

MÉLTÁNYOSSÁG

Nahalka István

Készült az Agóra Oktatási Kerekasztal véleményének figyelembe vételével

Bevezetés

Az Agóra Oktatási Kerekasztal azt a feladatot vállalta, hogy kidolgoz egy hosszú távon is érvényesíthető oktatáspolitikai koncepciót a magyar oktatás (elsősorban a közoktatás) problémáinak kezelése és a fejlesztés érdekében. E koncepcióalkotó munka egyik részterülete a méltányosság problémája, az esélyegyenlőtlenségek kérdésköre. A magyar oktatási rendszer – sokak véleménye szerint – legsúlyosabb kérdéséről van szó. Az esélyegyenlőtlenség az egyik legnagyobb tehertétel hazánk közoktatásában, látható mértékű csökkentése nagy valószínűséggel számos területen jelentős fejlődési folyamatok beindítója lehetne.

Ebben az írásban kísérletet teszünk az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatos lehetséges oktatáspolitikai teendők elemzésére. Meghatározunk bizonyos fogalmakat, leírunk folyamatokat visszatekintve elsősorban az elmúlt 25-30 év történetére, összefüggéseket igyekszünk megvilágítani, és leírjuk egy lehetséges, az esélyegyenlőtlenségek csökkentését kiemelt célnak tekintő „méltányosságpolitika” alapjait.

Esélyegyenlőtlenség

Az esélyegyenlőtlenség fogalmának meghatározása során abból indulunk ki, hogy az emberek között a tudásukban, társadalmi pozícióikban, szociokulturális státusukban mutatkozó különbségeket nemcsak „fizikai” tulajdonságaik eltérései, elsősorban genetikai örökségük határozza meg, hanem *társadalmi hovatartozásuk* is. Ez a különbség országonként, társadalmanként eltérő, Magyarországon jelentős mértékű. Az esélyegyenlőtlenségnek éppen ez az alapja. Azt fejezi ki, hogy az azonos fizikai adottságokkal (ide értve természetesen elsősorban a biológiai, genetikai sajátosságokat) rendelkező gyermekek, tanulók közül a társadalmi szempontból alacsonyabb státusú csoportokhoz tartozók *életesélyei* rosszabbak, alacsonyabb szintű *iskolázottságig* jutnak el, és nagy részben ennek következményeként a társadalomban alacsonyabb szintüként értékelt *pozíciókat*, alacsonyabb *jövedelmet* érnek el, *életrésztünelük*, *életminőségük* rosszabb lesz, rövidebb ideig élnek.

Nem az a probléma, hogy egyenlőtlenségek vannak (bár a mértékük miatt is válhatnak visszahúzó erővé), hanem az, hogy *az egyenlőtlenségi rendszerekben elfoglalt helyünk erősen függ attól, hogy milyen társadalmi csoport tagjának születünk*. Az természetes, hogy az oktatás-nevelés rendszere – a társadalom igényeinek megfelelően – a fiatalokat különböző tartalmú, különböző mennyiségű, az életben különböző lehetőségeket biztosító tudással vérteti fel. Ez a feladata. Az viszont nem természetes, vagy jobb úgy mondani, hogy mind a társadalom, mind az egyén számára káros, ha a természetes egyenlőtlenségi rendszerekben a társadalmi csoportok eltérő esélyekkel jutnak a „jobb helyekhez”, és ezek az esélyek nem pusztán saját adottságaiktól, szorgalmuktól, eltökéltségüktől függenek. A kialakuló *helyzet az esélyegyenlőtlenség, az az érték, hogy az intézményes nevelés keretei között ennek kialakulását megelőzzük, s ha már kialakult, akkor csökkentjük, a méltányosság*.

Magyarországon az oktatás rendszerében érvényesülő esélyegyenlőtlenségek – nemzetközi összehasonlításban – kirívóan nagyok. Ennek számtalan bizonyítékát lehet felsorakoztatni. A tanulási eredményeknek a tanulók szociális helyzetével való nagyon szoros összefüggése világosan megjelenik a *nemzetközi mérések* adataiban (Mullis és mts. 2012,

OECD 2010a., b., Mullis, Martin és Foy 2008a., b., Mullis és mts. 2007). Illusztrációként álljon itt az 1. ábra, amelyen az látszik, hogy miközben a társadalmi egyenlőtlenségeket vizsgálva Magyarország az OECD országok középmezőnyében van, addig a PISA vizsgálat matematika tesztjében (2006) a teszteredmények és a szociális helyzet összefüggése tekintetében, ugyanebben az országcsoportban a legszélsőségesebb eredményt produkáltuk. Ez nem csak egy kirívó példa, minden PISA mérésben (legyen szó bármelyik tesztről és bármelyik évről) nagyon hasonló helyzet alakult ki.

1. ábra: Magyarország az OECD országai között a társadalmi egyenlőtlenséget mérő, a jövedelmek 2000. évre vonatkozó Gini indexe, illetve a PISA 2006. évi matematika teszteredmények varianciájából a szociális helyzetet jellemző ESCS index által megmagyarázott rész alapján (az eredeti forrásban található ábra kis átalakításával)

Income inequality and socioeconomic inequality in OECD countries



¹ Socioeconomic status as measured by PISA's index of economic, social, and cultural status.

Forrás: McKinsey&Company 2009. 11. o.

A tanulási eredményekkel kapcsolatos esélyegyenlőtlenségek hazai adatok alapján is szemléltethetők. Az országos kompetenciamérés eredményei szerint a 2011. évi szövegértés tesztben a szociális helyzetet jellemző családi háttér index (CSHI – egy egész évfolyamban 0 átlagú és 1 szórású mutató) a teszteredmények meghatározásában közel 26%-os arányban játszik szerepet a 6. évfolyamon, de minden mérésben hasonló mértékek adódnak. Ugyancsak a szövegértés teszt eredményeit, de a 10. évfolyamon megvizsgálva, a nyolc évfolyamos gimnáziumokban a 2011. évi eredmények átlaga 1798 pont volt, míg mondjuk a szakiskolákban 1456 (a szórás kétszeresét közelíti meg a különbség). Fontos tény, hogy a nyolc évfolyamos gimnáziumokban a felmért tanulók átlagos CSHI-e 0,92 volt, ez az érték a szakiskolákban – 0,80, ami a szórás (1,00) közel kétszerese. Vagyis a tanulási eredményekben megmutatkozó eltérések a szociális helyzetben található nagy egyenlőtlenséggel állnak korrelációban (ami természetesen közvetlen korrelációs számítással is bemutatható, minden kompetenciamérés esetén a mutató 0,4 és 0,6 közötti értéket vesz fel).

A 2008-ban nyolcadik évfolyamot elvégzett tanulók létszáma 108 194 volt. 8,6%-uk, vagyis 9295 gyermek sem 2010-ben, sem 2011-ben, sem 2012-ben nem jelenik meg tizedikesként a kompetenciamérési adatokból kiolvashatóan. Ez a több mint 9000 tizenéves „eltűnt” az oktatásból. Ők elsősorban a nyolcadik évfolyam után tovább nem tanulók, illetve a középfokú tanintézetekből az első két évfolyam valamelyikén, még a tizedikes

kompetenciamérés tesztjeinek megírása előtt lemorzsolódók. Mi jellemzi ezt a gyermekcsoportot? 2008-ban, nyolcadik évfolyamon csak kb. kétharmaduk írta meg a teszteket, az ő átlaguk matematikából a szórásnak kb. a 85%-ával, szövegértésből közel a szórás értékével marad el az évfolyam egészének átlagától. CSHI-ük átlaga egy egész szórással kisebb, mint az évfolyamé. Közel egyharmaduk halmozottan hátrányos helyzetű (az egész évfolyamon arányuk csak 8,5% volt). Kutatások szerint az egyetemekre, főiskolákra bejutó hallgatók társadalmi összetétele világosan mutatja az egyenlőtlenségeket. Szemerszky Mariann (2012) adatai szerint az alapképzésre felvett hallgatók közt a magasabb iskolai végzettségű apákkal rendelkezők aránya lényegesen magasabb az átlagosnál, sőt, még a felsőfokú szakképzésbe bekerülők közöttinél is. Azt mondhatjuk tehát, hogy az egyenlőtlenségek nem pusztán az iskolákban elért tanulási eredményekben jelennek meg, hanem az iskolarendszerben való továbbhaladás tekintetében is (középfokú iskolatípusokban tanulók társadalmi összetétele, a lemorzsolódók adatai, felsőfokú továbbtanulás).

Az esélyegyenlőtlenség, mint probléma

Az esélyegyenlőtlenség az európai kultúra évezredek értékrendje alapján *igazságtalan*. Igazságtalan egy embernek negatívként értékelt helyzetbe kerülése, ha ennek nem ő az okozója, azt nem determinálják eleve meglévő adottságai, hanem e negatívan értékelt helyzetbe a társadalmi folyamatok szorítják. Ennek az embernek a *potenciális értékei, adottságai* nem érvényesülhetnek sem önmaga, sem szűkebb, vagy tágabb környezete számára. Ez a másik oka annak, hogy az esélyegyenlőtlenséget negatívan értékelt jelenségként kezeljük: *vesztéséget jelent a társadalom számára*, csak részlegesen hasznosul a társadalom adottságpotenciálja.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor számítások alapján kimutatják, hogy a roma gyerekek, fiatalok nevelését jellemző esélyegyenlőtlenség milyen, a GDP-ben, jövedelmekben, adókban megjelenő veszteséget jelent Magyarország számára (Kertesi és Kézdi 2006). Ezek sokkolóan nagy számok. És ekkor még csak a munkavégzésről, a jövedelemtermelésről volt szó, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének számos más társadalmi hatása ezen a módon ugyan mérhetetlen, de nagyon jelentős. Például a társadalmi integráció formálódásában, a konfliktusok megelőzésében és kezelésében, stb.

Az esélyegyenlőtlenségek tényleges szerepe Magyarországon

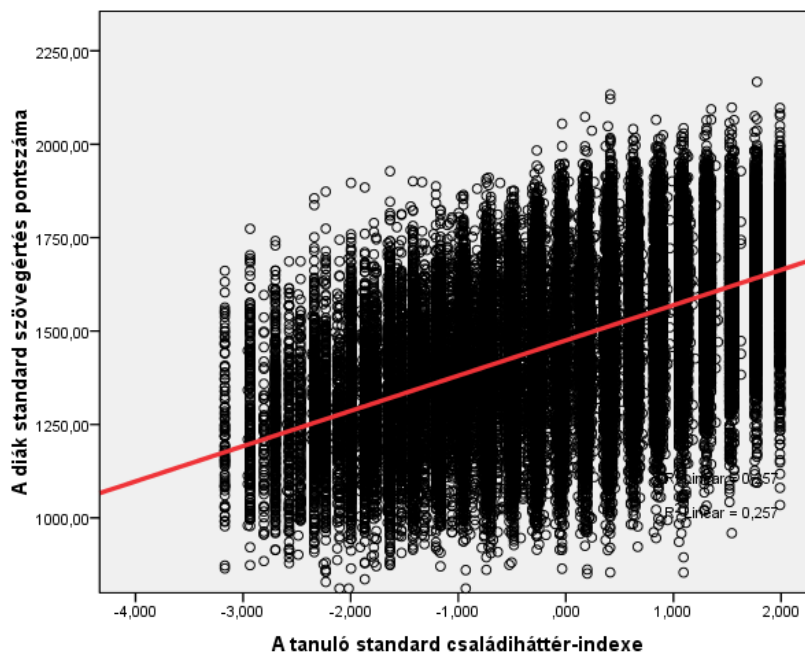
Milyen *társadalmi csoportokat* érint az esélyegyenlőtlenség az oktatási rendszerben? Számos ilyen csoport van, ezek egymással át is fednek sok esetben, a hátrányos helyzet halmozódhat. Elsősorban a következő társadalmi csoportokról van szó:

- a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei, akik esetében a szociokulturális környezet alacsony színvonalával, a szülők alacsony iskolázottságával is számolnunk kell,
- a hátrányos megkülönböztetésben részesülő etnikai csoportokhoz tartozók, itt elsősorban a romákról van szó,
- a sajátos nevelési igényű gyerekek,
- a nem magyar anyanyelvűek, elsősorban a migránsok,
- a kedvezőtlen helyzetű településeken élők,
- lányok és fiúk (bizonyos területeken az egyik, más területeken a másik nem képviselői kerülnek hátrányos helyzetbe).

E csoportok esetében úgy tartjuk, hogy tanulási eredményeik (amelyek vizsgálhatók az országos kompetenciamérés, a továbbtanulás, vagy akár iskolai osztályzataik segítségével) gyengébbek társaik eredményeinél. Hogy ténylegesen ez-e a helyzet, az megvizsgálandó. Látjuk majd, hogy a helyzet lényegesen összetettebb, mint ahogy azt a laikusok, de még a szakemberek nagy része is elképzei.

A tanulás eredményeinek a szociális helyzettel való összefüggése számtalan tényel, adattal demonstrálható. Az országos kompetenciamérés 2011. évi, 6. évfolyamos, szövegértés tesztadatainak és a tanulók CSHI-ének összefüggését mutatja a 2. ábra. Ezen jól látszik, hogy egy tanuló annál nagyobb valószínűséggel ér el jó eredményt, minél jobb a szociális helyzete.

2. ábra: az országos kompetenciamérés 2011. évi, 6. évfolyamos, szövegértés tesztadatainak és a tanulók CSHI-ének összefüggése



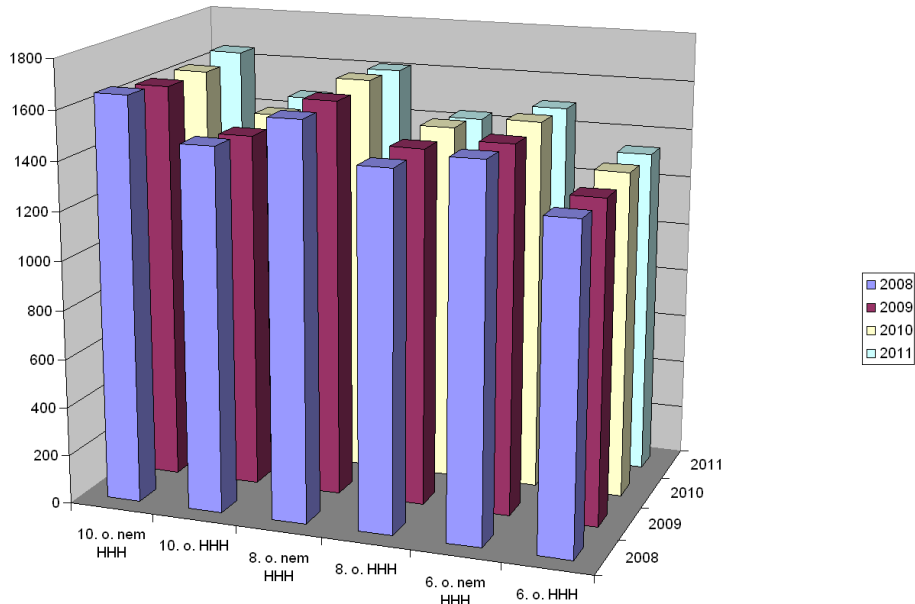
Forrás: Nahalka István számításai.

Természetesen a CSHI nem egyedül határozza meg a teszteredményt, ezért a regressziós egyenestől (a pontokhoz a legjobban illeszkedő egyenestől) az egyes tanulók eredményei kisebb-nagyobb távolságra találhatók. A tendencia azonban egyértelmű: a teszteredményeket a CSHI kb. 26% arányban meghatározza.

Az összefüggés kimutatható a többi fent jelzett társadalmi csoport többsége esetében is. A roma gyerekek tanulási eredményeinek átlagtól való elmaradását számtalan kutatás bemutatta már (Kertesi és Kézdi 2012, 2009a, b, 2004, Kertesi 2005, Havas és Liskó 2004, Liskó 2004, Radó 1997). Az országos kompetenciamérés eredményei között nem tudjuk azonosítani a roma gyerekekhez tartozókat, de vizsgálhatjuk a halmozottan hátrányos helyzetűeket (HHH), akikről tudjuk, hogy nagy részük roma. A 3. ábrán megmutatjuk, hogyan alakult 2008 és 2011 között a HHH és a nem HHH tanulók teszteredmény átlaga matematikából. A két csoport között minden esetben egy szórás értékének megfelelő közelítőleg a különbség, ahogyan ezt számtalan esetben kimutatták már kutatók a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű csoportok összehasonlítása során. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az a jellemző, hogy *a nem HHH és a HHH csoportok között – a matematika tesztátlaguk alapján – kb. négy éves fejlődésbeli különbség mutatható ki* (a vizsgált négy évben a HHH tanulók legjobb eredménye 1481 pont volt, ezt 10. osztályosok 2008-ban érték el, míg a nem HHH tanulók leggyengébb eredménye 1497 pont volt, amit hatodik osztályosok értek el 2009-ben).

Nem részletezzük az adatokat, de a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók esetén is legalább egy szórásnyi lemaradás mutatható ki a tanulási eredményekben, ha azokat a kompetenciamérési tesztadatok segítségével vizsgáljuk. Ez bizonyos esetekben érthető, így például az értelmi fogyatékosok esetében (tudni kell, hogy az SNI tanulóknak csak egy kis része vesz részt a mérésben). Ugyanakkor van olyan SNI kategória, a mozgáskorlátozott tanulók kategóriája, amely esetében az elmaradás ugyanúgy számottevő, miközben e tanulók állapota nem indokolja közvetlenül a lemaradásukat, és az adatok azt mutatják, hogy más fogyatékoságok esetükben való párhuzamos jelentkezése sem teszi megmagyarázhatóvá azt.

3. ábra: A HHH és nem HHH tanulók matematika teszteredményei a 2008 és 2011 között lebonyolított országos kompetenciaméréseken, a 6., 8. és 10. évfolyamokon.



Forrás: Nahalka István számításai

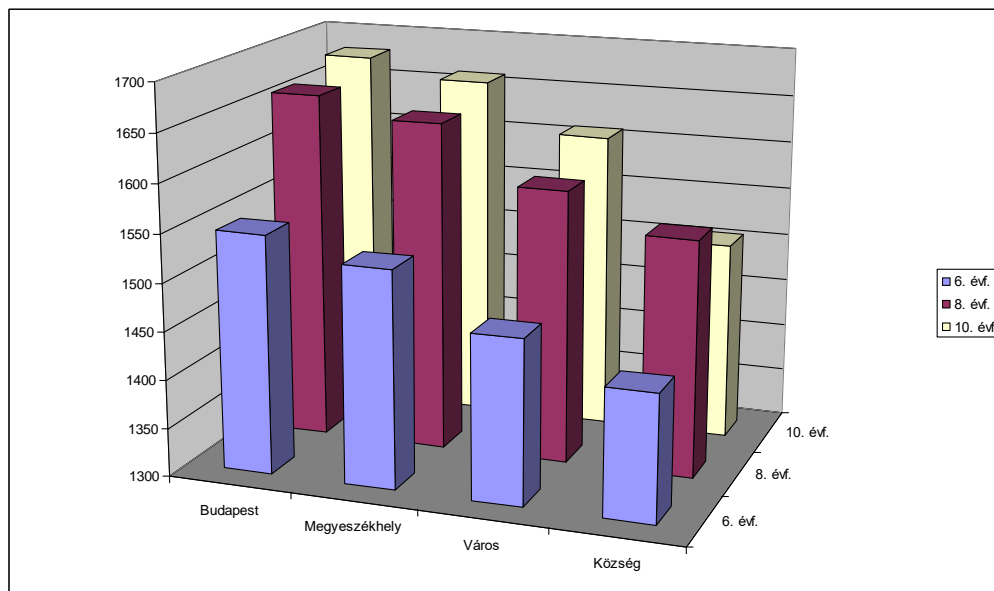
A nem magyar anyanyelvű gyermekek, tanulók esélyegyenlőtlenségének felmérése nem könnyű feladat. Egy Illés Katalin és Medgyesi Anna által összeállított tanulmányban (2009) olvashatjuk, hogy a 2002/2003-as tanévben a migráns óvodások és iskolások száma Magyarországon 12 753 volt (ez volt eddig a legnagyobb létszám), erre az értékre viszonylag gyorsan nőtt, majd e tanévet követően a létszám fokozatosan, kis mértékben csökkent. Migránsnak addig tekintenek valakit, amíg meg nem szerzi a magyar állampolgárságot. Ha a migráció változatlan éves nagyságával számolunk, a migráns gyerekek iskolai, óvodai száma stabilizálódhat, ahogy ez az elmúlt kb. egy évtizedben be is következett. Ez azonban azt jelenti, hogy az iskolákban egyre nő a nem magyar anyanyelvű tanulók aránya (fokozatosan kikerülnek a gyerekek a migráns „kategóriából”, és jönnek újak).

A migráns gyermekek, tanulók arányát tekintve azonban Magyarország az OECD országok rangsorában az utolsó harmadban helyezhető el, vagyis ez az arány nemzetközi összehasonlításban nem tekinthető jelentősnek, de nem is elhanyagolható (OECD 2009b., 67. o.). A PISA mérés adatai szerint Magyarország azon országok között van, ahol a második generációs migráns tanulók teszteredményeinek átlaga (2009, szövegértés teszt) magasabb a nem migráns (többségi) tanulók átlagánál, miközben az első generációs migránsok a többséggel megegyező szinten teljesítettek (uo. 70. o.). Magyarországon – szemben a legtöbb PISA mérésben résztvevő országgal – a migráns tanulók átlagos szociális helyzete nem tér el jelentősen a többségi tanulók átlagos szociális helyzetétől (uo. 71. o.). Úgy tűnik, a migráns tanulók esélyegyenlőtlenségéről a tanulással összefüggésben nem beszélhetünk. Ennek okait keresve érdemes felfigyelnünk arra, hogy a migráns tanulóknak közel a 60%-a magyar ajkú, a

környező országokból érkezik hozzánk, és bár erre nem rendelkezünk statisztikai adatokkal, de feltételezhető, hogy családjaik inkább a magasabb társadalmi presztízsű csoportokhoz tartoznak.

A méltányossággal, az esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos diskurzusban rendkívül gyakran kerül szóba azoknak a gyermekeknek, tanulóknak a hátrányos helyzete, akik kisebb településeken, elsősorban községekben, azok közül is a kisebbekben élnek és/vagy tanulnak. Kétségtelen tény, hogy mindenféle tanulási eredménymérés esetén világosan kirajzolódik egy „települési lejtő”, vagyis az az eredmény, hogy a legjobb átlagot a budapesti iskolák tanulói érik el, őket a megyeszékhelyi iskolákban tanulók követik, majd a városiak, és a sor legvégén, a legalacsonyabb teljesítményátlagot a községi tanulók produkálják. Egy illusztrációként a 4. ábrán bemutatjuk a 2011. évi országos kompetenciamérés matematika teszteredmények átlagait az említett településtípusokon a 10., 8. és 6. évfolyamokon. Jól látható a „települési lejtő”, mindhárom évfolyamon egyértelműen érvényesül a tendencia. Bármelyik hasonló kompetenciamérési adatsort vizsgálnánk, ugyanez lenne az eredmény.

4. ábra: a 2011. évi országos kompetenciamérés matematika teszteredmények átlagai az egyes településtípusokon a 10., 8. és 6. évfolyamokon



Forrás: Nahalka István számításai.

A településtípusok közötti különbségek abban is megjelennek, hogy minél kisebb településen tanul valaki, annál kisebb valószínűséggel fér hozzá minőségi oktatási, művelődési szolgáltatásokhoz, mint a speciális tantermekben zajló oktatás, nagyobb, jobban felszerelt könyvtár, számítógéppel való felszereltség, könnyen elérhető színházak, mozik, hangversenytermek, kiállítások, stb.

A nemek közötti különbségek a tanulás eredményességét tekintve jól regisztrálhatók. Általában igaz (ezt a nemzetközi- és a hazai kompetenciamérések adataival is jól alátámaszthatjuk, amit itt részleteiben nem fogunk megtenni), hogy míg a természettudományokban és a matematikai eszköztudás terén a fiúknak van némi, nem nagyon jelentős előnyük, addig a lányok a szövegértés esetén érnek el, de ez esetben már jelentősebbnek mondható előnyöket a fiúkkal szemben. E különbségek megjelennek a továbbtanulás mintázataiban is. Kimutatható a reáltudományokhoz köthető felsőoktatási továbbhaladásban a fiúk nagyobb aránya, bár a lányok arányának növekedése figyelhető meg e képzések esetében is. Általában igaz viszont, hogy a lányok nagyobb arányban jutnak el a felsőoktatási tanulmányokig és a diplomaszerezésig.

Vagyis azt látjuk, hogy azok a társadalmi csoportok, amelyek a köztudatban mint tanulás szempontjából hátrányos helyzetűek jelennek meg, többségükben valóban azok (szociokulturális szempontból hátrányos helyzetűek, romák, sajátos nevelési igényűek, kisebb településeken élők). Am van olyan csoport, amely esetében már a hátrányos helyzet sem jelenthető ki (migránsok), illetve vannak olyan csoportok, amelyek esetében csak egyes területeken érvényes, hogy hátrányos helyzetben vannak (fiúk és lányok). Még összetettebb lesz a kép akkor, ha megvizsgáljuk, hogy valóban szoros, és egyértelmű kapcsolat van-e a hátrányos helyzet leírására használt tényező és a tanulási eredmények között azokban az esetekben, amikor pusztán a nyers adatok ezt mutatják minden más tényező figyelembe vétele nélkül. Felmerül ugyanis a kérdés, hogy vajon a roma tanulók azért kerülnek-e a tanulás szempontjából hátrányos helyzetbe, mert romák, a sajátos nevelési igényűek, vagy a kisebb településen lakók esetében is a társadalmi hátrányos helyzetüket leíró tényező-e a meghatározó. Előre bocsátva a végeredményt: a romák, valamint a kistelepülésen élők esetében erős bizonyítékok vannak arra, hogy tanulási kudarcaikat elsősorban a szociokulturálisan hátrányos helyzetük miatt szenvedik el, míg az SNI tanulók esetében ezt nem mondhatjuk.

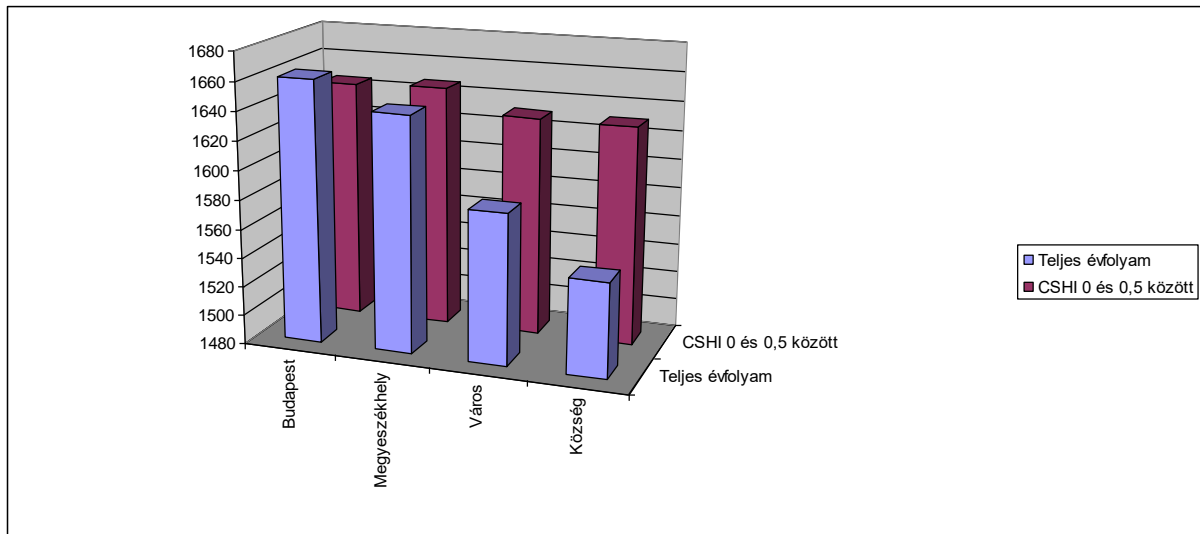
Friss kutatási eredmény Kertesi Gábor és Kézdi Gábor vizsgálatai alapján, hogy az országos kompetenciamérésben elért eredményeket tekintve a roma gyerekek esetében nem az etnikai hovatartozás az, ami a lemaradással a legerősebb kapcsolatban van. A meghatározó tényező a szociális helyzet, és néhány azzal összefüggő, például a nevelési körülmények által meghatározott sajátosság. Kertesi és Kézdi ezt írják:

A roma tanulók iskolai teljesítménybeli lemaradása alapján a szegénységre és az abból következő családi és iskolai hátrányokra vezethető vissza. Az iskolai szegregáció jelenségét leszámítva, az okok között nem nagyon van olyan, amely célzottan a roma kisebbségre irányuló társadalmpolitikai beavatkozásokat tenne szükségessé. Alapjában univerzális és színvonal politikákkal lehet és kell a hátrányos helyzetű – roma vagy nem roma – gyerekek tanulmányi lemaradásán és társadalmi leszakadásán segíteni (Kertesi és Kézdi 2012, 48. o.).

Magunk is szemléltethetjük viszonylag egyszerű számításokkal, hogy a HHH státus nem jelentős mértékben függ össze a teljesítményekkel, ha a szociális helyzetet is figyelembe vesszük. Bár természetesen a matematika és a szövegértés kompetenciamérési eredmények közvetlenül nem elhanyagolható korrelációt mutatnak a HHH státus változójával (a matematika esetében $r = -0,239$, a szövegértésnél $r = -0,267$ a 2011. évi, hatodikos mérésben), ez a nem elhanyagolható korreláció szinte eltűnik, ha kontrolláljuk a CSHI változót (a parciális korrelációs együttható a matematika esetén $r = -0,045$, a szövegértésnél $r = -0,051$). Itt csak egy évfolyam egyetlen évben elért teljesítményét használtuk fel illusztrációként, azonban minden 2008 óta elvégzett mérés esetén hasonló adatokat kapunk (2008. évi kompetenciamérés során rögzítették a kutatók először a HHH státust az adatok között). Természetesen a HHH státusú tanulókat nem azonosítjuk a romákkal, csak azt tudjuk, hogy a HHH tanulók között a romák többségben vannak, ezért Kertesi és Kézdi eredményei e kérdésben alapvetőbbek, megbízhatóbbak. Mégis, az általunk adott számítás is inkább afelé nagyon jelentős felismerés felé mutat, hogy a roma gyerekek nevelése során a tanulási hátrányoknak csak egy kisebb része kapcsolható össze a cigány származással.

Tanulságos egy részletesebb vizsgálat keretében a településtípussal való kapcsolat kérdése is. Kimutatható, hogy ez a kapcsolat sem erős, miközben közvetlenül elemezve az összefüggést, valóban erős „települési lejtő” alakul ki (ld. 4. ábra). A kisebb és a nagyobb településeken eltér a társadalmi összetétel: kisebb településeken az alacsonyabb társadalmi státusú csoportok felülreprezentáltak. Kimutatható, hogy a hasonló társadalmi helyzetű csoportokat vizsgálva a különböző településeken már eltűnik, vagy sokkal kisebb „mértékű” lesz a „települési lejtő” (5. ábra).

5. ábra: A települési lejtő „eltűnése”: a 2011. évi 8. évfolyamos matematika teszteredmények átlagai az egyes településtípusokon működő iskolákban, a teljes évfolyamon, illetve a 0-nál nagyobb, de 0,5-nél kisebb CSHI-szel rendelkező tanulók esetében



Forrás: Nahalka István számításai

Az SNI tanulók esetében azonban ilyesmi már nem, vagy jóval kisebb mértékben mutatható ki. Az SNI státusú tanulók CSHI-einek átlaga általában kisebb, mint a teljes évfolyamé, a 2011. évi mérésben a nyolcadik osztályos SNI tanulók átlaga – 0,416 volt (az egész évfolyamon az összes tanulót figyelembe véve az átlag – 0,016). Ám szemben a HHH státus vizsgálata esetén kapott eredménnyel, az SNI státusnak a teszteredményekkel való korrelációja nem tűnik el, nem csökken lényegesen. A korrelációs együttható kontrollálás nélkül a matematika esetében – 0,257, míg a CSHI kontrollálásával – 0,227. A szövegértésnél a „tisztá” korreláció – 0,272, míg a CSHI kontrollálásával – 0,246. Ha nagyon hasonló szociális helyzetben lévő tanulókat vizsgálunk (a CSHI 0 és 0,5 között van), akkor nem tűnik el az SNI és a nem SNI tanulók közötti különbség. Például a 2011. évi nyolcadikos szövegértés tesztben az egész évfolyamot tekintve a nem SNI és SNI tanulókat összehasonlítva tesztátlagaik különbsége 189,3 pont volt. A szűkebb CSHI tartományba eső tanulók esetén ugyanez a különbség 181,7 pont, vagyis a két érték alig különbözik.

Természetesen a nemek esetén sem mutatható ki, hogy a teljesítménybeli különbségek vizsgálata során érdemes lenne figyelembe venni a két csoport közötti szociális különbségeket, hiszen ilyenek nincsenek.

Az eredményekből arra következtethetünk, hogy a romák és a kisebb településen tanulók hátrányai a szociális helyzetükre vezethető vissza nagy valószínűséggel, etnikai hovatartozásuknak, illetve az iskola székhelye településtípusának legfeljebb csak gyenge közvetlen összefüggése van a teljesítményadatokkal. Az SNI státus és a nem már abszolút értelemben is erős kapcsolatban lehet a teljesítményadatokkal. A migráns státus pedig nem jelent „hátránydimenziót”. Az adatok azt a vélekedést erősítik, hogy a hátrányok kialakulásában a szociális helyzetnek, az SNI státusnak és a nemnek lehet szerepe. Kérdés, hogy ez a szerep milyen, illetve ha ezek a tényezők valóban ok-okozati kapcsolatban vannak a tanulási hátrányok kialakulásával, akkor miképpen jön létre a tanulási hátrány, miképpen „transzformálódik” a szociális hátrányos helyzet tanulási hátrányos helyzetté.

Az esélyegyenlőtlenség létrejöttének mechanizmusa

A gyerekek nagyon eltérő családokban nőnek fel. Jelentős különbségek vannak a családok között anyagi, vagyoni helyzetüket, vagyis életkörülményeiket, életszínvonalukat tekintve, jelentősek a kulturális különbségek, amelyek erősen függnék a szülők iskolai végzettségétől. A kulturális különbségek tekintetében fontos a szerepük az óvodához, iskolához, a tanuláshoz, a művelődéshez, a műveltséghez, szaktudáshoz való viszony eltéréseinek. A különbségek számos más dimenzió mentén is megjelennek, és azt eredményezik, hogy *az óvoda, illetve az iskola kezdetére a gyerekek között lényeges eltérések jönnek létre*. Alapkérdés, hogy miképpen jellemezhetjük ezeket a különbségeket. Modellszerűen e kérdés megítélésében kétféle elképzelés különíthető el (nem állítva, hogy a szakemberek, az érintettek, pl. politikusok gondolkodásában ezek „vegytiszta módon” jelennek meg).

- Az egyenlőtlenségek leírhatók *mennyiségi, fejlettségi szintbeli* különbségekként, úgy, hogy a hátrányosabb szociális helyzetben lévő családok gyermekei kevesebb, alacsonyabb színvonalú tudással rendelkeznek, ingerszegény környezetben nőnek fel, az anyanyelvüket (a tanítás nyelvét) alacsonyabb szinten birtokolják, mint társaik, vagyis inkább korlátozott nyelvi kóddal jellemezhetők, nem sajátították el azokat a viselkedési normákat, amelyek az óvodai, iskolai élet számára alapvetőek. (A számos lehetséges forrás közül ld. pl. DCSF 2009, Török 2008, Feinstein, Duckworth és Sabates 2004). Nem véletlen, hogy ez a gondolkodásmód a szakirodalomban gyakran szerepel „deficit modell” megnevezéssel (Dudley-Marling 2007, Ullucci 2007, Spencer és mts. 2001).
- A másik nézet szerint a különbségek nem mennyiségi természetűek, nem színvonalak közötti különbségeket jelentenek. A szociálisan hátrányosabb helyzetű gyermekek, tanulók nem kevesebbet, hanem *mást tudnak* a világról. Nem általában fejletlenebbek a képességeik, hanem *más képességeik fejlettebbek a többiekénél*. Nem igaz, hogy a szerencsésebb sorsúakhoz képest ingerszegényebb környezetben nőnek fel, miközben *az őket érő ingerek mások*, mint a többiek esetében. Nem kommunikálnak rosszabbul, mint társaik, igaz, verbális kommunikációjukat nagyobb arányban a korlátozott nyelvi kód jellemzi, miközben *más kommunikációs csatornák tekintetében akár felül is múlhatják társaikat*. Mindezek már óvodás korban is megmutatkoznak. (A szintén nagyszámú lehetséges forrás közül ld. pl.: Acedo, Amadio és Operti 2009., Eröss és Gárdos 2008, Louise 2003, Kende 2000, Cole 1998).

A két egymással szemben álló nézet a szakirodalomban megjelenik, mint a funkcionalista-, és mint a társadalomkritikai perspektíva (ld. pl. Raffo és mts. 2007). Magunk úgy értékeljük, hogy az esélyegyenlőtlenségek kezelése tekintetében oktatáspolitikai és egyben pedagógiai kulcskérdés, hogy az intézmények világának szereplői képesek-e arra a *paradigmaváltásra*, amely a második nézet győzelmét jelenti az első felett.

Az első a hagyományos szemléletmód. Azzal az elképzeléssel áll szoros kapcsolatban, hogy *a nevelés intézményei mintegy elszenvedik a társadalmi egyenlőtlenségekből következő hatásokat*, maguk az esélyegyenlőtlenségek a falakon kívül jönnek létre (McCulloch és Joshi 2000), az óvoda, az iskola által nem befolyásolhatók, s a feladat csak az lehet, hogy *mérsékeljük* a hatásokat. A híres Coleman-jelentés (1966) az Egyesült Államokban megfogalmazta ezt a következtetést nagyon jelentős empirikus kutatási bázison (600 ezer amerikai diák felmérése), hűen leképezve a mai társadalmakban is a többség gondolkodását jellemző elképzeléseket. A társadalmi egyenlőtlenségek óvoda, iskola számára adott, és általa nem befolyásolható hatásainak mérséklése a pedagógiai energiák, erők átcsoportosítását igényli. Az intézmény feladatává kell tenni a hátránykompenzálást, a felzárkóztatást, vagyis

külön erőforrásokat kell biztosítani arra, hogy az óvoda, iskola a felzárkóztató funkcióját ellássa. Ennek a stratégiának, és gyakorlati megvalósításának eredménye az lesz, hogy a társadalomban erős ellenérzések alakulnak ki (akár még a hátrányos helyzetűek körében is) a megoldásokkal kapcsolatban. A nem hátrányos helyzetű rétegek az erőforrások nem egyenletes elosztását nem fogadják el, sőt, valójában a legkülönbözőbb utakon igyekeznek biztosítani, hogy *saját érdekeiket jobban szolgáló erőforrás-elosztás jöjjön létre*. A *hátránykompenzációs, felzárkóztatósi ideológiának* nevezhető gondolkodásmód, gyakorlat, politika és pedagógia feszültségeket, és igencsak hatékony, eredményes ellenlépéseket kelt a társadalomban. Ne felejtsük el, hogy a hátrányos helyzetű- és a nem hátrányos helyzetű társadalmi csoportok közötti egyik lényeges különbség, hogy az utóbbi csoport *érdekérvényesítési lehetőségei* lényegesen jobbak, mint az előbbié.

A Coleman-jelentést számos kritika érte, köztük komoly módszertani kifogások is felmerültek. Ugyanakkor ma a kutatók a jelentés konkrét megállapításai közül számosat érvényesnek gondolnak, azokat a mai vizsgálatok is megerősítik. Így például ma is azt erősítik meg az empirikus vizsgálatok, hogy sem a pedagógusok végzettségével, vagy tapasztalatszerzésük idejével, sem az intézmények erőforrásaival kapcsolatos tényezőknek nincs hatásuk sem a teljesítmények általános szintjére, sem a különböző társadalmi csoportok más csoportoktól való tanulmányi elmaradásának mértékére (Gamoran és Long 2006). Az azóta elvégzett számtalan kutatás azt valószínűsíti, hogy a pedagógusok fizetésének, valamint (bizonyos ésszerű határok között) az osztálylétszámnak sincs lényeges hatása (Greenwald, Hedges és Laine 1996). Ezt az álláspontot sok tekintetben megerősítik a PISA vizsgálatok is (ld. pl. a 2009. évi méréssel összefüggésben OECD 2009c, 79. o.). A tanulási eredményeknek az „érzékletlensége” számos iskolai, illetve a pedagógusokat jellemző tényezővel szemben azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy az iskolának nem jelentős a szerepe az eredmények, és párhuzamosan ezzel az esélyegyenlőtlenségek kialakulásában. Pusztán arról van szó, hogy a „hétköznapi gondolkodás” számára evidensnek látszó hatások nem léteznek (infrastrukturális színvonal, pedagógusfizetés, osztálylétszám, stb.). Ugyanakkor az intézmény által érvényesített pedagógiának, a légkörnek, és különösen a pedagógus minőségének döntő hatása van. A 20. század 90-es éveinek, majd az új évezred első évtizedének jelentős felismerése volt, hogy – legalábbis az intézmények, a pedagógusok minősége tekintetében – a korábbi kutatások jelentős mértékben alábecsülték az iskolai hatást (Hanushek és Rivkin, 2010, McKinsey&Company 2007).

A másik, a gyerekek közötti különbségeket nem mennyiségi eltérésekként, hanem az adott szempont tekintetében tartalmi különbségekként értelmező nézet számára már az óvoda sem, s az iskola pedig különösen nem tekinthető ártatlannak az esélyegyenlőtlenségek formálódásában. *A nevelés egyoldalúan preferál egyfajta értékrendet, tudást (ismeretrendszert, képességeket), magatartásmintákat és normákat, a kommunikáció egyfajta formáját, a tapasztalatoknak bizonyos körét*. Ezek az értékek, tudások, normák, stb. lényegében megegyeznek a többségi középosztály kultúráját alapvetően jellemző értékekkel, tudással, normákkal, stb. A preferálás abban is megnyilvánul, hogy az iskola (már az óvoda is) kezdetben feltételezi e preferált javakból bizonyosoknak a meglétét, pl. bizonyos tudást, egy iskolakonform magatartást, stb. Ezekkel a javakkal azonban csak a gyermekek egy része rendelkezik, a többiek ugyanazonokon a területeken másfajta javakat birtokolnak. A rejtett tanterv „előfeltételek című fejezetében” található meg „leírva” ezek a javak. Az intézmények nagyrészt képtelenek igazodni a kultúrák (tudások, kommunikációs stílusok, magatartásmódok, attitűdök, stb.) sokszínűségéhez. A különbségekben az „egyik oldalra” kerülő, vagyis a nem preferált tartalmakat hordozó gyermekek, tanulók éppen a diszpreferálás okán *hátrányba kerülnek*.

A családközpontú intervenció, amely „Az óvodai nevelés országos alapprogramja”-ban megfogalmazott elvárás, ennek a jelenségnek a – legalább hivatalos szinten történő – kivédésére került be az említett dokumentumba. Egy mondat azonban nem vált meg világot, különösen akkor nem, ha az iskolai nevelőmunkában mindez még a megfogalmazás szintjén sem található meg.

Az oktatási rendszer intézményei tehát egyáltalán nem elszenvedői a társadalmi egyenlőtlenségek következményeinek. *Az óvoda és az iskola a kétségtelenül létező szociális eredetű hátrányt, illetve helyzetet (pl. a nemek esetében) tanulási hátránnyá transzformálja.* A folyamatban való részvételét a *látens diszkrimináció* kifejezés használatával jellemezhetjük. Diszkrimináció, mert a többségi középosztályi kultúrától távolabb álló rétegek gyermekeit hátrányosan érinti az intézményes nevelés leírt egyoldalúsága, és látens, mert az esetek nagy részében a diszkrimináció nem fejeződik ki nyílt megkülönböztetésekben, a tanulási feltételek egyenlőtlenségeinek nyílt vállalásában. Hogy a látens diszkrimináció valóban létező folyamat, azt az is alátámasztja, hogy különböző országokban nagyon eltérő mértékű a szociális egyenlőtlenségeknek a tanulási eredmények egyenlőtlenségei meghatározásában játszott szerepe. Magyarországon – az OECD országaival összehasonlítva – ez a szerep kiugróan erős. Ezt az 1. ábrán már bemutattuk az OECD országaira vonatkozóan. A 2006. évi PISA matematika teszteredmény meghatározásában Magyarországon a szociális helyzetnek 26%-os szerepe van, míg Kanada, Finnország, vagy Japán esetében jóval kisebb, 11-12%-os mértékű ez a meghatározottság.

A nevelés feladata – e második szemlélet szerint – a látens diszkrimináció lehető legteljesebb száműzése a folyamatból. E törekvések nagyon gyakran az *inklúzió* keretei között jelennek meg, aminek kezdeti jelentése, vagyis a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált formában való nevelése, lényegesen kitágult, és ma már a magas színvonalú, eredményes oktatáshoz való jog tényleges érvényesítését, a gyermekekhez, tanulókhoz igazodó nevelést, bármely társadalmi csoport esetében a nevelés eredményessége tekintetében az adott társadalmi csoportot jellemző értékek, tudás, képességstruktúra, magatartási minták diszpreferálásának nevelési folyamatból való kizárását jelenti (Acedo, Amadio és Operti 2009).

Az előzőekben leírt, a tanulási hátrányos helyzet kialakulásának folyamata a valóságban természetesen összetettebb, itt egy modellszerű elemzést adtunk csak. Árnyalja a képet elsősorban az, hogy az oktatási rendszernek a történelem során eddig meglehetősen korlátozottak voltak a lehetőségei, hogy a probléma megoldásában eredményes és hatékony legyen. A probléma megoldásához ugyanis megfelelő, a folyamatok ismeretében megformált oktatáspolitikai, továbbá adekvát pedagógiai kultúra szükséges. Az oktatáspolitikai Magyarországon még semelyik korban nem jutott el ezekhez a felismerésekhez, és mindig olyan folyamatokat generált, amelyek inkább *rontottak* a helyzeten. Erről azonban külön pontban kell szólni.

A megfelelő pedagógiai kultúra pedig *még nem alakult ki*. Hogy ez lehetne másképpen is, azt számtalan tudományos beszámoló szemléltetheti (ld. pl. Athanases és Martin 2006). Bár a differenciálás pedagógiája, az interkulturális nevelés gondolkodási kerete, a komprehenzív iskolarendszer létrehozását célzó kezdeményezések, a pedagógiai inklúzió tartalmasabb, már az itt kifejtett paradigmának megfelelő megoldásai fontos előrelépések voltak. Messze vagyunk azonban még attól, hogy egy megfelelően gazdag módszer- és eszközrendszerrel adjunk a pedagógusok kezébe a fent leírt látens diszkrimináció megakadályozása érdekében, és különösen messze vagyunk attól, hogy a pedagógusképzésben, valamint a továbbképzés rendszerében hatékonyan formáljuk a pedagógusok témában kialakult nézeteit. Hogyan vegyük figyelembe a gyakorlati pedagógiai munka, elsősorban a tanítás során a gyerekek eltérő háttérét? Miképpen igazodjanak a

megszervezett tanulási környezetek az eltérő feltételekhez (amelyek a fent kifejtett paradigma szerint nem írhatók le „jó-gyenge” ellentétpárokkal, illetve e fogalmakra illeszkedő skálákkal)? Hogyan kommunikáljunk, hogy senki ne legyen diszpreferált az osztály nyelvi közegében? Mindezek csak egyes részleteikben megválaszolt kérdések, vagyis a *kutatásoknak* és a *pedagógiai innovációknak* döntő szerepük lenne a helyzet megváltoztatásában.

Az inkluzív, a tanulókhöz igazodó oktatás egyik legkomolyabb „kerékkötője” a részletesen előírt tanterv. Annak a feltétele, hogy a közösségekben zajló tanulási folyamatban senkinek az értékei, tudása, más fontos sajátosságai ne kerüljenek háttérbe, az szükséges, hogy a tanítás-tanulás céljai, követelményei, tartalma, módszerei kellően rugalmasak legyenek, a pedagógus mindezek alkalmas megválasztásával érhesse el személyenként a tanulóknál optimális hatást. E rugalmasság halála a részletesen előíró tanterv, amely érvényesült a rendszerváltást megelőző évtizedekben, egészen 1998-ig, majd három éven keresztül 2001-et követően (a megfelelő évfolyamokon), és most 2013. szeptemberétől újra, felmenő rendszerben az 1., 5. és 9. évfolyamoktól kezdődően. Vagyis a magyar oktatási rendszer történetében lényegében alig néhány év volt csak arra, hogy az intézmények maguk alkossák meg helyi programjaikat, és azokat a gyakorlatban alkalmazzák is. Sőt, valójában az inkluzív nevelés számára ideális helyzet még abban a néhány évben és azon a néhány évfolyamon sem jött létre, amikor és ahol nem érvényesült országos, központi előíró tanterv, hiszen amikor erre lehetőség lett volna, a helyi tantervek akkor is előíró módon korlátozták a pedagógus tervezési szabadságát, a konkrét tanulókhöz való alkalmazkodást. Ez a gondolat, tehát, hogy még a helyi tantervek is túlságosan előíró jellegűek a diszkriminációt eliminálni szándékozó oktatás számára, ma Magyarországon abszolút eretneknek számít még szakmai körökben is. Igaz, 2013. szeptember 1-től nem a helyi tantervek rigorózussága fogja elsősorban gátolni a tanulókhöz való alkalmazkodást, hiszen már a helyi tanterveket is, azok nagy részét is determinálja a Nemzeti alaptanterv (NAT), és a kötelező kerettantervek. A 2010 óta hatalmon lévő kormány által megtett intézkedések ezen a módon szinte teljes mértékben ellehetlenítették az inkluzív pedagógia érvényesítését.

A tanterv, általában a tartalmi szabályozás milyensége számtalan más módon is befolyásolja az esélyegyenlőtlenségeket. Ezek közül ebben az elemzésben csak két lényegeset emelünk ki: (1) az életpálya-építés kurrikulumban való érdemi szerepeltetését, valamint (2) az információs esélyegyenlőtlenséget.

Rendkívül gyakran tapasztalható, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek, fiatalok életpályájuk tervezéséhez és megfelelő menedzseléséhez nem rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal. Míg társaik esetében a családi körben általában számíthatunk a megfelelő támogatásra, a hátrányos helyzetűeknek éppen az iskola kellene, hogy megadja a megfelelő segítséget. Törekvések voltak e feladat érdemi megoldására (ld. pl. kompetenciafejlesztő programok), születtek más ígéretes programok is, azonban ezek részben elhaltak, részben nem fejtenek ki megfelelő hatást az oktatási rendszer egészére. Ma nehéz felmérni, hogy egy következetes, eredményes és hatékony életpálya építéssel kapcsolatos fejlesztés akár már az óvodától kezdődően milyen hatást gyakorolna az esélyegyenlőtlenségek csökkentésére, de okkal feltételezhető, hogy jelentős lenne.

A digitális forradalom új esélyegyenlőtlenségi „mintázatokat” hoz létre, azzal párhuzamosan, hogy kiváló lehetőségeket is teremt az egyenlőtlenségek csökkentésére. Ha a hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók az intézményes nevelés keretei között nem szereznek megfelelő jártasságokat a modern információtechnológiával való éléshez, akkor „esélyegyenlőtlenségi dimenzióik száma” eggyel nő, kialakul egy információs esélyegyenlőtlenség is. Ismereteink szerint az e téren esetlegesen kialakuló esélyegyenlőtlenségekről, azok mértékéről egyelőre nincsenek átfogó hazai adataink. A veszély azonban fennáll, ha az intézményes nevelés keretei között nem kap megfelelő

szerepet az információs műveltség fejlesztése, az információhoz, az információtechnikai eszközökhöz való hozzáféréshez szükséges kompetenciák fejlesztése. Ez pedig egy viszonylag nagy részben a tanítási-tanulási folyamatok tervezésének kérdése, és így fontos szerepet kell, hogy játsszon az oktatás tartalmi szabályozásának formálásában is.

A szegregáció szerepéről

A szegregáció olyan szelekció, amely nyílt vagy látens diszkrimináció megvalósulásával jár együtt¹. Elkülönítjük valamilyen szempont szerint a gyermekek, a tanulók eltérő csoportjait, és egyben egyes csoportokat a többiekhez képest hátrányos helyzetbe is hozunk.

Hogy a szelekció, a szegregáció hozzájárul-e, és milyen mértékben járul hozzá az esélyegyenlőtlenségek kialakulásához, a méltányosság pedagógiai problematikájának egyik legrégebben vitatott kérdése. Általában kétféle, oktatáspolitikai jelentőséggel is bíró kontextusban szokott felmerülni a kérdés: (1) kimutatható-e bármilyen előnye a szelektív intézményrendszernek az összes gyermek, tanuló, vagy legalább bizonyos csoportjaik számára, (2) igaz-e, hogy a tehetségesebbnek mutakozó, jobban teljesítő gyermekek, tanulók szocializációját hátráltatja, eredményeiket rontja, ha velük egy csoportban, egy osztályban vannak gyengébb eredményűek, hátrányos helyzetűek, romák?

Az empirikus kutatások nem támasztják alá meggyőzően azt a vélekedést, hogy a szelekció jelentős tényező lenne a tanulási egyenlőtlenségek kialakulásában. Az Egyesült Államokban a 20. század 60-as éveitől kezdődően egy deszegregációs folyamat zajlott le az afrikai amerikai diákok integrálásának jegyében, és ez párhuzamosan haladt e tanulók lemaradásának némi csökkenésével, a mérték azonban nem meggyőző. Ha csökkent is a lemaradás („achievement gap”), nem olyan mértékben, mint ahogy a deszegregáció előre haladt. *Grissmer, Flanagan és Williamson (1998)* úgy fogalmaznak, hogy a deszegregáció a déli államokban bekövetkezett valódi, és jelentősebb változásoktól eltekintve máshol alig éreztette a hatását.

David Jesson az angliai GCSE vizsga eredményeinek hozzáadott érték alapú vizsgálatával mutatja ki, hogy a magasabb társadalmi presztízsű csoportokhoz tartozók által látogatott iskolák (elsősorban az angliai grammar school-okról van szó) nem érnek el jobb eredményt, mint a tanulók kilentizedét tanító komprehenzív iskolák (comprehensive school), ha nem a nyers adatokat, hanem az iskola valódi hatásának, a hozzáadott értéknek az adatait vizsgáljuk (Jesson 2000).

Az Egyesült Államokban jelentős szakmai vita is zajlott, és zajlik ma is a szelekció tanulási eredményekben megjelenő hatásaival kapcsolatban, és a világ más országainak szakmai és szakmapolitikai nyilvánosságát sem hagyta érintetlenül ez a kérdés. A megjelent tanulmányok áttekintő elemzése alapján az a kép bontakozik ki, hogy lényegesen több a szelekció jó tanulók eredményeit növelő hatásának létezését cáfoló tanulmány (ld. pl. Slavin 1990, Oaks és mts. 1990), mint az olyan, amely azt támasztaná alá, hogy a tehetséges tanulók különválasztása teljesítménynövekedést jelent számukra (ez utóbbira példa: Kulik és Kulik 1992). Egy gyakori megállapítás, de szintén nem tűnik többséginek, hogy a „másik végleten”, vagyis a gyenge tanulók esetében (más vizsgálatok esetén pedig úgy hangzik az állítás, hogy a kisebbségi csoportokhoz tartozók esetében) viszont az integrációnak, az együtt nevelésnek pozitív a hatása (ld. pl.: Pekkarinen, Uusitalo és Kerr 2009).

¹ Számos szakember a szegregáció kifejezést csak az etnikai csoportok elkülönült és diszkriminatív oktatásával összefüggésben használja. Ebben az írásban nem ezt a hagyományt követjük, bármely társadalmi csoport szelektív, és diszkriminatív oktatását, nevelését szegregációnak nevezzük. Azért választjuk ezt a megoldást, mert így az egy tőről fakadó összes hátránynövelést egy fogalommal tudjuk leírni, és azt átfogó társadalmi jelenségként közelíthetjük meg.

Eric Hanushek és Ludger Wößmann nemzetközi összehasonlító vizsgálat keretében (szelektív és nem szelektív iskolarendszerrel rendelkező országok nemzetközi mérésekben elért eredményei alapján) mutatták ki, hogy a szelektív rendszerekben az esélyegyenlőtlenségek nagyobbak, és hogy ezeknek az országoknak az átlagos teljesítménye is alacsonyabb szintű (Hanushek és Wößmann, 2005). Am ezek az eredmények sem tekinthetők megkérdőjelezhetetleneknek: Brunello és Checchi (2007), valamint Waldinger (2006) más eredményre jutnak adataik áttekintése után. Utóbbi tanulmány, szintén a nemzetközi mérések adataira támaszkodva nem állítja, hogy létezne bármilyen pozitív hatás (az sem létezik).

Az Angliában és Wales-ben a 20. század hatvanas éveiben végbement komprehenzív iskolai reform eredményét is sok kutatás elemezte, ám itt is ellentmondásosak az eredmények. Több tanulmány áttekintése, valamint saját kutatások alapján 2006-ban *Alan Manning és Jörg-Steffen Peschke* arra a következtetésre jutnak, hogy „a gyakorlat nem tanult túl sokat a brit komprehenzív iskolai átmenetből”, vagyis nem mutatható ki jelentős hatás (Manning és Peschke 4. o.).

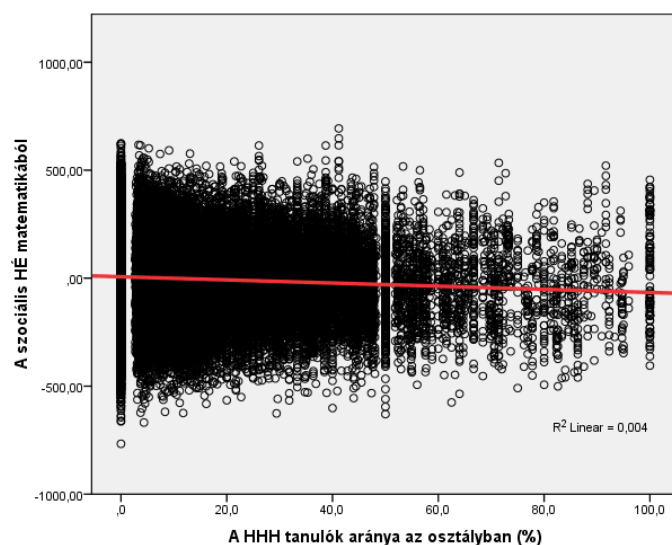
Ha Magyarországon nincsenek is éles viták e kérdésben (hiszen a pedagógiában azok egyébként sem gyakoriak, sőt), érdekes kutatási eredményeket említhetünk. *Papp Z. Attila* (2011) kutatásában többek között azt vizsgálta, hogy a roma tanulók iskolai aránya és a kompetenciamérési eredmények között van-e valamilyen összefüggés. Természetes, hogy azokban az iskolákban, ahol nagyobb a roma tanulók aránya, az átlageredmények gyengébbek. Ugyanakkor azt vizsgálva, hogy ezt az összefüggést mennyire határozza meg az iskolák közötti, a CSHI iskolai átlagával mérhető különbség, a kutató azt az eredményt kapja, hogy a szociális helyzet kontrollálásával a különbségek lényegében eltűnnek, sőt, kivéve a szinte teljes mértékben gettósodott iskolákat (90% feletti roma tanuló arány) valójában a roma tanulók arányának növekedésével az iskolák átlagteljesítménye (még egyszer: a szociális helyzet mutatójának kontrollálásával) növekszik. A szélsőséges helyzettől eltekintve tehát az iskolák szociális összetételének nincs hatása, vagy egy kissé inkább pozitív a következménye annak, ha ez az összetétel heterogén.

Más kompetenciamérési adatok segítségével is bemutatathatjuk ezt az összefüggést. A 2011-ben 10., és 2009-ben 8. osztályos tanulók matematika teszteredmény növekedéséből számított hozzáadott értéknek² az osztályban tanuló HHH tanulók arányával vett korrelációs együtthatója egy nem nagy abszolút értékű, de nem is elhanyagolható negatív érték: -0,148. Ez azt jelenti, hogy minél nagyobb arányban vannak HHH tanulók az osztályban, annál kisebb a pedagógiai hozzáadott érték, átlagosan annál kevesebbet fejlődnek a gyerekek az osztályban két év alatt. Ám ez még nem mond semmit, hiszen a nagyobb HHH arány egyben azt is jelenti, hogy az osztályban nagyobb arányban vannak a kis CSHI-szel jellemezhető tanulók, márpedig a CSHI és a különbség alapú hozzáadott érték is korrelálnak egymással, méghozzá pozitívan. Ám ha úgy számoljuk ki a hozzáadott érték és az osztályban a HHH arány (parciális) korrelációs együtthatóját, hogy kontrolláljuk a CSHI-t, akkor gyakorlatilag 0 értéket kapunk ($r = 0,003$, ami még az ebben az esetben 80 000-nél nagyobb mintaelemszám esetén sem tér el szignifikánsan 0-tól). Ez az eredmény erősen valószínűsíti, hogy a HHH tanulók nagyobb arányával jellemezhető osztályokban a pedagógiai hozzáadott érték nem lesz kisebb, és fordítva, ha kicsi a HHH arány, akár 0 is lehet (nincs HHH tanuló az osztályban), akkor ettől még a „válogatottabb gyerekek” nem fejlődnek jobban.

² E hozzáadott érték a következőképpen jön létre: kiszámítjuk a 2011. évi (tizedikes) és a 2009. évi (nyolcadikos) teszteredmények különbségét. Ez az érték még nagyon pontatlanul jellemzi az eltelt két évben lezajlott tanulás „mértékét”, mégpedig az „átlaghoz való regresszió” miatt. Ha azonban meghatározzuk e különbség, valamint a 2009. évi teszteredmény lineáris regressziója során keletkező reziduálist, ez már alkalmas a két év alatt keletkezett „hozzáadott érték” jellemzésére. A számításokat e változóval végeztük.

Megmutatjuk ennek az összefüggésnek (mármint annak, hogy az osztály összetételének nincs jelentős hatása a teljesítményekre) még egy illusztrálását. Megtehetnénk bármely év kompetenciamérési adataival, de annak illusztrációjaként, hogy minden számításra alkalmas adatsorban ugyanazt tapasztaljuk, álljanak most itt 2008. évi, 6. osztályos matematika adatok. Ábrázoljuk tanulónként a szociális hozzáadott értéket³! Az eredmény a 6. ábrán látható. Azt tapasztaljuk, hogy lényegében nincs hatása az osztályban a HHH tanulók arányának, a 0 % esetén (nincs ilyen tanuló az osztályban), a szociális hozzáadott érték átlaga nagyjából ugyanannyi, mint akkor, ha ez az arány 100% (mindenki HHH tanuló). Az ábrán látható kis különbség értékelésénél érdemes azt figyelembe venni, hogy a szociális hozzáadott érték szórása a konkrét esetben kb. 170 pont.

6. ábra: A szociális hozzáadott érték az osztályban a HHH tanulók arányának függvényében (2008, 6. osztály, matematika)



Forrás: Nahalka István számításai

Felvetheti bárki, hogy ha átlagosan nem is mutatható ki hatás, az mégiscsak érvényesülhet a nagyon rossz, vagy fordítva, a nagyon jó szociális helyzetűek csoportjaiban. Ha külön vizsgáljuk meg a $-1,5$ -nél kisebb CSHI-szel rendelkező tanulókat (létszámuk a 2011. évi 10. évfolyamon 3753), akkor a hozzáadott érték és a HHH tanulók osztálybeli aránya között a korreláció az osztály átlagos CSHI-ével kontrollálva 0,009 lesz, gyakorlatilag 0. Ez a parciális korrelációs együttható az $1,5$ -nél nagyobb CSHI-szel rendelkező tanulók esetében is csak $-0,014$ értékű lesz, a nullától való eltérés 5510-es létszám mellett sem szignifikáns. Amikor nem a jó szociális helyzetűeket választjuk külön, hanem a magas, az átlagtól kétszeres szórással nagyobb értéknél is magasabb pontszámot szerzők helyzetét vizsgáljuk (nagyon jó tanulók, az egész évfolyam kb. 2,5%-a), akkor már maga a „nyers” korrelációs együttható is pozitív lesz, a 2134 tanulóra vonatkozóan értéke 0,049. Itt nem is szükséges parciális korrelációs együtthatót számolni, hiszen ez az eredmény azt mutatja, hogy ha nagyobb HHH aránnyal jellemezhető osztályokat vizsgálunk, ott a jó tanulók – ha nagyon gyenge is ez az összefüggés – jobb eredményeket érnek el, de semmiképpen nem igazolható, hogy rosszabbakat. Ez látványos cáfolata annak a közkeletű felfogásnak, hogy a gyenge tanulók, a hátrányos helyzetű diákok az egyes osztályokban lehúzzák a jó tanulók eredményeit.

³ A szociális hozzáadott érték azt fejezi ki, hogy a tanuló szociális helyzete alapján tőle „elvárható” eredményhez képest hogy teljesített. Technikailag: ez az adat nem más, mint a teszteljesítmény CSHI-vel vett lineáris regressziójának reziduálisa.

A fentiekben igyekeztünk kimutatni, hogy a szegregáció, csak azért, mert szelekció, még nem oka az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának. De azzal, hogy a szegregációnak lényeges összetevője a diszkrimináció is, így már egyik okként feltétlenül számba veendő. Azt is láttuk azonban, hogy a legnagyobb erővel mégis a látens diszkrimináció jelensége alakítja ki az esélyek egyenlőtlenségét, a szegregációnak, ha nem is elhanyagolható, de minden esetre másodlagos a szerepe. Legalábbis a szegregációt az esélyegyenlőtlenségek kialakulása legfőbb, sőt, egyetlen okaként feltüntetni valószínűleg komoly szakmai és oktatáspolitikai hiba. Márpedig a magyar oktatáspolitikában az elmúlt 20-30 év során ez számtalanszor megtörtént.

A szegregáció tehát negatívan hat az esélyegyenlőtlenségek alakulására, még akkor is, ha hatása valószínűleg nem oly jelentős, mint a látens diszkriminációé. A szegregáció megszüntetése azonban egyáltalán nem csökkentené lényegesen az esélyegyenlőtlenségeket, illetve az is igaz, hogy a szegregáltan nevelt gyerekeket is lehetne jól tanítani, velük is lehetne jó eredményeket elérni, miközben persze a szegregálásnak nem ez szokott lenni az „igazi célja”.

A szegregáció hajtóereje az *elkülönülés-* és az *előjogok biztosításának szándéka*, a szegregáció mindenekelőtt a *hatalmi viszonyok* oktatási intézményrendszerbeli megjelenéseként fogható fel. A jobb tanulási eredmények elérése iránti igény is szerepet játszik a szülők és az oktatásirányítók döntéseiben, azonban ez a vélt előny általában nem érvényesül.

A nemzetközi szakirodalom elemzése alapján is megfogalmazhatjuk ezt, illetve saját adataink is alátámasztják (ld. fentebb). Vagyis azzal szemben, hogy a szelekció előnyös minden csoport számára, nem az az állítás áll szemben, hogy kifejezetten káros (legalábbis a kognitív teljesítmények szempontjából, mert azonnal rátérünk arra, hogy a nevelés általános céljai szempontjából viszont rendkívül káros), hanem az az állítás, hogy itt nincs valójában összefüggés. Ennek az állításnak az oktatáspolitikai implikációi fontosak: (1) a szegregáció csökkentése mellett nem lehet azzal érvelni, hogy így növelhető az átlagteljesítmény, (2) a jobb tanulók (vagy az e csoporttal jelentős mértékben átfedő, magasabb státusú csoportok) előnye sem mutatható ki az erős szelektivitás esetén, következésképpen a tanulási eredmények növekedésével nem lehet igazolni a jobb tanulók elkülönítésének gyakorlatát.

A szegregációnak azonban vannak súlyos negatív hatásai, ha általános nevelési céljaink érvényesülését vizsgáljuk: az oktatási rendszerben érvényesülő szegregáció megakadályozza, hogy az eltérő társadalmi rétegekhez tartozók megtanuljanak egymással *együttműködni*, csökkenti a *megértésre*, a *toleranciára* nevelés eredményességét. A jövő korok előítéletes gondolkodásának, sőt, akár a rasszizmusnak a magvait ültetjük el ma. A szelekció, különösen akkor, ha szegregációvá válik, rossz, a deklarált nevelési célok elérését gátló szocializációs közeg. A szegregáció túl a – láttuk – nem túl jelentős, de azért létező esélyegyenlőtlenség növelő szerepén, elsősorban a negatív szocializációs hatása miatt az egyik legkárosabb jelensége a nevelés hazai rendszerének. Minden olyan oktatáspolitikai intézkedés, amely a szegregáció fokozatos megszüntetését jelöli ki egyik céljaként, az itt kifejtettek alapján helyesnek, üdvözlendőnek tekinthető. Az az oktatáspolitikai intézkedés azonban, amely a szegregációt egyben, mint az esélyegyenlőtlenségek kialakulása egyetlen- vagy akár csak fő okaként azonosítja, nagy valószínűséggel nem lehet adaptív, az esélyegyenlőtlenségek valódi csökkentését, a méltányosság értékének érvényesülését nem eredményezheti.

A tehetségnevelésről

Nem kell hozzá nagyon mély elemzés, hogy rájövünk, Magyarországon a tehetségnevelés problémája is elsősorban esélyegyenlőtlenségi, méltányossági probléma. Hogy probléma, azt leginkább a nemzetközi vizsgálatok, azok közt is elsősorban a PISA mérés eredményeiből tudjuk. Általában igaz, hogy a PISA felmérésben a magyar tanulók között a legjobb eredményeket elérők relatíve alacsony pontszámokat produkálnak, ha más országok legjobb tanulóihoz viszonyítjuk a teljesítményüket. A 7. és a 8. ábrán megmutatjuk, hogy a 2009. évi PISA felmérés természettudományi tesztjében milyen eredményt értek el az OECD országok, ha csak a leggyengébb 5%-ot vesszük figyelembe minden országból, illetve ha a legjobb 5% teljesítményét vizsgáljuk. Bár a természettudomány példája a leginkább szembeötlő, a másik két tesztben is, a többi évben lezajlott PISA felmérésekben is ugyanilyen mintázatok érvényesülnek: a legjobbak teljesítménye relatíve gyenge, a leggyengébbek („alsó” 5%) viszont relatíve jól teljesítenek.

Vagyis Magyarországon a tehetségneveléssel gondok vannak. Mi lehet ennek az oka? Adunk három lehetséges magyarázatot, és igyekszünk érvekkel alátámasztani, hogy ezek közül csak a harmadik érvényesülése a reális.

- Elképzelhető, hogy a mi pedagógusaink gyengék a tehetségnevelésben, miközben eredményesek a gyengébbek felkészítésében.
- Felvethető, hogy a számunkra elszomorító eredmény kifejezetten abból következik, hogy a tehetséges gyermekeket, tanulókat igen gyakran elkülönítve neveljük, vagyis a magyar oktatás intézményrendszerének erős szelektivitása az ok.
- Magyarországon a tehetségnevelés bázisa szűk. Nem egy adott kohorsz egésze ez a bázis, mert a magyar intézményrendszer erős gátakat állít a hátrányos helyzetű csoportok tagjai elé a tehetségessé válás folyamatában.

Meggyőződésünk szerint – miközben természetesen gyenge hatása lehet az első két pontban leírtaknak is – a valódi ok a harmadikként megadott helyzet. Nem gondoljuk, hogy a magyar pedagógusok a tehetségnevelés terén tudásukat, gyakorlatukat tekintve lényegesen elmaradnának más országok pedagógusaitól. Ők is „hozott anyagból dolgoznak”, azokból lehet tehetségeket faragni, akik egyáltalán eljutnak e pontig a fejlődésben.

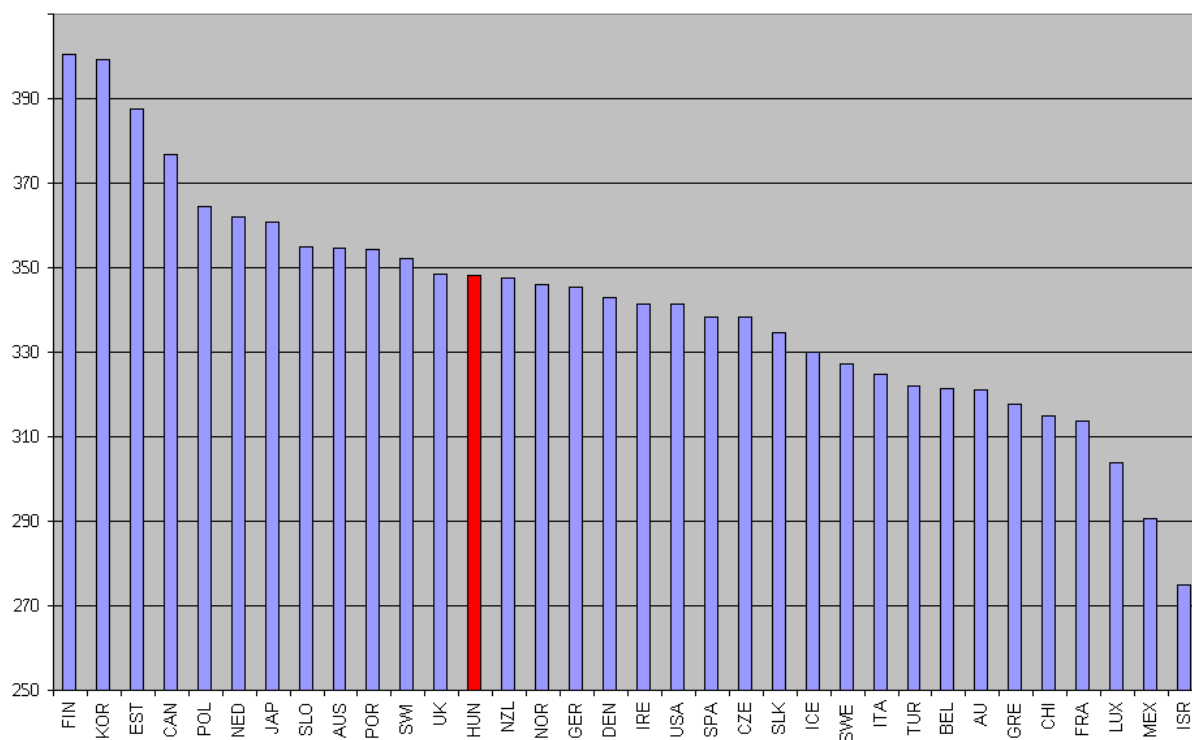
Sokan tarthatják úgy, hogy a negatív eredmények oka éppen a szelekció, hogy a tehetséges (vagy tehetségesnek mondott) gyermekeket, tanulókat elkülönülten igyekszik nevelni a magyar intézményrendszer. Mint láttuk, a szelekciónak nincs, vagy csak nagyon kicsi hatása van a tanulási eredményekre. Nagy valószínűséggel a tehetségnevelés probléma oka nem a szelekció.

Az óvodai tehetséggondozás nagyjából az iskolai tehetséggondozás mintájára épül. A „minden gyermek tehetséges” vezérlőelv lehet vita tárgya. Ami biztos az az, hogy minden gyermeknek vannak jó, esetleg kiemelkedő képességei. A kisgyermek azonban kötődik a nevelőjéhez, a társaihoz, még gyakran a csoportszobához is, a legtöbb esetben nem szereti a megmérettetést, ám szeretne szabadon és spontán játszani. Ezért gyermekeknek a csoportból történő kiemelése a legtöbb esetben nem indokolt. Vagyis az óvodában a tehetségnevelés céllal megvalósított elkülönítés még károsnak is minősíthető.

Magyarország eredményeit érdemes úgy megvizsgálni, hogy feltételezzük, hogy a jelenleg egy évfolyamon tanulónak csak egy része az, aki eséllyel vehet részt abban a folyamatban, hogy tehetségessé váljék. Ha ez a hányad a tanulónak csak egy harmada, vagy csak egy negyede, akkor arról van szó, hogy potenciálisan a magyar oktatásban benne van a

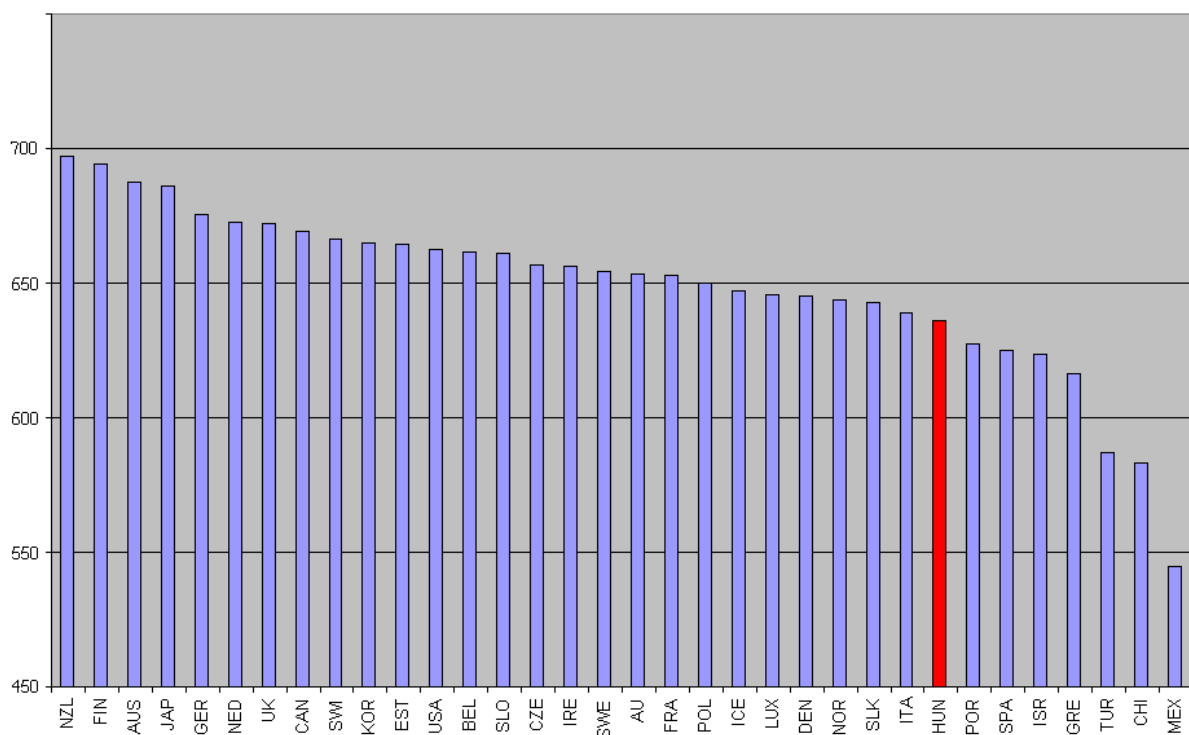
lehetőség, hogy a legjobbak közé (mondjuk a PISA vizsgálatban a 6. képességszintre jutók közé) háromszor, vagy négyszer többen kerüljenek.

7. ábra: A leggyengébb eredményt elérő 5% legmagasabb teszteredménye (5-ös percentilis) az OECD országokban, a 2009. évi PISA felmérés természettudományi tesztjében



Forrás: Nahalka István számításai

8. ábra: A legjobb eredményt elérő 5% legalacsonyabb teszteredménye (95-ös percentilis) az OECD országokban, a 2009. évi PISA felmérés természettudományi tesztjében



Forrás: Nahalka István számításai

Ez pedig megnövelné az ilyen definícióval tehetségesnek mondható tanulók arányát, a megfelelő arányban, illetve a legjobb 5% teljesítményét is megnövelné.

A „szakiskola probléma”

A szakiskolai képzés, tehát a csak szakmunkás végzettséget eredményező oktatás Magyarországon az elmúlt 30 évben az esélyegyenlőtlenségek helyzete szempontjából kritikussá vált. Az általános iskolát végzett tanulók mintegy 3-5%-a eleve nem tanul tovább, viszont a középfokon továbbtanulóknak még mintegy 5-10%-a korai iskolaelhagyó lesz, nem szerez általános iskolai végzettséget sem. Nagy részük a szakiskolákból hullik ki. Közgazdászok mintegy 20%-ra teszik azoknak a munkavállaló korúaknak az arányát, akik a munkaerőpiacon rendkívül rossz kondíciókkal indulnak a versenyben, alkalmazkodóképességük alacsony szintű, vagyis nem igazán tanultak meg az iskolában tanulni, nehezen, vagy egyáltalán nem tudják követni a munka világában bekövetkező változásokat. A korai iskolaelhagyókon kívül e „tömeg” legnagyobb része maximum szakképzéssel rendelkezik, és elsősorban szakiskolában tanult. Nehéz megmondani, hogy ebben milyen szintű magának a szakiskolának a felelőssége, mert ugyanakkor az is igaz, hogy a szakiskolában valóban végzettséget szerzők munkaerőpiacon való helyállását általánosan jellemző adatok szerint ők nem maradnak el a szakközépiskolai, illetve gimnáziumi végzettséget szerzőktől, a munkanélküliségi adatokkal, vagy az első munkahely megszerzéséig eltelt idő adataival is ez jól igazolható.

A szakképzést tekintve az elmúlt időszakra vonatkozóan (kb. 20 év) egy *paradigmaváltás* szükségességének felmerüléséről kell beszélnünk. E váltásnak a szakmában viszonylag sok híve, propagálója van, miközben valószínűleg még többen ellenzik élesen. A sokszor csak látenszen létező vita tartalmát és tétjét hűen leképezte a 90-es évek közepétől a szakiskolával, általában a szakképzéssel kapcsolatos oktatáspolitikai döntések igencsak hektikus jellege. A paradigmaváltás lényege abban ragadható meg, hogy *a szakképzésben az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés céljai kellene, hogy domináns szerephez jussanak* a propagálók szerint, szemben a másik oldal véleményével, amely továbbra is elsősorban *az azonnal jól alkalmazható szakismeretek minél magasabb szinten való elsajátításának primátusát* fogalmazza meg követendő alapelvként. Úgy is fogalmazható a dilemma, hogy nagy súlya legyen-e a már a szakképzési útra került tanulók oktatásában az általános képzésnek, az általános műveltség formálásának, a kulcskompetenciák-, és mindenekelőtt a tanulni tudás fejlesztésének, vagy erre a korra ez már alárendelt feladattá kell, hogy váljon, és a szakképzés tartalmainak szinte kizárólagos szerepet kell kapniuk.

Az oktatáspolitikai gyakorlatban az e dilemmával kapcsolatos első döntés 1995-ben született, és ezt azonnal követte 1996-ban a megvalósítás: a szakiskolai képzés programja úgy alakult át, hogy annak első két évében (9. és 10. évfolyam) döntően *általános képzés* keretei között tanultak a diákok, ami mellett alacsony heti óraszámú szakmai előkészítés jellegű képzési elemek jelentek csak meg.

A döntés legalább két szempontból *rendkívül következetlen* volt. Egyrészt túl gyorsan kívánta megvalósítani a változtatást, nem hagyott felkészülési időt, és nem is történt szinte semmi a váltás tartalmi előkészítésére. Új oktatási programokra lett volna szükség a megváltozó helyzetben, ilyenek azonban nem készültek. A tanulók, szülei, de még maguk a végrehajtó pedagógusok is úgy élték meg a helyzetet (és ezt számtalan fórumon ki is fejezték), hogy „a szakiskolába kerülő, a tanulást gyűlölő gyerekek most még két évig rá vannak kényszerítve arra, hogy hagyományos általános képzésben vegyenek részt”. Bár soha nem lett alátámasztva kutatási eredményekkel (sőt, egyes kutatási eredmények inkább

ellentmondani látszottak ennek), mégis általánosan elfogadott vélemény volt, hogy a szakiskolába azért mennek a gyerekek, mert 14-15 éves korukban már gyakorlati, szakmai feladatokkal akarnak foglalkozni (ahogy valaki egyszer mondta, „már sámlit akarnak faragni”), és nem az utált tantárgyakat akarják tovább és továbbra is sikertelenül tanulni.

A döntésben megnyilvánuló másik súlyos következetlenség, hogy a döntéshozók úgy akarták kiterjeszteni az általános képzést, hogy annak teljes mértékben figyelmen kívül hagyták az *iskolaszerkezeti* vonatkozásait. A tanuló az új rendszerben egy olyan képzésben vesz részt, amelyben még két évig az általános fejlesztés a domináns, azonban határozottan egy szakképzést folytató iskolatípus egy intézményébe, és határozottan egy szakmacsoport tanulására jelentkeznek. A szakiskolákba jelentkezők egy része (kutatások szerint legalább a fele) eleve lemond a későbbi továbbtanulásról, és ténylegesen csak egy kis hányadukra igaz, hogy tovább tanulnak majd, és legalább érettségit szereznek. Vagyis úgy akarta az oktatáspolitikai még két éves általános képzésre „rávenni” a tanulókat, hogy közben már el kellett köteleződniük a szakképzés és egy szakmacsoport mellett. Egy alaposabb előkészítés után inkább az általános képzés kilenc vagy tíz évre való meghosszabbítása mellett lett volna jobb dönteni, így jóval tisztább profilt kialakítani a csak ezután feladatot vállaló középfokú oktatási intézmények számára. Úgy tűnik azonban, hogy az *iskolaszerkezettel* kapcsolatos, valóban problematikusabb változtatások feladatát *a politika nem tudta, nem akarta, nem merte vállalni*.

A döntés e két következetlensége azt jelzi, hogy a lépés valószínűleg elhamarkodott volt, miközben az általánosabb, és természetesen az oktatás fejlődésének bizonyos irányai melletti elkötelezett megítélés szerint *szakmailag jól indokolható*. A döntés tartalmának korszerű pedagógiai és oktatásfejlesztési alapokon nyugvó pozitív megítélése mellett azonban súlyosak voltak a döntés következetlenségének és elhamarkodott voltának a következményei. Az érintett pedagógusokat, még azok nagy részét is, akik egyébként pártoltak volna hasonló átalakításokat, a szakiskolai képzés változtatásának ellenzőivé tette. A közvéleményben, a pedagógusokban, az oktatásirányítóknak, és magukban a politikai pártok vezető személyiségeiben meglévő szembenállás már az előző, szocialista – szabaddemokrata irányítás alatt meghozta az ellenlépést, gyakorlatilag visszaállt a régi rend.

A 2010-es, 2011-es fordulat ezt a problémát tovább súlyosbította egyrészt azzal, hogy leszállította az tankötelezettség korhatárát 18-ról 16 évre, ami lehetővé teszi, hogy az iskolák még könnyebben szabaduljanak meg szerintük oda nem való tanulóktól, továbbá a tanulók is kevesebb frusztrációval hagyhatják el középfokú végzettség nélkül az oktatást. Másrészt az új kormány a háromévesé vált szakképzésen belül is leszorította az általános műveltség megszerzésének, a tanulási készség fejlesztésének lehetőséget adó közismereti képzés arányát 30 százalékra, miközben az így kialakuló óraszámnak is egy tetemes hányadát a szintén ekkor eldöntöttek szerint a heti öt tanórás testnevelés „viszi el”. E pillanatban a szakképzésben a paradigmaváltást szorgalmazók a *teljes vereség* állapotában vannak.

Milyen módon viszonyult az elmúlt kb. 30 évben a „hivatalos” oktatáspolitikai az esélyegyenlőtlenség problémájához?

A történelem során, amióta intézményes nevelés létezik, mindig működött, ma is működik manifeszt, jól érzékelhető, és a hatalom által vállalt diszkrimináció. Ez a manifeszt hatás azonban *fokozatosan visszaszorul*. A mai fejlett polgári demokráciák oktatási rendszereiben a nyílt megkülönböztetés, gyermekcsoportoknak effektív intézkedésekkel történő, jól látható megkülönböztetése természetesen erős tiltás alatt áll, miközben az is természetes, hogy ez alól nem egyszer „kibújnak” bizonyos lépéseiket tekintve intézmények,

intézménytípusok, csoportok, illetve akár egy egész országban is lehetnek manifeszt diszkriminációs szabályok, amelyeket nem ér el a kritika, nem születnek kezdeményezések azok megváltoztatására. Egy példa: Magyarországon régóta nyílt diszkriminációs tényező, hogy az iskolákban egyes tanulók magasabb óraszámban tanulhatnak másokhoz képest (külön, de nem a családok befizetéseiből szervezett foglalkozások, pl. szakkörök, tagozatos osztályok emelt szintű képzései általában magasabb órászámmal, stb.). Jól tudjuk, hogy a hazai iskolarendszer szelekciós mechanizmusai azt eredményezik, hogy ezekhez a plusz forrásokhoz a különböző társadalmi csoportokba tartozó családok gyermekei lényegesen eltérő eséllyel férnek hozzá. Ez esetben még jogszabályok is rögzítették e nyílt diszkriminációt.

Az intézményes nevelés történetében azonban a látens diszkrimináció is mindvégig jelen van. Annyiban különbözik a manifeszt formáktól, hogy – legalábbis hazánkban – *nem tapasztaljuk a mértékének a csökkenését*, nem szorul vissza. E változatlanúság úgy áll fenn, hogy nálunk is születtek próbálkozások a csökkentésére. Mint már fentebb szerepelt, ilyenek az *interkulturalitás* térnyerése (még ha nagyon szűk körben is), a *differenciálás* gyakorlatának terjedése, az *inklúzió* érvényesítésére tett kísérletek, a *komprehenzív iskolarendszer* kialakításával kapcsolatos ötletek. E kezdeményezések kivitelezői, a bennük dolgozó pedagógusok, más szakemberek – sem minden esetben a látens diszkrimináció folyamatának ismeretében dolgoznak, sőt, gyakran egy hagyományos, „felzárkóztató ideológiát” képviselnek nagy, önmagában tiszteletre méltó elkötelezettséggel. És az is tény sajnos, hogy hazánkban ma még e kezdeményezések, fejlesztési irányok rendkívül gyengék, a pedagógiai kultúra ilyen irányban való átalakulási folyamata rendkívül lassú.

Az elmúlt három évtizedben az oktatáspolitikai nem ismerte fel a látens diszkrimináció jelentőségét és esélyegyenlőtlenségeket meghatározó szerepét. Ez nem jelenti azt, hogy ne lett volna szinte minden politikai erő, párt és kormány zászlaján ott az oktatási esélyegyenlőtlenségek csökkentésének feladata.

Az 1989-et megelőző időszak „hivatalos pedagógiai ideológiái” már csak az ún. szocialista társadalommal kapcsolatos, akkor uralkodó elképzelésekből kiindulva is túrhetetlennek tartották, hogy az oktatásban a tanulási lehetőségekhez való hozzáférés egyenlőtlenségei leképezzék a társadalmi csoportok közötti különbségeket. A hirdetett elvekkel szemben azonban a *gyakorlatban* mégis ez következett be, *az esélyegyenlőtlenségek igen magas szintje alakult ki a szocialistának nevezett társadalomban is*. A korabeli kutatási eredmények erről híven tájékoztatnak (Gazsó 1988, Kozma 1987, 1975, Kozák 1980, Loránd 1980, Boldizsár és mts. 1978, Ferge 1972). A szocialista oktatási rendszerben is igaz volt, hogy a hátrányos helyzetű társadalmi rétegekhez tartozó fiatalok a magasabb szintű képzést nyújtó iskolatípusokban, képzésekben létszamarányukhoz képest *erősen alulreprezentáltak* voltak (felsőoktatás, gimnázium, „jó eredményeket elérő”, a köznyelvben elitnek mondott középiskolák, tagozatos osztályok).

E korban is a látens diszkrimináció „szolgált” azonban leghívebben az esélyegyenlőtlenség növekedésével, vagy a változatlan mértékben való fennmaradásával kapcsolatos folyamatokat. Sok máshoz hasonlóan a szocialista társadalom oktatási intézményrendszerének diszkriminatív jellege is *elhallgatott jelenség* volt. Nem létezett „hivatalos esélyegyenlőségi politika”, a kezdeményezések legfeljebb bizonyos felzárkóztató mozgalmak, akciók szervezéséig (pl. fizikai dolgozók gyermekeinek segítése a továbbtanulásban), illetve a hátrányos helyzetű gyermekek továbbtanulását segítő adminisztratív intézkedésekig (pl. előnyök biztosítása a felsőoktatási vagy a középiskolai felvételnél) terjedtek.

Már a rendszerváltást megelőzően létrejöttek azok az *iskolatípusok*, amelyekhez tartozó intézmények aztán markánsan és nyíltan vállalták a felső középosztályhoz tartozók elkülönülési törekvéseinek képviselőit. Létrejöttek az első *hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzési formák* (az első, a Németh László Gimnáziumban 1988-ban), és azonnal, illetve azóta is változatlanul a kiváltságos rétegekhez tartozók elkülönítésének helyei. Ma is igaz, hogy a nyolc évfolyamos gimnáziumi formában tanuló diákok családi háttérindexének átlaga egy szórással magasabb, mint a populáció egészének átlaga. Nagyjából innentől datálható annak az erős álláspontnak a megjelenése a hazai szakmai és szakmapolitikai diskurzusban, hogy a problémák kialakulásában a magyar oktatási rendszerben zajló *szelekciós folyamatok* a legfőbb, számos elemzésben kizárólagosként számon tartott okok, és ezek szélsőséges méreteket öltenek azzal, hogy a rendszerváltást követően

- már az óvodákban is megjelenik a szelekció, például angol nyelv „oktatására” vállalkoznak egyes intézmények, természetesen a hatás az angol nyelv megtanulását fontosnak tartó (annak fontosságát felismerő), megfelelő elkötelezettséggel, informáltsággal és érdekérvényesítési lehetőséggel rendelkező, vagyis a magasabb presztízsű társadalmi csoportokhoz tartozók adott intézménybe való vonzása,
- kiszélesedik, és nagyjából az érintett korosztályok 5-10%-ára terjed ki a hat- és nyolc évfolyamos középiskolai képzés,
- kialakul a két tanítási nyelvű iskolák köre,
- alternatív iskolák jönnek létre, amelyek elsődleges funkciójuknak a pedagógiai kultúra megújítását tartják, és tevékenységük valóban ezt a célt szolgálja, azonban elsősorban a felsőbb társadalmi rétegekben lesznek népszerűek, és ezért akaratlanul is a szelekció eszközeivé válnak,
- az óvodába, iskolába lépő gyerekek számának csökkenése miatt is, de tulajdonképpen inkább a könnyebben nevelhető, konszolidáltabb diáksereg verbuválása érdekében az intézmények igyekeznek vonzónak gondolt programokat kínálni, ezek körében a legnépszerűbbek a tagozatok, emelt szintű képzések, amelyek tovább erősítik a szelekciós tendenciákat,
- megnő az iskolaalkalmassági és más vizsgálatokon (mai fogalmat használva) sajátos nevelési igényűnek nyilvánított, és többségükben elkülönült csoportokban, e feladatra alakult intézményekben nevelt gyerekek aránya, ez az arány országosan 6% körül alakul, miközben más országokban általában nem haladja meg a 3%-ot,
- az előző pontban leírt folyamatban különösen kirívó a cigány gyerekek közül sokaknak gyógypedagógiai nevelésben részesítendővé minősítése, ma már kijelenthető: egy jó részük esetében indokolatlanul,
- a cigányokkal, és sokszor a mélyszegénységben élőkkel szembeni diszkrimináció részeként egyrészt az intézmények egy részében manifeszt módon érvényesül az elkülönítés (bevallottan vagy nem bevallottan „cigány osztályok, csoportok”, „felzárkóztató osztályok” létrehozása), másrészt működik a „lábbal szavazás”, a „white flight”, vagyis a nem roma, nem mélyszegénységben élő szülők máshová viszik gyermeküket, amennyiben a legközelebbi intézmény összetétele számukra „kedvezőtlenül” alakul.

Ha változó intenzitással is, de az iskolai esélyegyenlőtlenségek problémájának politikai, oktatásfejlesztési kezelésében a *szelekció kritikája* kerül középpontba. A szelekció mint az esélyegyenlőtlenségek legfőbb oka jelenik meg nemcsak oktatáspolitikai deklarációkban, hanem számos szakmai elemzésben is (ld. pl. Farkas és mts., 2008, Horn 2010). A kritika, miközben a rendszerváltás óta végig jelen van, erősebb azokban az időszakokban, amelyekben *szocialista – liberális koalíció* van uralmon. A politikai deklarációk (párt- és

kormányprogramok, hivatalos helyzetelemzések és feladatkijelölések) a magyar rendszer szelektív jellegét okolják az esélyegyenlőtlenségekért. Különösen erőssé válik ez a kritika az első PISA jelentések megszületése után (2001, illetve 2004). Ekkor válik teljes mértékben nyilvánvalóvá, hogy Magyarországon az esélyegyenlőtlenség mértéke szélsőséges az OECD országainak hasonló adataihoz viszonyítva, illetve a PISA vizsgálatok a szelekció mértékével kapcsolatban is világos adatokkal szolgálnak. Utóbbi azt jelenti, hogy Magyarország szélsőséges értékekkel rendelkezik a tekintetben is, hogy a mi tanulóink eredményeiben mutatkozó különbségeket sokkal erősebben határozzák meg az iskolák közötti különbségek, szemben az iskolákon belüli eltérések hatásával. Ez a sokszor emlegetett eredmény azonban nagyrészt magyarázható azzal, hogy a PISA vizsgálatok populációját a 15 éves korosztály adja, amelynek tagjai a mi esetünkben már zömében az erősen különböző tanulmányi eredményeket produkáló három iskolatípusban tanulnak.

Az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatos oktatáspolitikai elképzelések centrumába tehát a szelekció kérdése kerül, függetlenül attól, hogy éppen milyen színezetű kormány van hatalmon (legfőleg a kritika erősebb a szocialista vezetésű koalíciós kormányok alatt, és talán ennek eredményeként több kezdeményezés is születik a szelekciós nyomás enyhítésére). A szelekció, ha diszkriminációval kötődik össze, vagyis amikor már *szegregációról* kell beszélnünk, valóban számos negatív hatást jelent az oktatási rendszerben, a szegregáció értékeléséről azonban egy külön pontban már szóltunk.

A rendszerváltás óta a következő fontosabb, az esélyegyenlőtlenségek csökkentését célzó kezdeményezések illetve intézkedések születtek:

- Megszületett a *diszkriminációellenes törvény*, amely az Európai Unióval való jogharmonizáció része volt, de fontos a szerepe a hazai diszkrimináció elleni harc szempontjából általában is. A magyar jogszabályoknak, köztük az oktatás működésére vonatkozóknak is természetesen meg kell felelniük az antidiszkriminációs európai alapelveknek, ez a kötelezettség – és természetesen az ugyanebbe az irányba ható hazai törekvések is – az *oktatási joganyag megfelelő átalakulását* eredményezték.
- Törvényben és más jogszabályokban jelentek meg az *szegregációt korlátozó szabályok*. A 2011 végéig hatályos közoktatási törvény (2003. évi módosítása után) tartalmazta annak tiltását, hogy egy fenntartó különböző iskoláiban lényeges különbség legyen a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek arányában (66. §). A rendelkezés rendkívül gyenge volt, és például az országos kompetenciamérés adatainak tanúsága szerint még e gyenge formájában is széles körben jellemző volt a be nem tartása. Egy nagyon keserű kritikát kell e ponton megfogalmazni: az esélyegyenlőtlenségek csökkentésével kapcsolatos lépések – amennyiben azok erőteljesek, hatékonyak lettek volna – elsősorban a cigány származású gyermekeket, tanulókat jellemző esélyegyenlőtlenségek csökkentéséhez járultak volna hozzá, hiszen az ő helyzetük a magyar oktatási rendszerben kirívóan rossz volt a vizsgált időszakban (és egyre inkább azzá vált, és válik). Tekintve azonban, hogy nem volt Magyarországon olyan politikai erő, amely a cigányság érdekeinek képviselőjét érdemben felvállalta volna, ezért még a meghozott intézkedések, a kodifikált kötelezettségek sem, vagy csak kis részben érvényesülhettek. Még baloldali pártoknak is – széles közvélemény előtt nem hirdetett, valójában azonban ismerhető – „stratégiája” („taktikája”?) volt a kérdéssel kapcsolatos óvatos, vagy inkább óvatoskodó állásfoglalás, egyértelműen a cigányság melletti kiállás szavazatvesztőnek gondolt hatása miatt. A 2010-es, 2011-es fordulat során a köznevelési törvénybe a korábbinál is puhább szabályozás került a szegregáció beiskolázási folyamatokban történő tiltását illetően.

- Az elmúlt évtizedekben a szakmai diskurzusban és az esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos gyakorlati tevékenységben is nagyon fontos kérdéssé vált a korai fejlesztés. A kutatások azt igazolták, hogy koragyermekkori fejlesztésbe való „befektetés” a szó konkrét jelentéstartalmát tekintve is megtérül. A fejlődés és fejleszthetőség szempontjából pedig azonnal követhetők az eredmények. A kérdés az, hogy a 3 éves korban kezdődő kötelező óvodába járás segít-e ezen a helyzeten, és/vagy milyen következményekkel jár majd a gyerekekre és családjaikra nézve (különösen akkor, ha megemelkedik csoportlétszám, ami hivatalosan nem cél, de a gyors megoldás következménye). A hátrányos helyzetű családokban élő, 3 év alatti kisgyermek nem, vagy alig kerülnek be a bölcsődékbe. Ennek a ténynek a megítélése többféle lehet, egyértelmű állásfoglalás nem adható. A közoktatásba kerülés pillanatában, az óvodáskorban viszont egyértelműen érezhető a hátrányos szociális helyzetből adódó nehézségek. Ezért az óvodába lépés előtti korosztály- és családjaik gondozása az első lépés. Ezt a Biztos Kezdet Gyerekházak alapvetően felvállalták, azonban a folyamat az óvodába lépéskor leáll. A gyerekházak dolgozói, az óvodai pedagógusok és a szülők együttműködése elemi, nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy a közoktatásban való részvétel első lépcsőfokát, az óvodát „akadálymentesen” vegyék a szülők és gyermekeik. Gyerekház híján is pótolni kell ezt a funkciót, védőnők, pszichológusok, szociális munkások, pedagógusok stb. szervezett és kidolgozott összefogásával.
- Fontos szerepet játszott az iskolai integráció „intézményesítése”, vagyis az *Országos Oktatási Integrációs Hálózat* (OOIH) kialakítása, majd tevékenysége. A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma gyermekek és fiatalok tanulását segíteni szándékozó, állami költségvetési keretek közt, majd Uniós támogatással működő program is a szegregációval szemben fogalmazta meg alapfeladatait. A program szakmai stábjának szélesebb kitekintését, átfogóbb esélyegyenlőtlenség értelmezését tanúsítja azonban az a tény, hogy az OOIH tevékenysége 2003-as megalakulásától kezdődően magába foglalta az integrációs tevékenységet végző iskolák pedagógiai kultúrájának átalakítására törekvést. A programban résztvevő iskolákban tartott nagyszámú pedagógus továbbképzés, az iskoláknak eljuttatott programok, maga az integrációs alaprogram (Integrációs Pedagógiai Rendszer – IPR) azt a célt szolgálta, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás ne merüljön ki pusztán heterogén összetételű tanulócsoportok kialakításában. E program keretei között, ha nem is ebben a fogalmazásban, és nem is az elv világos tudatosításával, de megjelentek a látens diszkrimináció felszámolásának mozzanatai. Ennek első sikereit kutatások is alátámasztották (Kézdi és Surányi 2008); a kutatások eredményeivel kapcsolatos szakmai, kutatómódszertani polémia (Kabai 2010a, b, Kézdi és Surányi 2010) végeredménye is a kutatók pozitív eredményeinek megerősítése volt. Az integrációs rendszer működtetése a 2010-es, 2011-es fordulat nyomán kikerült az állami feladatok közül. Ismereteink szerint a program nem folytatódik, helyét nem veszi át semmi.
- Az OOIH programmal párhuzamosan, azzal összekapcsolódva alakult ki a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket, tanulókat nevelő óvodák, iskolák tevékenysége pályázat keretében történő támogatásának rendszere. A támogatás felhasználására, az esélyegyenlőtlenségek csökkentése terén való kamatozódására vonatkozóan nincsenek kellően megbízható ismereteink, legfeljebb azt mondhatjuk, hogy a Kézdi – Surányi kutatás által jelzett eredményesség kialakulásához nagy valószínűséggel a támogatás is hozzájárult. A fordulat utáni helyzet homályos. Nem ismertek még az új oktatásfinanszírozási rendszer körvonalai sem, nemhogy a részletek. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók nevelésére korábban

rendelkezésre álló támogatások – ennek a legnagyobb a valószínűsége – eltűnnek a rendszerből.

- A rendszerváltás után szinte robbanásszerű fejlődés következik be a valamilyen *sajátos nevelési szolgáltatást nyújtó* iskolák és iskolákon belüli képzési formák létrejötte terén. Ezek között fontos a szerepük a valamilyen hátrányos helyzetű rétegekhez tartozó gyermekek és fiatalok nevelését vállaló iskoláknak, képzési formáknak. Ilyenekre nem lenne szükség, ha a magyar iskolarendszer „normális működésének” keretei között érvényesülne a méltányosság. A jelentős esélyegyenlőtlenségi problémákat látva elkötelezett pedagógusok kialakítottak második esély iskolákat, tanodákat, olyan alternatív iskolákat, amelyeknek pedagógiai programjában az esélyegyenlőtlenséggel szembeni küzdelem kiemelt szerepet kap, illetve születtek olyan képzési modellek egy-egy sajátos feladatra (pl. a Dobbantó program), amelyek szintén azt a célt szolgálták, hogy az iskolában a szociokulturális hátrányos helyzet ne transzformálódjék automatikusan tanulási hátrányos helyzetté. Ezek a kezdeményezések fontos szerepet töltek be az esélyegyenlőtlenségek kialakulását megelőzni képes *pedagógiai kultúra* megformálásában, ám önmaguk is az esetek egy nagy részében a magyar iskolarendszerben érvényesülő szelekció termékei. Valójában e formák távlatosan a *saját felszámolásuk érdekében* fejtik ki tevékenységüket. Ha az ezekben megnyilvánuló progresszív pedagógiai törekvések általánosan jellemeznék a magyar oktatást, akkor elkülönült „hátránykompenzáló” formákra nem lenne szükség. A 2010-es, 2011-es váltást ezek az iskolák nagyon megszenvedik. Kérdéssé válik még a *létük* is, alternatív kerettantervet kell kidolgozniuk, amire a rendelkezésre álló nagyon rövid idő alatt nem mindegyik intézménynek lesz meg a lehetősége, illetve még az akkreditációs díj előteremtése is gondot okozhat egyes iskolák számára. A sajátos feladatvállalásaik miatt állandó plusztámogatásra szoruló formák léte a finanszírozás teljes bizonytalansága miatt kétségessé vált.
- Legalább akkora jelentőséggel bírnak, mint az előbbi pontban leírt kezdeményezések, azok a *kísérletek*, illetve ma már „üzemszerűen” működő óvodák, iskolák, képzési formák, amelyek úgy valósítanak meg kiemelkedően magas színvonalú, rendkívül eredményes és hatékony nevelést, és oldják meg az esélyegyenlőtlenségi problémákat, hogy közben ugyanolyan intézmények, képzések, mint a zöm, *önkormányzati (ma már állami) fenntartásban működnek*, és az oda járó gyermekek, tanulók *körzetiesek*. Talán a legjobb példa erre a Hejőkeresztúri Általános Iskola, de említhetjük a budapesti Deák Diákot, illetve a Gyermek Házát is. Ezekben az intézményekben olyan pedagógiai modellek jönnek létre, amelyek bárhol adaptálhatók. Ezeket az intézményeket nagyon erős innovációs tevékenység jellemzi. A 2011. évi köznevelési törvény érvényesülésével ezek a pedagógiai értékek is veszélyeztetettek a tartalmi szabályozás központosítása miatt, ám az is igaz, hogy a progresszív pedagógiai törekvések közül talán még ezek az intézmények szenvedik el a legkevesebb kárt.
- Szomorú volt a sorsuk az elmúlt évtizedekben a *komprehenzív iskolatörekvéseknek*. *Loránd Ferenc* nevéhez fűződik elsősorban az a kezdeményezés, hogy Magyarországon is jöjjön létre a szelekció hatásaival szembe szegülő, az együttnevelés elveire épülő, a diszkrimináció minden formáját száműző iskola. A Loránd Ferenc irányításával működő *KOMP-csoport* az ország számos helyén kísérelt meg létrehozni ilyen iskolákat, „iskolabokrokat”. Korát megelőzve igyekezett *együttműködésre* készíteni egymással természetes kapcsolatban álló iskolákat azért, hogy egy-egy földrajzi területen egységesen léphessenek fel az esélyegyenlőtlenségek létrejöttével szemben (ma egy járási szintű, de az önkormányzatiság elvén alapuló iskolafenntartás lenne nagy valószínűséggel ideális a nagyobb területen könnyebben és

természetesebb módon kezelhető esélyegyenlőtlenségek elleni küzdelemben). Erős törekvése volt a pedagógiai kultúra átalakítása, e feladat érdekében születtek azok a szintén a korukat megelőző *programcsomagok*, amelyek akár ma is használhatók lennének, ha a magyar iskolarendszer igényt tartana az azokban rejlő értékekre. A kudarc (ti., hogy a fejlesztő munka során egyetlen helyen sem sikerült valóban komprehenzív működésű iskolai együttműködések létrehozni) az ilyen iskolatípussal szembeni „össztársadalmi”, politikai és pedagógusi ellenállásnak volt elsősorban köszönhető.

Egy korszerű, szakmailag alátámasztott, az intézményes nevelést érintő méltányosság-politika alapvonalai

Ebben a fejezetben egy hosszútávon érvényesíthető, a nevelés-oktatás területén érvényesülő esélyegyenlőtlenség érzékelhető csökkentésére alkalmas oktatáspolitikai főbb irányait és intézkedéseit írjuk le. Nem kormány-, vagy pártprogram az itt következő szöveg, sokkal inkább az, amit a szakmának a fentebb kifejtett értelmezésekkel és értékelésekkel egyetértő része a politika, a politikusok, a pártok számára javasolni tud. Így javaslatunkban nincsenek azonnali intézkedések, nincsenek az oktatáspolitikai „apró lépéseit” jelentő döntések. Nem azért, mert az ilyen döntések kidolgozását nem tartjuk fontos feladatnak, hanem azért, mert feladatunkat másképpen fogtuk fel: az átfogó kérdések megválaszolására, és valóban hosszú távú folyamatok kezelése során érvényesíthető elképzelések, megfontolások leírására korlátoztuk a tevékenységünket.

A fenti elemzés alapján – úgy véljük – egyértelműen kijelenthető, hogy Magyarországon is indokolt az intézményes nevelés rendszere, a közoktatás olyan átalakítása,

- amelyben az egyenlő esélyek biztosításának elve érvényesül a diszkriminációval szemben,
- amely ténylegesen egyenlő jogú hozzáférést biztosít minden tanuló ember számára attól függetlenül, hogy milyen társadalmi csoport képviselője,
- amelyben érvényesül az interkulturalitás elve, szemben az egyes kultúrákat preferáló gyakorlattal, illetve szemben a kultúrák szempontjából vak, deficit modellre épülő felzárkóztatással,
- amelyben az együttnevelés elve érvényesül a szelekcióval és a szegregációval szemben.

Mint láttuk, a mai magyar oktatási rendszerben ezek az elvek nemzetközi összehasonlításban is, és az ország fejlődési szükségleteihez viszonyítva is sokkal alacsonyabb szinten érvényesülnek. A feladat az intézményrendszer, az irányítás, a működés átalakítása, a fenti elvek érvényesítésére alkalmasabbá tétele.

A fenti elemzésben láttuk, hogy a leírt elvek érvényesülésének legfőbb akadályai a következők:

- a *látens diszkrimináció*, vagyis az a pedagógiai kultúra, amely a többségi csoportok kultúrájának, értékrendjének, tudásrendszerének, tapasztalatainak, magatartásformáinak és normáinak preferálására, a kulturális eltérések és az egyéni sajátosságok ignorálására épül,
- a *manifest diszkrimináció*, amely a tényleges jogszabályokban rögzül, illetve ami a jogszabályok nem megfelelő volta miatt keletkező kiskapuk miatt válik lehetővé, vagy amely kifejezetten a jogszabályok tiltása ellenére is érvényesül a megfelelő ellenőrzés és szankciók hiányában,

- az *intézményrendszer maga*, amely korai szelekciót tesz lehetővé, már korán értékes és értéktelen tanulási pályákra állítva szociális helyzet által meghatározott eloszlásban a gyermekeket, a tanulókat,
- a *túlzottan differenciált, vagy épp ellenkezőleg, a túlzottan központosított, de a szubszidiaritás elvének semmiképpen nem megfelelő oktatásirányítási rendszer*, amely azt eredményezi, hogy az egy szűkebb területen (város, kistérség) működő intézmények egymás vetélytársai, és nem többek között az esélyegyenlőtlenség csökkentésében együttműködő partnerek,
- a *túlzottan előíró, központosított tanterv*, amely erősen gátolja a tanítási-tanulási folyamatok, általában a nevelés személyességének kialakulását, az érdemi pedagógiai differenciálás érvényesülését.

A gátló tényezők sorolásából világosan látszik, hogy az esélyegyenlőtlenség csökkentése, a méltányosság elvének érvényesítése *nem egy különálló oktatáspolitikai feladat*, hanem olyan horizontális elv, amelynek érvényesítése számos nagy jelentőségű átalakítással, reformmal együtt képzelhető csak el. Az esélyegyenlőtlenségek érzékelhető arányú mérséklése csakis a *pedagógiai kultúra*, az *iskolaszerkezet*, az *oktatásirányítás* és a *tartalmi szabályozás* újragondolásával, reform jellegű átalakításával lehetséges. Éppen ezért nagy valószínűséggel ez a magyar oktatási rendszer egész eddigi történetében a legnagyobb, a leginkább összetett feladat.

A négy kiemelt feladat közül három általában része szinte minden oktatáspolitikai programnak (más kérdés, hogy szerzőik mennyire gondolták, gondolják komolyan e feladatok végrehajtását is). A sorból csak az *iskolaszerkezet átalakításának feladata* lóg ki, mert az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy azt a politikai pártok egyike sem kívánta, és jelenleg sem kívánja a zászlajára tűzni.

Valójában azonban a többi feladat esetén is olyan igényekkel lép fel az esélyegyenlőtlenségek csökkentése, amelyek általában túlmennek azon a határon, amelyet a rendszerváltás óta működött pártok kijelöltek választási szavazatokat maximalizáló stratégiáik megfogalmazása során. A *pedagógiai kultúra átalakítása* kérdésében rendkívül határozott lépésekre lenne szükség. Olyan kutatások és fejlesztések megindítására (és persze finanszírozására), amelyekben kritikus kérdés az osztálytermi feladatok interkulturális nevelés szempontjából való eredményes fejlesztése, új, Magyarországon szokatlan (világméretben azonban régóta polgárjogot nyert) pedagógiák gyakorlatba való átültetése. A neveléstudományi kutatások kiemelt támogatásának feladatát azonban legutoljára még a 20. század 70-es éveiben merte vállalni az akkori politika. A 2000-es évek első évtizedének közepén elindult oktatásfejlesztési folyamatban ugyan megjelentek a méltányosság elvének érvényesítését szolgáló tartalmak, azonban az Európai Unió támogatás felhasználásának korlátai (kutatások végzésének tilalma), valamint az elkövetett súlyos hibák (ld. kompetenciafejlesztő programcsomagok kialakításának szervezése körüli elképesztő ügyetlenségek és következetlenségek) miatt ez a folyamat nem válhatott meghatározó tényezővé. Nem véletlen, hogy a 2010-ben hatalomra jutott, és a fejlesztések tartalmi, szakmai irányával szemben álló oktatáspolitikai a fejlesztések nagy részét anullálta, pontosabban az nem véletlen, hogy ezt meg tudta tenni könnyűszerrel.

Az *oktatásirányításnak* egy esetleg 2014-ben bekövetkező hatalmváltás esetén történő átalakításával kapcsolatos elképzelések ma (2013 első félévében) már formálódnak. Az esélyegyenlőtlenségek csökkentését az szolgálná, ha az alapvető, így a méltányosság elvének érvényesítésével kapcsolatos kérdések is az önkormányzatiság elvén alapuló, térségi, városi szervezésű oktatásirányító testületek hatáskörébe kerülnének, és az intézmények pedig visszanyernék korábbi önállóságukat. Ma még egyáltalán nem látszik egyértelműnek a

törekvés a demokratikus ellenzéki erők részéről sem arra, hogy a korábbi, a rendkívül szétaprózott települési önkormányzati irányítás se jöhessen vissza. Pedig az esélyegyenlőtlenségek csökkentése szempontjából erre nagy szükség lenne. A ma egymással „harcban álló”, a gyermekek, tanulók megnyerésében versengő, ehhez a lehetséges elkülönülés, szelekció legváltozatosabb formáit kínáló intézmények – sok esetben az egyetlen ilyen irányító, szakmai hozzáértéssel csak rendkívül esetlegesen rendelkező önkormányzati irányítással a hátuk mögött – a letéteményesei annak, hogy a diszkriminatív, szegregáló szisztémák fennmaradjanak. Nagyobb integrációkban, valószínűleg a járások, a kistérségek szintjén az intézményrendszer adaptív működése biztosításának a felelőssége, a megfelelő munkaerő biztosításának kötelezettsége, a térségben élők boldogulásával, jó életminőségük biztosításával, a társadalmi feszültségek kialakulásának megelőzésével kapcsolatos területi feladatvállalás fokozatosan meghozhatja az eredményeket. Természetesen nem azonnal, ez inkább egy lassú folyamat lesz. De nem véletlen, hogy az elmúlt egy évtizedben elsősorban nagyobb városok szintjén jöttek létre deszegregációs folyamatok (összes ellentmondásukkal együtt), hiszen az itt leírt felelősség a városok szintjén már eddig is megvolt.

A *tartalmi szabályozás* jelenlegi, minden szakmai ésszerűséget nélkülöző centralizáltsága természetesen tarthatatlan, kínos lenne ehhez szakmai érveket sorolni, nem is tesszük. Ám az átalakítás mértéke, a kialakítandó új szabályozás milyensége a 2011-ben a köznevelési törvénnyel kialakított szisztémát elutasítók számára is komoly viták lehetőségét magában hordozó kérdés. Szükség van-e – ahogy az újra felmerült – alpműveltségi vizsgára a 10. évfolyam befejezésekor? Ha lesznek ajánlott kerettantervek, akkor azok milyen mélységig határozzák meg, milyen mélységig kössék meg az oktatás tartalmát? Tovább kell-e lépni a kimeneti szabályozást jelentő érettségi szabályozásában, és a mainál is lényegesen erősebben, és minden területen (az emelt szinten is, ha megmarad egyáltalán) egyértelműen kompetenciaközpontúvá kell-e tenni? Milyen szerepet töltsenek be a tartalmi szabályozásban az oktatási programcsomagok? Vagy a mindezekben megbúvó alapkérdést még radikálisabban megfogalmazva: nem arról van-e szó, hogy még a liberálisnak mondott „NAT – ajánlott kerettantervek – előíró helyi tantervek” szisztéma is újragondolandó, és minden előíró jellegű tantervet száműzni kell a rendszerből? Az esélyegyenlőtlenségek csökkentése egyértelműen azt igényli, hogy a pedagógusnak ne legyen megkötve a keze, amikor tanítványai számára a személyes, fejlesztő jellegű, az előzetes tudást, a legkülönbözőbb képességek fejlettségét számításba vevő, differenciált tanulási folyamatot tervezi.

És itt a „legnehezebben lenyelhető falat”: az oktatás intézményi struktúrájának kérdése. A komprehenzív iskola, egészen pontosan egy *komprehenzív iskolarendszer kialakítása* lehetne Magyarországon is az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatos problémák megoldásának talán leghatékonyabb eszköze. A komprehenzív iskola egész működésének alapja a diszkrimináció minden formájának száműzése a nevelési folyamatból. Az ilyen iskolarendszer minden intézménye befogadó, az együttnevelés alapelvét valósítja meg, korszerű pedagógiai kultúrát érvényesít, és ennek keretében hatékony pedagógiai differenciálással, a tanulókhöz való igazodás pedagógiai parancsának engedelmességgel juttat el minden tanulót optimális fejlesztéssel a saját csúcsaira. A komprehenzív iskola – szemben kritikusaival véleményével – nem egyenlősít. Minden tanulónak meg kell kapnia azt, ami általában mindenki számára az életben való boldoguláshoz szükséges (egy alpműveltség, az alapkompenciáknak egy minimálisan elvárható fejlettsége), de ezen túl a komprehenzív iskola a tanulók közötti akár nagy különbségek kialakítására törekszik, megtalálva mindenki(!) azokat a területeket, amelyeken ő a leginkább, akár magasan az átlag fölé nőhet. E különbségek vállalt kialakítása, e különbségeknek a rendszere azonban semmilyen módon nem kötődik a tanulók szocioökonómiai státusához. A komprehenzív iskola a látens diszkrimináció hatásos megelőzésének szükségességét is vallja, s mivel e tekintetben ma még a szükséges pedagógiai

kultúra elemei kevésbé kidolgozottak, a komprehenzív iskolát legalább ezen a téren, de más kérdésekben is jelentős *innovativitás* kell, hogy jellemezze. Ilyen iskolák a világban számos országban nagy tömegben léteznek, és nálunk is előfordulnak.

A komprehenzív iskolarendszer kialakítása nem könnyű feladat. Részben belső okok miatt: az intézményekben felhalmozott tudás hiányosságai, és különösen a szándékok, törekvések nem efelé mutató jellege miatt az iskolák döntő többségükben maguktól, de még biztatásra, vagy a segítség felajánlásakor sem vállalkoznak rá. Úgy tűnik azonban, hogy a külső akadályozó tényezők (amelyek aztán részben belsők is lesznek), még ennél is sokkal súlyosabbak. Ki kell mondani: *ma Magyarországon nincs olyan számottevő érdekérvényesítési lehetőséggel rendelkező társadalmi csoport, amelynek érdeke lenne egy ilyen iskolarendszer létrehozása.* Potenciálisan legfőljebb a hátrányos helyzetű családoknak, a romáknak, más kisebbségi csoportokhoz tartozóknak lenne érdekük, ők azonban egyrészt nem képesek megfogalmazni még saját maguk számára sem ezt az érdeket, másrészt szinte egyáltalán nincsenek az érdekérvényesítés terén lehetőségeik. A nem ebbe a csoportba tartozó szülők, a pedagógusok, az államigazgatásban oktatással foglalkozók, az oktatáspolitikai döntéshozók érdekei a komprehenzív iskola kialakítása ellen szólnak.

Természetesen mindegyik csoportban léteznek erős kisebbségben olyanok, akik a komprehenzív iskola kialakításának szükségességét, ennek jelentőségét felismerték, azonban hatásuk elenyésző. A komprehenzív iskolával való szembenállást valószínűleg csak egy kisebbség esetében motiválja előítéletes gondolkodás (bár ennek hatását sem kell lebecsülni), valószínűleg sokkal fontosabb szerepet játszanak bizonyos „megfontolások”. A szülő azt szeretné, ha gyermeke rendezettebb körülmények között, nem mindenféle „jöttmenttel” együtt tanulna. A pedagógus szívesebben foglalkozna homogén összetételű osztályokkal, amelyekben – azt hiszi – eredményesebbé tehető a tanulás. Az államigazgatásban e területen dolgozó szakember nem szívesen venne részt nagyon jelentős átalakulásokat eredményező változások menedzselésében (bár most, 2013-ban éppen ugyanezt kell tennie, inkább ellenkező előjellel). Az oktatáspolitikai döntéshozónak előbb jut eszébe a saját és pártja újraválasztásának kérdése, és legfőljebb másodikként az oktatási rendszer fejlesztésének szükségzerűnek tekinthető lépései, miközben az is lehet, hogy szívből ellenez minden a komprehenzivitás érvényesítése felé való lépést.

Akár kimondhatnánk azt is, hogy ha egy döntéssel (egy komprehenzív iskolarendszer kiépítésével) kapcsolatban ilyen egyértelmű, és ennyire túlsúlyos társadalmi ellenállás valósul meg, akkor azt a döntést el kell felejtetni. A politika története azonban azt mutatja, hogy a változtatások, a végül is eredményeket hozó döntések nagyon gyakran találkoznak legalábbis kezdetben, illetve a döntés előkészítése során jelentős társadalmi ellenállással. Nagyon alapos vizsgálatot igényel az a kijelentés, hogy a komprehenzív iskolarendszer létrehozása egyetlen jó érdekérvényesítő lehetőségekkel rendelkező társadalmi csoportnak sem érdeke. Az érdek erősen kötődik ahhoz, amit az egyén az adott kérdésben gondol, ahhoz, hogy miképpen szemléli saját helyzetét. Az említett társadalmi csoportok tagjainak nagyobb hányadára igaz, hogy helyzetüket csak rövidebb távon ható folyamatokra vonatkozó tudásuk alapján értékelik. Igenis el lehet hitetni a társadalommal – erre nagyon fontos nemzetközi példák vannak – hogy a komprehenzivitás értelmes bevezetése az egész társadalom előnyére válik, lényegében senki számára nem lesz hátrányos. Elvileg az iskolarendszer minőségének lényeges javulását eredményezi, kedvezően hat a tehetségevelés eredményességére azzal, hogy a tehetségevelés bázisát radikálisan kiszélesíti, jelentős mértékben hozzájárul a társadalmi csoportok közötti együttműködés fejlődéséhez, a megértéshez, a tolerancia érvényesüléséhez, vagyis hosszabb távon enyhítheti a ma oly sok problémát okozó előítéletességet.

A komprehenzív iskola előnyei azonban természetesen nehezen fogadtathatók el a társadalommal. A gyors, a társadalmi fogadtatásra nem ügyelő bevezetés biztos kudarcot

eredményez. Ezért a komprehenzív iskolarendszer kialakítása egy *hosszú távú program* lehet csak. Ennek a programnak részei kell legyenek a következők:

- Intenzív *kutatások* a témában, a kutatások eredményeinek a széles nagyközönség számára való jó kommunikálása. Ezen belül fontos a nemzetközi tapasztalatok elemzése, a hazai helyzet leírása, az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatos társadalmi felfogásmódok feltérképezése.
- Szükséges, hogy felkutassuk, és a társadalom számára szintén jó eszközökkel bemutassuk a *jó gyakorlatokat*, a mintákat, főleg annak demonstrálásával, hogy a probléma megoldása az egész társadalom számára hasznos (nem csak a hátrányos helyzetű gyerekek számára).
- *Ismertetéseket* és *vitákat* kell rendezni lehetőleg minél nagyobb nyilvánosság számára a témáról, a szakmai álláspontokról, a megoldás lehetséges alternatíváiról.
- Egyáltalán: *alternatívákat kell kidolgozni*, ezzel a feladattal megfelelő szakmai csoportokat kell megbízni (tehát a szakmai alternatíváknak nem a politika berkein belül kell megszületniük). Ez a feladat, és nem az, hogy most megmondjuk, milyen iskolarendszert képzelünk el a jövőben Magyarország számára. Olyan könnyű lenne kimondani, hogy 9 vagy 10 éves általános képző iskola kell, a hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumok megszüntetendők, a szakképzést élesen el kell választani az általános képzéstől, stb. Ennek azonban semmi értelme, az oktatáspolitikai egy ilyen koncepció demokratikus, és szakmailag megalapozott kidolgozásának a feltételeit kell, hogy megteremtse, s nem az a feladata, hogy megmondja, mi legyen ez a koncepció.
- Szakmailag jól megerősített alternatíváknak megfelelően arra vállalkozó földrajzi területeken (lehetőleg járásokban, tehát nem csak egyes iskolákban) *pedagógiai kísérleteket* kell kezdeni (természetesen nagyon megfontoltan a szakma szabályait rigorózus módon betartva, nem veszélyeztetve a kísérletben résztvevő tanulók és más szereplők érdekeinek érvényesülését). A kísérletek több évig kell, hogy tartsanak, és eredményeiket szintén széles körrel kell megismertetni.
- A politikának vállalnia kell a kellő előkészítés után a *döntést*. Ennek azonban van egy nagyon fontos összetevője. A komprehenzivitás kérdése a magyar oktatási rendszer *sorskérdése* (ezt talán bátran megfogalmazhatjuk), ezért nem válhat a döntés a négyévenkénti politikai „váltógazdálkodás” martalékává. Vagyis a döntéssel kapcsolatban *a lehető legszélesebb politikai egyetértés* kialakítására van szükség, hogy a feladat választási ciklusokon átívelően érvényesülhessen.

Mint látható, egy nyugodt, koncepciózus, a legalábbis a kapkodó döntésekhez képest lassú, és a közvélemény meggyőzését rendkívül fontos feladatként szerepeltető folyamatra van szükség. A kimenetele így is kétséges a magyar társadalom jelenlegi állapotát tekintve.

Végül a fontosabb teendők sorában ki kell térnünk arra, hogy a „hagyományos” hátránykompenzációs feladatok terén is fontos feladatai vannak az oktatáspolitikának.

- Kiemelt szerepet kellene, hogy kapjon a korai fejlesztés.
- Jelentős tartalékok vannak az életpálya építéshez szükséges kompetenciák fejlesztése terén.
- Az információs esélyegyenlőtlenségek kialakulásának megelőzése, vagy kialakulások esetén a csökkentése mind a hétköznapi pedagógiai munkában, mind a tartalmi szabályozás feladatai kapcsán fontos szempont, ezért az oktatáspolitikai lépések alapos átgondolása is szükséges. *Az információs esélyegyenlőtlenség csökkentését szolgálja*

- *az e-inclusion*, a digitális eszközök, az internet használatának és a tudatos információfogyasztásnak készség szintű megtanítása és az eszközökhöz való hozzáférés biztosítása a tanulók és szüleik számára,
 - megfelelő mennyiségű, mélységű, megbízható, az életkorhoz és a kulturális háttérhez igazodó, helyi, országos és általános *információ, információs szolgáltatás biztosítása* elsősorban az interneten,
 - *személyes megtapasztalás*, kipróbálás lehetőségének biztosítása.
- A „problémás esetek” kezeléséhez megfelelő számú szakemberre van szükség, szakmai szempontoktól függően vagy az iskolában, vagy külső szervezeteknél, pl. nevelési tanácsadókban, családsegítőkben, pályatanácsadókban, jogi információs irodákban stb.
 - Támogatni kell a „második esély” iskoláit, az alternatív tanulási utakat, a felnőttkori tanulás különféle formáit.

Irodalomjegyzék

- Acedo, C. Amadio, M. és Opertti, R. 2009. Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education. Unesco International Bureau of Education, Geneva. Az Interneten 2013.03.30-án: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Defining_Inclusive_Education_Agenda_2009.pdf
- Athanases, S,Z, és Martin, K.J. 2006. Learning to advocate for educational equity in a teacher credential program. *Teaching and Teacher Education*, 22, 627-646. Az Interneten 2013.03.30-án: http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=eth_fac&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.co.uk%2Fscholar%3Fhl%3Dhu%26q%3D%2522Learning%2Bto%2Badvocate%2Bfor%2Beducational%2Bequity%2Bin%2Ba%2Bteacher%2Bcredential%2522%26btnG%3D#search=%22Learning%20advocate%20educational%20equity%20teacher%20credential%22
- Boldizsár Mária, Forray R. Katalin, Gubi Magda, Vadász Terézia és Veszprémi László 1978. *Mit tettünk értük? Pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulókért*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Brunello, G és Checchi, D. 2006. Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. Institute for Study of Labor, Bonn. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/33789/1/53218887X.pdf>
- Cole, M. 1998. Can Cultural Psychology Help Us Think About Diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), 291-304. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://dev.lchc.ucsd.edu/assets/media/13188777804e9c7a5430b53830787944.pdf>
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. és York, R.L. 1966. *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office, Washington, D.C. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://mailer.fsu.edu/~ldsmith/garnet-ldsmith/Coleman%20Report.pdf>
- DCSF 2009. *Deprivation and education. The evidence on pupils in England, Foundations Stage to Key Stage 4*. Department for Children, Schools and Families, London. Az Interneten 2013.03.30-án: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RTP-09-01.pdf>
- Dudley-Marling, C. 2007. Return of the deficit. *Journal of the Educational Controversy*, 2(1). Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.nycore.org/wp-content/uploads/Deficit-model-and-testing.pdf>
- Eröss Gábor és Gárdos Judit 2008. Előítélelet társadalom vagy diszkriminatív iskola? A cigányellenesség és a hátrányos megkülönböztetés közötti különbségről. In Eröss Gábor és Kende Anna (Szerk.) *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, Budapest. 49-82.
- Farkas Lilla, Kardos Zsófia, Mayer Zsófia, Németh Szilvia és Szira Judit 2008. *Diszkrimináció az oktatásban. Unesco Nemzeti jelentés, Magyarország*. OFI, Budapest. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/diszkriminacio>
- Feinstein, L., Duckworth, K. és Sabates, R. 2004. *A model of the Inter-Generational Transmission of Educational Success*. Centre of the Research on the Wider Benefits of Learning, London. Az Interneten 2013.03.30-án: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/WBL10.pdf>
- Ferge Zsuzsa 1972. A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1, 10-35.
- Gamoran, A. és Long, D.A. 2006. *Equality of Educational Opportunity: A 40-Year Retrospective*. WCER Working Paper 2006-9. Wisconsin Center for Educational Research, Madison.
- Gazsó Ferenc 1988. *Megújuló egyenlőtlenségek*. Kossuth Könyvkiadó, Budaöest.
- Greenwald, R., Hedges, L.V., és Laine, R.D. 1996. The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361–396.
- Grissmer, D., Flanagan, A., és Williamson, S. 1998. Why did the black-white score gap narrow in the 1970s and 1980s? In Jencks, C. és Phillips, M. (Szerk.), *The black-white test score gap*. Brookings, Washington, DC. 82–226.
- Györgyi Zoltán és Kőpataki Mária 2011. Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (Szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 363-396. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/1a-egyenlotlenseg>
- Hanushek, E.A. és Rivkin, S.G. 2010. Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. Paper Presented at the annual meetings of the American Economic Association Atlanta, GA January 3-5, 2010. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.usapr.org/paperpdfs/54.pdf>

- Hanushek, E.A. és Wößmann, L. 2005. *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Difference Across Countries*. National Bureau of Economic Research, Cambridge. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.nber.org/papers/w11124>
- Havas Gábor 2008. Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (Szerk.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest. 121-138. Az Interneten 2013.03.30-án: http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_05.pdf
- Havas Gábor és Liskó Ilona 2004. *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Kutatási zórótanulmány. OM, Budapest. Az Interneten 2013.03.30-án: http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/havas_lisko_szegregacio_altalanos.pdf
- Horn, Dániel 2010. *Essays on Educational Institutions and Inequality of Opportunity*. A doctoral dissertation. Central European University, Budapest. Az Interneten 2013.03.30-án: http://web.ceu.hu/polsci/dissertations/Daniel_Horn.pdf
- Illés Katalin és Medgyesi Anna 2009. *A migráns gyerekek oktatása*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest. Az Interneten 2013.03.29-én: <http://menedek.hu/sites/default/files/article-uploads/20090831konyvbelso.pdf>
- Jesson, D. 2000. *The Comparative Evaluation of GCSE Value-Added Performance by Type of School and LEA*. Discussion Papers on Economics No. 2000/52. University of York, York. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.york.ac.uk/media/economics/documents/discussionpapers/2000/0052.pdf>
- Kabai Péter 2010a. Egy sikeres iskolai integrációs program hatásainak elemzése. *Magyar Tudomány*, 171(3), 360-369. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.matud.iif.hu/2010/03/13.htm>
- Kabai Péter 2010b. Válasz Kézdi Gábor és Surányi Éva írására. *Magyar Tudomány*, 171(9), 1100-1104. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.matud.iif.hu/2010/03/13.htm>
- Kende Ágnes 2000. A kudarcok okai. *Iskolakultúra*, 12, 57-62.
- Kertesi Gábor 2005. *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az oktatásban*. Osiris, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor 2004. *Általános iskolai szegregáció - okok és következmények*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP 2004/7. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. Az Interneten 2013.03.30-án: http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/kertesi_kezdi_altalanosiskola_szegregacio.pdf
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2006): *A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségéhez. Egy különösen nagy hosszú távbú költségvetési nyereséget biztosító befektetés*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.econ.core.hu/doc/bwp/bwp/bwp0606.pdf>
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor 2009a. *A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége. Zárótanulmány*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://econ.core.hu/file/download/jav/roma608.doc>
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor 2009b. Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle, LVI(11)*, 959-1000. Az Interneten 2013.03.30-án: http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor 2012. A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle, LIX(7-8)*, 798—853. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1205.pdf>
- Kézdi Gábor és Surányi Éva 2008. *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005-2007. Kutatási jelentés*. Educatio, Budapest. Az Interneten 2013.03.30-án: http://www.sulinovadatbank.hu/letoltes.php?d_id=19439
- Kézdi Gábor és Surányi Éva 2010. Mintavétel és elemzési módszerek az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában, és a hatásvizsgálatból levonható következtetések. *Magyar Tudomány*, 171(7), oldalszám nélkül. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.matud.iif.hu/2010/07/16.htm>
- Kozma Tamás 1975. *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás 1987. *Iskola és település*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kulik, J.A. és Kulik, C-L.C. 1992. Meta-analytic Findings on Grouping Programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77. Az Interneten 2013.03.30-án: http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/67315/10.1177_001698629203600204.pdf?sequence=2
- Ladányi János és Csanádi Gábor 1983. *Szelekció az általános iskolában*. Magvető, Budapest.
- McKinsey&Company 2007. *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.obudamatek.hu/McKinsey.pdf>

- McKinsey&Company 2009. *Detailed findings on the economic impact of the achievement gap in America's schools*. McKinsey&Company, London. Interneten 2012.09.02-án:
http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/detailed_achievement_gap_findings.pdf
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O. és Foy, P.(2008a. *TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. IEA TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston. Az Interneten 2013.03.30-án: http://timss.bc.edu/timss2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O. és Foy, P. 2008a. *TIMSS 2007 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. IEA TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston. Az Interneten 2013.03.30-án: http://timss.bc.edu/timss2007/PDF/TIMSS2007_InternationalScienceReport.pdf
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. és Arora, A. 2012. *TIMSS International Results in Mathematics*. IEA TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://timss.bc.edu/timss2011/international-results-mathematics.html>
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. és Arora, A. 2012. *TIMSS International Results in Science*. IEA TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://timss.bc.edu/timss2011/international-results-science.html>
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. és Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. IEA TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston. Az Interneten 2013.03.30-án: http://timss.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html
- Liskó Ilona 2005. *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása, Kutatás Közben*. OKI, Budapest. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://mek.oszk.hu/09800/09847/09847.pdf>
- Lewis, A.E. 2003. *Race in the Schoolyard: Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- Loránd Ferenc 1980. Cui prodest? *Világosság*, 20(1), 23-29.
- Manning, A. és Pischke, J-S. 2006. *Comprehensive Versus Selective Schooling in England & Wales: What Do We Know?* London School of Economics, London. Az Interneten 203.03.30-án:
http://eprints.lse.ac.uk/19417/1/Comprehensive_Versus_Selective_Schooling_in_England_and_Wales_What_Do_We_Know.pdf
- McCulloch, A. és Joshi, H.E. 2000. Neighbourhood and family influences on the cognitive ability of children in the British National Child Development Study. *Social Science & Medicine*, 53, 579-591.
- Oaks, J., Ormseth, T., Bell, R. és Camp, P. 1990. *Multiplying Inequalities. The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science*. Rand Corporation, Santa Monica.
- OECD 2010a. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OECD, Paris. Az Interneten 2013.03.30-án:
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- OECD 2010c. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. OECD, Paris. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852721.pdf>
- OECD 2010b. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. OECD, Paris. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- Papp Z. Attila 2011. Idősoros roma tanulói arányok és hatásuk a kompetenciaeredményekre. *Prominoritate*, 21. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://prominoritate.hu/folyoiratok/2011/ProMino11-3-08-Papp.pdf>
- Pekkarino, T., Uusitalo, R. és Kerr, S. 2009. *School tracking and development of cognitive skills*. IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala. Az Interneten 2013.03.30-án:
<http://www.econstor.eu/bitstream/10419/45719/1/597621519.pdf>
- Radó Péter 1997. *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, Budapest (Kézirat)
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L. és Kalambouka, A. 2007. *Education and poverty. A critical review of theory, policy and practice*. University of Manchester, Manchester. Az Interneten 2013.03.30-án:
<http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/2028-education-poverty-theory.pdf>
- Slavin, R.E. 1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.

Spencer, M.B., Noll, E., Stoltsfuz, J. és Harpalani, V. 2001. Identity and School Adjustment: Revisiting the 'Acting White' Assumption. *Educational Psychologist*, 36(1), 21-30. Az Interneten 2013.03.30-án: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/spencer_etal01.pdf

Szemerszki Marianna 2012. A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In Szemerszki Marianna (Szerk.) *Az érettségítől a mesterképzésig*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 113–140.

Török Balázs 2008. A tanulási életút támogatásának lehetőségei. In György Zoltán (Szerk.) *Az integráció érdekében*. OFI, Budapest. 7-34. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben/kutatas-kozben-2>

Ullussi, K. 2007. The Myths that Blind: The Role of Beliefs in School Change. *Journal of the Educational Controversy*, 2(1). Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.wce.wvu.edu/Resources/CEP/eJournal/v002n001/a006.shtml>

Waldinger, F. 2006. Does Tracking Affect the Importance of Family Background on Students' Test Scores? London School of Economics, London. Az Interneten 2013.03.30-án: <http://www.cepr.org/meets/wkcn/3/3527/papers/Waldinger.pdf>