

ISKOLAREND

PAPP ÁBRIS

Berényi Eszter – Berkovits Balázs –

Erőss Gábor:

Iskolarend

Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban

Gondolat, Budapest, 2008. 336 oldal, 2690 Ft

Ekönyv a bizonyíték arra, hogy léteznek ma Magyarországon olyan fiatal társadalomtudósok, akik *tudnak* kutatni, egyrészt mert ismerik a vizsgált témájukkal – az oktatással – összefüggésbe hozható elméletrendszerek minden bugyrát és az adatgyűjtési technikák legfinomabb gesztusa-it, másrészt mert agilitásuknak s a hazai és nemzetközi tudományos mezőbe való beágyazottságuknak köszönhetően vállalkozásukat menedzselni is tudják – mind finánciális, mind bürokratikus értelemben. A kötet egészen átsejlik a nagyon rokonszenves meliorista nézőpont, amely bár a szerzők eszmeiségéből és társadalmi meggyőződéséből fakad, sosem ölti a durva prekoncepciók, előítéletek formáját, nem tolakszik az olvasóra, inkább diszkréten kibomlik az igen gazdag empirikus anyag értelmező bemutatása során. A könyv főként egy 2004 és 2006 közt megvalósított OTKA-kutatás (Oktatás és politika. Kutatás a hatalom új formáiról: helyi politika, iskolába „rendezett” gyerekek és nyilvánosság) eredményeit ismerteti, de igen fontos előzménye a 2002 és 2005 közt folyó nemzetközi REGULÉDUC kutatás – a hazai kutatócsoport vezetője Bajomi Iván volt –, melynek rövidített, a magyar eredményeket összegző kivonatát a kötet mellékletében adják közre a szerzők. Ezenkívül felhasználják az Oktatásért Közalapítvány támogatta 1500 fős mintán felvett kérdőíves vizsgálatuk adatait is, bár azok részletes bemutatása egy másik kötet¹ feladata. E helyütt főként egy fővárosi munkáskerület óvodáiba járó nagycsoportosok szüleivel – az iskolaválasztás előtt és után – felvett kérdőívekre, a helyi közoktatás egyéb szereplőivel – tanárokkal, önkormányzati tiszt-

ségviselőkkkel, szakértőkkel – készített mintegy 100 mélyinterjúra, valamint résztvevő megfigyeléseikre támaszkodva építik fel a beiskolázás szociológiáját.

Hálás téma az oktatási rendszer – nem véletlen, hogy a szociológia sztárjai szinte kivétel nélkül foglalkoztak vele –, ugyanis kötelező jellegéből adódóan a legtöbb társadalmi probléma megjelenésének sajátos színtere, s az iskolaintézmények által bekerített, és így megszámlálhatóvá, dokumentálhatóvá és osztályozhatóvá tett valóság szinte kellett magát a szociológusnak. Ráadásul az oktatás kérdései – és a rájuk válaszokat kereső társadalomtudósok – még mindig közfigyelmet élveznek, nem elsősorban azért, mert – köszönhetően bizonyos nemzetek „csodáinak” – felismertük az iskola fejlődést generáló potenciálját, hanem mert ez a terület, ahol az embert a legközvetlenebb módon – a gyermekei által – érintik a társadalmi problémák.

A helyzet pedig „fokozódik”, a cigány integráció csődje ma már a közbeszéd evidenciája – Ladányi János „Új Trianonról” ír² –, melyről azonban inkább az elvont értékek túlfűtött nyelvében, mintsem a tudomány által feltárt tényeket alapul vevő közpolitikai javaslatokat artikulálva beszélünk. A magyar iskolarendszer súlyosan szegregált mivoltát illetően a téma szakértői között nincs vita, a PISA-vizsgálatból egyértelműen kiderül, hogy nem csupán a diákok tudásszintjével van gond, hanem az eredmények szélsőséges – mind iskolák, mind tanulók közötti – szóródásával is, ami a világ legegénylőtlenebb oktatási rendszerévé emeli a miénket. „Magyarországon nemzetközi összehasonlításban [...] kiugróan magas a gyermekek családi háttéré és általános iskolai eredményessége közötti összefüggés.”³ Azt, hogy társadalmi rétegződés tekintetében viszonylag homogén területen is – a XVIII. kerületben – az iskolák jól megragadható hierarchiája alakul ki – az élen a „vezető állásúak/értelmiségiek”, valamint a középosztály gyermekeit beiskolázó elit intézményekkel, a sor végén az *underclass* sarjait tömörítő kisegítő iskolával –, vagy hogy egyazon iskolán belül is jelentős különbségek mutatkoznak a tagozatos, normál és napközis osztályok társadalmi összetételében, a bennük folyó pedagógiai munka – és a pedagógus képzettségének – minőségében, már a nyolcvanas évek elején kimutatták a szociológusok.⁴ Mi több, az adatokból kiderül, hogy összefüggés van a diákok iskolai teljesítménye és származása, az iskolai normákhoz való alkalmazkodás nehézségei és bizonyos szubkultúrákhoz tartozás, valamint a magas státusz és a kisegítő iskola elkerülésének nagyobb esélye között. Azonban az ada-

1 ■ Erőss Gábor – Kende Anna (szerk.): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, Bp., 2008.

2 ■ Ladányi János: *Új Trianon készülő? Népszabadság*, 2009. február 21.

3 ■ Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *Általános iskolai szegregáció. Közgazdasági Szemle*, LII. évf., 2005. április, 317. old.

4 ■ Ladányi János – Csanádi Gábor: *Szelekció az általános iskolában*. Magvető, Bp., 1983.

tok bemutatásán túl a kutatók kevésbé térnek ki arra, hogy mindez miért *adódott* így, hogy milyen interakciók, gyakorlatok és finom mechanizmusok magyarázzák e struktúrákat. És bár Csanádi és Ladányi köteté fele részben kvalitatív adatok – interjúk, családlátogatási füzetek, énektagozatos felvételi vizsga – bemutatásából áll, a szerzők korántsem tekintik magukat *oktásantropológusnak*, és nem törekszenek felfedni azt sem, hogy „mennyivel összetettebb az iskolák valósága annál, mint amit a »nagy számok« és a – kétségtelenül létező – szegregációs mechanizmusok alapján gondolunk” (221. old.).

Nem így a mi kötetünk szerzői, akiknek – bár oktatásantropológiaként csak Eröss Gábor azonosítja tevékenységét – mintha nem az lenne a céljuk, hogy megelégedjenek a magukért beszélő tények mögött lebegő társadalmi magyarázattal, hanem hogy megmutassák, „hogyan építik fel a folyamatosan változó hálózatokká összekapcsolódó élő és élettelen létezők egy-egy ügy körül közös világaikat”.⁵ Mindazonáltal a szerzők nem tagadják a társadalmi struktúra létét, amely a „jelentésteleli különbségek koherens helyi rendszere, mely más helyi rendszerekkel homológ (struktúráját tekintve egynemű), de mindenütt más és más formát ölt, más és más tartalommal töltik meg a »helybéliek«” (220. old.). A magyar oktatásügy sajátosságaiából – decentralizáltságából, dezintegráltságából – adódóan a *lokalitás előtérbe állítását* alapvetően szükségesnek látják, s ezért a saját társadalom oktatásantropológiai vizsgálata során – a Hepburn és kollégái⁶ által kijelölt ösvényen haladva – a szülőket is az oktatási rendszer részének tekintik (223. old.).

Ez a nézőpont különösen az utolsó fejezetben érvényesül (Eröss Gábor: *A habitus színe és visszája*), ahol a szerző az intézmények és egyéb aktorok – a szülők – összjátékában kibontakozó jelentéstulajdonítás folyamatát veszi szemügyre, segítségül hívva az antropológus Bourdieu-től kölcsönzött habitus fogalmát, mely „a jelentés-összefüggések folyamatos és lehetőleg gyors interpretációjának készségét jelenti” (227. old.), és melynek értelmében a „státusz nem az »aktorok« állandó attribútuma. Nagyban függ a kommunikáció és percepció helyi folyamataitól.” (Uo.) A habitus visszája pedig a cselekvések közegeként azonosítható, és az intézmények aktív „viselkedésére” utal, tehát az iskolák azon képességére, hogy „kinyújtott csápjaikkal” letapogassák a szülőt és a gyermekét, a ráhangolódás és felderítés eredményeképpen pedig ezek a csápok vagy magukhoz vonják, vagy odébb lökdösik az iskolába beiratkozni óhajtó legyecskéket. Tulajdonképpen egy gigantikus – kerületi szintű – puzzle-ról van szó, ahol az egymás körül keringő darabkák mellett az „összerakódó” képek – tehát az iskolák induló osztályai – is mozgásban vannak, és a beilleszkedni kívánó képdarab felé azt az oldalukat igyekeznek mutatni, melyen az talál(hat) kapcsolódási pontokat, ha a színe sem tér el a kép adott részletétől – tehát „érdemeinek” függvényében lehet felhőske, patakocska vagy éppen pocsolycska. Mindez perfor-

matív-rituális gyakorlatok eredményeképpen valósul meg – óvodai iskolaismertető, iskolai nyílt nap, Mikulás-kupa, iskolai képességvizsgálat (felvételi) –, mely színjátékoknak hálás közönsége a beiskolázás ügyére összpontosító (mikro)szociológus: „ügy az a tény, amelyhez hozzáadjuk az egész színrevitelét – nagyjából úgy, mint ha figyelmünket a színpad helyett az egész színházi gépezetre irányítanánk.”⁷

A szerzők szerint a hazai oktatásügy rendszerszerű leírása eleve kudarcra van ítélve – azért nekik mégis sikerült összehozniuk ezt a több mint 300 oldalas könyvet, melynek nem egy általánosítható megállapítása van –, ugyanis az annyira szétföredezett, decentralizált, dehomogenizált, hogy az iskola mint nemfogalom nem is létezik (89. old.): az „általános iskolának” nevezett entitás számolhatatlanul sokféle és alapvetően különmemű intézményt jelöl (27. old.). (Ehhez Weber idézve csak annyit fűzhetünk hozzá, hogy „minél átfogóbb egy fajfogalom érvényessége – a terjedelme –, annál inkább eltávolít a valóság teljességétől, hiszen ahhoz, hogy átfogja, ami a lehető legtöbb jelenségben közös, ahhoz lehetőleg elvontnak, tehát tartalmában szegényesnek kell lennie”.⁸ És bár lehet, hogy a Borsod megyei C osztály teljesen máshogy iskola, mint a budapesti angol tagozatos, azért a „Hey! Teacher! Leave us kids alone!” időnként minden kisgyerekből ugyanazért tör[hetne] ki.) Mindenesetre nem alaptalanul érezhetjük, hogy szerzőink szerint van egy *lényege* az oktatási rendszernek, egy olyan kulcseleme, melyet felismerve az leírható, sőt egész problematikus mivolta végső soron erre a mozzanatra vezethető vissza. Ez pedig nem más, mint a *szabad iskolaválasztás*.

Tulajdonképpen az egyenlőség elvét reflexiók koncepcióvá előléptető megfigyelői apparátus nullpontja a szabad iskolaválasztás, a szerzők minden jelenséget erre vonatkoztatnak, vagy – sokszor kimondatlanul is – ezzel kívánnak magyarázni. Talán nem tekintenek el attól, hogy az oktatás gyakorlata lehetetlen volna a különbségtétel lehetősége nélkül, és hogy mindennemű különbözőség egyenlőtlenségeket hordoz magában, ám azt joggal követelhetik, hogy „bemenetükör” a 6-7 éves gyerekeket homológ, egynemű dolgokként érzékelje az értékelésektől hemzsegó rendszer. A könyv annak bebizonyítása, hogy ez a követelmény mennyire – és milyen módokon – nem teljesülhet.

Hazánkban a szülők szabad iskolaválasztási joga 1985-től kodifikált, és bár igaz, hogy fű alatt már előt-

5 ■ Wessely Anna: Bruno Latour esete a szociológiai magyarázattal. In: Somlai Péter – Surányi Bálint – Tardos Róbert – Vásárhelyi Mária (szerk.): *Látás-viszonyok*. Pallas, Bp., 2009. 122. old.

6 ■ Eric Hepburn – Roland E. Repps: *Ethnosociology: An Interdisciplinary, Interpretive Research Model for Inquiry in Rural Special Education*. 1993

7 ■ Bruno Latour: *Reassembling the Social*. Oxford University Press, Oxford, 2005. 23. old., idézi: Wessely: *i. m.* 123. old.

8 ■ Max Weber: *Tanulmányok*. Osiris, Bp., 1998. 37. old.

te is működött a gyakorlat – hiszen csak a körzeti iskola beleegyezése szükségeltetett a gyermek átíratásához –, a szakma és az érintettek a szabadság diadalaként, a rendszerváltás előszeként ünnepelték a „legalizálását”. Érdekes, hogy az angolszász és egyes nyugat-európai államokban a Reagan–Thatcher fordulat liberalizáló törekvései vezettek a kötelező körzetes beiskolázás szigorának lazításához, hogy helyrebillentsék a modern állam megroggyant legitimitását, arra számítva, hogy a piaci mechanizmusok tényérése javítja az intézmények hatékonyságát – ennek minden kétséget kizáró bebizonyítása még várat magára. A rendszerbe bevitt választási lehetőség mintha elfedné az oktatás mindenki számára kötelező mivoltát azáltal, hogy az iskolarendszerrel szembeni állampolgári elégedetlenség ekképpen konkrét intézményekre vetül ki, és az egyes iskolák elutasíthatósága magának a szisztémának a legitimitását erősíti. (A témát a kötetben Berényi Eszter tárgyalja átfogóan: *Szabadság, egyenlőtlenség, legitimitás – A Magyarországi szabad iskolaválasztási rendszer eredetéről és problémáiról.*) Ezzel szemben nálunk a hangsúly inkább azon volt, hogy mindenkit megillet ez a „világnézete”, egyénisége és igényei kibontakoztatását szolgáló szabadságjog. Persze nem érdemes megfeledkezni arról sem, hogy

a magyar társadalom összetétele etnikailag és kulturálisan is sokkal homogénebb, mint az amerikaié vagy az angolé – a franciáról most nem ejtünk szót, tekintve, hogy ott nincs szabad iskolaválasztás (Franciaország fontos referenciapont; a hivatkozott irodalomból egyértelműen kirajzolódik a kutatók „Párisra” – és Aulnay-sous-Bois-ra – vetett vigyázó szeme.)

Erőss Gábor a kötetben szereplő másik tanulmányában (*Mozaik Magyarország felfedezése, avagy az esetlegesség uralma*) azt a következtetést vonja le, hogy a magyar iskolarendszer mint olyan, úgy tűnik, nem megismerhető (71. old.), ezért a vizsgált budapesti – Paladomb álnéven szereplő – kerület oktatási helyzetét ismerteti esettanulmány formájában, hangsúlyozva, hogy az adatok nem általánosíthatók. Az állam átalakulása kapcsán nem pusztán a decentralizációt – a középzsint megerősödését –, hanem a funkcióváltást

is kiemeli, s így mutatja be az új irányításai módokat – posztburokratikus irányítás, *new public management* –, melyeket a horizontális struktúrák közötti alkalmi, kevésbé formalizált együttműködés, az intézkedések célcsoportjainak meghatározása, a minőségbiztosítási eszközök stratégiai alkalmazása jellemez. Tehát egy új, tudásalapú, hálózati irányítás bontakozik ki a szemünk előtt, melynek figyelemre méltó szereplői az „utcaszintű bürokraták” – pedagógusok,

iskolavezetők, szakértők –, akik a továbbképzéseken megszerzett ismereteik és jogosítványaik birtokában képessé válnak a gyermekek különböző kategóriákba – fejlesztendő, diszlexiás, hiperaktív – rendezésére. Elvileg az intézményekről rendelkezésre álló tudásnak is növekednie kellene a sokasodó számú tesztek és mérések következtében, azonban ezen adatok sokszor nem kompatibilisek egymással, sőt még belső koherenciájuk és validitásuk is megkérdőjelezhető. „A mérés-értékelés alapelőfeltevése valamiféle egységes, egy irányba mutató cél- vagy értékracionális cselekvésre való igény (pl.: integráció, teljesítmény), ám a helyi konfigurációk sokkal inkább jellemezhetőek egyfelől bizonyos hagyományos racionalitással [...], másfelől egymást kioltó célok és értékek egyidejű jelenlétével (ebből fakadnak az esetlegességek).” (36. old.)

Persze az adathiányról – hisz egyazon iskola két osztálya közötti szegregáció „mérhetetlen” – vagy az adatok manipulálásáról – a logopédiai osztály tesztből való „kimaradásáról”, a számukra biztosított segítségről – sem feledkezhetünk meg. Ez a sokféleség teremti meg a lehetőségét annak, hogy a játszma résztvevői stratégiáinknak megfelelően hivatkozzanak a nekik kedvező mérési eredményekre – az egyre inkább rendelkezésre álló központi adatokat pedig csak a szülők nem túl széles köre képes értelmezni. „A magyar helyzet specifikuma a helyi szint sajátos működésmódjában rejlik, amely a nemzeti-nemzetközi tudás és a helyi tudás közötti translációs folyamatok eredményeképpen jön létre. E transláció lényege az *à la carte* működés mód, az újfajta irányítási eszközök tetszés szerinti, ad hoc alkalmazása. [...] Hiszen a »szaktudással« gyakran szembekerül a helyi érdek, illetve felülkerekedik rajta



a helyi, gyakorlati tudás. A new public management lényege ugyanis a hatékonyság, mint legfőbb cél; ezzel szemben a magyar iskolafenntartók a közjó specifikus, helyi értelmezésével élnek.” (33. old.)

Nos, ezen a ponton kikívánczik egy történet. Ha ez ember egy efféle, meglehetősen hosszú, tanulmánykötetet olvas, mely számtalan érdekesnél érdekesebb kvalitatív „adatot” – interjúrészleteket, leírásokat – tartalmaz, akkor elemi erővel tör rá a vágy, hogy az álnevek mögé bújtatott valóságról lerántsa a leplet, hisz egyáltalán *nem mindegy*, hogy melyik kerületről van szó. Úgyhogy a könyv információi alapján szépen elkezdtem kutakodni az interneten; vajon melyik „munkáskerületben” van olyan iskola, melynek udvarán mű-sípálya található, amit belvárosi munkahelyére villamosozva kedvére stírolhat az iskolaválasztás előtt álló szülő. (Tehát a kerületben nincs metró.) Vagy melyik az a városrész, ahol a Fidesz és az SZDSZ alkotta koalíció adja a többséget az önkormányzatban – a polgármester MSZP-s. (Szűkül a kör.) Végül összeállt a kép – még mielőtt rákattintottam volna a nemzetközi kutatás eredményeit bemutató honlapra, ahol a kerület saját nevének szerepel –, több apró részlet együttesen vezetett a megvilágosodáshoz, hogy ti. ez az a kerület, ahol családom egyik közeli barátja tanárként dolgozik. Geertz meséli, hogy egyszer munkáját odaadta egyik jávai adatközlőjének, aki a gondos álneveket azonosította, majd szépen behelyettesítette az eredetiekkel, és így adta körbe az érintetteknek (Clifford Geertz: *Az értelmezés hatalma*. Századvég, Bp., 1994.). Szóval az iskolanevek meglehetősen logikus „kódolásának” megfejtését követően, ismerősöm – amellet, hogy jól szórakozott a kollégáival készített interjúkon – megállapította, hogy a kerület oktatásának egészét leíró esettanulmány (Bajomi Iván – Berényi Eszter – Eröss Gábor – Imre Anna: *Ahol ritka jószág a tanuló: oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapest egyik kerületében*) pompás: nagyon pontosan és szemléletesen prezentálja a helyi viszonyokat. Különösen a megszerzett adatok intimitását csodálta, például azt, hogy az egyébként törvényellenes iskolai felvételit kiértékelő tanácskozársra – ahol az adott intézmény vezetői eldöntötték, hogy a gyerekeket felvegyék-e, és ha igen, melyik osztályba – egyáltalán bejutottak a kutatók, sőt szépen lejegyzetelték, mekkora súlya van a felvételnél annak a ténynek, hogy a szülő *köszönt-e a nagy hatalmú portás néni*nek.

Az egyenlőtlenség és a diszkrimináció legfőbb okának – a posztburokratikus irányítás mellett – a hármas autonómiát tartják a szerzők, ugyanis a fenntartó és az intézmény autonómiájához társul a szülő is – a szabad választás –, ami végső soron a lehetséges helyi konfigurációk széles spektrumát eredményezi. Bár a szélsőségesen különböző profilú intézmények kétségkívül kielégíthetik a szülők szeszélyeit – értékpreferenciáiktól kezdve a munkahelyhez közelebb lévő iskolához való vonzódásukig –, azonban másokat ezeknél sokkal alapvetőbb jogától foszt meg: az esélyegyenlőségtől. Ráadásul az így létrejövő kvázipiac nem

teljesítette be egyértelműen a vele szemben támasztott várakozásokat, vagyis az innováció növekedését és a tanulmányi eredmények javulását, ugyanakkor bizonyítottan szélsőséges szegregációt eredményez. Eröss Gábor az önkormányzatok felelősségét hangsúlyozza, hiszen azoknak áll leginkább módjukban a közös – nemzeti – érdekek érvényre juttatása az iskolák önértékével szemben.

Természetesen a szerzők sem találhatnának semmi kivetnivalót a szabad iskolaválasztásban, ha az állam standardizálni tudná a különböző iskolák működésének színvonalát, azonban nálunk az állam gyenge és távol van, így a szemléletmódbeli, „világ-nézeti” eltérések minőségi különbségekké kumulálódnak – igaz, a rangsor és annak jelentése mindig helyi szinten, különböző hálózati cselekvések eredményeként realizálódik. Egyszóval a kulcskérdés az, hogyan alakulnak ki az iskolák közötti egyenlőtlenségek, és „miféle láthatatlan kéz milyen sémák szerint rendezi átláthatatlan, ám mégsem kaotikus rendszerbe az iskolásokat” (34. old.).

A feljebb bemutatott elméleti apparátus birtokában a kötet szerzői visszatérő támadásokat intéznek (pl. 173. és 215. old.) az iskolaválasztás racionális döntéseméleti magyarázata ellen, melynek oktatásszociológiai alkalmazása Kertesi Gábor és Kézdi Gábor nevéhez köthető. Ezen elképzelés szerint a piaci mechanizmusként bemutatott egyenlőtlenségi spirál a középosztályi szülők választásainak, dezertálásának – hogy gyermekük lehetőleg ne maradjon a romló színvonalú, szegregáló intézményben – eredménye, mely a diákok dichotóm elrendezéséhez vezet. Ezt a képet igyekszik árnyalni Eröss, hangsúlyozván a folyamat nem racionális, azaz habituális vonásait és kontextusfüggő esetlegességét – vagyis azt, hogy hasonló környezetben miért, vagy miért nem indul be e mechanizmus.

Az *Identitás, osztály, jelentés. Csábítástechnikák* című alfejezetből megtudhatjuk, miként jelenítik meg szándékaikat az iskolák a szülők előtt, miféle marketing-eszközökkel édesgetik magukhoz a családokat, és hogy ezen önbemutatók során hogyan igazodnak a célcsoport – habitusának – sajátosságaihoz, milyen kódokat alkalmaznak, és milyen olvasatokat tesznek hozzáférhetővé. Az iskola névválasztásától az alapelveinek ismertetését tartalmazó „iskolába hívogatóig” széles a skála, például a „gyerekbarát” mivoltot más szavakkal, képzettársításokkal adják elő az inkább jelenorientált, alacsony státusú szülőnek – itt biztonságban van, folyamatos dédelgetésre számíthat a gyermeke –, mint a jövőre összpontosító felsőbb rétegbeli nek – itt utódja kibontakoztathatja személyiségét, élményekkel gazdagodhat. Az utcaszintű marketingesek előtt álló legnagyobb kihívás, hogy az iskola egységes képét fenntartva kommunikálják a különböző – tagozatos, normál, logopédiai – osztályok imázsát, hogy az iskola feltölthesse az induló osztályokat: az angol tagozatost a „jó képességűekkel”, a normált a körzeti gyerekekkel, a logopédiait pedig a fejlesztésre szorulókkal. Ennek legkézzelfoghatóbb módja az,

ha az iskolaigazgató elmondja az óvodában – amelylyel már régóta együttműködik –, hogy hova, kiket vár (éhhöz hasonló jelenetnek lehetünk tanúi a Csánádi–Ladányi könyvben található ének tagozatos felvételi esetében is), eltántorítva a számítástechnikai osztálytól azokat, akik megrettennek a magas követelményszinttől és az esetleges további kiadásoktól, és akik könnyen rábeszélhetők a táncos osztályra, „ahol mozoghat a gyerek”.

A gyerekek iskolákba rendezésének azonban az iskolavezetőkön, tanárokon és szülőkön kívül még számtalan szereplője és helyszíne van. Az indítható osztályok számáról, a finanszírozásról, az igazgató kinevezéséről, az intézmények összevonásáról döntő önkormányzatokon túl az óvodák jelentősége is számottevő. Velük külön fejezet foglalkozik a könyvben (Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor: *Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata*). A beiskolázás előtt álló szülőkkel felvett kérdőívek és interjúk elemzésekor fény derül az óvoda sajátos kétarcúságára, vagyis hogy „elleplezi az iskolaválasztás fontosságát, miközben egész tevékenységével azt készíti elő” (173. old.). Ezen azt kellene értenünk, hogy a gyerekek óvodai megítélését nagymértékben befolyásolják az iskolák elvárásai, hangsúlyosabbá válik az ovi iskolára felkészítő jellege: a képességek, hiátusok azonosítása, fejlesztése, vagyis a differenciálás korai gyakorlata, melynek kapcsán a szülő először szembesül „komoly szakértők” véleményével és annak a saját döntésére gyakorolt – korlátozó – hatásával. Tehát az óvoda hozzászoktatja a szülőt az oktatási rendszer egyenlőtlenségi dimenzióihoz és a különbségtételek logikájához, vagyis itt kezdődik a társadalmi-kulturális meghatározottságok képességbeli eltérésekké történő transzformációja. „Vagyis olyan hipotetikus iskolai pályafutást konstruálnak az óvodás nevelés előtörténetéből, amelynek alapján látszólag legitim módon ítélni lehet meg, milyen általános iskolai osztályban van a legmegfelelőbb helye [a gyerekek].” (185. old.)

Az iskolaválasztás jelentőségével az érintett szülők többsége tisztában van, azonban a vizsgálat időpontjában, a beiratkozás előtt pár hónappal csupán a magasabb státusú szülők tettek konkrét lépéseket – tájékozódtak, kapcsolatokat kerestek – az ügyben. Az óvónők tanácsai bizonyára befolyásolhatnák a szülőket, azonban ez különösen esetleges; számtalan tényező – intézményi, személyi – konfigurációjának függvénye. Akárcsak az óvodák által preferált fejlődési út, vagyis hogy az iskolaéretlennek tartott gyereket inkább az oviban tartják még, vagy nevelési tanácsadó, szakértői bizottság színe elé rendelik – a vizsgált óvodák közül az egyik a nagycsoportosoknak majdnem a felét ez utóbbi intézményhez irányította. Mindezek mellett még az önszelekciós mechanizmusok és veszteségminimalizáló stratégiák – ti. hogy lehetőleg minél kevesebb megaláztatást, kedvezőtlen értékelést éljen át a család – is befolyásolják a „végeredményt”, vagyis hogy az óvodák nagycsoportjaihoz képest az iskolák első osztályainak a szülők iskolai végzettségé-

nek tekintetében mutatkozó különbsége nő. Azaz a vizsgált kerületben a szabad iskolaválasztás a területi egyenlőtlenségekhez képest nagyobb mértékű szegmentálódáshoz vezetett.

Berkovits Balázs tanulmányában (*A képességek diskurzusai és az osztályba sorolás módjai*) az iskolatudományok – pszichológia, gyógypedagógia – működéséről, funkcióinak időbeli változásáról ad számot. A paladombi mellett a másik vizsgált terepről – Bolgó megyéről – származó adatokkal, szakértőkkel készített interjúkkal illusztrált analitikus munkájában tágabb keretben értelmezi az iskolatudományok szerepét. (Tehát itt szélesebb érvényességre igényt tartó állításokkal találkozhatunk.) Kritikai olvasatából szemezgetve kitűnik, hogy a pszichológia nem önálló módon, hanem mindig valamilyen elvárásstruktúra fényében alakítja emberképét. „A fogyatékoság elvben utalhatna valami objektíve megállapítható, bármilyen feltételek mellett fennálló defektusra. Azonban egyfelől diagnosztikája mindig az oktató-fegyelmező apparátusban valósul meg, ezért politikailag támadhatóvá válik, másfelől nem rendelkezik a lemaradás szükségképp szubjektív (az iskolához képest meghatározott) vagy a gyerek »önmagához« képest meghatározott) mércéjétől különböző, objektív és független kritériummal, ezért tudományosan is kétséges marad.” (85. old.) Ezen alkalmazott diszciplínák tudományossága már csak azért is megkérdőjelezhető, mert a diagnózis során figyelembe vették az iskolák közötti hierarchia, a finanszírozás változása – ami miatt bizonyos időszakokban megnő az adott kategóriákba soroltak száma –, a szülők és iskolaigazgatók kívánalmait, egyszóval a lokális konfigurációk; tehát a szakértelmet „lenyomja” a helyi érdek. Pedagógus ismerősöm mindezt egy történettel igazolta: „Most volt a beiratkozás, és iskolánkba érkezett egy megszeppent család, akik a Martyn (a kerület elit iskolája, P. Á.) körzetéhez tartoztak, és a kislányuknak papírja volt arról, hogy logopédiai fejlesztésre szorul, de normál osztályba iratható. Az igazgatónak ez nem tetszett; mondván, hogy náluk nincs logopédus, hozzánk irányította a gyereket. Ilyen esetekben, ha valakit nem akar felvenni, merő szívességből a saját autóján utaztatja a családot az általa javasolt iskoláig. De ők gyalog jöttek. Teljesen ki voltak borulva, hogy milyen durván bánt velük a Martyn igazgatója, és hogy ők többé nem szeretnének találkozni ezzel az emberrel. (Aki általában szívélyes.) Az igazgatónk mondta neki, hogy a mi normál osztályunk már betelt, a logopédiaiba pedig csak úgy veheti föl, ha kifejezetten ezt ajánlja a nevelési tanácsadó. Nosza, elszaladtak oda, és másnap hozták a papírt, hogy logopédiai osztályt javasolnak. Felvettük, és nagyon hálásak voltak.”

Szóval figyelemre méltó a diagnózis gyors változása. Itt egy olyan munkáscsalád történetének vagyunk tanúi, akik tájékozódtak az iskolákat illetően, és igyekeztek a számukra veszélyes lehetőséget – a mord igazgatót – elkerülni, és így került gyermekük végül a körzetes elit iskola helyett egy logopédiai osztályba.

Az efféle kis létszámú „fejlesztő” osztályok könnyen válhatnak a hátrányos helyzetű gyerekek lerakatává. Ladányiék már 1983-ban kimutatták, hogy mind a képességek, mind az iskolakompatibilis normák hiánya – az iskolaérettségi vizsgálat során (ahol Berkovits szerint a „megismerőképeség és a viselkedés aspektusai egyszerre vannak jelen”, 107. old.) – összefügg az alacsony réteghelyezettel, valamint a szegény és/vagy kisebbségi kultúra sajátosságaival. Sőt esetenként az iskolatudományok diskurzusai a képességek/képtelenségek hangsúlyozásával nemcsak megfellebbezhetetlenné teszik az egyén számára rendelt oktatás színvonalát és ezáltal életesélyeit, de még morális dimenzióba is helyezhetik ezeket a determináltságokat – pl. „alkoholizmusnak köszönhető értelmi fogyatékoság”. Az iskolatudományok tehát szakértelmükkel támasztják meg az állami oktatás megroggyant legitimitását, járulékosan pedig felmentik a tanárokat a „nehezen tanítható gyerekekkel” való törődés alól, arra ösztönözve őket, hogy a defektusok széles skálájából válasszák ki a megfelelőt az aktuális rossz tanuló – rosszcsontról számára. Berkovits szerint azonban az iskolatudományok legitimitása is megkérdőjelezhető, hiszen a gondos diagnózis eredményeként beskatulyázott gyerekek végül is ritkán részesülnek igazi egyéni fejlesztésben, a problémának megfelelő terápiában.

Nagy tanulása a könyvnek, hogy az egyenlőtlenségek kialakulásának mikéntjét nem lehet előre jelezni, lévén oly sok, folyamatosan mozgásban lévő cselekedet eredménye. Ismerősöm tapasztalatai is ezt támasztják alá – remélem, megbocsátják a szerzők, hogy a példákat nem az ő igen gazdag repertoárjukból választom. „Én személy szerint nem értek egyet a logopédiai osztály létevel, nem tartom jó ötletnek, hogy a pösze gyerekeket összeterelik, hisz egymástól nem tanulnak meg szépen beszélni. – Nem szegregáltak az ilyen osztályok? – Ez nagyon érdekes, ugyanis a négy működő osztályból háromban magatartászavaros, debil és SNI-gyerekek vannak, iszonyú családi zűrókkal. Ők nyilvánvalóan nem fejlődnek. Viszont van egy osztály, ahol csupán beszédzavarosak vannak, itt nagyon jó közösség alakult ki, a szülők összetartanak, és a gyerekek más tantárgyakból is szép eredményeket érnek el. Na, ebben az esetben pedig pont fordított a helyzet, hiszen egy kilencfős osztályban eleve több tanári figyelem jut a gyerekekre, ráadásul a pedagógus munkáját logopédus segíti. Tehát a beszédfejlesztésen kívül is jobb oktatásban részesülnek, mint a többi osztályba járó gyerek. Ha úgy vesszük, ez velük szemben diszkriminatív.”

„Az esetlegesség nem a véletlen, hanem éppenséggel a struktúra »lokális terméke«; a rendszer egy adott lehetőségmezőt nyit meg, melyben a konkrét helyi »példák« egymástól radikálisan is eltérhetnek, miközben ugyanannak a struktúrának a sajátosságaira vezetethetők vissza.” (48. old.)

A szerzők szerint a szabad iskolaválasztás haszonélvezői az elit és a középosztály, a munkásosztály – a hetedik-nyolcadik decilis – az esetlegesség függ-

vényében válik a rendszer károsultjává vagy kedvezményezettjévé. A Beck által prognosztizált általános szinteltolódástól, illetve az individualizálódástól nem érintett, pontosabban abból kimaradó és végső soron ezáltal termelődő underclass réteg – hiszen a szinteltolódás irreleváns az őket a „többiektől” elválasztó szakadékhöz képest – a rendszer egyértelmű vesztese. Ők azok, akik tulajdonképpen láthatatlanná válnak; miközben a szegregált iskolák „cs” oktatásában részesülnek, eltűnnek a társadalom – melynek ők nem részei – tekintete elől.

Ezt szerzőink igen súlyos problémaként kezelik, és miközben nyilván nem feledkeznek el arról, hogy e különbségek felszámolása nem kizárólag az oktatás feladata, tisztában vannak annak lehetőségeivel is – Kertesi és Kézdi tanulmányából tudható –, hogy a tanárok munkájának színvonala erősen korrelál a diákok teljesítményével: „ha egy alacsony társadalmi státusú, szegény tanulót öt éven keresztül nem a »medián tanár«, hanem annál egy egész szórás egységgel jobb (az adott eloszlásban a 84. percentilisbe tartozó) tanár tanítana, az önmagában elegendő lenne ahhoz, hogy teljes egészében ledolgozza a hátrányát egy középosztályi tanuló teljesítményéhez képest.”⁹

A kötet első tanulmánya (*Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról*), mely a kutatás eredményeit a nagyközönség számára is érthető formában adja elő (először az *ÉS*-ben jelent meg), jóindulatú szegregációról beszél. Ez a jóindulat – melyet az oktatási rendszernek tulajdonítanak – a szerzőknek is sajátja; nem a tanárok attitűdjében vagy az oktatásirányítók szándékában vélik felfedezni a szegregációt eredményező rasszizmust; a szociális és/vagy etnikai elkülönítést mint járulékos következményt, nem pedig mint célt interpretálják. „Általában – legrosszabb esetben is – csak »intézményi rasszizmusról« beszélhetünk; bár ez sem kevés. Az, hogy az etnikai előítéletek mozgatnak az – országos méreteket öltő szegregációt eredményező – helyi oktatáspolitikai döntéseket, nincs bizonyítva. Az egyenlőtlenségek, az iskolai diszkrimináció legfőbb magyarázatát a »háromas autonómiában« és a »posztburokratikus« irányításban érdemes keresni.” (Eröss, 53. old.) „Ezért az »előítéletekben« való elmarasztalás valójában nem adekvát és nem kellően radikális kritika.” (Berkovits, 110. old.)

Számomra igen szimpatikus az a magatartás, amely nem a megtévedt és opcionálisan kopaszra nyírt báránycsordát okolja a kirekesztésért, hanem a kérdéses attitűdök érvényesülését lehetővé tevő államot. Az oktatásirányítók is „érzéklik” ezeket a kihívásokat, és a Köznevelési törvény – 2007-ben életbe lépő – 66. paragrafusában korlátozták az iskolák gyermekválogatási jogát azzal, hogy megtiltották a felvéte-

9 ■ Kertesi–Kézdi: *i. m.* 326. old.

10 ■ Sajó András: Az állam működési zavarainak társadalmi újratermelése. *Közgazdasági Szemle*, 2008. július–augusztus.

11 ■ Eröss Gábor: Lamperth és a tabuvédők. *Magyar Narancs*, 2007. november 22.

li eljárást – többletjelentkezés esetén sorsolni kell –, valamint előírták, hogy a szomszédos beiskolázási körzetekben nem lehet a hátrányos helyzetű gyerekek arányának különbsége 15%-nál nagyobb. A szerzők szerint ezzel az a fő gond, hogy illeszkedik az alapvetően rossz rendszer logikájához, toldozgat és foldozgat, hasonlóan a sokszor szegregációt eredményező kiegészítő normatívához. Ha a szülők szabadon választhatnak iskolát, akkor ebből következik az is, hogy túljelentkezés esetén az iskolák is válogathatnak a gyerekek között. Sőt megkockáztatom, hogy az elit iskolák nem elsősorban saját szellemiségükből vagy oktatóik virtuozitásából kifolyólag eredményesek, hanem elsősorban a szelekciós mechanizmusok következtében. (Ugyanis nem csak a tehetséges gyerekek választják a jó tanárokat, azokat is vonzzák az okos gyerekek, hiszen egy differenciálatlan bérrendszer keretében munkájuk eredményességével és a kedvező környezettel tudják kompenzálni magukat a pedagógusok.) Az ide jelentkezők szüleinek többsége pedig tisztában van ezzel, és elfogadja, hogy a felvételi valósága a biztosíték arra, hogy legyenek jó iskolák, ahová az ő gyermeküknek is van valamikora esélye bekerülni. Tehát hiába tiltja törvény, senki sem tartja/tartatja be, hiszen hol az a bátor jegyző, aki nekimegy a jó pozíciókkal rendelkező, sokszor a politikába is beágyazott igazgatónak vagy a középosztályi szülőknek. Az ilyen betarthatatlan törvények tovább erodálják a jogrendszer legitimitását, miközben a törvényhozó megnyugtathatja lelkiismeretét, a felelősséget a rossz állampolgárokról tolvá.¹⁰

Mi hát a megoldás? Lamperth Mónika 2007-ben tett kijelentése – mely bizonyára ehhez hasonló esettanulmányok elolvasása után fogalmazódott meg benne –, ti. hogy felül kellene bírálni a szabad iskolaválasztást, vitát gerjesztett a *Mancs*-ban, melyhez Erőss Gábor is hozzászólt.¹¹ E cikkben kimondatik az adekvát és radikális kritika, a kötet implicit konklúziója: el kéne törölni a szabad iskolaválasztást. (Érdekes látni, hogyan lesz a tudományos állításokból publicisztika, a professzionális társadalomtudományból közszociológia – és az oda-vissza hatásról se feledkezzünk meg, hisz a két „műfaj” kölcsönösen emeli egymás színvonalát.)

Az ellenérvek ismertek: ha megszűnik a szabad beiratkozás, akkor előre láthatólag növekszik a lakóhelyi szegregáció – aki teheti, elköltözik a szociális gettóból –, vagy más módon játsszák ki az érintettek – pl. bejelentik a gyereket valakihez, aki a kívánt körzetben lakik –, a végső érv az, hogy „nem lehet visszazárni a szellemet a palackba”, nem lehet eltörölni egy szerzett szabadságjogot – 2002-ben a válaszadók 84%-a támogatta a szabad iskolaválasztást (152. old.). Ehhez csak annyit fűzhetünk hozzá, hogy néhány helyen már most korlátozták, van, ahol – például Szentendrén – el is törölték. Végezetül le kell szögeznünk, hogy azon kevesek, akik a szabad iskolaválasztás következményeként kialakuló iskolák közti egyenlőtlenségeket és a magas státusúaknak jutó jobb színvonalú okta-

tást erkölcsi vagy pragmatikus megfontolások alapján problematikusnak, mi több, fenntarthatatlannak ítélik, társadalmi nézeteik függvényében két megoldás mellett érvelhetnek; az egyik a szabad választás eltörlése, a másik az oktatás bizonyos szegmenseinek fizetőssé tétele.

Nos, ebben a kérdésben nem kívánok állást foglalni, viszont úgy gondolom, hogy nem kifejezetten reális, ám mégis indokolt olyan országokhoz mérni magunkat, mint a skandináv államok vagy Franciaország, és hogy az egyenlőség elve jó mérőműszer, különösen egy önmagát *közoktatásnak* deklaráló rendszer vizsgálata során. □