

ESÉLYEGYENLŐSÉG ÉS OKTATÁSPOLITIKA ÖT EURÓPAI ORSZÁGBAN

TANULMÁNYUNK EGY OLYAN BEFEJEZÉS ELŐTT ÁLLÓ nemzetközi kutatás¹ első eredményeibe enged betekintést, amelynek középpontjában annak vizsgálata áll, hogy öt európai országban (Belgium,² Franciaország, Anglia,³ Portugália és Magyarország) miként változott az oktatásirányítás rendszere az utóbbi húsz-harminc évben, és hogy e változások befolyásolják az iskoláztatással szembeni egyenlőtlenségeket.

Az oktatásirányítás változásait illetően a kutatás kezdeményezői két fő hipotézist fogalmaztak meg. Az első szerint nő a helyi aktorok autonómiája, és ezzel párhuzamosan kisebb szerepet játszik a központi irányítás (az empirikus kutatás e részhipotézis második felét csak részben igazolta).⁴ A második hipotézis szerint nem csupán a helyi szint válik egyre fontosabbá, de maguk a bürokratikus, vertikális irányítási mechanizmusok is megváltoznak, és egyre jelentősebbé válnak az oktatásban érdekelt aktorok között horizontális kapcsolatrendszerek.

A kutatás nem csak a makroszintű, azaz országos szintű vizsgálódásokra vállalkozott, hanem megkísérelte feltérképezni a szabályozás közép-, illetve helyi szintjét is, országonként egy-egy jellegzetes térség, területi egység kiválasztásával. A kutatás e fázisában nagy szerepet kapott az iskolákat közvetlenül irányító intézmények, illetve az irányításban közreműködő egyéb szervezetek, hálózatok (a helyi és területi közigazgatás szerveinek, a tankerületi szerveknek, a szakmai szolgáltatóintézmények, koordinációs szerepkörök betöltésére vállalkozó személyek, intézmények stb.) vizsgálata, valamint egyes kiválasztott iskolák működésmondójának az elemzése.

1 „Az irányítás változásai és az egyenlőtlenségek termelődése az oktatási rendszerekben” című kutatás az Európai Unió 5. keretprogramjának támogatásával valósul meg.

2 Belgium federatív állammá alakulásával is összefüggésben napjainkban igen nagyok a különbségek az ország flamand és vallon területeinek iskolaügye között: a kutatási beszámolóban foglaltak kizárólag a belgiumi franciaajkú közösség területére érvényesek.

3 A Nagy Britanniát alkotó országok oktatási rendszerei között szintén nagy különbségek vannak, a tanulmányban foglaltak elsősorban Anglia illetve Wales területére érvényesek.

4 Az oktatásirányítás változásait bemutató elemzés, továbbá a kutatás egyéb dokumentumai egyelőre csak a kutatást koordináló belga kutatócsoport, a GIRSEF honlapján olvashatók, főként francia és részben angol nyelven (www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm). A Magyarországgal kapcsolatos elemzések 2004 őszétől az ELTE Társadalomtudományi karának honlapján (www.szoc.elte.hu) is olvashatók lesznek magyar nyelven.

Az összehasonlító elemzést megkönnyítendő a vizsgáldások középpontjában egy korosztály, a 12–14 év közötti gyermekek iskoláztatásnak tanulmányozása állt, ugyanakkor a kutatók természetesen figyelmet fordítottak az egyéb korosztályokat befogadó oktatási intézmények működésére is. A kutatás első szakaszában a szakirodalom áttekintésén, szintetizálásán alapuló országtanulmányok készültek majd ezek alapján egy összehasonlító elemzés készült, továbbá egy olyan tanulmány, amely nagy vihart kavart PISA-vizsgálat másodelemzésére vállalkozott.

Tanulmányunk az országtanulmányok és egyéb szakirodalmak összegzésére vállalkozó zárótanulmánynak azon a részén alapul, amelyben a kutatásban résztvevő magyar kutatócsoport tagjai tekintették át azt, hogy az egyes országokban az oktatással kapcsolatos egyenlőtlenségek alakulását milyen tényezők alakítják, illetve milyen diskurzusok, megközelítések, intézkedések befolyásolják az egyes országokban az oktatással kapcsolatos esélyegyenlőség kérdését.

Mivel nem csupán az irányítási módok változásainak megragadására vállalkozott a kutatás, hanem annak tanulmányozására is, hogy a változások milyen következményekkel járnak, mindenekelőtt az iskolai szelekciós és szegregációs folyamatok, illetve az egyenlőtlenségek alakulására, fontos volt megvizsgálni, hogy tematizálódnak-e országos és helyi szinten az esélyegyenlőséggel illetve a szegregációval kapcsolatos kérdések.

Az egyenlőtlenségek diskurzusai

Figyelembe véve, hogy alapvető különbségek vannak az iparosodott országok egyenlősítő célzatú diskurzusai, és a volt szocialista országokban kialakult diskurzusok között, előbb az elemzésbe bevont négy nyugati ország közös témáit mutatjuk be, majd országról országra haladva kiemeljük ezen diskurzusok bizonyos sajátosságait. Ezek után tömören vázoljuk a volt kommunista országokat képviselő Magyarországot e téren tapasztalható jellegzetességeit.

A négy tanulmányozott nyugati országban az esélyegyenlőség fogalma kínálkozik a megfelelő kifejezésként, ha tömören akarjuk összefoglalni azt, hogy a jóléti állam és a fogyasztói társadalom kialakulásának időszakában milyen elvárásokat támasztottak az oktatási rendszerrel szemben. Ez kifejezés, amelyet a kor politikai elitjének reformereitől – főképp a szociáldemokrata irányultságú vezetőktől – vettek át, igen nagy igényű volt. E jelszó értelmében a demokratikussá váló tömegoktatásnak elő kell segítenie egy olyan igazságosabb, egyenlőbb társadalom megszületését, amely képes az egyéni tehetség függvényében újraosztani a társadalmi pozíciókat, mégpedig az alsóbb társalmi csoportokból származó gyermekek felemelése révén, és mindezt anélkül, hogy ez bárki képességeinek és ismereteinek fejlődését akadályozná.

Egy olyan időszak után, amikor azt lehetett gondolni, hogy a gazdaság fejlődése és az oktatás ingyenessége (valamint a szegényebb iskolásoknak folyósított segélyek, ösztöndíjak) megfelelő eszköznek bizonyulnak az oktatás területén jelentkező egyenlőtlenségek elleni harcban, egy olyan korszak következett, amikor az esélyegyenlőség előmozdítását elsősorban a fiatalok iskoláztatásának

meghosszabbítása, majd az alsó-középiszkolai képzési szakasz egységesítése révén kívánták megvalósítani.

Ezek a remények később szertefoszlottak, mivel különféle szociológiai kutatások eredményei alapján bebizonyosodott, hogy a demokratizálás – pontosabban az iskoláztatás tömegessé válása és az iskolarendszeren való végighaladás egységessé tétele –, ahelyett, hogy esélyegyenlőséget teremtené az egyenlőtlenlégek újratermelődését eredményezheti, annak következtében, hogy az alsóbb társadalmi osztályok gyermekei az iskoláztatás tömegessé válásának időszakában olyan iskolai végbizonyítványok birtokába jutnak, amelyek időközben elértéktelenedtek, ráadásul az iskolán kívüli társadalmi egyenlőtlenlégek, amelyek nemcsak a tudások, hanem a habitusok különbözőségében is megmutatkoznak, iskolai egyenlőtlenléggé alakulva magukban az iskolákban termelődnek újra és szentesítődnék.

Az 1970-es évektől kibontakozó gazdasági válságjelenségek súlyosbodásával együtt megerősödött a *neo-liberalizmus* illetve a *neo-konzervativizmus* képviselőinek pozíciója is. A bürokratikus szabályozás káros hatásainak ostromozásával párhuzamosan a piaci mechanizmusoknak, a versengésnek tulajdonított jótékony hatások kerülnek előtérbe az oktatási rendszer működésének jobbítása kapcsán.

Így a nyolcvanas évektől kezdve, a piaci logika megerősödésével *az egyenlőség fogalma elhalványult*. Még azokban az országokban is, ahol az oktatás terén centralizált irányításmód érvényesül, és ahol az oktatást egységes országos tanterv szabályozza, egyre inkább olyan intézményként gondolják el az iskolát, amely képes a legkülönbözőbb szükségletek kielégítésére. Ettől kezdve – főképp Angliában – hajlanak arra, hogy az iskolába járókat *iskolahasználók* vagy akár *fogyasztók* összességéként gondolják el (*Ball & van Zanten 1998*). Ugyanakkor a centralizált oktatási rendszerű országok esetében a szereplőkben megerősödött az a meggyőződés, hogy „*a diákok között észlelhető különbségek*” eltérő módszereket, sőt a tantervi sokszínűséget igényelnek. Míg korábban az egyenlőség érdekében az iskolarendszeren való végighaladást és a tartalmakat egységesítették, újabban a pozitív diszkriminációra és a pedagógiai szolgáltatások szélesítésére helyezik a hangsúlyt, és mindezt annak érdekében teszik, hogy „többet és jobbat lehessen adni azoknak, akiknek kevesebb jutott”.

Egy olyan kontextus, amelyre a gazdaság és a jóléti állam válsága és a társadalmi szakadék elmélyülése a jellemző, kedvez annak, hogy a piaci logikák kerüljenek előtérbe (ami egyúttal azt is elősegíti, hogy egyfelől elit intézmények, másfelől a hátrányos helyzetű gyermekek gyűjtőhelyeiként működő iskolák jelenjenek meg.).

E változásokkal párhuzamosan átalakul a diskurzus is: az esélyegyenlőség témája mellett egyre hangsúlyosabbá válik az iskolai kirekesztés kérdésköre (*Derouet 2000*). Ugyanakkor új jelszavak megjelenésére is felfigyelhetünk. Felbukkan a méltányosság fogalma, amely mindenképp kevésbé merésznek mondható, mint az esélyegyenlőséget hangsúlyozó elképzelések. Ugyanakkor a válságjelenségek, a társadalmi szakadék elmélyülése, valamint az értékelő állam megerősödése előnyös feltételeket teremtenek egy, a korábbiaknál is ambiciózusabb, radikálisabb jelszó megjelenéséhez, amely az egyenlő eredmények megvalósítását helyezi előtérbe, a leghátrányosabb helyzetű gyermekek oktatási feltételeinek javítását szorgalmazva.

A jelzett társadalmi változásokkal és az egyenlőtlenség diskurzusának átalakulásával párhuzamosan olyan kezdeményezések is megjelennek, amelyek az egyenlőtlenség vagy a kirekesztés problematikáját *célzott, korlátozott körben alkalmazott* eszközökkel kívánják kezelni, például kiemelt oktatási körzetek kialakításával valamint alternatív tantervek alapján működő iskolák vagy iskolarendszeren kívüli intézmények létesítésével. A munkanélküliséggel jellemezhető új kontextusban megállapítható az is, hogy *a társadalmi mobilitást szolgáló hivatott célok és eszközök háttérbeszorulásával párhuzamosan* megerősödnek a fiatalok *szakmai beillesztésére* irányuló törekvések.

Az *Egyesült Királyságban* a konzervatívok 1979-es hatalomra jutásától megfigyelhető a *komprehenzív iskolák elterjesztésére és a kiemelt oktatási körzetek működtetésére irányuló hivatalos törekvések feladása*, miközben a hangsúlyt az *egyéni teljesítményekre* helyezik, figyelmen kívül hagyva a gyermekek társadalmi háttérét. Egy mind többet emlegetett téma – a diákok és az intézmények „*gyenge teljesítménye*” – kerül előtérbe és uralja egyre inkább az iskoláról folyó közbeszédet. A gyengének feltételezett teljesítményen a minőségellenőrzés egyre differenciáltabb eszközeinek alkalmazásával és az iskolák közötti versengés erősítésével szándékoznak javítani. Ez tesztek tömeges alkalmazásában, illetve az egyes iskolák eredményeinek évenkénti publikálásában nyilvánul meg. A munkáspárti kormány megalakulásával egyrésről megfigyelhető a konzervatívok által elindított politika továbbélése, de több, a *kirekesztés* megakadályozását célzó intézkedés is születik, ezek között említhető például a kiemelt oktatási körzetek újbóli létrehozása (EAZ: Education Action Zones).

Belgiumban az elmúlt három évtized folyamán az *egyenlőtlenséghez* kapcsolódó törekvések *mindig fontos helyet kaptak* a diskurzusban. Ugyanakkor ezen a területen jelentős hangsúlyváltások figyelhetők meg. Így az esélyegyenlőség helyett újabban inkább *méltányosságról* beszélnek, s ez a változtatás elő tudta mozdítani a *pozitív diszkrimináció* eszközeinek alkalmazását. A diskurzus szintjén megfigyelhető különbségek ellenére továbbra is az egységes iskolai kezdőszakasz fenntartását, sőt mi több, meghosszabbítását szorgalmazzák, miközben az évisméltés megakadályozására irányuló törekvések is felerősödtek. Egy olyan kontextusban, ahol a különböző típusú fenntartók ellenőrzése alatt álló intézmények tantervei igen változatosak, az egyenlősítő törekvések a tantervek közelítését célzó intézkedések megjelenésében jutnak érvényre. Az alapkészségek és tudások közös tartományának meghatározásával, valamint kifinomult, a konstruktív pedagógia jegyében kialakított módszerek segítségével igyekeznek *adekvát választ adni a tanulók különbözőségére*.

Franciaországban a 20. század második felében az *egyenlőtlenség elleni harc témája jelentékeny helyet foglalt el* a diskurzusban és bizonyos esetekben jelentős törekvésként volt jelen az oktatáspolitikában, és ez még azokra az időszakokra is igaz, amikor annak irányítása a mérsékelt jobboldali erők kezében volt. Ugyanakkor a politikai fordulatok az egyenlőtlenséghez kapcsolódó törekvések megerősödését, vagy épp ellenkezőleg, azok meggyengülését eredményezhetik: a szocialista oktatási miniszter, Alain Savary által 1981 után létrehozott ZEP-ek⁵ (Kiemelt Oktatási Körzetek) álla-

5 Zone d'Éducation Prioritaire.

mi támogatottsága az őt felváltó, szintén szocialista Chevènement alatt lecsökkent, majd *a jobboldal 1986-os hatalomra jutásával a pozitív diszkrimináció kifejezésének használata teljesen eltűnt* a miniszteri beszédekből; a szocialistáknak a hatalomba való visszatérését követően viszont a ZEP-politikát újra előtérbe állították (*Bouveau & Rochex 1997*).

Még ha a decentralizációs politika, az iskolákat saját pedagógiai terv kidolgozására ösztönző intézkedések és főként a ZEP-ekben kidolgozott pedagógiai módszerek hatására növekvő egyetértés is övezi azt az elképzelést, hogy az egyenlőséget célzó politikai és pedagógiai kezdeményezések nem lehetnek hatékonyak a diákok közötti különbségek és a helyi környezet sajátosságainak figyelembevétele nélkül, a diskurzus és a cselekvés szintjén észlelhető elmozdulások gyakran csekély mértékűek. Ebben több akadályozó tényező is szerepet játszik: „Egyrészt a francia iskoláknak a műveltségről alkotott társadalmi, vagy még inkább regionális és etnikai forklúzióra⁶ alapozott elképzelése. Másrészt az a merev ellentét, amely a semlegesként és világi-ként elképzelt, bárki által elérhető és továbbítható, a társas viszonyok alapját képező közműveltség, valamint az állam által – diszkreciójuk miatt – megtűrt egyéni műveltségek között feszül, amelyek sokfélesége az egységesség hiányát jelzi és a nemzeti egység elvesztésének veszélyét hordozza magában.” (*Henri-Lorcerie 2000*).

Több országban (Belgium franciaajkú közössége, Portugália) két célkitűzés, az esélyegyenlőség és a kirekesztés elleni harc párhuzamos jelenlétét figyelhetjük meg. A Portugáliát elemző tanulmány szerint ezen ország esetében „e két fogalom együtléte kifejezi a portugál társadalomfejlődés sajátosságát. (...) Az oktatás területén a társadalmi kirekesztés fogalma is jellemezte a közelmúlt oktatáspolitikai diskurzusát. A kirekesztés fogalmát, amely egyébként igencsak pontatlan és kétértelmű fogalom, gyakran azonosítják az iskolai kudarc és az iskolaelhagyás fogalmaival, mégpedig oly módon, hogy az előbbi gyakran az utóbbiak fölé helyezik. Ez a fajta fölérendelés kifejezi az aktuális portugál oktatáspolitikai két alapvető dimenziója között fennálló feszültséget: az egyik egy, a *demokratizálódás* irányába ható dimenzió, amely a portugál tömegoktatás megkésett és befejezetlen konstrukciójára adott válaszként értelmezhető; a másik egy modernizáló irányzat, amely az oktatáspolitikáknak a gazdasági racionalitás kritériumával szembeni alárendeltségét hangsúlyozza.” (51. o.)

Magyarországon az ötvenes évek elején, a diktatúra körülményei között, az egyenlőtlenségekkel kapcsolatos törekvések elsősorban „a korábbi elnyomó osztályok kulturális monopóliuma elleni küzdelem”-ként fogalmazódtak meg, az oktatáspolitikai egyenlősítő intézkedései főként adminisztratív jellegűek voltak: ezek között említhetők a hatóságok által vezényelt, a bukásmentes iskola jelszava jegyében lefolytatott kampányok és a tananyag csökkentésére irányuló intézkedések, amelyek elsősorban a munkás és paraszti családból származó gyermekek iskolai előmenetelének megkönnyítését célozták. Ugyancsak itt említhetők azok a kvóták, amelyekkel az egyetemi felvételik esetében előre meghatározták a munkás- és paraszt származású fiatal-

⁶ A pszichoanalízis művelői egy olyan, a valóság részleges figyelmen kívül hagyását eredményező, szimbólumképzésben megnyilvánuló jelenségként értelmezik a forklúziót, amely egyfajta védekezési mechanizmusként működik bizonyos pszichózisok esetében. (Petit Larousse Illustré, 1991, 430. o.)

lok arányát (abból az elképzelésből kiindulva, hogy az egyetemről az „osztályellenségeket” távol kellett tartani). A kommunista hatalom konszolidációjának időszakában az egyenlősítést célzó adminisztratív beavatkozások enyhültek, miközben a képzés belső differenciálódása a tanulók összetételének differenciálódásával párhuzamosan egyre elfogadottabbá vált – még az iskoláztatás első nyolc évére kiterjedő egységes alapképzésben is. (A nyugati kutatások szempontjait átvevő szociológusok igen hamar kritikus tanulmányokat közöltek erről, amelyek ugyanakkor a szocialista értékrend szerves elemeként jelenítették meg az esélyegyenlőség fogalmát.)

A nyolcvanas évektől, és főként az 1989–90-es rendszerváltás után, szakértők javaslatai nyomán és egy új politikai elit hatalomra jutása következtében megannyi új oktatáspolitikai téma került előtérbe: így a *decentralizáció*, az iskolák és a tanárok *pedagógiai autonómiája*, az iskolai *kínálat sokszínűvé tétele*, a hátrányos helyzetű gyermekek speciális igényeinek kielégítése, a bürokratikus ellenőrzés felváltása a „semleges” piac mechanizmusok által, az erőszakosan államosított egyházi *iskolák vissza-szolgáltatása stb.* Eközben az *egyenlőtlenség témája* az oktatásügyi diskurzusban *igen kevésbé jelent meg.* Néhány újabb részleges intézkedéstől eltekintve, egyetlen, az esélyegyenlőség megvalósítását célzó vagy iskolai kirekesztés ellen harcot középpontba állító oktatáspolitikai elképzelés sem fogalmazódott meg és következőképp nem is valósulhatott meg. Mindamelllett, az oktatásfinanszírozás reformjához kapcsolódva bevezették a hátrányos helyzetű illetve cigány származású gyermekek oktatásának támogatására szolgáló kiegészítő normatív támogatásokat. A cigány gyermekek iskolai egyenlőtlenségével kapcsolatos kérdések egyébként abba a munkanélküliséggel, a szegénységgel és a kirekesztéssel illetve a szegregációval kapcsolatos tágabb diskurzusba illeszkednek, amely egyebek között az Európai Uniónak Magyarországgal kapcsolatos hivatalos dokumentumaiban is megjelenik. (A tagjelölt országokkal kapcsolatos uniós bírálatokat általában jelentős figyelem övezi az országban.)

Az egyenlőtlenség kezelését célzó közpolitikák

Ingyenes oktatás

Az ingyenes közoktatás, amely a vizsgálatba bevont országokban eltérő időpontokban vezettek be, továbbra is fontos alapelve valamennyi oktatási rendszernek. Mindazonáltal a fejlődés korántsem egyirányú vagy visszafordíthatatlan. Magyarországon például a tanulmányok ingyenessége nem érvényesül maradéktalanul még az állami, önkormányzati fenntartású intézmények esetében sem: a felsőfokú képzésbe bekerült fiatalok számottevő része jelentős összegű tandíjat köteles fizetni. Ugyancsak léteznek olyan közoktatási intézmények, amelyek bevonják a szülőket bizonyos költségek fedezésébe (pl. a nyelvtanárok munkájának finanszírozásába).

A tanulmányozott országok esetében a *fizetős magánoktatási intézmények* jelenléte a kötelező oktatásban az egyenlőtlenség egyik fontos tényezője: ezek az iskolák többnyire jó tanulási feltételeket kínálnak, de általában csak kevés segítségre szoruló gyermek jár ezekbe. Másrészt viszont bizonyos körzetek állami, önkormányzati iskoláiban a társadalom alsóbb rétegeiből származó és kulturális tőkével kevésbé ellá-

tott gyermekek nagy koncentrációja figyelhető meg. Mindamellet meg kell jegyeznünk, hogy a magániskolák szubvencionálását lehetővé tevő finanszírozási rendszer megjelenésével az állami, önkormányzati iskolák és a magániskolák, egyházi iskolák kettőssége immár nem feltétlenül alkotja az iskoláztatás tekintetében megmutatkozó társadalmi különbségek legfontosabb dimenzióját.

Az egységes alapképzés meghosszabbítása, az alsó-középfok egységesítése

Annak felismerése alapján, hogy a tanulási utak korai elválasztása maga után vonja és szentesíti a korai szelekciót és hozzájárul az egyenlőtlenségek kialakulásához, a vizsgálatba bevont valamennyi országban megfigyelhetőek voltak az egységes alapképzés meghosszabbítására és a diákok korai szétválasztásának megakadályozására irányuló oktatáspolitikai törekvések. Franciaországban, Portugáliában és Belgium franciaajkú közösségében az egymást követő reformok eredményeképpen az egységes alapképzés szakasza immár nem csak az elemi iskolát foglalja magába, hanem az alsó-középiszkolák egy számottevő részét is. A másik két országban, nevezetesen az Egyesült Királyságban és Magyarországon, szintén léteztek egységesítést célzó kezdeményezések, de ezeket nem koronázta tartós siker. Míg Magyarországon már jóval a nyugat-európai országok előtt, 1945-ben létrehozták a 14 éves korig egységes képzés intézményes kereteit, 1989 után számos olyan gimnáziumban, amelyek korábban 14 éves diákokat iskoláztak be, a 10 illetve 12 éves tanulók közül válogató, 6–8 éves képzést nyújtó szekciókat hoztak létre, lefölözve ezáltal az alapfokú képzésben részt vevők krémjét. A hat-nyolc éves képzést nyújtó gimnáziumok létrehozásáról szóló döntés a rendszerváltás ideje óta az önkormányzatok kezében van, és ezáltal az oktatási rendszer szerkezetének meghatározása bizonyos fokig helyi kompetenciává vált. Az Egyesült Királyságban a decentralizált oktatásirányítási rendszer következtében az egységesítési politika híveinek célkitűzéseik fokozatos megvalósítása mellett kellett döntenüik. Noha az általános tantervű középiskolák (*comprehensive school*) aránya a konzervatívok hatalomra kerülése előtt már igen jelentős volt, a korai szelekció elve jegyében működő magániskolák léte sosem kérdőjeleződött meg. Napjainkban az alsó-középiszkolák szintjén különböző típusú iskolák széles skálája létezik Angliában. Még ha az intézmények többsége „általános tanrendű” iskolaként működik is, a magániskolák szerepe továbbra is meghatározó marad, akár csak a kis számú, privilegizált állami iskoláké (a közvetlenül a központi hatóságok által finanszírozott egykori „GM iskolákat” ma alapítványi iskoláknak nevezik.). „Szakosodott iskolák” és erősen szelektáló, speciális tantervű gimnáziumok (*grammar school*) szintén léteznek.

Meg kell jegyeznünk, hogy az egységes alapképzés meghosszabbítása ellenére, az általános- illetve középszintű oktatás szintjén megjelenő képzési kínálatban jelentős különbségek lehetnek. Így a nyolc éves egységes alapképzéssel rendelkező Magyarországon már az 1970-es évektől rámutattak arra különböző szociológiai vizsgálatok, hogy a tagozatok, bevezetése nyomán erős differenciálódást lehet megfigyelni ugyanazon iskola különböző osztályai, vagy ugyanazon körzetben található azonos jellegű iskolák színvonala között, és ez az oktatási kínálat természetében

és minőségében éppúgy megnyilvánul, mint az osztályok vagy az iskolák társadalmi összetételében (Csanádi & Ladányi & Gerő 1978).

Franciaországban az alsó-középiskolák szintjén, a collège névvel illetett intézményekben, ahol fokozatosan megszüntettek minden tagozatot, a tanulók társadalmi összetételében továbbra is jelentős különbségek figyelhetők meg, akár egy-egy középiskola egyes osztályai, akár a különböző alsó-középiskolák között. A kutatók alapján ezek a különbségek elsősorban az emelt szintű osztályok kialakítására, az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatos szülői választásokra valamint a javarészt hátrányos helyzetű gyermekeket tanító fejlesztő osztályok létrevezetésére vezethető vissza. (Trancart 2000). Belgium franciaajkú közösségének esetében a legújabb reformok során a tanterv átalakítása és standardizálása került előtérbe, mégpedig a középiskolák oktatás első szintjén.

Egyes országokban, így Franciaországban és Belgium franciaajkú közösségének területén, az iskoláztatás alsó szintjein az évismétlés fontos szerepet játszott a tanulók közötti differenciálódásban (főleg Belgium esetében). Az egyenlőtlenség csökkentésére irányuló törekvések jegyében e két ország két illetve három évig tartó oktatási ciklusok bevezetése mellett döntött, és megtiltotta az évismétlést az iskoláztatás bizonyos szintjein. Így például Franciaországban az évismétlés tilos az egyes oktatási ciklusokon belül, míg Belgium franciaajkú közösségének területén, ahol az évismétlések magas arányát hagyományosan az oktatás jó színvonalának jeleként értelmezték, az évismétlés a középiskola első éve után vált tiltottá, és a tanulók alacsonyabb presztízsű intézményekbe való átirányítása is korlátok közé szorult. A gyakorlatban azonban az ilyen intézkedéseket gyakran kijátsszák, így például az évismétlések száma megnőtt a második év után, ami azt mutatja, hogy a pedagógusok nem mindannyian készek differenciáló pedagógiai módszerek alkalmazására. A többi országban az évismétlés vagy egyáltalán nem létezik (Anglia és Wales) vagy kevésbé jelentős. Portugáliában például az adminisztrációs nehézségek teszik bonyolulttá az évismétlés alkalmazását, Magyarországon pedig, ahol az évismétlés megengedett, de hagyományosan nem túl jelentős, az iskolaköteles gyermekek számának csökkenésével és a fejkvótás finanszírozás bevezetésével párhuzamosan – ami az iskolákat a tanulók minél nagyobb részének megtartására ösztönzi – az évismétlők aránya még alacsonyabbá vált.

A buktatásokon, évismétléseken túl az iskolák más szelekciós módszerekhez is folyamodhatnak (felvételi vizsga, a diákok fegyelmi vagy egyéb úton történő eltávolítása, a segítségre szoruló diákoknak a speciális oktatás felé irányítása). Angliában és Walesben a következő osztályba lépés automatikus, ugyanakkor az iskolából való kizárás lehetséges. Ez azóta vált gyakoribbá, hogy a finanszírozás új módszereinek bevezetése miatt az iskolák közötti verseny felerősödött. Főként a sok tanulót fogadó intézmények azok, amelyek a kizárás eszközeihez folyamodnak: ezek az iskolák a megszokott színvonalat igyekeznek fenntartani a „problémás” tanulók eltanácsolása révén. Bizonyos intézményeknek másfelől lehetőségük van tanulóik egy részének kiválasztására, a felvétel során alkalmazott szelekciós eljárások révén.

Az átlépést lehetővé tevő megoldások

Noha a középfokú oktatás felső évfolyamain a három fő képzési irány (általános képzés és szakjellegű képzés illetve szakmunkásképzés) tekintetében észlelhető hierarchikus tagozódás minden országban megfigyelhető, az átlépést lehetővé tevő megoldások szempontjából a tanulmányba bevont országok között jelentősek az eltérések. A vizsgált nyugati országokban a szakképzés egyre kevésbé jelent olyan holtvágányt, ami teljesen elvágná a felsőfokú oktatás felé vezető utat. Az Egyesült Királyságban létrehozta például „átjárókat” a különböző tagozatú középiskolák felső évfolyamai között, mégpedig azért, hogy elősegítsék a felsőfokú oktatás expanzióját. Belgium franciaajkú közösségének szakmunkás tanulói – még ha ebből kevesen tudnak is profitálni – letehetik a középfokú képzés felsőbb évfolyamainak záróvizsgáit, amelyek szelektív módon ugyan, de megnyitják előttük az utat a felsőfokú képzés irányába. Franciaországban a szakmunkásképzésben részt vevő tanulók átképző-osztályok segítségével kerülhetnek át az érettségit adó gimnáziumokba és szakközépiskolákba. Ezzel szemben a szakmunkásképzésben részt vevő diákok Magyarországon nem szerezhetnek érettségit (kivéve, ha szakmunkásvizsgájuk megszerzése után ismét beiratkoznak egy speciális középfokú iskolába, ahol két év alatt eljuthatnak az érettségig). Portugáliában a szakmunkásképzésben részt vevő tanulóknak elméletileg van lehetőségük rá, hogy tanulmányaikat egyetemen folytassák, de a gyakorlatban kevés esélyük van erre, mivel a szakmunkásképzés nem illeszkedik az egyetemi felvételi elvárásaihoz, és valós átlépést lehetővé tevő megoldások sem léteznek.

Az iskoláskor előtti nevelés

Ezen a területen nagy változatosság figyelhető meg. Belgiummal, Franciaországgal és bizonyos mértékben Magyarországgal ellentétben, ahol az iskola-előkészítő funkciót betöltő óvodákba beíratott gyermekek aránya már a hároméves korúak körében is magas (sorrendben: 99, 98 és 66 százalék), a másik két országban (Egyesült Királyság, Portugália) ez az arány 1994/95-ben csak 45 és 42 százalék volt. Amíg az Egyesült Királyságban az intézmények látogatottsága négy éves kortól általánosabbá válik, addig Portugáliában a látogatottság aránya a négyévesek körében is alig haladja meg az 50 százalékot (*Les chiffres clés de l'éducation*, 34. o.) Az Egyesült Királyságban a kisgyermekkorot megcélzó intézmények fejlesztése nem élvez elsőbbséget,⁷ és ez arra a hagyományra vezethető vissza, amely szerint a hatóságoknak semmi keresnivalójuk sincs ezen a tipikusan a magánszférához tartozóként felfogott területen, a kisgyermek nevelése terén. Figyelembe véve az intézményhálózat lassú fejlődését és azt a tényt, hogy az óvodák jelentős része magánkézben lévő költségterítéses intézményként működik, egyes szakértők úgy vélik, hogy ennek a helyzetnek egy „jövedelemtől és iskolázottságtól függő hozzáférést” (*Martine 1997*) kell előidéznie. Portugáliában az 1980-as évek végétől komoly erőfeszítéseket tettek az óvodák

⁷ Jegyezzük meg mindamelllett, hogy a Gyermekvédelmi törvény (Children Act) 1989-es elfogadása óta a helyhatóságoknak bölcsődéket kell létesíteniük a „rászoruló” gyermekek számára, ugyanakkor az önkormányzatok önállóan dönthetik el, hogy miként tesznek eleget ennek a feladatuknak (*Félix 1997*).

befogadóképességének növelése és a területi egyenlőtlenségek csökkentése érdekében. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy több országban (Franciaország, Portugália, Magyarország) az óvodák működés módjával kapcsolatban is megfogalmazódnak kritikák, mivel ezek az intézmények gyakran nem fordítanak elegendő figyelmet az etnikai kisebbségekhez tartozó, illetve a hátrányos helyzetű gyermekek szocio-kulturális sajátosságaira. Egyes tanulmányok azt is helytelenítették, hogy azok a gyermekek, akiknek édesanyja vagy egyik szülője sem dolgozik, nem kaphatnak helyet a bölcsődében, és ez „valójában a leginkább segítségre szoruló népesség kizárását eredményezi” (Houchot 1997; Félix 1997).

Franciaországban a család és az óvodák közötti átmenetet megkönnyíteni hivatott, az óvodáknál rugalmasabb működésmóddal jellemezhető új típusú kisintézményeket, úgynevezett „hidacskákat” hoztak létre, amelyek főként de nem kizárólag hátrányos helyzetű gyermekeket fogadnak (Dupraz 1997). Magyarországon európai uniós forrásokból a közelmúltban több szakképzési központot támogattak annak érdekében, hogy kialakuljon egy olyan óvodai segédszemélyzet, amely képes közvetítő szerepet betölteni a cigány családok és az óvoda között. A segítségre szoruló gyermekek iskoláztatásának előkészítése különböző jellegű akadályokba ütközik: a magyarországi óvodai hálózat fejlettsége a kistélepüléseken nem kielégítő, illetve a hanyatló régiók és a legszegényebb családok nincsenek olyan helyzetben, hogy magukra vállalhatnák az óvodába járás költségeit, miközben a csoportokba járó gyermekek száma igen magas.

Az alternatív intézmények fejlődése

A múltban igen sok olyan oktatási intézmény működött, amelyben nagy számban tanultak a segítségre szoruló gyermekek, ugyanakkor ezen iskolák nem voltak képesek megteremteni számukra az iskolai sikerességhez és a társadalmi integrációhoz szükséges feltételeket; és ilyen intézmények még ma is léteznek Belgiumban, Magyarországon vagy akár Franciaországban is. „Manapság a szakmunkásképzők, de még a szakközépsiskolák is befogadják a legerősebben szelektáló képzésben kudarcot vallott és onnan elküldött fiatalokat.” (Augulhon 2000). Hasonlóképpen Magyarországon valódi „cigány” osztályok jönnek létre az alapképzésen belül, és a cigány származású tanulókat gyakran irányítják indokolatlanul a „speciális iskolákba, osztályokba”.

Újabban viszont megfigyelhető az alternatív iskoláknak tekinthető, „második generációs”, speciális képzést nyújtó intézménynek számának szaporodása. Ezekben a többnyire kis méretű intézményekben – szemben a hagyományos iskolákkal – a szociális segítők, pszichológusok és pedagógiai asszisztensek szerepe a tanárokéval megegyező fontosságú. Ezek az iskolák vagy osztályok gyakran különböznek a hagyományos iskoláktól, éppúgy a helyiség (egyes intézmények bérelt épületekben működnek) és a berendezés, mint a működés szabályai tekintetében (rugalmas óra-beosztás, egyéni vagy kiscsoportos munka, az életpálya tervezését, vagy a tanulás tanulását segíteni hivatott illetve a szocializációs szempontokat szem előtt tartó foglalkozások jelentősége, csoportos beszélgetések, iskolán kívüli kulturális programok,

önkifejezést segítő művészeti szakkörök stb.). Franciaországban, az 1990-es években kirajzolódó új – a kirekesztés elleni küzdelmet középpontba állító – közpolitikák (pl. várospolitika) támogatták az ilyen új – alternatív vagy innovatív – oktatási formák létrejöttét, így többek között olyan iskolán kívüli speciális fejlesztő osztályok létrehozását,⁸ amelyek egy nem túl hosszú időszak idejére személyre szóló képzést nyújtanak az iskolában kudarcot szenvedett fiataloknak. Angliában és Walesben, még azokban az iskolákban is, amelyek korábban lehetőséget biztosítottak a tanulási nehézségekkel küszködő gyermekek képzésének individualizálására, a szabályozás terén bekövetkezett legújabb változások (fejkvótás finanszírozási rendszer, a tanulók teljesítményének nyilvánosságra hozatalának követelménye) azt eredményezték, hogy az iskolák egyre kevésbé érdeklődnek a speciális oktatás szükségletét kielégítő képzés iránt. Magyarországon, ahol a pedagógiai autonómia elképzelése már az 1980-as évektől teret kapott, a pedagógiai megközelítések és módszerek pluralitása csak a politikai rendszerváltással vált hivatalosan elismert elvvé. E törekvések gyakran a speciális segítségre szoruló gyermekek, fiatalok nevelése terén jutnak érvényre. Az alternatív iskolák létrejöttét és működését egyes alapítványok (pl. Soros Alapítvány stb.) könnyítették meg, és újabban a hatóságok által meghirdetett pályázati felhívások is segítik. A centralizált irányítású Portugáliában alternatív pedagógiák csupán a módszerek és nem a tantervek szintjén juthatnak érvényre, és eleve csak a magánoktatás keretein belül. Az ilyen típusú törekvéseket egyes „pedagógiai mozgalmak” – mint a Movimento da Escola Moderna (a modern iskoláért mozgalom) vagy a Waldorf-mozgalom stb. – támogatják. Azok az oktatási intézmények, amelyek speciális programokat szeretnének kifejleszteni, az Oktatási Minisztériumtól (illetve ennek Oktatási Innovációs Intézetétől) kaphatnak pályázati támogatást.

A pedagógusképzés

A tanulmányozott nyugati országokban napjainkban már léteznek olyan alapképzések és továbbképzések, amelyek azt hivatottak elősegíteni, hogy a jövő pedagógusai és a már pályán lévő pedagógusok elsajátítsák a szegény környezetből érkező vagy bevándorló családok gyermekeinek oktatásához szükséges speciális ismereteket.

Angliában és Walesben az ilyen képzések címzettjei elsősorban azok a pedagógusok, akik olyan létesítményekben akarnak dolgozni, amelyek a speciális szükségleteket kielégítő oktatásban (SEN - Special Educational Needs) működnek közre, és amelyeknek nem kell megfelelniük a nemzeti alaptantervnek. Franciaországban, Portugáliában és Magyarországon olyan képzések szerveződtek, amelyek bizonyos új pedagógiai munkakörök, „szakmák” (pl. fejlesztő tanár vagy a pedagógiai asszisztens) ellátására készítik fel a résztvevőket. Franciaországban egyes tanárképző intézményekben a ZEP-ekben végzett munkát segíteni hivatott modulokat is létrehoztak, két éve pedig megkezdődött a „nehéz közegben” dolgozó pedagógusok kísérleti kép-

⁸ „Classe relais”: ez az intézmény olyan tanulási- és viselkedési zavarokkal küzdő iskolás korú fiatalok számára nyújt segítséget, akik hátrányos helyzetükből adódóan nem képesek megfelelni az iskola elvárásainak, s így kimaradnak a képzésből. A hiányzó alapismeretek pótlásán túl célja olyan készségek átadása, amelyek az itt tanuló diákokat képessé teszik a hagyományos iskolákban való továbbtanulásra.

zése is. Említsük még meg, hogy a Portugáliában nyújtott továbbképzések, úgy tűnik, nem képesek hathatós segítséget nyújtani a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó pedagógusok számára (*Canario & Correia 1999*).

Belgiumban léteznek olyan alap- és továbbképzések, amelyek a szegény környezetből és bevándorló családokból származó gyermekek oktatásához nyújtanak speciális ismereteket. Magyarországon, több év óta létezik egy ideje olyan romológiai képzés, amely a cigányság helyzetével, kultúrájával ismerteti meg a hallgatókat. Ugyanakkor az európai közösség és a magyar kormány csak 2000-ben hirdetett meg egy olyan pályázatot, amely a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó pedagógusok munkájának megkönnyítését célzó alap- vagy továbbképzési modulok kidolgozását támogatta.

A tantestületek autonómiája és a létesítményeknek nyújtott külső segítségek

A javarészt hátrányos helyzetű gyermekekből álló közösségekben dolgozó pedagógusok autonómiájával kapcsolatban egy kettős folyamat figyelhető meg.

A centralizált oktatásirányítással rendelkező országokban a pedagógusok az utóbbi időben mozgásterük bővülését tapasztalhatták. Így például Portugáliában a központilag meghatározott tantervet újabban hozzá lehet igazítani az egyes oktatási intézmények jellemzőihez, a tanterv megváltoztatható annak érdekében, hogy pedagógiai fejlesztő foglalkozásokkal bővíljenek, és maguk az iskolák kezdeményezhetik ezeket a változásokat. Franciaországban a nemzeti tanterv betartása kötelező, és elvben még a hátrányos helyzetű tanulók esetében is csak a pedagógiai módszerek igazíthatók a gyerekek sajátosságaihoz. Mindamellet az iskolákat újabban arra ösztönzik, hogy kidolgozzák saját pedagógiai programjukat, amely tartalmazhat felzárkóztató foglalkozásokat, egyéb segítségnyújtási formákat illetve meghatározott pedagógiai célok elérését segítő szabadidős tevékenységeket.

Magyarországon néhány éve az iskolák „helyi” pedagógiai programjuk kidolgozását illetően nagy szabadságot élveznek, de meg kell állapítanunk, hogy az intézmények többsége e téren híján van mindennemű tapasztalatnak. Az intézmények újonnan kialakult nagy mozgásterre jelentős számú alternatív tanterv kidolgozását segítette elő. Az új lehetőségeket elsősorban a csekély diáklétszám miatt bezárástól tartó iskolák használták ki, amelyek számára nagy kihívást jelentettek a kedvezőtlen demográfiai változások és a fejkvóta-rendszerű finanszírozási megoldások bevezetése. Noha a középrétegeket és az elitcsoportokat megcélzó programkínálat mellett létrejöttek a szocio-kulturális hátrány leküzdését célzó tantervek is, igen sok olyan iskola tartózkodott programjának megújításától, amelyeket főként hátrányos helyzetű gyermekek látogatnak. E jelenséget többek közt a külvárosi iskolák rossz működési feltételei és a tantestületek sajátosságai magyarázzák, nevezetesen a tanári kar képzettsége, felkészültsége terén mutatkozó hiányosságok, valamint a megfelelő külső segítségnyújtásnak és támogatásnak az elmaradása.

Azokban az országokban, amelyek esetében az oktatás irányításában a helyhatóságok vagy a különböző típusú fenntartók ellenőrzése alatt álló iskolahálózatok irányítószervei játszanak meghatározó szerepet, újabban az oktatási intézmények és a pedagógusok

mozgástere némiképp lecsökkent. Így Angliában és Walesben a nemzeti alaptanterv 1988-as bevezetését követően és az értékelés szerepének megerősödésével csökkent a pedagógusok módszertani szabadsága és egyre inkább központi szinten határozzák meg, milyen eljárásokat kell követni az értékelés terén (ez utóbbi terület továbbra is meghatározó szerepet játszik az oktatási rendszer egységességnek megtartásában). Mindemellett a kötelező tantárgyakon túl, az iskolák mellőzhetik a nemzeti tanterv egyes elemeit, másokkal helyettesítve azokat. Léteznek olyan iskolák is, amelyek nem kötelesek a nemzeti tanterv betartására. Ilyenek például a „speciális iskolák” és a „Phare-iskolák”, amelyek „kivételesen tehetséges” gyermekekkel foglalkoznak, valamint a kiemelt oktatási övezetekbe (EAZ) tartozó iskolák, akárcsak az olyan intézmények, amelyek a speciális oktatási szükségletekhez igazodó képzést (SEN) nyújtanak – elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók számára. 2002-ben a tizedik osztálytól a tanterv teljesen rugalmassá vált. E fejlemény bekövetkezését jelentősen megkönnyítette az, hogy a nemzeti tanterv „egységesítő” jellegének megítélése többnyire negatív volt: sokan panaszolták például, az alaptanterv semmibe veszi a kisebbség szükségleteit, és előmozdítja az asszimilációt. Az intézmények közötti versenyhelyzet kiélezése ugyanakkor ahhoz vezetett, hogy azokra a tanulókra, „akiknek a taníttatása nagyobb anyagi és szellemi ráfordítást igényel az átlagos, vagy jó tanulókéhoz képest, és akiknek a jelenléte rontja az intézményről alkotott képet, a továbbiakban úgy tekintettek, mint fölös teherre, amelytől szabadulni kellene.” (Ball & van Zanten 1998).

Belgium franciaajkú közösségének területén, ha meg is figyelhető egyfajta akarat az eredetileg nagy eltéréseket mutató tantervek egységesítésére, a pedagógusok, az intézmények és az iskolafenntartók mozgástere nem szűkült jelentősen. Minden iskolafenntartónak lehetősége van arra, hogy az önállóan kidolgozott tantervet alkalmazzon. Újabban a tantervi önállóságot némiképp korlátozza az, hogy olyan iskolakörzeteket hoztak létre, amelyek mellett tantervi bizottságok is működnek. A különböző jellegű (állami, önkormányzati, egyházi stb.) iskolák fenntartói újabban csak ez utóbbi testületek hozzájárulásával élhetnek az önálló tanterv kialakításának jogával. Ezen túlmenően az oktatási kormányzat a tantervek egységesítésére, az egységes alapképzés és az „alapkompenciák” megerősítésére törekszik, ami szükségessé teszi a tantervek ennek megfelelő átalakítását. Az *alapkészségek* kijelölését egy új, szabványosított és egységesített értékelési mód alapjainak megteremtése miatt is fontosnak tartják. A nehézségekkel küzdő tanulók hiányosságainak feltárására szolgáló diagnosztizáló, illetve formatív értékelési módszerek Belgiumban még nem terjedtek el. Ugyanakkor az oktatásirányítók egyre inkább célul tűzik ki azt, hogy a tanárok differenciált pedagógiai módszereket alkalmazásával igazodjanak a tanulónépeség heterogenitásához. Mindazonáltal a pedagógusok szabadsága az alkalmazott pedagógiai módszerek tekintetében fennáll.

Ami a tantestületek rendelkezésére álló külső segítséget illeti, a helyzet szintén eléggé változatos. Belgium franciaajkú közösségének területein a pedagógiai mozgalmak képzések révén illetve sajátos pedagógiai eszközök hozzáférhetővé tételével igyekeznek segíteni, hatékonyabbá tenni a hátrányos helyzetű gyermekekkel végzett munkát.

Ugyanakkor az oktatási rendszer erősen decentralizált jellegének megfelelően sem országos szinten, sem a franciaajkú közösség szintjén nem létezik egyetlen olyan szervezet sem, amelynek fő tevékenysége lenne az ilyesfajta segítségnyújtás. Franciaország esetében egy, a hátrányos helyzetű gyermekek oktatását segíteni hivatott folyóiraton (Ville, éducation, intégration) és egy hasonló témájú hírlevélen (X. Y. ZEP) kívül, meg kell említeni egy országos szintű forrásközpontot (Centre Alain Savary), továbbá az oktatási intézményekhez közelebb lévő központokat, így például az egyes tankerületekben létrehozott ZEP-forrásközpontokat, akárcsak a bevándorlók gyermekeinek oktatását segíteni hivatott képzési- és tájékoztató központokat (*Cefisem*), amelyek főként a továbbképzési lehetőségeket nyújtanak. Angliában és Walesben a hátrányos helyzetűekkel foglalkozó pedagógusok különböző szakmai egyesületektől várhatnak szakmai segítséget. (Iskolapszichológusok Egyesülete, Egyesület a Speciális Segítségre Szoruló Gyermekekért stb.). Magyarországon a hátrányos helyzetűekkel foglalkozó szakembereknek, néhány ebbe az irányba mutató kezdeményezés ellenére eddig még nem sikerült létrehozniuk egy országos szakmai hálózatot. 2001-ben létrejött egy, az Oktatási Minisztérium Phare Irodája mellett működött forrásközpont, ez azonban nem végzett érdemi munkát.

Noha több országban is találunk a hátrányos helyzetű gyermekeket nagy számban oktató iskolák, pedagógusok munkáját segíteni hivatott központokat, vagy legalább szándékot ilyen hálózatok létrehozására, a kutatásunk jelenlegi fázisában rendelkezésre álló információink alapján a segítségnyújtás inkább esetinek tűnik. Ha egyáltalán létezik ilyesfajta segítségnyújtás, arra nemigen van példa, hogy az iskolairányítók, tantestületek munkáját komplex tanácsadással segítsék.

A tanulóknak és a családoknak nyújtott külső segítség

A tanulók és családjaik által igénybe vehető segítségek és a támogatások sokfélesége, és információink hiányosságai okán, csak két fő tendencia bemutatására szorítkozunk.

Miközben a közép- és felsőosztályból származó gyermekek egyre növekvő arányban vesznek részt magántanításban, a hátrányos helyzetű (szegény, vagy valamely kisebbségből származó) gyermekek egyes országokban igénybe vehetnek számukra ingyenesen nyújtott iskolán kívüli pedagógiai segítséget. Így például Angliában és Walesben a bevándorlók gyermekei gyakran különféle civil szervezetek vasárnapi iskoláinak köszönhetően mélyíthetik el angoltudásukat. Franciaországban nagyszámú önkéntes segítő „a felzárkóztató tevékenységének” keretein belül ad ingyenes segítséget, Belgium franciaajkú közösségének területein pedig különféle „tanodák” (*écoles des devoirs*)⁹ adnak személyre szabott segítséget az iskolai kudarcokat orvosolandó. Portugáliában a hátrányos helyzetű tanulók a „szabadidős szakkörök” révén részesülhetnek iskolán kívüli segítségben: e foglalkozások, melyek működéséhez

9 „École des devoirs”: a hagyományos nappali képzéshez hasonló szerkezetű iskola, ami a tanulókat a házi feladatok elkészítésében segíti. Legfőbb célja a hátrányos helyzetben lévő diákok beilleszkedésének segítése. A tanoda-hálózat főként Belgiumban fejelett, ahol több száz ilyen intézmény létezik.

a helyi önkormányzatok nyújtanak anyagi segítséget általában szülők vagy különféle, a társadalmi szolidaritást erősíteni törekvő egyesületek kezdeményezésére jönnek létre. Az arra rászoruló diákok az iskolán belül is részesülhetnek speciális segítségben kiscsoportos képzések és a tutor-rendszer keretében. Ezzel szemben Magyarországon, ahol a kommunista rendszer alatt a civil társadalmat gúzsba kötötték, még mindig csak igen kis számban léteznek olyan civil szervezetek, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók számára nyújtanak segítséget iskolán kívüli fejlesztő foglalkozások megtartásával.

Arra is érdemes felfigyelni, hogy messze vagyunk az iskoláztatás összes költségének (tanszerek, étkeztetés, utazás stb.) közösség általi átvállalásától, s ez jelentősen akadályozza a hátrányos helyzetű gyermekek képzésének meghosszabbítását. Egyetlen területet – a tankönyveket – megvizsgálva, megállapíthatjuk, hogy míg Franciaországban és Angliában a tankönyvek ingyenesek az alapfokú képzésben résztvevők számára, Magyarországon a tankötelezettség időszaka alatt használatos könyveket a családoknak kell megvásárolniuk. Ehhez kapnak ugyan állami támogatást a családok, de egészen a legutóbbi ideig ez a kiadásoknak csak egy csekély hányadát fedezte még a leginkább rászorulóknak esetében is, ugyanakkor a hanyatló térségek helyhatóságai általában nem képesek átvállalni a legszegényebb családok ilyesfajta költségeit. A belgiumi franciaajkú közösség területein a különböző típusú fenntartók ellenőrzése alatt álló oktatási hálózatok függvényében igen eltérően alakul a helyzet. Portugáliában az Oktatási Minisztérium „szociális segélyszolgálatai” (SASE) a hátrányos helyzetű gyermekeket iskolakötelezettségük teljes ideje alatt célzott anyagi támogatásban részesítik, lett légyen szó a tankönyvekkel, az iskolai étkezéssel vagy az utazással kapcsolatos költségekről. Így például a helyhatóság fizeti meg az utazási költségeit azoknak a rászoruló diákoknak, akik iskolájuktól három kilométernél távolabbra laknak.

A pozitív diszkrimináció eszközei

A finanszírozás tekintetében minden vizsgált országban elfogadott elvvé vált, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásának javítása érdekében kiegészítő pénzügyi források alkalmazhatók. A vizsgált országok közül kettőben (Anglia, Magyarország) azok az oktatási intézmények, amelyek nagy számban fogadnak be segítségre szoruló tanulókat, kiegészítő normatív támogatásban részesülhetnek. Négy országban pedig (Anglia, Franciaország, Belgium és Portugália) olyan átfogóbb megoldásokkal is találkozhatunk, amelyek egyfajta területi logika jegyében tesznek elérhetővé többletforrásokat, méghozzá gyakran oly módon, hogy nemcsak az oktatási intézmények, hanem más intézmények és szereplők (elsősorban a szociális, kulturális, egészségügyi intézmények) is bekapcsolódhatnak a pedagógiai fejlesztő munkába.

Franciaországban a kiemelt oktatási körzetek húsz éve léteznek, míg Belgium franciaajkú közösségének területein a hatóságok 1989 óta nyújtanak kiegészítő támogatásokat a ZEP-eknek. Az ilyen körzeteket oktatási, szociális, gazdasági és kulturális kritériumok alapján, valamint az iskolák és az iskolafenntartók által készített projektek függvényében hoztak létre (Demeuse 2001). Magyarországon

nem léteznek kiemelt körzetek, bár a magyar Oktatási Minisztérium ösztönzésére ilyen jellegű terveket is kidolgoztak nemrégiben három kistérségben francia szakértők közreműködésével. Ugyanakkor az erősen decentralizált oktatásirányítás keretei között újabban az oktatási szolgáltatások terén egyes térségekben spontán társulási formák is létrejöttek. Egy, a válságfolyamatoktól erősen sújtott megyében például a helyi önkormányzatok kezdeményezésére egy olyan társulás alakult, amely elősegíti, hogy a kistelepüléseken lakó hátrányos helyzetű gyermekek is részesülhessenek olyan pedagógiai szolgáltatásokban, amelyeket a szegény községek korábban képtelenek voltak megszervezni (pályaválasztási tanácsadás, logopédia).

A ZEP, EAZ, TEIP francia, angol és portugál betűszavakkal illetett kiemelt oktatási körzetek gyakran jelentős szerepet játszanak különféle pedagógiai innovációk, a régi működési módok újraértékelésén alapuló újszerű intézményes megoldások elterjesztésében. Ugyanakkor korántsem mondható el az, hogy minden kiemelt oktatási körzetben jelentős előrelépés történt volna: Franciaországban egyaránt vannak olyan körzetek, ahol a pedagógusok gyakran számtalan innovációra vállalkoztak és a legváltozatosabb foglalkozásokat valósítják meg, és olyan ZEP-ek, ahol az iskolák működése nem sokat változott. Portugáliában, a francia ZEP-ek mintájára kialakított TIEP-övezetekben a megfigyelők szerint a centralizált irányításmód következtében az iskolai programokra egyfajta merevség és konzervativizmus jellemző, e körzetek iskoláiban eddig nemigen nyílt lehetőség a pedagógiai munka kritikus újraértékelésére. A hálózatok kialakulása szintén késik, így az újító kezdeményezések gyakran egyediek és elszigeteltek maradnak (*Canário & Alves & Canário & Rolo 1998*). Itt érdemes megemlíteni, hogy a kiemelt körzetek révén elérhető forrásokon túl egyes települési önkormányzatok is tudnak anyagi támogatást nyújtani olyan iskolai projektekhez, amelyek a hátrányos helyzetűek tanítását megújítani hivatott koncepciók megvalósítását célozzák. Újabban ugyancsak lehetőség nyílt arra, hogy egyes vállalatok a nekik nyújtott adókedvezmények hatására szintén bekapcsolódjanak bizonyos iskolai tervek finanszírozásába.

Amíg Franciaországban az együttműködés az oktatási szakembereken túl, főként a más humán szolgáltatást nyújtó intézményekre illetve az egyesületei szférára terjed ki, addig Angliában és Walesben az adott térségekben működő vállalatok is fontos szerephez jutnak az közelmúltban létrehozott EAZ-körzetek működésében. E körzetek kialakításának kezdeményezői úgy gondolják, hogy a magáncégek közreműködésével a magánszektorban alkalmazott irányítási módszerek az iskolákban is elterjedhetnének (*Ozga & Pye 2000*).

Az oktatási körzetek működését irányító tanácsok, amelyekben az iskolák mellett az önkormányzatok illetve az oktatásirányítás helyi szervezete, továbbá kulturális, szociális, egészségügyi, esetleg gazdasági szervezetek is képviseltetik magukat, nagymértékben elősegítik, hogy megvalósuljon az iskolai és társadalmi kirekesztés elleni tevékenységek horizontális és vertikális összehangolása.

A Franciaországban és Angliában kialakított övezetekkel kapcsolatban egyes szerzők megjegyzik, hogy ezek működése egyrészt a helyi oktatásirányítási egységek szerepének erősödéséről (*van Zanten 1994*), másrészt a régi, központi hatóságok

által működtetett bürokratikus irányítási rendszer hanyatlásáról tanúskodik. Az „oktatási intézmények és más szervezetek – magánvállalatok, különféle, a közszférába tartozó intézmények – között húzódó határvonal” egyre inkább eltűnik (Jones 2000), és ennek helyére egyre inkább egyfajta rugalmas irányításmód (governance - gouvernance) lép, melynek keretében jelentős számú aktor, illetve szervezet működik együtt a partnerség logikája jegyében.

Jegyezzük meg végül, hogy a kiemelt oktatási körzetek működése mind gyakrabban képezi értékelés tárgyát, melynek során olyan módszereket, értékelési eszközöket is alkalmaznak, melyek nem csak az országos vagy az adott körzetben irányító szerepet betöltő személyek tevékenységét, de maguknak a pedagógusoknak a munkáját is jelentősen segítik.

Az egyenlőtlenségekhez kapcsolódó elemzések összefoglalása

Kutatásaink az oktatási rendszer és az oktatáspolitikai egyenlősítési célú diskurzusai között bizonyos konvergenciát mutattak.

Ennek alapján úgy tűnik, hogy az egyenlősítést célzó két legfontosabb politikai paradigma közül azt, amely az *egyenlőtlenségek elleni* küzdelem jegyében elsősorban osztársadalmi szinten meghozott, általános érvényű intézkedéseket alkalmaz (pl. az oktatás ingyenességének megteremtése, az iskolakötelezettség meghosszabbítása, egységes alapképzés létrehozása illetve meghosszabbítása révén vagy a fiataloknak az iskolarendszeren való végighaladását megkönnyítő intézkedések segítségével) egyre inkább felváltják a „célzott” intézkedések. Ez utóbbiak fő célkitűzése a *kirekesztés elleni küzdelem*, ugyanakkor ez nem feltétlenül jár együtt az „első paradigma” eredményeinek megkérdőjelezésével. A célzott intézkedések megvalósítása szükségessé teszi bizonyos „problémás” csoportok definiálását; a *pozitív diszkriminációs* politikák megjelenése éppen erről az irányváltásról tanúskodik. Ezzel párhuzamosan egyre inkább előtérbe kerültek a „méltányosság” elvével legitimált törekvések, miközben megfigyelhető az „egyenlőséghez” illetve az „esélyegyenlőséghez” kapcsolódó törekvések bizonyos mértékű gyengülése, s ez korántsem meglepő, hisz az utóbb említett célok elérése érdekében jelentősen módosítani kellene a különféle erőforrások (pl. a jövedelmekkel és a lakhatással illetve a népesség területi elhelyezkedésével, oktatásával összefüggő erőforrások) elosztásának, eloszlásának jelenlegi rendszereit.

Még ha az iskolai egyenlőtlenségek témája nem is tűnik el teljesen a diskurzusból, a szabad intézményválasztás és az egyéni igények kielégítése egyre jobban felértékelődik – anélkül azonban, hogy a „felhasználók” összessége valóban részesülhetne ezekből a lehetőségekből. Több országban az iskolák és a pedagógusok nagyobb autonómiát kaptak (pl. azáltal, hogy előtérbe kerültek az iskolák környezetéhez jobban igazodó helyi pedagógiai programok kidolgozása stb.) – anélkül azonban, hogy a periférikus elhelyezkedésű iskolák valóban alkalmazkodni tudnának a helyi szükségletekhez. (Hadd jegyezzük meg, hogy még ezen a területen sem lehetséges az összes országra érvényes tendenciát kimutatni, minthogy az angliai pedagógusok mozgástere jelentősen lecsökkent a tesztek széleskörű alkalmazása nyomán.) A pedagógiai gyakorlat differenciálására irányuló törekvések is előtérbe kerültek több országban,

és az ilyesfajta új kihívásokra egyre inkább választ adnak bizonyos országok pedagógusképző- és továbbképző intézményei.

Említsük meg azt is, hogy a gazdasági válsághelyzet egyre sürgetőbbé teszi az oktatási rendszer intézményeinek átalakítását, mégpedig oly módon, hogy azok képessé váljanak a munkaerőpiac szükségleteinek kielégítésére. Ez egyes iskolákat arra ösztönöz, hogy egyfajta absztrakt esélyegyenlőség elősegítése helyett a diákok *egyenlő szakmai esélyének* biztosítására törekedjenek.

A tanulmányozott országok esetében az iskolai egyenlőtlenségek illetve a kirekesztés elleni intézkedések, intézményi megoldások igen széles skálán mozognak:

Az immár klasszikusnak számító, az *oktatás ingyenességét* biztosító intézkedéseken kívül jelentős erőfeszítések történtek annak érdekében, hogy – az *egységes alapképzés* kialakítása illetve meghosszabbítása révén – az új generációk minden tagja számára hozzáférhetővé váljon ugyanaz az oktatás. Újabban pedig *többéves pedagógiai ciklusok* bevezetésével vagy az *évismétlés elkerülését célzó intézkedésekkel* próbálják meg segíteni a tanulók iskolarendszeren való végighaladását. A kulturális tőke szerepét hangsúlyozó szociológiai munkák hatására egyes tanulmányozott országokban olyan politikák fejlődtek ki, amelyek a szocio-kulturális hátrány kisgyermekkori kompenzálását tűzik célul, többek között olyan intézkedések révén, amelyek megkönnyítik a *gyermekek korai bekerülését az iskola-előkészítő intézményekbe*. Ugyanebből a megfontolásból az elemi- és középfokú oktatásban olyan kezdeményezések születnek, amelyek az *oktatási intézmények működés módját kívánják rugalmasabbá tenni, számos intézményben a felzárkóztató foglalkozások megtartásán túl a teljes pedagógiai tevékenységnek a helyi viszonyokhoz való igazítása is célként fogalmazódhat meg*. Ezek az erőfeszítések kiegészülhetnek a civil társadalom keretében végzett iskolán kívüli segítséggel (*önkéntes segítők felzárkóztató tevékenysége, tanodák, vasárnapi iskolák működtetése stb.*). Az anyagi téren mutatkozó egyenlőtlenségek korrekciója érdekében különböző *pénzbeli vagy természetbeni juttatások* (ösztöndíj, kollégiumi elhelyezés, étkeztetés, közlekedés, ingyenes tanszerek stb.) is adhatók a rászoruló gyermekek számára. Jegyezzük meg azt is, hogy az iskolai egyenlőtlenséghez kapcsolódó törekvések hatására sajátos *alternatív iskolák* is megjelentek. Olyan próbálkozások is vannak, amelyek a szakképző intézményekbe került fiatalok iskolai életútjának korrekcióját hivatottak elősegíteni. (*átlépést lehetővé tevő megoldások* megvalósításával). E listát lezárandó, említsük meg a bevezetésre került új megoldások közül a legösszetettebbet, a *kiemelt oktatási körzeteket*.

Eddig elvégzett kutatásaink alapján és az erősen iparosodott országokban kialakult szociális rendszerekre jellemző komplexitást figyelembe véve¹⁰ megfogalmazható az a hipotézis, miszerint a felsorolt „intézkedések” és „törekvések” olyan rendszer részeinek

10 Az iskoláztatás terén fennálló egyenlőtlenségek csökkentését célzó intézkedéseknek a szociális ellátó rendszerekkel való összehasonlítása annál is inkább indokolt, mert a jóléti állam létrejöttéről szóló történelmi kutatások igazolni látszanak, hogy az iskolarendszerek különösen alkalmasak voltak bizonyos szociálpolitikai célok érvényesítésére: „Az első lényegében általánosnak mondható (szociális ellátó) rendszer, amely természetbeni juttatásokat tett hozzáférhetővé, az iskolarendszer volt, hisz ez nem csupán oktatott, hanem gyakran iskolai étkeztetésről és orvosi ellátásról is gondoskodott.” (Kaufman, F.-X: 1994, 245. o.)

is tekinthetők, amelyek egyfajta „hálózatot” sőt, „védőhálót” alkotnak. Ha nem is állíthatjuk, hogy az imént bemutatott „repertoár” minden eleme ugyanolyan fontos, vagy pótolhatatlan szerepet tölt be, ám az esettanulmányok alapján megállapítható, hogy a kérdéses „háló” egyes országokban sűrűbb mint másokban. Anélkül, hogy lehetséges lenne teljes „ranglistát” felállítani, vagy minősíteni a megfigyelt különbségeket, úgy tűnik, hogy ezen a téren – mint egyébként sok más téren is – jelentős szakadék választja el egymástól a centrum és a fél-periféria országait.

A fél-periféria országokban – ezt az országcsoportot kutatásunkban Portugália és főleg Magyarország képviseli – a kiemelt oktatási övezetek nem léteznek, vagy csak a közelmúltban jöttek létre. E két ország pályán lévő pedagógusai jelen pillanatban nem részesülnek olyan speciális segítségben, ami megkönnyíthetné számukra azt, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek szükségleteihez igazodva végezhesék munkájukat. Amíg Portugália az az ország, ahol az iskola-előkészítő oktatás valamennyi tanulmányozott ország közül a legkevésbé fejlett, addig Magyarország esetében az óvodák esetében a zsúfoltság, a nagy csoportlétszámok jelentenek problémát. Nem megfelelő továbbá a pedagógusképzés, a középfokú oktatás felsőbb évfolyamain hiányoznak az átlépést lehetővé tevő megoldások, és alig-alig léteznek olyan egyesületek is, amelyek a többi országban számos gyermeknek nyújtanak jelentős segítséget az önkéntesek által vállalt felzárkóztató foglalkozások vagy tanodák formájában. Ugyanakkor Portugália az évismétlés problematikáját tekintve előbbre jár Franciaországnál, Belgiumnál és Magyarországnál. Magyarország az esélyegyenlőség témakörében felmutatható egyetlen jelentős „történelmi” vívmányát – az egységes és hosszú ideig tartó alapképzést – egyre inkább kikezdi a közoktatás valamennyi szintjén megjelenő speciális osztályok és a 6–8 éves képzést nyújtó gimnáziumok.

A pozitív diszkrimináció eszközeként alkalmazott kiemelt körzeteket illetően egy szembeötlő különbség figyelhető meg: miközben a centralizált oktatásirányítási rendszerrel rendelkező országokban a központi államnak valamennyi „problémákkal jellemezhető” körzet esetében lehetőség nyílik a szóban forgó eszköz alkalmazásának előírására (anélkül azonban, hogy ezen kezdeményezéseket feltétlen siker koronázná), addig az Egyesült Királyságban egyes különösen hátrányos helyzetű körzetek – a decentralizált irányításmódból következően – kimaradhatnak az e megoldással járó előnyökből, lévén hogy a szóban forgó eszköz alkalmazásához szükség van arra, hogy a helyi intézmények reagáljanak a pályázati felhívásokra.

Miként ezt a Franciaországban és az Egyesült Királyságban alkalmazott pozitív diszkriminációs politikák terén hosszú ideje megfigyelhető ingadozások is mutatják, az iskolai egyenlőtlenség vagy a kirekesztés jelenségei elleni fellépést célzó oktatáspolitikák megvalósulását kedvezőtlenül befolyásolhatják a kormányváltások.

Miként az oktatásirányítás terén alkalmazott megoldásoknál általában is megfigyelhetők diffúziós jelenségek, ugyanez elmondható az esélyegyenlőséggel kapcsolatos intézkedések kapcsán is, hisz e téren is tapasztalhatjuk azt, hogy egyik vagy másik ország átvesz olyan – más országok által kidolgozott – intézményes megoldásokat vagy modelleket, mint az ingyenesség, az egységes alapképzés, az „átlépést lehetővé tevő megoldások” stb. A pozitív diszkrimináció brit modelljének

három országban (Franciaország, Belgium, Portugália) egymást követően történt adaptációja igen találó példa az ilyen diffúziós folyamatokra. Még ha Magyarország – kiemelt övezetek híján – kivételt is képez ezen a téren, elmondhatjuk, hogy a közelmúltban ebben az országban is tanulmányozták ezt a modellt.

Összehasonlító vizsgálataink másfelől bebizonyították, hogy noha majd minden ország már átvette – vagy éppen alkalmazni készül – a felsorolt intézkedések jelentős részét, az e téren elért „eredmények” nem feltétlenül bizonyulnak végleges vívmánynak. A konstruktivista szociológiák nézőpontját felhasználva azt is mondhatnánk, hogy a fentebb felsorolt egyenlősítést célzó intézményes megoldások összessége hosszú távú építkezésből származó, heterogén eszközök felhasználásával létrejött történelmi terméknek tekinthető, amely jelentős mértékben módosulhat, sőt, részlegesen, de akár jelentős részben le is épülhet az idők folyamán. Hiszen a gazdasági helyzet romlása, az oktatáspolitikai különböző szereplői közötti erőviszonyok átrendeződése, a diskurzus szintjén megfigyelt eltérések és más változások könnyen eredményezhetik a korábban bevezetett intézményi megoldások egy részének visszavonását (így pl. a közoktatás ingyenességének, esetleg a közoktatási intézményekben belül nyújtott speciális oktatásnak vagy a hosszú, egységes alapképzésnek a megkérdőjelezését).

Azt sem szabad elfelejteni, hogy az egyes iskolarendszerek fejlődését – akárcsak az egyes körzetekben hozzáférhető oktatási kínálatnak az alakulását – nem csak az egyenlősítést célzó törekvések, hanem más érdekek vagy törekvések illetve az „egyenlősítőtől” eltérő diskurzusok (például a szabadságot előtérbe állító diskurzus!), a tradíciók és gyakran az intézmények tehetetlensége és sok más tényező befolyásolja. Így, még ha Anglia, Wales, Franciaország, Belgium franciaajkú közösségének tartományai és Portugália jelentős összegeket is áldoz a kiemelt övezetek működtetésére, ugyanezekben az országokban, ezzel párhuzamosan, az ingyenes közoktatási intézményekben és a magánkézben lévő fizetős létesítményekben egyaránt megfigyelhető a szelekciót alkalmazó tagozatok létezése (bár ezek Belgium franciaajkú közösségének területein igen ritkák). Hasonlóképpen, Franciaország esetében, az oktatási rendszer első fokain a hosszú, egységes alapképzés megvalósítását és fenntartását célzó kitartó erőfeszítések egyáltalán nem zárják ki olyan erősen szelektív felsőoktatási intézmények („grandes écoles”) létezését, amelyek visszamenőleg is hatást gyakorolnak az oktatási rendszer egészére, s ez mind a diákok, mind az oktatási intézmények között folyó verseny erősödését maga után vonja. Magyarországon a középfokú oktatás szintjén különösen könnyű belátni az ilyesfajta „hibridizáció” tényét, amely a politikai gyakorlatban és a szavak jelentésének meghatározásában tapasztalható eltérő logikák, gyakorlatok és diskurzusok egymásra rakódására, keveredésére” vezethető vissza. (Egy időben, mondhatni „egymás mellett” léteznek például az egyes gimnáziumok „elitizálódását” eredményező, nemrégiben bevezetett, „6–8 éves gimnáziumi képzések” és a cigánygyerekek iskolai kudarcainak megakadályozását célzó intézkedések).

Akárcsak a diffúzió és a hibridizáció fogalma, a mozaikosság terminusa is nagyon találónak tűnik az egyenlősítést célzó politikák és eszközök teljes horizontjának jellemezésére, hiszen az eltérő helységekből vagy körzetekből származó gyermekek

iskolarendszeren való végighaladását erősen befolyásolhatja a helyi „jellegzetességek” egész sorozata, így például a helyi pedagógus-kínálat sajátosságai, az oktatási intézmények működésében észlelhető eltérések, az iskolákban alkalmazott pedagógiai módszerek különbözősége stb. A helyzetek ezen sokfélesége többek között a helyihatóságok szerepére vezethető vissza, amelyeknek lehetőségük van eltérő, sőt, akár ellentétes prioritásokat szem előtt tartó helyi oktatáspolitikák megvalósítására. Ez a diagnózis ma már nem csak a decentralizált oktatásirányítási hagyományokkal rendelkező országokra érvényes, hanem az egykor erősen centralizált oktatásirányítással jellemezhető országokra is, amelyekben időközben több decentralizációs vagy a dekoncentrációs intézkedést hoztak.

A ma észlelhető mozaikosság, szétaprózottság létrejöttében különböző, az országtanulmányokban részletesen kifejtett tényezők és közelmúltbeli fejlemények játszottak szerepet. Ezek között említhető többek között a különböző típusú fenntartók ellenőrzése alatt álló intézményhálózatok – valamennyi tanulmányozott országban tapasztalt – egymásmellettsége (állami iskolák, egyházi kézben lévő magániskolák, világi alapítványok vagy egyesületek felelőssége alá tartozó „alternatív” iskolák, közvetlenül a Minisztérium által finanszírozott iskolák stb.), másrészt az intézmények közötti versenyt megerősítő új finanszírozási mechanizmusok bevezetése. Jegyezzük még meg végül, hogy esettanulmányaink arról is tanúskodnak, hogy az értékeléshez kapcsolódó törekvések erősödése visszahat az egyenlőtlenségekkel illetve a társadalmi kirekesztés elleni harccal kapcsolatos közpolitikák megvalósítására. (Így Franciaországban a ZEP-ekben rendszeresen folynak a pedagógiai munkát is nagymértékben segítő rétélékelések.)

BAJOMI IVÁN & BERKOVITS BALÁZS & ERŐSS GÁBOR & IMRE ANNA

IRODALOM

- AGULHON, CATHERINE (2000) L'enseignement professionnel, entre rénovation et domination. In: Agnès van Zanten (ed), *L'école, l'état des savoirs*. Párizs, La Découverte, 44–53. o.
- BALL, STEPHEN & ZANTEN, AGNÈS VAN (1998) Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques. In: *Education et sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'éducation*, No. 1, 47–72. o.
- BOUVEAU, PATRICK & ROCHEX, JEAN-YVES (1997) *Les ZEP, entre école et société*. Párizs, Hachette-Éducation.
- CANÁRIO, RUI, & CORREIA, JOSÉ ALBERTO (1999) Enseignants au Portugal: Formation continue et enjeux identitaires. *Education et Sociétés*, No. 2, 131–142.o.
- CANÁRIO, RUI & ALVES, NATÁLIA & CANARIO, BEATRIZ & ROLO, CLARA (1998) L'école et l'espace local: L'expérience portugaise des TIEP. A Sorbonne és a CNAM 1998. április 15. és 18. között megtartott IV. Oktatásügyi Biennáléján elhangzott előadás szövege.
- CSANÁDI, GÁBOR & LADÁNYI, JÁNOS & GERŐ, ZSUZSA (1978) Az általános iskolák belső rétegződése és a kisegítő iskolák. *Valóság*, No. 6.
- DEMEUSE, MARC (2001) Comment construire une politique pertinente d'éducation prioritaire? *Actes des journées internationales de réflexions et d'échanges sur le Programme d'éducation prioritaire "PEP"*, Tunisz, 48–64. o.
- DEROUET, JEAN-LOUIS (2000) La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire: déplacements des questionnements et relance de la critique. *Éducation et Sociétés*, No. 5, 14–15. o.
- DUPRAZ, LUCE (1997) Les lieux-passerelles entre familles et école maternelle. *Migrants, formations*, No. 110.

- HENRI-LORCERIE, FRANÇOISE (1988) Éducation interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française. In: F. QUELLET (ed) *Pluralisme et école*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 223-270. o.
- HOUCHAUT, ALAIN (1997) L'école maternelle et les enfants d'immigrés: L'école de la réussite pour tous? *Migrants, Formation*, No. 110, 101-115. o.
- FÉLIX, MARTINE (1997) Pour lutter contre les inégalités: l'importance des service d'accueil des jeunes enfants. *Migrants-formation*, No. 110, septembre 18-35.o.
- Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne (1997) Commission Européenne, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- KAUFMAN, FRANZ-XAVER (1994) Les Etats-Providence, In:François-Xavier Merrien (ed) *Face à la pauvreté*. Párizs, Les Editions de l'Atelier / Les Editions Ouvrières, 231-265. o.
- JONES, KEN (2000) "Partenaires" et conflits dans la troisième voie: le cas des zones d'action éducative, *Revue Française de Pédagogie*, No. 133, octobre, novembre, décembre, 15-24. o.
- OZGA, JENNY & PYE, DAVID (2000) Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires scolaires en Angleterre. *Revue Française de Pédagogie*, No. 133, 7-14. o.
- TRANCART, DANÈLE (2000) L'enseignement public: les disparités dans l'offre d'enseignement, In: AGNÈS VAN ZANTEN (ed) *L'école, l'état des savoirs*. Párizs, La Découverte, 54-62. o.
- ZANTEN, AGNÈS VAN (1994) Les politiques éducatives municipales: un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation, In: CHARLOT, BERNARD (ed) *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Párizs, A. Colin, 68-87. o.

