnek a társadalom normáinak megismerése során el kell sajátítania a tiltást, ebből adódóan a lemondás és áldozathozatal normáit is, az egyénnek rendelkeznie kell önuralommal.

Az amerikai oktatási rendszer alapfilozófiáját (John Locke és Adam Smith gondolataiból kiindulva) John Dewey adta meg. Szakít a hagyományos tankönyviskola-elképzeléssel. Úgy vélekedik, hogy nem a sok, egymástól elhatárolt ismeretanyag átadására van szükség, hanem a tanulók megfelelő szintű problémamegoldó képességének kialakítása. Meglátása szerint a nevelés célja az, hogy segítséget nyújtson az egyénnek önmagá javításához-nemesítéséhez, elsősorban kísérletezés, széles körű kreativitás, felfedezés útján. Az oktatás célja annak elősegítése, hogy a társadalom javuljon, egyre nemesebbé váljon, ezért fő feladata megerősíteni a cselekvési, felfedezési vágyat az emberben, hogy az egyént szabaddá és kreatívá tegye. Ehhez az iskola, a pedagógus pozitív morált használ: bátorít, bizalmat és ezzel együtt önbizalmat is ad. A tudást mint mérhető eredményt csupán a tájékozottság ideiglenes eredményének tekinti. E felfogás szerint mindenki képes a tanulásra, a tudás megszerzése nem csak a kiválasztottak kiváltsága. A nevelés célja, hogy a tanulót képessé tegye kapacitásai kiaknázására (*empowerment*), a pedagógiai munka a gyermek szükségleteihez alkalmazkodjék.

Ez a két modell, jóllehet, már több mint száz éves, mégis a mai napig alapvetően meghatározza az oktatási rendszerek működését és a róla való gondolkodást, bár a gyakorló pedagógiai eszköztárban mindkét ország mindkét hagyományából származó módszerek keverednek.

A könyv második részében a szerző az oktatás szabályozásával foglalkozik. Meglátása szerint ahhoz, hogy az oktatási rendszerek megfelelően tudjanak alkalmazkodni napjaink kihívá-

saihoz (tömegoktatás, globalizáció, tudásalapú társadalom stb.), szükséges, hogy újragondolják és felülírják az oktatás irányításának tradicionális modelljét. A problémák egyik országban sem újkeletűek: az 1980-as évek folyamán mindkét állam törvényhozásában is megjelentek a magasabb iskolai eredmények elérését sürgető célkitűzések. Az USA-ban 1983-ban látott napvilágot egy mérőföldkönek számító jelentés (Nation at Risk), amely felhívta a figyelmet az oktatás nem megfelelő színvonalára, a növelés fontosságára, és legalább az alapvető tantárgyak esetében a tanulók kompetenciáinak növelésére. Az elemzők fontosnak tartották egy olyan minimális tudásszint meghatározását (tagállamonként), melyet a középfokú oktatás végére minden diáknak el kell sajátítania, ehhez pedig elengedhetetlen bürokrácia (lokális szabályozás) létrehozását.

Franciaországban az új kihívásokra adott válaszként először az 1989-es orientációs törvény rögzítette azt a célkitűzést, amelynek értelmében a fiatalok közül mindenkit el kell juttatni legalább valamelyik szakmunkás-vizsga (CAP, BEP) megszerzéséhez, 80 százalékuakat pedig érettségi bizonyítványhoz kell juttatni. A törvény hatályba lépése után néhány évig csökkent az iskolarendszertől végbizonyítvány nélkül kilépők, és emelkedett a sikeres szakmunkás- vagy érettségi vizsgát tevők aránya, de ez a növekedés 1995 után megállt, és napjainkig stagnálást mutat.

Az USA-ban 1994-ben születettek meg az oktatás színvonalának emelkedésével kapcsolatos célkitűzések (*Goals 2000, Clinton*), melyek többek közt azt célozták meg, hogy minden tanuló, aki a közoktatási rendszerben a 4., 8. és 12. osztályból kilép, bizonyos tantárgyi kompetenciákkal rendelkezzen, az amerikai tanulók világelsőik legyenek matematikából és természettudományból, a drog és az erőszak tűnjön el az iskolákból, az oktatási rendszerből kilépő tanulók legalább 90 százaléka végezze el a középiskolát. Ezek a nagyra törő álmok persze nem valósultak meg, nagy részükön csak mosolygunk, mégis egy folyamat elindulását jelzik: az amerikai gyerekek olvasási készségei egyre jobbak.

A 2002-es közoktatási törvény (*No Child Left Behind*) fontos eleme, hogy az iskolák elszámoltathatóak az elért eredményeikről (*accountability*), azaz a tanulók gyenge iskolai teljesítményéért elsősorban nem a tanulót terheli a felelősség, hanem az iskolát, hiszen az iskolának kell biztosítania a tanulói teljesítmények növekedését. Az iskolai eredményesség méréséhez tesztek

és standardokat használnak, építve arra a gyakorlatban már meglévő tudásra és tapasztalatra, amivel néhány tagállam vagy kerület már rendelkezett (Kalifornia, New York stb.), és az éves felmérések eredményei lehetővé teszik a pedagógusok, tantestületek számára a gyors korrekciót. Ha az iskola meghatározott idő alatt nem tud megfelelő előrehaladást elérni a teljesítmények növelésében, akkor megvizsgálják a lemaradás okait, megkísérik az iskola fejlesztését különböző módokon, de folyamatosan a tanulók érdekeit tartják szem előtt: részükre felzárkóztató foglalkozásokat, magánkorrepetálást kell biztosítani. Folyamatos sikertelenség esetén az iskolát át kell szervezni. A szerző meglátása szerint az Amerikai Egyesült Államokban a helyi ellenőrzés bevezetése eredményeket hozott: bár az oktatási beruházások megnöttek, a tanulási teljesítmény jobb lett.

A francia oktatákszabályozás hagyományosan két pilléren nyugszik. Egyfelől az oktatási programból áll, amely pontosan meghatározott tananyagot jelent, másfelől a tanári munka időnkénti, szűrópróbaszerű ellenőrzését és felügyeletét (azt és úgy teszi-e a pedagógus, ahogy azt számára előírták). Ezek ellehetetlenítik az intézmények autonómiájának kibontakoztatását. Az eredményorientált szabályozás Franciaországban „üvegplafonba” ütközik: annak ellenére, hogy a centralizálásban nagy tapasztalattal bír, és ez előnyt jelenthet a nemzeti értékelésnél és ösztönzésnél, a visszajelzéseket, visszacsatolásokat kevésbé használják ki: bár megvannak a személyi és intézményi szintű értékelések, azok nem jutnak vissza az oktatókhoz. Ebben a rendszerben a vizsgaeredmények elsősorban a gyermek tudásának megítélésére, elbírálására hivatottak, nem az iskola munkájának megítélésére. Nehézséget jelent az iskolaszervezet oldaláról, hogy az iskolarendszeren belül rendkívül nagy szakadék tántog az alapfok és a középfok között. A francia modell, bár lehetővé teszi a rendszer folyamatos átalakítását, nem nyújt segítséget annak jobbá tételéhez, gyarapodásához.

A szerző meglátása szerint a francia oktatási rendszer elsősorban adminisztratív, nem tud benne megjelenni a társadalmi kontroll, a társadalom által támasztott igények, követelmények befolyásoló hatása (a tanulók érdekei, szülők igényei, a környezet elvárásai stb.), s ez az, ami – többek közt – a modell válságát okozza.

A mű végén a szerző nem akarja egyértelműen eldönteni, hogy a francia rendszer hanyatlása



ról vagy megmerevedéséről van-e szó, meglátása szerint bizonyos tekintetben tapasztalható előrehaladás, a tanárok azt teszik, amit tehetnek/tudnak, hogy az oktatást még jobbra tegyék, gazdagítsák. De a létező politikai modell megakadályozza, hogy túlságosan messzire jussanak, hogy felvegyék a küzdelmet a modern bajokkal szemben (mint a kockázatok nélküli biztonság keresése, saját magunk keresése, a jogaink hangsúlyozása a kötelességek helyett). Ha a francia rendszer nem ad megfelelő választ a meglévő bajokra (bináris osztályozás, osztályismétlések, kimaradók, lemorzsolódók magas aránya stb.), a rendszer nem lesz képes szembenézni azokkal a komoly kihívásokkal, amelyeket negyven évvel ezelőtt többek közt Bourdieu is jelzett.

(*Meuret, Denis: Gouverner l'école – Une comparaison France/États-Unis. Presses Universitaires de France, 2007, Paris. 217 p.*)

Kállai Gabriella



A GYÖTRÖDŐ AKADÉMIA: MINŐSÉG ÉS REGULARIZÁCIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN

Louise Morley 2003-as könyve (*Quality and Power in Higher Education*) a mai egyetemi élet minden szereplőjéről szól, és naponta átélt dilemmák és kérdések széles tárházát vizsgálja a „minőség” és a minőség felett örökődő szervezetek által képviselt „hatalom” szemszögéből. Morley kutatásában angol felsőoktatási intézményeket vizsgál a *tanuló társadalom* és az *egész életen át tartó tanulás* fogalmakkal jellemezhető oktatáspolitikai kezdeti időszakában, kitérve arra, hogyan alakult ki történetileg a felsőoktatás minőségbiztosítása Nagy-Britanniában, s az angol akadémiai élet szereplői hogyan reagálnak a „minőségpolitikai diskurzusra” (quality discourse).

A minőségbiztosítás mára a világon mindenütt hangsúlyossá vált, és közhely, hogy a felsőoktatás az elit korszakból átlépett a tömegoktatás időszakába. Magától értetődő előírás minden európai felsőoktatási intézmény számára, hogy alapvető minőségbiztosítási és akkreditációs kritériumoknak feleljen meg. Az Európai Bizottság Kulturális és Oktatási Igazgatóságának *Focus on the Structure in Higher Education in Europe 2006/2007, National Trends in the Bologna Process*

c. kiadványában részletesen be is mutatja azokat a szervezeteket, amelyek az egyes tagországok szintjén felelősek az egyetemek oktatási tevékenységének ellenőrzéséért, illetve minőségbiztosításukért. Európai szinten ezek az intézmények egy jelenlegi formájában 2004-ben létrehozott egyesület tagjai (*European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA*).

Az angol felsőoktatási intézmények vizsgálatából fontos következtetéseket lehet levonni a világszerte elterjedt akkreditációról és a minőségbiztosítási ellenőrzésről, illetve a velük kapcsolatos különböző véleményekről, hiszen az angol egyetemeket auditálják a leggyakrabban és a legrégebben a világon. (Nagy-Britannián kívül 1990-ben még csak Franciaországban és Hollandiában működtek Európán belül minőségbiztosítási testületek.) Ráadásul különösen nagy hatalommal bírnak az akkreditátorok Nagy-Britanniában, ahol a felsőoktatási kutatások értékelését (*Research assessment exercise*) 1986 óta négyévente végzi a felsőoktatást finanszírozó tanács (*University Grant Committee*). Ez a vizsgálat, ami meghatározza az intézményeknek utalt kutatási támogatásokat, legalább olyan fontos szereppel bír a brit intézmények gazdasági egyensúlya szempontjából, mint a hallgatók után beszedett tandíjak és egyéb normatívák bevételei. Ráadásul a több mint 20 év alatt kialakult rangsorban nehéz előrelépni. Így a tradicionális nagy múltú egyetemek mellett az új alapítású intézmények ebből a támogatásból jóformán nem is, vagy nagyon kis mértékben részesülnek. A brit intézmények oktatási programjait 1995 óta a Minőségbiztosítási Ügynökség (*Quality Assurance Agency*) vizsgálja.

A minőségügy kapcsán örök dilemmák kerülnek előtérbe, úgymint a következők pertinens kérdések: Mi az értékesebb egy egyetem megítélése szempontjából az oktatás vagy a kutatás? A nem kutató oktató egyetemi tanárokat *páriáknak* kellene tekintenünk, mivel nem hoznak kutatási támogatást az egyetem számára, s az akkreditációnál is kevesebbet nyomnak a latban? Az egyéni kutatási teljesítmények megbecsülése és a tanárok kényszerű versenyztetése inkább önzést és belső feszültségeket szít, ahelyett hogy a közös kutatási projekteken keresztül erősödne az együttműködés? Az egyetemi tanárnak szükséges-e pedagógiai, netán andragógia továbbképzés? Miért éri úgy a brit egyetemi tanárok egy része, hogy egy pedagógiai-módszertani továbbképzésen való részvétel tanárként a hitelességét kérdőjelezi meg, „felesleges idővesztés”, ráadásul nem jár

együtt „szakmai” – értsd a szakterületéhez köthető – fejlődéssel?

Hasonló aktuális kérdések armadájával találkozik az olvasó, miközben a könyvet forgatja. Tézis és antitézis, valódi szintézis nélkül, az amit Morley könyvében találhatunk. A szerző ugyanakkor explicit módon a felsőoktatási minőségbiztosításának kemény kritikáját adja. Minden fejezetben ütközteti a véleményeket, és a zárzó – egyben átvezető gondolat a folytatáshoz – moralizál a minőségbiztosítási rendszer szubjektív és igaztalan volta felett. Íróként igyekszik a tudományos értékmentesség álláspontját felvenni, részben megadva a lehetőséget az olvasója számára, hogy a legszimpatikusabb véleménnyel azonosuljon. Saját nézőpontjáról azonban elemzése „árulkodik”: a témák elrendezése és a mélyinterjúkból vett idézetek sorrendje, illetve a feltett kérdések egyértelművé teszik álláspontját. Tényfeltáró munkáról van szó, amely ugyanakkor lehetséges megoldásokat és fejlesztési javaslatokat nem fogalmaz meg.

A könyv alapvetően egy kutatás eredményeit tárja az olvasó elé. Nem elsősorban a minőség, hanem annak regularizációja, illetve értékelése állnak a kutatás és a kritikus elemzés középpontjában. Módszertanát tekintve egy nem szignifikáns mintavételű kvalitatív kutatásról van szó. Nagy-Britannia 35 felsőoktatásban dolgozó szakemberével készített a szerző fleg strukturált interjúkat, interjú alanyait 50–50 százalékból tradicionális, illetve új, 1992 után alapított egyetemekről válogatta, munkakörüket tekintve egyenlő arányban kerültek ki a tanárok és az adminisztratív feladatokat ellátó akadémiai szakemberek köréből. Az interjúalanyok mind érintettek a felsőoktatás minőségének ellenőrzésében, vagy mint ellenőrök, s egyharmduk kifejezetten az intézmények belső minőségbiztosításáért felelős munkahelyén. A kis mintavételből kifolyólag megkérdőjelezhető a következtetések általánosíthatósága, azonban a kérdéssel a munkájuk folyamán találkozók gyakorló szakemberek a minőségmérés, illetve a felsőoktatás minőségének számos problematikus oldalára mutatnak rá.

A könyv kilenc fejezetben mutatja be a vizsgált jelenséget. Elsőként a téma oktatáspolitikai kontextusát járja körül, és utal a minőségbiztosítást szükségessé tévő globális problémákra. A második fejezetben a minőségbiztosítási mozgalom történeti kialakulása, nemzetközi dimenziói, valamint az oktatás és a kutatás dichotómiája

és az egyetemi tanári lét kerül górcső alá a minőségbiztosítás tükrében. A harmadik részben az újmenedzserializmus – ami Morley olvasatában a felsőoktatás világában megjelenő taylorizmussal egyenértékű –, a minőség iparosodása, az auditok költségvetése, és a mögöttük megbújó értékrend állnak a középpontban, valamint az új egyetemi menedzsment szerkezeti felépítése, amelynek összetételét szintén az auditokra való felkészülés határozza meg. A negyedik fejezet az egyetemi élet szereplőinek megváltozott munkakörülményeit, feladatkörét és új identitását vizsgálja.

Formabontó abból a szempontból, hogy az egyetemi létet pszichoszociális oldaláról vizsgálja: az akkreditáció előtti kölcsönös egymásrautaltságot az egyetem berkein belül, a stresszt és a szegénytől való fenyegetettség érzését az audit előtt, illetve a siker és büszkeség érzetét utána. Az érzelmek aktiválása a szervezeten belül új energiák és motivációk forrásaként kerül bemutatásra, a hagyományos „hidegfejjel gondolkodó tudós” elmentélezéseként. Az ötödik rész az egyetem mint munkáltató és munkavállalói között újrafarmálódó viszonyokat vizsgálja: a növekvő óratérhek, az egyetemi tanárok multidiszciplináris tudása és az ezzel szemben támasztott igény és a minőség kerülnek mércére. A hatodik fejezetben a minőségbiztosítással kapcsolatban az egyetemen mint munkahelyen létrejövő kollegiális kapcsolatok, az auditok megélése a mindennapi munkában, valamint az akadémiai háttérrel rendelkező minőségellenőrök és az egyetem dolgozói közötti viszonyok kerülnek a fókuszba. A hetedik részben a figyelem az egyetemi fogyasztóivá avasztott hallgatókra fordul, és szerepükre a minőségmérésben. A hallgatói véleményezés és folyamatát Morley pozitívan ítéli meg, mivel felborítja az egyetemi hallgató/egyetemi tanár korábbi egyoldalú hatalmi viszonyát, ugyanakkor kétséges, hogy a hallgatói testületek mennyire képviselik a hallgatókat. A nyolcadik fejezetben a minőségmérés és az esélyegyenlőség, illetve esélyegyenlőtlenség problematikája kerül sorra, különös tekintettel a nemek közötti esélyegyenlőségre és munkamegosztásra. Az utolsó részben az intézmények rétegződésének jelenségét tárgyalja a szerző, ami a rendszeres auditok hosszú távú következménye, és sugallja, hogy szükséges lenne az egyetemi élet szereplőinek belső társadalmi konszenzusával újragondolni a minőség kérdését.

Minőség és hatalom? Morley számára az oktatás minőségbiztosítása egy összetett hatalmi hálóban helyezkedik el. A hatalmat a minőségellen-



örzésnél a szakértelem és a szakszerűség nevében gyakorolják, vallja Morley, azonban a megfigyelő és megfigyelt közötti viszony mögött szubjektív elemek is megjelenhetnek. A standardok, a szabályok létrehozása is feltételeznek implicit módon bizonyos érdekeket, amelyek aztán a megmérettetésnél bizonyos intézmények számára kedvezőek, mások számára pedig defavorizálóak.

Morley könyve esszé típusú elemzés, amely elter a mai pozitivistá tudományszemlélet irányvonalától. A posztmodern feminista kutatók közé sorolja magát, s ennek megfelelően a többféle, és helyzetfüggő értelmezési lehetőségeket, a részegész vonatkozásában pedig a szerkezeti töredezettség elvét érvényesíti írásában. Az egyetemekkel kapcsolatos számszerű adatok szellemisége iránt teljesen elutasító. Talán köthető ez az akkreditációval kapcsolatos ellenszenvéhez, hiszen ott egyszerű számok fejezik ki a „minőséget”, az értékelés végeredményét: a felsőoktatási kutatások értékeléséhez hétjegyű skálát, az oktatási programok és intézmények elbírálásához 24 pontos rendszert használnak Nagy-Britanniában, és akkor még nem beszéltünk az egyetemi rangsorok igen összetett pontrendszeréről. Morley egyetlen táblázatot, adatsort sem közöl, csupán magát a minőségbiztosítás és a szabályozásának folyamatát vizsgálja. Elemzését az igen bőséges és

a jelenséget alaposan körüljáró szakirodalmi ismereteire, a jelenség történeti perspektíváinak bemutatására, valamint az interjúalanyok nyilatkozataira építi.

Morley meglátásai sokszor érdekesek, azonban a mai felsőoktatási szakemberek számára kevés újat hoznak. Ugyanakkor a vizsgált jelenségből levont általános következtetések messzemenőkig érvényesek az átalakuló Európai felsőoktatásra. A könyv tematikája aktuális hazánkban is, hiszen a magyarországi főiskolák és egyetemek többsége nemrég jutott túl az akkreditáción, ahol minőségbiztosítási kérdéseknek is fontos szerep jutott. Tanulságos látni, hogy ez a jelenség máshol is megosztja az akadémiai élet szereplőit. Fontos dokumentuma lehet az oktatástörténetnek a tömegesedés időszakának paradigmaváltásáról és a felsőoktatás megosztottságáról a minőségügy és a regularizáció témakörében, illetve oktatáspolitikai elemzés tárgya lehet, hiszen összefoglalja a gyötrődő akadémiai szereplők „belső társadalmi vitáját” az oktatás minőségbiztosítása kapcsán. (*Louise Morley [2003]: Quality and Power in Higher Education. Philadelphia, PA, Society for Research into Higher Education & Open University Press. 200 p.*)

Benkei Kovács Balázs

SUMMARY

PROGRAMS FOR SUPPORTING DISADVANTAGED STUDENTS

This issue's main goal is to examine the operation of programs promoting the successful education of disadvantaged students. Most of the articles published in this number explore the effectiveness of Hungarian schemes and policies for improving the learning conditions of underprivileged elementary and secondary school students. The programs analyzed here were launched mostly at the national level in the past 8–10 years. Apart from studies that deal with Hungarian problems and achievements, the issue also includes articles introducing foreign examples. These latter essays are meant to provide an overview and evaluation of the complex educational programs for supporting disadvantaged students that are ran in some highly industrialized countries of the West.

Gábor Kézdi and Éva Surányi [*The Impact of a School Integration Program for Disadvantaged Children on the Students' Development*] present results from the evaluation of a program of the National Network of Integrated Education (Országos Oktatási Integrációs Hálózat – OOIH) of Hungary. Since 2003, the program has promoted integrated education of Romani and disadvantaged students in Hungarian primary schools (grades 1 through 8), and it has provided comprehensive educational and financial support for the 45 participant schools. The authors assessed the effect of the program on the development of the students by means of comparison to a matching control group of schools. The dimensions analyzed were literacy, secondary school enrollment, and non-cognitive skills such as locus of control (one's belief in controlling one's own destiny), self-esteem, and coping with difficult situations. The authors explored overall program effects as well as specific outcomes for Roma and non-Roma, disadvantaged and non-disadvantaged groups of students. The results showed small but significant positive effects in virtually all dimensions and for all groups of students. Due to the non-experimental nature of the analysis, the causality of the program effects cannot be claimed as certain. However, econometric evidence supports the causal interpretation, and it is clear that program schools achieved a greater success with children of similar background than non-program schools. Our findings demonstrate that it is possible to provide integrated education in Hungarian primary schools in a way that benefits minority and majority students alike. Modern educational methodology as well as better incentives for schoolteachers can explain the success.

Vera Messing and Emília Molnár [*A Comparative Study of Scholarship Schemes for Disadvantaged Ethnic and Social Groups of Students*].investigated the target

population and the operation of two scholarship programs. The “Roma” scholarship aims at supporting Roma students while the “Útravaló” scholarship scheme is targeted at socially disadvantaged students. The research work involved both a survey of students and parents, and qualitative background research of the schools and the social environment. The findings showed that the composition of the student population of both scholarship schemes is fairly similar while the type of services provided by the two programs is rather different. The study highlights those mechanisms that result in the fact that Roma children generally have less access to high quality services than their non-Roma peers.

Ilona Liskó [*The Impact of In-Service Trainings on Teachers' Attitudes*] analyzed the data from a research project conducted between 2006–2007 which examined the effects of teacher trainings in the Integration Scheme. The Integration Scheme is intended to promote the integrated education of socially disadvantaged and Roma children and the improvement of the institutions that educate them. Throughout the research work the background of the trainees, the evaluation and the outcome of the trainings were examined. The study focuses on the impact of the trainings on the attitudes of the teachers trained. The data showed that the effectiveness of the trainings was strongly influenced by the attitudes of the trainees. The trainings had a positive effect on the attitudes of the teachers trained but the effect was rather small. The majority of the teachers did not believe that students' skills could be improved neither before nor after the training, and they had serious doubts about whether a successful integration between schools would be possible at all.

In 2000 the Ministry of Education started a project aiming at the reduction of social inequalities. Anikó Fehérvári [*Target Students of the János Arany Talent Care Project for Disadvantaged Students*] studied whether the program was successful in compensating for social disadvantages. The analysis – based on a 2005 impact assessment – explores the socioeconomic background of the students who entered the program, and describes the specific handicaps they struggle with. The second part of the study the author – based on the data from a 2007 research – compares the participant students' family background and materials taught in their classes with those of non-participant secondary school students (high school, secondary vocational school and vocational training school students). The study demonstrates that disadvantaged students would have had worse schooling opportunities without the support of the program.

Arbitrary control of authorities coupled with the complicatedness of EU bureaucracy has caused a great deal of difficulties for the applicants during the first two terms of a HEFOP tender originally intended to help eliminate cultural barriers of Roma children. Lányi András and his students [*Opportunities and Inequalities in the Financing of EU Tenders*] investigated the effects of an inhuman and unreliable application process. The aim was to extend civil initiative to educate the disadvantaged outside the school system and disseminate “best practices” in the course of the project, but participants soon had to start spending the majority of

their time complying with the ever changing demands of a just too complicated financing procedure. Small organizations with the best professional background got ruined by the nonsensical financial conditions. They could hardly earn a penny in the first half year of the project while they were forced to send detailed reports about the use of the money they never received. If tasks were still fulfilled it was only due to the merit of the teachers employed by the civil organizations. They worked for free in a lot of cases as exploitation was not new to them. The question rises: why should we insist on concentrating resources for improvement outside the education system in this framework if the rules do not work well for voluntary organizations – but they rather cause their bankruptcy?

EU financed projects often are seen as miraculous tools of public policy reforms, such as in the case of policies that promote equal educational opportunities. However, in reality running projects can turn into rather painful processes and become frustrating obstacles for the partners involved. Balázs Krémer [*The Project-Disease – or, the “Tanoda Syndrome”*] argues that the technical difficulties detected at a surface level are rooted deeply in the widely shared attitudes and philosophies of the projects. Two main ideas are highlighted among the conceptual problems. One of them is the role of public managers who require certain tasks from the successful applicants to do – but, in fact, they do not assume responsibility by imposing more substantial requirements. They rather tend to introduce over-detailed and over-bureaucratic procedural rules which are clearly pointless. Instead of that, they should implement regulatory and financial tools that could help make the new developments sustainable. Eventually, sustainability becomes the task of the supported providers – for whom it is a mission impossible without the necessary assistance from the relevant government agencies.

In his article [*The Missing Agent Local Governments and Equality of Educational Opportunities*] János Zolnay assesses the factors behind the failures of government's anti-segregation and pro-integration educational policies in the last six years. The performance of children at schools and chances for entering higher education is determined by early school choice to a much greater extent in Hungary than in most OECD countries. Decentralization of the centralized educational system already began before political transition and the process was accomplished by 1993. The new system was based on a more liberal curriculum and output-regulation, normative funding and diversified school structure. Local municipal councils became responsible for maintaining public schools. Funding for maintenance from state budget is normative and non ear-marked. The government's integration policies intended to stop and reverse segregation tendencies between schools, branches and classes, but despite the considerable efforts these goals could not have been achieved. The fundamental dilemma is whether opportunities in the sphere of public education can be made more equal while leaving the current system untouched. The problem is that there is no agent at the decision making nor at the executive level which would be willing and/or capable of implementing govern-

mental measures targeted at providing for more equal opportunities. Undoubtedly the policies applied by the local governments enhance inequalities. It is also true however, that parental choices also count and thus unequal distribution of educational services is both a result of the choice of influential parents and the existence of attractive schools.

Eszter Neumann [*20 Years of Reform in England. Equal opportunities in Competing Schools*] gives a review of the educational reforms that took place in the last two decades in England with a special focus on equity issues. The first part of the article gives a brief overview of the neo-liberal educational policies and explains the recent shift to centralization carried out with the use of knowledge-based regulation tools. Policies addressing disadvantaged students are embedded into larger programs that are meant to improve the quality of education in general. Next, the paper discusses the various interpretations and frameworks of equal educational opportunities that have been in use in the past 20 years through the analysis of specific educational programs which encourage the dissemination of innovative ideas and best practices in schools located in economically depressed areas. All in all, the question rises whether the policy goals of equity and educational excellence are conflicting or could be achieved parallel

The study of Julia Vida [*Policies and Programs for Supporting Disadvantaged Students in the United States of America*] is a brief overview of the main issues and policies related to the equality of educational opportunities in the USA. It starts with a short description of target groups and a characterization of the problem(s) from the American point of view. Then it goes into more details about three important problems of equality of educational opportunities by citing results of relevant recent research and taking a glance at some of the solutions applied. In the second half of the article the federal role is discussed. The historically greatest federal involvement into education was the No Child Left Behind Act of 2001 which set up clear objectives concerning disadvantaged students. The law is analyzed here both by giving a short account of its antecedents and by presenting some of the most common arguments for and against it.

Kedves Igazgatók, Tanárok, Nevelési vezetők,

3 éve játszom az *És a nyolcadik napon* című darabomat, melyben egy Downos kisfiúval az oldalamon mutatjuk meg, mi mindennel kell szembe néznie mai társadalmunkban egy sérült illetve egy másfajta képességekkel rendelkező gyermeket nevelő családnak. Senkinek sem könnyű, az önellfogadásnál nincs nehezebb, de ha még a társadalom sem segít, hogyan lehet talpon maradni?

Darabom megírásakor nem is gondoltam, hogy ekkora ellenállás van, hogy ennyi félelmet cipelnek az emberek hazánkban, mindkét oldalon. Az egészséges részről illetve a fogyatékos nevelők részéről egyaránt.

Egy éve több politikussal találkozáva tapasztaltam meg, hasonló helyzetben ugyanolyan szorongó kis emberek, mint bármelyikünk. Hiába nevelnek fogyatékkal élő gyermeket, hangozan, bátran felvállalva őket, nem mernek kiállni értük, sőt, érdemben sem tesznek. Pedig nekik még érintettségüket is leszámítva, kötelességük lenne a szemléletváltást elősegíteni.

Nem az integrációra törekedtem, amikor megálmodtam a *Kapcsoldát*, egyszerűen, mint egy „civil” ember a szemléletváltást szerettem volna elősegíteni.

A program lényege, hogy fogyatékos gyermekek töltsenek el egészséges gyermekekkel egy napot az egészségesek iskolájában. Legyenek vendégül látva, közös programokkal, kézművesség, közös táncolás, sportprogramok, vetélkedők stb. által a középiskolákban.

Megtapasztaltam, hogy először a felnőtteket kellett megnyernem az ügynek. 10 iskolából 3 mondott igent, s azokban is a tanárok zöme vagy félelemmel jött el vagy el sem mert jönni. Tehát a felnőtt társadalmat kell először kinyitni, legalább egy picike szelepét, hogy a program megvalósulhasson. Mert mi van akkor, ha megtörtént 3 iskolában? – tettem fel a kérdést. Gyakorlatilag alig valami. Ezt folytatni kell. 50 iskolát tűztem ki. S az eddigi 3 iskolával pedig szeretném minden évben megvalósítani újra és újra, hiszen minden évben jönnek új diákok.

Hogy mi a haszna? Mit tanulnak belőle az egészségesek? S mit kapnak a másik oldal családtagjai?

A programot megvalósító fiatalok elmondása szerint ennyi szeretetet régen kaptak. Az ott levő tanárok szerint az egészségesek egojukat előre tolvá nevelkednek, a sérültek pedig ritka toleranciával és odaadással fogadtak minden programot. Némely tanárt ilyen érzékenynek, kedvesnek sosem látták a diákok. Azóta jobban szeretik őket. Tehát a tanár diák viszony is sokat kaphat a közös odafigyelés által.

Az érintett családok, ugyanolyan félelemmel jöttek, mint ahogy várták őket, viszont melegegedhettek egy kicsit. Érezhették, hogy nincsenek egyedül, hogy a kajla kamasz mekkora gondoskodással tud vigyázni az ő gyerekére. Mert ott a kérdés, hazánkban 600 ezer érintett család van: mi lesz a gyerekükkel, ha ők meghalnak. Nem tudunk róla, mi van azzal, aki netán, mert bőven van ilyen, túléli szüleit, még ha azok nem is mernek meghalni. A mai fiatalok lesznek többek között az ő munkaadóik, a róluk gondoskodó felnővekvők. Szeretném, ha jobb emberek, érzékenyebbek nőnének ki az iskolapadból. Legfőbb célom, hogy az évenként ismétlődő drogprevenció mellé (melyet már elmondásaik alapján unnak is a fiatalok) minden 2. évben szemléletváltó nap is lenne. De addig is, míg a politikusokhoz eljutok, így „manuálisan” kell tennem, amit tudok.

Kérem, amennyiben nyitottak a program megvalósítására és nem tartották didaktikusnak levellem, tartsanak velem a szemlélet szélesítésében:)

Köszönettel és üdvözléssel:
Szalay Kriszta színművész

EDUCATIO KIADÓ

AZ OKTATÁSKUTATÁS LEGÚJABB EREDMÉNYEINEK ELSŐDLEGES
FORRÁSA PEDAGÓGUSOKNAK, A TÖRVÉNYHOZÓ ÉS VÉGREHAJTÓ
HATALOM SZAKÉRTŐ ÉS ÉRDEKLŐDŐ KÉPVISELŐINEK, ÉS MIND-
AZOKNAK, AKIKET AZ OKTATÁS PROBLÉMÁI FOGLALKOZTATNAK.

TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS

HRUBOS ILDIKÓ (szerk.) (2004) A gaz-
dálkodó egyetem

POLÓNYI ISTVÁN (2004) A hazai okta-
tás gazdasági jellemzői a 20–21. szá-
zadfordulón

LUKÁCS PÉTER & NAGY PÉTER TIBOR
(szerk.) (2004) Oktatáspolitiká.

Válogatás a hazai szakirodalomból
KOZMA TAMÁS (2005) Kisebbségi ok-
tatás Közép-Európában

KARÁDY VIKTOR (2005) A Francia
Egyetem Napóleontól Vichyig

KARÁDY VIKTOR (2005) Francia felső-
oktatás – francia társadalom

KOZMA TAMÁS & RÉBAY MAGDOLNA
(2006) Felsőoktatási akkreditáció
Közép-Európában

BAJOMI IVÁN (2006) Konfliktusok és
konszenzusképzés az oktatásban

HAVAS GÁBOR – LISKÓ ILONA (2006)
Óvodától a szakmaig

SÁSKA GÉZA (2007) Rendszerek és vál-
tások

SÁSKA GÉZA (2007) Közműveltség és
magántudás

KUTATÁS KÖZBEN

TÓT ÉVA (2006) A munkavégzéshez
kapcsolódó informális tanulás

POLÓNYI ISTVÁN & TÍMÁR JÁNOS
(2006) Oktatáspolitiká és demográfia
FEHÉRVÁRI ANIKÓ & LISKÓ ILONA

(2006) Az Arany János Program ha-
tásvizsgálata

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – GYÖRGYI
ZOLTÁN (2006) Kiút a gödör-
ből: Az Országos Foglalkoztatási

Közalapítvány KID-programja
SZEMERSZKI MARIANNA (2006) Ifjú-
ságségítő képzés a felsőoktatásban

HRUBOS ILDIKÓ – TOMASZ GÁBOR
(szerk.) (2007) A bolognai folyamat
intézményi szinten

ZOLTÁN GYÖRGYI (ed): Give a
chance ...

ZOLTÁN GYÖRGYI (ed): Giving Oppor-
tunities, Leaving Disadvantages

LISKÓ ILONA – FEHÉRVÁRI ANIKÓ:
Hatásvizsgálat a HEFOP által tá-
mogott integrációs program kere-
tében szervezett pedagógus-tovább-
képzésekről

KERESSE KIADVÁNYAINKAT A KÓDEX KÖNYVESBOLTBAN (HONVÉD U. 5),

KERESSE A KÖNYVTÁRAKBAN,

VAGY RENDELJE MEG KÖZVETLENÜL A KIADÓTÓL:

EDUCATIO KIADÓ, 1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8.

