

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXIX. évfolyam 2019. július

Bence Erika

- egyetemi tanár, Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Berényi Eszter

- tudományos munkatárs, ELTE TÁTK Szociológiai Intézet

Ercse Kriszta

- oktatókutató

Erőss Gábor

- tudományos főmunkatárs, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont

Fejes József Balázs

- egyetemi adjunktus, SZTE Neveléstudományi Intézet

Neumann Eszter

- tudományos munkatárs, MTA TK Kisebbségkutató Intézet

Koi Ágnes

- egyetemi hallgató, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Radó Péter

- oktatókutató, CEU Center for Policy Studies

Szűcs Norbert

- főiskolai docens, SZTE Művelődéstudományi Intézet

Géczi János (főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Gál Zita

e-mail: gaall.zita@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Somogyvári Lajos

e-mail: tabilajos@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanitz.laszlo@ofi.hu

Csíkos Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**

**Kiadja a Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tematikus blokk

Egyházi iskolák és oktatási szegregáció

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert

Egyházi iskolák és oktatási szegregáció – előszó 3

Ercse Kriszta – Radó Péter

A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai 8

Ercse Kriszta

Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata 50

Neumann Eszter – Berényi Eszter

Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében 73

Eröss Gábor

„Hallottuk, hogy Robi bá’ kint volt a telepen.” Szegregálva befogadni 93

kritika

Koi Ágnes

Az oktatás korproblémái 112

Bence Erika

A posztmigráns irodalomról 115

A szám tanulmányainak

angol nyelvű összefoglalói 119

Fejes József Balázs¹ – Szűcs Norbert²¹ SZTE Neveléstudományi Intézet² SZTE Művelődéstudományi Intézet

Egyházi iskolák és oktatási szegregáció – előszó

2018-ban jelent meg szerkesztésünkben egy, a hazai szegregáció jelenkori folyamatairól átfogó képet kínáló tanulmánykötet (Fejes és Szűcs, 2018b), amelyhez az oktatási szegregációval foglalkozó hazai kutatók és aktivisták egy jelentős részét sikerült szerzőként megnyernünk egy-egy fejezet megírására. A munka egyik novuma az egyházi iskolák által gerjesztett szegregáció jelenségének a korábbiaknál részletesebb, több szempont szerinti bemutatása volt. A kötet címe – Én vétkem – többek között erre, az egyházi iskolák szegregációjában betöltött erősödő szerepére is utal. A jelen lapszámban megjelenő négy tanulmány e megkezdett munka folytatásaként értelmezhető. Már a kötet megjelenése előtt kiderült, hogy a szerzők egy része további kutatásokkal mélyül el az egyházi iskolákhoz kötődő szegregáció feltárásában. E lapszám ezeket az írásokat gyűjti csokorba.

Erce Kriszta és Radó Péter (2019) tanulmánya részletes áttekintést kínál a magyar közoktatás fenntartói szerkezetében az elmúlt nagyjából egy évtizedben történt változásokról, valamint annak hatásairól, az egyházi iskolák térnyerését és a szelekció, szegregáció összefüggéseit kiemelten kezelve. Az írás az egyházi fenntartók gyors ütemű expanziójának olyan következményeire mutat rá, amelyek eddig legfeljebb homályosan látszóttak; és bizonyosan sokat segíthet abban, hogy megértsük a magyar oktatási rendszer jelenlegi működését. A tanulmány szemléletesen mutatja be a rendszer átalakításának számos – feltesszük, nem szándékolt – káros következményét.

Ercse Kriszta (2019) munkájában az Országos Kompetenciamérés nyolcadik évfolyamos adatbázisainak felhasználásával azoknak a két-, három- és négyiskolás településeknek a szelekciós folyamatait vizsgálja, ahol a legnagyobb hatáspotenciállal rendelkező felekezetek (katolikus, református, evangélikus, görögkatolikus) iskolát tartanak fent. Három mutató – családiháttér-index, halmozottan hátrányos helyzetű és roma tanulók aránya – segítségével elemzi a tanulók településeken belüli eloszlását és változását 2010 és 2016 között. A kép egyértelmű, a vizsgált településeken a felekezeti iskolák eleve az előnyösebb társadalmi összetételű iskolákat vették át, és az egyes iskolák tanulóközösségeinek homogenizálódása is jól nyomon követhető.

Neumann Eszter és Berényi Eszter (2019), valamint Eröss Gábor (2019) tanulmánya a roma tanulók helyzetét és a roma inklúzió lehetőségeit vizsgálták református általános iskolákban. Neumann és Berényi kérdőíves vizsgálata a református általános iskolai hálózat egészéről nyújt áttekintést, emellett közelebbről megvizsgál négy olyan református általános iskolát, amelyek az egyház által fenntartott többi iskolához viszonyítva

magasabb arányban fogadnak roma és hátrányos helyzetű tanulókat. Eröss esettanulmánya egy olyan mélyfűrés, amely egyetlen integráló református általános iskola mindennapjait hozza a felszínre, az eseményeket és nézőpontokat történeti, társadalmi és földrajzi kontextusba helyezve. Mindkét tanulmányból kirajzolódik a befogadás témaköre kapcsán egy sajátos, vallási keretezés, ugyanakkor a szelekciós mechanizmusokat tekintve lényeges különbségként mindössze az rajzolódik ki, hogy a vallási közösséghez való csatlakozás egy további válogatási szempontot biztosít ezeknek az iskoláknak.

A tanulmányok elolvasása során megfogalmazódott néhány – reményeink szerint – a szakmai diskurzust előmozdító, továbbgondolásra vagy vitára ösztönző dilemmánk. Mielőtt ezeket felvetjük, megjegyezzük, hogy az „egyházi iskolák” kategória túlzottan tág ahhoz, hogy minden általánosítást nélkülözve, az érintettek körét pontosan megnevezve használjuk. Ugyanakkor arra is felhívjuk a figyelmet, hogy ezt a pontatlanságot most mégis vállaljuk, hiszen nem tudjuk minden állításunk mellé felsorolni az érintett egyházakat. E tekintetben Ercse Kriszta korábbi (2018) és jelen lapszámban megjelent (2019), jól adatolt írásai kínálnak kiváló kapaszkodókat.

Elsőként az a kérdés fogalmazódott meg, hogy a szegregáció kapcsán máshogyan viselkednek-e az egyházi szereplők, mint az oktatási rendszerünk egyéb aktorai. Bár a református iskolákat bemutató tanulmányokban mintha a szereplők elköteleződése és jó szándéka lenne kitapintható, tágabb kontextusba helyezve a kérdést egyáltalán nem ilyen egyértelmű a helyzet értékelése. Mindenekelőtt felidézzük, hogy a szegregáció számos esetben nem valami rosszindulaton alapuló, a roma vagy hátrányos helyzetű tanulókat szándékosan diszkrimináló döntésekre épülő folyamat. Szerintünk inkább egy rosszul működő rendszerben az egyes szereplők által megszerezhető egyéni vagy intézményi előnyök, az egyes szereplők szempontjából logikusnak tűnő lépések eredményeként értelmezhető. Például esetenként jó szándéktól vezérelve vagy a szülők szeparációs nyomásának engedve (és ezzel az iskola

Elsőként az a kérdés fogalmazódott meg, hogy a szegregáció kapcsán máshogyan viselkednek-e az egyházi szereplők, mint az oktatási rendszerünk egyéb aktorai. Bár a református iskolákat bemutató tanulmányokban mintha a szereplők elköteleződése és jó szándéka lenne kitapintható, tágabb kontextusba helyezve a kérdést egyáltalán nem ilyen egyértelmű a helyzet értékelése. Mindenekelőtt felidézzük, hogy a szegregáció számos esetben nem valami rosszindulaton alapuló, a roma vagy hátrányos helyzetű tanulókat szándékosan diszkrimináló döntésekre épülő folyamat. Szerintünk inkább egy rosszul működő rendszerben az egyes szereplők által megszerezhető egyéni vagy intézményi előnyök, az egyes szereplők szempontjából logikusnak tűnő lépések eredményeként értelmezhető. Például esetenként jó szándéktól vezérelve vagy a szülők szeparációs nyomásának engedve (és ezzel az iskola megmaradásáért küzdve) hozzák meg a szereplők azokat a döntéseket, amelyek következtében tanulóink egy része szegregált, alacsonyabb minőségű oktatásban részesül.

megmaradásáért küzdve) hozzák meg a szereplők azokat a döntéseket, amelyek következtében tanulóink egy része szegregált, alacsonyabb minőségű oktatásban részesül. Vagyis más helyzetekben, iskolákban sem találkozunk általában rosszindulatú szereplőkkel az oktatási szegregáció ügyét vizsgálva, így minden bizonnyal a vizsgált református iskolák is ebbe a vonalba illeszkednek, azaz nem térnek el a többségtől.

Emellett arra hívjuk fel a figyelmet a református iskolákról szóló esettanulmányok (Eröss, 2019; Neumann és Berényi, 2019) kapcsán, hogy nem az egyház kezdeményezte a fenntartóváltást a bemutatott iskolák többsége esetében, mindössze nem ellenkezett – ami a nézőpontunkból nem tűnik az inklúzió tudatos támogatásának. Ezt az iskolán belüli szegregáció jelensége is megerősíti, valamint, hogy a vizsgált iskolák egyikében a fenntartóváltást követően csökkent a roma tanulók aránya. Természetesen nem mondjuk, hogy az iskolán belüli szegregáció gyors ütemű felszámolása, például az esettanulmányban szereplő Piros iskolában a két tannyelvű tagozat azonnali megszüntetése biztosan jó megoldás lenne, hiszen hasonló intézkedések a lábbal szavazáson keresztül gyakran erősödő szegregációhoz vezethetnek. Másrészt úgy tűnik, hogy az esettanulmányokban szereplő egyes iskolák léte bizonytalanra válna, ha kizárólag a középosztálybeli tanulókra alapozna, így tulajdonképpen nincs más reális választás, mint az integráció felvállalása. A lényeg, hogy általában bizonytalanok vagyunk abban a tekintetben, hogy az iskolán belüli szegregáció kapcsán bármiben is máshogyan működnenek a református iskolák, mint általában az iskolák.

Ugyanakkor egy eltérést mégis látunk a református iskolák és a többi iskola között. Ez pedig a szóban forgó kutatás megrendelésében és az adatgyűjtés során történő együttműködésben érhető tetten. De bevalljuk, e tekintetben is szkeptikusak vagyunk. Tapasztalataink szerint a szereplők általában együttműködőek, és szívesen bepillantást engednek a kulisszák mögé, hogy megmutassák áldozatos munkájukat, rossz szándéktól mentes látásmódjukat, avagy tehetetlenségüket a spontán szegregációra hivatkozva. De amikor arról van szó, hogy az integráció érdekében a megszokott kereteket át kellene alakítani, és konfliktusokat vállalva tudatos lépéseket kellene tenni a tanulók együttnevelése érdekében, már nem tűnik olyan fontosnak az integráció ügye. Vagyis várjuk a konkrét lépéseket, amelyek az iskolán belüli és az iskolák közötti szegregáció felszámolására irányulnak!

Az iskolán belüli szegregáció kezelése szinte teljesen az iskolafenntartók kezében van, így e téren bármikor megkezdhetnék a beavatkozást a református iskolák. Azonban elsősorban nem az iskolán belüli szegregáció problémája kapcsolódik az egyházi általános iskolákhoz. Az egyházi iskolák, ahogy a református iskolák jelentős része is, a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolák közötti eloszlását befolyásolják kedvezőtlenül, általában a jobb társadalmi pozíciójú családok gyermekeinek összegyűjtésével, azaz az iskolák közötti szegregáció erősítésével. Az iskolák közötti szegregáció nem egy-egy fenntartón múlik, a rendszer egészét kellene átalakítani, ami többek között az egyházi iskolák privilégiumainak visszaszorítását

Tapasztalataink szerint a szereplők általában együttműködőek, és szívesen bepillantást engednek a kulisszák mögé, hogy megmutassák áldozatos munkájukat, rossz szándéktól mentes látásmódjukat, avagy tehetetlenségüket a spontán szegregációra hivatkozva. De amikor arról van szó, hogy az integráció érdekében a megszokott kereteket át kellene alakítani, és konfliktusokat vállalva tudatos lépéseket kellene tenni a tanulók együttnevelése érdekében, már nem tűnik olyan fontosnak az integráció ügye.

jelenté az elesettek támogatásának érdekében. Nehezen feltételezhető, hogy az egyházi iskolák ezt önként kezdeményeznék az intézmények közötti szegregáció csökkentése vagy megszüntetése érdekében.

A következő kérdés, hogy nagyobb felelősséget várunk-e az elesettek támogatása tekintetében az egyházi iskoláktól. Az egyházak viselkedése egyértelműen azt sugallja, hogy fontos számukra a kirekesztettek és szegények támogatása, hiszen jelentős karitatív tevékenységeket végeznek, többek között a hátrányos helyzetű és roma közösségek érdekében, például cigánypasztorációs programokat, tanodákat vagy roma szakkollégiumokat működtetnek. Azonban úgy tűnik, hogy az egyház egyik kezével ad, a másikkal elvesz. Méghozzá nagyon sokat vesz el. Egyértelmű, hogy az egyének életkilátásait tekintve a munkaerőpiaci helyzettől a várható élettartamig az iskolai sikerességnek központi szerepe van. Ebből kiindulva kijelenthetjük – bármilyen teátrálisan is hangzik –, hogy a szegregált oktatás kedvezőtlenebb életkörülményekhez és egészségügyi állapothoz vezet, ami végső soron az élet megrövidítését jelenti honfitársaink egy része esetében. És ebben kimutatható felelőssége van az egyházi iskolák jelenlegi működésének.

És ezzel vissza is kanyarodtunk az előző kérdéshez, ami az egyházi és nem egyházi oktatási szereplők viselkedésének összevetésére vonatkozik. Az állam nem kezeli hatékonyan a méltányos oktatás ügyét, sőt, az elmúlt években romlott a helyzet (ld. Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2019; Fejes és Szűcs, 2018a; Radó, 2018), többek között az egyházi iskoláknak nyújtott kedvezmények miatt. Eközben az állam olyan, az oktatási rendszer központi problémáit nem érintő kezdeményezéseket támogat, amelyek kommunikációs szempontból azt mutatják, hogy törődik a szegény és roma gyermekekkel, fiatalokkal. A paradox helyzetet kiválóan szemlélteti, hogy a hátrányos helyzetű és roma tanulók támogatására létrehozott gimnáziumi és felsőoktatási programok gyakran beiskolázási gondokkal küzdenek, aminek – megítélésünk szerint – éppen az az oka, hogy az alacsony minőségű szegregált oktatás kezelése nélkül a célcsoportból kevesen jutnak az érettségi közelébe (pl. Arany János Tehetséggondozó Program, roma szakkollégiumok). Jelenleg az egyházak működése ugyanezt a képet közvetíti: az egyházak támogató programokat tartanak fenn, miközben a rendszerszintű hátrányok felszámolása helyett azok kialakulásához és fenntartásához jelentősen hozzájárulnak.

Álláspontunk szerint a bemutatott integráló református iskolák mintha arra a jól ismert érvre erősítenének rá, amit már ezerszer hallottunk az iskolán belül szegregáló intézményekben: „a válogatott osztályban is van hátrányos helyzetű és/vagy roma tanuló, vagyis látható, hogy mi nem szegregálunk, az integráció pártján állunk”. És erre a néhány példára – jelen esetben néhány iskolára – mindig lehet hivatkozni. Kedvezőtlen tapasztalataink miatt ameddig nem látunk széleskörű, programszintű beavatkozásokat a hátrányos helyzetű és roma diákok tanulóközösségek közötti arányosabb elosztása érdekében, csak atipikus, kommunikációs elemként felmutatott esetként tekinthetünk a református egyházi iskolák (és általában az egyházi iskolák) integrációs jó gyakorlataira.

Neumann és Berényi (2019) integráló református iskolákról szóló tanulmányának optimista zárógondolata szerint van esély egy keresztény befogadó gyakorlat megszületésére a református iskolákban. Mi szeretnénk hinni ebben!

Irodalom

- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2019). Educational Achievement in Social and International Contexts. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Social Riport 2019*. Budapest: TÁRKI. 217–236.
- Ercse Kriszta & Radó Péter (2019). A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7) 8–49.
- Ercse Kriszta (2018). Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 177–199.
- Ercse Kriszta (2019). Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, 29(7) 50–72.
- Erőss Gábor (2019). „Hallottuk, hogy Robi bá’ kint volt a telepen.” Szegregálva befogadni. *Iskolakultúra*, 29(7) 94–113.
- Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2018a). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 177–199.
- Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2018b, szerk.). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Neumann Eszter & Berényi Eszter (2019). Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. *Iskolakultúra*, 29(7) 73–93.
- Radó Péter (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 31–55.

Ercse Kriszta – Radó Péter

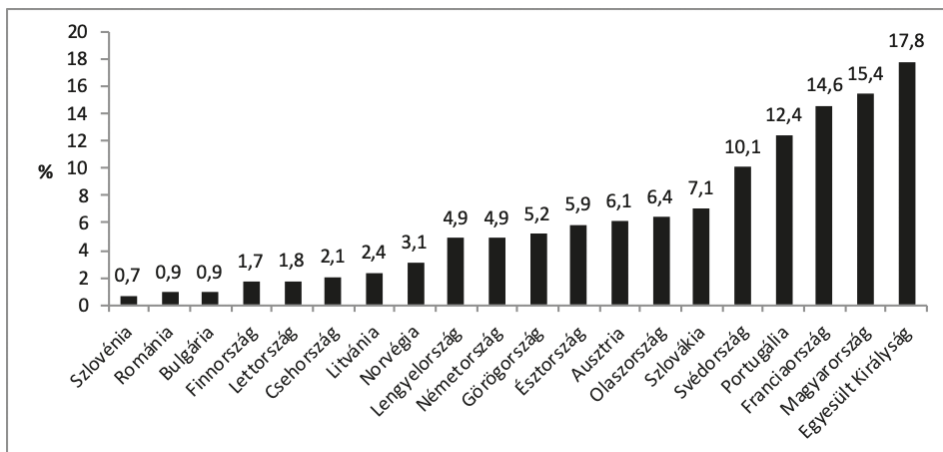
A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai

A 2010-től napjainkig tartó időszakban a magyar közoktatás tulajdonosi szerkezetében két nagy horderejű változás történt: az önkormányzati iskolák „államosítása”, központi kormányzati tulajdonba vétele, valamint a közösségi tulajdonban lévő iskolák jelentős részének a kormányzat által támogatott privatizációja, különböző egyházi felekezeteknek való átadása. A tanulmány áttekintést nyújt a tulajdonosi szerkezet átalakulásáról és a privatizációs folyamatot serkentő kormányzati eszközrendszeréről.

Ezt követően a szerzők elemzik a privatizációs folyamat hatékonyságra, minőségre, eredményességre, a közoktatási szelekció mértékére, valamint a roma tanulók szegregációjára gyakorolt hatását. A tanulmány a feltárt problémák megoldásával kapcsolatos néhány oktatáspolitikai dilemma felvázolásával zárul.

Bevezetés

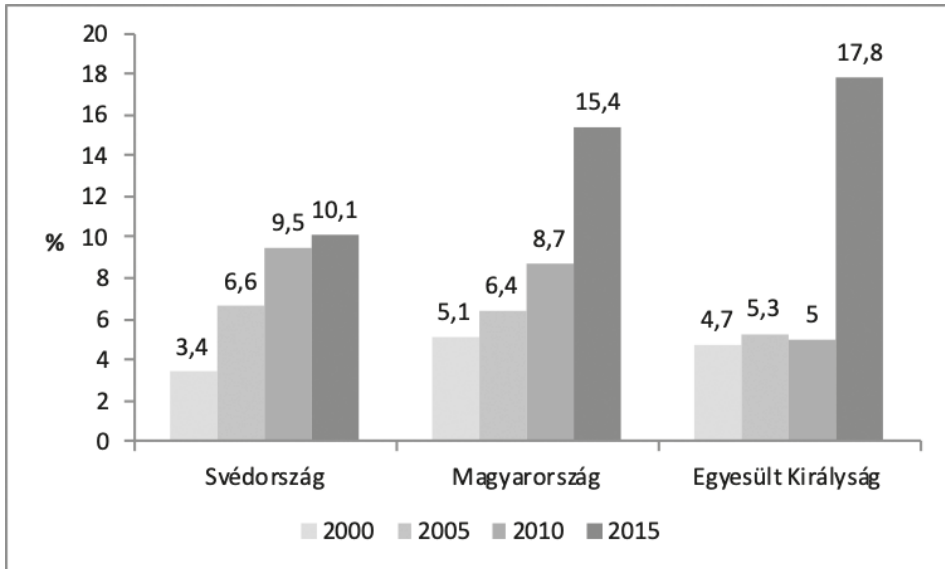
Az iskolai kezdőszakaszban (ISCED1) a közoktatási intézmények tulajdonosi szerkezetét Európában alapvetően a közösségi tulajdon dominanciája jellemzi, a legtöbb országban az iskolák nagy többsége önkormányzati, vagy kisebb részben központi kormányzati tulajdonban van (1. ábra). Ennek ellenére minden európai országban működnek magántulajdonban lévő iskolák. Ezek tulajdonosai non-profit szervezetek, egyházak, üzleti vállalkozások vagy magánszemélyek. Négy olyan európai ország van csupán, ahol hosszú ideje a magántulajdonban lévő iskolák meghatározó súlyú szereplői az iskola kezdőszakaszának: Hollandiában és Belgiumban az ezen a szinten tanuló gyerekek kétharmada, Spanyolországban a harmada, Dániában pedig a negyede magániskolában tanul. Mivel ezekben az országokban a magánoktatás nagy súlya sokkal inkább történeti fejlődés, semmint az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai döntéseinek az eredménye, a továbbiakban nem foglalkozunk velünk. A magyar közoktatás tulajdonosi szerkezetének alakulása szempontjából sokkal fontosabbak azok az országok, amelyekben a közösségi tulajdon a domináns.



1. ábra. A magániskolákban tanuló általános iskolások aránya 2015-ben azokban az európai országokban, ahol az általános iskolai oktatásban a közösségi szektor túlsúlya a jellemző (Forrás: Világbank, oktatásstatisztikai adatbázis¹)

Miközben tehát ezekben az országokban egyértelmű a közösségi szektor dominanciája, abban a tekintetben, hogy a magániskolai hálózat kiterjedtsége milyen mértékű rendszerintű hatást gyakorol, igen jelentős különbségek vannak. Szlovéniában, Romániában, Bulgáriában, Finnországban és néhány más európai országban például a magániskolák súlya igen csekély, lényegében csak speciális kínálatbővítő szerepük van. Ezekben az országokban az oktatási rendszer általános jellemzőire és teljesítményére a magániskolák működése nem gyakorol érdemi hatást. Van azonban öt olyan európai ország, ahol a közösségi intézmények dominanciája ellenére a magániskolai hálózatban tanuló általános iskolások aránya 2015-ben meghaladta a 10 százalékot, ahol tehát a magánszektor súlyánál fogva képes hatást gyakorolni a közoktatási rendszer egészére. Ezek az országok Svédország (10,1%), Portugália (12,4%), Franciaország (14,6%), Magyarország (15,4%) és az Egyesült Királyság (17,8%). Portugáliában már az ezredfordulón is magas volt a magániskolákba járó tanulók aránya (9,6%), s azóta csak csekély mértékben nőtt, Franciaországban pedig ez az arány 2000-ben pont akkora volt, mint 2015-ben. Csupán három olyan európai ország van tehát, ahol az ezredforduló óta jelentős privatizáció zajlott le: Svédország, Magyarország és az Egyesült Királyság. Az általános iskolák privatizációja mindhárom országban igen jelentős mértékű volt: a magántulajdonban lévő általános iskolák száma Svédországban és Magyarországon megközelítőleg félezerre, az Egyesült Királyságban igen rövid idő alatt négyezer közelébe nőtt. A privatizációs folyamat Svédországban az ezredforduló után egyenletes tempóban zajlott, 2012-ben azonban megtorpant. Magyarországon szintén 2012-ig hasonló egyenletes növekedés zajlott, utána azonban a magániskolákban tanuló diákok arányának növekedése jelentősen felgyorsult. E tekintetben a fordulat éve az Egyesült Királyságban is 2012 volt: amíg az ezredfordulótól 2011-ig a magántulajdonban lévő általános iskolákban tanuló diákok aránya stabilan 5 százalék körül alakul, 2012-től négy év alatt az arányuk 5,1 százalékról 17,8 százalékra növekedett (2. ábra).

¹ <https://databank.worldbank.org/data/source/education-statistics-%5e-all-indicators>



2. ábra. A magániskolákban tanuló általános iskolások arányának változása Svédországban, Magyarországon és az Egyesült Királyságban 2000–2015 között (Forrás: Világbank, oktatásstatisztikai adatbázis)

Mint ahogy az eddigiekből látszik, a magyar közoktatásban az elmúlt években lezajlott és jelenleg sem lezárt privatizációs folyamat európai összehasonlításban is jelentős mértékű átrendeződés. A magyar oktatáspolitikai közbeszédet érthető módon ma is az „államosítással”, az oktatásirányítás szélsőségesen erős centralizációjával, az intézményi autonómiák felszámolásával, illetve mindezek már jól dokumentálható következményeivel kapcsolatos diskurzus uralja. Ugyanakkor a magyar közoktatásban zajló folyamatok megértéséhez szükség van az ezzel ellentétes irányú folyamatok megértésére és következményeik feltárására is. A továbbiakban arra teszünk kísérletet, hogy feltérképezzük az „államosítás” és a privatizáció mértékét, mechanizmusát és következményeit.

A magyar közoktatás tulajdonosi szerkezetének átalakulása

2010 óta a magyar közoktatás intézményrendszerének tulajdonosi szerkezete gyökeresen átalakult. Ez az átalakulás két párhuzamos, de ellentétes hatású, önmagukban is igen jelentős változás eredménye: (1) A központi kormányzati tulajdon expanziója: a 2011-es Köznevelésről szóló törvény alapján 2013-ban megtörtént az összes önkormányzati tulajdonban lévő iskola központi kormányzati tulajdonba vétele, melyet a nyilvános diskurzusban kissé pontatlanul ugyan, de igen kifejezően „államosításnak” nevezünk. Ezzel párhuzamosan zajlott a nem egyházi magántulajdonban lévő középfokú szakképzési intézmények jelentős részének a kiszorítása, ami tovább növelte a kormányzati tulajdonban lévő iskolahálózat arányát. (2) Privatizáció: az egyházi tulajdonban lévő iskolahálózat növekedésének kormány által támogatott felgyorsulása és – jóval kisebb mértékben – a nem egyházi magániskolák számának növekedése 2014-től együttesen a közösségi tulajdonban lévő iskolák arányának csökkentését eredményezték.

Az önkormányzati iskolahálózat „államosítása”

Szakmai értelemben a magyar iskolák 1985-ben váltak autonóm intézményekké. A rendszerváltást követően az 1993-as közoktatási törvény az iskolákkal kapcsolatos tulajdonosi jogokat az önkormányzatoknak adta át. Ez a lépés egy átfogó közigazgatási decentralizációs folyamat részét képezte, melynek keretében minden helyben nyújtott közszolgáltatás kötelező önkormányzati feladattá vált. Döntéshozatali kompetenciák tekintetében az önkormányzatok az általános és középfokú intézmények működtetésével kapcsolatos tulajdonosi felelősség teljes körét megkapták: jóváhagyták az iskola programját, megállapították az iskolák költségvetését, kiválasztották és kinevezték az iskolák igazgatóit és rendelkeztek az iskolák jogi, pénzügyi és szakmai elszámoltathatóságának biztosításával kapcsolatos elsődleges felelősséggel. Ezzel párhuzamosan megtörtént az iskolák gazdálkodási, intézményi és szakmai autonómiájának megerősítése. Az 1995-ben elfogadott első Nemzeti Alaptanterv e decentralizált kormányzási mechanizmushoz illeszkedő kétszintű tartalmi szabályozási rendszert vezetett be. Az ezt követő másfél évtized kormányzatai fokozatosan kiépítették a decentralizációhoz illeszkedő kormányzás mechanizmusait: több körben megtörtént a normatív, fiskális decentralizáción alapuló finanszírozási rendszer finomhangolása, egy keresletvezérelt, az intézményi szükségletek sokféleségéhez alkalmazkodó szakmai szolgáltató és pedagógus továbbképzési rendszer kiépítése, a tankönyvpiac részleges minőségbiztosításának létrehozása, az intézményi minőségirányítás rendszerének a felépítése, valamint a tanulók teljesítményének rendszeres mérését szolgáló mechanizmus létrehozása. (Az egyetlen olyan fontos kormányzati alrendszer, amelynek létrehozása elmaradt, egy intelligens és professzionális külső intézményértékelési rendszer létrehozása volt.)

A 2011-es Köznevelési Törvény alapján 2013-tól a központi kormányzat átvette az önkormányzatoktól az iskolák működtetésével kapcsolatos összes tulajdonosi jog gyakorlását, valójában tehát tulajdonosváltás történt. Az iskolák által használt épületek önkormányzati tulajdonban maradtak, de a kormány ingyenes használatába kerültek, s e tulajdonosi joghoz – eltekintve egy rövid ideig fennálló, a visszatérő működési kiadások finanszírozására vonatkozó pénzügyi kötelezettségtől – nem kapcsolódott semmilyen tulajdonosi döntéshozatali jogosultság. (A visszatérő működési kiadások finanszírozását 2015-ben vette át a központi költségvetés az önkormányzatoktól. Ettől kezdve az önkormányzatoknak semmilyen, a közoktatással kapcsolatos felelősségük nincs.)

Amint azt már jeleztük, az iskolák „államosítása” nem csupán egyszerű tulajdonosváltást jelentett, hanem az oktatás kormányzási rendszerének mindenre kiterjedő átalakítását. Az iskolák mint önállóan regisztrált gazdálkodó szervezetek megszűntek, beleolvadtak az újonnan létrehozott, majd pedig számos alkalommal átszervezett Klebelsberg Intézményfenntartó Központba (KLIK). Az iskolák pedagógusai a KLIK alkalmazottaivá, az iskolák a KLIK telephelyeivé váltak. Lényegében minden fontosabb iskolavezetési, pénzügyi gazdálkodási, humán erőforrás-gazdálkodási és szakmai döntési jogosultság a KLIK tankerületi központjaihoz került, a központok tehát 2013 óta kívülről „mikromenedszelik” az iskolákat. Mindezzel együtt megtörtént a kormányzás teljes eszközrendszerének (finanszírozás, tartalmi szabályozás, minőségértékelés, szakmai szolgáltató rendszer, tankönyvkiadás, stb.) az új bürokratikus centralizáción alapuló oktatásirányítási rendszerhez igazítása. Mindösszesen, a közösségi tulajdonban lévő iskolahálózat teljes mértékben központi kormányzati tulajdonba került (1. táblázat).

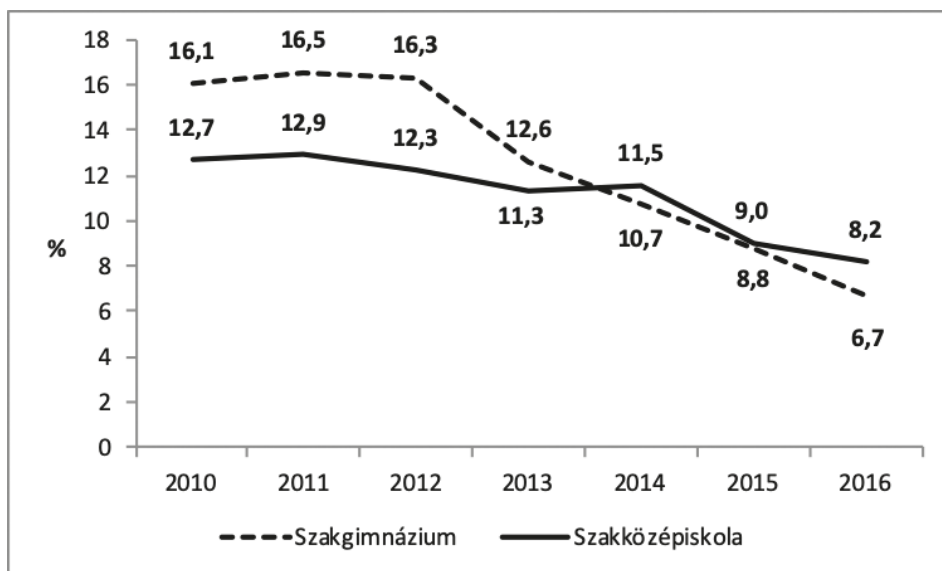
1. táblázat. A közoktatás tulajdonosi szerkezetének átalakulása (2010–2016, Forrás: Varga, 2018)

Az egyes tulajdonosi körök részesedése a közoktatási intézményhálózaton belül (%)			
Év	Kormányzati tulajdonban lévő iskolák aránya	Önkormányzatok tulajdonában lévő iskolák aránya	Magántulajdonban lévő iskolák aránya (egyházi és egyéb magániskolák együtt)
<i>Általános iskolai oktatás</i>			
2010	1,4	84,7	13,9
2013	80,1	1,1	18,9
<i>Középfokú oktatás</i>			
2010	2,8	65,4	31,8
2013	64,6	0,8	34,6

A magániskolák kiszorítása az iskolarendszerű szakképzésben

Részben demográfiai okból, részben pedig a tizenhét és tizennyolc évesek körében csökkenő közoktatási részvétel miatt 2010 és 2016 között a középfokú oktatásban részt vevő tanulók létszáma 24 százalékkal csökkent. Ez a csökkenés azonban egyenlőtlenül oszlott el a három középfokú iskolatípus között. Miközben a gimnáziumokban tanuló diákok aránya ugyanebben az időszakban 34,4 százalékról 41,8 százalékra növekedett, a két középfokú szakképző intézményben tanulók aránya viszont csökkent: a szakgimnáziumokban (volt szakközépiskolákban) 41,6 százalékról 38,5 százalékra, a szakközépiskolákban (volt szakiskolákban) pedig 22,4 százalékról 18 százalékra. A 2011-es szakképzési törvény alapján a kormányzat a Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságokon keresztül évente intézményenként és szakmánként állapítja meg a közfinanszírozott szakképzési keretszámokat. A folyamatosan csökkenő tanulólétszámok körülményei között a Bizottságok egyértelműen előnyben részesítették az állami és egyházi tulajdonban lévő szakképző intézményeket.

A nem egyházi magántulajdonban lévő intézmények túlélési esélyeit tovább csökkentette a szakgimnáziumok tanterveinek megváltoztatása 2016-tól. Ennek alapján számos szakképzési programban a szakmai vizsgákat a tanulók nem egy érettségi utáni poszt-szekundér program végén, hanem az érettségi vizsgával azonos időpontban kell letegyék, ami jelentős mértékben csökkentette az érettségi vizsgára való felkészítést szolgáló általános oktatási időkeretet. Ez lényegében megszüntette a poszt-szekundér oktatásban biztosított szakmai képzés iránti keresletet és csökkentette a szakgimnáziumi oktatás népszerűségét. Összességében, a nem egyházi tulajdonban lévő magániskolák aránya, illetve az általuk oktatott tanulók aránya jelentős mértékben csökkent, s a közeljövőben további csökkenésük várható (3. ábra).



3. ábra. A nem egyházi magánintézményekbe járó tanulók aránya a középfokú szakképzésben
(Forrás: Varga, 2018)

Az egyházi magániskolák hálózatának expanziója

Néhány kivételtől eltekintve az egyházi iskolahálózat gyors bővülése a nagyszámú már működő önkormányzati, később állami tulajdonban lévő iskola különböző keresztény egyházaknak való átadásának az eredménye. Ez a folyamat a 2011-es köznevelési törvény elfogadása után gyorsult fel, majd pedig 2013-tól, a közösségi iskolák KLIK-be olvasztása után lelassult. Mint az a 2. táblázat adataiból jól látszik, az egyházak igen rövid idő alatt az általános iskolai és középfokú oktatás jelentős súlyú szereplőivé léptek előre.

2. táblázat. Az egyházak tulajdonban lévő magániskola hálózat részesedése az általános iskolai és a középfokú intézményhálózaton belül (Forrás: Varga, 2018)

Év	Általános iskolai oktatás		Középfokú oktatás	
	Iskolák (%)	Tanulók (%)	Iskolák (%)	Tanulók (%)
2010	9,4	7,4	10,4	6,7
2016	15,8	17,4	22,8	15,1

A nem egyházi magánoktatás bővülése az általános iskolai oktatásban

A vizsgált időszakban az egyházi iskolahálózat dinamikus bővülésével párhuzamosan 2014-ig a nem egyházi magánoktatás kismértékű zsugorodása volt megfigyelhető. Ettől kezdve azonban az általános iskolai és a középfokú magánoktatásban eltérő irányú változások zajlottak, illetve zajlanak napjainkban is (3. táblázat). Középfokon az állami oktatási hálózaton belül változatlanul jelentős „elitgimnáziumi” kínálat elszívó hatása, a demográfiai okokkal magyarázható tanulósám-csökkenés, valamint a nem egyházi

magániskolák szakképzésből való kiszorulása összegződő hatásaként a magániskolákban tanuló diákok aránya az időszak végéig csökkent. Ezzel szemben – mint arról a továbbiakban bővebben lesz szó – az állami általános iskolák szülők által érzékelt gyorsan romló minősége miatt alapfokon újra növekedni kezdett a nem egyházi magánintézmények népszerűsége. Az állami oktatással szembeni alternatívák keresése különösen a nagyobb fizetőképes kereslettel rendelkező középosztályi szülők körében erősödött fel. A nem egyházi magániskolák kis mérete miatt az intézményeik aránya gyorsabban növekszik, mint az általuk oktatott tanulók aránya.

3. táblázat. A nem egyházi tulajdonban lévő magániskola-hálózat részesedése az általános iskolai és a középfokú intézményhálózaton belül (Forrás: Varga, 2018)

Év	Általános iskolai oktatás		Középfokú oktatás	
	Iskolák (%)	Tanulók (%)	Iskolák (%)	Tanulók (%)
2010	4,5	1,8	21,4	12,3
2011	4,4	1,8	22,2	12,5
2012	4,2	1,8	20,4	12,2
2013	3,9	1,7	18,8	10,2
2014	4,0	1,8	17,6	9,5
2015	4,2	2,0	20,9	8,2
2016	4,8	2,3	20,6	7,4

Összegződő hatások: a közoktatás tulajdonosi szerkezetének átrendeződése

Az eddig ismertetett folyamatok összegződő hatásaként a közoktatási iskolahálózat tulajdonosi szerkezete 2010 óta jelentős mértékben átalakult. E változás két kulcseleme a közösségi tulajdonban lévő iskolahálózat arányának folyamatos csökkenése és a magániskolai hálózat belső szerkezetének átalakulása.

A közösségi tulajdonban lévő általános iskolai és középfokú oktatás visszaszorulása kimutatható az önkormányzati/állami iskolák számának, valamint – ami még fontosabb – az általuk oktatott tanulók arányának csökkenésében is. A csökkenés különösen szembetűnő az általános iskolai oktatásban, ahol a közösségi tulajdon az évtized elején még domináns volt. Ennek legfontosabb oka az, hogy az egyházak tulajdonába került közösségi általános iskolák nagy többsége korábban önkormányzati iskola volt. Középfokon az intézmények alig több mint fele maradt állami tulajdonban. Ez azonban az állami intézmények lényegesen nagyobb mérete miatt nem járt ugyanilyen mértékű tanulóarány-csökkenéssel, a diákok több mint háromnegyede még állami intézményben tanul (4. táblázat).

4. táblázat. A közösségi tulajdonban lévő oktatási intézmények és az általuk oktatott tanulók arányának csökkenésén (Forrás: Varga, 2018)

Év	Általános iskolai oktatás		Középfokú oktatás	
	Iskolák (%)	Tanulók (%)	Iskolák (%)	Tanulók (%)
2010	86,1	90,8	68,2	81,1
2011	84,4	89,1	66,1	79,6
2012	81,6	86,1	64,6	76,4
2013	81,1	84,9	65,4	76,8
2014	80,8	84,5	65,9	76,7
2015	80,4	83,9	57,4	77,2
2016	79,4	83,0	56,6	77,5

Ami az általános iskolai magánszektor belső összetételét illeti, az ezredforduló óta az egyházi iskolahálózat az intézmények számát és az általuk oktatott tanulók arányát tekintve is dominánssá vált. Miközben a nem egyházi magánintézmények aránya az egész időszakban lényegében stagnált (igen csekély mértékben növekedett), az egyházi iskolák és az általuk oktatott diákok aránya a háromszorosára növekedett (5. táblázat).

5. táblázat. Az egyházi és egyéb magániskolák, valamint az általuk oktatott tanulók arányának változása az általános iskolai oktatásban (Forrás: Varga, 2018)

Év	Egyházi iskolák		Egyéb magániskolák	
	Iskolák (%)	Tanulók (%)	Iskolák (%)	Tanulók (%)
2001	5,0	4,5	2,6	1,1
2002	5,2	4,7	2,6	1,1
2003	5,5	5,0	2,7	1,2
2004	5,9	5,3	3,0	1,4
2005	6,3	5,5	3,1	1,3
2006	6,4	5,7	3,2	1,4
2007	8,0	6,2	4,0	1,7
2008	8,5	6,6	4,4	1,7
2009	9,1	7,0	4,5	1,7
2010	9,4	7,4	4,5	1,8
2011	11,2	9,1	4,4	1,8
2012	14,1	12,2	4,3	1,8
2013	15,0	13,3	3,9	1,7
2014	15,2	13,8	4,0	1,8
2015	15,5	14,1	4,2	2,0
2016	15,8	14,7	4,8	2,3

Hasonló folyamat ment végbe a középfokú oktatásban is. Az évezred elején még közel kétszer annyi nem egyházi magániskola működött Magyarországon, mint egyházi. Az azóta eltelt időszakban a nem egyházi magániskolák aránya egy ideig növekedett, majd 2014-től csökkenni kezdett; jelenleg a súlyuk a középfokú oktatásban nagyjából akkora, mint az ezredfordulón volt. Ezzel szemben a középfokú oktatásban az egyházi iskolahálózat mind az iskolák, mint pedig a tanulók arányát tekintve közel háromszorosára nőtt, jelenleg már nagyon iskolahálózattal rendelkeznek, mint a nem egyházi magániskolák (6. táblázat).

6. táblázat. Az egyházi és egyéb magániskolák, valamint az általuk oktatott tanulók arányának változása a középfokú oktatásban (Forrás: Varga, 2018)

Év	Egyházi iskolák		Egyéb magániskolák	
	Iskolák (%)	Tanulók (%)	Iskolák (%)	Tanulók (%)
2001	8,2	5,3	14,9	7,8
2002	8,2	5,5	15,5	7,8
2003	8,3	5,7	16,6	8,5
2004	8,3	5,8	17,2	8,8
2005	8,6	6,0	18,0	8,8
2006	8,7	6,2	18,4	8,6
2007	9,3	6,2	20,2	9,6
2008	9,8	6,5	20,9	10,2
2009	10,3	6,6	21,4	11,5
2010	10,4	6,7	21,4	12,3
2011	11,8	7,9	22,2	12,5
2012	15,0	11,4	20,4	12,2
2013	15,8	13,0	18,8	10,2
2014	16,6	13,9	17,5	9,5
2015	21,8	14,6	20,9	8,2
2016	22,8	15,1	20,6	7,4

Összességében a nem egyházi magániskolai hálózat lényegében megmaradt a speciális szülői-tanulói igények kielégítését szolgáló, a kínálatot gazdagító szerepben, az egyházi iskolahálózat azonban a fősodró közoktatási szolgáltatások egyik legfontosabb szereplőjévé vált.

A közösségi és magántulajdonban lévő iskolahálózatok belső arányainak jelentős változása a tanulói és intézményi szint mellett kimutatható a települések szintjén is. Az Országos Kompetenciamérések adatai szerint csökkent azoknak a településeknek a száma és aránya, melyekben működik önkormányzati, illetve állami vagy nem egyházi magániskola, míg az egyházi iskolával rendelkező települések száma és aránya a duplájára nőtt (7. táblázat).

7. táblázat. A közösségi, egyházi és nem egyházi magántulajdonban lévő iskolákkal rendelkező települések számának és arányának változása (általános és szervezetszervező középiskolák, 2010-2016.

Forrás: OKM, 8. évfolyam)

	2010 (1559 település)		2016 (1524 település)	
	Települések száma	Települések aránya (%)	Települések száma	Települések aránya (%)
Van önkormányzati/állami iskola	1506	96,6	1378	90,4
Van egyházi magániskola	133	8,5	268	17,6
Van nem egyházi magániskola	61	3,9	46	3,0

Az egyházi iskolahálózat növekedésének van egy jelentős, hozzáféréssel kapcsolatos mellékhatása: közel négyszeresére nőtt azoknak a településeknek a száma, ahol kizárólag egyházi iskola működik (8. táblázat). Mivel az egyházi iskolákban az adott felekezeti hitvallása szerinti kötelező hittanoktatás folyik, ezeken a településeken sérül a szülők és a tanulók joga a saját vallásuknak megfelelő oktatásra, ami magában foglalja a hittan tanulását nem tartalmazó oktatáshoz való jogot is. Ezt a jogot kizárólag az ideológiailag semleges közösségi iskolák biztosíthatják, melyekben a hittanoktatás fakultatív extrakurrikuláris tanulási program. Azon a 137 településen tehát, ahol csupán egyházi iskola működik, sérülnek a szülők nemzetközi egyezményekben rögzített emberi jogai.²

8. táblázat. Azon települések számának változása, ahol kizárólag egyházi tulajdonban lévő iskola működik (2010–2015, Forrás: Tomasz 2017)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Katolikus	15	27	61	71	72	74
Református	14	16	30	33	35	36
Baptista	1	2	17	17	17	13
Keresztény kiségyház	4	6	8	9	10	10
Görök katolikus	1	4	4	4	4	4
Evangélikus	1	1	2	2	2	2
Más egyház	2	2	2	1	1	0
Összesen	38	58	124	136*	139**	137**

* Az egyik településen két egyházi iskola

** Két településen két egyházi iskola

² Az Európai Unió Alapjogi Chartája 14. cikk, (3) bekezdés: [Az oktatáshoz való jog magában foglalja] „a szülőknek azon jogát, hogy gyermekeik számára vallási, világnézeti vagy pedagógiai meggyőződésüknek megfelelő nevelést biztosítsanak.”

A tulajdonosi szerkezet változását generáló oktatáspolitikai beavatkozások

A közoktatás tulajdonosi szerkezetének megváltozása 2010 után nem spontán, az egyházi oktatással szembeni igények növekedésével magyarázható folyamatok, hanem tudatos és célzott kormányzati beavatkozások eredménye volt. Ebben az időszakban az Orbán-kormányok iskolahálózat-politikája három fajta eszközrendszer kombinációján alapult. Ezek a következők voltak: (1) az egyházi tulajdonban lévő iskolák számára megállapított speciális, a közösségi kontrollt gyengítő szabályok rögzítése, (2) az egész iskolarendszer kormányzását jellemző szélsőséges centralizáció szabályrendszerének fellazítása az egyházi iskolák számára, különösen az iskolai autonómia mértékével, a tantervi szabályozással és a tankönyvi kínálattal kapcsolatban, valamint (3) az egyházi intézményeket előnyben részesítő finanszírozás, és különböző negatív és pozitív ösztönzők alkalmazása. Az egyházi iskolahálózat bővülését segítő finanszírozási ösztönzők egy része a finanszírozási mechanizmusba kódolt előnyökkel, egy másik része pedig az ezen keresztül biztosított több költségvetési forrással operál.

Preferenciális szabályozás és könnyítések

Az egyházi iskolahálózat bővülését elősegítő kormányzati politika 2010 óta – mint ebben az időszakban minden más oktatáspolitikai beavatkozás-sorozat – nem valamilyen kidolgozott stratégián alapszik. Sokkal inkább az egyházakat előnyben részesítő egyedi preferenciális szabályok rögzítéséről és eseti döntésekről van szó, melyek illeszkednek az oktatáspolitikai általános irányvonalába. Más szavakkal: szinte minden, a kormányzat által kezdeményezett és megvalósított változtatás tartalmaz olyan elemeket, melyek preferenciális szabályokat vagy könnyítéseket tartalmaznak az egyházak számára. Ezek a könnyítések összességükben közvetlenül, vagy éppen nem szándékos mellékhatásként ösztönözték a közösségi tulajdonban lévő

A közoktatás tulajdonosi szerkezetének megváltozása 2010 után nem spontán, az egyházi oktatással szembeni igények növekedésével magyarázható folyamatok, hanem tudatos és célzott kormányzati beavatkozások eredménye volt. Ebben az időszakban az Orbán-kormányok iskolahálózat-politikája három fajta eszközrendszer kombinációján alapult. Ezek a következők voltak: (1) az egyházi tulajdonban lévő iskolák számára megállapított speciális, a közösségi kontrollt gyengítő szabályok rögzítése, (2) az egész iskolarendszer kormányzását jellemző szélsőséges centralizáció szabályrendszerének fellazítása az egyházi iskolák számára, különösen az iskolai autonómia mértékével, a tantervi szabályozással és a tankönyvi kínálattal kapcsolatban, valamint (3) az egyházi intézményeket előnyben részesítő finanszírozás, és különböző negatív és pozitív ösztönzők alkalmazása. Az egyházi iskolahálózat bővülését segítő finanszírozási ösztönzők egy része a finanszírozási mechanizmusba kódolt előnyökkel, egy másik része pedig az ezen keresztül biztosított több költségvetési forrással operál.

iskolák egyházak számára történő átadásukkal megvalósuló privatizációját és az egyházi iskolahálózat növekedését.

Az önkormányzati iskolák egyházak számára való átadásának megkönnyítése a 2010-ben hivatalba lévő kormány egyik nyilvánvaló prioritása volt. Ezt jelezte egy szinte azonnali törvénymódosítás³, amely eltörölte azt a szabályt, hogy az egyháznak átadott iskola kiegészítő egyházi támogatását (amely a közösségi intézmények finanszírozásában a költségvetési támogatáson felül az önkormányzatok átlagos kiegészítését volt hivatva pótolni) öt évig az átadó önkormányzatoknak kellett fizetniük. A törvénymódosítást követően a kiegészítő támogatást már az átvétel első évétől az állami költségvetés biztosította, ami megszüntette az önkormányzatok átadással kapcsolatos ellenérdekeltségét (Tomasz, 2017).

Az egyházi tulajdonban lévő iskolahálózat bővülése szempontjából hatásukat tekintve a legfontosabb preferenciális szabályok és könnyítések az egyházi iskolák beiskolázási politikáinak szabályozásával kapcsolatosak. Általában a tanulók beiskolázásakor az iskolák kötelesek előnyben részesíteni az iskolakörzeten belül lakó gyerekeket. Ez a szabályozás nem korlátozza a szülők iskolaválasztási szabadságát, viszont korlátot szab annak, hogy az iskolák szelektív beiskolázási gyakorlatot követve férőhelyeiket iskolakörzeten kívülről jelentkező gyerekekkel tölthessék fel. (Erre csak az iskolakörzeten belüli gyerekek felvétele után még fennmaradó üres férőhelyek erejéig van módjuk.) Ez a szabályozás azonban nem vonatkozik a magániskolákra, ezen belül az egyházi magániskolákra. Az egyházi iskolákra vonatkozó speciális szabályozás szerint amennyiben egy egyházak tulajdonában lévő iskola egyoldalú nyilatkozattal kinyilvánítja, hogy közreműködik közoktatási szolgáltatás nyújtásában, jogosulttá válik állami költségvetési támogatásra. Ebben az esetben elméletileg az egyházi iskoláknak tanulólétszámuk minimum 25 százaléka erejéig iskolakörzeten belül élő gyerekeket kell felvenniük. Az egyházi iskolák iskolakörzeteinek meghatározása viszont rendkívül tágan történik: lényegében azonos azzal a településsel, ahol működnek. (Egy közepes méretű város esetében például az iskolakörzet az egész település.) Ismereteink szerint e rendkívül megengedő szabályozás betartását sem ellenőrzi egyetlen hatóság sem. Ráadásul az egyházi iskolák nem kötelezettek hátrányos helyzetű tanulók felvételére, és vallási alapon jogosultak felvételi szűrést alkalmazni, így ez a szabályozás nem alkalmas arra, hogy mérsékelje az egyházi iskolák szelekciós gyakorlatát (Ercse, 2018.).⁴

Általában a tanulók beiskolázásakor az iskolák kötelesek előnyben részesíteni az iskolakörzeten belül lakó gyerekeket. Ez a szabályozás nem korlátozza a szülők iskolaválasztási szabadságát, viszont korlátot szab annak, hogy az iskolák szelektív beiskolázási gyakorlatot követve férőhelyeiket iskolakörzeten kívülről jelentkező gyerekekkel tölthessék fel. (Erre csak az iskolakörzeten belüli gyerekek felvétele után még fennmaradó üres férőhelyek erejéig van módjuk.) Ez a szabályozás azonban nem vonatkozik a magániskolákra, ezen belül az egyházi magániskolákra.

³ A közoktatási törvény módosításáról szóló 2010. évi LI. törvény.

⁴ 2011. évi CXCV. törvény (NKT), 23. *Az egyházi köznevelési intézmény és a magán köznevelési intézmény működésére, valamint az állami nevelési-oktatási intézményekben megszervezhető hit- és erkölcsoktatásra vonatkozó sajátos szabályok*, 33§-35/B. §

Számos egyéb, az egyházi iskolák számára megállapított könnyítő szabályozás mellett egy további, számukra előnyt biztosító kivétel, hogy a magániskolákra nem terjed ki az a tanügyigazgatási rendszer, amely teljes mértékben felszámolta az állami iskolák korábban élvezett gazdálkodási, szervezeti és szakmai önállóságát. Az iskolákat működtető egyházak lényegében ugyanazokat a tulajdonosi döntési jogokat gyakorolják, melyeket a 2011-es törvény előtti időszakban az önkormányzati iskolafenntartók: az igazgató kiválasztását és kinevezését, az iskolák programjának elfogadását, az éves költségvetés megállapítását stb. (Bizonyos egyházi fenntartók a korábbihoz képest kissé erőteljesebb kontrollt gyakorolnak az iskolák működése felett, ez azonban általában nem éri el azt a mértéket, amikor már az iskolai autonómia jelentős korlátozásáról kellene beszélnünk.) Más szavakkal: az egyházi iskolákat tipikusan saját igazgatóik irányítják, és számos fontos döntés meghozatala a tantestület bevonásával történik. Az egyházi iskolák nagyobb autonómiája nagyobb mozgástérrel párosul abban a tekintetben, hogy mennyire kell alávetniük magukat azoknak a szélsőségesen centralizált rendszereknek, melyeket a kormányzat az állami iskolák vonatkozásában (elméletileg az egész közoktatási intézményrendszerre egységesen) alakított ki. Így például az egyházi iskolák saját kerettantervek alapján és külön, számukra kiadott tankönyvek segítségével oktatnak. Összességében az egyházi iskolák jelentős mértékben mentesülnek a szélsőséges centralizáción alapuló államosítás következményei alól, tehát – elméletileg – nagyobb mozgástérük van az egyszer már elért oktatási minőség megőrzése terén.

Finanszírozási ösztönzők: párhuzamos rendszerek

Mivel az „államosított” közösségi tulajdonban lévő iskolák önálló gazdálkodása az állami iskolafenntartói szervezetekbe való beolvadásuk miatt teljesen megszűnt, 2012 szeptemberétől eltérő finanszírozási mechanizmus jött létre az állami és magániskolák számára. Az állami iskolák minden kiadását közvetlenül az iskolafenntartó központ fizeti. A KLIK, majd 2016-tól a tankerületi központok költségvetésének megállapítása úgynevezett „történeti alapon”, az előző évi költségvetést bázisnak tekintve történik. E mögött gyakorlatilag semmilyen komolyan vehető pénzügyi tervezés nem zajlik. Egyszerűen szólva: a központ eseti döntések alapján teljesíti a kifizetési kötelezettségeket addig, amíg a rendelkezésre álló pénzkeretek ezt lehetővé teszik. A kifizetési kötelezettségek teljesítése a pénzkeretek hozzávetőleges ismerete alapján eseti döntésekkel történik, amiben komoly szerepet játszik az intézményvezetők informális érdekvédelemértékesítő képessége is. A visszatérő személyi kiadások tervezése elméletileg a szükséges és elismert tanítási órák számán alapszik, a gyakorlatban azonban semmilyen standardizáció nem érvényesül. A személyi kiadások kifizetésének alapja a mindenkori bértábla és a pedagógus és nem pedagógus alkalmazottak száma. A személyi kiadásokra rendelkezésre álló keretek és a fizetési kötelezettségek egyensúlyának fenntartása az alkalmazási döntések eseti direkt kontrolljával történik, melyek segítségével az alkalmazottak számát a központ alacsonyan tartja. Ez csak oly módon lehetséges, hogy a központok a legtöbb iskolában nem engedik feltölteni az elméletileg engedélyezett létszámkereteket.

A magániskolák személyi kiadásait is közvetlenül a kincstár folyósítja, a kiadások kalkulációja ugyanazon kritériumok alapján történik, mint ahogy elméletileg az állami iskolákban kellene történnie. A legnagyobb különbség az, hogy a magániskolákban az állam nem gyakorol semmilyen közvetlen befolyást az egyedi alkalmazási döntésekre, ezért azok fel tudják tölteni a számukra megfinanszírozott létszámkereteket. (Amennyiben rendelkeznek egyéb forrással is, azt túl is léphetik.) A működési költségek finanszírozása esetében azonban gyökeresen eltérő a helyzet. Az egyházak és kisebbségi önkormányzatok által működtetett iskolák tulajdonosai a 2012 előtti rendszernek megfelelően

általános „fejkvóta” alapú normatív költségvetési támogatást kapnak. A nem egyházi (és nem kisebbségi önkormányzati) magániskolák azonban nem kapnak semmilyen visszatérő működési kiadásaik fedezetét szolgáló költségvetési támogatást, azt saját forrásaikból kell fedezniük. Az egyházak finanszírozási helyzetét az évente több alkalommal megítélt nagy összegű eseti oktatási célú támogatások is javítják, melyekkel az egyházak lényegében szabadon gazdálkodhatnak.

A szakképző iskolák NGM általi átvétele és a szakképzési centrumok létrehozása óta az iskolarendszerű szakképzés finanszírozása elméletileg szektorsemleges mechanizmus: a személyi és működési kiadások fedezetét az állami költségvetés biztosítja a szakképzési centrumok számára, amely – a tankerületi központokhoz hasonló módon – közvetlenül finanszírozza az intézményekben megjelenő költségek kifizetését. Mivel azonban a finanszírozás az évente intézményenként megállapított képzési létszámokon alapszik, amely szisztematikusan előnyben részesíti az állami intézményeket, az egyes tulajdonosi körök finanszírozása között mégis jelentős különbségek alakultak ki.

Összességében a magyar közoktatásban hat párhuzamos, eltérő mértékben centralizált finanszírozási mechanizmus működik, melyek eltérő allokációs mechanizmust alkalmaznak és eltérő tervezési kritériumokon alapulnak (9. táblázat). E rendszer egyik véglete a továbbra is önkormányzatok által ellátott óvodai nevelés finanszírozása, mely változatlanul normatív és decentralizált. A másik véglete az állami általános iskolai és gimnáziumi oktatás, melynek finanszírozása teljes mértékben centralizált inputfinanszírozás (2016 óta részben dekoncentrált), és normativitást nyomokban sem tartalmaz. A kettő között a különböző finanszírozási mechanizmusok a bérkiadások direkt központi költségvetési finanszírozását kombinálják a dologi működési költségek normatív finanszírozásával. (A nem-egyházi magániskolák kivételével, melyek nem kapnak működési támogatást.) A finanszírozás egyetlen egységes eleme a bizonyos célhoz kötött kiegészítő támogatások (ingyenes tankönyv és gyermekélelmezés) tanulólétszám alapú normatív támogatása, melyet tulajdonosra való tekintet nélkül minden iskola megkap. Mindösszesen, a közoktatás finanszírozási rendszere alapjául szolgáló alapelvek nem világosak és a rendszer szinte teljesen átláthatatlan. Ebben a rendszerben összes visszatérő költségeiket biztosító állami támogatáson alapuló stabil gazdálkodásra csupán az önkormányzatok által fenntartott óvodáknak és az egyházak által fenntartott iskoláknak van módja.

9. táblázat. Párhuzamos finanszírozás rendszerek a közoktatásban

Intézménytípus/ tulajdonos	Finanszírozási mechanizmus	Cél/finanszírozás alapja
Óvodák/önkormányzat vagy magán	Decentralizált normatív finanszírozás	<ul style="list-style-type: none"> • Iskola előtti nevelés minden költsége/tanulólétszám („fejkvóta”)
Általános iskolai és gimnáziumi oktatás/ állami	Direkt költségvetési inputfinanszírozás a tankerületi iskolafenntartó központok számára + célhoz kötött kiegészítő támogatások	<ul style="list-style-type: none"> • Fizetések/átlagfizetések • Működési kiadások/előző évi bázis • Ingyenes tankönyv és gyermekélelmezés/tanulólétszám („fejkvóta”)
Általános iskolai és gimnáziumi oktatás/ egyházi	A direkt költségvetési inputfinanszírozás (fizetések) és normatív finanszírozás (működési költségek) kombinációja az egyházi fenntartó számára + célhoz kötött kiegészítő támogatások + egyházak egyedi oktatási célú támogatása	<ul style="list-style-type: none"> • Fizetések/átlagfizetések • Vallásoktatás költségeinek finanszírozása/átlagfizetések • Működési kiadások/tanulólétszám („fejkvóta”) • Ingyenes tankönyv és gyermekélelmezés/tanulólétszám („fejkvóta”) • Nem célhoz kötött egyedi oktatási támogatások/egyházi fenntartók által utólag benyújtott költségvetés
Általános iskolai és gimnáziumi oktatás/ országos kisebbségi önkormányzati	A direkt költségvetési inputfinanszírozás (fizetések) és normatív finanszírozás (működési költségek) kombinációja a kisebbségi önkormányzatok számára + célhoz kötött kiegészítő támogatások	<ul style="list-style-type: none"> • Fizetések/átlagfizetések • Működési kiadások/tanulólétszám („fejkvóta”) • Ingyenes tankönyv és gyermekélelmezés/tanulólétszám („fejkvóta”)
Általános iskolai és gimnáziumi oktatás/ egyéb magán	Direkt költségvetési inputfinanszírozás (fizetések) a magánfenntartó számára + célhoz kötött kiegészítő támogatások	<ul style="list-style-type: none"> • Fizetések/átlagfizetések • Ingyenes tankönyv és gyermekélelmezés/tanulólétszám („fejkvóta”)
Középfokú szakképzés/ állami, egyházi és egyéb magán	Decentralizált inputfinanszírozás a szakképzési központok számára (fizetések és működési kiadások) + célhoz kötött kiegészítő támogatások	<ul style="list-style-type: none"> • Fizetések átlagfizetések alapján kalkulálva + egy tanulóra eső működési kiadások/évente megállapított finanszírozott tanulói létszámkeret • Ingyenes tankönyv és gyermekélelmezés/tanulólétszám („fejkvóta”)

Finanszírozási ösztönzők: eltérő mértékű támogatások

Részben megbízható adatok hiányában, részben pedig a különböző tulajdonosi körök eltérő rendszerű finanszírozása miatt az állami és magániskolákra fordított költségvetési kiadások igen nehezen hasonlíthatók össze. Mindazonáltal az egy főre eső támogatások tekintetében mód van néhány összehasonlításra (10. táblázat).

Amikor 2012-ben a KLIK költségvetését első alkalommal különítették el, a pedagógusok bérére fordított kiadások tervezésének alapja egységesen (fenntartóktól függetlenül) az éppen érvényes pedagógus bértábla alapján történt. Ennek következtében a személyi kiadások tekintetében nem keletkeztek jelentős különbségek az állami és a különböző magániskolák között. Ezzel szemben azonban ugyanebben az évben az állami iskolák dologi működési kiadásainak finanszírozása hatalmas összeggel, bizonyos becslések szerint 120 milliárd forinttal csökkent, miközben az egyházi iskolák normatív működési támogatása nem csökkent. Azóta az állami iskolák működési kiadásainak finanszírozása minden évben ezen a rendkívül alacsony szinten maradt. A Költségvetési Felelősségi Intézet számításai alapján jól látszik, hogy a 2012-ben kialakult finanszírozási szakadék jelenleg is fennáll, sőt, 2018-ban tovább szélesedett. Az intézet kalkulációja szerint ahhoz, hogy az állami iskolák dologi kiadásai ugyanolyan szinten legyenek finanszírozva, mint az egyházi iskoláké, 2016-ban 79,2 milliárd forint, 2017-ben pedig már 112,5 milliárd forint többlettámogatásra lett volna szükség.

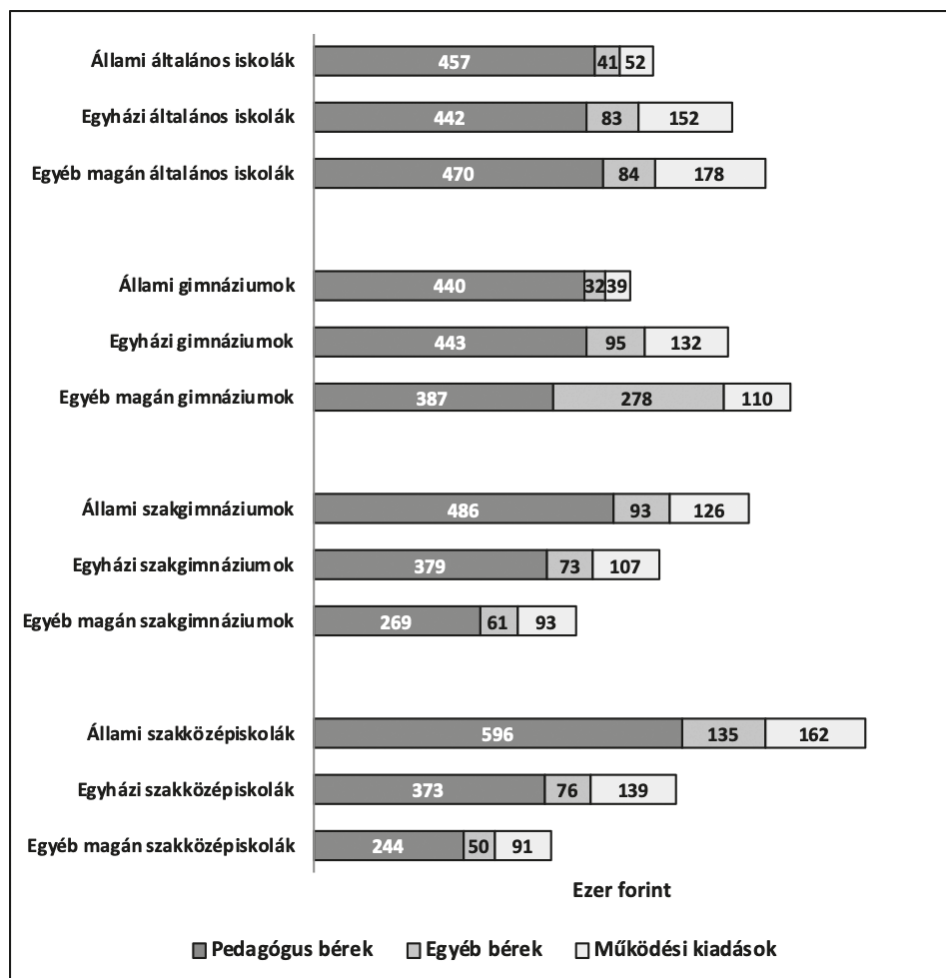
10. táblázat. Az állami és egyházi iskolák dologi működési kiadásainak költségvetési támogatása (a szakképző intézmények támogatása nélkül, Forrás: Költségvetési Felelősségi Intézet⁵)

	2016/2017 tanév (tény)		2017/2018 tanév (költségvetési terv)	
	Egyházi iskolák	Állami iskolák	Egyházi iskolák	Állami iskolák
Tanulólétszám (fő) (fajlagos finanszírozási alap az SNI tanulók magasabb támogatásával korrigálva)	207 505	774 243	207 505	774 243
Visszatérő működési költségekre fordított költségvetési kiadás (millió Ft.)	33 200	44 636	41 501	42 339
Visszatérő működési költségekre fordított egy tanulóra eső költségvetési kiadás (Ft.)	160 000	57 651	200 000	54 684
Az állami iskolák egy tanulóra eső működési költségvetési támogatása az egyházi iskolák kiadásainak arányában. (%)		36,0		27,3

⁵ <https://168ora.hu/itthon/valami-nagyon-eltorzult-negyszer-tobb-penz-tad-az-allam-az-egyhazi-iskolak-nak-mint-a-sajatjainak-5029>

Az egy tanulóra eső kiadások összehasonlítására az MTA Közgazdaságtudományi Intézete által kiadott *A közoktatás indikátorrendszere 2017* kötetben szereplő, 2016-ra vonatkozó finanszírozási adatok alapján van módunk. Amint az adatokból jól látszik, az általános iskolai és gimnáziumi oktatásban a személyi kiadások támogatásában 2016-ban sem voltak jelentős különbségek az állami, egyházi és nem egyházi magánoktatásban (4. ábra). Ezzel szemben jelentős különbségek alakultak ki az egyéb személyi és működési kiadások tekintetében. A magániskolák magasabb személyi kiadásait két ok magyarázza. Az első az, hogy amikor az állami iskolák pedagógusai a KLIK munkavállalói lettek, új szerződésük megszüntetett minden, korábban az önkormányzatok által biztosított, béren kívüli kiegészítő juttatást, amely ebben a szektorban sok esetben jelentős mértékű jövedelemcsökkenést eredményezett. A magániskolák nagyobb gazdálkodási önállóságának köszönhetően ezek a juttatások a magániskolákban többnyire megmaradtak. A másik ok az, hogy az egyházi és egyéb magániskolák tulajdonosainak az alapfinanszírozásba épített költségvetési támogatáson kívül is vannak bérekre fordítható saját bevételeik. Az egyházi iskolák számára ezt az évente több alkalommal eseti döntésekkel megítélt jelentős kormányzati plusztámogatás biztosítja, az egyéb magániskolák pedig tipikusan tandíjából és pályázati támogatásokból jutnak kiegészítő forrásokhoz. Az egyházak oktatási feladatai ellátásához nyújtott pluszforrások felhasználása az egyes egyházak belső forrásfelhasználásáról semmilyen nyilvános információ nem elérhető, ezért az egyházak gazdálkodása pont olyan átláthatatlan, mint a tankerületi központoké. Mindösszesen az egyházaknak módjukban áll több pedagógust és pedagógiai munkát segítő szakembert alkalmazni, mint az állami iskoláknak, valamint magasabb béreket tudnak fizetni.

Az iskolarendszerű szakképzésben az egy tanulóra eső kiadások éppen ellenkező mintát mutatnak. Eredetileg a volt önkormányzati tulajdonban lévő szakképző intézmények az általános iskolákkal és a gimnáziumokkal együtt a KLIK-be olvadtak be. 2015-ben a szakképzés felügyelet a Nemzetgazdasági Minisztériumhoz került. Ezt követően a szakképző intézmények működtetésére regionális szakképzési központokat hoztak létre, melyek lényegében más intézmények működtetésére kijelölt szakképző iskolák voltak. Az egyes szakképző iskolák nem kapták vissza önállóságukat, a szakképzési központok azonban bizonyos gazdálkodási, intézményi és szakmai autonómiát kaptak. Annak érdekében, hogy a központok számára lehetővé tegyék az önálló gazdálkodás pénzügyi mozgásterét, azok költségvetését a korábbi finanszírozási szinthez képest jelentős mértékben megnövelték, melynek következtében az állami szakképző iskolák egy tanulóra eső kiadásai lényegesen magasabbak lettek, mint az általános képzést nyújtó állami iskoláké. Ugyanez a különbség alakult ki az állami szakképző intézmények és a nem szakképzési központokba szervezett módon működő magánintézmények között, mely utóbbiak finanszírozási szintje alacsonyabb. (A nem egyházi magánintézmények lényegesen alacsonyabb finanszírozása a szakképzésben ezen intézményi körnek az iskolarendszerű szakképzésből való kiszorítását célzó politika részét képezi.)



4. ábra. Egy tanulóra eső kiadások az állami, egyházi és egyéb magán fenntartású iskolákban 2016-ban (ezer forint, Forrás: Varga, 2018)

A különböző eszközök összegző hatása

Az eddigiekben ismertetett oktatáspolitikai eszközök megváltoztatták az oktatás legfontosabb helyi szereplőit, különösen a helyi önkormányzatok és a szülők érdekeit.

Az egyházi iskolák nagyobb szakmai mozgástere és a magasabb finanszírozás miatt jobb felszereltsége a jobb iskola képét alakítja ki, ami vonzóbbá tette azokat a középosztályi szülők számára. Másfelől a szegény és roma tanulók magas – és növekvő – aránya az állami iskolákban a rossz oktatási minőség látszatát kelti. Mindezek következtében az egyházi iskolák megengedhetik maguknak, hogy szelektív beiskolázási politikát folytassanak, ami – a szülői döntések felől nézve – egyfajta szelektációs spirált generálva tovább növelte vonzerejüket a magasabb státuszú családok körében. Noha az önkormányzati iskolák egyházaknak való átadását nem a szülők kezdeményezték, ezek a vélt előnyök elegendőek voltak arra, hogy igen sok esetben a szülők hozzájáruljanak gyermekük iskoláinak privatizációjához (Ercse, 2018). Abban a nagyon kevés esetben, amikor az

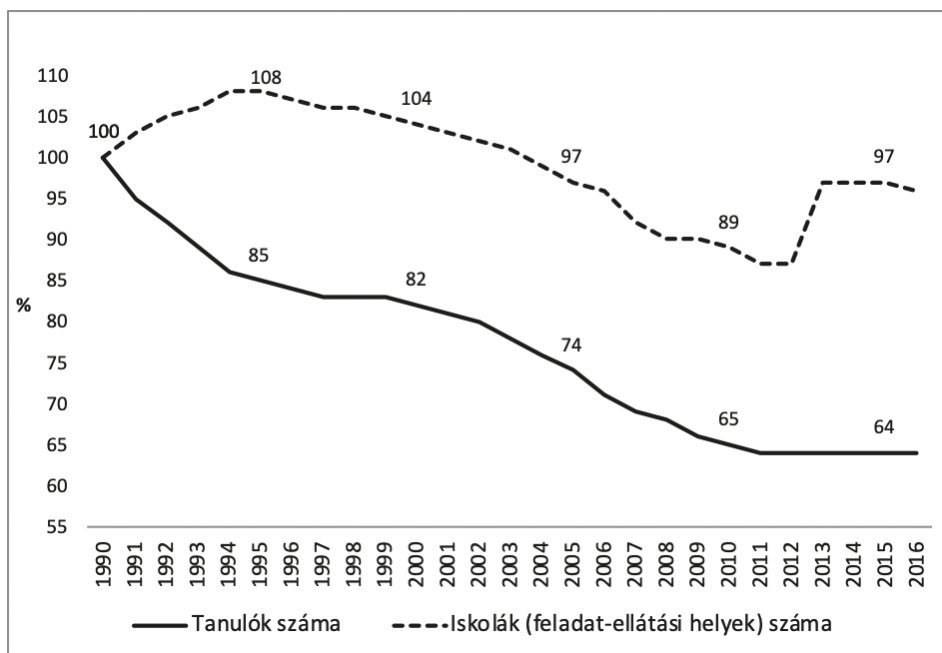
iskola átadásában szülői igény is megjelent, ebben szerepet játszott a roma és többségi közösség közötti konfliktus, ami felerősítette a szeparációs hajlandóságot. A nem egyházi magániskola-hálózat utóbbi években újra megfigyelhető csekély növekedése mögött egyértelműen az a szülői igény áll, hogy gyerekük számára alternatívát keressenek a drasztikusan romló minőséget nyújtó állami iskolákkal szemben.

Az iskolák egyházaknak való átadását számos esetben vagy önkormányzatok kezdeményezték, vagy pozitívan reagáltak az erre irányuló kormányzati vagy egyházi „megkeresésre”. Ennek legfontosabb oka az önkormányzati finanszírozás korábbi években egyre jobban súlyosbodó problémái volt. 2006-tól kezdve a magas költségvetési hiány, majd pedig 2008-tól a válság hatása miatt a helyben nyújtott közszolgáltatások állami költségvetési támogatása drasztikus mértékben csökkent. A kieső bevételeket számos önkormányzat hitelek felvételével pótolta, melyek egy részét uniós programok önrészére és folyó kiadásai (például oktatási kiadásai) finanszírozására fordította. Mindez 2009–2010-re az önkormányzatok jelentős eladósodásához vezetett, ami igen sok településen kétségessé tette az iskolák stabil finanszírozását. Ennek következtében – valamint a kormányzat által alkalmazott ösztönzők hatására – 2011-ben és 2012-ben igen sok önkormányzat kezdett tárgyalásokat az egyházakkal abban a reményben, hogy egyes iskolák átadása csökkenti pénzügyi terheiket. Ebben erőteljesen közrejátszott, hogy a köznevelési törvény koncepciójának kiszivárgása és a Széll Kálmán terv 2011. márciusi elfogadása után látszólag csupán az egyházak voltak abban a helyzetben, hogy garantálják az iskolák megfelelő finanszírozását és az általuk nyújtott szolgáltatás minőségének megőrzését. A 2013-as „államosítást” követően további iskolák egyházaknak való átadásában már a KLIK működött közre.

Ami a nagyobb keresztény egyházak viselkedését illeti, azt – a hagyományos missziós célokon túl – alapvetően két megfontolás határozta, illetve határozza meg. Egyrészt a Katolikus, Református és Evangélikus Egyházak vezetőinek jelentős része úgy véli, hogy a „történelmi egyházaknak” vissza kell nyerniük a két világháború közötti elitképzésben betöltött szerepüket. Ezek az egyházak a rendszerváltást követően folyamatosan arra törekedtek, hogy helyreállítsák korábbi kiterjedt iskolahálózatukat, de megfelelően erős szülői igények hiányában a 2010 előtti két évtizedben ez csak töredékesen valósult meg. Másrészt az egyházi vezetők körében változatlanul erős az a meggyőződés, hogy közel fél évszázados elnyomás után a magyar állam jóvátétellel tartozik az egyházaknak. Mind a két megfontolás jelentős támogatottságot élvez a 2010 óta kormányzó koalíció politikusi körében. Ez a támogatás különösen erős volt a 2012–2018 közötti időszakban, amikor az oktatásért felelős miniszter egy református lelkész volt.

A tulajdonosi szerkezet változásának hatékonyságra gyakorolt hatása

A legfontosabb hatékonysági kérdés az oktatásban az oktatási kapacitások és a tanulólétszám közötti egyensúly fenntartása. Az erről szóló adatok az 1990-es rendszerváltás óta eltelt közel három évtized során végig súlyos hatékonysági problémákról tudósítanak, az iskolai kapacitások és a beiskolázott tanulók száma közötti olló folyamatosan rendkívül széles volt. Ennek kialakulása elsősorban a rendszerváltást követő években, 1990–1995 között következett be, melynek fő oka a tanulólétszám csökkenésének és az iskolák száma növekedésének együttes hatása volt. A 2010 utáni időszakban a tanulólétszám lényegében stagnált, az intézmények száma pedig csak csekély mértékben nőtt, a közoktatási rendszer tovább görgette a már korábban kialakult kapacitásfelesleget. Az 5. ábrán az iskolák számában látszó 2013-as megugrást a KSH statisztikai módszertanában végrehajtott változtatás okozta, a változtatás előtti és utáni adatok nem összehasonlíthatók.

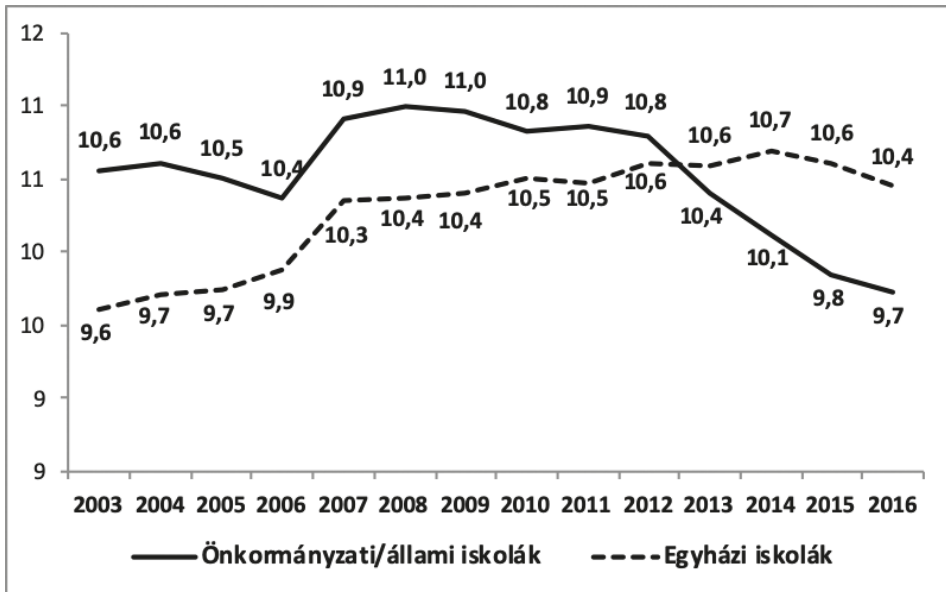


5. ábra. A tanulók és az iskolai feladatellátási helyek számának alakulása a rendszerváltás óta (1990 = 100%, Forrás: KSH)

2011 előtt a kapacitások és tanulólétszám közötti egyensúly fenntartásának legfontosabb eszköze a különböző bevételeikkel önállóan gazdálkodó önkormányzatok viselkedésének finanszírozási ösztönzőkkel történő befolyásolása volt. A decentralizált normatív finanszírozás lehetővé tette olyan pénzügyi ösztönzők alkalmazását, amelyek az önkormányzatokat érdekeltté tették a hatékonyság bizonyos minimumának biztosításában. E tekintetben általában a legkisebb ellenállás irányába haladtak, sokkal inkább az indítható osztályok számát korlátozták, semmint az intézmények számát. (Egy bizonyos mértékig ez az eljárás képes kordában tartani a hatékonyságromlást, mert az oktatási kiadások mértékét nem elsősorban a tanulók, vagy az iskolák száma, hanem a tanulócsoportok száma határozza meg.) A politikai költségek mérséklése érdekében iskolák bezárására vagy összevonására szinte kizárólag az önkormányzati választási ciklusok első évében, utoljára 2007-ben került sor.

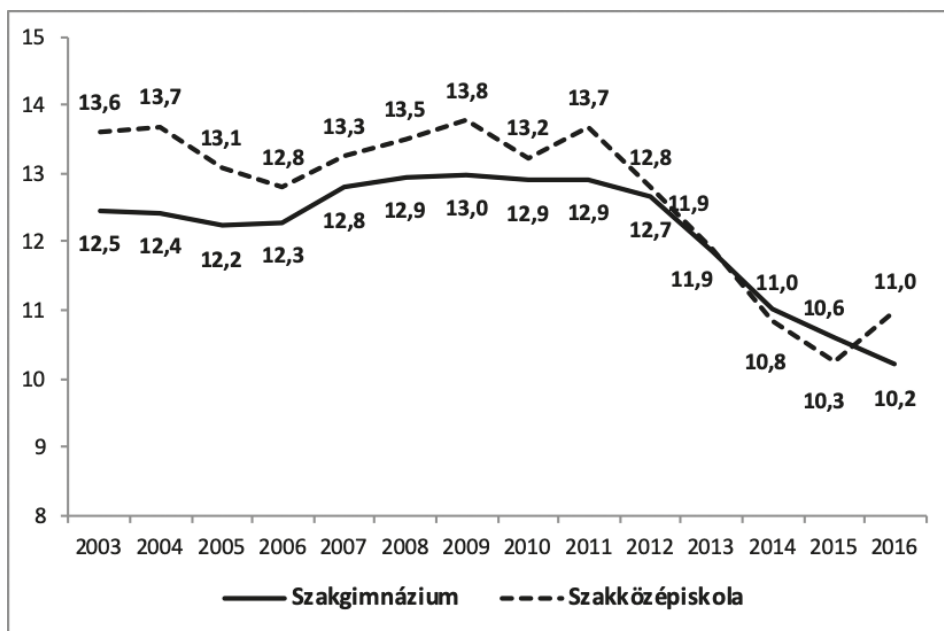
2011 után gyökeresen megváltozott a helyzet. A bürokratikus központi irányításra és az inputfinanszírozásra való átállás következtében a kormányzás új rendszerében a szó valódi értelmében egyetlen irányítási szereplő sem gazdálkodik, s nincs mód finanszírozási ösztönzők alkalmazására sem. A költségvetési forráskivonás hatására a tankerületi központok erősen korlátozzák az indítható párhuzamos osztályok számát, iskolákat azonban nem zárnak be. (A helyi iskolahálózatok átszervezése nem pénzügyi gazdálkodási, hanem hatékonysági szempontokra tekintettel lévő politikai döntés. Ilyen döntéseket tankerületi tisztviselők nem hoznak.) Mindezek hatására az állami iskolahálózat lényegében befagyott. Mivel a tanulólétszám az utóbbi években stagnált, azok a főleg egyházi magániskolák, melyek nem meglévő iskola átvételével, hanem új iskola létrehozásával, vagy korábban bezárt kisiskolák újrainyításával jöttek létre, lényegében nettó hatékonyságromlást eredményeztek. Ez abban az esetben is így van, ha egy új iskola létrehozása után a településen működő összes iskolában indított osztályok száma nem változik, ugyanis az iskolaméretetek csökkenése is növeli a fajlagos (egy tanulóra eső) kiadásokat.

Ez a hatékonyságrómlás jól kimutatható az ezt jelző legfontosabb indikátor, a tanár-diák arány alakulásában (6. ábra). Az általános iskolai oktatásban az egyházi tulajdonban lévő magániskolák hálózatának bővülése azt eredményezte, hogy az egyházi iskolák nagyon nagy számban szívtak el tanulókat az állami iskolarendszerekből. Ez az egyházi iskolákban enyhe hatékonyságjavulást, az állami iskolahálózatban viszont drasztikus hatékonyságrómlást idézett elő. A tanár-diák arány 2016-ban az egyházi iskolákban 10,4, az állami iskolákban csupán 9,7 volt. A nem egyházi magániskolákban ugyanebben az időszakban a tanár-diák arány 6,8-ról fokozatosan 9-re növekedett – e mutató alapján a hatékonyságuk megközelítette az állami iskolákét. Összehasonlítás gyanánt: 2014-ben ez az arány az OECD országokban átlagosan 15 volt, Csehországban 19, Szlovákiában 17, Lengyelországban és Magyarországon pedig csupán 11 (OECD, 2018).



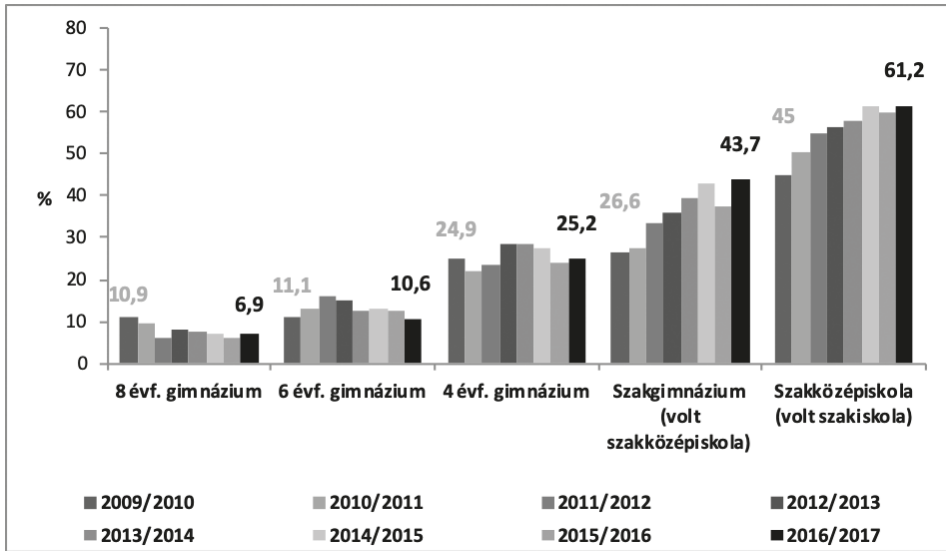
6. ábra. A tanár-diák arány változása a közösségi és egyházi tulajdonban lévő általános iskolákban
(Forrás: Varga, 2018)

2011 óta mindkét szakképző intézménytípusban szintén nagyon jelentős hatékonyságrómlás zajlott le (7. ábra). A tanár-diák arány 2011 és 2016 között a szakgimnáziumokban 12,9-ről 10,2-re, a szakközépiskolákban 13,7-ről 11-re csökkent. A szakképzésben a demográfiai hatások mellett a hatékonyságrómlás elsődleges oka a kormányzat szándékaival ellentétes szülői és tanulói továbbtanulási döntések megváltozó mintázata: az iskolarendszerű szakképzés általános oktatási tartalmának radikális szűkítése óta nő a gimnáziumok iránti, s csökken a szakképző intézmények iránti érdeklődés. A nem egyházi magánintézmények jelentős részének kiszorítása a szakképzésből ezen a helyzeten nem javított, ugyanis az egyházi szakképző iskolahálózat növekedése bőségesen ellensúlyozta annak hatékonyságjavító hatását. Mivel a kormányzat jelentős erőfeszítéseket tesz a továbbtanulási trend megfordítása, a tanulók nagyobb hányadának a szakképzés felé terelése érdekében, fel sem merült a szakképzési intézményhálózat racionalizálása, főlegessé vált kapacitásainak leépítése.



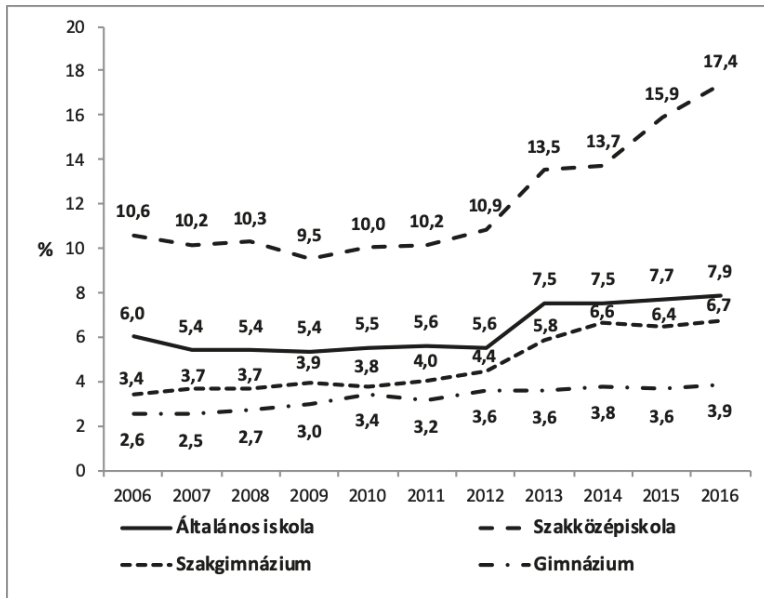
7. ábra. A tanár-diák arány alakulása az iskolarendszerű szakképzésben (Forrás: Varga, 2018)

Mindezek a változások azt eredményezték, hogy a magyar közoktatásban – a gimnáziumi oktatás kivételével – fölösleges iskolai kapacitások nagy tömege jött létre. A fel nem töltött férőhelyek számának alakulásáról csupán a középfokú oktatási intézményekről van adatunk (8. ábra). A férőhely-kihasználtság adatai ugyanazt a súlyos hatékonyságromlást jelző trendet vázolják fel, mint a tanár-diák arányok változása. A tanulói összlétszám csökkenésének ellenére a szerkezetváltó gimnáziumok megőrizték férőhelyeik feltöltöttségének korábbi 90 százalék körüli szintjét, a négy évfolyamos iskolákban pedig ez az arány stabilan 75 százalék körül alakult. A szakképző iskolákban azonban szinte katasztrofális mértékű kapacitásfelesleg jött létre: napjainkban a szakgimnáziumok férőhelyeinek alig több mint fele, a szakközépiskolák férőhelyeinek pedig alig több mint harmada van kihasználva.



8. ábra. A fel nem töltött férőhelyek arányának változása a középfokú oktatásban, 2009–2016
(Forrás: Oktatási Hivatal)

A kapacitásfelesleg növekedése által okozott hatékonyságromlás másik jele a 100 főnél kisebb iskolákban oktatott tanulók arányának emelkedése (9. ábra). Ez az emelkedés az általános iskolai oktatásban lényegében az egyházi iskolahálózat rövid idő alatt lezajlott gyors bővülésének egyszeri hatása, a szakképzésben, ezen belül különösen a szakközépiskolákban viszont egy tartósabb és mértékét tekintve is súlyosabb hatékonyságromlás következménye.



9. ábra. A száz főnél kisebb létszámú iskolákban tanulók aránya (Forrás: Varga, 2018)

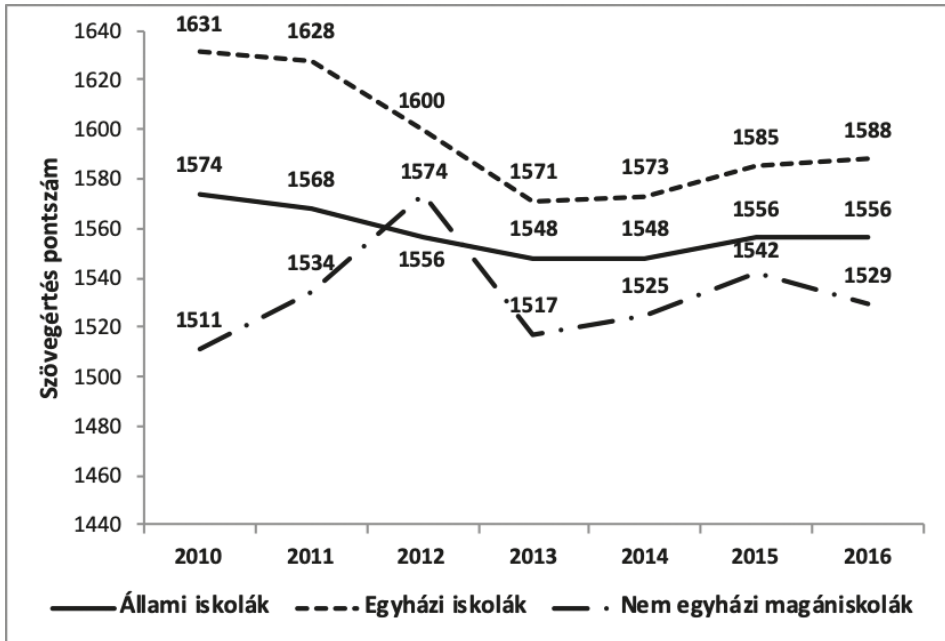
Összességében elmondható, hogy az utóbbi években a közoktatásban zajló privatizáció, pontosabban a privatizáció következtében az iskolahálózat továbbaprózódása jelentős mértékben súlyosbította a korábban is megfigyelhető hatékonysági problémákat. Jelenleg a magyar közoktatásban egyszerre érvényesül a súlyos pénzügyi és humánerőforrás-hiány és a rendkívül nagy erőforrás-pazarlás. Az erőforrás-felhasználás hatékonyságának romlásában – a demográfiai folyamatok és a középfokon átrendeződő továbbtanulási prioritások mellett – egyaránt komoly szerepet játszanak az „államosítás” során létrejött új kormányzati irányítási rendszer diszfunkciói és az egyházi iskolák térnyerésével megvalósuló privatizáció is.

A tulajdonosi szerkezet változásának minőségre és eredményességre gyakorolt hatása

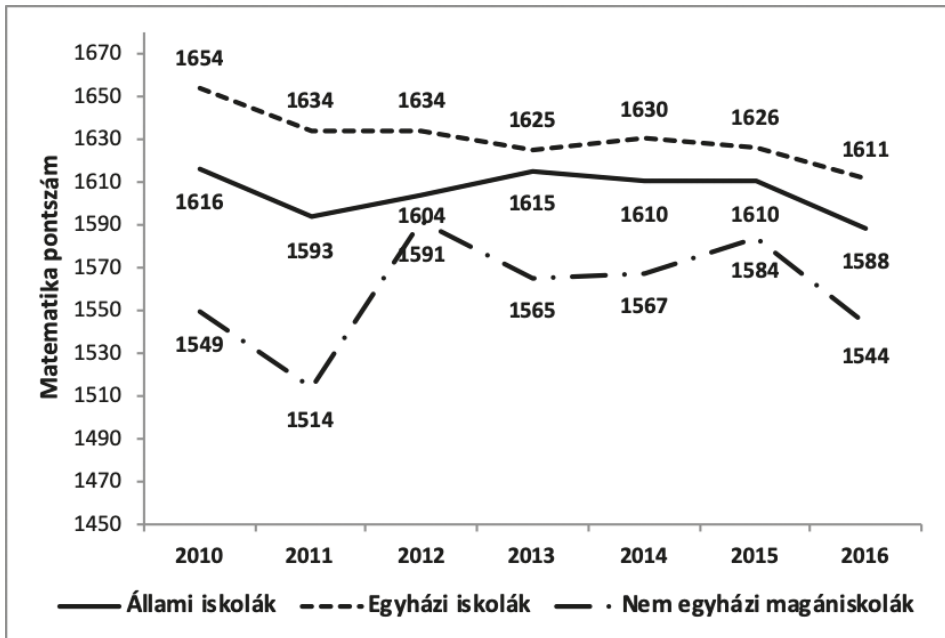
Mint köztudott, a magyar közoktatás teljesítménye 2009 óta minden fontos, részvételre és tanulási teljesítményekre vonatkozó indikátor alapján példátlanul nagymértékben romlott. Jelentős mértékben csökkent a közoktatásban tanuló tizenhét és tizennyolc évesek aránya, nőtt a korai iskolaelhagyók aránya, az OECD PISA méréseinek eredményei szerint drasztikusan romlott a 15 évesek szövegértési, matematikai és természettudományos kompetenciák terén mért teljesítménye, s mindhárom kompetenciaterületen jelentősen megugrott a kudarcot vallók aránya. Fontos kérdés, hogy a tulajdonosi szerkezet változásával kapcsolatos két ellentétes folyamat (az „államosítás” és a privatizáció) közül melyik járult hozzá inkább a közoktatás eredményességének romlásához.

A PISA mérés eredményei tulajdonosi háttér szerinti bontásban nem állnak rendelkezésre, ezért a magyar kompetenciamérés eredményeinek alakulásából kell kiindulnunk. Mint a 10. és 11. ábrákon látható, 2010 óta a magyar közoktatás összteljesítményét meghatározó állami és egyházi iskolahálózat eredményessége közötti különbség 2013-ig szűkült, ugyanis az egyházi iskolák átlagos teljesítménye jobban romlott, mint az államiaké. Ezt követően mindkét területen a két szektor közötti teljesítménykülönbség mértéke lényegében nem változott. (A nem egyházi magániskolák teljesítményének ingadozása alapvetően e szektor intézményrendszere összetételének folyamatos változásával függ össze, eredményességükről annak kis mérete és nagy belső változatossága miatt nem vonhatók le messzemenő következtetések.)

Összességében elmondható, hogy az utóbbi években a közoktatásban zajló privatizáció, pontosabban a privatizáció következtében az iskolahálózat továbbaprózódása jelentős mértékben súlyosbította a korábban is megfigyelhető hatékonysági problémákat. Jelenleg a magyar közoktatásban egyszerre érvényesül a súlyos pénzügyi és humánerőforrás-hiány és a rendkívül nagy erőforrás-pazarlás. Az erőforrás-felhasználás hatékonyságának romlásában – a demográfiai folyamatok és a középfokon átrendeződő továbbtanulási prioritások mellett – egyaránt komoly szerepet játszanak az „államosítás” során létrejött új kormányzati irányítási rendszer diszfunkciói és az egyházi iskolák térnyerésével megvalósuló privatizáció is.

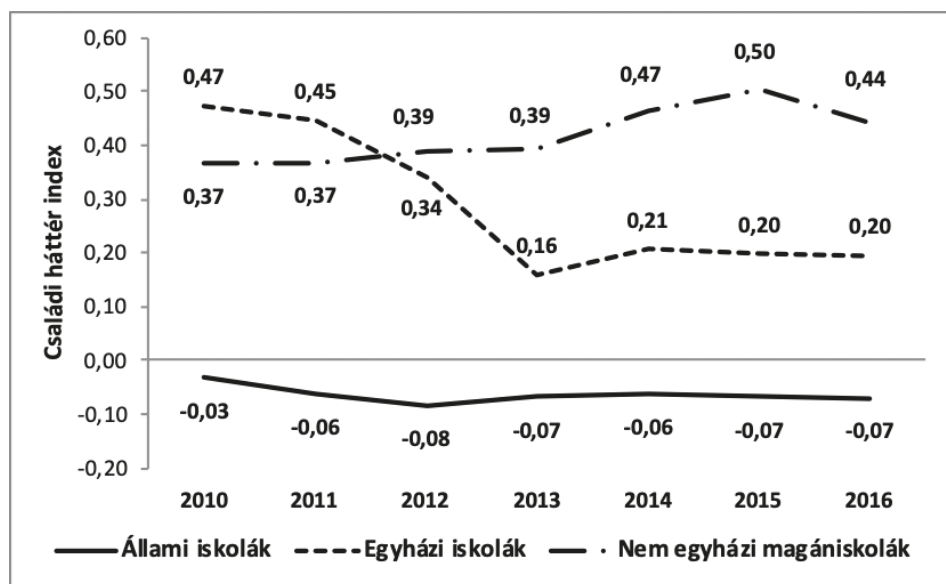


10. ábra. Az egyes tulajdonosi körbe tartozó intézményekben tanuló diákok szövegértés eredményének alakulása (8. évfolyam, 2010–2016, forrás: OKM)



11. ábra. Az egyes tulajdonosi körbe tartozó intézményekben tanuló diákok matematika eredményének alakulása (8. évfolyam, 2010–2016, forrás: OKM)

Mindazonáltal ezek az adatok egy kicsit megtévesztők, ugyanis a mért teljesítmények változása mögött nem az egyházi iskolák által biztosított oktatás romló minősége áll, hanem az egyházi iskolahálózat expanziója. Arról van szó ugyanis, hogy számos olyan településen kerültek korábban önkormányzati tulajdonban lévő iskolák egyházi tulajdonba, ahol a tanulók átlagos családháttér-indexe a korábban is egyházi tulajdonban működő iskoláknál jóval alacsonyabb volt. (Ennek ellenére, mint azt a 12. ábra adatai mutatják, az egyházi iskolák átlagos családháttér-indexe továbbra is lényegesen magasabb, mint az állami iskoláké.) Mivel Magyarországon a családi háttér hatása a tanulási teljesítményekre nemzetközi összehasonlításban igen magas, az egyházi iskolák kismértékben romló eredményessége teljes mértékben ezzel magyarázható.

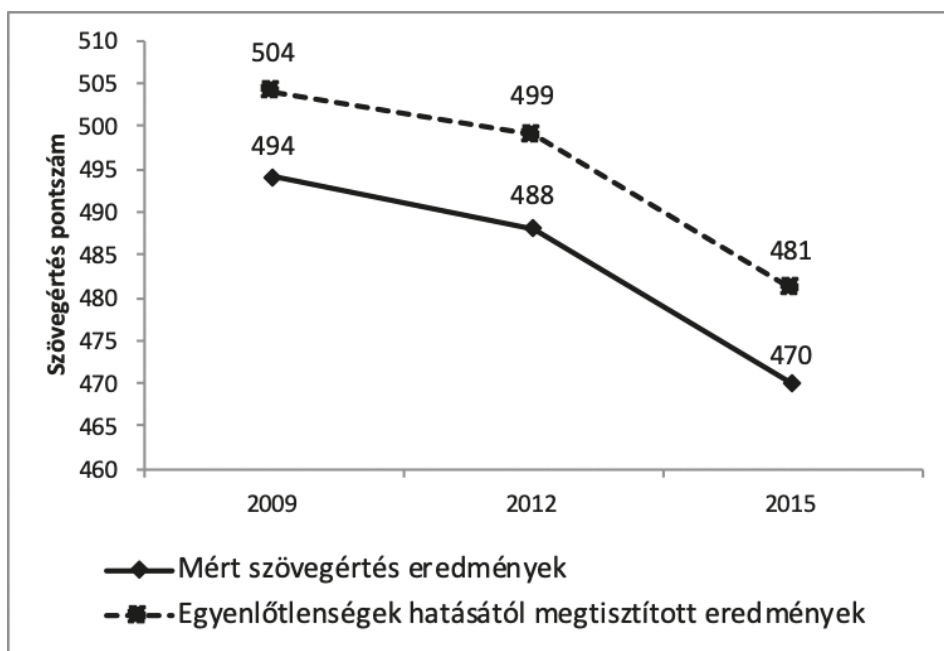


12. ábra. Az egyes tulajdonosi körbe tartozó intézményekben tanuló diákok átlagos családháttér-indexének alakulása (8. évfolyam, 2010–2016, forrás: OKM)

Fontos tehát látnunk, hogy – mint arról a továbbiakban bővebben lesz szó – az egyházi iskolahálózatban az átlagos teljesítményromlást okozó átlagos családháttér-index csökkenés nem az egyházi iskolák szelektivitásának mérséklődésével magyarázható. Egyszerűen arról van szó, hogy az egyházi iskolahálózat bővülése az ország négy szegényebb régiójában (Dél-Dunántúl, Dél-Alföld, Észak-Alföld, Észak-Magyarország) sokkal erőteljesebb volt, mint a többi régióban. Ennek következtében 2010-ben az egyházi iskolahálózat tanulóinak 48,4 százaléka, 2016-ban viszont már 61,8 százaléka került ki a négy régió tanulói közül. Az egyházi tulajdon expanziója tehát olyan területeken volt a legerősebb, ahol nem csupán az alacsony státuszú tanulók aránya magasabb, de a relatíve magasabb státuszú tanulók CSHI indexe is alacsonyabb (Ercse, 2019).

Míndezek az adatok azt bizonyítják, hogy a magyar közoktatás tulajdonosi szerkezetében lezajlott két ellentétes irányú folyamat, az „államosítás” és a privatizáció közül az utóbbi, az egyházi oktatás térnyerése nem magyarázza a magyar közoktatás teljesítményének drasztikus romlását, annak okait tehát elsősorban az „államosítás” körülményeiben kell keresnünk. A 2015-ös PISA eredmények elemzése világított rá arra, hogy a magyar diákok teljesítményének romlása mögött nem az egyenlőtlenségek hatásának

növekedése áll. Az egyenlőtlenségek tanulói teljesítménypontszámában kifejezhető következményének alakulása két indikátor együttes hatásával magyarázható. Az első a magyar tanulók átlagos, a PISA mérésekben az összes országban résztvevő összes tanuló átlagos státuszindexéhez (ESCS) viszonyított változása. A második a státuszkülönbségek pontszámokban kifejezett hatásának (az oktatás hátránykompenzációs képességének) változása. A 2009 és 2015 között két egymást követő PISA mérés során e két indikátor magyar tanulókra vonatkozó értékei egymás hatását kiegyenlítő módon változtak. Ennek következtében az egyenlőtlenségek hatását kiszűrő számított eredmények és a mért eredmények közötti különbség a két egymást követő mérés során lényegében változatlan maradt (13. ábra, Radó, 2016).



13. ábra. Az egyenlőtlenségek számított hatása a magyar szövegértési eredményekre (PISA 2009–2015, forrás: Radó, 2016)

Egyéb lehetséges magyarázó okok kiszűrése után (mint például a mérési módszertan változása, a tanulók nagy száma egészségi állapotának változása, a pedagógus szakma összetételének gyors megváltozása, stb.) az elemzés következtetése az volt, hogy a magyar tanulási teljesítmények romlása mögött egyértelműen az iskolai oktatás rendkívül gyorsan bekövetkezett minőségromlása áll. Az elemzés által megfogalmazott hipotézis szerint a minőségromlás fő okai abban keresendők, hogy az önkormányzati iskolarendszer „államosítása” nem egyszerűen tulajdonosváltás révén valósult meg; az együtt járt egy szinte abszurd mértékben centralizált bürokratikus irányítási mechanizmusra való átállással és az iskolák intézményi, gazdálkodási és szakmai autonómiájának szinte teljes felszámolásával. Az állami oktatási hálózat új irányítási rendszere – kiegészülve nagyszámú egyéb rendszerszintű oktatáspolitikai beavatkozás negatív hatásaival – rombolóan hatott azokra az intézményi képességekre, amelyeket a kiegyensúlyozottan magas tanulási teljesítmények biztosítása előfeltételének tartunk (Scheerens és mások,

2003). Ezek közül is véleményünk szerint különösen a következő intézményi képességek romlása vezetett azonnali, a tanulási eredményekben is kimutatható minőségromláshoz: az iskolán belüli teljesítményorientáció, a tantestületen belüli kohézió és konszenzus, hatékony iskolavezetés, iskolai klíma, iskolai (szervezeti és pedagógiai) értékelési képességek, differenciálásra és inkluzív oktatásra való képesség (Radó, 2016). Még egyszer hangsúlyozni kell: a minőségromlás elsődleges oka nem önmagában a közösségi tulajdonban lévő iskolák tulajdonosváltása, hanem az átfogó rendszer-átalakítás összes változtatásának összegződő hatásmechanizmusa, melyek megvalósítását az önkormányzati iskolahálózat „államosítása” tett lehetővé.

A tulajdonosi szerkezet változásának egyenlőtlenségekre gyakorolt hatása

A szelekció hatása

A magyar oktatási rendszer szelektivitásáról, a szelekció formaváltozatairól több évtizedre visszamenőleg rendelkezünk adatokkal. A szelektivitás eredetének összetett oksági rendszerét Radó (2018) írta le: egyszerre beszélhetünk külső, társadalmi meghatározottságról (különösen: szeparációs igény) és az oktatáson belüli tényezőkről (szegényes pedagógiai kultúra, iskolaszervezeti sajátosságok stb.). Hazai és nemzetközi mérések alapján egyértelmű, hogy az elkülönülés alapja a társadalmi csoporthoz tartozás. Könnyen belátható, hogy az erős érdekérvényesítő képességgel rendelkező társadalmi csoportokhoz tartozó szülők szelektív iskolaválasztási döntéseinek és a magasabb presztízsű iskolák szelektív iskolapolitikájának törvényszerű és párhuzamos következménye, hogy a ki nem válogatott gyermekek (jellemzően alacsony szociális státuszú, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók) beszorulnak a gyenge, rosszul felszerelt, alacsony hozzáadott értékű iskolákba.

A magyar iskolarendszerben évtizedeken keresztül kialakuló egyenlőtlenségek két fő oka az iskolák hátránykompenzációs képességének kóros gyengesége és a nemzetközi összehasonlításban rendkívül erős szelekció, a tanulók családi háttérüknek megfelelő intézmények közötti elkülönítése. A PISA mérések által alkalmazott, a hátránykompenzációs képesség mérését szolgáló mutató a tanulók eltérő családi háttére által okozott pontszámokban kifejezhető teljesítmény különbség. Mint az a 11. táblázat adatain jól látszik, ez a hatás nem önmagában és minden iskolában egyforma mértékben érvényesül, azt lényegében az iskolák közötti szelekció erősíti fel.

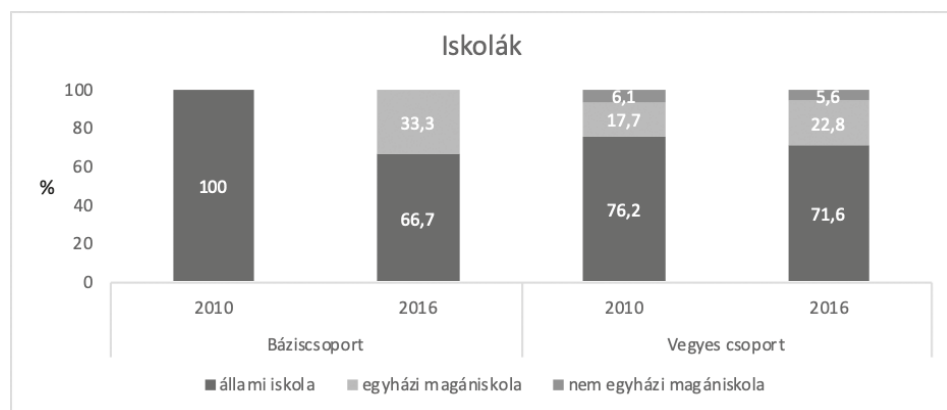
11. táblázat. A családi háttér és a szelekció teljesítménykülönbségekre gyakorolt hatása Magyarországon
(Forrás: OECD, 2013, 2016)

	A családi háttér egy egy-ségnyi eltérése által okozott eredmény-különbség	Várható eredménykülönbség, ha két tanuló iskolájának státusza azonos, családjaik státusza között pedig egy egy-ségnyi különbség van	Várható eredménykülönbség, ha két tanuló családjának státusza azonos, iskoláik státusza között pedig egy egységnyi különbség van
Matematika 2012	47 pont	3 pont	98 pont
Természet-tudomány 2015	47 pont	6 pont	96 pont

Mindennek megfelelően a kompetenciamérés 8. évfolyamos adatai alapján azt vizsgáltuk, hogy 2010 és 2016 között a magániskolai hálózat térnyerése hogyan hatott a szelekció mértékének alakulására. Ehhez természetesen az elemzést azokra a településekre szűkítettük, amelyek legalább két vagy több iskolával („feladatellátási hellyel”) rendelkeztek.

A nem állami fenntartók belépésének hatásvizsgálata érdekében a többiskolás településekből három csoportot képeztünk. (1) A Báziscsoportba azok a települések kerültek, ahol 2010-ben csak közösségi (önkormányzati) fenntartású iskola volt, 2016-ban pedig már jelen volt nem állami fenntartó is. Az ebbe a körbe került 30 településen mérhető a privatizáció hatása. (2) Az első kontrollesoportunkba, a Vegyes csoportba azok a települések kerültek, ahol 2010-ben és 2016-ban egyaránt vegyes (közösségi, egyházi és egyéb magán) tulajdonosi kör volt jelen (116 település). (3) A második kontrollesoportot, az Állami csoportot olyan településekből képeztük, melyek 2010-ben csak önkormányzati, 2016-ban csak állami iskolával rendelkeztek (55 település).

A Báziscsoportban 2016-ra minden településen megjelent valamelyik felekezet, az intézmények egyharmada került egyházi tulajdonba. A települések e csoportjában nincs nem egyházi magániskola. A Vegyes csoportban csökkent az állami és nem egyházi magánszektor jelenléte, az egyházi iskolák aránya azonban 5 százalékkal növekedett, 116 településből 110-ben van egyházi iskola. 2016-ban az állami iskolák száma 10 százalékkal csökkent, az egyházi iskoláké 23 százalékkal nőtt, a nem egyházi magániskolák 13 százalékkal vannak kevesebben (14. ábra).



14. ábra. Az egyes szektorok iskolai részesedésének aránya (%) a vizsgált csoportokban 2010-ben és 2016-ban (Forrás: OKM 8. évfolyam)

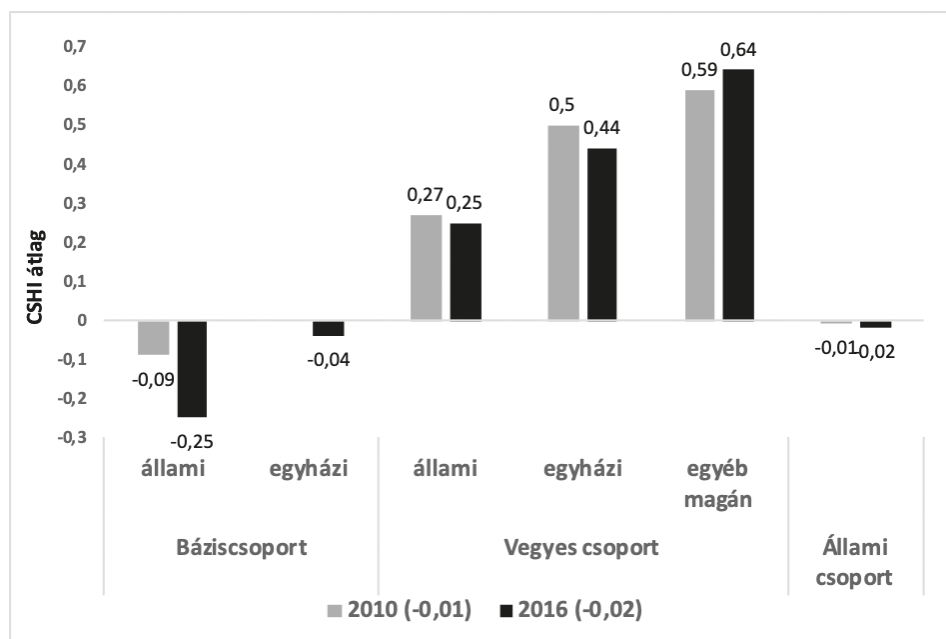
A privatizáció hatása a településeken belüli szelekció mértékére

A privatizáció és a státuszalapú szelekció kapcsolatát az Országos Kompetenciamérés családháttér-index (CSHI) mutatójának segítségével vizsgáltuk. Az egyes szektorok tanulóinak CSHI-átlagai a 15. ábrán láthatók. A Báziscsoportban 2010-ben az önkormányzati iskolák CSHI-átlaga majdnem egytizeddel alacsonyabb volt, mint az országos átlag. Ez nem véletlen: a 2011–2013 közötti időszakban lezajlott fenntartóváltási hullámban jellemzően a hátrányos helyzetű területek önkormányzatai választották ezt a megoldást pénzügyi okokból (Tomasz, 2017). Emiatt kerültek be a hatásvizsgálati csoportba nagyobb számban éppen azok a települések, amelyek a nem állami fenntartókat (az egyházakat) behívták. 2016-ban e településeken már a fenntartói szektorok mentén rendeződik a tanulók eloszlása: az egyházi szektor tanulói CSHI-átlaga 0,2-del magasabb, mint az állami tanulóké.

A Vegyes csoportban az egyes szektoroknak már a 2010-es CSHI-átlagai is több tizeddel magasabbak voltak, mint az országos átlag. Ennek magyarázatát abban találjuk, hogy 2011 előtt zömében ott működtek egyházi iskolák, ahol ez világnézetileg volt indokolt. Egy 2012-es vizsgálat azt találta, hogy a vallásos nevelésben részesülő fiatalok nagy aránya az ország középső és nyugati – tehetősebb – részére jellemző, tehát az érintett települések teljes lakosságának szocio-ökonómiai mutatói értelemszerűen magasabbak, mint a hátrányos helyzetű térségek településein élőké (Rosta, 2013).

A15. ábráról leolvasható az állami és nem állami szektorok tanulói köre közötti, társadalmi státusz szerinti markáns különbség mind a két évben. A legmagasabb értékei a nem egyházi magánszektornak vannak, az államihoz képest a különbség itt 0,3-nél nagyobb mind a két évben, az egyházi szektor átlagai pedig több mint 0,2-del magasabbak.

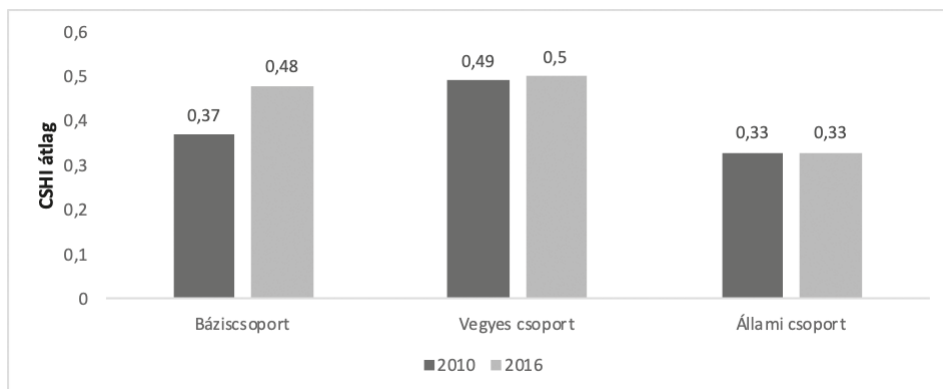
Az Állami csoport településeinek átlaga 2010-ben az országos átlagnál alig, csupán 0,02-dal alacsonyabb, 2016-ban megegyezik az országos átlaggal. A vizsgált időszakban azokon a településeken, ahol az állami fenntartó mellett nem jelentek meg sem egyházi, sem nem egyházi magániskolák, a CSHI-átlag csupán elhanyagolható mértékben változott.



15. ábra. A Bázis, a Vegyes és az Állami csoport fenntartói szektorainak tanulói CSHI-átlaga 2010-ben és 2016-ban (az országos átlagok az évszámok mellett, forrás: OKM 8. évfolyam)

Mint korábban már jeleztük, az egyházi intézmények tanulóinak CSHI-átlaga markánsan magasabb, mint az állami iskolában tanulóké (Ercse, 2018, 2019). A privatizáció hatás-vizsgálata szempontjából a következőket tudjuk leolvasni az ábráról. Az egyes szektorok tanulói CSHI-átlag szerinti vizsgálatából kiderül – különösen a Bázis- és az Állami csoport összevetése alapján –, hogy a privatizációval belépő egyházi szektor hatására a tanulók eloszlása családi háttérük alapján polarizálódik; az egyházi iskolák egyértelműen az elit gyermekeire szelektálnak. A Vegyes csoport mutatói alapján pedig elmondható, hogy a nem állami (egyházi és nem egyházi magán) fenntartók jelenléte általában is nagymértékű szelekciót generál.

Ahhoz, hogy a települési szintű szelekció mértékéről pontos fogalmat alkothassunk, az iskolai CSHI-átlagok települési szórásainak átlagát használtuk fel (16. ábra). A nagy szórás magas szelekciót jelez. Figyelembe véve, hogy az országos tanulói CSHI-k szórása nagyjából 1, jól látható, hogy mindhárom csoportban már 2010-ben is magas volt a szelekció. A legmagasabb a Vegyes csoportban volt, kevés híján félszórásnyi. 2016-ra a két kontrollcsoportban tulajdonképpen nem változott a szelekció mértéke, a Báziscsoportban azonban – az egyházi iskolák megjelenésével – 30 százalékkal megnőtt.

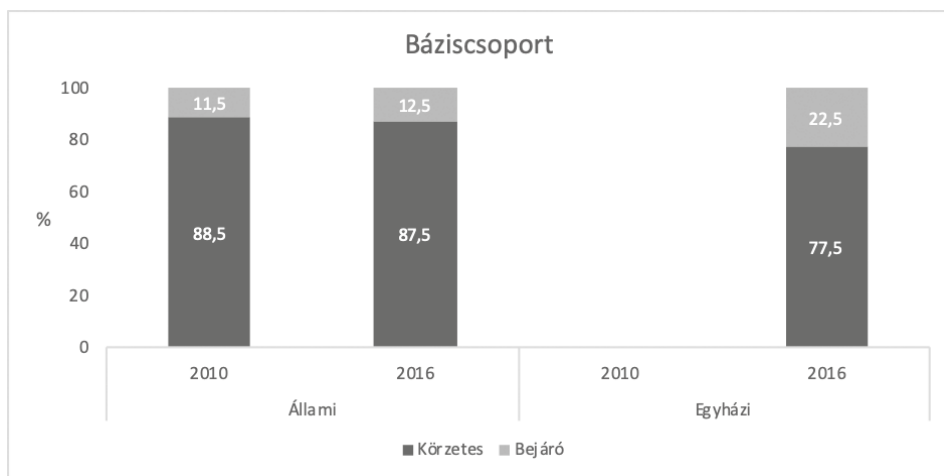


16. ábra. A vizsgált csoportok települési iskoláinak CSHI-átlagaiból számítható települési szórások átlaga, 2010–2016 (Forrás: OKM 8. évfolyam)

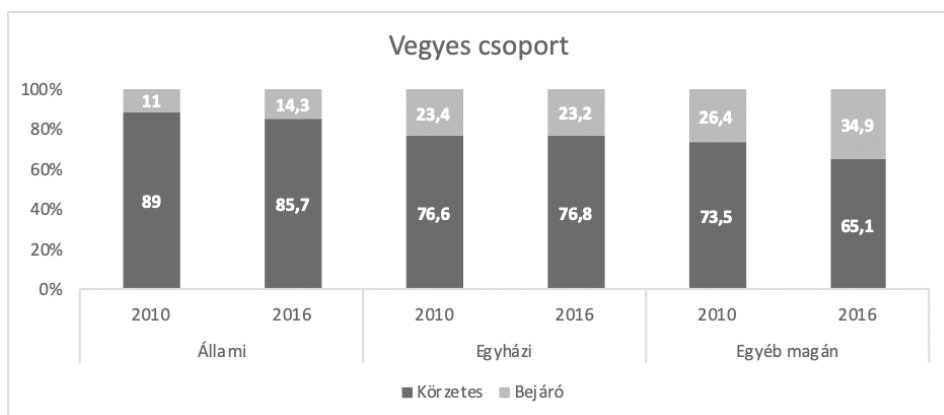
A privatizáció hatása a települések közötti szelekció mértékére

A települések közötti szelekció növekedését generáló folyamatot Zolnay János (2016) ingázási játszmának nevezi. A szabad iskolaválasztás lehetőségével élve a (relatív) elit egy része nem a körzeti iskolát választja, hanem egy számára megfelelő társadalmi összetételű iskolát (Hricsovinyi és Józsa 2018). A jelenség vizsgálatához az OKM alapján Bejáró-ként azonosítottuk azokat a tanulókat, akik lakóhelyének települése nem egyezik meg az iskola címének településével.⁶ A Vegyes kontroll csoportban (18. ábra) már 2010-ben is szembeűnő volt, hogy a nem állami szektorokban a bejáró tanulók aránya az államihoz képest több mint kétszeres. 2016-ra a nem egyházi magánszektorban 8 százalékponttal nőtt meg az arányuk, ami érthető, hiszen az iskoláik száma csökkent, a szolgáltatásaik iránti igény viszont valószínűleg nem. Az egyházi szektorban a bejárók aránya 0,2 százalékponttal csökkent, ami szintén érthető, mivel az elérhető egyházi iskolák száma jelentősen megnőtt. A Báziscsoportban (17. ábra) nagyon látványos, ahogy a 2016-ra megjelenő egyházi szektorban a bejárók aránya az állami iskolákhoz képest kétszeres.

⁶ Ilyen módon a településen belüli iskolakörzetek közötti mozgást nem tudjuk figyelni, de a nagyobb városokban ilyen esetekben inkább jellemző a lakcímváltás (ismerőshöz vagy rokonhoz) a bekerülés érdekében (ld. iskolák felvételi kötelezettsége a körzetből).

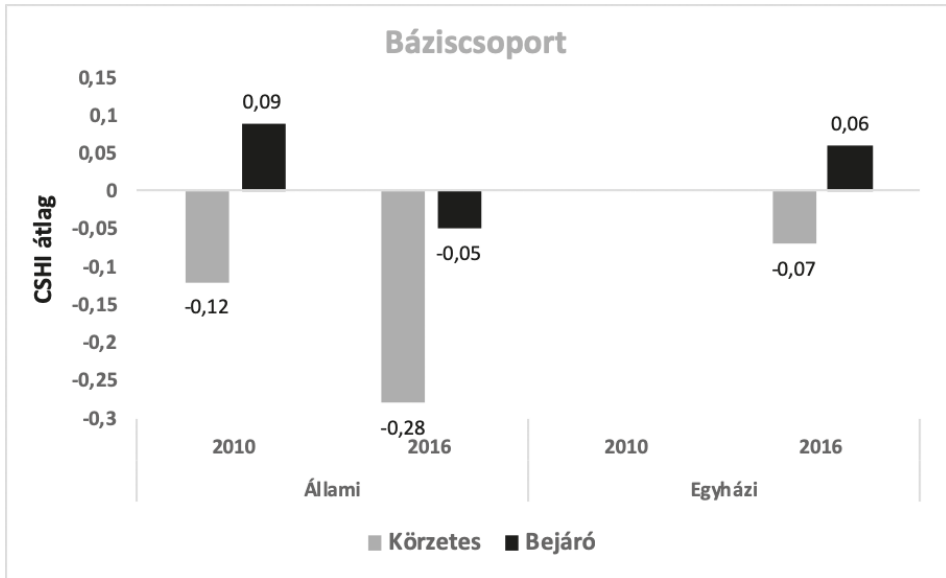


17. ábra. A körzetes és bejáró tanulók aránya a Báziscsoport fenntartói szektorai szerint (%), 2010–2016, forrás: OKM 8. évfolyam)

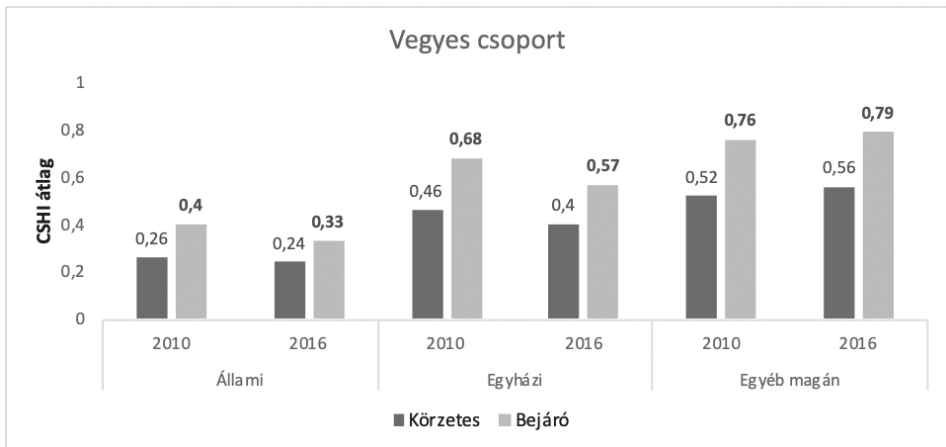


18. ábra. A körzetes és bejáró tanulók aránya a Vegyes csoport fenntartói szektorai szerint (%) (2010–2016, forrás: OKM 8. évfolyam)

A szelekció erősödésének folyamata akkor lesz igazán érthető, ha a körzetesek-bejárók CSHI-átlagait megnézzük szektoronként (19. és 20. ábrák). Mind a két településcsoportról megállapítható, hogy a bejáró tanulók CSHI-átlaga jelentős mértékben magasabb, mint a körzetes tanulóké. A Vegyes csoport esetében itt is jól látszik, hogy a szektorok tanulói körének CSHI-átlaga mind a körzetes tanulók, mind a bejáró tanulók esetében markánsan eltér. A nem egyházi magánszektor CSHI-átlag növekedése alapján elmondható, hogy jellemzően a legmagasabb státuszú családok keresik ezt a szolgáltatást. Az egyházi szektorban látható CSHI-csökkenések pedig egyrészt mutatják, hogy a fenntartóváltásokot követően a kevésbé tehető területekről bekerülő tanulók lehúzzák az átlagot, másrészt jelzik, hogy a szegényebb területeken is a relatív elit keresi az egyházi iskolákat. Ez utóbbi állítást a Báziscsoport ábrája támasztja alá: a szektorok 2016-os értékei mutatják, hogy az egyházi iskolák „elszívják” a relatíve kedvezőbb háttérű gyermekeket.



19. ábra. A körzetes és bejáró tanulók CSHI-átlagai a Báziscsoport fenntartói szektorai szerint (2010–2016, forrás: OKM 8. évfolyam)



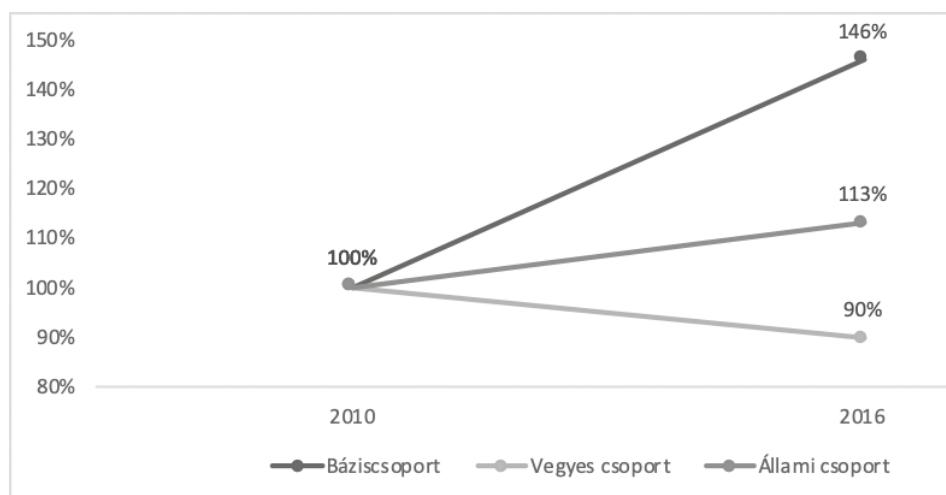
20. ábra. A körzetes és bejáró tanulók CSHI-átlagai a Vegyes csoport fenntartói szektorai szerint (2010–2016, forrás: OKM 8. évfolyam)

A szelekció további rétegeinek feltárásához szórásanalízist végeztünk. Azt vizsgáltuk, hogy az iskolák közötti különbségek hogyan változtak (szelekció mértékének változása, 21. ábra), illetve a településen belüli és települések közötti különbségek mértékéről is képet kaptunk. A vizsgált egységek (faktor) a települések voltak, a szórásanalízis egyedei az iskolák, a vizsgált változó az iskolák CSHI-átlaga (12. táblázat).

12. táblázat. A szórásanalízissel számított eltérés-négyzetösszegek a vizsgált csoportokhoz tartozó településeken 2010-ben és 2016-ban (Forrás: OKM)

		Báziscsoport	Vegyes csoport	Állami csoport
2010	Településeken belül	23,32	413,71	17,30
	Települések között	13,06	122,64	16,64
	Teljes	36,38	536,35	33,93
2016	Településeken belül	29,29	357,45	15,53
	Települések között	23,92	122,68	22,94
	Teljes	53,20	480,13	38,47

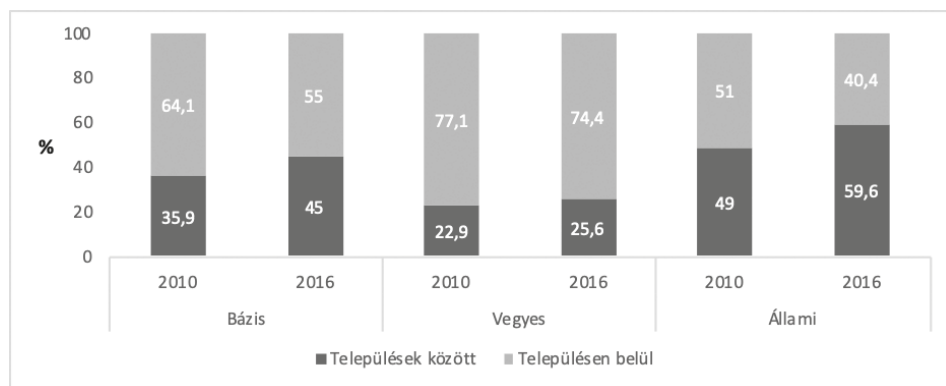
A szelekció a 2010-es állapothoz képest a Báziscsoportban változott a leglátványosabban: majdnem 50 százalékkal nőtt meg az egyházi fenntartók belépését követően. Az Állami kontrollcsoportban is nőtt a szelekció mértéke 13 százalékponttal, a Vegyes csoport esetében 10 százalékpontos csökkenés látható. Erre a magyarázat nem egy kedvező folyamat, hanem az, hogy ebben a csoportban 2016-ra ötvennyolccal kevesebb iskola volt. Azokon a településeken, ahol 2010-ben voltak nem állami iskolák, a szelekció mértéke jelentősen nem változott, már eleve nagyon magasnak volt mondható.



21. ábra. A szelekció iskolai CSHI-átlagai alapján számolt változása (2010=100%), (Forrás: OKM 8. évfolyam)

A 22. ábrán látható arányszámok azt mutatják, hogy az egyes években a teljes, iskolák közötti különbség milyen arányban keletkezik a települések közötti, illetve a településeken belüli szelekció következményeként. A Báziscsoportban az egyházi iskolák megjelenésével majdnem 10 százalékponttal nőtt a települések közötti szelekció mértéke, így szükségszerűen csökkent a településen belüli szelekció aránya. Ugyanakkor, mint láttuk, az abszolút értékek növekedése szelekciónövekedést mutat mind a két szinten, de eltérő mértékben (12. táblázat). A Vegyes csoportot a nagyon nagyarányú településen belüli szelekció jellemzi, 2016-ra azonban inkább a települések közötti szelekció erősödött.

Az Állami csoportban is jelentősen nőtt a települések közötti szelekció. A körzetes és bejáró tanulói csoportok arányainak, illetve a CSHI-átlagok vizsgálata megerősíti, hogy a településen belüli szelekció során a nem állami fenntartókhoz kerülnek a magasabb státuszú tanulók. Ugyanakkor magyarázatot kapunk a települések közötti szelekció mechanizmusára is: a relatíve magas státuszú tanulók más település magas presztízsi iskoláit választják. A privatizációs hatás ebben az esetben is teljesen egyértelmű: a nem állami fenntartók bejáró tanulóinak nem csupán a CSHI-átlagaik magasabbak jelentősen, hanem az arányuk is kétszer, háromszor akkora, mint az állami fenntartók esetében. Ilyen módon a szociálisháttér-alapú különbség még jobban növekszik azok között a települések között, ahol van, illetve ahol nincs a középosztályi családok számára vonzó iskola.



22. ábra. A településeken belüli és a települések közötti szelekciót jellemző arányok (%), 2010–2016, forrás: OKM 8. évfolyam)

Összességében a CSHI mutató segítségével vizsgált szelekciós folyamatok és a privatizáció kapcsolatáról megállapítható, hogy a belépő nem állami fenntartók növelték a települési és települések közötti szelekciót. Az arányok alakulása alapján ebben különösen nagy szerepet játszott az egyházi iskolahálózat expanziója. A két nem állami iskolahálózat közül az egyházi fenntartók 50 százalékos növekedéséről beszélhetünk, 2016-ra a minimum kétiskolás települések kétharmadában vannak jelen, és az iskolák egyötöde tartozik hozzájuk. A nem egyházi magánszektor esetében azonban 20 százalékos térvésztségről beszélhetünk: a települések 13 százalékában vannak jelen, s az iskolák 4,5 százaléka nem egyházi magánintézmény. Ebből következően kimondható, hogy az egyházi szektor expanziója és a szelekció növekedése között egyértelmű kapcsolat van.

A tulajdonosi szerkezet változása és a roma tanulók szegregációja

A roma tanulók etnikai alapú elkülönítése Magyarországon jellemzően nem közvetlen módon történik, az etnikai szeparáció erősödése mögött lényegében ugyanazok a szelektív iskolaválasztáson és bizonyos iskolák szelektív beiskolázási gyakorlatán alapuló mechanizmusok állnak, melyekről az eddigiekben szó volt. A roma tanulókat sújtó szegregáció tehát nagyrészt a közoktatásban egyre erőteljesebben érvényesülő szelekció, a roma tanulókkal összefüggésben a *white flight*-nek nevezett jelenség egyenes következménye (Radó, 2018).

A roma szegregáció mértékét két oktatásszociológiai kategória jelzi: a gettósodó iskolában a roma tanulók aránya 30 százalék és 50 százalék között van, a gettóiskolában 50 százalék felett. A roma tanulók elkülönítése a magyar közoktatásban már 2010 előtt is rendkívül erős volt. A gettóiskolák száma és aránya 2010 óta szívsósan tovább növekedett (13. táblázat). Noha több évtizedes távlatban az etnikai szeparációban szerepet játszik a roma tanulók közoktatáson belüli arányának növekedése és a roma lakosság területi koncentrációja is, a gettóiskolák számának 2010 utáni erősödésében a roma tanulók számának stagnálása miatt nem ez játszott közre.

13. táblázat. A roma gettóiskolák számának és arányának változása Magyarországon (általános iskolai oktatás, 2010–2016, forrás: OKM, Nahalka István számításai)

Indikátor	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Gettóiskolák száma	304	299	314	325	337	347	369
Gettóiskolák aránya (%)	12	12	12,8	13,3	13,6	13,9	14,9

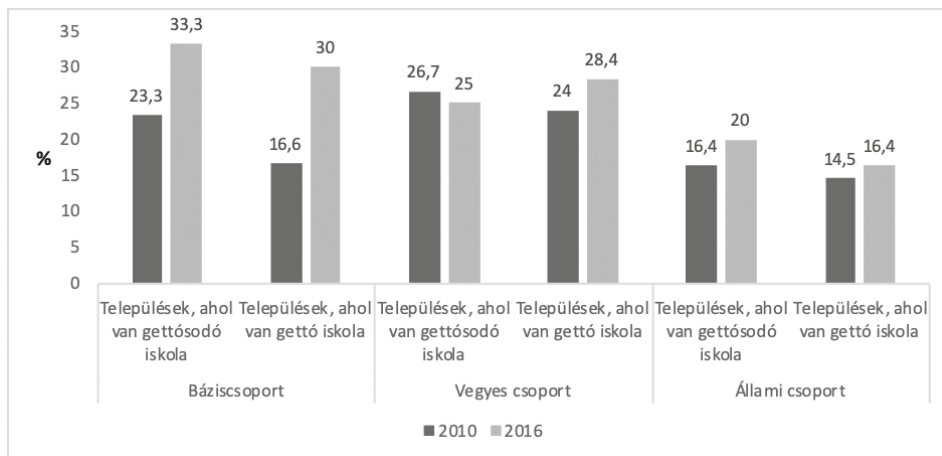
Az Országos Kompetenciamérés iskolai romaarány mutatójának segítségével az etnikai alapú szelekció alakulását a szelekció elemzése érdekében létrehozott három többszörös településcsoportban is megvizsgáltuk. A gettósodó, a gettóiskolák, valamint az érintett települések számának és arányának változását összefoglaló 23. ábra adatai jól látszik, hogy 2010-ben a vizsgált csoportok közül a heterogén fenntartói körrel rendelkező Vegyes csoportban volt a legmagasabb mind a gettósodó, mind a gettóiskolákkal rendelkező települések aránya. A Báziscsoporttal összehasonlítva a Vegyes csoportban a gettósodó iskolák településeinek aránya 15 százalékkal volt magasabb, a gettóiskolák településeinek esetében pedig a különbség majdnem másfélszeres volt. Az Állami csoporttal összehasonlítva a Vegyes csoportban több mint másfélszeres volt azoknak a településeknek az aránya, ahol működött gettósodó iskola (26,7%) vagy gettóiskola (24%).

2016-ra a Vegyes csoportban 1,7 százalékponttal csökkent azon települések aránya, ahol működött gettósodó iskola, így a települések egynegyede volt érintett. Mindeközben azonban e csoportban 28,4 százalékra nőtt azon települések aránya, ahol gettóiskola működött, tehát a gettósodó iskolák egy részében többségbe kerültek a roma tanulók. Az Állami csoportban 16,4 százalékról 20 százalékra nőtt a gettósodó iskolák településeinek aránya, a gettóiskolák településeinek aránya kisebb mértékben nőtt.

A roma szelekció mértéke tehát mind a két kontrollcsoportban nőtt, a vegyes fenntartói kör csoportjában ezen arányok eleve

A roma szegregáció mértékét két oktatásszociológiai kategória jelzi: a gettósodó iskolában a roma tanulók aránya 30 százalék és 50 százalék között van, a gettóiskolában 50 százalék felett. A roma tanulók elkülönítése a magyar közoktatásban már 2010 előtt is rendkívül erős volt. A gettóiskolák száma és aránya 2010 óta szívsósan tovább növekedett. Noha több évtizedes távlatban az etnikai szeparációban szerepet játszik a roma tanulók közoktatáson belüli arányának növekedése és a roma lakosság területi koncentrációja is, a gettóiskolák számának 2010 utáni erősödésében a roma tanulók számának stagnálása miatt nem ez játszott közre.

magasabbak voltak. A nem állami fenntartók belépésének hatása (a privatizációs hatás) az etnikai alapú elkülönítésre a Báziscsoportban igen látványos volt: a gettósodó iskolák településeinek aránya 23,3 százalékról 33,3 százalékra nőtt, a gettóiskolák településeinek aránya pedig kevés híján megduplázódott: 16,6 százalékról 30 százalékra nőtt.



23. ábra. A gettósodó és gettóiskolák településeinek aránya (%) a három vizsgált csoportban 2010-ben és 2016-ban, (Forrás: OKM 8. évfolyam)

A szegregáló iskolák tulajdonosi körének vizsgálata az erről szóló korábbi elemzéshez (Ercse, 2019) hasonló eredményt hozott: a gettósodó és gettóiskolák tulajdonosai az esetek döntő többségében (80 százalék felett) mind a két vizsgált évben az önkormányzatok, illetve az állam voltak. A roma tanulók felülreprezentáltsága nem a közvetlenül érintettek (iskola, szülők, diákok) döntésének eredménye, hanem a települési iskolahálózat többi szereplőjének szelekciós, szeparációs politikájának a következménye volt (Ercse 2018; Lannert és mtsai, 2018; Zolnay, 2016, 2018). A szelekciós folyamat során, amikor bizonyos iskolák leválogatják a magas státuszú családok gyermekeit, a szegény és/vagy roma tanulók az ún. „gyűjtőiskolákban” koncentrálódnak, melyek jellemzően a helyi iskolahálózat hierarchiájának alján találhatóak.⁷ A gettósodó és gettóiskolák túlnyomó részben alacsony presztízsű állami iskolák, illetve kisebb számban vannak olyan magán és felekezeti iskolák is, ahol mintegy krízisintervenció jelleggel második esély, illetve hátránykompenzációs programot⁸ kínálnak a szelekció vesztesei számára.

A vizsgált településcsoportokban nőtt az egyházi fenntartású gettósodó, illetve gettóiskolák aránya, a nem egyházi magániskolai körben viszont mindkettő aránya csökkent. Ennek egyik oka, hogy az egyházi iskolahálózat terjeszkedése jórészt olyan régiókat érintett, ahol a lakosság jelentős hányada roma származású, így az iskolák tanulói

⁷ Az intézmény, illetve az iskolahasználók – szülők és diákok – érdekérvényesítési képessége nagyon alacsony; szegény, HH, HHH és roma családok, szemben a magas státuszú iskolaközösségekkel.

⁸ Például: Magániskolák: Burattino Iskola <https://www.burattino.hu/>, Magiszter Alapítványi Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Szakközépiskola Tiszavasvári Tagintézménye <http://tiszavasvari.magiszteralapitvany.hu/>

Egyházi iskolák: Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola, Óvoda, Szakképző Iskola, Középiskola és Kollégium <http://baptistaiskola.hu/>, Wesley János Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola és Gimnázium <http://metegyaz.hu/budapest---wesley-janos-ovoda-alt-isk-,-szakisk-,-es-gimnazium.html>

összetétele a lakóhelyi elkülönülés mértékét tükrözi.⁹ Korábbi kutatások elemezték az egyházi iskolahálózat szegregált iskoláinak felekezeti fenntartói összetételét, valamint a helyi intézményhálózatok által kijelölt kontextust (Ercse, 2019). Az eredmények szerint az esetek 65 százalékában a településen a szegregált egyházi iskolák mellett működik másik egyházi iskola is, melynek tanulói köre a családháttér-indexek átlagai alapján a helyi elitből kerül ki. E települések 41 százalékában a két intézmény – a szegregált és a szelektáló – fenntartója ugyanaz a felekezet, a katolikus vagy református¹⁰ egyház.

Összefoglalva, a nem állami, többnyire egyházi fenntartók belépését követően a roma tanulók elkülönítése fokozódott. A jelentős mértékű növekedés és az egyházi fenntartók kapcsolatát különösen jól mutatják a Báziscsoport adatai, melyben az iskolai szegregációban érintett települések aránya megduplázódott. A szélsőségesen magas roma tanulói aránnyal rendelkező iskolák döntő többségben az állami fenntartóhoz tartoznak, tehát az egyházi iskolák szelektív beiskolázási gyakorlatának következtében a szelekció egyenes következményének tekinthető szegregáció ugrásszerűen megnőtt.

Oktatáspolitikai dilemmák

Mint az eddigiekből látható, a magánszektor növekedése az elmúlt évtizedben elérte azt a mértéket, ahol az már az egész közoktatási rendszer teljesítményére hatást gyakorol. Ez a hatás közpolitikai értelemben egyértelműen negatív: a magániskolai hálózat bővülése egyértelműen káros hatást gyakorolt a rendszer hatékonyságára, valamint erősítette a közoktatás szelektivitását, ezen belül a roma tanulók szegregációját. A magyar közoktatásban zajló minőségromlás, s ennek következtében az oktatási eredmények gyors romlása azonban nem a privatizáció, hanem az „államosítás” módjának és egyéb negatív hatású oktatáspolitikai beavatkozásoknak a következménye. E tekintetben a magániskolák térnyerése bizonyos magasabb státuszú társadalmi csoportok esetében kármentő hatású volt, amennyiben lehetőséget

Mint az eddigiekből látható, a magánszektor növekedése az elmúlt évtizedben elérte azt a mértéket, ahol az már az egész közoktatási rendszer teljesítményére hatást gyakorol. Ez a hatás közpolitikai értelemben egyértelműen negatív: a magániskolai hálózat bővülése egyértelműen káros hatást gyakorolt a rendszer hatékonyságára, valamint erősítette a közoktatás szelektivitását, ezen belül a roma tanulók szegregációját. A magyar közoktatásban zajló minőségromlás, s ennek következtében az oktatási eredmények gyors romlása azonban nem a privatizáció, hanem az „államosítás” módjának és egyéb negatív hatású oktatáspolitikai beavatkozásoknak a következménye. E tekintetben a magániskolák térnyerése bizonyos magasabb státuszú társadalmi csoportok esetében kármentő hatású volt, amennyiben lehetőséget biztosított a romló minőséget nyújtó állami iskolák elkerülésére. Ez azonban az egyenlőtlenségek erősödése és a szelekció növekedése miatt a rendszer általános teljesítményének romlásával járt együtt.

⁹ Például: Jászladány, 2 iskola – katolikus iskola: 40%, állami iskola: 99% romaarány.

¹⁰ Például: Makó, Karcag, Jászapáti, Pécs, Kazincbarcika

biztosított a romló minőséget nyújtó állami iskolák elkerülésére. Ez azonban az egyenlőtlenségek erősödése és a szelekció növekedése miatt a rendszer általános teljesítményének romlásával járt együtt.

2010 óta az iskolarendszer tulajdonosi szerkezetével kapcsolatos oktatáspolitikai gyakorlatot kettős magatartás jellemzi. Egyfelől megfigyelhető a közösségi tulajdonban lévő iskolahálózat részleges privatizációja, az egyházi tulajdonban lévő iskolahálózat bővülésének erőteljes és aktív kormányzati támogatása. Másfelől a nagyobb anyagi erővel rendelkező családok igényeinek kiszolgálását nyújtó nem egyházi magániskolák újabban elindult bővülésével kapcsolatban a kormányzat alapvetően semleges magatartást tanúsít. E kétfajta magatartás együttesen egy jól dokumentálható módon károkat okozó oktatáspolitikai gyakorlat, amelyet tehát felül kell vizsgálni. E felülvizsgálat módja azonban nyitott kérdések sokaságát veti fel; az e politika által generált strukturális változások igen rövid idő alatt alapvetően változtatták meg azt a kontextust, amelyen belül a közoktatás minőségi, eredményességi, hatékonysági és méltányossági problémáinak megoldását szolgáló oktatáspolitikai alternatívák mérlegelhetők, ezért a 2010 előtti oktatáspolitikai gyakorlathoz és annak eszközrendszeréhez már nincs visszatérés.

Az eddigiekben elemzett adatok alapján nem kétséges, hogy az iskolák túl nagy száma által okozott hatékonyságromlás, a növekvő szelekció, a roma tanulók növekvő szegregációja és a közoktatás romló teljesítménye egymástól nem elválasztható problémák. Közpolitikai szempontból e problémahalmaz kulcseleme a szelektív iskolaválasztási döntések elképesztően nagy mozgásteret. Ez a mozgástér keresleti oldalon csupán a szülői jogok korlátozásával lehetne szűkíthető, tehát kínálati oldali állami beavatkozásra, az iskolahálózat jelentős szűkítésére és ehhez alkalmazkodó szabályozási keretek megalkotására lenne szükség. A finanszírozásba épített ösztönzők ma már nem lennének elégségesek, ugyanis azok már nem lennének képesek felülírni a mostanra kialakult, a szelekciót erősítő helyi érdekelt-ségi viszonyokat. Központi állami beavatkozásra, az iskolahálózat központi „racionálizálására” lenne tehát szükség. Természetesen, mivel a minőség és eredményesség romlásának elsődleges oka az „államosítás”, illetve annak bürokratikus centralizáción alapuló módja, az iskolahálózat racionalizálása önmagában nem orvosolná azt. Másfelől

Az iskolahálózat racionalizálásának kulcseleme az egyházi tulajdonban lévő iskolahálózat szerepéről szóló, minden érdekelt szereplő bevonásával megszülető oktatáspolitikai döntés. Az egyházi iskolák oly módon váltak a közoktatási szolgáltató rendszer kulcsszereplőivé, hogy az aktuálpolitikai szempontok érvényesítésével keletkező preferenciális szabályok mellett rendelkeznek a speciális tanulói és szülői igények kielégítésére hivatott magániskolák nagyobb szakmai, gazdálkodási és intézményi lehetőségeivel is. Egy központi iskolahálózat-racionalizálási stratégia megalkotása előtt azt szükséges eldönteni, hogy a kialakult új helyzethez alkalmazkodva az egyházi iskolákat a közösségi közoktatási szolgáltatások részévé kívánjuk tenni, vagy a privatizációs folyamat felgyorsulása előtti időszakban játszott szerepükhöz visszatérve továbbra is a vallásos nevelés iránti sajátos szülői igények kielégítését tartjuk fő feladatunknak.

viszont az bármilyen oktatási reform előfeltétele, mely nélkül ma már a közoktatás minősége és eredményessége nem javítható és a kialakult oktatási egyenlőtlenségek nem mérsékelhetők. A jóval kevesebb és nagyobb létszámú iskola működtetése mellett szól a közoktatási rendszerek fejlődésének iránya is: az adaptív készségek fejlesztésére orientált hatékony és aktív tanulás feltételezi, hogy az iskolák rendelkezzenek a gazdag tanulási környezet kialakításához szükséges intézményi szintű kompetenciákkal (Radó, 2017). E kompetenciák elvárt gazdagodása azonban kis létszámú iskolákban egyre nehezebben valósulhat meg, tehát a nagyobb iskolaméret egyre inkább a minőség előfeltételévé válik.

Az iskolahálózat racionalizálásának kulcseleme az egyházi tulajdonban lévő iskolahálózat szerepéről szóló, minden érdekelt szereplő bevonásával megszülető oktatáspolitikai döntés. Az egyházi iskolák oly módon váltak a közoktatási szolgáltató rendszer kulcsszereplőivé, hogy az aktuálpolitikai szempontok érvényesítésével keletkező preferenciális szabályok mellett rendelkeznek a speciális tanulói és szülői igények kielégítésére hivatott magániskolák nagyobb szakmai, gazdálkodási és intézményi lehetőségeivel is. Egy központi iskolahálózat-racionalizálási stratégia megalkotása előtt azt szükséges eldönteni, hogy a kialakult új helyzethez alkalmazkodva az egyházi iskolákat a közösségi közoktatási szolgáltatások részévé kívánjuk tenni, vagy a privatizációs folyamat felgyorsulása előtti időszakban játszott szerepükhöz visszatérve továbbra is a vallásos nevelés iránti sajátos szülői igények kielégítését tartjuk fő feladatunknak.

Az első oktatáspolitikai opció tehát az egyházi iskolák közösségi szolgáltató rendszerbe integrálása. Ennek a döntésnek rendkívül erőteljes hatása lenne az egyházi tulajdonban lévő iskolák szabályozására, irányítására, finanszírozására és minőségbiztosítására. Lássuk az integrációs stratégia néhány következményét! Elsősorban: fel kellene számolni az egyházi intézményekre vonatkozó összes preferenciális és kedvezményes szabályozási elemet. Így például az egyházi intézmények számára is általános szabályokon alapuló módon beiskolázási körzetet és eljárásokat kellene meghatározni. Megszűnne az egyházi iskolák állami iskoláktól eltérő tartalmi szabályozása, s egységesíteni kellene a tankönyvkinálathoz való hozzáférés szabályait is. A más felekezethez tartozó, vagy nem hívő szülők jogainak védelmében az egyházi iskolákban meg kellene tiltani a kötelező hittanoktatást, s azt kizárólag önkéntességen alapuló tanterven kívüli szolgáltatásként lehetne megszervezni. Fel kellene számolni az állami és egyházi iskolák finanszírozásának módjában és mértékében kialakult különbségeket, amelynek nyilvánvaló előfeltétele a finanszírozás normativitásának helyreállítása. Szükség lenne arra is, hogy az egyházi iskolák integrálódjanak az egységes területi oktatásirányítási rendszerbe, melynek részét képezné a közép és hosszú távú közoktatási kapacitástervezésben való részvételük is. Az egyházi és állami iskolák eltérő hatékonyságjellemzői miatt, valamint az erre vonatkozó bírósági ítéletek következtében a többségében állami tulajdonban lévő szegregáló iskolák bezárása miatt egy ebben az integrált rendszerben lebonyolított iskolahálózat-racionalizáció elkerülhetetlenül az egyházi iskolák arányának további növekedésével eredményezné. S végül: egységes állami minőségértékelési rendszert kellene létrehozni és működtetni.

A második megfontolható opció a közösségi (önkormányzati vagy állami) tulajdonban lévő iskolahálózat dominanciájának helyreállítása, s az egyházi iskolák klasszikus magániskolai kínálatbővítő szerephez való visszatérése. E döntés azt jelentené, hogy az egyházi iskolák – más magániskolákhoz hasonlóan – továbbra is a közösségi intézményeknél nagyobb mozgásteret élveznének, ugyanakkor ennek súlyos következményei lennének az egyházi iskolahálózat méretére. Ebben az esetben ugyanis, mivel az állam nem zárhat be más tulajdonában lévő intézményeket, az elkerülhetetlen iskolahálózat-racionalizációt meg kellene előznie minden olyan egyházi iskola államosításának, amelyek a 2010-ben és az azt követő évben a könnyített feltételek alapján kerültek önkormányzati/állami tulajdonból egyházi tulajdonba.

A nem egyházi magániskolák most elindult térnyerése még nem érte el azt a mértéket, amely a közösségi alapszolgáltatások fontos szereplőjévé változtatná azokat. Ebben az intézményi körben a kulcskérdés a minőségbiztosítás. Amennyiben egységes minőségstandardok alapján működő külső intézményértékelés lenne Magyarországon, tehát ha a közoktatási szolgáltatások az autógyártáshoz vagy az éttermi szolgáltatásokhoz hasonlóan minőségbiztosított közszolgáltatások lennének, akkor számos nemrég alakult nem egyházi magániskola nagy valószínűséggel kihullana a rostán. A minőségbiztosítás (modern tanfelügyelet) ráadásul jelentősen növelné az új iskolák alapításához szükséges források mennyiségét, ami korlátokat szabna a szektor további növekedése számára.

A közoktatás privatizációjának következményeivel való szembenézést erőteljesen megnehezíti, hogy az erről szóló diskurzusban keverednek a szűk értelemben vett oktatási – a diákok tanulásaival összefüggő – szempontok, valamint az oktatáson kívüli érdekeken alapuló narratívák. Ez utóbbiak közé tartoznak például az egyházak társadalmi, missziós céljaival, a kistélepülések „népességmegtartó” erejével, a magániskolák szabadságmegőrző küldetésével, vagy az állam társadalomszervező szerepével kapcsolatos megfontolások. Az eddigiekben elemzett oktatási problémák megoldása, az oktatáspolitikai dilemmák eldöntése azonban kizárólag szűken értelmezett oktatási megfontolások alapján lehetséges.

A közoktatás privatizációjának következményeivel való szembenézést erőteljesen megnehezíti, hogy az erről szóló diskurzusban keverednek a szűk értelemben vett oktatási – a diákok tanulásaival összefüggő – szempontok, valamint az oktatáson kívüli érdekeken alapuló narratívák. Ez utóbbiak közé tartoznak például az egyházak társadalmi, missziós céljaival, a kistélepülések „népességmegtartó” erejével, a magániskolák szabadságmegőrző küldetésével, vagy az állam társadalomszervező szerepével kapcsolatos megfontolások. Az eddigiekben elemzett oktatási problémák megoldása, az oktatáspolitikai dilemmák eldöntése azonban kizárólag szűken értelmezett oktatási megfontolások alapján lehetséges.

Irodalom

- Ercse Kriszta (2018). Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 177–199.
- Ercse Kriszta (2019). Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, 19.
- Hermann Zoltán & Varga Júlia (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi Tamás & Tóth István György (szerk.), *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: TÁRKI. 311–333.
- Hricsovinyi Julianna & Józsa Krisztián (2018). Iskolaválasztás és szelekció. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 129–146.
- Lannert Judit, Németh Szilvia & Szécsi Judit (2018). Szegregáló deszegregáció? In Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 285–300.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results. Vol. I: What Students Know and Can Do: Student performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results. Vol. I: Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264266490-en](https://doi.org/10.1787/9789264266490-en)

- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/eag-2018-en](https://doi.org/10.1787/eag-2018-en)
- Radó Péter (2016). PISA 2015: miért romlanak az eredményeink? *Tani-tani Online*, http://www.tani-tani.info/pisa_2015
- Radó Péter (2017). *Az iskola jövője*. Budapest: Noran Libro.
- Radó Péter (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 31–55.
- Rosta Gergely (2013). Hit és vallásgyakorlat. In Székely Levente (szerk.), *Magyar Ifjúság 2012 – Tanulmánykötet*. Budapest: Kutatópont. 316–330.
- Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers. DOI: [10.4324/9780203971055](https://doi.org/10.4324/9780203971055)
- Tomasz Gábor (2017). Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, 26(1), 94–112. DOI: [10.1556/2063.26.2017.1.9](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.1.9)
- Varga Júlia (2018, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere, 2017*. Budapest: MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Zolnay János (2016). Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *Esély*, 28(6), 70–97.
- Zolnay, J. (2018). Commuting to segregation. The role of pupils commuting in a Hungarian city: between school segregation and inequality. *Review of Sociology*, 28(4), 133–151.

Absztrakt

A 2010-től napjainkig tartó időszakban a magyar közoktatás tulajdonosi szerkezetében két nagy horderejű változás történt: az önkormányzati iskolák „államosítása”, központi kormányzati tulajdonba vétele, valamint a közösségi tulajdonban lévő iskolák jelentős részének a kormányzat által támogatott privatizációja, különböző egyházi felekezeteknek való átadása. A tanulmány áttekintést nyújt a tulajdonosi szerkezet átalakulásáról és a privatizációs folyamatot serkentő kormányzati eszközrendszerről. Ezt követően a szerzők elemzik a privatizációs folyamat hatékonyságra, minőségre, eredményességre, a közoktatási szelekció mértékére, valamint a roma tanulók szegregációjára gyakorolt hatását. A tanulmány a feltárt problémák megoldásával kapcsolatos néhány oktatáspolitikai dilemma felvázolásával zárul.

Ercse Kriszta

Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata

2010 óta jelentősen megnőtt mind az egyházi fenntartású iskolák, mind az egyházi fenntartású iskolák tanulóinak aránya, így az egyházi fenntartók iskolapolitikája képes hatást gyakorolni az oktatási rendszer egészére. Ugyanebben az időszakban a kormányzat részéről egyértelműen azonosítható az egyházi fenntartókat preferáló viselkedés (pl. kommunikáció, finanszírozás, diszkrecionális jogosultságok biztosítása). Figyelembe véve e két folyamatot, illetve a magyar oktatási rendszert jellemző szélsőséges, szociokulturális, szocioökonómiai alapú szelektivitást, indokolt az egyházi iskola-hatás vizsgálata. A kutatás azoknak a 2, 3 és 4 iskolás településeknek vizsgálta a szelekciós struktúráját, ahol a legnagyobb hatáspotenciállal rendelkező felekezeteknek (katolikus, református, evangélikus, görögkatolikus) volt 2016-ban iskolájuk.

Az egyházi fenntartású iskolák térfoglalásának alakulása a magyar közoktatás rendszerében a magyarázat egyik fele arra, miért égető szükség a címben jelzett összefüggés vizsgálata. Míg a 2000-es évek elején mindössze 5-6% volt az egyházi iskolák aránya, addig 2014-re ez a szám 15-16%-ra nőtt (Hermann és Varga, 2016). Az egyházi iskolák tanulói létszáma is hasonlóan alakult: 4,9%-ról 13,8%-ra nőtt (Hermann és Varga, 2016). Ezzel az egyházi expanzió mértéke elérte azt a határt, amikor a fenntartói viselkedés (ld. iskolapolitika) az oktatási rendszer egészére képes hatást gyakorolni.

A magyarázat másik fele, hogy 2010 után az egyházi iskolafenntartók a kormányzat részéről olyan megkülönböztetett előnyökhöz jutottak – például szabályozás, finanszírozás terén –, mely az iskolaválasztással kapcsolatos döntési helyzetben lévő tehetősebb szülői réteget az egyházi iskolák felé tereli (Ercse, 2018).

A fent említett két jelenség együttes hatása komoly aggodalomra ad okot, hiszen a magyar oktatási rendszer legégetőbb problémáját, a szélsőséges szelektivitást és esélyegyenlőtlenséget tovább súlyosbíthatja. Mivel az iskola által preferált készségek, képességek, előzetes ismeretek, viselkedési kódex és kommunikációs forma kulturálisan determináltak, azaz jellemzően a középosztályból érkezett tanulók sajátja, ilyen módon válik szelekciós kritériummá a szociokulturális, szocio-ökonómiai háttér (Nahalka és Zempléni, 2014; Radó, 2018). Hazai (Országos kompetenciamérések – OKM) és nemzetközi (pl. PISA, PIRLS, TIMSS) mérések eredményei alapján pontosan tudjuk, hogy egy gyermek boldogulási esélyeit meghatározó minőségi oktatáshoz való hozzáférést, tanulási teljesítményét, tanulói karrierjének ívét döntő mértékben a családi háttere határozza meg (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2019; Fehérvári és Széll, 2014; OECD, 2016).

Nemzetközi (OECD, 2012) és hazai (OKM, Kopp, 2015) tanulói teljesítményvizsgálatok egyaránt arra a megállapításra jutottak, hogy az egyházi fenntartású intézmények magasabb teljesítményét a kedvezőbb szülői háttér nagyban magyarázza.

A nemzetközi diskurzusban jelen van az arról való gondolkodás, hogy a felekezeti iskolák felvállalt szelekciós funkciójának – társadalmi csoporthoz tartozás, etnikum, illetve világnézet mentén – milyen következményeivel lehet számolni (pl. Maussen és Bader, 2015; Merry, 2015), hazai térben azonban csak szigetszerűen (pl. L. Ritók, 2018; Lannert, Németh és Szécsi 2018; Zolnay, 2018) tapasztalható e problématerület nyílt artikulációja.

Kérdések

A fentiek ismeretében tehát fontosnak tartom az egyházi iskolák szelekcióban betöltött szerepének részletes vizsgálatát, az úgynevezett egyháziiskola-hatás azonosítását. Ennek érdekében két kutatási kérdést fogalmaztam meg.

(1) Azokon a 2, 3, 4 feladatellátási hellyel (FEH)* rendelkező településeken, ahol van egyházi iskolafenntartó, megfigyelhető-e a településen belüli, iskolák közötti olyan szelekció, amelyben kimutatható az egyházi fenntartású iskolák részéről a magas státuszú családok gyermekei beiskolázásának nagyobb aránya?

A feladatellátási hely egy adott iskolának az a része, amely földrajzilag egy helyen (telephelyen) található, és benne csak egy típusú képzés zajlik. A könnyebb olvashatóság kedvéért a továbbiakban a FEH-et iskola, illetve intézmény szavakkal fogom helyettesíteni, de fontos tudni, hogy egy iskola egy adott telephelyén több feladatellátási hely is létezhet.

Az ilyen településeken – méretük miatt – könnyebben és egyértelműen kimutatható, hogy a tanulói populáció milyen mintázatok alapján oszlik el az oktatási intézmények között. Egy felekezeti általános iskola részt vesz a kötelező felvételt biztosító iskola feladatainak ellátásában, a kormányhivatallal és az állami fenntartóval történt létszám-megállapodásnak megfelelően, de minimum a maximális tanulói létszám 25%-a keretéig. Ez azt jelenti, hogy az egyházi általános iskola a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény által biztosított diszkrecionális jog alapján

Mivel az iskola által preferált készségek, képességek, előzetes ismeretek, viselkedési kódex és kommunikációs forma kulturálisan determinált, azaz jellemzően a középosztályból érkezett tanulók sajátja, ilyen módon válik szelekciós kritériummá a szociokulturális, szocio-ökonomiai háttér (Nahalka és Zempléni, 2014; Radó, 2018). Hazai (Országos kompetenciamérések – OKM) és nemzetközi (pl. PISA, PIRLS, TIMSS) mérések eredményei alapján pontosan tudjuk, hogy egy gyermek boldogulási esélyeit meghatározó minőségi oktatáshoz való hozzáférést, tanulási teljesítményét, tanulói karrierjének ívét döntő mértékben a családi háttere határozza meg (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2019; Fehérvári és Széll, 2014; OECD, 2016). Nemzetközi (OECD, 2012) és hazai (OKM, Kopp, 2015) tanulói teljesítményvizsgálatok egyaránt arra a megállapításra jutottak, hogy az egyházi fenntartású intézmények magasabb teljesítményét a kedvezőbb szülői háttér nagyban magyarázza.

tanulóit a fennmaradó létszámban/arányban a saját kritériumrendszere alapján válogathatja ki. Amennyiben szerkezetváltó (6 vagy 8 évfolyamos) gimnáziumi képzési programot is kínál, ott már nincs (közzetesi) felvételi kötelezettsége, a tanulók 100%-a esetében érvényesítheti a saját felvételi politikáját. Ebből következik a második kutatási kérdés.

(2) Amennyiben egy felekezeti fenntartó 6 vagy 8 évfolyamos és általános iskolai képzési programot is kínál, a két képzési program között kimutatható-e a tanulói összetétel különbsége a szociális helyzet és egyéb társadalmi hátrányok mentén?

A kutatás tehát arra keresi a választ, hogy az ország két-, három-, illetve négyiskolás településein, ahol olyan felekezeti fenntartók vannak jelen, melyek intézményeinek, illetve tanulóinak száma akkora, hogy az oktatás egész rendszerére hatást gyakoroljanak, megfigyelhető-e ezen felekezetek részéről a magasabb státuszú családok gyermekeinek előnyben részesítése.

A szelekciót sokféleképpen lehet vizsgálni. Ilyen például a már említett felvételi eljárások rendje, tartalma, következtetéseket lehet levonni a tanulók szüleinek iskolázottsági adataiból, vagy esetleg társadalmi hátrányokról szóló indikátorok alapján (SNI-arány, HHH-arány stb.). Jelen vizsgálat tárgyai a településeken található feladatellátási helyek, fő fókuszuk ezek családháttér-indexeinek átlaga, a halmozottan hátrányos helyzetűek és roma tanulók aránya.

Módszertan

A feltett kérdésekre az Országos kompetenciamérés (OKM) adatbázisának másodelemzésével kerestem a választ. Magyarországon 2001 óta minden évben, 2006 óta a jelenleg ismert tematikának megfelelően a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési és matematikai eszköztudását méri fel a vizsgálat. A mérésen való részvétel adott évfolyamokon minden tanuló számára kötelező, kivéve néhány speciális esetet, mint például a sajátos nevelési igény bizonyos fajtái vagy a kézsérülés. 2008 óta rendelkeznek a tanulók egyéni azonosítóval, így lehetséges az egyéni nyomon követés is. Mivel a teljesítményt számos háttértényező befolyásolja (a tanuló családi háttere, szociokulturális helyzete, az iskola/intézményi körülmények), az ezekről szóló adatokat három háttérkérdőív segítségével gyűjtik össze (Tanulói, Intézményi és Telephelyi kérdőív).

Elemzésem során három mutatót vizsgáltam. A családháttér-indexet (CSHI) a Tanulói kérdőív bizonyos kérdéseiből (szülők iskolai végzettsége, otthoni és a tanuló saját könyveinek száma, számítógép a családban) súlyozással számítják ki, várható értéke 0, szórása 1. Az egész évfolyamra vett átlaga nagyjából nulla, és ettől az értéktől az egyes tanulókhoz tartozó értékek átlagosan kb. 1-gyel térnek el (vagyis a szórás kb. 1). Egy adott évfolyamra nem számítható egy iskola egy adott telephelyén és képzési típusában (FEH) CSHI-átlag, amennyiben 10 főnél kevesebb tanuló van, illetve ha a tanulók kevesebb mint kétharmada töltötte ki a kérdőívet. Átlagosan 70%-os kitöltöttségről beszélhetünk.

A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók arányát pontosan ismerjük minden feladatellátási helyen, ezt az intézmények szolgáltatják a méréstől függetlenül, a kötelező adatszolgáltatás keretében. Halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult, illetve az alábbi három körülményből legalább kettő fennáll: (1) az együtt nevelő szülők, az egyedül nevelő szülő, vagy a gyám legmagasabb iskolai végzettsége alapfokú; (2) a szülő vagy a gyám foglalkoztatottsága alacsony; (3) elégtelen lakókörnyezet, lakáskörülmény (1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.) 67/A. § (2))

A tanulók között a romák arányáról a telephely vezetője tájékoztat a Telephelyi kérdőív kitöltésekor.

Fontos tudni, hogy a háttérkérdőívek kitöltése (Tanulói, Intézményi és Telephelyi) nem kötelező, bármely kérdés esetén megtagadható a válaszadás. Az általam használt CSHI- és HHH-arány adatok a 8. évfolyamra vonatkoznak, a tanulói adatokat tartalmazó adatbázisokból (mérési fájlokból) aggregálással (összesítéssel) keletkeztek.

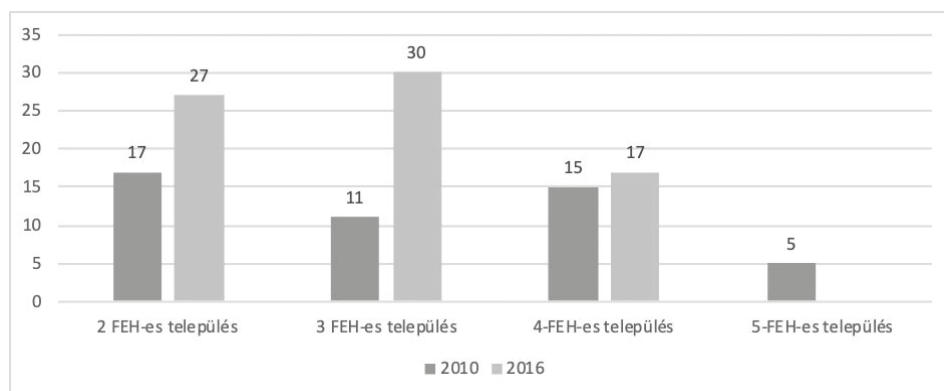
A vizsgált populáció 2010-ben és 2016-ban is az OKM 8. évfolyamra vonatkozó méréséből azok a 2, 3 és 4 feladatellátási hellyel rendelkező települések, ahol 2016-ban volt egyházi iskola. A 2016-ban iskolát fenntartó felekezetek közül azokat választottam ki, amelyeknek tanulói létszáma az évfolyamon meghaladta azt a több száz-as nagyságrendet, mely esetében már az egész rendszerre gyakorolt hatásokról beszélhetünk, illetve a legtöbb intézménnyel rendelkeztek. Az ilyen felekezetek közül is csak azok szerepelnek a vizsgálatban, amelyeknek volt iskolájuk 2, 3 vagy 4 FEH-es településen. Ezek a Magyar Katolikus Egyház, a Magyar Református Egyház, a Magyarországi Evangélikus Egyház, a Görögkatolikus Metropólia és a Magyarországi Baptista Egyház.

Szeretném hangsúlyozni, hogy a kutatási eredmények, amelyekből következtetéseket tudok levonni, ezen öt felekezetre, a 2010 és 2016 közötti adatok alapján, és olyan képzési programra vonatkoznak, ahol jelen vannak 8. évfolyamos tanulók. Azaz nem jellemzem például a rendszerváltás előtti időszakot, más, nem vizsgált egyházi felekezeteket, vagy a vizsgált felekezetek szakképzésben mutatott viselkedését.

Eredmények

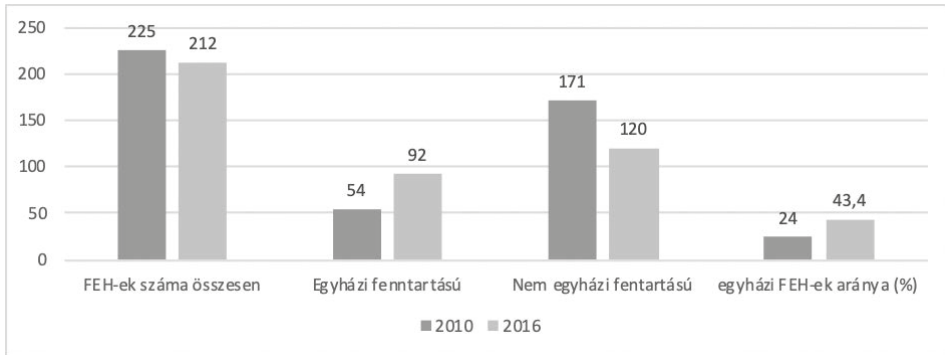
Feladatellátási helyek

2016-ban 74 település felelt meg a fentebb sorolt feltételeknek. Ugyanezen települések iskoláit vizsgáltam a 2010-es esztendőre is. Több településen a FEH-ek száma is átrendeződött/racionalizálódott a 2011–2012-es fenntartóváltási hullámot követően (1. ábra).



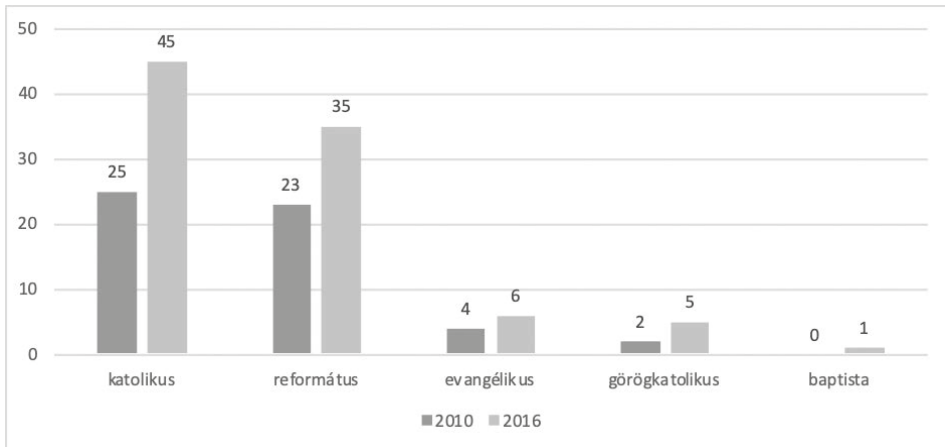
1. ábra. A 2016-ban 2, 3 és 4 FEH-es, egyházi iskolával rendelkező településeken a települések száma a FEH-ek száma szerint 2010-ben és 2016-ban (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

2010-ben a 74 településen összesen 225 FEH volt, ebből 48 településen 54 egyházi fenntartású, amely az összes iskola 24%-a. 2016-ban valamivel kevesebb FEH volt (212), az egyházi iskolák száma majdnem megduplázódott, arányuk 43,4% lett (2. ábra).



2. ábra. A 2016-ban 2, 3 és 4 FEH-es, egyházi iskolával rendelkező településeken a FEH-ek száma és aránya 2010-ben és 2016-ban (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

A fenntartók jelenlétéről a következőket tudjuk: a vizsgált települések között 2010-ben 26 településen nem volt egyházi fenntartású iskola. 2010 és 2016 között a katolikusok vettek át legnagyobb számban iskolát; 2016-ban 80%-kal több iskola tartozik hozzájuk, mint 2010-ben. A reformátusokhoz 12 iskola került, így több mint 50%-kal nőtt az iskoláik száma. Az evangélikusok két iskolával gyarapodtak, a görögkatolikusok a meglévő kettő mellé még hármat vettek át. 2016-ra megjelentek a baptisták mint fenntartók (3. ábra).



3. ábra. A 2016-ban 2, 3 és 4 FEH-es, egyházi iskolával rendelkező településeken az egyes felekezetek által fenntartott iskolák száma, ahol volt 8. évfolyam 2010-ben és 2016-ban (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Családháttér-index

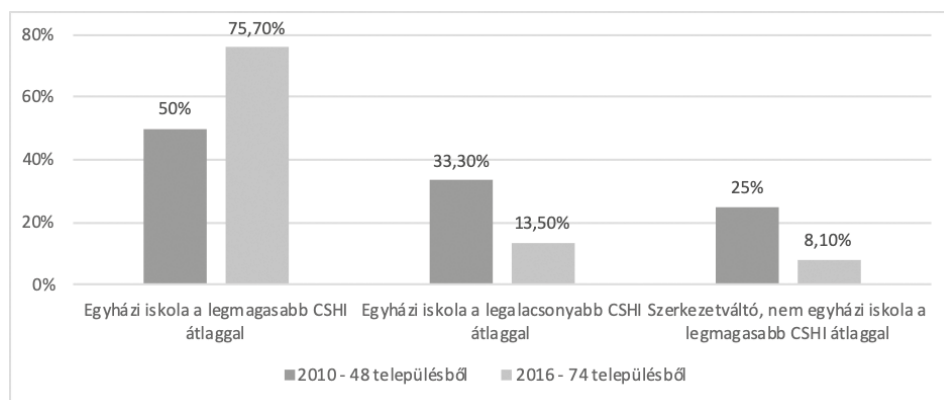
Minden beiskolázási körzet/település rendelkezik egy szelekciós struktúrával, már két intézmény esetén is van különbség a CSHI-átlagok között. Ez eddig matematikai valószínűség, de a szelekcióval kapcsolatosan akkor tudjuk értelmezni, látjuk ennek a hatását, ha összevetjük egymással a különböző mutatókat (itt: CSHI-átlagok, HHH- és romaarány). Nézzük meg Nyírbátor példáját (1. táblázat)!

1. táblázat. Nyírbátor szelekciós iskolastruktúrája (forrás: OKM 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Iskola	Fenntartó	Iskolatípus	CSHI-átlag	HHH-arány (%)	Roma-arány (%)
Báthory István Katolikus Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola	M Katolikus E	8 évfolyamos gimnázium	0,22	0	0
Nyírbátori Református Általános Iskola	M Református E	Általános iskola	-0,45	19,10	20
Nyírbátori Magyar–Angol Kéttannyelvű Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Állami IF	Általános iskola	-0,47	36,80	43

Az adatokból kiderül, hogy a 8 évfolyamos katolikus iskola CSHI-átlaga jelentősen magasabb a másik két iskola CSHI-átlagánál, az OKM adatai szerint nincsen sem halmozottan hátrányos helyzetű, sem roma tanulója. A református iskola CSHI-átlaga az állami iskola CSHI-átlagának közelében van, ám csupán feleannyi HHH és roma tanulója van. A szelekciós hierarchia alapján lévő állami iskola CSHI-átlaga a legalacsonyabb, tanulóinak több mint harmada halmozottan hátrányos helyzetű, és majdnem a fele roma származású, így definíció szerint erősen gettósodó iskolának tekinthető. Ebben az esetben, figyelembe véve a szélsőséges értékeket, megállapítható, hogy a katolikus iskola kifejezetten szelektál, ami a települési iskolastruktúrára gyakorolt hatását tekintve szegregációt generál.

Elsőként megvizsgáltam, hogy a felekezeti iskolák hány esetben rendelkeznek a legmagasabb és legalacsonyabb CSHI-átlaggal a településen (4. ábra).



4. ábra. Települések aránya, ahol az egyházi iskolák CSHI-átlaga a legmagasabb, legalacsonyabb, illetve ahol a szerkezetváltó, nem felekezeti iskolák CSHI-átlaga a legmagasabb 2010-ben és 2016-ban (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

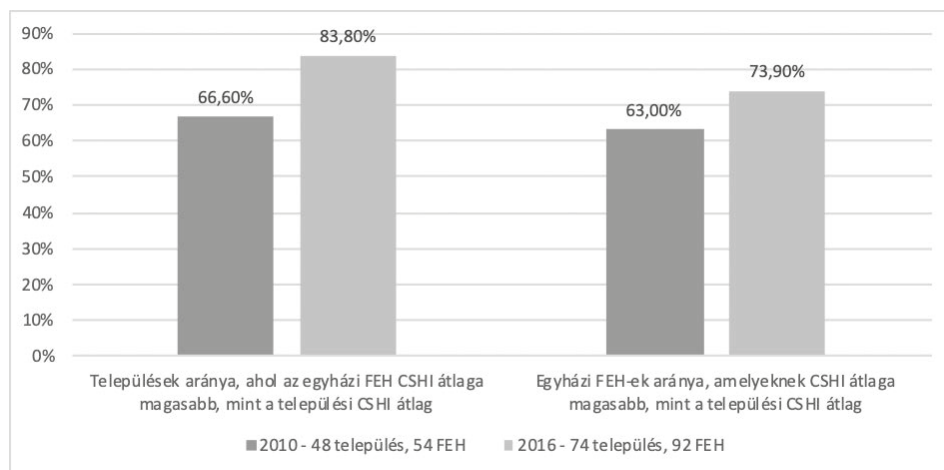
Szám szerint több mint kétszer annyi településen volt a felekezeti iskola CSHI-átlaga a legmagasabb 2016-ban, mint 2010-ben. Míg 2010-ben a településeknek a fele, 2016-ban a 76%-a ilyen. Csaknem harmadára csökkent azoknak az iskoláknak az aránya, ahol a legalacsonyabb CSHI-átlag felekezeti fenntartású iskoláé. Fontos tudni, hogy több ilyen esetben (pl. 2010-ben Hajdúdorog, görögkatolikus iskolák; 2016, Jászapáti, katolikus iskolák; 2016, Kisújszállás, református és baptista iskolák) a legmagasabb és a legalacsonyabb CSHI-átlag is egyházi iskoláé volt (ennek okaira később visszatérek).

Tudjuk, hogy a szerkezetváltó, nem egyházi fenntartású iskolák mint a magyar oktatási rendszer évtizedek óta „bevett” szelekciós csatornái erős elszívó hatással rendelkeznek; jellemzően a magas státuszú, középosztálybeli családok gyermekeit gyűjtik össze. 2010 és 2016 között ezeknek az iskoláknak is – melyek CSHI-átlaga a településen a legmagasabb, vagyis családi háttérük a legkedvezőbb – közel harmadára csökkent az arányuk a felekezeti iskolák térnyerésével párhuzamosan.

Az 1. sz. melléklet összefoglaló táblázatából látható, hogy a legmagasabb CSHI-átlagokkal rendelkező iskolák hogyan oszlanak meg felekezetek szerint. A katolikus intézmények száma több mint kétszeres, a református iskoláké majdnem háromszoros lett 2016-ra.

Érdekes ezeket az eredményeket úgy is mérlegelni, hogy 2016-ban a 45 katolikus iskolából 27 (60%) CSHI-átlaga a településen a legmagasabb, csakúgy, mint a 35 református iskolából 21 (60%), az 5 evangélikus iskolából 3 (60%), az 5 görögkatolikus iskolából 4 (80%), illetve az 1 (100%) baptista iskola esetében. Több esetben (pl. Albertirsa, katolikus és evangélikus iskolák; Heves, református és katolikus iskolák; Mátészalka, katolikus és református iskolák; Nyírbátor, katolikus és református iskolák) a két legmagasabb CSHI-átlaga a településen két különböző felekezeti iskolának van.

De a szelekció mértékét másképpen is felmérhetjük. Kiszámíthatjuk települési iskolákban tanuló nyolcadikosok CSHI-átlagát. Azt vizsgáltam, hogy hány esetben magasabb az egyházi iskola CSHI-átlaga, mint az adott település CSHI-átlaga (5. ábra).



5. ábra. Azon települések aránya, ahol a felekezeti feladatellátó hely CSHI-átlaga magasabb volt a települési CSHI-átlagnál, és ugyanezen FEH-ek aránya 2010-ben és 2016-ban (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Már 2010-ben is a települések kétharmadában a felekezeti iskolák tanulói láthatóan a helyi magasabb státuszú családok gyermekei közül kerültek ki. 2016-ra a felekezeti iskolák tanulói összetételének szocio-ökonómiai felülreprezentáltsága a települések több mint négyötödére jellemző. A 2, 3 és 4 iskolás településeken működő felekezeti iskoláknak 2010-ben is majdnem a kétharmada, 2016-ra azonban közel háromnegyede a települési CSHI-átlagnál magasabb CSHI-átlagú tanulói közösséggel rendelkezett.

Természetesen az sem mindegy, hogy a települési CSHI-átlag és a felekezeti iskola CSHI-átlaga között mekkora a különbség. A különbségek eloszlása a 2. táblázatban látható. Mivel egy évfolyamon a CSHI-értékek szórása kb. 1, ezért az egy szórásnyi különbség az átlagok között kb. 1, míg a fél szórásnyi különbség kb. 0,5 különbséget jelent. Az index tekintetében már a 0,5-es különbség is jelentősnek számít.

2. táblázat. Települések száma, ahol felekezeti iskolák CSHI-átlaga magasabb, mint a települési CSHI-átlag 2010-ben és 2016-ban, illetve a különbségek mértékének eloszlása (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Különbség mértéke	2010 – 48 település	2016 – 74 település
Egy szórásnyinál nagyobb	15 (31,25%)	17 (23%)
Fél szórásnyinál nagyobb	17 (35,4%)	38 (51,4%)
Fél szórásnyinál kisebb	16 (33,3%)	19 (25,7%)

2010-ben a települések kétharmadában a felekezeti iskolák CSHI-átlaga nagyobb volt, mint fél szórásnyi, majdnem egyharmadukban nagyobb, mint egy szórásnyi. 2016-ra a települések negyedén a felekezeti iskolák CSHI-átlaga több mint 1 szórásnyival volt a települési átlag felett, és 75%-án a különbség – az egyházi iskola javára – nagyobb volt, mint fél szórásnyi. Azaz kifejezetten nőtt a településen belüli iskolák tanulói közösségeinek szocio-ökonómiai különbsége.

A szelekcióról nem csupán a települési és felekezeti fenntartású iskolák CSHI-átlagának különbsége tájékoztató, érdemes megnézni az iskolai CSHI-átlagok szórását 2010-ben és 2016-ban. Minél nagyobb a szórás, annál nagyobb a szelekció az adott településen (3. táblázat).

3. táblázat. A 74 település CSHI-átlag szórásának átlaga és változása 2010-ben és 2016-ban
(forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Indikátor	2010	2016
Szórások átlaga	0,416	0,5056

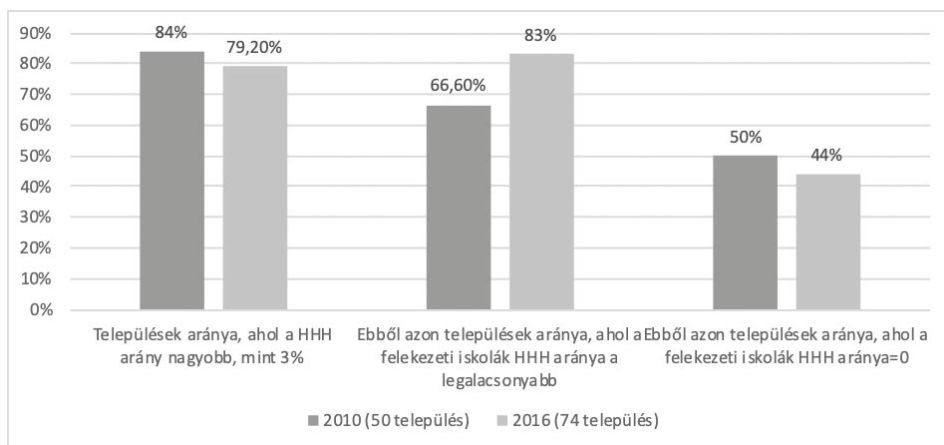
A szelekció mértéke 2010-ben és 2016-ban is magas volt. Ha a szórások változását nézzük a két vizsgált év között, azt látjuk, hogy 74 településből 39-en növelt a települési CSHI-átlag szórása – ez 52,7%-a a településeknek –, vagyis növelt a szelekció mértéke. 23 településen 2010-ben is volt egyházi fenntartó. Hogy milyen felekezeti fenntartók érintettek, az 1. sz. mellékletben látjuk.

Azoknak a településeknek több mint a felén, ahol a katolikus iskolák jelen vannak, növelt a szelekció mértéke, ez a református iskolák és a görögkatolikus iskolák kevesebb mint a felénél van így, az evangélikus iskolák harmadánál. Az egy baptista intézmény is ilyen településen van.

A 2010-es állapot is a szelekció egyértelmű jelenlétét mutatja a településeken. 2016-ra azonban – számban és arányban – a szelekciót jól jelző, településen belüli CSHI-átlagok különbsége (felekezeti FEH vs állami, illetve kisszámú esetben másik felekezeti, ld. például 2016, Felsőzsolca, Nyírbátor) is drasztikusan megnőtt. Azaz több helyen lett az egy településen belüli iskolák tanulói között még nagyobb a családháttér-alapú különbség.

Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók aránya

Az is mutatója a településen belüli intézményi szelekciónak, hogy a halmazottan hátrányos helyzetű tanulók mennyire egyenletesen oszlanak el az iskolák között. Az iskolák HHH-arányát vizsgáltam meg, leválogatva azokat a településeket, ahol ez az arány legalább 3% volt. Fontos információ, hány településen a legalacsonyabb a felekezeti iskola HHH-aránya, illetve a tapasztalatok alapján azt is kell látni, hogy számos helyen egyáltalán nincs HHH tanuló az egyházi iskolákban (6. ábra).



6. ábra. Települések aránya, ahol a HHH-arány legalább 3%, illetve ahol a felekezeti iskolák HHH-aránya a legalacsonyabb, és ahol a felekezeti iskolák HHH-aránya nulla 2010-ben és 2016-ban (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Jól látható, hogy a településeknek nagyjából a négyötödre jellemző, hogy 3%-nál több HHH tanuló van. Az ilyen települések száma 2016-ra 17-tel nőtt. Már 2010-ben is az esetek kétharmadában az egyházi iskolák tanulói között volt a legkisebb a halmozottan hátrányos diákok aránya, de 2016-ra ez a települések 83%-ában volt így. 2010-ben ezen települések felénél, 2016-ban majdnem a felénél – bár az ilyen iskolák száma tovább nőtt – az egyházi iskolákban nem volt HHH tanuló. Ugyanezeket az adatokat felekezetekre bontva láthatjuk az 1. sz. mellékletben, és azt is, hogy hogyan aránylik ez a szám az egyes felekezetek összes, a kutatásban szereplő iskoláihoz.

Már 2010-ben a katolikus és református iskolák nagyjából felében a HHH tanulók aránya a legkisebb volt az adott településen. 2016-ra különösen az olyan katolikus és református fenntartású iskolák száma nőtt meg (majdnem megduplázódott), ahová a településen a legkevesebb halmozottan hátrányos helyzetű tanuló jár. Azon iskoláik száma is nőtt, ahová egyáltalán nem jár HHH-s tanuló – és ezzel nőtt az olyan települések száma is, ahol teljes intézményes szeparáció valósult meg. Az evangélikus fenntartású iskolák száma mind a két kérdéses területen csökkent, a görögkatolikus iskolák száma nőtt az olyan településeken, ahol e felekezet iskoláiban volt a legalacsonyabb a HHH-arány. Tudnunk kell, hogy a nullás HHH-arány egy szélsőséges érték, és bár már ez is megdöbbentő eredményt mutat, e tanulók szeparációja ennél is erőteljesebb: számos olyan település van, ahol a felekezeti iskola HHH-aránya nem a legalacsonyabb, de a települési iskolastruktúrában e mutató viszonyai szélsőségesen alakulnak, ahogy – a példa kedvéért – Gyomaendrődön is látható (4. táblázat).

4. táblázat. Gyomaendrőd szelekciós iskolastruktúrája 2010-ben
(forrás: OKM 2010. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Fenntartó	Iskolatípus	CSHI-átlag	HHH-arány (%)	Romaarány (%)
Önkormányzat	Általános iskola	0,16	2,9	12
Önkormányzat	Általános iskola	-0,34	26,1	40
Önkormányzat	Általános iskola	na	50	62
M Katolikus E	Általános iskola	0,34	4,5	25

A katolikus iskola HHH-arányához képest a másik két állami települési iskola HHH-aránya több mint hatszoros, illetve több mint tízszeres. Ezzel párhuzamosan látni kell azt is, hogy amíg a katolikus iskola roma tanulói aránya 25%, addig az előbb említett két állami iskolában ez majdnem kétszeres, illetve több mint kétszeres – gettósodó (tehát a roma tanulók aránya 30% < > 50%) és gettóiskolák (roma tanulók aránya >50%).

Romaarány

A roma tanulók arányát hasonló módon vizsgáltam, ebben az esetben azokon a településeken, ahol a romaarány elérte az 5%-ot. 2010-ben 43 ilyen település volt (a 48 településből, ahol volt egyházi fenntartó), 2016-ban 65 (74 településből). Amellett, hogy megnéztem, hány településen a legalacsonyabb az egyházi iskola romaaránya, és hány településen nulla, azt is fontosnak tartottam felmérni, hogy hány településen nem szolgáltatott ilyen adatot az intézmény (5. táblázat).

5. táblázat. Települések száma-aránya, ahol van egyházi fenntartó, a tanulói romaarány legalább 5%, felekezeti iskolák száma-aránya, ahol a romaarány legalacsonyabb, vagy nincs, vagy nem szolgáltatott adatot 2010-ben és 2016-ban (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Indikátorok	2010 (48 település)	2016 (74 település)
Ahol a tanulói romaarány nagyobb, mint 5%	48/43 (89,6%)	74/65 (87,8%)
Ebből a felekezeti iskolák romaaránya a legalacsonyabb	43/26 (60,5%)	65/46 (70,8%)
Ebből a felekezeti iskolák romaaránya nulla	43/2 (4,7%)	65/13 (20%)
Ahol az egyházi iskola nem szolgáltatott adatot	43/8 (18,6%)	65/15 (23%)

Már 2010-ben is a felekezeti iskoláknak jóval több mint a fele a legalacsonyabb romaarányal rendelkezett a településen. Két egyházi intézményben nem voltak roma tanulók, ám az iskoláknak majdnem az ötöde nem jelentett ilyen adatot. 2016-ra majdnem megduplázódott azon felekezeti iskolák száma, ahol a településen a legkisebb volt a romaarány, ez a települések 70%-át jelenti. 2016-ra majdnem hétszer annyi iskolában egyáltalán nem voltak jelen roma tanulók, így a települések egyötödében megvalósult a totális etnikai szelekció. Megduplázódott azon intézmények száma is, amelyek nem szolgáltatott adatot arról, milyen arányban vannak roma tanulók. Hangsúlyozom, olyan településekről van szó, ahol vannak roma tanulók. Nézzük meg ugyanezt felekezeti bontásban a 12. táblázatban.

Mind 2010-ben, mind 2016-ban a református fenntartású iskolák rendelkeztek a legnagyobb számban a legalacsonyabb romaarányal településükön belül, 2010-ben és 2016-ban is iskoláiknak majdnem a kétharmada tartozott ide. 2010-ben a katolikus iskolák jóval több mint egyharmadában, majd 2016-ra számuk megkétszereződött, így majdnem a felében volt a településen a legkisebb arányban roma tanuló. 2016-ban a református iskolák 20%-ában, a katolikus iskolák több mint 10%-ában egyáltalán nem volt roma tanuló. Több mint kétszer annyi intézményük nem szolgáltatott erre vonatkozó adatot. 2016-ra eggyel több evangélikus iskolától nem érkezett adat, a görögkatolikus képzési programok 60%-ában a településen a legalacsonyabb volt a roma tanulók aránya, illetve náluk is nőtt az adatot nem szolgáltató iskolák száma.

Az esetek elenyésző kisebbségében alakult viszonylag egyenletesen a roma tanulók eloszlása, ahogyan például 2010-ben Mórón (romaarányok: 4%, 5% és 6% – felekezeti), Sárváron (4% – felekezeti, 5%, 6%), vagy 2016-ban Albertirsán (3% – felekezeti, 4% – felekezeti, 5%). Megnéztem a gettósodó és gettóiskolák számát 2010-ben és 2016-ban azokon a településeken, ahol volt egyházi fenntartó. A táblázatból azonnal látszik, hogy a roma tanulók szegregációjának mértéke, mely már 2010-ben is nagyon magas volt,

Már 2010-ben is a felekezeti iskoláknak jóval több mint a fele a legalacsonyabb romaarányal rendelkezett a településen. Két egyházi intézményben nem voltak roma tanulók, ám az iskoláknak majdnem az ötöde nem jelentett ilyen adatot. 2016-ra majdnem megduplázódott azon felekezeti iskolák száma, ahol a településen a legkisebb volt a romaarány, ez a települések 70%-át jelenti. 2016-ra majdnem hétszer annyi iskolában egyáltalán nem voltak jelen roma tanulók, így a települések egyötödében megvalósult a totális etnikai szelekció.

döbbenetes mértékben növekedett. 2010-ben a települések 38%-án volt gettósodó vagy gettóiskola, 2016-ban majdnem minden második településen (6. táblázat).

6. táblázat. Gettósodó és gettóiskolákkal kapcsolatos adatok azokon a településeken, ahol 2010-ben volt egyházi fenntartó, 2010-ben és 2016-ban (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

	2010 – 48 település	2016 – 74 település
Érintett települések száma (aránya az összeshez képest, %)	19 (38,8)	34 (45,9)
FEH-ek száma – ebből gettó vagy gettósodó (aránya az összeshez képest, %)	68 – 22 (32,4)	97 – 42 (43,3)
Gettósodó iskolák száma	13	17
Gettóiskolák száma	9	25
Fenntartók	18 önkormányzati	34 állami
	1 katolikus	6 katolikus
	2 református	1 református
	1 alapítvány	1 iszlám
Nem szolgáltatott adatot	10	10
	4 önkormányzati általános iskola	2 állami szervezetváltó
	4 önkormányzati szervezetváltó 1 katolikus általános iskola	1 katolikus általános iskola
	1 református szervezetváltó	4 katolikus szervezetváltó
		1 református ált. iskola
		2 református szervezetváltó

Hajszál híján megduplázódott az érintett intézmények száma. Több lett a gettósodó iskola is, de a gettóiskolák száma majdnem háromszoros lett. A szegregáció eredetének szempontjából több mint beszédes, hogy a gettósodó és gettóiskolák fenntartói mind a két vizsgált évben több mint az esetek 80%-ában az önkormányzat vagy az állam. Az egy településen/iskolastruktúrán belüli dinamikákat figyelembe véve ez azt jelenti, hogy a felekezeti iskolák szelekciója beszorítja a roma gyerekeket az állami iskolákba. Fontos tudni, hogy felekezet több esetben úgy fenntartója gettósodó iskolának, hogy a településen csak gettósodó vagy gettóiskola van (és a felekezeti iskoláé a kedvezőbb arány). Mindezt felekezeti bontásban láthatjuk a 12. táblázatban.

2010-ben a katolikus iskoláknak több mint a harmada, a református iskoláknak majdnem a fele olyan településen volt, ahol kialakult a roma tanulók szegregációjának szélsőséges formája. 2016-ra ez az állapot rosszabb lett; a katolikus iskolák majdnem fele ilyen településen volt, s ebben a körben nőtt a református iskolák száma is. 2016-ra

azon a településen is szélsőségesen egyenlőtlené vált a roma tanulók eloszlása, ahol az evangélikus felekezet tartott fenn iskolát. Azon a két településen, ahol a görögkatolikus egyház 2016-ban megjelent, már 2010-ben is volt gettó- vagy gettósodó iskola – a felekezet nem azokat vette át.

Felekezetiiskola-hatás

A fenti számok tükrében is nehéz lenne vitatni a felekezeti iskolák szerepét a települési szegregáció kialakulásában és fennmaradásában, de talán még egyértelműbb képet kapunk ezekről a folyamatokról, ha azt a 26 települést vesszük szemügyre, ahol 2010-ben nem volt egyházi fenntartó. Nézzük meg ugyanezeket az adatokat (7. táblázat).

7. táblázat. *Gettósodó és gettóiskolákra vonatkozó adatok azokon a településeken, ahol 2010-ben nem volt egyházi fenntartó, 2010-ben és 2016-ban (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)*

Indikátorok	2010 – 26 település	2016 – 26 település
FEH-ek száma – ebből gettó vagy gettósodó (aránya az összeshez képest %)	73 – 17 (23,3)	75 – 21 (28)
Gettósodó iskolák száma	7	8
Gettóiskolák száma	10	13
Fenntartók	17 önkormányzat	17 állami
		3 katolikus
		1 iszlám
Nem szolgáltatott adatot	16	8
	11 általános iskola	2 állami szerkezetváltó
	5 szerkezetváltó	1 katolikus általános iskola
		3 katolikus szerkezetváltó
		1 református szerkezetváltó
		1 evangélikus szerkezetváltó

Ezen települések esetében is látszik, hogy nőtt a szegregáló intézmények száma, a gettóiskolák száma nőtt jobban. 2016-ban ezeknek az iskoláknak a fenntartója ugyancsak 80%-ban az állam, a fennmaradó 4 esetben két településen (Jászapáti és Jászládány) mind a két iskola gettó vagy gettósodó, és az arányokat nézve (40:95, 40:99) a katolikus iskoláké az alacsonyabb. A harmadik településen (Felsőzsolca) egy katolikus iskola van 99%, és egy református 11% roma aránnyal.

Amennyiben a településeken az intézményi CSHI-átlagok szórásának segítségével is szeretnénk megnézni a szelekció mértékének alakulását, azt találjuk, hogy a 26 településből 15 esetben nőtt a szórás, azaz nőtt a szelekció is. Ezt felekezetenként a 8. táblázat mutatja.

8. táblázat. Egyházi FEH-ek száma településeken, ahol 2010-ben nem volt egyházi fenntartó, és nőtt a települési CSHI-átlag szórása (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Felekezeti FEH-ek száma településeken*, ahol 2010-ben nem volt egyházi fenntartó, és nőtt a települési CSHI-átlag szórása	2010–2016 között nőtt a települési CSHI-átlag szórása
katolikus	12
református	6
evangélikus	0
görögkatolikus	2
baptista	0

* 5 településen 2 egyházi fenntartású iskola van

A 2010-ben egyiskolás települések esetén, ahol nem volt egyházi fenntartó (Átány, Biharkeresztes, Felsőszolca), azt láthatjuk a 2016-os CSHI-átlag szórás-értéke segítségével, hogy a felekezeti iskola és az állami iskola CSHI-átlaga között egy szórásnyinál jóval nagyobb a különbség. Ezeket a településeket is ide soroltam, mert az egyházi iskola belépésével az egy iskola 2010-es CSHI-átlagához képest 2016-ra szélsőséges értékeket vett fel a két iskola 2016-os CSHI-átlaga, és a szórásuk is extrém nagy.

Ami viszont igazán világosan mutatja a felekezeti iskolák hatását a települési szelekciós struktúrára, az azoknak a településeknek a helyzete, amelyeken 2010-ben nem volt egyházi fenntartó, nem volt sem gettósodó, sem gettóiskola (9. táblázat).

9. táblázat. Települések adatai, ahol 2010-ben csak önkormányzat volt fenntartó, nem volt gettósodó vagy gettóiskola, 2010-ben és 2016-ban (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Település	2010				2016				
	Iskolatípus	CSHI-átlag	HHH, %	Roma, %	Fenntartó	Iskolatípus	CSHI-átlag	HHH, %	Roma, %
Bátonytereny	Ált. iskola	0,4	0	na	Állami IF	Ált. iskola	-1	23,7	40
	6 évf. gimn.	0,07	8,3	na	Állami IF	Ált. iskola	-1	23,3	30
	Ált. iskola	-0,5	9,1	0	M Katolikus E	Ált. iskola	0,2	4,2	6
	Ált. iskola	-0,5	16,4	19					
Biharkeresztes	Ált. iskola	-0,3	16,3	0	M Református E	Ált. iskola	0	0	0
					Állami IF	Ált. iskola	-1	35,3	80
Encs	Ált. iskola	-0,1	7,3	23	Állami IF	Ált. iskola	-2	100	100
	Ált. iskola	-0,2	7,7	26	Állami IF	Ált. iskola	-2	33,3	47
					Állami IF	6 évf. gimn.	0	7,4	na
					M Katolikus E	Ált. iskola	0	4,9	2
Nagykátá	Ált. iskola	0,06	4	11	Állami IF	Ált. iskola	-1	0	50
	Ált. iskola	-0,5	8,3	20	M Katolikus E	Ált. iskola	0,1	3,8	4

Település	2010				2016				
	Iskolatípus	CSHI- átlag	HHH, %	Roma, %	Fenntartó	Iskolatípus	CSHI- átlag	HHH, %	Roma, %
Szécsény	8 évf. gimn.	0,08	2,1	na	Állami IF	Ált. iskola	-1	31,8	55
	Ált. iskola	-0,1	9,9	24	M Katolikus E	Ált. iskola	0,2	1,8	12
Tamási	8 évf. gimn.	0,23	7,1	28	Állami IF	Ált. iskola	-1	9,1	30
	Ált. iskola	-0,1	11,6	10	M Katolikus E	8 évf. gimnázium	0,2	0	na
	Ált. iskola	-0,4	25	na					

Egy iskola hatását értelemszerűen az adott település vagy beiskolázási körzet iskolastruktúrájának a vizsgálatával lehet kimutatni. Érdekes mind a három mutató változását figyelni a település minden iskolájánál Látszik, ahogyan 2010-hez képest a 2016-ban már különböző fenntartókhöz tartozó iskolák CSHI-átlaga közötti különbség szélsőségesen polarizálódott, ugyanígy megfigyelhető a HHH-tanulók iskolák közötti eloszlásának durván növekvő egyenetlensége. Végül a roma tanulók arányszámai önmagukért beszélnek: azokon a településeken, ahol 2010-ben nem volt egyházi fenntartó, és nem voltak gettó- vagy gettósodó iskolák, a fenntartóváltást követően 2016-ra mindegyik település érintetté vált a szélsőséges roma szegregációban. Kétségtelen, hogy 2010-ben a 6 település 14 iskolájából 4 esetében nem rendelkezünk adattal a romaarányról (ez 3 települést érint), így lehetne úgy érvelni, ezek a települések az etnikai alapú szelekció szempontjából esetleg már akkor a 2016-hoz hasonló állapotban voltak. Egyrészt az érintett iskolák CSHI-átlagai nem ezt sugallják, másrészt más módon is tudunk bizonyosságot szerezni a településre belépő felekezeti iskolák hatásáról. 2010-ben minden iskolának van CSHI-átlaga, így elegendő megnézni, hogy a 2010-es és 2016-os települési CSHI-átlag szórása hogyan változott (10. táblázat). Amennyiben nőtt, akkor nőtt a településen a szelekció mértéke is.

Egy iskola hatását értelemszerűen az adott település vagy beiskolázási körzet iskolastruktúrájának a vizsgálatával lehet kimutatni. Érdekes mind a három mutató változását figyelni a település minden iskolájánál Látszik, ahogyan 2010-hez képest a 2016-ban már különböző fenntartókhöz tartozó iskolák CSHI-átlaga közötti különbség szélsőségesen polarizálódott, ugyanígy megfigyelhető a HHH-tanulók iskolák közötti eloszlásának durván növekvő egyenetlensége. Végül a roma tanulók arányszámai önmagukért beszélnek: azokon a településeken, ahol 2010-ben nem volt egyházi fenntartó, és nem voltak gettó- vagy gettósodó iskolák, a fenntartóváltást követően 2016-ra mindegyik település érintetté vált a szélsőséges roma szegregációban.

10. táblázat. Azon települések CSHI-átlagának szórása 2010-ben és 2016-ban, melyeken 2010-ben nem volt egyházi fenntartó, és nem volt gettó- vagy gettósodó iskola (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

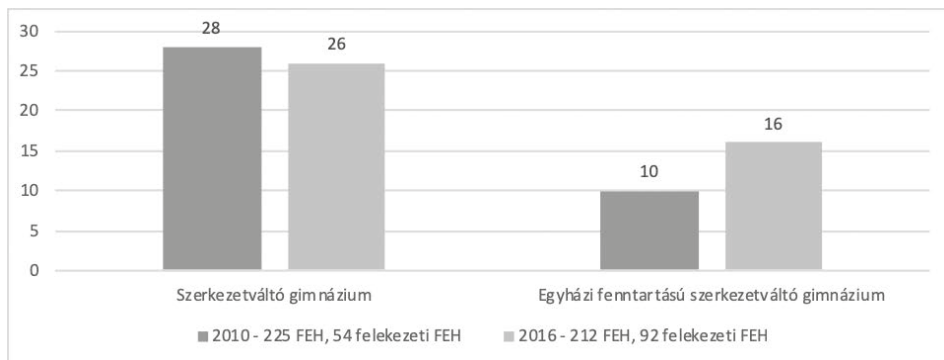
Település	2010-ben a település CSHI-átlagának szórása	2016-ban a település CSHI-átlagának szórása
Bátonyterenye	0,46	0,6
Biharkeresztes	-	0,6
Encs	0,13	0,99
Nagykátá	0,4	0,55
Szécsény	0,12	0,65
Tamási	0,34	0,51

Azt látjuk, hogy 6 településből 5-ön nőtt a szórás, vagyis a felekezeti iskolák belépésével növekedett a szelekció mértéke. Biharkeresztes esetében nincs CSHI-átlag szórásunk, mert 2010-ben csak egy iskolája volt a településnek. Az azonban, hogy a református iskola létrejött milyen települési szelekciós struktúrát állított be, a 17. táblázatból jól látszik, mint ahogy az is, hogy a két iskola CSHI-átlaga között több mint egy szórásnyi a különbség.

A felekezeti iskolák tanulói közösségét láthatóan a település magasabb státuszú családjainak gyermekei alkotják, a halmozottan hátrányos helyzetű és a roma tanulók az állami iskolákba szorulnak, ezzel megindítva és fenntartva egy szegregációs spirált.

Kettős mérce? – szerkezetváltó képzési programok

Az állami rendszerben már nyilvánvaló, hogy a szerkezetváltó – 6 és 8 évfolyamos – gimnáziumok célközönsége és hasznélvezői a magas státuszú családok. A kérdés az, hogy a felekezeti fenntartók érvényesítenek-e hasonló megfontolásokat abban az esetben, ha maguk egy településen kétféle képzési programot is kínálnak: egy általános iskolait, és egy szerkezetváltót.



7. ábra. Szerkezetváltó képzési programok 2010-ben és 2016-ban a 2, 3 és 4 FEH-es településeken, ahol 2016-ban volt egyházi iskolafenntartó (forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Ahogy az a 7. ábrán is látszik, mind a két vizsgált évben a felekezeti iskolák nagyjából 18%-a szerkezetváltó képzést kínál (6 vagy 8 évfolyamos gimnázium). Olyan település, ahol egyszerre van jelen kétféle képzési programmal ugyanaz a fenntartó, 2010-ben 4 volt, 2016-ban pedig 7 (11. táblázat). 2010-ben ebben a körben 1 katolikus, 2 református, 1 görögkatolikus fenntartó van, 2016-ban 3 katolikus, 2 református, 1 evangélikus és 1 görögkatolikus.

11. táblázat. Települések, ahol a felekezeti fenntartónak általános iskolai és szerkezetváltó gimnáziumi (6 vagy 8 évfolyamos) képzése is van 2010-ben és 2016-ban
(forrás: OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

2010					
Település	Fenntartó	Típus	CSHI	HHH-arány	Romaarány
Hajdúdorog	Önkorm.	Ált. iskola	-0,15	20,3	10
	görögkatolikus	Ált. iskola	-0,43	0	3
	görögkatolikus	6 évf. gimnázium	0,58	6,3	na
Kunszentmiklós	Önkorm.	Ált. iskola	-0,6	28,3	35
	református	Ált. iskola	0,22	0	3
	református	8 évf. gimnázium	0,68	0	3
Piliscsaba	katolikus	Ált. iskola	0,73	0	1
	katolikus	8 évf. gimnázium	1,51	0	1
	Önkorm.	Ált. iskola	0,29	0	20
	alapítvány	Ált. iskola	-0,96	20	70
Tiszakécske	református	Ált. iskola	-0,71	0	5
	református	6 évf. gimnázium	0,16	0	5
	Önkorm.	Ált. iskola	-0,69	14,3	0
	Önkorm.	Ált. iskola	0,03	2,9	3
	Önkorm.	Ált. iskola	na	0	30
2016					
Település	Fenntartó	Típus	CSHI	HHH-arány	Romaarány
Hajdúdorog	állami	Ált. iskola	-0,84	22,2	15
	görögkatolikus	Ált. iskola	-0,06	13	1
	görögkatolikus	6 évf. gimnázium	0,35	0	na
Jászapáti	állami	Ált. iskola	-0,84	37,2	40
	katolikus	Ált. iskola	-1,79	50	95
	katolikus	8 évf. gimnázium	0,13	5	na
Kiskőrös	állami	Ált. iskola	-0,41	1,5	25
	evangélikus	6 évf. gimnázium	0,56	0	na
	evangélikus	Ált. iskola	-0,14	1,8	4
Kunszentmiklós	állami	Ált. iskola	-0,65	6,1	40
	református	Ált. iskola	0,01	4,5	3
	református	8 évf. gimnázium	0,51	0	3
Mezőcsát	református	Ált. iskola	0,1	4,8	10
	református	6 évf. gimnázium	-0,25	27,3	na
	állami	Ált. iskola	-1,43	27,3	51
Piliscsaba	állami	Ált. iskola	-1,35	14,3	60
	állami	Ált. iskola	0,03	0	10
	katolikus	Ált. iskola	0,4	0	na
	katolikus	8 évf. gimnázium	1,65	0	na
Szerencs	katolikus	6 évf. gimnázium	0,4	4,8	na
	katolikus	Ált. iskola	-0,37	3,4	0
	református	Ált. iskola	0,3	2,1	3

Az eddig vizsgált szempontok szerint a következő olvasható ki a táblázatból: mind a két évben a szerkezetváltó képzés CSHI-átlaga a településen a legmagasabb. 2010-ben két településen több mint két szórásnyival tér el a felekezet általános iskolai képzésének CSHI-átlagától, a másik kettőn pedig több mint fél szórásnyival. 2016-ban Mezöcsát kivételével – ahol nincs fél szórásnyi különbség és az általános iskolai CSHI-átlag a magasabb – nagyon magas a különbség: 3 településen 1 szórásnyi körül van, Kiskörösön másfélszeres, Jászapátiban kétszeres, Hajdúdorogon több mint fél szórásnyi. A HHH tanulók aránya 2010-ben 4 településből 3 esetében, 2016-ban 7-ből 4 szerkezetváltó képzés esetén nulla, a felekezeti általános iskola HHH-aránya is inkább nulla (2010-ben), vagy az állami iskolához képest mindenképpen jóval kisebb arányban vannak halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (a kivételek Jászapáti, Kiskörös és Mezöcsát). 2010-ben négyből három településen gettósodó vagy gettóiskola volt, 2016-ban ez az arány hétből négy. Ezek az iskolák nem felekezeti fenntartásban állnak, kivéve 2016-ban Jászapátiban, ahol a katolikus általános iskola a gettóiskola. Jól látni, hogy a felekezeti általános iskolák romaaránya annak települési eloszlását nézve aránytalanul alacsony (2010-ben megegyezik a szerkezetváltóéval) – vagy, mint ahogyan 2016-ban 7-ből 6 szerkezetváltó iskola: nem adtak meg romaarány adatot (2010-ben egy ilyen iskola volt). Mindezek alapján elmondható, hogy amennyiben a felekezeti fenntartó általános iskolai és szerkezetváltó gimnáziumi programot is kínál, karakteres eltérés leginkább a CSHI-átlagokban mutatkozik, kisebb mértékben a HHH- és romaarány-számokban is, jellemzően az általános iskolai képzés mutatói is a települési nem egyházi iskola mutatói felett vannak.

Összefoglalás

2010-ben, és egy fenntartóváltási hullámot követően, 2016-ban vizsgáltam a felekezetek iskoláinak helyzetét és hatását a települési (szelekciós) iskolastruktúrában.

A családiháttér-index mutatóval a szociokulturális előnyben-részesítést lehet megállapítani, a HHH és romaarányok vizsgálatával pedig a szocio-ökonómiai és etnikai alapú kizárás tendenciája mutatható ki. E három mutató segítségével tehát a tanulók településen belüli, iskolák közötti eloszlása, ennek változásai igen jól követhetőek voltak.

A magas státuszú családi háttérrel rendelkező tanulók felülreprezentáltsága az egyházi tulajdonú intézményekben már 2010-ben is vitathatatlan volt, 2016-ra azonban nőtt azon települések száma is, ahol ez a különbség jól kimutatható, és nőtt magának a különbségnek a mértéke is. A felekezeti

A magas státuszú családi háttérrel rendelkező tanulók felülreprezentáltsága az egyházi tulajdonú intézményekben már 2010-ben is vitathatatlan volt, 2016-ra azonban nőtt azon települések száma is, ahol ez a különbség jól kimutatható, és nőtt magának a különbségnek a mértéke is. A felekezeti és nem felekezeti fenntartású iskolák (kivéve az állami szerkezetváltó gimnáziumokat) tanulói összetételének különbsége kifejezetten növekedett. A HHH- és romaarány-mutatók alapján a felekezeti iskolák jelentős része a településen egy szelekciós szigetet képez. A társadalmi státusz és hátrányok mutatóinak településen belüli aránytalan eloszlása érzékelhetően nő, az ilyen irányú változás különösen egyértelmű azokon a településeken, ahol 2010-ben nem volt egyházi iskolafenntartó.

és nem felekezeti fenntartású iskolák (kivéve az állami szerkezetváltó gimnáziumokat) tanulói összetételének különbsége kifejezetten növekedett. A HHH- és romaarány-mutatók alapján a felekezeti iskolák jelentős része a településen egy szelekciós szigetet képez. A társadalmi státusz és hátrányok mutatóinak településen belüli aránytalan eloszlása érzékelhetően nő, az ilyen irányú változás különösen egyértelmű azokon a településeken, ahol 2010-ben nem volt egyházi iskolafenntartó. Mind a három mutatót figyelve két megállapítást tehetünk a 2010 és 2016 közötti folyamatról: (1) a felekezetek a településekre, úgy tűnik, eleve a „jobb” – kedvezőbb mutatókkal rendelkező – iskoláit vették át, illetve (2) mintha a tanulóközösségek határozott homogenizálása zajlott volna – vagy zajlana éppen – le. A leglátványosabb talán az etnikai szelekció – és ennek következtében a szegregáció – folyamata: rohamosan emelkedik azon intézmények száma, ahol egyáltalán nincs roma tanuló, és jelentős mértékben nő azoknak az iskoláknak a száma is, ahol nagyon magas a roma tanulók koncentrációja. 2016-ra mind a vizsgált települések, mind az iskolák közel fele érintetté vált. A mozaikokból kikerekedik a kép: az egyre több településen egyre több felekezeti iskola az egyre kedvezőbb háttérű tanulói összetételével egy világos szelekciós alternatívát kínál a nem roma és nem szegénységben élő szülők számára; a HHH és roma gyermekeket távol tartja, így ők a település maradék iskolái között – azok saját iskolapolitikájától függően – oszlanak el. Így a folyamat vége a települési iskolák polarizációja: egyik végén állnak a felekezeti iskolák, a másik végén a gettósodó, gettó állami iskolák a nehéz körülmények között élőkkel és roma diákokkal.

Úgy gondolom, az első kutatási kérdésre egyértelmű választ kaptunk: a kutatásban szereplő felekezetek mint iskolafenntartók érzékelik a társadalom bizonyos csoportjainak részéről a szeparációs igényt, és őket választva célcsoportnak, ezt az igényüket kiszolgálják. Ezt a megállapítást tette Herman és Varga (2016) is. Ez a válasz a második kutatási kérdésre is – jól kiemelkedett a mintázata annak, hogy a felekezeti fenntartók kihasználják a törvényi szabályozás biztosította mozgásteret. Nyilván a beiskolázási kötelezettségnek megfelelően az általános iskolai képzésben valamilyen mértékben megjelenik a településre jellemző tanulói heterogenitás, de ha megnézzük az igen alacsonyan tartott hátránymutatókat, azt látjuk, hogy az egyházi intézmények a fennmaradó beiskolázható létszámmal ezt a nem túl szigorú kötelezettséget jól kompenzálják. A szerkezetváltó gimnáziumok pedig az egyházi tulajdonú intézményrendszerben is egyértelműen és 100 százalékban a települési elitnek szóló ajánlatok.

Több esetben is fontosnak tartottam bemutatni az adathiányok számát-arányát. Ez jellemzően a roma tanulói arány esetében fordul elő – és pont ezért van jelentősége. A többi olyan adat, mely szelekciós mutató lehet, nem a fenntartótól és képviselőjétől (intézményvezető) származik: a családiháttér-indexet a Tanulói kérdőív alapján számíthatjuk ki, a HHH-arányt pedig az éves kötelező adatszolgáltatás során egyénileg regisztrálják. A romaarány az egyetlen mutató, amelyen keresztül manipulálható az iskoláról alkotott kép: egyrészt a szülők felé a kívánatosság szempontjából, másrészt az oktatásirányítás felé, mert az adatszolgáltatás elkerülése miatt nem derül ki egyértelműen a szelekció működése és mértéke.

Érdeemes a vizsgált felekezetek iskolapolitikáját külön is jellemezni a rendelkezésre álló adatok figyelembevételével. A CSHI-mutatóval kapcsolatos eredmények alapján a katolikus intézmények esetében tapasztalható a legnagyobb mértékben a szociokulturális exkluzivitás, valószínűleg a nagyobb iskolalétszám miatt sokkal látványosabb, mint ugyanez a hasonló mértékben kirekesztő evangélikus iskolák esetében. A református és görögkatolikus iskoláknál is egyértelmű ez a törekvés. A hátránymutatókkal kapcsolatban a HHH- és romaarány esetében a leginkább szélsőséges, kizárást mutató számarányokat a református felekezeti iskoláinál látjuk, illetve az evangélikus iskolák esetében. Ez a tendencia a katolikus és görögkatolikus iskoláknál is. Az evangélikus és görögkatolikus iskolák alacsony számuk miatt kevésbé árnyaltan jelennek meg, de vitán

felül részt vesznek a helyi szelekciós folyamatokban. Az adatok alapján egyik felsorolt felekezet esetében sem kétséges a szelektivitás. A vizsgálatok során világossá vált, hogy a baptista felekezetről nem lesz elégséges információ bármiféle következtetés levonásához. A vizsgált települések körében összesen egy intézménnyel volt jelen¹, így semmilyen érvényes, jól dokumentált megállapítást nem tehetek fenntartói viselkedésére, iskolapolitikájára vonatkozóan.

A kutatásban korlátozó tényezőt egyfelől a már jelzett adathiány jelentett, másfelől egy olyan adathiány, amelyről tudunk – *Expanzió* (2013) –, és talán még tehetetlenebbek vagyunk: az OKM-kérdőív kitöltésekor különösen jelentős a HH, HHH tanulók hiánya. Ez magára a mérésre is igaz (nincs teszteredmény), de még erősebben a kérdőívek kitöltésére. Hogy nagyon pontosan fel lehessen mérni az állapotokat és szükségleteket, minél több, részletesebb adatra volna szükség.

Hangsúlyoztam, hogy a megállapítások érvényessége szigorú értelemben véve a vizsgálati körre vonatkozik. Nyilvánvaló, hogy ezt szükséges szélesíteni ahhoz, hogy minél megalapozottabban lehessen értékelni a különböző fenntartók iskolapolitikáját. Nem kívánom kétségbe vonni az egyházi fenntartású iskolák sok esetben valódi, a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket csökkenteni kívánó szándékát. Ám a helyzet az, hogy ha egy iskola(rendszer) a különböző (jogi, pénzügyi, szociális státusz) kiváltságait és mozgásterét olyan módon használja fel, hogy középosztálybeli szülőket toborozzon, és őket megtartsa (elvárások, igények kielégítése), akkor az alapvető szándéktól, tudatosságtól teljesen függetlenül, a végeredmény tekintetében mindenképpen szelekciós csatornaként kezd működni, melynek következtében hozzájárul a kirekesztés, a szegregáció növekedéséhez.

Hangsúlyoztam, hogy a megállapítások érvényessége szigorú értelemben véve a vizsgálati körre vonatkozik. Nyilvánvaló, hogy ezt szükséges szélesíteni ahhoz, hogy minél megalapozottabban lehessen értékelni a különböző fenntartók iskolapolitikáját. Nem kívánom kétségbe vonni az egyházi fenntartású iskolák sok esetben valódi, a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket csökkenteni kívánó szándékát. Ám a helyzet az, hogy ha egy iskola(rendszer) a különböző (jogi, pénzügyi, szociális státusz) kiváltságait és mozgásterét olyan módon használja fel, hogy középosztálybeli szülőket toborozzon, és őket megtartsa (elvárások, igények kielégítése), akkor az alapvető szándéktól, tudatosságtól teljesen függetlenül, a végeredmény tekintetében mindenképpen szelekciós csatornaként kezd működni, melynek következtében hozzájárul a kirekesztés, a szegregáció növekedéséhez.

¹ A Magyarországi Baptista Egyház 19 olyan FEH fenntartója, ahol van 8. évfolyam. Ebből 13 egyiskolás településen van, egy van 2 FEH-es településen (Kisújszállás, amely beleesik a vizsgált települések körébe), egy 5 FEH-es településen, illetve van egy iskolája Pécsen és Miskolcon, és kettő Budapesten. A 19 általános iskola CSHI-átlaga -0,46, ahol a legalacsonyabb -1,93, a legmagasabb 0,93. A 19 FEH-ből csupán 5 CSHI-átlaga magasabb az országos CSHI-átlagnál (-0,023).

való hozzáféréseinek joga és lehetősége. Nem elfogadható, hogy bármelyik iskolahálózatot működtető szervezet egy ilyen következményekkel járó iskolapolitikát ideologikus megfontolások alapján kíséreljen meg igazolni. Márpedig ami most folyik Magyarországon, az nem más, mint jól szervezett, szisztematikus települési kasztosodás, melyben bizonyos egyházak iskolapolitikájukkal részt vállalnak.

Irodalom

- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2019). Educational Achievement in Social and International Contexts. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.). *Social Riport 2019*. Budapest: TÁRKI. 217–236.
- Erce Kriszta (2018). Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 177–199.
- Expanzió (2013): *A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kompetenciamérések során elért eredményeinek elemzése*. http://www.oktatas.hu/pub_bin/ldload/kozoktatás/meresek/orszmer2013/kompetenciameres_hhh_tanulok_eredmenyeinek_elemzése.pdf
- Fehérvári Anikó & Széll Krisztián (2014). Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In Széll Krisztián (szerk.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 41–51.
- Hermann Zoltán & Varga Júlia (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi Tamás & Tóth István György (szerk.). *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: TÁRKI. 311–333.
- Kopp Erika (2015). Egyházi iskolák tanulói összetételének vizsgálata – Felekezeti különbségek a kompetenciamérések háttérváltozóinak elemzése alapján. In Pusztai Gabriella & Lukács Ágnes (szerk.), *Közöségteremtők: Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. (Debreceni Egyetem – Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Akadémiai Bizottság) Debrecen: Debrecen University Press. 197–225.
- Lannert Judit, Németh Szilvia & Szécsi Judit (2018). Szegregáló deszegregáció? In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- L. Ritók Nóra (2018). Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalú. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Maussen, M. & Bader, V. (2015). Non-governmental religious schools in Europe: institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges, *Comparative Education*, 51(1), 1–21. DOI: [10.1080/03050068.2014.935581](https://doi.org/10.1080/03050068.2014.935581)
- Merry, M. S. (2015). The conundrum of religious schools in twenty-first century Europe, *Comparative Education*, 51(1), 133–156. DOI: [10.1080/03050068.2014.935582](https://doi.org/10.1080/03050068.2014.935582)
- Nahalka István & Zempléni András (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In Oktatási Hivatal (szerk.), *Hatások és különbségek: Másodélemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal. 91–166.
- OECD (2012). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264175006-en](https://doi.org/10.1787/9789264175006-en)
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education, PISA*. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264266490-en](https://doi.org/10.1787/9789264266490-en)
- Radó Péter (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 31–55.
- Tomasz Gábor (2017). Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, 26(1), 94–112. DOI: [10.1556/2063.26.2017.1.9](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.1.9)
- Zolnay János (2018). Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 211–231.

Melléklet

1. számú Melléklet: Felekezetekre vonatkozó adatok összesített táblázata (forrás: OKM 2010-2016. évi 8. évfolyamos adatbázis)

Felekezetek	FEH-ek		CSHI	
	2010-ben FEH-ek száma	2016-ban FEH-ek száma	2010-ben településén a legmagasabb CSHI átlaggal rendelkezik	2016-ban településén a legmagasabb CSHI átlaggal rendelkezik
katolikus	25	45	13 - 52%	27 - 60%
református	23	35	8 - 34,8%	21 - 60%
evangélikus	4	6	2 - 50%	3 - 50%
görögkatolikus	2	5	1 - 50%	4 - 80%
baptista	0	1	0	1 - 100%

Felekezetek	HHH-arány			
	2010-ben a településén legalacsonyabb HHH aránnyal rendelkezik	2016-ban a településén legalacsonyabb HHH aránnyal rendelkezik	2010-ben nincs HHH tanulója	2016-ban nincs HHH tanulója
katolikus	12 - 48%	23 - 51,1%	9 - 36%	13 - 28,8%
református	12 - 52,2%	20 - 24,2%	8 - 34,8%	10 - 28,6%
evangélikus	3 - 75%	2 - 33,3%	3 - 75%	2 - 33,3%
görögkatolikus	1 - 50%	3 - 60%	1 - 50%	1 - 20%
baptista	0	1 - 100%	0	0

Felekezetek	Romaarány					
	2010-ben településén legalacsonyabb roma aránnyal rendelkezik	2016-ban településén legalacsonyabb roma aránnyal rendelkezik	2010-ben nincs roma tanulója	2016-ban nincs roma tanulója	2010-ben nem adott roma-arányról adatot	2016-ban nem adott roma-arányról adatot
katolikus	10 - 40%	20 - 44,4%	1 - 4%	5 - 11,1%	4 - 16%	7 - 15,5%
református	14 - 60,9%	22 - 62,9%	1 - 4,3%	7 - 20%	2 - 8,7%	5 - 14,3%
evangélikus	1 - 25%	1 - 16,6%	0	0	1 - 20%	2 - 33,3%
görögkatolikus	1 - 50%	3 - 60%	0	0	1 - 50%	2 - 40%
baptista	0	0	0	0	0	0

Felekezetek	Gettó		Szórás	
	2010-ben iskolái gettó/gettósodó településen voltak	2016-ban iskolái gettó/gettósodó településen voltak	Felekezeti FEH-ek száma olyan településeken (39), ahol nőtt 2010 és 2016 között a települési CSHI átlagok szórása	Ezek aránya a felekezet többi iskolájához képest
katolikus	9 - 36%	20 - 44,4%	25	55,50%
református	11 - 47,8%	16 - 45,7%	14	40%
evangélikus	0	1 - 16,6%	2	33,30%
görögkatolikus	0	2 - 40%	3	40%
baptista	0	0	1	100%

Absztrakt

2010 óta jelentősen megnőtt mind az egyházi fenntartású iskolák, mind az egyházi fenntartású iskolák tanulói aránya, így az egyházi fenntartók iskolapolitikája képes hatást gyakorolni az oktatási rendszer egészére. Ugyanebben az időszakban a kormányzat részéről egyértelműen azonosítható az egyházi fenntartókat preferáló viselkedés (pl. kommunikáció, finanszírozás, diszkrecionális jogosultságok biztosítása). Figyelembe véve e két folyamatot, illetve a magyar oktatási rendszert jellemző szélsőséges, szociokulturális, szocioökonómiai alapú szelektivitást, indokolt az egyháziiskola-hatás vizsgálata. A kutatás azoknak a 2, 3 és 4 iskolás településeknek vizsgálta a szelektíós struktúráját, ahol a legnagyobb hatáspotenciállal rendelkező felekezeteknek (katolikus, református, evangélikus, görögkatolikus) volt 2016-ban iskolájuk. A 2010 és 2016 között az Országos Kompetenciamérés 8. évfolyamos adatbázisainak három mutatója – családháttér-index (CSHI), halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) és roma tanulók aránya – segítségével követhető a tanulók településeken belüli eloszlása és ennek változása. Az elemzés a 2010-es évben is nagymértékű szelektíót talált a vizsgált településeken. Az egyházi iskolák tanulói aránya CSHI-átlaga az esetek döntő többségben a települési átlag felett van. A HHH tanulók az egyházi iskoláknak közel feléből teljességgel hiányoznak. A roma tanulók tekintetében 2016-ra a települések egyötödén az egyházi iskolák megvalósították a teljes etnikai szelektíót. Ezzel összefüggésben a gettósodó és gettóintézmények száma és aránya extrém mértékben megnőtt. Külön vizsgálva azokat a településeket, ahol a kiinduló évben nem volt egyházi fenntartó – és azokat, ahol szélsőséges roma tanulói koncentráció sem –, az látható, hogy a települési szelektíós iskolastruktúrákban az egyházi iskolák belépése egyértelműen egy durván polarizált tanulói eloszlást eredményezett a társadalmi hátrányok mentén. A vizsgálatban szereplő felekezeti fenntartók mindegyikéről megállapítható, hogy a beiskolázás szempontjából mindig a relatíve magas státuszú családok gyermekeit (nem HHH, nem roma) részesítik előnyben.

Neumann Eszter¹ – Berényi Eszter²

¹ MTA TK Kisebbségkutató Intézet

² ELTE TÁTK Szociológiai Intézet

Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében¹

Tanulmányunk egy vegyes módszertanú kutatás tapasztalatait foglalja össze a roma inklúzió lehetőségeiről a magyarországi református általános iskolákban. A Svájci Protestáns Segélyszervezet és a Magyarországi Református Egyház felkérésére 2018-ban kutatást készítettünk a roma tanulók helyzetéről és a roma inklúzió lehetőségeiről a magyarországi református általános iskolákban. A kutatás hozzájárult a Református Egyház országprogramjának kidolgozásához, melynek célja a református általános iskolák befogadóbbá tétele (részletesen: HEKS/EPER, é. n.). A kutatás keretében 2018 januárjában a témáról teljes körű kérdőíves felvétel készült a református általános iskolák körében, valamint 2018 tavaszán négy református általános iskolában mélyfúrás jellegű, kvalitatív esettanulmányt készítettünk.

Bevezetés: egyházi iskolák és iskolai esélyegyenlőség

Mielőtt belevágnánk a református általános iskoláknak a romák társadalmi integrációjában játszott (vagy nem játszott) szerepének elemzésébe, érdemes megvizsgálni, hogy milyen markánsan elkülöníthető nézőpontokból készültek eddig tudományos elemzések az egyházi iskolák sajátos helyzetéről. Előljáróban idézzünk fel egy részletet egy 2003-as kerekasztal-beszélgetésből, Jelenits István helyzetértékeléséről, hogy milyen változások következtek be az egyházi szerepvállalás erősödésének következtében: „[a rendszerváltás óta] megszorodott az egyházi iskolák száma [...] Egyelőre nem is kell több egyházi iskolát megnyitni [...] amikor kevés egyházi iskola működött, nagyon sokan szerettek volna oda bekerülni, felvételiztetés volt, ezért szükségszerűen elitképző középiskolákká váltak. A változás utáni másik fontos történést az tartom, hogy most mélyebb meritéssel olyan diákokat fogadnak be, akik körülbelül reprezentálják az egész társadalmat.” (Pásztor, 2003)

Ha 2003-ból visszatekintve a rendszerváltás időszakára az oktatáson belüli egyházi szerepvállalás növekedéséről lehetett beszélni, akkor még inkább igaz ez az elmúlt szűk évtizedre. Hiszen 2010 óta több oktatáspolitikai változás is erőteljesen elősegítette az egyházi iskolák és diákjaik súlyának növekedését a magyar közoktatási rendszerben. A finanszírozási feltételek változása mellett kedvezett az egyházak tárgyalási

¹ A tudományos diskurzus elemzésében Berényi Esztert a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított, PD 123954 számú, a Posztdoktori Kiválóság program keretén belül zajló ösztöndíja segítette.

pozíciójának az önkormányzati fenntartású iskolák 2013-as államosítása, amikor számos önkormányzat az államosítás helyett inkább az egyházak meghívása mellett döntött.

Míg 2001-ben az általános iskoláknak csupán 4,2%-a volt egyházi fenntartásban, ez az arány 2010-re 8,6%-ra, 2015-re pedig 15%-ra duzzadt. A 2010-es években az egyházi intézmények térnyerése elsősorban az általános iskolai szektorban lendült meg, az iskolaátvételek száma a 2011–2012-es tanévben tetőzött (Tomasz, 2017). Míg az állami (illetve korábban: önkormányzati) általános iskolákba járók száma 758 566-ról 747 616-ra csökkent, addig az egyházi fenntartású intézményekbe járók száma 50 750-ról 101 045-re nőtt 2010 és 2015 között (Tomasz, 2017). Azaz, míg 2010-ben körülbelül tizenötször annyian jártak állami fenntartású iskolába, mint egyháziba, addig 2015-re körülbelül hétszeresre csökkent ez az arány. 2010 és 2015 között az egyházi általános iskolákban tanulók száma megduplázódott, arányuk 2015-re elérte a 13,5%-ot (Tomasz, 2017).

Visszatulva a fenti idézetre: az elmúlt évek erőteljes bővülésének hatására vajon mennyiben várhatjuk az egyházi iskoláktól, hogy egyre inkább reprezentálják az egész társadalmat? Valamint, ezzel összefüggésben, milyen szerepet töltenek be a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukciójában; hozzá tudnak-e járulni a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez?

A továbbiakban az elmúlt 5-6 év tudományos természetének elemzésén keresztül igyekszünk feltárni, hogy az egyházi iskolák helyzetét jellemzően milyen jól elkülöníthető nézőpontokból vizsgálták a társadalomkutatók.

Egyfelől markánsan kirajzolódik egy oktatásgazdaságtani-közpolitikai nézőpont, amely az egyházi iskolai eredményességet az iskolarendszer egészének kontextusában, esélyegyenlőségi szempontokat is bevonva értelmezi. Az elmúlt években több, nagymintás adatfelvételen (OKM), illetve statisztikai (KIR-STAT) adatbázis-elemzésen alapuló elemzés jelent meg, amelyek az egyházi iskolákra mint a közoktatási intézmények hálózatának egy fontos csoportjára tekintenek. Az iskolatípusokat összehasonlító elemzések fő kutatási kérdése az iskolák társadalmi összetételére vonatkozik, ezért a különböző fenntartók alá tartozó intézmények társadalmi összetételét és eredményességét vizsgálják, elsősorban a családiháttér-indexük, illetve a hozzáadott pedagógiai értékük leíró, illetve elemző bemutatásával. Oktatásszociológusok, közgazdászok, oktatáskutatók tartoznak ide, de egyházi kötődésű *stakeholder*ek is megszólalhatnak ebből a nézőpontból.

Míg 2001-ben az általános iskoláknak csupán 4,2%-a volt egyházi fenntartásban, ez az arány 2010-re 8,6%-ra, 2015-re pedig 15%-ra duzzadt. A 2010-es években az egyházi intézmények térnyerése elsősorban az általános iskolai szektorban lendült meg, az iskolaátvételek száma a 2011-2012-es tanévben tetőzött (Tomasz, 2017). Míg az állami (illetve korábban: önkormányzati) általános iskolákba járók száma 758 566-ról 747 616-ra csökkent, addig az egyházi fenntartású intézményekbe járók száma 50 750-ről 101 045-re nőtt 2010 és 2015 között (Tomasz, 2017). Azaz, míg 2010-ben körülbelül tizenötször annyian jártak állami fenntartású iskolába, mint egyháziba, addig 2015-re körülbelül hétszeresre csökkent ez az arány. 2010 és 2015 között az egyházi általános iskolákban tanulók száma megduplázódott, arányuk 2015-re elérte a 13,5%-ot (Tomasz, 2017).

A szerzők (pl. Hermann és Varga, 2016; Ercse, 2018; Radó, 2018) egyértelműen arra a következtetésre jutnak, hogy az egyházi iskolák növekvő jelenléte a magyar oktatási rendszerben fokozza az iskolarendszeren belüli szegregálódást. Ennek egyfelől az lehet az oka, hogy minden egyes új iskolai telephely, s így az egyházi is, szükségképpen növeli az elkülönülés lehetőségének esélyét (Radó, 2018), másfelől pedig az, hogy az egyházi iskolákba jellemzően a környék relatíve jobb társadalmi háttérű diákjai jutnak be (Hermann és Varga 2016).

Az egyházi iskolák társadalmi szerepével kapcsolatosan létezik azonban egy másik diszkurzív pozíció is, amely szintén helyet követel magának az oktatáskutatói diskurzusban. A neveléstudományi nézőpont jellemzően nem az oktatási rendszer egésze felől közelít a kérdéshez, hanem az „iskola belső világára” összpontosít, és képviselői jóval elkötelezettebbek az egyházi iskolák iránt. Ebben a narratívában nem az oktatási rendszer, s nem is az iskolát körülvevő társadalmi környezet, hanem az iskola mint szervezet a vizsgálat tárgya, az iskolai klíma kerül az elemzések fókuszába. A kutatási kérdésközpontok leggyakrabban az értékek, ezen belül is a vallásosság értékeinek az iskola falain belüli szerepével és attitűdformáló jellegével foglalkoznak. Jellemzően az „iskola szellemiségére” összpontosítanak (pl. Pusztai és Török, 2017), s a „szellemiség”, az „érték” fogalmaival szembeállítva kockázatos tendenciának tartják, hogy a „gazdaság társadalmi szervező ereje” általában felértékelődik (Török és Pusztai, 2017. 346.). A kvalitatív „érték” fogalma sok esetben szembeállítódik a kvantitatív módszerekkel megragadható mutatókkal, a „tanulói eredményesség-felfogások sokszínűségéből” fakadó bizonytalanság miatt (Pompor, 2017). A kvantitatív szemlélet és az összehasonlíthatóság problematizálása fontos ismertetve az iskola belső világára összpontosító írásoknak. Az Országos Kompetenciamérés családháttér-index-számításainak módszertani kritikája mellett a PISA-mérések egyoldalúságának, az oktatás gazdasági megközelítésének kritikája is megjelenik: „PISA vizsgálatok, s hazai kistestvérük, az OKM az utóbbi másfél évtized alatt jelentősen kisajátították és leegyszerűsítették az eredményesség fogalmát” (Bacsikai és Pusztai, 2015. 40.). Mindezek ellenére nem nevezhetjük „bezárkózónak” ezt a megközelítést, hiszen kifejezetten jellemző az ide tartozó munkákra, hogy utalnak bennük az egyházi iskolák helyzetére más országokban.

A neveléstudományi megközelítés szerint az egyházi iskolák homogén társadalmi összetétele nem diszfunkcionális, hiszen „az eredményesség kulcsa a tanulói és szülői közösség szerves kapcsolatrendszere, az egymással egyházközségi és kisközöségi kapcsolatban levő, egyező normákat követő tanárok, szülők és tanulók összetartozása” (Pusztai és Török, 2017. 353.). Ez az álláspont elsősorban az egyházi oktatás iránt elkötelezettséget vállaló szociológusok, oktatáskutatók, illetve az egyházi iskolákban tanító pedagógusok hangjának felerősítésére törekvő kutatók körében jelenik meg. Míg az oktatásgazdaságtani-közpolitikai megközelítés sokszor makroszintű, nagymintás elemzéseken alapul, amelyek már csak természetüknél fogva is sokszor be kell érjék a „nem tudjuk cáfolni” típusú érvekkel, más, lágyabb megközelítések inkább egy nagyobb problémához nyúlva, nagyobb számú és többféle típusú forrást járnak körül (pl. Bacsikai és Pusztai, 2015) és könnyebben nyúlnak az esélykiegyenlítés „jó gyakorlatait” illusztráló esetekhez.

Miközben a két megközelítésnek van közös metszete – elsősorban a családháttér-indexekre való hivatkozás –, aközben mindkettőnek megvannak a maga „vakfoltjai” is. Elsősorban ilyen a *white flight* (pl. Radó, 2018; Ercse, 2018), azaz a szülői „kimenekítés” fogalma, ami szemmel láthatóan nem jelenik meg az egyházi iskolák világához kötődő neveléstudományi diskurzusban. A másik oldalról pedig ilyen vakfolt az, amit az egyházi iskolák iránt elkötelezett kutatások „attitűdformálásnak” vagy „szemléletformálásnak” neveznek (s ami nem idegen amúgy az oktatáshoz kapcsolódó szociológiától sem, csak éppen az az „állampolgári szocializáció” fogalmi keretében elemzi a jelenséget). Ide tartoznak

az olyan megállapítások, mint például hogy az egyházi iskolába járók körében „a marginalizálódott társadalmi csoportokhoz kialakult viszonyuk, az önkéntes munkavégzés terén megmutatkozó aktivitásuk és a jövőendő munkájukkal kapcsolatos elképzelések terén volt megragadható markánsabb iskolai hatás” (Pusztai és Török, 2017).

Az elmúlt évek tudományos eredményeit áttekintve azonban mindkét megközelítés adós marad az atipikusnak tekinthető esetek vizsgálatával: azaz az olyan esetekkel, amikor az egyházi iskolákba („mégis”) kerülnek szociológiai értelemben hátrányos helyzetű gyerekek; és azzal, hogy mi jellemzi az egyházi iskolákban a hátrányos helyzetű roma tanulók helyzetét. Kevesebbet tudunk egyelőre azokról az egyházi intézményekről, amelyek a környékbeli iskolákkal összevetve hátrányosabb társadalmi összetételűek, és roma tanulókat is fogadnak. A kiségyházak mellett a református és a katolikus egyház is átvett jó néhány ilyen iskolát.

A roma tanulók helyzetéről és a roma inklúzió lehetőségeiről a magyarországi református általános iskolákban végzett kutatásunk alapján egyrészt igyekeztünk saját, elsősorban oktatásszociológiai, rendszerfolyamatokra fókuszáló kutatási pozíciónkba a megrendelésnek köszönhetően a második, egyházak iránt elkötelezettebb pozíció szempontjait beemelni. Ez az oktatásszociológiai fókusz, éppen rendszerszemlélete miatt, sok rokonságot mutat a fentebb oktatásgazdaságtani-közpolitikai nézőpontként bemutatott megközelítéssel, ugyanakkor a méltányosság-eredményességi szempontok helyett a hangsúlyt az iskolaválasztás és a szegregáció mechanizmusaira s ezek kapcsolatára helyezi, és elsősorban az aktorok logikáira s cselekvéseik következményeire koncentrálnak. Megközelítésmódunk iskolaszociológiai is olyan értelemben, hogy a rendszerszintű megközelítésekkel szemben az iskolára nem „fekete dobozként” tekintünk, hanem az iskolának mint szervezetnek – ide értve az egyes iskoláknak szűkebb és tágabb környezetükhöz fűződő viszonyát is – a működésére is kíváncsiak vagyunk. Mindeközben tanulmányunk fő fókuszába olyan jelenségeket állítunk, amelyeket fentebb „atipikusnak” jellemeztünk.

Tanulmányunk következő részében a kérdőívünk eredményei alapján tanulói összetételük szempontjából jellemezzük a református általános iskolahálózatot, különös tekintettel a roma gyerekeket is fogadó iskolákra. Ezt követően négy olyan református iskolára összpontosítunk, amelyek jelentősebb mértékben fogadnak roma tanulókat is. A mintába olyan iskolákat választottunk, amelyekben 10% körüli, illetve jóval afeletti a roma tanulók aránya. Az elemzésben először azt tárgyaljuk, hogy mik voltak a négy iskola esetében az iskolaátadás mozgatórugói, körülményei. Ezután részletesebben elemezzük a vizsgált általános iskolák beiskolázási stratégiáit, valamint a roma és hátrányos helyzetű tanulók kirekesztésének és befogadásának jellegzetes gyakorlatait (felvételi eljárás, belső szelekciós mechanizmusok). Végül kitérünk az oktatási integrációval kapcsolatos iskolai narratívákra, arra keresve a választ, hogy az egyházi fenntartáson belül létrejönnek-e az együttnevelés vallásos narratív keretben megfogalmazott elbeszélései és gyakorlatai.

Roma tanulók a református általános iskolákban

A rendszerváltás óta két hullámban csúcsonodott az egyházi fenntartású iskolák létrejötte. Az első hullám az 1991-es egyházi kárpótlási törvény nyomán indult (Liskó és Drahos, 1992). Az 1994-es közoktatási statisztika szerint 54 általános iskolát működtetett a katolikus egyház, 21 általános iskolát a református egyház, és 3 általános iskolát tartottak fenn egyéb egyházak. Amióta a kormány a 2010-es évek elején az egyházi fenntartóknak kedvezve alakította át a jogszabályi környezetet, az egyházi iskolaátvételek újabb lendületet vettek. A református oktatási hálózat 2010 őszére 60 feladatellátási helyen működtetett általános iskolát, 2011 és 2017 között pedig összesen 50 újabb

református iskolai telephely jött létre alapítás, illetve fenntartóváltás révén. A 2018 elején kiküldött kérdőívünkre összesen 100 feladatellátási helyen működő református általános iskola válaszolt, közülük 32 iskolát a helyi önkormányzattól vagy a központi állami fenntartótól vett át az egyház a 2010 óta eltelt időszakban.

Az intézményi szinten mért családi-háttér-index szórása azt mutatja, hogy a többi egyházzal, illetve az állami szektorral összevetve a református iskolák a legkevésbé heterogének a tanulók társadalmi háttérét illetően. A 2016-os Országos Kompetenciamérés iskolai háttérkérdőíveinek adatbázisán végzett számításaink szerint míg az állami rendszerben a roma tanulók becsült aránya 14%, ez az arány a katolikus általános iskolákban 10,5%, a református iskolahálózatban pedig csupán 6,1% volt. A 100 telephelyet érintő felmérésünkben a református iskolák ennél magasabb részarányt jelöltek meg, a mi eredményeink szerint a roma tanulók aránya a református általános iskolákban 10% körüli lehet. Úgy gondoljuk, hogy az eltérés három fő okból adódhat. Egyrészt a demográfiai változások és a diákok elvándorlási folyamatainak következtében az iskolák tanulóinak etnikai összetétele gyorsan változik. Másrészt a Református Egyház 2016–2017-ben több újabb iskolát is átvett. Végezetül a roma tanulókkal kapcsolatos adatok rendkívül szenzitívek, ezért a becsléseket befolyásolhatja az, hogy az iskolaigazgatók miként viszonyulnak az adatgyűjtés megrendelőjéhez, miként vélekednek az adatgyűjtés céljairól, illetve az iskolát érintő lehetséges következményekről. Fontos megemlítenünk, hogy néhány válaszadó iskola fenntartását fejezte ki a roma tanulók arányára vonatkozó kérdésünk kapcsán, és arra hivatkozott, hogy nem gyűjtenek adatokat a tanulók etnikai háttérérol, ennek ellenére szinte minden iskolától kaptunk becslést a roma tanulók arányát illetően.

Az 1. táblázatban összefoglaltuk a kérdőíves adatgyűjtés eredményeit a református iskolarendszerbe járó közel 2000 roma tanuló eloszlásáról. Összesen 30 református általános iskolában magasabb 10%-nál a roma tanulók aránya. A többségi tanulók majd 65%-a viszont olyan iskolába jár, ahol nincs, vagy csak nagyon kevés (legfeljebb 5%) a roma tanulók aránya, míg a roma tanulók

A rendszerváltás óta két hullámban csúcrosodott az egyházi fenntartású iskolák létrejötte. Az első hullám az 1991-es egyházi kárpótlási törvény nyomán indult (Liskó és Drahos, 1992). Az 1994-es közoktatási statisztika szerint 54 általános iskolát működtetett a katolikus egyház, 21 általános iskolát a református egyház, és 3 általános iskolát tartottak fenn egyéb egyházak. Amióta a kormány a 2010-es évek elején az egyházi fenntartóknak kedvezve alakította át a jogszabályi környezetet, az egyházi iskolaátvételek újabb lendületet vettek. A református oktatási hálózat 2010 őszére 60 feladatellátási helyen működtetett általános iskolát, 2011 és 2017 között pedig összesen 50 újabb református iskolai telephely jött létre alapítás, illetve fenntartóváltás révén. A 2018 elején kiküldött kérdőívünkre összesen 100 feladatellátási helyen működő református általános iskola válaszolt, közülük 32 iskolát a helyi önkormányzattól vagy a központi állami fenntartótól vett át az egyház a 2010 óta eltelt időszakban.

38%-a jár abba a 13 református általános iskolába, ahol a roma tanulók aránya 20%-nál magasabb.

1. táblázat. A többségi és roma tanulók kitétsége a református iskolákban
(Forrás: Inkluzív református iskolák kérdőív 2018)

Roma tanulók aránya (%)	Iskolák száma	Roma tanulók a református iskolákban		Többségi tanulók a református iskolákban	
		Fő	Az összes iskola %-ában	Fő	Az összes iskola %-ában
0	20	0	0	6655	26,1
1–5	28	220	11,1	10109	39,6
6–10	21	408	20,6	4311	16,9
11–20	17	607	30,7	3261	12,8
21–80	13	746	37,7	1169	4,6
Összesen	99	1981	100	25505	100

A Dunamelléki Egyházkerületben található iskolák rendelkeznek a legkedvezőbb társadalmi összetétellel, míg a Tiszáninneni Egyházkerület iskolái a leghátrányosabb helyzetűek. A roma tanulók aránya a Tiszáninneni Egyházkerületben (lényegében Borsod-Abaúj-Zemplén megye) a legmagasabbak. A 2. táblázat a roma és hátrányos helyzetű tanulók területi eloszlását mutatja.

2. táblázat A református általános iskolák társadalmi összetétele a négy egyházmegyében
(Forrás: Inkluzív református iskolák kérdőív 2018)

Egyházmegye	Általános iskolai tanulók száma	Ebből roma tanuló	Roma tanulók (%)	10% feletti roma arányú iskolák száma	Hátrányos helyzetű tanulók (%)	Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók (%)
Dunántúli	2522	212	9,2	4	10,7	7,3
Dunamelléki	9337	371	5,4	3	9	4,3
Tiszáninneni	4493	621	18,7	10	14	8,8
Tiszántúli	11567	777	10,9	13	12,5	9,3
Mindösszesen	27919	1981	10,4	30	11,4	7,4

A református általános iskolák összetételét megyénkénti bontásban is összehasonlítottuk az egyház adott megyében található összes általános iskolájával. A 3. táblázatban Budapestet és azokat a megyéket vetjük össze, ahol legalább öt református általános iskola található. Csongrád megye kivételével a roma tanulók aránya a református iskolákban alacsonyabb, mint a megye általános iskoláiban összességében. Az eltérés az ország keleti megyéiben a leginkább kiugró (Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Jász-Nagykun-Szolnok), éppen ott, ahol a roma tanulók százalékos aránya országos összehasonlításban a legmagasabb. Ebből arra következtethetünk, hogy

ezekben a térségekben a református iskolák egyik legfőbb vonzereje etnikai homogenitásukból fakad.

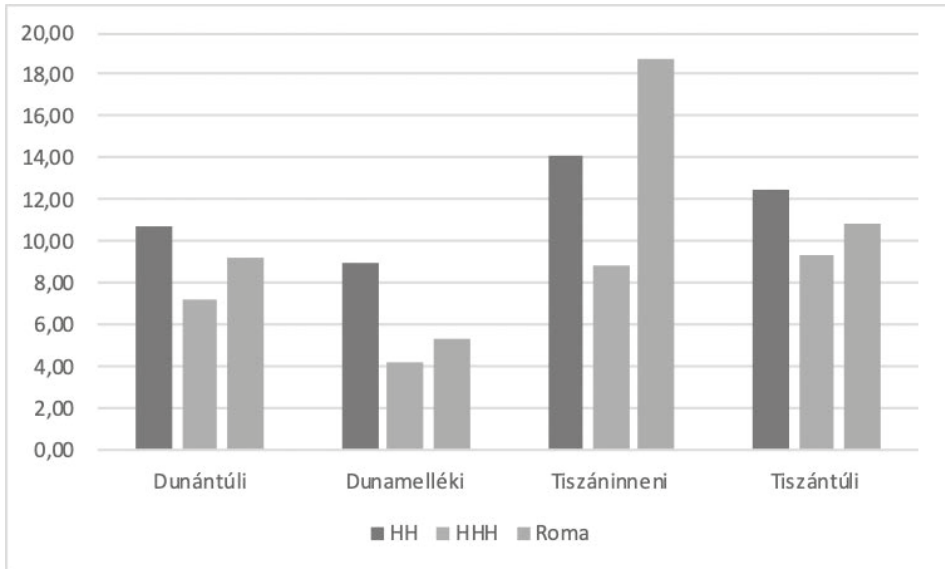
3. táblázat. Roma tanulók a református iskolákban a megye általános iskoláival összehasonlítva (ahol legalább öt református általános iskola működik) (Forrás: OKM 2013; Inkluzív református iskolák kérdőív 2018)

Megye	Roma tanulók aránya az általános iskolákban (OKM, 2013)	Roma tanulók aránya a református iskolákban (iskolák száma)	A református iskolák részaránya a megyében (%)
Budapest	8,6	1,5 (7)	1
Bács-Kiskun	10,7	6 (6)	7,5
Borsod-Abaúj-Zemplén	32,8	14,1 (16)	15
Csongrád	5,1	11,9 (5)	10
Fejér	5,8	4,2 (5)	5
Hajdú-Bihar	16,2	5,8 (11)	9
Jász-Nagykun-Szolnok	20,4	7,9 (9)	6
Pest	8,1	4,3 (12)	5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	28,7	6,2 (9)	5
Veszprém	6,7	5,6 (7)	3

Megemlítendő, hogy Baranya megye három református általános iskolája viszont ellentétes szerepet tölt be a helyi iskolarendszerekben. Míg az összes iskolában a roma tanulók aránya 18,9%, a három református iskolában ez a szám 34%.

A roma tanulók aránya magasabb az államtól, illetve az önkormányzatoktól 2010 után átvett iskolákban, 13,2% az átvett iskolákban és 9,2% a „régibb” református iskolákban. Ebből arra következtethetünk, hogy a régebbi alapítású református iskolák kevésbé fogadják be a roma tanulókat, miközben a közelmúltban átvett iskolák egy része továbbra is befogadja a (korábbi) beiskolázási körzetben élő roma gyerekeket.

A kérdőívünk adatai szerint a református általános iskolák tanulóinak 11%-a hátrányos helyzetű, 7%-a halmozottan hátrányos helyzetű, és 10%-uk roma származású. A legtöbb esetben a roma háttérű diákok aránya korrelál a hátrányos helyzet mutatóival, egy-két kivételtől eltekintve nem találtunk olyan iskolát, ahol viszonylag alacsony lett volna a romák aránya és magas a hátrányos helyzetűek aránya. Az 1. ábra a HH, HHH és roma tanulók arányát regionális összehasonlításban mutatja be.



1. ábra. HH, HHH és roma tanulók eloszlása a református egyházkerületekben
(Inkluzív református iskolák kérdőív 2018)

Négy református általános iskola

2018 februárja és májusa között négy általános iskolai esettanulmányt készítettünk. A kutatás során különös figyelmet fordítottunk az iskolát körülölelő helyi iskolapiac dinamikáinak feltérképezésére, az iskolák felvételi gyakorlataira, valamint a roma és a hátrányos helyzetű csoportok beiskolázása előtt tornyosuló lehetséges akadályokra, illetve a roma tanulók befogadásával kapcsolatos vélekedésekre, iskolai, pedagógiai gyakorlatokra.

Félig strukturált interjút készítettünk az iskolavezetéssel, a pedagógusokkal, helyszínenként legalább három szülővel, az iskolafenntartóval, illetve más fontos helyi szereplővel (pl. önkormányzati tisztviselővel és a roma nemzetiségi önkormányzattal). A mintába négy olyan általános iskolát választottunk, amelyekben a roma tanulók aránya 10% feletti. Mindegyiket 2010 után vette át az egyház. Egyiskolás és többiskolás fenntartókat is bevettünk a vizsgálatba annak érdekében, hogy az oktatási inklúziót eltérő helyi és intézményi kontextusokban vizsgálhassuk. A kiválasztott iskolák közül egy-egy megyeszékhelyen, illetve kisvárosban, kettő pedig falun található. A 4. táblázat a négy iskola számszerűsíthető jellemzőit veti össze. A családháttér-index mindegyik iskolában elmarad az országos átlagtól. A legkedvezőtlenebb összetétele a piros és a narancs iskolának van.

4. táblázat. A minta jellemzői

Iskola	Sárga-Narancs Református Általános Iskola	Kék Református Általános Iskola	Zöld Körzeti Református Általános Iskola	Piros Református Általános Iskola	
Egyházkerület	Dunamellék	Tizsántúl	Tizsáninnen	Tizsáninnen	
Lakosság száma	3 000+3 000	12 000	4 500	160 000	
Település-típus	Egyiskolás falu	Többiskolás város	Egy iskola hat falu számára	Többiskolás megyeszékhely	
Fenntartó	Egyházközség	Egyházközség	Egyházkerület	Egyházkerület	
Átvétel időpontja	2012			2014	
Helyi iskolapiac jellemzői	A Sárga iskolában a tanulók 15%-a bejáró a közeli kisvárosból	A településen három iskola található, komoly versengés folyik a tanulókért.	Hat falut szolgál ki, a tanulók iskolabuszsal járnak be.	Többiskolás város	
Roma tanulók					
Roma tanulók aránya a kistérségben	16%		35%	26%	16%
OKM 2016	Sárga 8%	Narancs 20%	20%	69%	22%
Kérdőív (2018)	Sárga 6%	Narancs 20%	15%	55%	60%
RGYVK (OKM 2016)	Sárga 40%	Narancs 47%	36%	79%	52%
CSH-index					
2016. 8. oszt	-0,2	-0,7	-0,5	-0,4	-0,5
2017. 8. oszt	-0,6	-0,7	-0,4	nincs adat	-1,1
Továbbtanulási mutatók (OKM 2016)					
Gimnázium	Sárga 20%	Narancs 0	28%	20%	22%
Szaktgim.	60%	60%	47%	40%	46%
Szakközépisk.	20%	40%	25%	30%	32%
Nem tanult tovább	0	0	0	10%	0

A református iskolák helyzete a helyi iskolapiacokon

A felmérés is alátámasztotta, hogy az egyiskolás települések és a többiskolás települések helyzete jelentősen eltér egymástól a helyi iskolapiacokon versengő erők tekintetében. A kérdőívre érkező válaszok alapján típusokba soroltuk az egyiskolás és többiskolás települések iskoláit, mindenekelőtt az alapján, hogy az iskolában a roma tanulók aránya hogyan viszonyul a környékbeli iskolákéhoz.

A többiskolás településeken a református iskolák legtöbb esetben kétségkívül egyfajta menedéket kínálnak azoknak a családoknak, akik a roma tanulóktól elkülönítve kívánják taníttatni a gyermekeiket. Ezek az iskolák a környékbeli iskoláknál szignifikánsan alacsonyabb romaarányról számoltak be.

A többiskolás településeken működő 71 telephely közül 11 intézmény vezetője nyilatkozta a kérdőívben, hogy szerinte nincs olyan iskola a közelben, ahol „a tanulók társadalmi összetétele jelentősen rosszabb” lenne, mint az övék, és csupán nyolc olyan városi református iskolát találtunk, amelyben a kistérségi iskolák átlagánál magasabb a roma tanulók aránya. Az esettanulmányok közül a piros iskola (részletesebben: Eröss, 2019, jelen számban) képviseli ezt az iskolatípust. Az alig több mint 200 fős iskola egy megyeszékhelyen található. Piros várost hosszú ideje etnikai alapú feszültségek szabdalják, és a város erősen szegregált iskolarendszert épített ki. A város iskoláira jellemző kirekesztő gyakorlatok egészen a közelmúltig főleg az iskolán belüli szelekcióban merültek ki, nem pedig az iskolák közötti elkülönítésben. Azonban az egyházak, a református iskolákat is beleértve, hagyományosan „romamentes” iskolákat működtettek. Piros iskola átvétele viszont az egyházkerület előjárójának elbeszélése szerint egyértelműen abba a törekvésbe illeszkedik, hogy az egyház is kivegye a részét a roma és hátrányos helyzetű tanulók oktatásából a városban.

Egy harmadik iskolatípusba sorolhatjuk azokat az intézményeket, ahova jár ugyan néhány roma tanuló, de a romák aránya a környék általános iskoláinak átlaga alatti vagy annak közelében marad. Ezeknek a református iskoláknak a tipikus példája a kék iskola. Kék város a tiszántúli régióban található, 12 000 lakosa közül megközelítőleg 3 000 roma származású. Az iskola közel 500 tanulója évfolyamonként 2, illetve 3 osztályba jár. Kék iskolában a 2012-es fenntartóváltás idején a roma tanulók arányát 30%-ra becsülték, azóta ez a szám fokozatosan csökken, 2018 tavaszán 15% körül mozgott. Az újonnan felvett évfolyamokon a roma tanulók aránya 10-12% körüli, és a hátrányos helyzetű tanulók aránya is jelentősen csökkent.

Tomasz (2017) hívja fel arra a figyelmet, hogy az egyházi iskolák az egyiskolás településeken nemcsak az egyháziakhoz képest, de az állami iskoláknál is hátrányosabb helyzetűek (a hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet és ingyenes étkeztetés adatai alapján). Az, hogy az egyházi fenntartású iskolák körében 2010 óta megemelkedett a hátrányos helyzetű diákok aránya, elsősorban az iskolaátvételeknek, és ezen belül is az egyiskolás településeken átvett iskoláknak köszönhető.

Ennek ellenére számos református iskola az egyiskolás falvakban is mágnesként vonzza a környező települések többségi diákjait, és jóval kedvezőbb az összetételük a környékbeli falusi iskolákéénál. Az esettanulmányok közül a sárga iskola képviseli ezt a típust. Sárga és Narancs falvak 8 km távolságra helyezkednek el egymástól a Dunamelléki Egyházkerületben. 2012-ben a két iskolát összevonták, de azok továbbra is két telephelyen működnek, a két iskolának pedig a két falu a közös beiskolázási körzete. A gyakorlatban azonban a gyerekek a saját lakóhelyükön található tanintézetbe járnak. A sárga tagiskola 8%-os roma tanulói arányról számolt be, míg narancs tagiskola 20%-osról. Míg narancs tagiskolában csupán a tanulók 3%-a bejáró, sárga tagiskolában ez az arány 16%-os. Ők szinte kivétel nélkül egy szomszédos kisvárosból érkeznek,

jellemzően a helyi társadalom felsőbb rétegéhez tartoznak, a családok iskolaválasztását pedig elsősorban az motiválja, hogy kimenekítsék a kisváros egyre jobban szegregálódó állami iskolájából a gyermekeiket. A sárga iskola három iskolabuszt működtet, ami a település távolabbi részein lakó gyerekek mellett a bejáró nem roma tanulókat szállítja. Ebből következően a sárga iskola társadalmi összetétele kedvezőbb, mint magáé a településé, míg a narancs iskola tanulói összetétele a település szociális adottságait tükrözi.

A mintánkban a narancs tagintézmény mellett a zöld iskola képviseli azokat az iskolákat, ahol a romák aránya megegyezik a kistérségi lakossági arányokkal, és családi-háttér-indexük negatív. Zöld iskola hat falut szolgál ki egy északkelet-magyarországi völgyben, ahol megközelítőleg 4 500-an laknak. A falvak lakói – köztük romák is – több mint száz évig a helyi szénbányákban dolgoztak, amíg 2004-ben be nem zárták az utolsó bányát is. A képzetlen munkavállalók azóta leginkább a közeli városok transznacionális vállalatainak összeszerelőüzemeibe járnak el dolgozni, illetve sokan kivándoroltak Nyugat-Európába. Zöld iskola arról számolt be, hogy 180 tanulójának 55%-a roma. A térség bányászati múltja miatt a romák nagymértékben asszimilálódtak, gyakoriak a vegyes házasságok. Jellemzően az osztályok kevesebb mint fele jön egyértelműen többségi családi háttérből, míg a tanulók kb. 10%-ának roma mindkét szülője, a többiek pedig vegyes családból származnak. A környező térségekkel éles ellentétben a szülők és a pedagógusok egyaránt úgy nyilatkoztak, hogy a völgyben romák és nem romák békében élnek egymás mellett.

A fenntartóváltás motivációi, jelentősége az iskolák szempontjából

Az általános iskolák 2013-as államosítása előtt az egyháznak közoktatási megállapodást kellett kötniük a helyi önkormányzatokkal, amely rögzítette a tulajdoni viszonyokat és a pedagógusok jövőbeni alkalmazását, továbbá hogyha valamelyik fél erre igényt tartott, a leendő beiratkozási létszámokat és a beiskolázási körzeteket. A KLIK létrejötté óta azonban az önkormányzatok már nem vesznek részt a folyamatban, és nincs beleszólásuk a településen található egyházi iskolák működésébe. Amennyiben megszerzik a szülők 50%-ának hozzájárulását, az egyház megkeresi az Emberi Erőforrások Minisztériumát egy oktatási szolgáltatás nyújtására vonatkozó szándéknyilatkozattal az adott településen, majd a Minisztérium dönt az átvételről.

A vizsgált négy iskola mindegyikét 2010 után vette át az egyház. A felmérés is igazolta, hogy ezek az újabban átvett iskolák sokkal inkább leképezik a település lakosságának összetételét, vagyis kevésbé szelektívek, mint a református egyház régebbi alapítású iskolái. Az esettanulmányokból mégis az derült ki, hogy az átvételük óta még a magasabb roma arányú iskoláknak (zöld iskola és piros iskola) is sikerült megtartaniuk a tanulólétszámát és javítani a relatív helyzetükön a környékbeli állami fenntartású iskolákhoz képest.

Ez a helyzeti előny a kék kisvárosi iskola esetében a legszembetűnőbb. Az iskolát 2012-ben vette át az önkormányzattól a helyi református egyházköztség. Az egyházköztség főgondnoka az iskola céljait tömören a következőképpen fogalmazta meg: „mi nem elitiskolát akartunk, hanem jó iskolát”. A református egyházköztség közoktatási megállapodást írt alá az önkormányzattal, amely lefektette, hogy a tanárokat két évig nem bocsáthatják el, a tanulók minimum 50%-a helyi lakos kell legyen, és hogy az iskola továbbra is kiveszi a részét a település hátrányos helyzetű és roma tanulóinak felvételéből. Azonban 2012 óta az iskolában a roma tanulók aránya 30%-ról 15%-ra csökkent, és az újabb évfolyamokon körülbelül 10-12%-os. A város iskoláinak társadalmi polarizációja jelentősen fokozódott annak következtében, hogy 2013-ban a katolikus egyház is általános iskolát indított, amely – forrásaink szerint – sosem vett fel egyetlen roma tanulót sem. Ezzel

párhuzamosan az állami fenntartású általános iskolában egyre nő a romák aránya, és a beiskolázási egyezség megszegése komoly feszültségeket gerjesztett a városvezetés és a református iskola között. Az iskolavezetés ugyanakkor meg van győződve róla, hogy szerencsés egyensúlyi helyzetet sikerült teremteniük, és csak olyan roma tanulókat vesznek fel, akik megfelelnek a saját felvételi kritériumaiknak. Kék város esetében az egyházi átvétel tehát azt jelentette, hogy az iskola kiléphetett a romák és a hátrányos helyzetű tanulók városi szinten koordinált elosztási rendszeréből, és egyfajta „puha” szelekciós rendszert fejlesztett ki, amelynek köszönhetően sikerült az osztályokon belül a kívánatos mértékűre beállítani a roma tanulókat számát.

Piros nagyvárosi iskola esetében a roma tanulók aránya nem csökkent az átvétel óta, sőt, az arányuk kis mértékben növekszik. Az iskolaátvételt a református felekezeti igazgató kezdeményezte, a kezdeményezés nem ütközött sem a szülők, sem a pedagógusok ellenállásába. A pedagógusok és az iskolavezetés az iskola 2014-es egyházi átvételét egyfajta második esélynek tekinti a városi iskolák közötti éles versengés, a tanulóihiány és az alulfinanszírozott állami iskolarendszer adottságai közepette. Az iskola számára az egyházi fenntartás egyben azt az ígéretet is jelentette, hogy az iskola tiszta lappal indulhat, és lemoshatja magáról a „cigányiskola” stigmáját, ami egy szomszédos gettóiskolával való összevonás nyomán alakult ki. Piros iskola akkor lett egyházi iskola, amikor a város egyházi iskoláinak már eleve osztozniuk kellett a tanulókon, és noha a református profil új kezdetet biztosított az iskolának, a magas roma tanulói arány továbbra is beárnyékolja ezt a profilt, és nem teszi az iskolát vonzóvá a távolabbi városrészekben lakók számára.

A hat település lakosságát beiskolázó zöld iskolát a Tiszáninneri Református Egyházkerület 2012-ben vette át. Az iskolaátvétel minden érintett fél szerint elsősorban finanszírozási kényszerűségből történt. Első ízben a 2010–11-es tanév végén tűnt fel a görögkatolikus egyház a képből, azonban mivel a völgy alapvetően református identitású, az

A hat település lakosságát beiskolázó zöld iskolát a Tiszáninneri Református Egyházkerület 2012-ben vette át.

Az iskolaátvétel minden érintett fél szerint elsősorban finanszírozási kényszerűségből történt. Első ízben a 2010–11-es tanév végén tűnt fel a görögkatolikus egyház a képből, azonban mivel a völgy alapvetően református identitású, az egyik település lelképásztornak közbenjárásával végül az önkormányzat a református egyházkerületet kereste meg.

Mivel ez az egyetlen iskola látta el a völgy településeit, és továbbra is hat falu alkotja az iskola kötelező beiskolázási körzetét, így az ide jelentkezőkkel szemben nem is támasztanak semmilyen felvételi követelményt. Az iskolaépület az önkormányzatok tulajdonában maradt, az egyházzal 2030-ig kötöttek működtetési szerződést. A fenntartóváltástól a fontosabb szereplők tehát nem az iskola kifizérítését várták, ennek talán nem is lett volna realitása. Noha voltak ilyen hangok, azok nem voltak hatalmi pozícióban, és az alapvetően asszimilált roma lakosságú völgyben az iskola „kifizérítése” nem jelent meg elsődleges célként.

egyik település lelkipásztorának közbenjárásával végül az önkormányzat a református egyházkerületet kereste meg. Mivel ez az egyetlen iskola látta el a völgy településeit, és továbbra is hat falu alkotja az iskola kötelező beiskolázási körzetét, így az ide jelentkezőkkel szemben nem is támasztanak semmilyen felvételi követelményt. Az iskolaépület az önkormányzatok tulajdonában maradt, az egyházzal 2030-ig kötöttek működtetési szerződést. A fenntartóváltástól a fontosabb szereplők tehát nem az iskola kifizérítését várták, ennek talán nem is lett volna realitása. Noha voltak ilyen hangok, azok nem voltak hatalmi pozícióban, és az alapvetően asszimilált roma lakosságú völgyben az iskola „kifizérítése” nem jelent meg elsődleges célként.

A Tiszáninnenli Egyházkerület egyházfejlesztési stratégiájának egyik alapelve, hogy az intézményfenntartási tapasztalattal nem rendelkező kisebb gyülekezetek helyett inkább az egyházkerület váljék az új intézmények fenntartójává. Az egyházkerületi fenntartásnak – piros iskolához hasonlóan – zöld iskola esetében egyértelmű finanszírozási hozzájárulás van, ugyanis az iskola kiegészítő támogatást kap az egyházkerületi alapból. Ebből a forrásból finanszírozzák a csoportbontások miatt felmerülő plusz státuszokat (ld. alább), az iskolabuszt (évi 7,5 millió Ft), a gyermekétkeztetést (évi 7-8 millió Ft), valamint egy-egy alkalommal jelentősebb hangszervásárlást is.

Eleinte komoly feszültségek voltak az iskola körül, a szülők panaszt emeltek a nagy számban távozó pedagógusok miatt, ellenérzéseket váltott ki az évtizedek óta ott tanító igazgató távozása, nehéz volt megtalálni a „közös hangot” a kívülről érkező igazgatóval. A hullámok azonban mára lecsillapodtak.

Végül térjünk rá sárga-narancs összevont iskolára. 2012-ben Sárga község helyi önkormányzata felajánlotta az iskola átvételét a katolikus egyháznak, azonban ez a próbálkozás kudarcot vallott. Ekkor sárga iskola igazgatója, aki tagja a református oktatási szaktanácsadói hálózatnak, és kapcsolatban állt az egyházközszéggel, kezdeményezte, hogy kérjék fel a református egyházat az összevont iskola átvételére. Az önkormányzatok két gyakorlati szempontot mérlegeltek: egyrészt aggódtak amiatt, hogy az általános iskolák közelgő államosítása miatt elvesztik a kapcsolatot az iskolákkal, másrészt a csökkenő gyerekszámából adódóan egyre komolyabb pénzügyi nehézséget jelentett számukra az iskolák finanszírozása. Mindkét önkormányzat számára megnyugtatóbbnak tűnt saját korábbi iskolai infrastrukturális beruházásainak fenntartása egy egyházi gazda mellett. Az iskolák épületei az önkormányzat tulajdonában maradtak, bérleti díjat az egyháznak nem kell fizetnie.

Noha egyik település sem református többségű, az iskolaátadás mégis zökkenőmentesen zajlott, csupán néhány család döntött úgy, hogy máshová iratja át a gyermekét. Az iskolaösszevonas nyomán a két iskola közötti átтанítás miatt jobb lett a szakos ellátottság, az önálló gazdálkodás lehetővé teszi, hogy jó néhány óraadót alkalmazzanak, illetve lehetőség van arra is, hogy a gyógypedagógust, az iskolapszichológust, a fejlesztő pedagógust vállalkozói szerződés keretében foglalkoztassák, ami szintén nem lenne elképzelhető egy állami iskolában. Mindkét tagiskola alapvetően „befogadónak” tartja magát, hiszen a két községből minden gyermeket felvesznek, és tanulói összetételük vegyes. Az iskolavezetés mégis arra törekszik, hogy azzal „javítsanak” a tanulók összetételén, hogy a környékbeli településekről minél több tanulót vonzanak az iskolába, hiszen abban bíznak, hogy a kedvezőbb társadalmi háttérű tanulókkal jobb eredményeket érhetnek el a tagiskolák.

Míg Kék városban az egyházközség kezdeményezte az iskola átvételét, a többi esetben az egyházközség nem vett részt tevőlegesen a folyamatban. Az egyházi fenntartót mind a többségi, mind a roma szülők döntő többsége pozitívan fogadta annak ellenére, hogy nagy részük nem jár rendszeresen templomba, és viszonylag laza szálakkal kötődnek a református gyülekezetekhez. Bár a szülők pozitívan állnak hozzá az iskola vallásos

jellegehez, az iskolák többségüket általában nehezen tudják rávenni a családi istentiszteletek látogatására.

Az egyházi iskolaszektor nagyobb igazgatási és pénzügyi autonómiája csábító alternatíva volt az önkormányzatok és iskoláik számára. A Református Egyházat három esetben elsősorban praktikus okokból keresték meg: leginkább azért, mert a helyi önkormányzatok és a tantestület aggódott az iskolafenntartás központosítása miatt. A 2000-es évek végére egyre nagyobb terhet jelentett a helyi önkormányzatoknak a kisebb falusi iskolák finanszírozása (zöld iskola és sárga-narancs iskola példája), illetve a megfelelő pedagóguslétszám biztosítása (piros és sárga-narancs iskola). Minden iskola nagyobb pénzügyi stabilitásról és vezetői függetlenségről számolt be az egyházi fenntartásba kerülés óta. A zöld és a piros iskola esetében a fenntartó egyházkerületől kapott célzott támogatás egyértelmű többletforrást ad az iskolavezetés kezébe.

Azok az iskolák, amelyeknek tantestületében és tanulói körében folytonosság tapasztalható, gyakran „táblacserés” iskolának mondják magukat, arra utalva, hogy a körülmények – leginkább a tanári kar és a tanulók – lényegében alig változtak valamit az egyházi iskolaátvétel óta. A pedagógusok, a szülők és a tanulók közötti békés kompromisszumot elősegítendő ezek az iskolák ugyanis arra törekedtek, hogy az egyházi iskolává válás folyamatát a lehető legtapintatosabban vigyék végbe. Minden ilyen iskolában éles válaszvonalat érzékeltünk a „rég rendszerben” felvett osztályok (amelyeket általában az iskola régi gondjaival, főleg a súlyosabb magatartásproblémákkal azonosítottak), és az újonnan felvettek között, akik már az iskola református korszakának „nyugodt légkörében” szocializálódtak. Zöld iskola kivételével a tanári kar nagy része az iskolában maradt, és saját vallásos meggyőződésétől függetlenül elégedett volt az új fenntartóval és az iskola vallásos karakterével.

Az egyházi iskolaszektor nagyobb igazgatási és pénzügyi autonómiája csábító alternatíva volt az önkormányzatok és iskoláik számára. A Református Egyházat három esetben elsősorban praktikus okokból keresték meg: leginkább azért, mert a helyi önkormányzatok és a tantestület aggódott az iskolafenntartás központosítása miatt. A 2000-es évek végére egyre nagyobb terhet jelentett a helyi önkormányzatoknak a kisebb falusi iskolák finanszírozása (zöld iskola és sárga-narancs iskola példája), illetve a megfelelő pedagóguslétszám biztosítása (piros és sárga-narancs iskola). Minden iskola nagyobb pénzügyi stabilitásról és vezetői függetlenségről számolt be az egyházi fenntartásba kerülés óta. A zöld és a piros iskola esetében a fenntartó egyházkerületől kapott célzott támogatás egyértelmű többletforrást ad az iskolavezetés kezébe.

Felvételi eljárás, beiskolázási körzetek, belső szelekció

Noha alapvetően tilos felvételi vizsgát tartani a magyar általános iskolákban, mégis elterjedt gyakorlat, hogy „puha” eszközökkel szűrjük a jelentkezőket. Ez alól a református általános iskolák sem jelentenek kivételt, pedig a törvény az egyházi fenntartású iskolák számára is csupán azt engedélyezi, hogy vallásos meggyőződés alapján válogassanak. Ráadásul,

míg az állami iskolák kötelesek előnyben részesíteni a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat a beiratkozás során, a református iskoláknak nincs ilyen kötelezettségük.

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről előírja, hogy minden közoktatási intézménynek legyen beiskolázási körzete. A beiskolázási körzeteket a Kormányhivatal jelöli ki a helyi önkormányzatokkal egyetértésben. A jogszabály 50. §-a értelmében az állam által fenntartott iskolák kötelesek minden körzetes tanulót felvenni. A tanulók bármely szabad férőhellyel rendelkező iskolába jelentkezhetnek a lakóhelyük szerinti beiskolázási körzeten kívül is, így tehát a szülők szabadon választhatnak iskolát. A törvény 33. §-a szerint amennyiben az egyházi iskola fenntartója közoktatási megállapodást kötött a helyi önkormányzattal vagy a minisztériummal (ahogyan ez minden esetben megtörténik), és ebből következően kiegészítő állami támogatásra jogosult, kötelező beiskolázási körzettel is rendelkeznie. A beiskolázási körzet lehet az egész település vagy a fővárosban az a kerület, ahol az iskola működik. Ezért a többiskolás településeken az egyházi iskolák beiskolázási területe általában nagyobb, mint az állami iskoláké, és további iskoláztatási alternatívát kínálnak a szülők számára. Ebből következik, hogy az egyházi iskolák válogathatnak a jelentkezők között, és tulajdonképpen csak azok kötelesek felvenni minden jelentkezőt a településről, amelyek a település egyetlen iskolájaként működnek. Az államnak minden esetben kötelessége gondoskodnia egy nem „aránytalan terhet” jelentő távolságban található világi alternatíváról azon szülők számára, akik nem szeretnék egyházi iskolába adni a gyermeküket. Bár a fenntartók számoltak be olyan esetekről, ahol a szülők vitatták, hogy mit is jelent az „aránytalan teher”, efféle konfliktus egyik esettanulmányban szereplő iskola körül sem alakult ki, noha zöld és sárga-narancs iskola esetében világi alternatíva nincs az érintett településeken.

Az iskolák felvételi gyakorlatai nagyban függenek attól, hogy az adott református iskolának van-e kötelező beiskolázási körzete vagy sem. Az egyiskolás településen található zöld, illetve sárga-narancs iskola köteles felvenni minden jelentkezőt a beiskolázási körzetéből. Mindkét iskola működtet iskolabuszjáratot, amely – Sárga faluban nagyobb mértékben, zöld völgyben kevésbé – azt a célt szolgálja, hogy további tanulók jelentkezzenek a környező településekről. Sárga iskolában bejárók nélkül a jelenlegi 8%-os roma tanulói arány 10% körül lenne (ugyanakkor a Sárga falu közelében található városban az állami iskola becsült 30%-os roma tanulói aránya legalább 3-4%-kal csökkenne), ha a szomszédos településről bejárók a helyi iskolájukban maradnának. Míg a helyben lakó gyermekeket automatikusan felveszik a Sárga iskolába, a bejárók között válogathat az iskola, és elutasíthatja a problémásnak ítélt tanulókat. A beiskolázási körzeten kívülről felvett jelentkezőknek bele kell egyezniük, hogy részt vesznek a vallásos nevelésben. Narancs tagiskolában jóval kevesebb a bejárók aránya, ezért ott nagyjából leképeződik a település lakossági összetétele. Zöld iskolában nincs felvételi, minden jelentkezőt felvesznek az iskola egyetlen osztályába. Az új igazgatója két éve azonban egy képességfelmérő rendszert vezetett be. Igen korán, az első osztály szeptemberének végén a fejlesztő pedagógus segítségével a tanulókat két csoportra osztják a képességeik szerint, és onnantól kezdve heti 15 tanórában csoportbontásban tanulnak (matematikát, írást-olvasást, környezetismeretet és hittant).

Zöld iskola esetében a gyermekek szétválogatását követelő szülői nyomás nem volt különösebben erős, éppen ezért ez a gyakorlat különösen aggasztó, hiszen a képességek szerinti szelekcióval az iskola olyan maradandó válaszfalakat húz a tanulók közé, amelyek korábban nem léteztek sem az iskolában, sem a helyi társadalomban. A szülők és a tanárok egyaránt örömmel üdvözölték a csoportbontást, sőt, állítólag még a szomszédos városi iskolák is irigyen tekintenek rá. Az alacsonyabb osztálylétszám olyan pozícióelőlévő érv, amitől azt várják, hogy a közeli kisvárosból is átcsábíthatnak családokat.

Kék kisvárosi iskolában nem tartanak felvételit. Az iskola befogadó szellemiségűnek tartja magát, és a vezetés egyértelműen elkötelezett a roma tanulók felvétele iránt.

A presbitérium vezetője úgy foglalta össze a hozzáállásukat, hogy „mi nem akarunk fehér iskolát”. Ennek ellenére a roma tanulók befogadásának legfőbb akadálya kétségtelenül az iskolai felvételi eljárásrendből fakad. A beiskolázás során az iskola legfőbb elvárása az, hogy a szülő a gyerekkel megjelenjen az iskola által december és május között havonta egy szombaton szervezett „játsszóházi sorozaton”, vagy a nyílt tanítási napokon, amit a negyedikes tanítók tartanak. A programokat Facebookon, az iskolában és az óvodákban kihelyezett plakátokon hirdetik. Ezután a szülőket meghívják egy személyes beszélgetésre az igazgatóval. Fontos, hogy a jelentkező gyerek meg legyen keresztelve, a szülők befizessék az egyházi hozzájárulást, a lelkészi ajánlás azonban csak formalitás, a felvételhez ez valójában nem szükséges. Így tavaszra már kialakul az elsős szülői kör, és azt, aki csak

beiratkozáskor jelenik meg áprilisban, elutasítják. A jelentkezést az állami beiskolázásnál másfél-két hónappal korábban, március elejére időzítik. A felvétel kritériuma tehát az előzetes ismerkedés és az iskolával való együttműködési készség.

Az iskola vezetése meggyőződéssel állítja, hogy minden lehetőséget megadnak az érdeklődő szülőknek, hogy felvegyék az iskolával a kapcsolatot, ugyanakkor elvárják, hogy a szülő kitartó érdeklődést mutasson az iskola iránt, az pedig nem merül fel az, hogy az iskolának kellene kinyúlnia a hátrányos helyzetű szülők felé. Ennek eredményeképpen az iskolában azon kevés roma szülő jelenik meg, akik nagyon tudatosan tervezik a gyerekük iskoláztatását, és hajlandóak ezért áldozatokat vállalni. Ez a szülői kör azonban bizonyosan nem bővült az elmúlt évek során.

Piros nagyvárosi iskolának a szomszédos iskolák közül egy görögkatolikus, egy állami, valamint egy hasonló összetételű katolikus iskolával kell „megküzdenie” a gyerekekért. Az iskolában egymás mellett párhuzamosan működik egy angol két tanítási nyelvű osztály és egy kisebb létszámú „sima” osztály. Bár nyilvánvaló, hogy társadalmi szempontból elválik egymástól a két osztály, és szinte kizárólag roma tanulók járnak a „sima” osztályokba, a kiválasztási folyamat itt is látens módon megy végbe. Az igazgató és a leendő első osztályos tanítók minden szülővel külön találkoznak, és a gyereket a szülő kívánsága szerinti osztályba teszik. Ezen a megbeszélésen azonban az SNI-s tanulók szüleit, a beszédhibás gyermekeket és azokat, akik nem tanultak az óvodában angolul, eltanácsolják attól, hogy az angolos osztályba jelentkezzenek. Ebből következően a roma és a hátrányos helyzetű szülők jóval kisebb valószínűséggel kerülnek a két tanítási nyelvű osztályba.

A nagyvárosi iskolapiac kontextusában azonban az angol tagozatos osztály sem jelent egyértelműen nyugalomra okot a beiskolázások idején, hiszen a városban számos más iskola is kínál két tannyelvű oktatást. A fenntartó képviselője elmondta, hogy az angol-magyar két tannyelvű osztály indítása tudatos választás volt az iskola helyzetének javítására, amit annak tudatában vállaltak, hogy ott alig lesznek romák. Az iskola a két tannyelvű képzésre kap plusz erőforrást a központi pénzalapból.

Sárga faluban és Kék városban a református fenntartó színre lépése egyértelműen hozzájárult a helyi iskolarendszer polarizálódásához. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a helyi iskolapiacok társadalmi polarizációja a magyar társadalomban széles körben

Kék kisvárosi iskolában nem tartanak felvételit. Az iskola befogadó szellemiségűnek tartja magát, és a vezetés egyértelműen elkötelezett a roma tanulók felvétele iránt. A presbitérium vezetője úgy foglalta össze a hozzáállásukat, hogy „mi nem akarunk fehér iskolát”. Ennek ellenére a roma tanulók befogadásának legfőbb akadálya kétségtelenül az iskolai felvételi eljárásrendből fakad.

jelen lévő társadalmi feszültségeket tükrözi, elsősorban a nem roma szülők határozott törekvését, hogy elszigeteljék gyermekeiket a roma gyermekektől. Ebben a helyzetben az egyházi iskolák nyílt és hallgatólagos szelekciós előjoga tovább mélyíti a meglévő társadalmi szakadékokat.

A szabad iskolaválasztás általános feltételrendszere mellett az egyházi iskolák kiegészítő helyzeti előnyökhöz jutnak, a gyerekek közötti válogatást az egyházi iskolák magától értetődőként veszik. A szabad iskolaválasztás diskurzusa önmagában természetesnek tünteti fel a felvételi folyamatban működésbe lépő társadalmi-habitusbeli szelekciót, a vallási alapelvek elfogadásának kritériuma pedig tovább erősíti, és egy morális dimenzióval egészíti ki azt a narratívát, amiben az iskolai elvárásokhoz való igazodás válik a beengedés kritériumává. Ebben a kontextusban azokban az esetekben, ahol az iskolának van választása, csak határozott vezetői törekvés, illetve országos vagy regionális egyházi szintű elköteleződés ellensúlyozhatja a hátrányos helyzetű és roma tanulók kiszorítását.

A pasztorációs többlet

Végül azzal a kérdéssel foglalkozunk, hogy milyen keretben értelmeződik az iskolákban a tanulók diverzitása és az oktatási inklúzió feladata. A református iskolák a magyar iskolarendszer szerves részei abban az értelemben, hogy számos fentebb leírt kirekesztési mechanizmus általánosságban is jellemző a magyar iskolákban, és nem kimondottan a református (vagy általában az egyházi) fenntartás sajátja. Elsőként most is általánosabb jelenségekről lesz szó, azután pedig áttérünk arra, hogy miben lehet specifikus az egyházi, azon belül is a református fenntartó viszonya a roma inklúzióhoz.

Az általános trendekbe illeszkedik az oktatási integrációt fenntartásokkal kezelő iskolai diskurzus erősödése. Noha az összes általunk megkeresett iskola befogadó szellemiségűnek mondta magát, a kék és a sárga-narancs iskola pedagógusai azt a magyar iskolákban széles körben osztott véleményt hangsúlyozták, miszerint van egy bizonyos – általában 10% környékére becsült – küszöb, ami fölött a befogadás már nem lehet sikeres, és emiatt az osztályban a többségi tanulónak jelentős többségben kell lenniük ahhoz, hogy fennmaradjon a többségi norma. Ezek az iskolák erősen motiváltak abban, hogy ezen küszöb alatt tartsák a roma tanulók arányát, és ezzel az érveléssel indokolták az iskola szelekciós stratégiáit. Kék iskola tanári kara egy emberként hangoztatta, hogy azokban az időkben, amikor a roma tanulói arány még közel 30% volt náluk, a befogadás rendkívül nehézé vált. Az iskolavezetés egyik tagja úgy érezte, hogy osztályonként 5-6 gyerek még „a szó hagyományos és szép értelmében integrálható. Ha ettől többen vannak, az már nem, az már együttnevelés.”

Narancs iskola telephelyén is kritikusan tekintett az iskolavezetés az oktatási integrációra, úgy vélték, hogy „bizonyos dolgokban a szegregáció jobb”, a differenciált oktatás pedig „egy mission impossible történet”. Piros iskola vezetése pedig a „szelektív integráció” mellett foglalt állást, a tagozatos osztálystruktúra logikájával összhangban amellet érveltek, hogy azokat kellene integrálni (a két tannyelvű osztályba), akik eleve motiváltak, a nehezebben haladó gyerekeket pedig külön tartani.

A másik, szélesebb rendszerhatásokat tükröző jellegzetesség a színvak pedagógiai megközelítés dominanciája és a multikulturális pedagógiai gyakorlatok szinte teljes hiánya. Egyik iskola sem tartotta pedagógiai feladatának, hogy a roma tanulók kisebbségi élettapasztalatára reagáljon (akár a kulturális identitásuk, akár a diszkrimináció megtapasztalása kapcsán). Az efféle színvak tanári narratívák következetesen tagadták, hogy lenne bármilyen különbség a tanulók között („mindenkit egyenlőnek tartunk”), azonban ezzel egyúttal ki is zártak az iskola falai közül bármilyen etnikai identitást fessegető témát. „Nem téma a kisebbségi helyzet az osztályban, nem emlékszem ilyen helyzetre

se itt, se más osztályban. Nem jellemző ez az iskolában, elfogadóak vagyunk, és mindenben igyekszünk a jót és a pozitívot megkeresni, megtalálni. Én mindig azt mondom, hogy a gyerek nem tehet arról, hogy hová születik, hogyha azokat a társadalmi normákat követi, akkor teljesen mindegy, hogy milyen a származása. Úgyhogy ezzel tulajdonképpen le is zártuk mi az ügyet, ez nem jön szóba.” (Kék iskola, munkaközösség-vezető)

Zöld iskola vezetése kifejezetten büszke a művészeti iskolával való szoros együttműködésükre. Noha az énektanár mesélt a cigány himnuszra vagy egy népdalra táncolni kezdő gyerekekről, a néptánc foglalkozásokon nincsenek cigány táncok, az iskola együttesének tekintélyes vezetője pedig elkötelezetten védi a repertoár „minőségét”: „...egyházi énekek és világi énekek, de azért hulladékokat, baromságokat nem játszunk. A nézését meg a járását addig nem játsszuk, amíg én itt vagyok.” (fűvóstanár) A helyi roma közösségben a hegedülésnek, gitárnak, brácsának lenne hagyománya, de ezeket a hangszereket az iskola nem kínálja, nincs rá tanár, és túlságosan drága, eszközigényes lenne. Kevés roma gyerek vesz részt a zenélésben, a fűvóstanár szerint nincs türelmük a zenéhez, és a drágább hangszereket nem is szívesen bízná rájuk.

A színvak pedagógiák dominanciája minden iskolában kéz a kézben járt egyfajta asszimilációpárti pedagógiai megközelítéssel, amely akkor tekinti a befogadást sikeresnek, ha a roma tanulók teljes mértékben igazodnak a többségi normákhoz és az iskola szabályaihoz. Hasonlóképpen a szülőkre akkor néztek jó szemmel, ha a középosztály normái szerint nevelték a gyermekeiket.

A református iskolák számára fontos kihívást jelent, hogy a helyi roma közösségek nem, vagy nem konvencionális módon kapcsolódnak az egyházhoz. Zöld völgyben a romák körében népszerű az adventista és a pünkösdista egyház, a helyi lelkésznek a romákkal nincs kapcsolata és nem is érzi elég karizmatikusnak hozzá magát, legfeljebb keresztelés alkalmával jönnek el a templomba, konfirmálásra, esküvőre már nem. Hasonló a helyzet Kék városban is, a roma családok többsége ugyan a református lelkéssel keresztelte a gyermekét, azonban később jellemzően nincs kapcsolatuk az egyházzal. A helyi roma lakosság jelentős része itt inkább a Hit Gyülekezete és a Jehova tanúi közösségbe jár. Az iskolalelkész nehéz feladatnak találja, hogy az iskolába járó roma gyerekek szüleit „elcsábítsák” a családi istentiszteletre, és így a gyerekektől sem várható el, hogy magukban eljöjjenek. A református

A református iskolák számára fontos kihívást jelent, hogy a helyi roma közösségek nem, vagy nem konvencionális módon kapcsolódnak az egyházhoz. Zöld völgyben a romák körében népszerű az adventista és a pünkösdista egyház, a helyi lelkésznek a romákkal nincs kapcsolata és nem is érzi elég karizmatikusnak hozzá magát, legfeljebb keresztelés alkalmával jönnek el a templomba, konfirmálásra, esküvőre már nem. Hasonló a helyzet Kék városban is, a roma családok többsége ugyan a református lelkéssel keresztelte a gyermekét, azonban később jellemzően nincs kapcsolatuk az egyházzal. A helyi roma lakosság jelentős része itt inkább a Hit Gyülekezete és a Jehova tanúi közösségbe jár. Az iskolalelkész nehéz feladatnak találja, hogy az iskolába járó roma gyerekek szüleit „elcsábítsák” a családi istentiszteletre, és így a gyerekektől sem várható el, hogy magukban eljöjjenek.

egyház cigánymissziójának keretében roma közösségszervezési munka indult, amely a roma közösségek vallási hagyományait és szokásait elismerve kívánja integrálni a helyi roma közösségeket a református gyülekezetekbe, egyúttal a lelkészeket és a gyülekezeteket is érzékenyítve a feladatra. Fontos következő lépés lenne a református iskolák érzékenyítése a gyülekezettel kapcsolatba kerülő roma családok befogadására.

A református iskolák egyértelműen azt kommunikálják a szülők felé, hogy az iskola választása értékválasztást jelent. Ez az értelmezési keret az iskolák részéről legitimálja elvárásaink megfogalmazását a szülők felé és a gyerekek megválogatását is – ez különösen igaz azoknak az iskoláknak az esetében, ahol a beiratkozási létszám megnyugtatóan alakul. Sárga iskola vezetése ezt a következőképpen fogalmazta meg: „amikor én egy református keresztény nemzeti alapon beíratom a gyereket, akkor avval elfogadok egy értékrendet. Ez mindenütt nyilvános, el lehet olvasni, el lehet dönteni, akarom, nem akarom.”

Piros iskola a református iskolák ethoszát a befogadás és a morális tartás kombinációjaként értelmezi. A vallásos iskolai identitás, a közös hétfőnkénti áhítatok és a keresztény értékek terjesztése az iskolavezetés szerint hatékonyan hozzájárult az iskolai konfliktusok visszaszorításához. A pedagógiai karra alapvetően egy erőteljes humanista diskurzus a jellemző: „mindenki Isten teremtménye, minden gyerekek örülünk” (pedagógus), „Tőlem akár csíkos is lehet..., kockás is... csak ember legyen” (piros iskola igazgatóhelyettes).

Minden iskolában, és a szülők részéről is megfogalmazódott az a tapasztalat, hogy az egyházi átvétel nyomán megváltozott az iskola hangulata, nyugodtabb lett a közeg, és fontosabbá váltak a pedagógia morális-nevelési aspektusai. Ebben központi szerepe van az iskolalelkésznek, akinek a gyerekek lelki gondozása a feladata. Noha a lelkész nem helyettesítheti az iskolapszichológus munkáját, sokszor mégis valami hasonló feladatot lát el: „egyre jobban érzem, hogy a gyerekeknek van egy plusz, amibe bele tudnak kapaszkodni; az iskolalelkészünk segít, [...] megkérem, hogy személyes beszélgetésben segítsen rá dolgokra” (gyermekvédelmis, piros iskola).

Összegzés

Írásunkban arra tettünk kísérletet, hogy az egyház iskolai szerepvállalásáról kialakult képet azzal árnyaljuk, hogy mind a rendszerszintű folyamatok, mind az iskolák belső világa szempontjából tárgyaljuk a református egyházban zajló befogadó és kirekesztési folyamatokat. Zárásul három következtetést szeretnénk a fenti elemzésből kiemelni.

Egyfelől azt, hogy az itt tárgyalt, egyházi iskolákban tapasztalható kirekesztési folyamatok, felvételi és belső szelekciós gyakorlatok jelentős része a magyar közoktatásban tapasztalható általános jelenségeket tükrözi. Ugyanakkor az egyházi iskolák olyan finanszírozási és törvénybe foglalt előnyökhöz jutottak a 2010-es évtizedben, amelyek fokozott előnyt és legitimitást biztosítanak számukra a gyerekek közti válogatáshoz, és emiatt számos lokalitásban meghatározó tényezőjévé váltak a helyi iskolarendszerek társadalmi polarizálódásának.

Másfelől, az egyházi iskolákban a felvételi szelekció folyamatát a szabad iskolaválasztás amúgy is domináns narratíváján túl a vallási közösséghez való csatlakozás kiérdemlésének narratívája erősíti. A vizsgált református iskolákban domináns a szülőktől és a gyerekektől igyekezetet és a többségi normához való igazodást elváró szemlélet. Mindaddig, amíg a református egyházban nem válik központilag elismert céllá a roma közösségek iskolai inklúziója, ezek a normatív elvárások lesznek a beiskolázási folyamat meghatározó, a kirekesztés irányába ható mozgatórugói.

Harmadrészt, a roma inklúzió pedagógiai diskurzusai mellett a református iskolákban a cigánypasztoráció, a lelkiség és a keresztyény univerzalizmus olyan fogalmi keretet biztosít, ami a befogadás sajátos, vallásos narratív keretezésének alapja lehet. Noha a legtöbb iskolában ez a keret egyelőre asszimilációs elvárásokat és szelekciós logikákat táplál, tudatos szemléletformáló munkával elmozdítható egy kölcsönös elismerésen alapuló keresztyény befogadó gyakorlat és iskolai küldetés felé.

Támogatás

A kutatás a Svájci Protestáns Segélyszervezet és a Magyarországi Református Egyház megrendelésére készült.

Irodalom

- Bacska Katinka és Pusztai Gabriella (2015). A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*, 24(2), 39–49.
- Ercse Kriszta (2017). Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 177–200.
- Eröss Gábor (2019). „Hallottuk, hogy Robi bá’ kint volt a telepen.” Szegregálva befogadni. *Iskolakultúra*, 29(7) 94–113.
- HEKS/EPER (é.n.). Iskolai programjaink. Svájci Protestáns Egyházak Segélyszervezete. <https://www.heks.hu/iskolai-programok> Utolsó letöltés: 2019.02.13.
- Hermann Zoltán és Varga Júlia (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.), *Társadalmi riport*. Budapest: Társki. 311–333.
- Liskó Ilona és Drahos Péter (1992). Tulajdonosváltás – célok és eszközök. *Educatio*, 1(1), 77–80.
- Pásztor Júlia (2003). Az egyházi iskola igényes és sajátos nevelési intézmény. Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(1), 128–140. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00067/2003-01-km-Pasztor-Egyhazi.html>
- Pompör Zoltán (2017). *A református iskolák belső világa*. Vezetői összefoglaló. Kézirat. http://www.reformatus.hu/data/documents/2017/11/30/Fokuszcsoport_vezetoi_osszefoglalo.pdf Utolsó letöltés: 2019.02.13.
- Pusztai Gabriella és Török Balázs. (2017). Egyházi fenntartású iskolák. *Vigilia*, 85(1), 344–354.
- Radó Péter (2017). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 31–56.
- Tomasz Gábor (2017). Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, 26(1), 94–112. DOI: [10.1556/2063.26.2017.1.9](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.1.9)

Absztrakt

Az egyházi fenntartók aránya az utóbbi évtizedben jelentősen megemelkedett a magyar általános iskolarendszerben. Az egyházi iskolák jellemzően társadalmilag kevésbé heterogének, tanulók magasabb társadalmi státuszúak, mint az állami fenntartású iskolák diákjai, növekvő számuk pedig szervesen hozzájárul a magyar iskolarendszer társadalmi polarizációjához. Az oktatáskutatások kevésbé foglalkoztak azonban eddig azokkal az egyházi intézményekkel, amelyek a környékbeli iskolákkal összevetve hátrányosabb társadalmi összetételűek, és roma tanulókat is fogadnak. Tanulmányunkban négy olyan református általános iskolával foglalkozunk, amelyek viszonylag magas arányban fogadnak roma tanulókat is. Részletesebben elemezzük a vizsgált általános iskolák egyházi átvételének körülményeit és beiskolázási stratégiáit, valamint a roma és hátrányos helyzetű tanulók kirekesztésének és befogadásának jellegzetes folyamatait. Végül kitérünk a roma integrációval kapcsolatos iskolai narratívákra, arra keresve a választ, hogy az egyházi fenntartás fényében létrejönnek-e az együttnevelés jellegzetes, keresztyény keretben megfogalmazott elbeszélései és gyakorlatai.

Erőss Gábor

MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont

„Hallottuk, hogy Robi bá’ kint volt a telepen.”

Szegregálva befogadni

Ez az esettanulmány, amely egy vidéki nagyváros egyházi (református) fenntartású iskoláját írja le, a szegregáció/integráció kérdését részletesen és árnyaltan tárgyalja. A Szamóca iskolában azonosítható intézményi és pedagógiai gyakorlatok azért érdekesek, mert távol esnek mind a szívtelenül szegregáló egyházi iskola egyre gyakrabban megjelenő rémképétől, mind a vizsgált iskola befogadáspárti önképétől. Távolról nézve a – mintegy 30%-nyi bejáró tanulót beiskolázó – intézmény klasszikus iskolán belüli szegregációt folytat, de történetileg (összevonás, fenntartóváltás hatásai), illetve közelebbről szemlélve, a szelekció és inklúzió sajátos gyakorlatainak komplex mintázataival találkozunk.

A kutatás és terepe

A szakirodalomban uralkodó, és empirikusan bőségesen alátámasztott nézet szerint „az egyházi iskolák teljes mértékben az elit iskolahasználó csoportok »megbízottjai«” (Zolnay, 2018. 229.), „az egyházi iskolák »lefölözik« a magasabb státusú családok gyermekeit” (Ercse, 2018. 189.), illetve „az utóbbi években az egyházi iskolák szerepe a szegregáció felerősítésében jelentősen növekedett” (Fejes és Szűcs, 2018a. 15.), valamint Biharkeresztes, Komádi és Berettyóújfalu településeken „minden állami iskolában van HHH-s roma és SNI-gyerek, míg ez a csoport az egyházi iskolában jellemzően nem fordul elő” (L. Ritók, 2018. 206.). Ezeket a megállapításokat egyetlen esettanulmány – jelen írás – nem cáfolja, nem is cáfolhatja, de a szelekciós mechanizmusok (s ezek közé tartoznak az integrációs mechanizmusok is!) sokféleségének bemutatásával árnyalhatja, miként teszi azt ugyanennek a kutatásnak az összefoglaló tanulmánya is (részletesebben: Berényi és Neumann, 2019, jelen számban). A jóhiszemű szegregáció (Erőss, Berkovits és Berényi, 2008. 15–26.) fogalma írja le talán leginkább ezt a paradox jelenséget; az iskola annak ellenére tart fenn szigorú szelekciót, hogy a pedagógusközösségben él egy erős integráló azonosságtudat. A helyzet tehát összetett, s azért is érdemes ezzel az iskolával behatóbban foglalkozni, mert azon kevés református iskolák közé tartozik, ahova nagy számban járnak romák, de nem csak romák járnak, tehát ha az iskolát mint egészet nézzük, megvalósul az integráció.

Esettanulmányom a Svájci Protestáns Segélyszervezet és a Magyarországi Református Egyház felkérésére végzett kutatás során készült 2018-ban, és egy kelet-magyarországi

nagyváros református fenntartású általános iskolájában végzett vizsgálat eredményeit közli. A kutatás helyszíni megfigyeléseken, iskolai dokumentumokon, az iskolának kiküldött kérdőívre adott válaszokon, fotódokumentáción és – mindenekelőtt – pedagógusokkal, szülőkkel, iskolai vezetőkkel, valamint a fenntartó képviselőjével készített mélyinterjúkon alapul. Jelen írás Berényi Eszter és Neumann Eszter (2019, jelen szám) összefoglaló tanulmányához kapcsolódó iskolai esettanulmány; a mélyinterjúkat részben egyedül, részben Berényi Eszterrel készítettem.

Esettanulmányomban egy olyan iskolát mutatok be, amely a roma/nem roma kategorizálást egyszerre tagadja és alkalmazza, miközben az alkalmazás során az esetlegesség (Eröss, 2008c) elvét, illetve éppenséggel egy elv következetes alkalmazásának hiányát tapasztaljuk. Ennek kontextusa egy olyan oktatáspolitikai mező és diskurzuster, ahol az etnikai alapú szegregáció és a társadalmi alapú szelekció fogalmai és gyakorlatai rendre egymásra csúsznak (Radó, 2018. 31.).

Az itt bemutatott Szamóca iskolát egyfajta megkettőzött identitás jellemzi. Az iskola fiatal lelkipásztora így fejezte ki elhivatottságát: „gyerekkorom óta részt veszek a cigánymisszióban, anyatejjel szívtam magamba, édesanyám szociális munkás”, egy tanárnő így: „...mindenki Isten teremtménye”, az igazgatóhelyettes pedig így: „[t]őlem akár csikos is lehet, kockás is... csak ember legyen” – és ez a habitus valóban tetten is érhető az iskola mindennapos gyakorlatában. Ugyanakkor a felvételiztetés gyakorlata és két párhuzamos osztály markáns eltérése, az átjárhatóság hiánya („B-ből nem ment A-ba senki sem” – mondta az iskola gyermekvédelmise) szociológiai értelemben az egyenlőtlenségek, sőt: a szegregáció terminusaiban írható le, hiszen a gyakorlatban elkülönítik azokat, akik, mint egy hivatalos iskolai dokumentum fogalmazott „távol vannak a közösség centrumától”. Ilyen értelemben a jóhiszemű szegregáció (Eröss, Berkovits és Berényi, 2008. 15–26.) egyik megjelenési formájával van dolgunk. Ez a kettősség azonban nem statikus; dinamikussá éppen a folytonosan változó külső környezet és iskolapiaci teszi. Megbontva és folyton-folyvást újraalkotva az intézményen belüli értelmezési gyakorlatokat, az iskola és az egyes osztályok jelentését (Eröss, 2008a).

Az itt bemutatott Szamóca iskolát egyfajta megkettőzött identitás jellemzi. Az iskola fiatal lelkipásztora így fejezte ki elhivatottságát: „gyerekkorom óta részt veszek a cigánymisszióban, anyatejjel szívtam magamba, édesanyám szociális munkás”, egy tanárnő így: „...mindenki Isten teremtménye”, az igazgatóhelyettes pedig így: „[t]őlem akár csikos is lehet, kockás is... csak ember legyen” – és ez a habitus valóban tetten is érhető az iskola mindennapos gyakorlatában. Ugyanakkor a felvételiztetés gyakorlata és két párhuzamos osztály markáns eltérése, az átjárhatóság hiánya („B-ből nem ment A-ba senki sem” – mondta az iskola gyermekvédelmise) szociológiai értelemben az egyenlőtlenségek, sőt: a szegregáció terminusaiban írható le, hiszen a gyakorlatban elkülönítik azokat, akik, mint egy hivatalos iskolai dokumentum fogalmazott „távol vannak a közösség centrumától”. Ilyen értelemben a jóhiszemű szegregáció (Eröss, Berkovits és Berényi, 2008. 15–26.) egyik megjelenési formájával van dolgunk.

A többiskolás megyeszékhelyen működő Szamóca iskola tanulólétszáma 200 fő körüli. Bokros várost hosszú ideje etnikai alapú feszültségek szabdalják, és a település erősen szegregált iskolarendszert épített ki. Eleinte ehhez illeszkedtek az egyházi iskolák is: ahogyan az országban sokfelé (pl. Ercse, 2018; Zolnay, 2018), hagyományosan „romamentes” iskolákat működtettek. Szamóca iskola átvétele viszont az egyházkerület előjárójának elbeszélése szerint egyértelműen azt célozta, hogy az egyház is kivegye a részét a roma és hátrányos helyzetű tanulók oktatásából a városban.

Egy megyeszékhely pályaudvarának közelében lakótelepi (de nem klasszikus panel) környezetben található ez a református, magát két tanítási nyelvűként aposztrofáló általános iskola. A két tannyelvű program tehát már a fenntartóváltás előtt elindult; ugyanakkor, mint látni fogjuk, csak a két párhuzamos osztály egyikét érinti (azt is csak részben). A városban mindig is működtek szegregált cigányiskolák is (köztük a fogyatékosnak minősített tanulókat oktató intézmény), de a roma tanulók többsége nem ilyenbe járt. Ugyanakkor az egyházi iskolák, ideértve az „első körben” református fenntartásba került iskolát, korábban mind „roma-mentes” iskolának számítottak.

Ezek a történeti előzmények fontosak ahhoz, hogy megértsük, a szülők számára mit is üzen az egyházi (református) fenntartás, illetve a két tannyelvű tagozat indítása, mind a mai napig. A rendszerváltás utáni két évtizedben a városban a roma tanulók többsége olyan iskolába járhatott, amelyekben a nem cigányok alkotják a többséget, ennek azonban ára volt: az iskolák zömében nagyon nagy volt a roma diákok intézményen belüli elkülönítése, a belső szegregáció.

Fenntartóváltás

A 2014-es fenntartóváltást – az interjúkból rekonstruálható módon – az iskola összességében egyfajta morális megtisztulásként élte meg, amelynek legfontosabb indikátora a tanulói viselkedések normalizálódása, ahogyan egy pedagógus fogalmazott: „magatartásban annyira nehéz eset nincs, mint régen volt”. (Ezzel szemben egy munkás anyuka azt mesélte: „van, aki a tanárokat is kikészíti”). A diskurzus tehát morális alapon áll, miközben az indokok igencsak prózaiak voltak: az iskola így próbálta stabilizálni a helyzetét, hiszen 2013–14-re az egyre csökkenő gyerekszám miatt a megszűnés szélére sodródott.

A vezetés narratívája szerint teljes konszenzus volt. „Itt a szülők és a pedagógusok felől egyszerre indult a kezdeményezés, az akkori igazgatónőnk református vallású volt, és akkor így átbeszéltük az értekezleten, hogy jó, akkor induljunk el a református egyház felé ezzel a gondolattal. A szülőket

Az bizonyosnak tűnik, hogy az iskola nem a fenntartóváltáskor gyakran vélelmezett okból, a roma tanulók szegregálásának céljából lett egyházi intézmény; egyrészt mert korábban is többségében voltak a roma tanulók az iskolában, másrészt mert nem törekedtek rá, hogy annak szintjét növeljék. A fenntartó részéről az átvétel eredettörténete a sikertelennek leírt önkormányzati/állami deszegregációs kísérlet utáni tudatos integrációs, inklúziós stratégia-ként fogalmazódik meg. Az iskolának ugyanakkor szembeülnie kellett az egyházi intézményekkel, azok kirekesztő gyakorlatával szembeni előítéletekkel (amelyeknek olyan értelemben volt alapjuk, hogy számos ilyen iskola keményen szegregál, ld. Fejes és Szűcs, 2018b).

tájékoztattuk, hogy mi mit gondolunk, ők abszolút partnerek voltak benne, úgyhogy beindult ez a dolog, hogy mi szeretnénk, hogy átvegyék.” Tegyük hozzá: ez a fenntartóváltás egyébként is nagyjából egybeesett az önkormányzati iskolák tömeges egyházi kézbe adásával, ami az államosítással szembeni stratégiaként is értelmezhető lépés volt számos iskola esetében, szerte az országban.

Az bizonyosnak tűnik, hogy az iskola nem a fenntartóváltáskor gyakran vélelmezett okból, a roma tanulók szegregálásának céljából lett egyházi intézmény; egyrészt mert korábban is többségében voltak a roma tanulók az iskolában, másrészt mert nem törekedtek rá, hogy annak szintjét növeljék. A fenntartó részéről az átvétel eredettörténete a sikertelennek leírt önkormányzati/állami deszegregációs kísérlet utáni tudatos integrációs, inklúziós stratégiaként fogalmazódik meg. Az iskolának ugyanakkor szembesülnie kellett az egyházi intézményekkel, azok kirekesztő gyakorlatával szembeni előítéletekkel (amelyeknek olyan értelemben volt alapjuk, hogy számos ilyen iskola keményen szegregál, ld. Fejes és Szűcs, 2018b).

A fenntartóváltást nem csak a pedagógiai kar, hanem, amennyire ezt az interjúk alapján rekonstruálni lehetett, a szülők is jó szívvel fogadták; ugyanakkor a „szekuláris” – még az iskolaátvétel előtt beiskolázott – felsősök és a már az új fenntartó alatt beiskolázott alsósok közötti megkülönböztetés több interjúban is felmerült.

Vannak egészen pragmatikus szempontok is, amelyek legitimálják ezt a változást. Például „van karbantartó, nem kell engedélyt kérni... rugalmasak... el tudunk menni versenyre, nem mondja azt [a KLIK], hogy nem” – nyilatkozott egy osztályfőnök. Ilyen értelemben mintha, paradox módon, az egyházi iskolafenntartás formájában élne túl és tovább a rendszerváltást követő két évtized iskolai autonómia iránti vágya, beleértve a viszonylagos gazdálkodási autonómiára és biztonságra való törekvést is. Az idegőrlő bürokratikus kötöttségektől való mentesség is szempont, az igazgatóhelyettes megfogalmazásában: az egyházi fenntartás az államosított, KLIK/Klebsberg Központ által fenntartott iskolákhoz képest egyfajta szabadságot jelent: „volt önkormányzati fenntartóm is, KLIK-es is meg az egyház is. Ez az a szituáció, amikor a legkevesebb problémát okozza az, hogy most nekünk arra van szükségünk, hogy kimeszeljünk egy termet, semmi probléma nincs, megvesszük a festéket, kimeszeltük. Tehát nem kell engedélyeztetni, kérvényezni, el kell számolni a pénzzel, ennyi a feltétel.”

Vannak pedagógusok, akik maguk is reformátusok (és már korábban is itt tanítottak), számukra az iskola hitvallása messze túlmutat a pedagógiai misszión, és plusz motivációt jelent a diákokkal való tanórán túli foglalkozáshoz is, ami az inklúziós törekvéseket is előmozdítja. „Az áhítatok, a csendes napok, a karácsonyi műsorok... próbáljuk a szülőket behozni.” Ugyanők a továbbtanulás szempontjából is súlyt helyeznek az iskola református identitására, üdvözlik, s vélhetően biztatják, támogatják is a református középiskolában továbbtanulni szándékozókat, örömmel számolnak be arról, ha egy tanuló, akit etikára írtattak be a szülei, tehát nem hittanra, így vélhetőleg nem is vallásosak, mégis egyházi középiskolában folytatja a tanulmányait.

Az iskola lelkiületének egészét meghatározza az egyházi fenntartás – legalábbis ezt tükrözi az iskolavezetés ezzel kapcsolatos narratívája (amit ugyanakkor, ezt azért tegyük hozzá, befolyásolhat, színezhetsz a jelen kutatásnak tulajdonított feltételezett elvárás): „[a] gyerekek, én úgy érzem, hogy tiszteletudóak a felnőttekkel szemben, tehát tudjuk kezelni a problémáikat, én úgy gondolom. Sokat jelentett ebben az, hogy református iskola lettünk. [...] azokat a szociális problémákat látván, amit itt a szülői háttér mutatott, úgy éreztük, hogy ez az egyházi iskolai átvétel segít bennünket abban, hogy a gyerekeknek a lelkéhez egy kicsit még közelebb kerüljünk. [...] Mióta egyházi iskola vagyunk, azóta lelki gondozást folytatnak, van iskolalelkészünk, lelki gondozást folytat [...]. Nagyon sokszor csak annyira van szüksége a gyerekeknek, hogy valaki beszélgesen vele.” (igazgatóhelyettes)

Az iskolalelkész afféle iskolapszichológusként is segíti a pedagógiai munkát, elrugaszkodva a szűken értelmezett hitéleti szerepétől. Mind az iskolalelkész, mind a hittanoktatók jelenléte túllép a hitéleti szerepen, például rajzoltatják a gyerekeket, és ezen keresztül beszélnek meg velük a különböző lelki problémákat – afféle rajzterápiát alkalmazó kvázi-iskolapszichológusként.

Az iskolában tanító egyik pedagógus, „civilben” egy ugyanide járó másodikos kislány édesanyja ökumenikus perspektívába helyezi a fenntartóváltást: „fontos volt, hogy református az iskola [...] mi katolikusok vagyunk [...] de egyházi, az jó dolog [...] az áhítat alkalmával [...] a lelkész [...] a gyerekek számára közérthetően mondja el az igét.”

A fenntartóváltás története a szülői diskurzusban is jobbára problémamentesnek, sőt, időnként kifejezetten pozitívnak tűnik fel, „előtte is szeretett idejárni, azóta is szeret idejárni”, mondta ötödikes gyermekéről egy szülő.

Az iskolavezetés részéről általában is, és külön a fenntartóváltás kapcsán is nagyon erős az integrációs ethosz, magukat explicit a többi egyházi kézbe került iskolához hasonlítva hátrítják el az esetleges szegregáció vádját: „[n]incs [körzete az iskolának]. Viszont nagyon sokszor lehet olyat hallani, hogy fenntartóváltáskor néhány gyereket elküldenek. Nem volt ilyen, nálunk mindenki úgy maradt itt, ahogy van, mi nem arra specializálódunk, hogy akivel gond van, attól szabaduljunk meg gyorsan, nem” – mondta az igazgatóhelyettes.

Mint a vele készült interjúból kiviláglik, a fenntartóváltás óta az iskola ethosza egyfajta szekuláris humanizmussal is kompatibilis kereszt(y)éni hozzáállás, melynek lényege az odafigyelés: „[a] református szeretetszolgálat rengeteget dolgozott itt az első években, tehát, hogy sok adományt kaptak. A szeretetsomagokat először csak mi kaptuk, tehát, hogy mi nem is gyűjtöttünk, csak kaptunk. Almaadományok, nagyon sok minden ilyen volt, vagy ugye volt az a kislány, aki most rákos és a lábát levágták, igyekeztünk gondoskodni róla, hogy legyen hol lakniuk, ruhája legyen, hogy azért megkapjon mindent, hogy ilyen nehéz helyzetbe kerültek. Sokkal nagyobb az odafigyelés”.

A református egyházat mondják a legemberközelibbnek a szülők – legalábbis a vezetés így interpretálja a szülők érzéseit (bár maguk a szülők inkább egyfajta ökumenikus keresztény narratívába foglalták az egyházi fenntartással kapcsolatos gondolataikat). „A református egyház iránt volt a legnagyobb kereslet. Én nagyon sok szülővel beszéltem, pláne, hogy miért gondolta, hogy a református egyház, nyilván lehetett volna más is, és minden visszajelzés arra mutatott, hogy a református egyházat tartják úgy, hogy igazán emberközelebbi, tehát kevésbé ad a külsőségekre, inkább a belső értékeket preferálja. Közelebb van valahogy a gyerekekhez is, közelebb van. Szokott lenni csendes napunk, és a csendes napon a gyerekek azok teljes mértékben tudnak azonosulni az ott felvetődő problémákkal, a lelkészek olyan módszereket találnak, ami közel kerül a gyerekekhez.” Érdekes ez a narratíva, mert lassan félezer éve nemigen hallani már; akkor, Luther és Kálvin idején a katolikus egyházzal szemben a protestánsok/reformátusok alkalmazták ezt az érvkészletet, amely szembeállította a külsőségekbe belefeledkező katolicizmust az autentikusabbnak, emberközelibbnek mondott protestantizmussal.

Iskolán belüli szegregáció az adatok tükrében

Előzetesen érdemes felidézni, hogy a magyar iskolarendszer még ezzel együtt is különösen kategorizálás-centrikus, különösen a szabad iskolaválasztás és szabad tanulóválogatás (Berényi, Berkovits és Eröss, 2008), az oktatási rendszer medikalizálása (Eröss és Kende, 2008) és a krónikus gyerekhány (Bajomi és mtsai, 2005) következtében.

Mielőtt a vizsgált iskolában tapasztalt etnikai arányokkal foglalkoznánk, említsük meg a talán legmeghökentőbb adatot: az iskolában közel 30% a bejáró tanulók aránya.

Vagyis az iskola nem pusztán a várost, hanem annak távolabbi részeit és részben a város agglomerációját is körzetének tekinti. Ez utóbbi különböző okokkal magyarázható: a legkézenfekvőbb magyarázat az intézmény jó elérhetősége, a másik az iskola – angol tagozatnak köszönhető – viszonylagos vonzereje, a harmadik pedig épp a normál tagozat népszerűsége, ahol (ha az iskola egészében nem is) megvalósul az a fajta inklúzió, ami a környező falvak roma családjai számára jó választássá teszik a Szamóca iskolát.

A fenntartó képviselője a vele készült interjúban azt mondta, hogy tudatos volt, hogy átvegyék ezt az iskolát, és így legyen roma többségű iskolájuk is. Azonban az adatok nem támasztják alá egyértelműen, hogy roma többségű volna az intézmény. A romák aránya az iskola saját, hivatalosnak mondható adatszolgáltatása alapján alig 20% fölötti (a 2016-os Országos Kompetencia Mérés háttérkérdőívében), míg az iskola kutatási kérdőívünkre adott válasza, adatközlése alapján 60% (!). Ez hatalmas diszkrepancia! Megfigyeléseink alapján ez utóbbi adat lehet közelebb a valósághoz, és az interjúk is ezt erősítik meg, hiszen a B osztályokban elvétve akad nem roma tanuló. Ugyanakkor fontos azt is megjegyezni, hogy a roma/nem roma különbség sokkal inkább valamiféle kontinuum, mint bináris eloszlás. Magyarán: a roma-nem roma határ gyakran elmosódik, akár mert egyszerűen bizonytalanok a pedagógusok, akár mert nagy számban köttetnek vegyes házasságok: „nem lehet tudni, hogy mindkét szülő[roma]-e...” (lelképásztor). Vagy: „a kislány idióta [...] a húgával, aki jó képességű [...] ez egy roma család [...] háááát igen [...] mondhatni, apuka igen [...] de nem cigány neve volt” (testneveléstanár).

Ezt a kérdést, mely szenvedélyes viták tárgya a szociológiában évtizedek óta („ki a roma?”, „hogyan mérjük, hogy ki a roma?”), nem kívánja az iskola önhatalmúlag eldönteni, és nem is tesz úgy, mintha a „cigány” fogalom és a módszertan minden vitán felül állna. Mindez megfelel a cigány/roma identitás szituatív, illékony, stratégiai, ambivalens használatának, amit és ahogy azt a tanulók használják, a pedagógusok elbeszélése szerint:

- „fel tudnak háborodni, hogy »nem cigányok vagyunk«”
- „különbséget tesz a cigányok belül, te dögös cigány vagy, én meg csak cigány”
- „nekem is azt mondják a gyerekek, hogy én is cigány vagyok”
- „...ez egy hátrányos helyzetű gyerek... hogy roma-e, nem tudom... sötétebb a bőrszíne”

De van, hogy a kérdést tudatos sztereotípiaromboló diskurzusba ágyazzák. Volt olyan pedagógus, aki azt hangsúlyozta, hogy „hhh gyerek... [de] nem lukas a cipője... [pedig] roma család...”, és olyan is, aki egyfajta pozitív diszkriminációról számolt be: „én a bemutatórát is a romákkal tartottam... nekem fegyelmesebb a romás osztály.”

Az persze más kérdés, hogy ez az attitűd a szegregáció tényének elbátellizálását is jelezheti. Olyannyira, hogy például a cigány kisebbségi önkormányzat vezetőhelyettese szerint „ha fehérebb bőrű cigány, akkor [és csak akkor!] bekerülhet...” A helyi cigány önkormányzat részéről megjelenő másik diskurzus a tehetetlenségről szól. Maga a kisebbségi önkormányzat vezetője fogalmaz így: „a spontán kialakult szegregációval kapcsolatosan egyszerűen nem tudunk mit csinálni.”

A kérdőív további, romakérdést firtató pontjaira a kapott válaszok a következőképpen alakultak: „az elsős évfolyamokon a roma tanulók aránya az öt évvel ezelőtti állapothoz képest... mérsékelten emelkedett.” „A fenntartóváltás óta eltelt időszakban a korábbi időszakhoz képest az iskola első osztályába jelentkező roma tanulók száma [...] mérsékelten emelkedett.” Ez a két kérdés majdnem ugyanaz ennek az iskolának az esetében, mivel a fenntartóváltásra majdnem 5 évvel ezelőtt, 2014-ben került sor. Ez fontos adat, ha – a kérdésből adódóan – nem is pontos; és arra utal, hogy a fenntartóváltás nem járt különösebb stratégiaváltással a roma tanulók beiskolázását illetően: fokozatosan növekszik tovább, a korábbi tendencia egyenes folytatásaként, a roma háttérű diákok aránya.

Az igazgatóhelyettes, aki pedig évtizedek óta tanít az iskolában, egy harmadik, a fentiek-től eltérő, 40%-os számadattal rukkolt elő, amiben persze nincs is semmi meglepő annak fényében, hogy ezek a kategóriák egyébként sem feleltethetők meg egymásnak egy az egyben; ez vélhetően azt jelenti, ő ennyi tanuló, vagyis a diákok csaknem felét sorolja a „szegény” (és/vagy „problémás”, és/vagy „roma”) kategóriába: „a mi 40%-os halmozottan hátrányos helyzetű gyereklétszámunk az átlagosnak mondható Bokros városban, tehát ez a standard.” (igazgatóhelyettes)

A „3H-soknál”, azaz a halmozottan hátrányos helyzetűeknél 2018-ban a kutatásunk során gyűjtött, egész iskolára vonatkozó arány (lásd később, osztályok szerinti bontásban): 27%, míg a 2016-os OKM-adat, amely szintén az egész iskolára vonatkozó becslés, valamivel 20% alatti. Eszerint tehát mintha nőtt volna a nagyon szegények (és a romák) aránya. Az adatok értelmezését nemcsak az nehezíti, hogy közben az iskola tanulóinak mintegy negyede cserélődött le, azáltal, hogy két évfolyam elballagott, és két újabb évfolyam érkezett, immár a fenntartóváltás utáni új időszámítás kezdete után, hanem az is, hogy a korábban megváltozott jogszabályi környezet, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet törvényi definíciójának átalakítása a mai napig hatóan rányomja bélyegét az adatok megbízhatóságára. És bár ezek az adatok korábban sem voltak 100%-ig megbízhatóak, korábban is volt, hogy stratégiai okokból nyilatkoztatták¹, vagy épphogy nem nyilatkoztatták a szülőket az iskolai végzettségükről, azóta még bizonytalanabb, hogy mit is mutatnak ezek a számok. Egyébként a jogalkotói szándék alapvetően az e kategóriákba tartozó diákok számának csökkentése volt (ld. Fejes és Szűcs, 2018a), ha tehát ezzel ellentétes tendenciát látunk, mint a halmozottan hátrányos helyzetűek esetében (ráadásul úgy,

Végül, de nem utolsósorban, ha a szociális státuszt talán legjobban, legstabilabban mérő indikátort nézzük, megállapíthatjuk, hogy rendkívül magas a „GyVK-s”, azaz gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók aránya az iskolában: 64,7%. Eszerint a tanulók közel 2/3-a kifejezetten szegény családból jön; ez is megerősíti azt, hogy az iskola egésze inkluzívnak mondható, noha a párhuzamos osztályok összetétele között jelentős a különbség. Így az adatok azt a paradox, mégis lehetséges mintázatot valószínűsítik, hogy az iskola (részben az elhelyezkedéséből, a hagyományosan nagy arányú bejáró létszámból, az általános és egyre növekvő gyerekhiányból, de a Református Egyházmegye mint fenntartó inkluzív törekvéseiből is adódóan) összességében integráló, a különböző társadalmi közegekből érkező diákokat egyaránt befogadó intézményként működik. Mindeközben azonban bizonyos fokig – kapun belül – mégis szegregál, amennyiben a „tagozatos” és a „normál” osztály összetétele markánsan különbözik. Más szóval: a B-osztályban szinte mindenki GYVK-s, roma, míg az A-osztályokban a többség általában nem az, de sokan mégis azok.

¹ „aztán elmagyaráztuk a szülőknek, hogy miért jó, ha van ilyen papírja, mert sok olyan pályázatba, programba be tudjuk vinni a gyerekét, el tudjuk vinni kirándulni, el tudunk menni velük táborokba, mert hogyha a pályázatok nagy része segíti, és ezért elmennek. Elmennek és kikérik ezt a papírt.” (iskolavezetői interjú)

hogy egyébként az országban, különösen a közmunka miatt, évek óta csökken a halmozottan hátrányos helyzetűek száma), akkor nagy valószínűséggel vélelmezhető, hogy a vizsgált iskolában a szegény/roma diákok aránya valóban nőtt az utóbbi években.

Végül, de nem utolsósorban, ha a szociális státuszt talán legjobban, legstabilabban mérő indikátort nézzük, megállapíthatjuk, hogy rendkívül magas a „GYVK-s”, azaz gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók aránya az iskolában: 64,7%. Eszerint a tanulók közel 2/3-a kifejezetten szegény családból jön; ez is megerősíti azt, hogy az iskola egésze inkluzívnak mondható, noha a párhuzamos osztályok összetétele között jelentős a különbség. Így az adatok azt a paradox, mégis lehetséges mintázatot valószínűsítik, hogy az iskola (részben az elhelyezkedéséből, a hagyományosan nagy arányú bejáró létszámból, az általános és egyre növekvő gyerekhiányból, de a Református Egyházmegye mint fenntartó inkluzív törekvéseiből is adódóan) összességében integráló, a különböző társadalmi közegekből érkező diákokat egyaránt befogadó intézményként működik. Mindeközben azonban bizonyos fokig – kapun belül – mégis szegregál, amennyiben a „tagozatos” és a „normál” osztály összetétele markánsan különbözik. Más szóval: a B-osztályban szinte mindenki GYVK-s (akiknek a többsége jellemzően roma), míg az A-osztályokban a többség általában nem az, de sokan mégis azok. Ezt jól mutatják az alábbi részletes adatok is (1. táblázat).

1. táblázat. Az osztályonkénti eloszlás (2018-as, a kutatás során gyűjtött adat)

Évfolyam	Osztály	GYVK	HH	HHH	Osztálylétszám
1	a	9	1	2	20
1	b	9	2	4	13
2	a	10	1	2	11
2	b	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
3	a	7	2		12
3	b	13	1	9	15
4	a	8		2	19
4	b	11	2	4	16
5	a	3		2	14
5	b	15	3	9	15
6	a	5			14
6	b	17	2	6	17
7	a	6	1		17
7	b	16	1	11	17
8	a	2		1	8
8	b	12	1	8	13

Mint látható, igen jelentős tehát az „A” (tagozatos, angolos) és a „B” (normál) osztályok közötti különbség. Ugyanakkor az alsó tagozaton jóval mérsékeltőbb az eltérés, az első osztályban pedig már ugyanannyi a „GYVK”-s tanuló mindkét osztályban (még ha az arány különbözik is, az eltérő osztálylétszám miatt). Tehát mintha a fenntartóváltás tompította volna az A és B osztály közötti különbséget. Ráadásul, és ez is fontos: a napköziben, délutánonként vegyesen vannak az A-sok és a B-ek: „a 8. évfolyam táncolt (nem az A meg a B), a próbák alatt barátkoznak. [...] A *Határtalanul* programon is az „A-sok B-sek együtt [vesznek részt], a barátságok megmaradnak...” (gyermekvédelmis).

A nyolcadikosoknál például az A osztályban (az angol tagozaton) 8-ból csupán 2 gyerek családjá részeseül gyermekvédelmi kedvezményben, míg a B osztályban a 13-ból 12-en. Ezzel szemben az alsósok között sokkal kiegyensúlyozottabb a helyzet.

Az iskola társadalomföldrajzi környezete: kondér és szalag

Mint említettük, az iskola jól megközelíthető, a pályaudvar közelében található, így a bejáróknak is viszonylag könnyű dolguk van. Ugyanakkor az iskola közvetlen környezete (egykori körzete) egy minden szempontból – épületállományát és az ott élőket tekintve egyaránt – előregedő lakótelep (nem panel, annál egy generációval korábbi). Ezzel kapcsolatban az iskolavezetés és a pedagógusok is optimisták, az iskola bízik a nemzedékváltásban. „Most látok babakocsis anyukákat. Most történt a generációváltás... esetleg több gyereket tudunk bevonni.” (gyermekvédelmis) Mintha ezt már az adatok is alátámasztanák. A kutatás évében az előző évihez képest 20 fővel magasabb volt a létszám. Mindenesetre az intézmény közvetlen egzisztenciális fenyegetettsége megszűnt; de ez elsősorban a fenntartóváltásnak köszönhető, bizonyosan nem a lakótelep hirtelen megfiatalodásának. A lakótelep társadalmi összetétele vegyes, bár jellemzően szerény, vagy kimondottan szegény körülmények között élő (egykori) munkáscsaládokról van szó. Közülük sokaknak magától értetődő, hogy gyermekük a legközelebbi iskolába járjon, hiszen osztályhabitusuk is a biztonságosan bejárható tér határain belüli megoldásokat részesíti előnyben. Egy anyuka például erről így vallott: „az iskola hátsó bejáratánál lakunk... egy percig se gondolkodtam rajta.”

Közben létrejön egy új környezet, ami már nem a közelség-távolság alapján szerveződik, hanem a református/egyházi iskolák hálózatának „ökoszisztémája”, ahogyan azt a lelkipásztor és az igazgatóhelyettes is kifejtette.

„a [türkiz iskolának] van még (nyelvtagozata), az is református. [...] Iskolalelkészekkel van kapcsolat, volt ökumenikus istentisztelet is... van kapcsolat az iskolák között.” (iskolalelkész)

„Lelki gazdagodás van az intézményben, lelki gazdagodás azért, mert bevonnak bennünket azoknak az iskoláknak, tehát egy család vagyunk, azoknak az iskoláknak a körébe, amik református fenntartású intézmények voltak előttünk is, és maximálisan támogatnak bennünket. Van egy pedagógiai, szakmai nap ősszel mindig a Tiszán inneni református kerület által fenntartott intézményekben, nagy szeretettel fogadnak bennünket, bemutatkozhatunk kis műsorral, utána szeretettel jól beszélgetünk a kollégákkal mindenféle dolgokról, tényleg főgondnok úr is maximálisan segíti a munkánkat.” (igazgatóhelyettes)

Az iskola belülről hamisítatlan Kádár-korabeli iskolahangulatot áraszt (így a folyosó és az ebédlő is), ami bizonyos fókig segíti az inklúziót azáltal, hogy egyenkörnyezetet biztosít az intézmény minden tanulójának.

Egyebekben, társadalmi értelemben a környék összetétele vegyes, de inkább szegény; alapvetően alsó középosztálybeli, munkás, prekárius és mélyszegénységben élő családokból van sok. Az iskolai végzettséghez képest a foglalkoztatási státusz gyakran alacsonyabb (összefüggésben azzal, hogy a megyét különösen súlyosan érintette a nagyipar összeomlása a rendszerváltás után), érettségivel is „szalag mellett”, összeszerelő gyárakban dolgozik sok szülő. Sokan közmunkások, az asszonyok jellemzően konyhai kisegítő munkakörben. A közmunkához képest előrelépés egy összeszerelő üzem, „a szalag is”. Mindenesetre a társadalmi spektrumnak, némi túlzással persze, ez a két széle: a kondér és a szalag.

Szabályt erősítő kivételek és kivételt erősítő szabályok – iskolapiac, felvételi, szelekció

A pedagógiai karra alapvetően egy erőteljes humanista diskurzus a jellemző: „mindenki Isten teremtménye, minden gyereknek örülünk”; ezt a keresztyén hitvallást és a rendszer- és vallásfüggetlen pedagógiai ethoszt az iskola pedagógusai „egybegyúrták”, és teljesen internalizálták, s legjobb meggyőződésük, illetve hitük szerint eszerint is járnak el.

Ugyanakkor valójában egy kettős diskurzussal van dolgunk, amit a pályakezdő iskolai lelkész interjújában elhangzó, egymással ellentétes állítások jól tükröznek. Egyfelől azt mondja, hogy „a két tannyelvűben a jobb képességűek [vannak]”. Míg másfelől azt, hogy: „nincs szűrés”. Végül, mintegy a kettő között (reálisabban megközelítve): „a 'B' osztályban előfordul nagyobb számban [roma tanuló], de az 'A' osztályban is megjelenik a HH [...] Romák nagyobb számban a 'B' osztályban [vannak], de az 'A' osztályban is.” Megfogalmazódik mindez abban a paternalisztikus formában is, hogy, amint azt a gyermekvédelmis mondta: „(a romák) szépen tanultak a kereteik között.”

A két diskurzus ellentétének feloldása kétféleképpen lehetséges: ha tagadják a szelekciót, de alkalmazzák, vagy ha az a maga „természetes” módján, önszelekcióként megy végbe. Akár így, akár úgy: ahogyan a korai szelekció (*early tracking*) esetében szükségszerűen mindenütt, itt is jelentős mértékben az osztályhabitus, a szülők társadalmi háttere (iskolai végzettsége, státusza) határozza meg a gyerekek osztályba sorolását.

Maga a felvételi is eszerint a némi- leg tudathasadásos stratégia szerint zajlik. A „felvételi” kifejezés természetesen csak idézőjelben használható, hiszen tényleges felvételi nincs, van azonban egy beszélgetés a szülőkkel, ahol azok bejelentik igényüket („A” vagy „B” osztály), és arra az iskola valamiféle választ ad. A vezető-, illetve pedagógusinterjúk alapján ez a válasz szinte mindig pozitív, vagyis eleget tesznek a szülői kívánságnak. A szülői interjúkból azonban kiderült, hogy ez nem mindig van így, ilyen-olyan indokkal időnként lebeszélnek egyes szülőket.

A pedagógiai karra alapvetően egy erőteljes humanista diskurzus a jellemző: „mindenki Isten teremtménye, minden gyereknek örülünk”; ezt a keresztyén hitvallást és a rendszer- és vallásfüggetlen pedagógiai ethoszt az iskola pedagógusai „egybegyúrták”, és teljesen internalizálták, s legjobb meggyőződésük, illetve hitük szerint eszerint is járnak el.

Ugyanakkor valójában egy kettős diskurzussal van dolgunk, amit a pályakezdő iskolai lelkész interjújában elhangzó, egymással ellentétes állítások jól tükröznek. Egyfelől azt mondja, hogy „a két tannyelvűben a jobb képességűek [vannak]”. Míg másfelől azt, hogy: „nincs szűrés”. Végül, mintegy a kettő között (reálisabban megközelítve): „a 'B' osztályban előfordul nagyobb számban [roma tanuló], de az 'A' osztályban is megjelenik a HH [...] Romák nagyobb számban a 'B' osztályban [vannak], de az 'A' osztályban is.” Megfogalmazódik mindez abban a paternalisztikus formában is, hogy, amint azt a gyermekvédelmis mondta: „(a romák) szépen tanultak a kereteik között.”

Az egyik ok az, ha sajátos nevelési igényű (SNI) a gyermek. Mint azt az iskola gyermekvédelmi felelőse mondta: „Akiknek valamilyen SNI-probléma, vagy magatartásbeli... a szülő is eleve tudja, hogy teljesen felesleges egy két tanítási nyelvű osztályba járatni... merthogy az ő képességei egyelőre arra elég, hogy a normál tananyagot... de például váltások is vannak.”

Ehhez kapcsolódó másik ok, ha a gyermek beszédhibás. A beszédhiba automatikusan a B osztályba „sorolja” a kis óvodást, ami ellentmond mindenfajta szakmai protokollnak: „egyedül azt szoktuk megkérdezni az óvónénitől, hogy beszédhibája van-e a gyerekeknek, nyilván ez az idegen nyelv oktatását ez hátráltatja, akkor logopédushoz kell járatni és utána tanulhat csak idegen nyelvet”, mondta megint csak a gyermekvédelmi felelős az egyik mélyinterjúban. Ez a jelenség – vagyis hogy egy enyhe beszédhiba, akár enyhe pöszesség, selypítés miatt is eltanácsolják a gyerekeket a nyelvtagozatos általános iskolai osztálytól – Magyarországon általánosnak mondható, miközben szakirodalmi alátámasztása nincs, afféle szegregációs hiedelem (ld. Eröss, 2008b; Eröss és Kende, 2008). Olyan is van, hogy egyszerűen csak azt vélelmezik, hogy a gyerekek nehézségei lennének a tagozatos osztályban.

A fentiekén túl megfogalmazódnak olyan magyarázatok is, amelyek mintegy leplezik a társadalmi státus alapú szelekciót, hiszen visszatérő érv az angolos osztályba való felvétel elutasítása mellett, hogy az adott gyermek nem járt – a közeli óvodában tartott – óvodai angolra. Ez nem csak a távolabbról ingázókat sújtja, de közvetlenül és nyíltan hátrányos helyzetbe hozza mindazokat a szülőket, illetve gyerekeket is, akik nem engedhetik meg maguknak a – fizetős! – angolórakat. Aki viszont járt óvodai angolra, és történetesen az édesanyja is épp itt tanít, annak természetesen minden esélye megvan, hogy bejusson az angolos osztályba: „a lányom ide járt a [szomszéd] óvodába, és igazgatóasszony tartotta nekik az angolt... így kimondott felvételi nem emlékszem, hogy lett volna...” Mindezek dacára a felvételi kapcsán a fenti szűrőszempontok tagadására épül az iskolai diskurzus. „Aki az A osztályba szeretne, oda veszik fel, aki az általános tantervébe, azt oda” – mondta például az iskolai lelképásztor.

A fentiekén túl megfogalmazódnak olyan magyarázatok is, amelyek mintegy leplezik a társadalmi státus alapú szelekciót, hiszen visszatérő érv az angolos osztályba való felvétel elutasítása mellett, hogy az adott gyermek nem járt – a közeli óvodában tartott – óvodai angolra. Ez nem csak a távolabbról ingázókat sújtja, de közvetlenül és nyíltan hátrányos helyzetbe hozza mindazokat a szülőket, illetve gyerekeket is, akik nem engedhetik meg maguknak a – fizetős! – angolórakat. Aki viszont járt óvodai angolra, és történetesen az édesanyja is épp itt tanít, annak természetesen minden esélye megvan, hogy bejusson az angolos osztályba: „a lányom ide járt a [szomszéd] óvodába, és igazgatóasszony tartotta nekik az angolt... így kimondott felvételi nem emlékszem, hogy lett volna...” Mindezek dacára a felvételi kapcsán a fenti szűrőszempontok tagadására épül az iskolai diskurzus. „Aki az A osztályba szeretne, oda veszik fel, aki az általános tantervébe, azt oda” – mondta például az iskolai lelképásztor.

Szabályt erősítő kivételek természetesen vannak; ez hozzátartozik az esetlegességen alapuló rendszer lényegi működésmódjához. De a társadalmi státus alapján zajló szelekció az általános. Például amikor egy – egyébként nem roma – munkáscsaládból az édesanya, illetve gyermeke – megfelelő osztályhabitus, azaz előrelátás, iskolai elvárásokhoz való előzetes igazodás – híján porul járt.

„[S]zerettem volna az év elején A osztályba, hogy már az első perctől kezdve tanulja az angolt, de nem sikerült, de az nem sikerült, az A osztály, mivelhogy mi nem idejártunk a [bársonyvölgyi] óvodába, és mi erről lemaradtunk, a nyílt napról, ilyenekről.

K: És akkor nem is mehetett az A osztályba?

V: Nem mehetett az A osztályba, mert már tele volt [...] mi nem tudtuk, hogy van ilyen lehetőség, mert mi [a Rozsdatetőn] laktunk, tehát már elcseréltük a lakást, önkormányzati lakást, nagyobbról kisebbre, mikor meghalt az én édesanyukám. És mi már ideköltöztünk ugyan, csak annyiból az én hibám is volt, hogy mi előtte nem jöttünk be érdeklődni az iskolába és nekem a gyerek feljárt még [a Rozsdatetőre] az óvodába, tehát ő az [ottani] óvodából jött, nem innen [a Szamáca iskolával együttműködő] óvodából. És akkor mi ezért maradtunk ki ezekből a dolgokból.” (5b, munkás anyuka)

A meginterjúvott testneveléstanár-osztályfőnök is kevésbé idilli helyzetről számolt be, mint pedagógus-kollégái.

„[V]an, hogy beiratkozáskor elvonulnak a tanárok meg a leendő osztályfőnökök, [a romák] túlnyomó többségben a B-ben van [...] egy ilyen beszélgetés van, hogy a szülőkkel bejönnek a beiratkozáskor, de hogy hogyan döntenek el, passz.”

Ide tartozik tehát az is, amit fent, a statisztikai adatok alapján már megelőlegeztünk: a tanulók társadalmi háttére egyértelműen más az A és a B osztályban, ezt részben magyarázzák az osztályhabitusból fakadó, szülői aspirációk eltéréseiből adódó hagyományos egyenlőtlenségi tényezők, de részben közvetlenül az intézmény felvételi gyakorlata. Közvetve ez utóbbira utal az is, hogy az „A” osztályok „feszítettebb”, nagyobb létszámmal működnek, míg a „B” osztályok 10-15 fővel, a lehetséges minimumot felülről súroló sávban vannak.

Verseny, piac

Az iskolák között ádáz verseny folyik minden egyes gyerekért – a gyermek, a potenciális tanuló, ritka jószág, nagy kincs (Bajomi és mtsai, 2006); minden egyes gyerek: „[a] nnyira kevés a gyerek, hogy az iskolák is tárt karokkal várnak mindenféle gyereket...” (gyermekvédelmis).

A helyi iskolapiacra – ha csak a környékbeli iskolákat vesszük számításba, ami persze leegyszerűsítés, hiszen más városrészekből és a várost övező kistélepülésekről is bejárnak tanulók – leginkább egy másik egyházi (görögkatolikus) és egy állami iskolával kell megküzdeni az oly’ kevés gyerekért.

„A környéken van egy görögkatolikus általános iskola, de ez nagyon régen görögkatolikus, tehát ők nem egy most induló egyházi iskola, ők a rendszerváltás után 89-ben, 90 környékén már átvette a görögkatolikus egyház őket. Hát ott szép építkezések folynak, anyagilag úgy néz ki, hogy stabilizálódott a helyzetük, szakmailag is eredményesek így a versenyeredményeket tekintve, a kollégákkal való beszélgetésben is. A [Kosztolányi Dezső] általános iskola, ők KLIK-es fenntartású intézmény, mivel neki kötelező körzethatára van, tehát ott is vannak gyerekek, akik a hátrányos

helyzetű kategóriához tartoznak, vannak gyerekek, akik nem, tehát körülbelül, gyerekösszetétel szempontjából olyannak mondanám, mint a mienk, vagy hasonlónak mondanám. A következő közeli iskola, az egy római katolikus általános iskola, hát, ők is küzdenek, őket is nemrég vette át a római katolikus egyház, hát, ők is küzdenek ezzel a problémával, hogy anyagi gondjaik vannak, felújításra szorulnak ők is, a gyerekösszetételt tekintve is olyanok, mint mi.” (igazgatóhelyettes)

A többi iskolához igazítja a Szamóca iskola a saját stratégiáját is, igyekszik megtalálni a piaci réseket: „[n]agyon népszerű Bokros város területén a [Rákóczi] sportiskola, mindenféle labdajátékkal foglalkozik, kivéve a futballt. Tehát futball nincs, ilyen osztály nincs, és ezért szeretnénk” – mondja az igazgató. A helyi iskolapiacra való helytállás, előnyszerzés egyik eszköze, hogy az intézmény azzal büszkélkedhet, az 'A' osztályból jellemzően gimnáziumban tanulnak tovább a gyerekek (bár a mostani ballagók még a fenntartóváltás előtt, nyolc évvel ezelőtt kerültek be). Mindeközben magát az osztályfőnököt is mintha meglepné, hogy a B-s osztálya egyáltalán megírta a középiskolai központi felvételit: „a B-ek „nem feltétlenül olyan iskolát választanak, hogy központit kelljen írni [...] mostani nyolcadikosokból mindenki írt központit” (testneveléstanár, osztályfőnök). „[A B osztályokból a jellemző továbbtanulási irány a] szakgimnázium, tehát a szakközépiszkola. Általában a két tannyelvű osztályokból szoktak jelentkezni inkább gimnáziumba.” (igazgatóhelyettes)

Az adatok (Berényi és Neumann, 2019) szerint 22% tanul tovább gimnáziumban, szakgimnáziumban (korábbi nevükön: szakközépiszkolában) 46%, míg szakközépiszkolában (korábbi nevükön szakiskolában) 32%. (Mindez úgy, hogy a kutatás mintájában szereplő iskolákban a családiháttér-index elmarad az országos átlagtól.) A másik ilyen marketingérv a tehetséggondozási program erőteljes hangsúlyozása, az iskola „tehetségpont”, a „Református Országos Értékteremtő Tehetségközpont pilot programjában veszünk részt”, mondják; tantárgyakra és tantárgycsoportokra kidolgozott tehetségprogramok vannak, a gyerekeket eszerint szűrik és osztják be.

Említésre méltó, hogy a tehetséggondozásról szóló diskurzus időnként összecsúszik a tanulási nehézségekkel küzdőkről szóló diskurzussal, és pedig egyfajta „special needs” (különleges tanulási szükségletek) keretben; eszerint az inklúzió eredeti értelmében vett személyre szabott pedagógia valósul meg, minden – mindegy, hogy az átlagból melyik irányba „kilógó” – tanuló külön odafigyelésben részesül, és a pedagógiai gyakorlat egészét áthatja a „gyerekközpontúság”. Ugyanakkor a piac telítődött; és ez állandó probléma. Egy fecske csinált nyolc nyarat.

K: „Miben van a verseny? Itt van ugye a két tannyelvű, mit kínálnak mások?

V: Ugyanígy két tannyelvűt, van egy német két tannyelvű, szintén van angol két tannyelvű is, van zeneiskola.

K: Mindenki valamilyen tagozatszerűséget?

V: Így van, igen, mindenki. Egyébként mi voltunk az első két tannyelvű a városban angolból, csak aztán, utána lett nyolc.” (Igazgató)

Az egyházmegyei fenntartó képviselője a vele készített interjúban elmondta, hogy az angol-magyar két tannyelvű osztály egy tudatos választás az iskola helyzetének javítására, amit annak tudatában vállaltak, hogy ott alig lesznek, illetve alig vannak romák; az iskola a két tannyelvű képzésre kap plusz erőforrást a központi alapból (fenntartói interjú, 2018. május).

De a verseny néha mintha tényleg „vére menne”. A pedagógusok egyik panasza, hogy bár mindent elkövetnek, hogy az óvodások szüleinek felkeltsék a figyelmét, az óvónők mintegy szabotálják a diáktoborzást. Maga az igazgató is erre panaszkodott: „van másik óvoda, ott meg azt mondják, hogy hát, nézzenek körül, nem osztják ki a

szórólapjainkat, satöbbi, satöbbi.” Ez érdekes momentummal bővíti a máskülönbösen privilegizált helyzetűnek számító egyházi fenntartású iskolákról alkotott képet: a helyi iskolapiacon nincsenek feltétlenül előnyben.

Integrációs, inklúziós törekvések: a KIP

Egyes tanulók családja (azok osztályhabitususa) a pedagógusok leírásában „A” probléma, amely az esélykiegyenlítő tevékenység fókuszában van.

„A környező könyvtárakkal, művelődési házakkal vannak szoros kapcsolataink, oda szoktuk a gyerekeket vinni. Amit én problémának látok, hogy ezekben a családokban sokszor alulmotiváltak a gyerekek. Tehát nem tekintik értéknek a tanulást, nagyon-nagyon sokat dolgoznak a pedagógusok azon, hogy az az úgynevezett hozzáadott pedagógiai érték, az elérje az eredményét.” (igazgatóhelyettes)

A Komplex Instrukciós Program (KIP) az iskola egyik büszkesége. Ugyanakkor csupán minden hatodik órát tartanak meg a KIP különleges tanterve szerint (igaz, van olyan iskola, ahol ennél is ritkábbak a KIP-módszertan szerint tartott órák). Ebben a már-már költői eufemizmussal a „közösség centrumától távol kerülő” gyerekek, tanulók bevonása a kiemelt cél; ezt a célt szolgálja az inkluzív pedagógia, a KIP, ami páros, csoportos, differenciált, interaktív pedagógiát jelent, amit a gyerekek – a pedagógusok elmondása szerint – nagyon élveznek.

Az iskola oktatói gárdája számára a KIP büszkeség, de nem központi eleme az iskola identitásának, több interjúban is csak akkor került szóba, amikor rákérdeztünk, a nyitott, integrációs, inklúziós politikát firtató kérdéseknél nem. Kérdésre a KIP lényegét abban ragadták meg, hogy megtanítsa a gyerekeket együttműködni. Az igazgatóhelyettes diskurzusában a KIP léte maga is egyfajta cáfolata a szegregációs vádaknak, hiszen a tanulói összetétel sokszínűségét bizonyítja. Ezt a jelentős innovációt az iskolában évtizedek óta tanító, jelenleg nyugdíjazás előtt álló, igazgatóhelyettesként dolgozó pedagógus a saját kezdeményezéseként beszéli el. A KIP időnként már-már csodaszer-számba megy, mindenesetre a hatékonyságát igazoló elméleti fejtegetést részletesen és meggyőzően adják elő a pedagógusok.

Az igazgatóhelyettes diskurzusában a KIP léte maga is egyfajta cáfolata a szegregációs vádaknak, hiszen a tanulói összetétel sokszínűségét bizonyítja. Ezt a jelentős innovációt az iskolában évtizedek óta tanító, jelenleg nyugdíjazás előtt álló, igazgatóhelyettesként dolgozó pedagógus a saját kezdeményezéseként beszéli el. A KIP időnként már-már csodaszer-számba megy, mindenesetre a hatékonyságát igazoló elméleti fejtegetést részletesen és meggyőzően adják elő a pedagógusok. A KIP-en kívül is sok hasonló pályázatban vesz részt az iskola, például a lemorzsolódás megelőzését célzó EFOP-os pályázaton.

Az iskola oktatói gárdája számára a KIP büszkeség, de nem központi eleme az iskola identitásának, több interjúban is csak akkor került szóba, amikor rákérdeztünk, a nyitott, integrációs, inklúziós politikát firtató kérdéseknél nem. Kérdésre a KIP lényegét abban ragadták meg, hogy megtanítsa a gyerekeket együttműködni. Az igazgatóhelyettes diskurzusában a KIP léte maga is egyfajta cáfolata a szegregációs vádaknak, hiszen a tanulói összetétel sokszínűségét bizonyítja. Ezt a jelentős innovációt az iskolában évtizedek óta tanító, jelenleg nyugdíjazás előtt álló, igazgatóhelyettesként dolgozó pedagógus a saját kezdeményezéseként beszéli el. A KIP időnként már-már csodaszer-számba megy, mindenesetre a hatékonyságát igazoló elméleti fejtegetést részletesen és meggyőzően adják elő a pedagógusok.

„Az ötlet úgy jött, hogy általában az osztályok összetétele olyan, hogy van bennük nagyon jó és van nagyon gyenge. Most ezt csak differenciált oktatással lehet kezelni. Na, most hogy differenciál a pedagógus, mást feladatot adok ennek, és más feladatot adok ennek a gyerekeknek. Na, de isten igazából ez, hogy ellenőrizzem, hogy ez is jól csinálta, az is jól csinálta, nagyon sok idő, és ezért mi megismertük ezt a KIP módszert és nekem ez úgy tetszett és mondtam a kollégáknak, hogy mit szólnátok hozzá.” (igazgatóhelyettes)

„Ott Hejőkeresztúrbán, akkor felvetődött, hogy az is egy roppan hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő iskola, ha nekik jó, én már elmegyek és megnézem. Megnéztem, és akkor hát úgy felvettem, és eleinte, úgy kérdezgették tőlem, hogy lesz ennek eredménye? Mondtam, hogy hát persze, hogy lesz, mondom, én megyek előre, csak gyertek utánam. És szeretik...” (igazgatóhelyettes)

„[E]lső osztályban [van] egy kislány, akinek az igazolatlan órái nagyon emelkedtek [ilyen esetekben] korrepetálnak, differenciálnak, tanórán belül, figyelembe veszik tudás és érzelmi intelligencia különbségeket... én nagyon szeretem a KIP módszert... nagyon jól tudja a státuszbeli különbségeket a gyerekeknél kihasználni és enyhíteni...” (gyermekvédelmis)

Iskolai romapolitika – és annak tagadása

Az interjúban a kutatás fő kérdésének megfelelően központi elem volt a cigány származású tanulók integrációja, inklúziója, azonban számos hártó választ kaptunk.

„[N]em látok különbséget gyermekvédelmi szempontból.”

„Évfolyamonként változik [a romák aránya], a beiskolázáson múlik.”

„[V]olt roma kolléganőm... azóta ő már iskolaigazgató lett...” (gyermekvédelmi felelős, pedagógus)

Ennél egy fokkal összetettebb válasz, amikor az iskolaválasztás más dimenzióit villantják fel, jelen esetben a pedagógusválasztást mint döntő szempontot, például így: „a szülő ragaszkodik hozzám...” (gyermekvédelmi felelős, pedagógus).

Az inklúziós stratégia olyannyira nem tudatos, hogy egyes pedagógusok a hártás attitűdjével viszonyulnak az egész problémához, különösen, ami a gyerekek tanulói pályafutását, mobilitási esélyeit alapvetően meghatározó A/B osztályok közötti választást illeti. Azt mondják, hogy nincs a két tannyelvűbe több jelentkező. Holott: de, több jelentkező van az 'A' osztályba, és ezért is szorulnak ki a hátrányos helyzetű, roma tanulók.

Vagy úgy beszélnek a nyílt napról, a szülőkkal folytatott táblajátékról, mintha ezen minden szülő egyenlő eséllyel tudna részt venni, és explicite is a szülők szuverén döntésére vezetik vissza (tagadva, illetve hártva a társadalmi háttér szerepét), az iskola-, illetve osztályválasztást.

„[A] szülő döntése... azok a szülők, akik részt vesznek az óvodai programjainkon, azok a szülők, akik egy éven keresztül részt vesznek a mi programjainkon, azok nagyon tudatosan mondják, hogy melyik osztályba szeretnék... (gyermekvédelmis)

A tíz évvel korábbi összevonás kapcsán is szóba kerül mindez, kiemelten a szülőkkal fenntartott és fenntartandó speciális kapcsolat mint afféle intézményi jó gyakorlat, amely az iskola haladó hagyományaihoz tartozik, de kitakarja az etnicitást (ld. a „hátrányos helyzetű” kategória használatát a „roma” kategória helyett).

„Összevontak bennünket a [Kosztolányi Dezső] önkormányzati iskolával évekként elelőtt, rengeteg hátrányos helyzetű, csak hátrányos helyzetű gyerek volt gyakorlatilag, ott. És ugye hát ezeket nekünk kezelni kellett és nekünk itt az nem okoz gondot, egy lyukasórában kiszaladni, családot látogatni, gyorsan megbeszélni, tehát a szülő azt érzi és tudja.” (igazgatóhelyettes)

A nagyfokú fluktuáció, különösen a „kontinensközi” tanulóvándorlás szintén olyan probléma, amely valójában a romatémához sorolódik, de nem ekként fogalmazzák meg az interjúalanyok, akik a színvak oktatáspolitikai hívei.

„Ha nem tud hozni bizonyítványt, akkor én oda vagyok kénytelen beírni, ahány végzett évfolyama van, a következőre. Előfordult olyan, 14 évesen visszajött, és harmadik osztályba kellett beírni, mert semmilyen bizonyítványt Kanadából nem tudott felmutatni. Ez borzasztó.” (igazgatóhelyettes)

A roma tanulókról szólva a lelkész a következő csoportokra hívta még fel a figyelmet: nevelőszülőnél nevelkedők, SNI-k – például „alsóban egy kislány, akinek pszichológiai problémái” vannak, árvák és félárvak; ahogy fogalmazott: „vannak, akik elvesztették az édesanyjukat”.

A testneveléstanár szerint „szülői értekezletre nem nagyon járnak”, van olyan, aki nevelőszülőnél nevelkedik, de olyan is, hogy „baromira érdeklődő...”. A korrepetálás meg a tanulószoba az általános megoldás a tanulási nehézséggel küzdő/ lemorzsolódás fenyegette diákok számára, ugyanakkor az iskola saját magáról is „szegénységi bizonyítványt” állít ki, amikor azt mondja a tanulókról, hogy (egy pedagógus szavaival) „„hetedikesek... az olvasás gondot okoz nekik... nekik korrepetálás van.”

Megjelenik a követelmények csökkentése: van olyan tanár, aki újabban „lediktálja órán a vázlatot, ami a kettesre elég”. Felmerül továbbá a társadalmi környezet, a gazdasági válság, sőt a gender-szempon t is, de egyáltalán nem úgy, mint képzelnénk, nem a „korai” szü lések, hanem a lányokra szabott szakiskolai/szakközépiskolai oktatási kínálat, s ezzel a továbbtanulási lehetőségek szükös sége szempontjából.

„[A] családok nagy részénél ez nem jellemző, hogy ez fontos lenne, hogy tanuljon, hogy számon kérjék, hogy odafigyeljenek, egyebek. Eleve nincs egy olyan motíváló háttere a gyereknek, ami segítené őt. Másodszor, ha el is végzi az iskolát, azért ugye [a városban] korlátozva vannak a középiskolák, olyan szempontból, hogy elsősorban műszaki képzést biztosítanak, tehát a kislányok eleve nagyon-nagyon minimális helyre tudnak úgynevezett lányos szakmára jelentkezni. Most, ha sikerül is, nagyon kevés a munkahely, borzasztó kevés a munkahely.” (igazgatóhelyettes)

A romakérdés relevanciáját megkérdőjelező szempontok a pedagógusok nézőpontjából, akik nem feltétlenül azonosulnak a kutatás kérdésfelvetésével. Van, aki eleve elutasítja a kategorizálást: „mindig a gyerektől függ”, más az életkori sajátosságokra hivatkozik: „az igazolatlan hiányzás ugyanolyan mértékben megjelenik a középosztálybeli családnál; a kamaszkor, az kamaszkor.” A legerősebb ellennarratíva a humanizmus és a szabad identitásválasztás joga.

„Én azt mondtam mindig, hogy egy ember tölem csikos is lehet, kockás is, ember legyen [...] Láttam én már olyat, hogy azt mondta, hogy Marika néni, én roma vagyok, jól van, hát akkor én most mit kezdjek ezzel a helyzettel, isten hozott nálunk, hát most ennyi. Van, aki azt mondta, hogy nahát, neki hagyjanak békét, ő ezt nem vállalja fel.” (igazgatóhelyettes)

A „kivétel erősíti a szabályt” mondás talán sehol nem annyira érvényes, mint épp az iskolai szegregáció esetében: „a két tannyelvűsök közt is szerintem 3-4 [cigány] jelentkezett a két tannyelvűbe is... kislány... anyuka idejárt hozzánk normal osztályba, már nyolcadikban megszülte a gyereket, már a gyerekekkel ballagott, és most idejár a kislány a két tannyelvűbe” – mondta a testneveléstanár.

Két vasat a tűzben: szegregálva integrálni, hogyan legyen elég gyerek – az esettanulmány összefoglalója

Az adatok és megfigyelések összességében azt a paradox mintázatot valószínűsítik, hogy az iskola (részben az elhelyezkedéséből, a hagyományosan nagy arányú bejáró létszámból, az általános és egyre növekvő gyerekhiányból, de a Református Egyház, illetve az egyházmegye mint fenntartó inkluzív törekvéseiből is adódóan) összességében integráló, inkluzív, a különböző társadalmi közegekből érkező diákokat egyaránt befogadó intézményként működik. Mindeközben bizonyos fokig – kapun belül – mégis szegregál, amennyiben a „tagozatos” és a „normál” osztály összetétele markánsan különbözik, éspedig épp a tanulók – vélt vagy valós – etnikai háttere szerint. Összefoglalva: a Szamáca iskolában nem azt szegregálják, aki roma, hanem az roma, akit szegregálnak.

Az iskolán belüli elkülönítés az intézmény alapvető működési módja. A „B osztályok” a problémás, nehezen taníthatóknak minősülő gyerekek parkoltatásával biztosítják a többi családnak (jelen esetben az A osztályba jelentkezőknek), hogy „középosztályi” környezetben tanulhasson a gyerekük. Ezáltal egy új, paradox egyenlőtlenségi dimenzió is születik: a kis létszámú osztályban koncentrálnak a problémás gyerekek. Azért paradox, mert egyrészt így még nehezebb onnan kitörni (hisz' már így is minimális az osztálylétszám), másrészt az alacsony osztálylétszám elvileg segíti a „felzárkóztatást”.

A romák aránya a kutatás során gyűjtött különböző adatok szerint 22% és 60% között mozog. Ma, egy magyarországi nagyvárosban igazabb, mint valaha: az etnikai hovatartozás nem objektív jellemzője egy-egy diáknak, hanem szituatív, tanóráról tanórára, osztályról osztályra, évfolyamról évfolyamra, kérdőívről kérdőívre változik. Ugyanakkor igaz az is, hogy a B osztályokban elvétve akad nem romának tartott tanuló.

Összességében a tanulók közel kétharmada kifejezetten szegény családból jön. Társadalmi értelemben a környék összetétele vegyes, de inkább szegény; alapvetően alsó középosztálybeli, munkás, prekárius és mélyszegénységben élő családokból van sok.

Az alsó tagozaton jóval mérsékeltőbb az eltérés; ez arra utal, hogy a fenntartóváltás mintha tompította volna az A és a B osztályok közötti különbséget, s mintha az országos szinten immár nem létező oktatási integráció stafétáját, ha bizonytalanul és botladozva is, de átvinnék egyes egyházi iskolák (miközben mások keményen szegregálnak). „A 2010-es oktatáspolitikai irányváltás fényében az integrációs politika lezárt koraszaknak tűnhet [...]. Azonban – ha a lokális folyamatokhoz közelítjük az elemzés fókuszát – kiviláglik, hogy a közpolitikák eleve korábbi közpolitikák romjaira, bűvópatakként tovább élő emlékeire épülnek [...]” (Neumann, 2018). Bármennyire is meghökkentő elsőre: ez az iskola, miközben bőszen szelektál, részben mégis folytatja – többek között a 2010 előtti integrációs oktatáspolitikák egyik legnevezetesebb helyi jó gyakorlatára alapozott KIP révén – az integrációt is, a maga módján. A pedagógiai karra egyébként is alapvetően egy erőteljes humanista diskurzus a jellemző: „mindenki Isten teremtménye, minden gyereknek örülünk”; ezt a keresztyén hitvallást és a rendszer- és vallásfüggetlen pedagógiai ethoszt az iskola pedagógusai nemcsak hogy „egybegyűrták”, de teljesen internalizálták is.

Az egyházi iskolafenntartás egyik sajátossága, amelyre a szakirodalom eddig talán kevesebb figyelmet fordított, jelen esettanulmány azonban – reményeink szerint – világosan megmutatta, az, hogy létrejön egy új iskolakörnyezet, amely már nem a földrajzi

közelség-távolság alapján szerveződik, hanem a református/egyházi iskolák hálózatának sajátos „ökoszisztémájaként” írható le.

Az iskolák között ádáz verseny folyik minden egyes gyerekért – a gyermek, a potenciális tanuló, „ritka jószág”, nagy kincs. Minden egyes gyerek. Így a Szamóca iskola is kénytelen a többi iskolához igazítani a saját stratégiáját, igyekezve megtalálni a piaci réseket. Ugyanakkor az angol osztályllyal megcélzott piaci szegmens teljesen telítődött. Így az iskola kénytelen egyszerre két vasat is tartani a tűzben: a kiválósági stratégia mellett az integrációs mintaiskola stratégiát is komolyan veszik, a – hejőkeresztúri mintán alapuló – Komplex Instrukciós Program (KIP) az iskola egyik büszkesége. E kettő szintézisét pedig úgy próbálják megteremteni, hogy a divatos *special needs* diskurzusból ötvözik a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos eljárásokat, illetve az erről szóló önreprezentációt.

Az iskola fontos sajátossága, hogy alacsony az osztálylétszámok. A kis létszámú osztályban koncentrálnak a problémás gyerekek, ez egyfelől szegregáció, másfelől esélyt is nyújt: arra, hogy differenciált, egyénre szabott pedagógia révén folyjék az úgynevezett felzárkóztatás; a kis létszámú osztály megteremti azt a keretet, amit az inkluzív pedagógia kitölthet – s jelen esetben részben ki is tölt – tartalommal.

Az iskola a református hitvallásból és a gyermekhiányból fakadóan integráló, inkluzív gyakorlatot folytat, miközben mégis szelektív, sőt: az A és B osztály tanulói összetételének tükrében szegregálóknak is mondható.

Erre reflektál az a „Harlem-stratégia”, amely a sportot mobilitási csatornaként veszi számításba: a szivacs-kézilabda, a Bozsik fiú- és lány futballprogram; mindez hosszú múltra tekint vissza, s most ez mozgósítja a tantestületet.

Ily módon az iskola folytatja kettős stratégiáját: egyszerre befogad és elválaszt, magához vonz és szegregál, „két vasat tart a tűzben”, mert a gyerekhiány és a túltelített iskolapiac (pontosabban: a túltelített elitiskola-piac) miatt csak így tud hosszabb távon is fennmaradni. Szegregálva bár, de befogad. Mivel a hátrányos helyzetű gyerekek már kapun belül vannak, innen már csak egy lépés, hogy a két párhuzamos osztály közötti falakat lebontsák.

Az iskolák között ádáz verseny folyik minden egyes gyerekért – a gyermek, a potenciális tanuló, „ritka jószág”, nagy kincs. Minden egyes gyerek. Így a Szamóca iskola is kénytelen a többi iskolához igazítani a saját stratégiáját, igyekezve megtalálni a piaci réseket.

Ugyanakkor az angol osztályllyal megcélzott piaci szegmens teljesen telítődött. Így az iskola kénytelen egyszerre két vasat is tartani a tűzben: a kiválósági stratégia mellett az integrációs mintaiskola stratégiát is komolyan veszik, a – hejőkeresztúri mintán alapuló – Komplex Instrukciós Program (KIP) az iskola egyik büszkesége. E kettő szintézisét pedig úgy próbálják megteremteni, hogy a divatos special needs diskurzusból ötvözik a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos eljárásokat, illetve az erről szóló önreprezentációt.

Irodalom

- Bajomi Iván, Berényi Eszter, Eröss Gábor & Imre Anna (2006). *Ahol ritka jószág a tanuló: Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapestén*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Ercse Krisztina (2018). Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 177–200.
- Eröss Gábor & Kende Anna (2008, szerk.). *Túl a szegregáción: Kategóriák burjánzása a közoktatásban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Eröss Gábor (2008a). A habitus színe és visszaja. Az iskolajelentések megalkotásának antropológiája. In Berényi Eszter; Berkovits Balázs & Eröss, Gábor (szerk.), *Iskolarend: Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó. 218–278.
- Eröss Gábor (2008b). Különbség és szórás. Kategorizációs és szelektív finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lököttök és társaik. In Eröss Gábor & Kende Anna (szerk.), *Túl a szegregáción: Kategóriák burjánzása a közoktatásban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó. 157–234.
- Eröss Gábor (2008c). Mozaik-Magyarország felfedezése, avagy az esetlegesség uralma. In Berényi Eszter, Berkovits Balázs & Eröss Gábor (szerk.), *Iskolarend: Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó. 27–76.
- Eröss Gábor, Berkovits Balázs & Berényi Eszter (2008). Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In Berényi Eszter, Berkovits Balázs & Eröss Gábor (szerk.), *Iskolarend: Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó. 15–26.
- Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2018a). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In uők, *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 11–30.
- Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2018b, szerk.). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- L. Ritók Nóra (2018). Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalú. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 201–210.
- Neumann Eszter & Berényi Eszter (2019). Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. *Iskolakultúra*, 29(7) 73–93.
- Neumann Eszter (2018). A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 251–268.
- Radó Péter (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 31–55.
- Zolnay János (2018). Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 211–231.

Absztrakt

Ez az esettanulmány, amely egy vidéki nagyváros egyházi (református) fenntartású iskoláját írja le, a szegregáció/integráció kérdését részletesen és árnyaltan tárgyalja. A Számóca iskolában azonosítható intézményi és pedagógiai gyakorlatok azért érdekesek, mert távol esnek mind a szívtelenül szegregáló egyházi iskola egyre gyakrabban megjelenő rémképétől, mind a vizsgált iskola befogadáspárti önképétől. Távolról nézve a – mintegy 30%-nyi bejáró tanulót beiskolázó – intézmény klasszikus iskolán belüli szegregációt folytat, de történetileg (összevonás, fenntartóváltás hatásai), illetve közelebről szemlélve, a szelektív és inklúzió sajátos gyakorlatainak komplex mintázataival találkozunk. A „felvételi” során a „roma” vs. „nem roma” fogalom pár kettős átalakuláson megy át: első lépésben a tanítható/nehezen-tanítható diák, illetve érdeklődő/nem-érdeklődő szülő („fontos, hogy a szülők eljőjenek a kapunyitogatóra”) ellentéppárra fordítják le, majd magának a kategóriába sorolásnak az aktusát is elleplező „angolos osztályba jelentkezett”, „nem angolos osztályba jelentkezett” szabad osztályválasztás elvnek adja át a helyét a pedagógiai diskurzusban; ezt a szülők is interiorizálják (pl. nem kifogásolják, hogy azért nem mehet a gyerekük angolos osztályba, mert nem járt óvodai angolra), a kivételek (esetlegesség) pedig legitimálják. Ugyanakkor (a) a gyerekhány, (b) a fluktuáció, (c) az osztálytermi és korrepetálási pedagógiai gyakorlat, valamint (d) a keresztyén befogadásdiskurzus és konkrét inklúziós támogatás (iskolalelkész, KIP) működése mindezt árnyalja.

Az oktatás korproblémái

Tanítói, nevelői tevékenységünk során gyakran szembesülünk problémákkal és kihívásokkal. De nemcsak a diákoknak és tanároknak vannak nehézségeik, maga az oktatási rendszer is problémákkal küzd, megválaszolandó kérdésekkel néz szembe. Ezekről az aktuális kérdésekről, korproblémákról ad bővebb felvilágosítást az a konferenciakötet, amely Hunyady György, Csapó Benő, Pusztai Gabriella és Szivák Judit szerkesztésében jelent meg.

A kötet az előadások nagyobb egységeit közrefogva rövid és velős rezümétet kínál az olvasóknak, ezáltal a rendezvény tematikus váza könnyen áttekinthetővé válik. Emellett e struktúra arra is alkalmas, hogy a három egyetem (DE, ELTE, SZTE) által szervezett, különböző szakmai napokról is részletes képet nyújtson. A következőkben – a teljesség igénye nélkül – ismertetem néhány fejezet tartalmát.

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének munkatársai figyelemfelkeltő tanulmányban vizsgálják az oktatás fejlesztésének kérdéseit. Az oktatás modernizálását a neveléstudomány fejlődése mellett a gazdasági tényezők, valamint a kutatás-fejlesztési és képzési komponensek is meghatározzák. Csapó Benő, Csíkos Csaba, Korom Erzsébet, Molnár Gyöngyvér és Vidákovich Tibor megfogalmazása szerint „az oktatásba fektetett pénz mind az egyén, mind pedig a társadalom számára sokszorososan megtérül.” (68.). Mindemellett a tanulás az egyéni élet minőségére és a társadalmi fejlődés humán és kulturális dimenzióira is pozitív hatást gyakorol. A tanulmány egyik alfejezete a kora gyermekkor és az esélyegyenlőség kapcsolatát vizsgálja. Szerzői fontosnak tartják a kora gyermekkor tanulmányozását, az olvasási és a matematikai előképességek iskolai tanulást megelőző fejlődésének és fejlesztésének, az óvodából iskolába való átmenetnek és az első iskolai

éveknek a vizsgálatát. Bebizonyosodott, hogy „az oktatási eredmények javításának egyik legfőbb lehetősége a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek hatékonyabb tanítása, fejlesztése” (76.).

Gordon Györi János nemcsak hazai, hanem nemzetközi viszonylatban is megvizsgálja a tanulók közti különbségek és esélyegyenlőtlenségek tényezőit, majd nemzetközi tudás- és esélyteremtő modelleket ismertet. Szerinte az oktatásban megjelenő esélyegyenlőtlenségek legfontosabb okozói a szocioökonómiai státusbeli különbségek. Ezek hatása a származástól és a pszichés állapottól függően nem feltétlenül a várakozások szerint alakul. Szerinte három stratégia segítheti az oktatásbeli esélyegyenlőtlenségek kiigazítását: az érintett személyek vagy csoportok speciális támogatása, a pozitív diszkrimináció és a megerősítés. Azonban az esélyegyenlőségi támogatásra szorulókat nehéz felismerni, és az egyes modellek sem tudnak minden problémára megoldást nyújtani.

Chrappán Magdolna fontos kérdéseket vet fel a természettudományos tárgyak vizsgálatával kapcsolatban. Hazánkban és nemzetközi viszonylatban is szembetűnő, hogy a természettudományos tárgyak népszerűsége csökken. Sajnos a társas közeg inspiráló hatása kevésbé érvényesül a közvélemény-kutatásokban részt vevő középiskolás tanulók esetében. Ennek következménye lehet az, hogy a tanulóknak „magányos birkózás” (163.) útján

kell elsajátítaniuk a természettudományos ismeretanyagot. Emellett nem ismerik meg a társas tanulásban való hatékony részvétel módját sem. Az effajta motiváció hiánya vélhetően a hagyományos, tradicionális természettudományos oktatás hozadéka. A megoldáskeresésben hatékony eszköz lehet a természettudományos ismeretek érdekes és szórakoztató módon való átadása és elsajátítása, amely „roppant csábító erő, különösen a nem érdeklődő vagy épp önértékelési problémával küzdő egyének, csoportok számára” (164.).

Pásztor Attila tanulmányában a technológialapú mérések alkalmazási lehetőségeit, a tanulói szintű visszacsatolás és fejlesztés pedagógiai gyakorlatban való megvalósulását elemzi. A rendszerelmélet értelmében a rendszer önfejlesztő képességeinek meglétét és a rendelkezésre álló információk részletességét a pozitív hatások elérése érdekében alapvető fontosságú tényezőknek tartja. A részletes információszerezés elengedhetetlen feltétele a mérések megvalósítása. A mérések fontos szerepet játszhatnak a tanulók felé irányuló visszacsatolásban, mely „rendkívül fontos szempont az osztálytermi és ezen belül a tanulói szint fejlesztésénél. Ahhoz, hogy minél hatékonyabban irányíthassuk a tanítási-tanulási folyamatokat, hogy minél eredményesebben segíthessük a tanulók képességeinek kibontakozását, személyiségük fejlődését, elengedhetetlen a gyors és adekvát visszacsatolási körök megléte.” (204.)

A tanuló kompetenciáinak és személyiségének megismerése után, egy diagnózis elkészítését követően, meg lehet tervezni azokat az egyéni pedagógiai beavatkozásokat, amelyek meghozhatják a várható leghatékonyabb eredménnyel szolgáló változást. Később egy újabb mérést követően tudjuk figyelemmel kísérni a változásokat és a pedagógiai beavatkozások esetleges eredményességét vagy sikertelenségét. A tanulmány szerző abban látja az adaptív tesztelés pozitív hozadékát, hogy a mérési módszer lehetőséget biztosít arra, hogy minden tanuló a maga képességeinek megfelelő feladatokkal foglalkozzon. A technológialapú tesztek alapvető

Podráczky Judit a kisgyermekkor és a társadalmi esélyek korrekciójának kérdéseit állítja fókuszba. A kisgyermekkor hatása és a gyermeket körülvevő körülmények életre szóló hatással bírnak. Fontos, hogy a korai gyermekkorban helyet kapjon a prevenció. Az intézményhálózat minden gyermekre igyekszik figyelmet fordítani, ám leginkább a speciális támogatást igénylő csoportokra koncentrál, melyek közé a „fejlődési rizikóval született, sérült, eltérő vagy megkésett fejlődésű, fogyatékos, krónikus beteg; pszichés fejlődés szempontjából veszélyeztetett; szociálisan hátrányos helyzetű; kiemelten tehetséges” gyermekeket és családjaikat sorolják (218.). A rendszer hatékony működését több tényező is gátolja. A szerző a szakemberhiány mellett arról is említést tesz, hogy az adminisztráció fejlesztése és a hátrányos helyzetű térségekben való megvalósítása mellett a gyermek szüleinek helyzetére és környezetére is ügyelni kell. Elengedhetetlenül fontos a szülők támogatása, a szülői kompetenciák erősítése, énhatékonyosságuk növelése, a gyermek fejlődését elősegítő környezet és stimuláció szülők általi biztosításának segítése.

változást hoznak a hagyományos mérésekhez képest. A pedagógusok az így szerzett visszacsatolást a tanórákon közvetlenül hasznosítani tudják, és le tudják fektetni a differenciált oktatás alapjait. Ennek következtében a visszacsatolás eredménye a tanulók számára is elérhetővé és megismerhetővé válik. A technológiai eszközök használata a kutatás szempontjából is meghatározó előrelépéseket eredményez, hiszen a megszerzett kutatási eredmények feldolgozhatók, rendszerezhetőek, és alapjai lehetnek a későbbi vizsgálatoknak.

Podráczky Judit a kisgyermekkor és a társadalmi esélyek korrekciójának kérdéseit állítja fókuszba. A kisgyermekkor hatása és a gyermeket körülvevő körülmények életre szóló hatással bírnak. Fontos, hogy a korai gyermekkorban intervencióban helyet kapjon a prevenció. Az intézményhálózat minden gyermekre igyekszik figyelmet fordítani, ám leginkább a speciális támogatást igénylő csoportokra koncentrálnak, melyek közé a „fejlődési rizikóval született, sérült, eltérő vagy megkésett fejlődésű, fogyatékos, krónikus beteg; pszichés fejlődés szempontjából veszélyeztetett; szociálisan hátrányos helyzetű; kiemelten tehetséges” gyermekeket és családjaikat sorolják (218.). A rendszer hatékony működését több tényező is gátolja. A szerző a szakemberhiány mellett arról is említést tesz, hogy az adminisztráció fejlesztése és a hátrányos helyzetű térségekben való megvalósítása mellett a gyermek szüleinek helyzetére és környezetére is ügyelni kell. Elengedhetetlenül fontos a szülők támogatása, a szülői kompetenciák erősítése, énhatékonyságuk növelése, a gyermek fejlődését elősegítő környezet és stimuláció szülők általi biztosításának

segítése. A kutató jól áttekinthető összegzést ad a társadalmi esélyek korrekcióját célzó törekvésekhez szükséges tényezőkről.

Felvinczi Katalin tanulmányában átfogó tájékoztatást kínál az iskolát segítő szolgáltatásokról és a segítő személyek feladatairól. A pedagógusok munkájuk során számos problémával találkoznak, többek között viselkedési, egészségi állapotot befolyásoló és magatartással összefüggő problémákkal, zavarokkal. Ezek megoldását a segítő foglalkozású szakemberek, az iskolapszichológusok, a pedagógiai asszisztensek és az iskolai szociális munkások támogathatják. Ugyanakkor az oktatáspolitikai számos megoldással adós még, így például a pedagógusok segítő szakemberek általi tehermentésével és a szakemberek közötti kooperáció erősítésével.

A kötetben szereplő előadások, kutatási eredmények naprakészek, olyan fontos és aktuális problémákkal foglalkoznak, amelyek megjelenésével és hatásaival széles körben találkozhatunk a mindennapi oktatás során. A felvonultatott kutatási témák az óvodásoktól az egyetemistákig terjednek. A könyv segítségével nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi viszonyokba is betekintést nyerhetünk számos területen.

Hunyady György, Csapó Benő, Pusztai Gabriella & Szivák Judit (2017, szerk.). *Az oktatás korproblémái*, Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Koi Ágnes

egyetemi hallgató
Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

A posztmigráns irodalomról

„[...] érzékeny közegként regisztrálja a korszakra jellemző vonásokat” – írja Thomka Beáta a könyve értelmezési terében álló műfajról, a regényről, amelynek – főleg az ezredforduló előtt és után megjelent korpuszából kiindulva – megértési tapasztalatait közvetíti tanulmányaiban és elemzéseiben.

A jelölt időszakban azok a jelenségek, amelyekre a műfaj lényegi funkciójából (pl. történelmi, társadalmi, életrajzi és családtörténeti fikcióként működik) következően reagál, elsősorban az országok felbomlásának/feldarabolásának következményeit, a hontalanná válás, az identitásvesztés, a népességmozgás, a bevándorlás, a nyelváltás és a beilleszkedés problémáit jelentik: a világ-, az európai, a délszláv és a magyar irodalomban egyaránt hagyományos formái és témái kerültek előtérbe. „Következménye világszerte az emlékezetdiskurzus, az azonosság tudat, a személyes és közösségi azonosságvesztés tematikus gyakorisága, a hovatartozás elbizonytalanodásának dilemmája. Feltűnő az életrajzi formák, az önértelmezés, a fejlődésrajz, a családtörténeti imagináció és az ezekre jellemző személyes, vallomások, tanúságtevő hangvétel, valamint a virtuális gyermeklátószög affirmálása is” (10.).

Új poétikai fogalmat alkot, amikor a migráció, a legfontosabb „korélmény” nyitotta új regénydiskurzus értelmezése során posztmigráns irodalomról beszél: a posztmodern utáni kortárs regény legtipikusabb beszédmódját nevezi meg általa. Kisantal Tamás, a kötet szerkesztője és utószavának szerzője Thomka Beáta regénytapasztalatát az immigráns fikcióról szóló fontos poétikai diskurzusnak tartja (egy virtuális vagy majdani poétika erővonalaí kirajzolásának), amely tárgyát, vizsgálati korpuszát (házát és nyelvet váltott menekült írók alkotásait) három lényegi és néhány mellékszálón, illetve szempont szerint közelíti meg. Az első értelmezési mód a történelmi és a tematikai szint vizsgálata, a második a nyelvi-poétikai sajátosságok, míg a harmadik oldal a befogadás lehetőségeit jelenti. Emellett az immigráns

fikció vonatkozásába mintegy metaforikus kapcsolódási formaként a peremvilág regényei, a szegénységet, a hajléktalanok világát tematizáló (családtörténeti) narratívák (pl. Borbély Szilárd, Szilasi László művei) is besorolhatók.

Thomka Beáta nagyon erős történeti-poétikai alapról indít, amikor a regény 19. századi műfajpoétikai jelentéseiből („Teljes közvetlenséggel mutatott meg olyat, amit előtte senki; megváltoztatta a látásmódot.” 11.) kiindulva azt vizsgálja, „megvan-e a mai regényben is a képesség, amellyel megváltoztathatja látásmódunkat. Ha nincs, hogyan vesztette el, ha pedig megtartotta, mi által befolyásolja a tapasztalás- és érzékelésmódot, hogyan korrigálja a szemléletet?” (11.). Elméleti és funkcionális nézőpontokat (pl. Milan Kundera és Édouard Glissant nézeteit) ütköztet, filozófiákat és poétikákat

(pl. Kant és Northrop Frye) vet össze, komparatív szempontokat (V. S. Naipaul, Mario Siskind) értelmez, hogy levonva a konzekvenciákat, megállapítsa: „A regény a belső átalakulások és bizonyos funkciómódosulások ellenére megmaradt az egyediből és az egyetemesből, a nemzeti es a nemzeti kategóriától független értékekből, az egyéni és a történelmi tapasztalatból, a saját kultúrából és más kultúrákból, sokféle szellemi örökségből merítkező, hagyományos és új lehetőségekkel gazdálkodó formának” (14.).

Naipaul szemléletét – aki a „poétikai jegyek és változások” mellett az irodalom életét befolyásoló „általánosabb folyamatok”-ra (14) is figyel – érvényesíti, amikor meghatározza azokat a tematikai egységeket (a kötetben hetet), amelyeknek jelenléte vizsgálatát vizsgálva és értelmezve problematizálja (anélkül, hogy szándékában állna egy – miként Kisantal Tamás mondja – „átfogó mintázat és regény-poétika” [263.] megírása) magának az immigráns fikció poétikájának lehetőségét: valós konstelláció-e egyáltalán az aktuális társadalmi mozgások, „transzkulturális folyamatok” létrehozta különálló „regénysor”, és megírható-e – tematikai, nyelvi és poétikai komponensei, befogadásának eltérő sajátosságai révén – speciális poétikája: létezik-e és mit jelent a posztimmigráns irodalom?

Kisantal Tamás is felhívja a figyelmet utószavában arra, hogy noha az emigráns és nyelvváltó író jelensége egyáltalán nem új jelenség az irodalomban (pl. Vladimir Nabakov, Joseph Conrad művei, Thomka Beáta Milan Kundera életművét említi ilyen szempontból, nekünk Samuel Beckett példája jutott eszünkbe), az utóbbi évtizedek kiterjedt és nagy vándorlásokat, váltásokat előidéző történései (pl. népeségmozgás, menekültáradat, kivándorlási hullámok) fikciós diaszpórákat, elkülönülő sorokat, korpuszokat hoztak létre a nemzetinek mondott irodalmakon belül. Joggal feltételezhető tehát egy új regénytapasztalat, a posztimmigráns irodalom létjogosultsága és a narratívumának poétikai és nyelvi különállósága: az irodalom életét

Az írók egy része képes kilépni anyanyelvének határai közül, új nyelven működtetni a regényt mint adekvát formát valóságtapasztalatának kifejezéséhez, s noha új regénytípust és -poétikát nem hoznak létre, a kulturális tradíciók új szellemi és nyelvi közegbe helyeződésével funkcionális értelemben változik meg a műfaj szerepe, rendeltetése és befogadásának mibenléte. S noha igen izgalmas poétikai diskurzus tárgyát képezi elméleti és történelmi szempontból is a „lezárulás, folytatás és újrakezdetés” regénytapasztalata, az „expatriálás” nyelve, az ex-jugoszláv próza működése a világ szellemi központjaiban (pl. Németországban, Amerikában), az „új nyelvi otthonok” megtalálása a fikcióban (pl. Terezia Mora munkássága), a legérdekesebb kihívás mégis annak a kérdésnek a megválaszolása Thomka regényfelfogásában, hogy a más szellemi közegben, más nyelvi kultúrában létrejött, de az expatriális tapasztalatot és tradíciót (is) tovább éltető regények vajon azonos módon olvashatók-e és értelmezhetőek-e megjelenésük helyén, illetve a hátrahagyott (a volt haza) befogadói közönsége körében.

befolyásoló külső folyamatok körébe a „világméretű vándorlások, az általuk létrejövő kulturális keveredések és fikciós diaszpórák” (16.) jelenségét sorolja, amelyeknek következtében az ex-jugoszláv irodalmaknak, de a német és az amerikai irodalomnak is elkülönül az a korpusza, amelyet Thomka a posztmigráns irodalmat alkotó „sorok”-nak (a „pétervári”-hoz hasonlóan: „szarajevói”, illetve „višegrádi szövegek”-nek) nevez (16.). A „višegrádi narratívum” nyilvánvalóan Ivo Andrić-tyal veszi kezdetét, a mai boszniai szerzők műveivel folytatódik, „a német irodalomban pedig Saša Stanišić-tyel, a szarajevói sorozat Chicagóban Aleksandar Hemon, New Yorkban Ismet Prcić angol regényeivel, Šemezdin Mehmedinović szövegeivel, Horvátországban Miljenko Jergović, Ausztriában Dževad Karahasan műveivel folytatható” (16.).

Elméleti gondolkodásában „hozott anyag”-ként szerepel az a szellemi örökség, amely a hazát és nyelvet váltó írók életművét meghatározza, s amely az emlékezetdiskurzusok, a „kompenzációs emlékezet” műfajait (pl. napló, emlékirat, családtörténeti regény) hívja elő és működteti prózaírói munkásságukban: W. G. Sebald vagy Danilo Kiš opusában. Ezeknek az elemzéseknek a legfontosabb tanulsága, miszerint a 21. századi irodalom eltávolodik nemzeti jellegétől. Az írók egy része képes kilépni anyanyelvének határai közül, új nyelven működtetni a regényt mint adekvát formát valóságtapasztalatának kifejezéséhez, s noha új regénytípus és -poétikát nem hoznak létre, a kulturális tradíciók új szellemi és nyelvi közegbe helyeződésével funkcionális értelemben változik meg a műfaj szerepe, rendeltetése és befogadásának mibenléte. S noha igen izgalmas poétikai diskurzus tárgyát képezi elméleti és történeti szempontból is a „lezárulás, folytatás és újrakezés” regénytapszatalata, az „expatriálás” nyelve, az ex-jugoszláv próza működése a világ szellemi központjaiban (pl. Németországban, Amerikában), az „új nyelvi otthonok” megtalálása a fikcióban (pl. Terezia Mora

munkássága), a legérdekesebb kihívás mégis annak a kérdésnek a megválaszolása Thomka regényfelfogásában, hogy a más szellemi közegben, más nyelvi kultúrában létrejött, de az ex-patriális tapasztalatot és tradíciót (is) tovább éltető regények vajon azonos módon olvashatók-e és értelmezhetőek-e megjelenésük helyén, illetve a hátrahagyott (a volt haza) befogadói közönsége körében.

Számunkra legadekvátabb példa Melinda Nadj Abonji *Tauben fliegen auf* (2010) című, német nyelvterületen nagy sikert aratott regényének, illetve magyar fordításának (*Galambok röppennek föl*) térségi, azaz vajdasági magyar irodalomként való olvashatóságának, illetve kulturális beágyazódásának kérdése. Vajon ugyanazt a regényt olvassa-e a svájci, a németországi, illetve a magyar olvasó? Mi több: ugyanazt jelenti-e a magyarországi és a vajdasági magyar befogadó számára? A regény kritikai recepciójának fontos konklúziója ezért az a „nyilvánvalóan nem” válasz, amely az értékelések eredményeként fogalmazódhat meg bennünk. A regény szinte teljesen mást jelent a nyugat-európai kulturális hagyományok, mint a közép-kelet-európai struktúrák világában. Személyes véleményem szerint még ez utóbbi esetben is vannak distanciák, azaz az anyaországi és a vajdasági, a szakmai és a rajongói olvasás között. Amíg a professzionális olvasó rámutat a regény poétikai hibáira, a lelkes rajongó a vidék, a Vajdaság tematizáltságát ünnepli benne. Magam például a róla szóló recenziómban elutasítom a mű vajdasági irodalomként való értelmezését, s olyan gastarbeiter sztorinak tartom, amelynek van ugyan vajdasági szála, ugyanakkor az elbeszélés – a szülőföldjét még kora gyerekkorában maga mögött hagyó szerző élményeinek és tapasztalatainak hiányából következően – sem történelmi emlékezetének, sem nyelvi kultúrájának sajátosságait nem érvényesíti hibátlanul és hiánytalanul volt hazájának és szülőhelyének. Ha mégis, akkor azt tévesen vagy felületesen teszi. Egyszerűen azért, mert nincs köze hozzá.

Thomka Beáta e szempontból a mérsékeltébb ítélezők közé tartozik, talán nem függetlenül attól az életrajzi ténytől sem, hogy maga is emigráns alkotóként szemléli a kérdés belső dimenzióit.

A tanulmánysort követő szerzői összegzés (*Ívek*) és az utószót író Kisantal Tamás is rámutat a vizsgálat posztmigráns irodalomról szóló konklúzióin túlmutató hozományára: kijelöli egy irodalmi paradigma, a posztmodern irodalom hatáskorszakának

lefutását, befejeződését, a korszakváltás tényét.

Thomka Beáta (2018). *Regénytapasztalat. Korélmény, hovatartozás, nyelvváltás*. Budapest: Kijárat.

Bence Erika

Az irodalomtudomány doktora
Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv
és Irodalom Tanszék.

Irodalom

Nadj Abonji, M (2010). *Tauben fliegen auf*. Salzburg: Jung und Jung Verlag.

Nadj Abonji, M. (2012). *Galambok röppenek föl*. Budapest: Magvető.

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalói

The ongoing privatization of the Hungarian school network and its effects

Ercse, Kriszta
Radó, Péter

Abstract

Since 2010 two major changes were implemented in the proprietary structure of the Hungarian primary and upper-secondary school network: the takeover of all self-government owned schools by the central government (widely referred to as the “nationalization” of schools), and the government assisted privatization of a significant part of the community owned network of schools to various churches. The paper provides an overview of the transformation of the proprietary structure of the education system and of the various policy instruments the government applied in order to foster the privatization process. In the following sections the authors analyze the impact of the privatization process on efficiency, quality and effectiveness of primary and secondary education, as well as its effects on selection and the segregation of Roma pupils. The paper concludes with outlining certain educational policy dilemmas in connection to the problems revealed by the analysis.

Keywords: privatisation, church schools, social selection, segregation

The connection between church schools and selection and segregation

Ercse, Kriszta

Abstract

The ratio of church-owned schools, as well as the ratio of students of these schools have so significantly risen since 2010 that reaching the threshold (more than 10%) the maintainer is able to exert an influence on the entire educational system through its attitude (see school policy). Moreover, favouring church school maintainers (on the field of communication, financing, discretionary rights, etc.) is a clearly identifiable behaviour on behalf of the government at the same period. Considering these two processes, and the extreme socio-cultural and socio-economic based selection that characterises the Hungarian educational system likewise, the examination of the church school-effect is well-founded.

The current research examined the selectivity structure of those communities with 2, 3 or 4 schools, where any of the churches with the greatest impact potential maintained a school in 2016. The distribution of the students within the community and its changes can be traced by three indicators in the 8th grade - the Family Background Index (FBI), the proportion of pupils with multiple disadvantages (MD), and the proportion of Roma students - from the databases of the National Assessment of Basic Competences between 2010 and 2016. According to the analysis, a high degree of student selection took place in the investigated communities already in 2010. In the vast majority of cases, the average Family Background Index of the students of church-maintained schools is higher than the average of the community. Nearly half of the church schools lacked pupils with multiple disadvantages completely. As for Roma students, church schools accomplished total ethnic selection in one fifth of the communities by 2016.

Related to this, the number and proportion of ghetto and ghettoized schools have extremely risen. Examining those communities separately, that lacked church-owned schools in the initial year – and those, that did not have an extreme concentration of Roma students -, a highly polarised student-distribution based on social disadvantages can be seen in the selectivity structure of the schools, after the entry of the church maintainers. All of the church school maintainers in the research (Roman Catholic Church, Reformed Church, Evangelical

Lutheran Church, Greek Catholic Church) can be stated to favour the children of relatively high-status families (without multiple disadvantages or being Roma).

Keywords: church schools, selection, segregation, selectivity, church school-effect, pupils with multiple disadvantages, Roma pupils

Roma Students in the Primary Education System of the Hungarian Reformed Church

Neumann, Eszter & Berényi, Eszter

Abstract

In the last decade, the share of denominational schools has considerably increased in the Hungarian primary school system. Broadly speaking, denominational schools are less socially heterogeneous and have higher social status than state-operated schools. The increase in the number of denominational schools have directly resulted in the growing social polarization of the Hungarian school system. So far, education research has paid less attention to denominational schools which have a more disadvantageous social intake in comparison to neighbouring schools and which cater for Roma students as well. The article examines four Reformed primary schools which have relatively high Roma student intake. We discuss in detail the circumstances of the schools' transition to the Reformed church, their enrolment strategies, as well as the typical inclusion and exclusion mechanisms at the schools. Finally, we explore their narratives on Roma inclusion with special interest in whether specific Christian narrative frameworks and practices of inclusion have forged in the light of church maintenance.

Keywords: denominational schools, Reformed church, Roma inclusion

We heard that a teacher visited the Roma settlement. Inclusion by exclusion

Erőss, Gábor

Abstract

This case study focuses on a denominational (Reformed) school in a Hungarian town and explores the processes of segregation/integration on the ground and in its complexity. The institutional and pedagogic practices of the school deserve special interest as they neither fit into the frequently discussed model of heartless segregation, nor they justify the fully inclusion-based self-image of the school. At first glance, the school (which has 30% of incoming students from neighbouring villages) applies the classical scheme of internal segregation (or tracking). However, in a historical perspective (in the light of a recent school merger and the transition from municipal to denominational maintenance), under closer scrutiny, we discover a complex pattern of selective and inclusive practices.

In the admission process, the binary category of "Roma" vs. "non-Roma" undergoes a dual transformation. First, it is converted into another dichotomy, that of the "easy-to-teach" vs. "tough" students as well as the "active" vs. "passive" parents („we think it is essential that parents attend the open days"); then, even the school's own categorisation activity gets concealed by the principle of *free school choice*: "student who opted for the bilingual class" vs. "student who opted for the normal class" (for example, parents internalise and accept the fact that their children cannot be in the bilingual class for they hadn't attend an English class at kindergarten). And the whole process is legitimised by exceptions (i.e. the contingency).

On the other hand, a few factors challenge this mode of operation, such as: (a) low student numbers, (b) frequent between-school transitions, (c) the provision of in-class and after-school catch-up classes, (d) the theological (Christian) inclusion discourse as well as actual inclusion practices and institutions (the inclusion program [KIP] and the presence of school pastors).

Keywords: denominational schools, Reformed church, Roma inclusion, segregation, inequalities

Ercse Kriszta – Radó Péter

A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai

A 2010-től napjainkig tartó időszakban a magyar közoktatás tulajdonosi szerkezetében két nagy horde rejű változás történt: az önkormányzati iskolák „államosítása”, központi kormányzati tulajdonba vétele, valamint a közösségi tulajdonban lévő iskolák jelentős részének a kormányzat által támogatott privatizációja, különböző egyházi felekezeteknek való átadása. A tanulmány áttekintést nyújt a tulajdonosi szerkezet átalakulásáról és a privatizációs folyamatot serkentő kormányzati eszközrendszeréről. Ezt követően a szerzők elemzik a privatizációs folyamat hatékonyságra, minőségre, eredményességre, a közoktatási szelekció mértékére, valamint a roma tanulók szegregációjára gyakorolt hatását. A tanulmány a feltárt problémák megoldásával kapcsolatos néhány oktatáspolitikai dilemma felvázolásával zárul.

Ercse Kriszta

Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata

2010 óta jelentősen megnőtt mind az egyházi fenntartású iskolák, mind az egyházi fenntartású iskolák tanulóinak aránya, így az egyházi fenntartók iskolapolitikája képes hatást gyakorolni az oktatási rendszer egészére. Ugyanebben az időszakban a kormányzat részéről egyértelműen azonosítható az egyházi fenntartókat preferáló viselkedés (pl. kommunikáció, finanszírozás, diszkrecionális jogosultságok biztosítása). Figyelembe véve e két folyamatot, illetve a magyar oktatási rendszert jellemző szélsőséges, szociokulturális, szocioökonomiai alapú szelektivitást, indokolt az egyházi iskola-hatás vizsgálata. A kutatás azoknak a 2, 3 és 4 iskolás településeknek vizsgálta a szelekciós struktúráját, ahol a legnagyobb hatáspotenciállal rendelkező felekezeteknek (katolikus, református, evangélikus, görögkatolikus) volt 2016-ban iskolájuk.

Neumann Eszter – Berényi Eszter

Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében

Tanulmányunk egy vegyes módszertanú kutatás tapasztalatait foglalja össze a roma inklúzió lehetőségeiről a magyarországi református általános iskolákban. A Svájci Protestáns Segélyszervezet és a Magyarországi Református Egyház felkérésére 2018-ban kutatást készítettünk a roma tanulók helyzetéről és a roma inklúzió lehetőségeiről a magyarországi református általános iskolákban. A kutatás hozzájárult a Református Egyház országprogramjának kidolgozásához, melynek célja a református általános iskolák befogadóbbá tétele (részletesen: HEKS/EPER, é. n.). A kutatás keretében 2018 januárjában a témáról teljes körű kérdőíves felvétel készült a református általános iskolák körében, valamint 2018 tavaszán négy református általános iskolában mélyfúrás jellegű, kvalitatív esettanulmányt készítettünk.

Erőss Gábor

„Hallottuk, hogy Robi bá’ kint volt a telepen.”

Szegregálva befogadni

Ez az esettanulmány, amely egy vidéki nagyváros egyházi (református) fenntartású iskoláját írja le, a szegregáció/integráció kérdését részletesen és árnyaltan tárgyalja. A Szamóca iskolában azonosítható intézményi és pedagógiai gyakorlatok azért érdekesek, mert távol esnek mind a szívtelenül szegregáló egyházi iskola egyre gyakrabban megjelenő rémképétől, mind a vizsgált iskola befogadóspárti önképétől. Távolról nézve a – mintegy 30%-nyi bejáró tanulót beiskolázó – intézmény klasszikus iskolán belüli szegregációt folytat, de történetileg (összevonás, fenntartóváltás hatásai), illetve közelebről szemlélve, a szelekció és inklúzió sajátos gyakorlatainak komplex mintázataival találkozunk.

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u. 2.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest
Előfizetésben megrendelhető:
• az ország bármely postáján,
• a hírlapot kézbesítőknél,
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu
címen,
• telefonon 06-1-767-8262 számon,
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• 1900 Budapest,
• 06-1-767-8262,
• hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

HU ISSN 1215 5233

Lapzárta: 2019. június 1.

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori
iszlámban
17. *Gécz János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók
tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola,
1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofner Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek
Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai
tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Gécz János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti
tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006,
szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Agnes – Medve Anna – Szépe György*
(2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési
tanulmányok II.
31. *Gécz János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés
és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság
19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai
hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az
egyetem
38. *Gécz János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat
szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-
Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika*
(2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi
kultúraközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet,
-szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai
tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és
szükségesség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák
és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az
oktatásban.