

„HAGYTAM, HOGY OK NÉLKÜL RAKJÁK A »C«- BE”

SZOCIOLÓGUSOK SZENT HARAGJA A SZEGREGÁCIÓRA

CSAKAZÉRTIS KUTATÓK

„A közoktatásügy az a terület, ahol az iskolai végzettség sáncái mögé elbújt, beteg társadalmi szelekciós szerkezetünket sarkaiból ki kell fordítanunk: ez az a terület, ahol a jelenlegi elgyávult, lezüllesztett, előítéletektől terhelt, mégis mindenben megbizonytalanodott, tehát végeredményben a jövő szempontjából használhatatlan mai nemzedék helyébe lépő új nemzedék lelki és erkölcsi és társadalmi alakításának a feltételeit megszabhatjuk”¹ – írta Bibó István 1945-ben.

A háború utáni újrakezdés idején megfogalmazott bibói gondolat lehetne a mottója az *Én vétkem* kötetnek, melynek címe közvetlenül Erdős Virág elkötelezett, közéleti versére utal, de végső soron szakrális regiszterbe helyezi a témát.

Egy időben, különösen a 2000-es években, sorra jelentek meg az iskolai integrációval és szegregációval foglalkozó tanulmányok és könyvek, kivétel nélkül (!) mind az integráció mellett érvelt.² Aztán 2010 után úgy tűnt, semmi szükség rájuk: sem értékvezérelt kutatómunkára, sem a közpolitikát megalapozó oktatáskutatásra, a kettőt ötvöző vizsgálatokra meg végképp nem. (Radó Péter és Setényi János be is szüntette az OktPol Café blog működtetését, felhagytak adatokra alapozott oktatáspolitikai elemzéseik rendszeres publikálásával; egy héttagú oktatásgazdász kollektíva vádirattal felérő védirata – *Az érettségi védelmében*³ – pedig mintha közvetlenül is hozzájárult volna a tudománypolitikáért jelenleg felelős miniszter meghökkenő kijelentéséhez, hogy az MTA Közgazdaságtudományi Intézetét egyszerűen meg kell szüntetni⁴). Véget ért a közpolitikát támogató szakpolitikai kutatások, a szakértők korszaka. Az *Én vétkem* mégis feleleveníti ezt a hagyományt, úgy tesz, mintha mi sem történt volna. Bár ma már fel sem merül a társadalomtudósok által feltárt tények és összefüggések hasznosítása, a kritikai társadalomtudomány teljes fegyverzetében lép színre. Újra számolhatunk, újra lehetünk mérgesek. Nosza!

A magyar oktatásszociológia legnemesebb és egyben legjelentősebb hagyományát követi a kötet, a társadalom peremére szorított cigányság iskolarendszer peremére szorított vagy onnan is kitaszított gyerekeinek sorsát feltáró elkötelezett kutatók hagyományát.

ERŐSS GÁBOR

Fejes József Balázs –

Szűcs Norbert (szerk.):

Én vétkem

Helyzetkép az oktatási szegregációról

Motiváció Oktatási Egyesület,

Szeged, 2018. 402 oldal, á.n.

([http://mek.oszk.](http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf)

[hu/18200/18263/18263.pdf](http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf))

Michel Foucault társadalomfilozófiája és Pierre Bourdieu szociológiája kijelölték azt a fogalmi keretet, amelyben az iskoláról mint a „felügyelet és büntetés”, illetve az osztályhabitus és a kulturális tőke egyenlőtlenségeiből fakadó elnyomás intézményéről beszélünk. Olyannyira, hogy ennek az elnyomásnak a „leleplezésében”, módszeres feltárásában és delegitimálásában látta Bourdieu a szociológia elsődleges, egyszerre

tudományos és politikai feladatát. A hazai oktatásszociológia ehhez a nemzetközi hagyományhoz kapcsolódott mindig is, de oly módon, hogy az iskolai szegregációban jelölte ki azt a kritikus pontot, amelyből kiindulva a magát mindenkor és mindenhol – hamisan – meritokratikusnak feltüntetető rendszer legitimitását aláássák a tények: az iskolai és állampolgári közösségből kivetett, kirekesztett roma és nem roma – de mégis mindenekelőtt roma – diákok tömegeit sújtó igazságtalanság. A magyar oktatásszociológia e kettős értelemben kritikai.⁵

A könyv öt, különböző terjedelmű részre tagolódik: *Általános helyzetkép* (6 tanulmány), *Szelekció az*

1 ■ Bibó István: *A magyar demokrácia válsága*. Argumentum, Bp., 2011. Idézi: K. Horváth Zsolt: Köznevelés és demokratikus értékpolitika, *Új Egyenlőség*, 2018. február, <http://ujegyeneseg.hu/koznevelés-es-demokratikus-értékpolitika>

2 ■ Mind a Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia szerkesztette *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért* (Miniszterelnöki Hivatal, Bp., 2008), mind pedig a jobboldali irányultságú szakértők nagyszabású, programadó írása, a *Szárny és teher* (eredetileg háttéranyag, a Bölcssek Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzéseivel, vö. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatás-hatteranyag.pdf>). Könyvként: Csermely Péter (szerk.): *A magyar oktatás helyzetének elemzése. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcssek Tanácsa Alapítvány, Bp., 2009. Ezt az irodalmat ismerteti és elemzi Neumann Eszter: *Politika a padssorok között*. In: Berényi Eszter – Erőss Gábor – Neumann Eszter (szerk.): *Tudás és politika*. L'Harmattan, Bp., 2013. 117–168. old.

3 ■ Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel, Kertesi Gábor, Kézdi Gábor, Köllő János, Varga Júlia: *Az érettségi védelmében. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek* 2015. évi 1. szám (<http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1501.pdf>)

4 ■ vö. <https://index.hu/techtud/2018/09/13/>

5 ■ Vö. Erőss Gábor: *Ki tud többet az iskolákról?* Kockás Könyv – Van Kiút! Civil Közoktatási Platform, 2016. *Új Pedagógiai Szemle*, 2017. 1–2. szám, 95–107. old.

6 ■ Ercse Kriszta: *Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa* (196–197. old.)

általános iskola kezdetén (2 tanulmány), *Az egyházi iskolák szerepe* (4 tanulmány), *Esettanulmányok* (4 db), *Deszeregációs stratégiák* (5 tanulmány). A szerkesztők a megváltozott helyzetre tekintettel a korábbi összegző munkáktól eltérően az egyházi iskolákat állították az elemzés fókuszába; és valóban a velük foglalkozó részen süt át a leginkább a szerzők *szent haragja*. Például így:

„Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy az »egyházi iskolák jók« népszerű közvélekedésre semmiféle bizonyíték nincs. Nem történtek alapos vizsgálatok az egyházi iskolák tanulási teljesítményeire nézve, valamint az ezt befolyásoló tényezőkről sem rendelkezünk empirikus adatokkal, információkkal. [...] A kérdés az, hogy ha és amennyiben adatokkal alátámaszthatóan a fenntartói szerephez és jogviszonyokhoz hozzájutott bevett egyházak szelektív iskolapolitikát folytatnak, és ha ezzel hozzájárulnak a káros társadalmi polarizációhoz, az mennyiben szolgál közösségi célokat...”⁶

A kötet egészét áthatja az egyenlőtlenségeknek, és mindenekelőtt a roma tanulók szegregációjának az elutasítása. Az efféle elkötelezettség manapság jóval kevésbé magától értetődő, mint egy-két évtizeddel ezelőtt. A szerkesztők bevezető tanulmánya kiter egyrészt arra, milyen pozitív hatása van az integrált oktatásnak „az affektív változókra”, másrészt sorra veszi azokat a kormányzati intézkedéseket, amelyek – a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet szűkítő újradefiniálásától kezdve az Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR) kivezetésén és az „újabb szelektációs pontként” meghatározott „Híd-programokon” át az egyházi iskolák térnyeréséig – hozzájárultak az iskolai szegregáció felerősödéséhez. A 2018-as

választásokig hivatalban lévő minisztert személyesen is felelőssé teszik az *integrációellenes* politikáért: „az állam inkább bajkeverésnek, mintsem jelzésnek vette a kezdeményezést [t.i.: a szegregáló iskolák ügyében a jogvédő szervezetek által indított pereket], nem ítélte el a szegregáló gyakorlatot, sőt a nyíregyházi perben [melynek célja a jogvédők részéről a Nyíregyháza külterületén lévő Huszár-telepen, a Görögkatolikus Egyház fenntartásában működő, kizárólag cigány tanulókat beiskolázó intézmény bezáratása volt] az oktatásért felelős miniszter kiállt a szegregált iskola működése mellett (Balog, 2013).”⁷ (A Huszár-telepi iskola ügyéről, a próbaperről, a jogvédők kárváriájáról külön fejezet is megemlékezik.)

Az egyes tanulmányokat sorban, egy-egy bekezdésben összefoglaló könyvismertetés már született,⁸ így itt nem szölok külön-külön rólok, viszont sorra veszem az egyes fejezeteket, kiemelve a könyv öt részének főbb állításait. Elöljáróban érdemes jelezni, hogy a kötetben viszonylag sok a másodközlés, így a tanulmányok keletkezési ideje egy teljes évtizedet, a bemutatott terepmunkák másfél évtizedes időszakot ölelnek fel. Ezáltal az az oktatáspolitikai irányváltás, amely 2010-ben (valójában inkább 2011–2013-ban) bekövetkezett, nem a bevezetőben sugallt „előtte-utána” logika szerinti szervezőelvként áll a kötet hátterében, ami végső soron a javára válik. Helyette a *longue durée* szemlélet érvényesül: a magyar iskolarendszer mindig is alapvetően egyenlőtlen volt, miközben mindig is voltak az esélyek kiegyenlítésére irányuló törekvések. Ez az alampintázat és az ezt fenntartó mechanizmusok – a szabad iskolaválasztástól a rasszizmusig – nem változtak, hanem csak az erőviszonyok: domináns lett a szegregáció, még ha továbbra is észlelhetők különböző integrációs törekvések, részben uniós nyomás hatására (ilyen az Antiszegregációs kerekasztal, melyet a szerkesztők a roma gyerekek iskolai szegregációja miatt Magyarország ellen indított köteleességszegési eljárással hoznak összefüggésbe), részben jobbra lelkes és elkötelezett civilek helyi kezdeményezésének köszönhetően. Neumann Eszter a folytonosság működési elvéről is beszámol: „a közpolitikák eleve korábbi közpolitikák romjaira, bűvópatakként tovább élő emlékeire épülnek, és idővel, bár töredékesen és átértelmezve, maguk is beépülnek az iskolák hétköznapi tevékenységébe.”⁹

VÁDIRAT A SZEGREGÁCIÓ ÜGYÉBEN

A kötet három általános jellemzője az oktatási szelektációs/szegregációs folyamatok monografikus tárgyalásának szándéka, és ebben az összefüggésben a 2010 utáni legfőbb változások, köztük az új szelektációs intézmények – így a Híd-program – vizsgálata; az egyházi iskolák jobbra negatív szerepének bemutatása; s végül az a normatív töltet, amely mind a bevezető tanulmánynak, mind a kötetnek az egyházi iskolákkal foglalkozó harmadik és a jó gyakorlatokat számba vevő ötödik részének sajátja. Lassan, a tanul-

7 ■ Szűcs Norbert – Fejes József Balázs: *Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén*. (19. old.)

8 ■ Puskás Fanni – Szőnyi Eszter: Oktatási (de)szegregáció. *socio.hu*, 2018/4. szám.

9 ■ Neumann Eszter: A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatásiintegrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban (251. old.)

10 ■ Például: „Háromféle uzsoraszisztéma működik a kistérségben: a mikrotérre szűkített átfogó készpénzes uzsora-hitelrendszer; a boltokhoz köthető áruhitel és az utóbbi riválisaként terjedő házi feketeárusítás: az érintettek olcsó bevásárlóközpontokban vagy diszkontáruházakban nagy tételben vásárolnak fel tartós élelmiszereket és háztartási cikkeket, majd engedély nélkül, felárral – de a kisboltok által kalkuláltnál olcsóbban – árusítják azokat. Több településen elterjedt jövedelemforrás a fiktív számlázás. A távoli építőipari napszám időszakos jövedelmet kínál, és csak abban az esetben lehet elkérülni a „lehúzást”, ha a résztvevő a vállalkozó rokon vagy bizalmi köréhez tartozik. Nagy a lehúzás veszélye szórványos külföldi munkavállalás esetében is. Külföldi munkavállalást kínál még a szexipar, illetve a „pakisztánózás”, tehát érdekházasság olyanokkal, akik így akarnak európai uniós állampolgárságot szerezni. Azok tudnak valamennyire megállni a lábukon, akik teljes agrárvertikumot építenek ki, és azt virtuóz többlemű „szerző mozgó” jövedelemszerzési stratégiákkal kombinálják, de a közfoglalkoztatástól ők sem képesek magukat függetleníteni.” (Zolnay János: *Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom*, 218. old.)

mányokat végigolvasva domborodik ki a kötet elsőre nem szembeszökő erőnye: a magyar társadalomról adott láttelet, különösen Zolnay János,¹⁰ valamint Lannert Judit, Németh Szilvia és Szécsi Judit tanulmányában¹¹ (ők mind Kelet-Magyarország legkeletibb csücskében vizsgáloódtak),¹² valamint L. Ritók Nóra vállaltan személyesebb hangvétellő írásában.¹³ Az utolsó tanulmány pedig (*A hazai antiszegregációs tervek értékelése Amartya Sen képességszemlélete alapján*)



ezt az oktatásügyön túlmutató érdeklődést elméleti síkon folytatja; Méreiné Berki Boglárka, Málóvics György és Juhász Judit pedig amellet érvel, hogy a hazai megyei jogú városok integrációs terveinek készítésekor a fókuszot tágitani kell: a szegénység összes dimenziójára, a mentális folyamatokra is ki kell terjeszkedni, és nemcsak a szakértő stakeholdereket, de a laikus érintetteket is be kell vonni a deszegregációs folyamatokba.

A kötet szerkesztői a bevezető tanulmányukat azzal kezdik, hogy pontosan definiálják és egymástól élesen elkülönítik a szelekcio és a szegregáció fogalmát.¹⁴ Pontosabban, Radó Pétert követve bevezetik a szelektivitás/ szegregáció fogalompart, majd annak alternatíváját keresve a szegregáció/etnikai szegregáció megkülönböztetéssel is próbálkoznak.¹⁵ Ez messze túlmutat a fogalomhasználat problémáján, hiszen a szelekcio az egyenlőtlenségek, a társadalmi struktúra általános kontextusában helyezi el a vizsgált problémát, míg a(z) etnikai) szegregáció jelentése szűkebb, mivel a roma tanulók elkülönítésére vonatkozik. Mindkét megközelítésnek egyaránt vannak fontos társadalom- és oktatáspolitikai következményei, míg az előbbi az iskolarendszer egészét, az utóbbi csak a cigány tanulókat sújtó diszkrimináció problémáját célzó intézkedéseket von maga után. Legújabban Kertesi Gábor mutatta ki, hogy az etnikai diszkrimináció a szociális és területi dimenziótól függetlenül is növeli az iskolai egyenlőtlenségeket: Ha a szerkesztők és szerzők azt akarták volna megindokolni, hogy miért emelik ki és kezelik autonóm

egyenlőtlenségi dimenzióként az etnikai hovatarozást, akkor hivatkozhattak volna Kertesi és Kézdi viszonylag friss adataira, eredményeire:

„Eredményeink szerint az iskolai szegregáció szignifikáns összefüggésben áll a tanulói mobilitással, a roma lakosok arányával és a helyi oktatáspolitikával. Ezek az összefüggések a többi tényező kontrollálása mellett is fennállnak.”¹⁶

Ez a vita végighúzódik a magyar oktatásszociológia/oktatáskutatás elmúlt évtizedein,¹⁷ sőt doppelgänger is van a romákkal/cigányokkal foglalkozó társadalomkutatásban.¹⁸ Azonban a kötet többi részét mintha kevésbé hatná át ez a tudás, mögölük mintha hiányozna ez a fogalom- és eszmetörténeti háttér: a könyv nagy részében a romák szegregálásáról van szó. Ez teljesen legitím témaválasztás, de világossá kellett volna tenni, különösen annak fényében, hogy némileg ellentmond a kötet másik, közpolitikát megalapozó ambíciójának, hiszen – bár abban van vita az oktatáskutatók között, hogy a roma tanulók szegregációját milyen arányban okozzák a társadalmi egyenlőtlenségek, illetve az etnikai diszkrimináció, abban alig, hogy közpolitikai célcsoportként lényegileg csak a szegény, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók jöhetnek szóba. Ennek két oka egyrészt az etnikai statisztikák hiánya, másrészt a 90-es években kipróbált, szákcúának bizonyuló, elkülönült nemzetiségi oktatás kudarca. A deszegregációs közpolitika potenciális célcsoportjaként felmerül még a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben élő gyermekek köre, hiszen ott a nagy többség úgyis rászoruló; ez utóbbi körrel foglalkozik a kötetben Kiss Márta írása

11 ■ „Az újfajta pszichoaktív szerekhez is könnyű hozzáférni. Gyakori azonban a saját gyártású drog is. Olcsó, gyorsabban és intenzívebben hat, könnyű hozzáférni és legálisanak vélik. Ezeket elsősorban a fiatalok használják, már 12–13 éves kortól, meglátásuk szerint a fiatalok fele.” (Lannert et al: *Szegregáció deszegregáció?*, 287. old.)

12 ■ A szerkesztőknek talán érdemes lett volna röviden reflektálni arra is, hogy két tanulmányuk is részben vagy egészben ugyanaz a kisváros, Nagycséd a terepe.

13 ■ „Hiába valós információ, hogy több, közmunkában dolgozó szülő kér segítyt az önkormányzattól azzal az indokkal, hogy befizesse az egyházi iskola művészeti képzéséért járó díjat, az egyházi iskola állítása szerint ők nem szednek ilyen díjat. A megbeszéléseken az ilyen jellegű ellentmondásokba futunk bele sorozatosan, és ezeken a pontokon nem tudunk túllépni. Megoldás lehetne a szülők bevonása, mondják el ők, mikor, hol, kitől és mit hallottak. Am az egyházi iskolás, jobb státuszú gyerekek szülei ebben a kérdésben nem nyilatkoznak, a HHH-s gyerekek szülei, beleértve a pár asszimilálódot romát is, félnek, hogy akkor majd az ő gyerekeiken torolják meg, ha szólnak. És félnek a többiek is, akik tudnak róla, hiszen függenek a helyi rendszertől, elég csak felröppennie egy mondatnak, hogy aki beszél, az majd nem kap közmunkát, és nem vállalja senki a kérdésekre a válaszadást. A bosszúállás ezer módjára van ma lehetőség, a félelem sajnálatos hozadéka lett napjainknak. Jobb hát hallgatni.” (L. Ritók Nóra: *Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalú*, 204. old.)

14 ■ Radó Péter: *A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa*, 31–55. old., és Fejes József Balázs – Szűcs Norbert: *Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén*, különösen 11–12. old.

(*A szelektív iskolaválasztás tényezői*, 147–172. old.). Még ha bízunk is a bíróságok antidiszkriminációs, antiszegregációs döntéseiben, az itt olvasható esettanulmányok sorra azt bizonyítják, hogy a nyílt, etnikai alapú diszkrimináció országshoz tartozó, és egyetlen, létében is fenyegetett jogvédő alapítvány (az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány, közkeletű angol rövidítésével: CFCF) nem csinálhat nyarat. Lásd Kerülő Judit írását *A tiszavasvári helyzetről*:

„A kutatás hátterét az adta, hogy az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány a szegregált oktatás megszüntetése érdekében feljelentette először a várost, majd az általános iskolák fenntartóját, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központot. A bíróság ítéletben kötelezte a fenntartót a szegregált oktatás megszüntetésére. Ennek érdekében bízták meg a kutatás elvégzésével, és egy olyan intézkedési terv elkészítésével, amely a bírósági ítélet végrehajtását célozza.” (301. old.)

Ide kapcsolódik, hogy ebben a szemantikai mezőben még két fogalom küzd az olvasók kegyeiért, amelyek azonban a surranópályán érkeznek. Az inklúzió gyógypedagógiából kölcsönzött fogalmát, amely az integráció jelentéshorizontját az osztálytermi pedagógiai gyakorlatok felé tágitja, felszámolva a kit-hova integrálnak dichotómiáját, illetve a méltányosságnak a szakértői diskurzusból érkező fogalmát egyszer csak elkezdik használni a kötet szerzői, anélkül, hogy elhelyeznék, definiálnák őket. Holott az *equity*, magyarul a méltányosság fogalma („oktatási méltányosság ügyében tapasztalható problémák nem új keletűek, évtizedek óta jelen vannak”, 26. old.) mindenképpen

definícióra szorulna, nem pontos az esélyegyenlőség szinonimájaként való használata, sőt: félrevezető is lehet. A méltányosság egyrészt puhább, tágabb és ködösebb, másrészt nincs beágyazva abba a kritikai elméleti hagyományba, amelyikbe az (esély)egyenlőség fogalma; (talán ezért?) az EMMI is szívesen használja:

„A méltányos oktatás azt jelenti, hogy minden tanulóknak, függetlenül a nemétől, a családi háttérétől, a társadalmi-gazdasági státuszától, megadja a lehetőséget arra, hogy az oktatásból profitáljon. [...] Mindez nem azt jelenti, hogy mindenkinek ugyanazt az eredményt kell elérnie, de az sem következik belőle, hogy ugyanazt a tananyagot kell mindenkinek megtanítani, vagy ugyanazokat az erőforrásokat kell minden tanuló számára biztosítani. (OECD, PISA, 2013. 27. old.)”¹⁹

Visszatérve az *Én vétkem*hez, a bevezető tanulmány valóságos deszegregációs/ integrációs programot hirdet, ami igazán érthető, ha meggondoljuk, hogy a kötet utolsó részében olvasható öt írás mind konkrét esélyegyenlőségi/integrációs/deszegregációs programokhoz fűződő háttér- és esettanulmány, sőt valójában az *Esettanulmányok* szekcióban található öt írás is az. Így viszont, tekintettel a 2012–2013-ban lezajló tényleges váltás, államosítás előtti tereptapasztalatok túlsúlyára, a kötet összességében kevésbé reflektál arra, hogy mindezen deszegregációs törekvések immár a múltéi, s ha nyomokban léteznek mégis iskolai integráció, akkor máshol és más miatt, de főként másképpen zajlik, mint 2010 előtt. Hacsak nem arról van szó, hogy a 2010 előtti és utáni mechanizmusok között nagyobb mértékű a kontinuitás, mint egy oktatáspolitikai-központú elemzés alapján gondolnánk, legyen szó akár a helyi viszonyok kiszámíthatatlanságáról, strukturált véletlenszerűségéről, az *esetlegesség uralmáról*²⁰ vagy a szelektív mikromechanismusok lehetőfinom (és eredményükben mégis durván diszkriminatív) játékáról utcaszinten: a nevelési tanácsadóktól a felig törvénytelen általános iskolai felvételi vizsgákig.²¹

Ettől csak még fájdalmasabbak azok az írások, melyek vagy a deszegregáció korábbi, sikeres, de a kontextus változása miatt immár lehetetlennek, megismételhetetlennek látszó eseteit mutatják be (Szűcs Hódmezővásárhelyről, Szűcs és Kelemen Szegedről), vagy a 2010 után fokozatosan felszámolt Integrációs Pedagógiai Rendszer részsikereiről számolnak be (Varga Aranka), vagy arról a nevezetes – Huszár-telepi – deszegregációs perről tudósítanak, melynek során integrációpárti ítélet is született, ám végül nemcsak hogy a Kúria jogerősen engedélyezte a vallási ürüggyel folyó szegregációt, de – jogtechnikai okokból – még strasbourgji jogorvoslatra sincs lehetőség (Kegyde Adél).

Összességében a kötetnek mintha volna egy oktatáskutatói, oktatásszociológiai fele és egy szakértői, aktivista fele, ezek egybehangolására a szerkesztők a bevezető tanulmányukban tesznek kísérletet, de a kettősség így is szembeötlő. A régiós kitekintés ugyan-

15 ■ Részletesebben erről Fejes: *A deszegregációval kapcsolatos vélemények befolyásolási lehetőségei* (111–125. old.)

16 ■ Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. *Budapesti Munkagazdasági Füzetek*, 16 (2014), 6. szám, 41. old. (<http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf>)

17 ■ Lásd például Havas Gábor és Kertesi Gábor műveit: Havas Gábor: Esélyegyenlőség, deszegregáció, in: *Zöld könyv*; s Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények, I. rész. *Közgazdasági Szemle*, LII (2005), 317–355. old. stb.

18 ■ Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella: *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2004; Ladányi János: *Leszelejtettek. A kirekesztett népesség társadalom- és térszerkezeti elhelyezkedésének átalakulása Magyarországon a piacgazdasági átmenet időszakában*. L'Harmattan, Bp., 2012.

19 ■ B. Tier Noémi (szerk.): *Alma a fán. Iskolavezetők a méltányos oktatásért*. Tempus Közalapítvány, Bp., 2015.

20 ■ Erőss Gábor: Mozaik-Magyarország felfedezése, avagy az esetlegesség uralma In: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor: *Iskolarend. Kíváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, 27–76. old.

21 ■ Erőss Gábor: A habitus színe és visszája. Az iskolajelentések megalkotásának antropológiája. In: Berényi – Berkovits – Erőss: *i. m.*, 218–278. old. és Uő: Különbség és szórás. Kategorizációs és szelektív finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lóköők és társaik. In: Erőss Gábor – Kende Anna (szerk.): *Túl a szegregáción: kategóriák burjánzása a közoktatásban*. L'Harmattan, Bp., 2008. 157–234. old.

akkor hiányzik a kötetből, holott a kelet-közép-európai régió sok tekintetben hasonló problémákkal küzd, mindenütt kiemelt téma a roma-szegregáció, s az oktatásszociológia, oktatásantropológia is hasonló utakon jár.²²

„ÚGYIS KÖZMUNKÁS LESZEK”

Visszatérve a kötet elméleti-empirikus részéhez: Radó Péter és Berényi Eszter a téma kontextusát és előtörténetét mutatják be, Berényi Eszter a szabad iskolaválasztásra fókuszál (*Szabad iskolaválasztás és szegregáció*), rációfolva fenti kritikámra, s megmutatva, hogy ez nem magyar sajátosság, hanem világtendencia. Szintén nemzetközi kontextusban vizsgálja tárgyát Varga Aranka és Neményi Mária, előbbi a korai iskolaelhagyás, utóbbi az interetnikus iskolai kapcsolatok szempontjából. Neményi tanulmánya abból a szempontból is említésre érdemes, hogy explicit megjelenik benne a kötetben egyébként csak lappangó interszekcionalitás, amikor az interetnikus viszonyokat nem metszetben is vizsgálja:

„A roma fiúk és lányok etnicitással kapcsolatos válaszaik is különböztek egymástól, ha valamivel kisebb mértékben is, mint a többséghez tartozókéi. Őközöttük is erőteljesebbnek látszik a roma identitás felvállalása a fiúk, mint a lányok esetében. A hasonló etnikai származású társak iránt érzett szolidaritás az egész mintában éppen a roma fiúk körében volt a legerősebb: kétharmaduk számolt be erről az érzéséről. Ugyanakkor azonban a kisebbséghez tartozás negatív vonásait is gyakrabban említették roma fiú válaszolóink, mint a roma lányok.” (103. old.)

A 2010 utáni fejleményeket összegezve Fejes és Szűcs kitér minden fontosabb változásra, de érdemes kiemelni a makroszociológiai szempontból, a társadalmi mobilitás csatornáinak elzárása szempontjából komoly következményekkel járó intézkedést, a középfokra lépés kapcsán képviselt kormányzati politikát, amire Zolnay hívja fel a figyelmet:

„A magyarországi közoktatás 2011-ben kezdődött példátlan kirekesztő fordulatának lényege nem az egyházi iskolák tömeges alapítása volt, de még csak nem is a szegregációt több-kevesebb nyíltsággal támogató kormányzati politika. A tanszabadság csaknem teljes felszámolása mellett a döntő tényező az volt, hogy a korábban önkormányzati fenntartású iskolákat államosították, a normatív finanszírozást inputfinanszírozással váltották fel, és ezzel a két intézkedéssel visszaállították a kormányzati középfokú keretszám-gazdálkodást. Ez azt jelenti, hogy az 1990 előtti időszakhoz hasonlóan ismét közvetlenül a kormányzat dönt arról, hogy az adott évben hány tanulót enged be a különféle középfokú iskolatípusokba. A kormány többször is

deklarálta, hogy a középiskolai képzés drasztikus visszaszorítását tervezi.” (215. old.)

Ezt a kérdést mindenképpen érdemes lett volna részletesebben tárgyalni a kötetben, mert itt mutatkoznak meg a jelenlegi kormányzati politika korlátai: miközben igaz az, hogy e beavatkozás hatására nőtt a korai iskolaelhagyók, illetve bármiféle középfokú végzettség nélkül az oktatási rendszerből kihullók, köztük különösen a halmozottan hátrányos helyzetű/roma gyerekek aránya, a szakképzésbe terelés eddig még nem járt sikerrel: nem csökken a gimnáziumban továbbtanulók aránya – elsősorban a gimnáziumi túlkapacitások miatt.

Hricsovinyi Júlia és Józsa Krisztián tanulmánya – nagyjából egyidőben Zolnay Jánossal²³ – leszámol a magyar oktatásszociológia egyik legmakacsabb mítoszával, amikor adatokkal alátámasztva mutatja be, hogy egyáltalán nem csak a középosztálybeli szülők veszik ki gyermekeiket a körzeti iskolákból, más szóval azt, hogy nemcsak *white flight* van, hanem, egy kicsit talán túlzóan megfogalmazva, *Roma persecution* is:

„Az általunk ismert korábbi kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy elsősorban a jobb családi háttérű gyermekek esetében jellemző az iskolakörzetről történő elvándorlás. Ezzel szemben saját vizsgálatunkban azt láttuk, hogy az iskolakörzetről történő elvándorlás a legkülönbözőbb családihátér-változók mellett előfordul. Azonban az elvándorlás okai eltérő családihátér-változók esetében eltérőek lehetnek. [...] a tagozatos osztályokat indító iskolák körzetéből a hátrányosabb helyzetű gyermekek vándorolnak el. Vagyis az átlagnál kedvezőtlenebb családi háttérű tanulók az előnyösebb társadalmi összetételű, vélhetően magasabb oktatási minőséget kínáló és könnyebben elérhető iskolából vándorolnak el.” (143. old.)²⁴

A tanulmányok alapján kirajzolódó kép, a *policy paper*, megvalósíthatósági tanulmány típusú szövegek

22 ■ Gábor Eröss: Central Europe. Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Poland, Romania, Slovakia. In: Kathryn M. Anderson-Levitt (ed.): *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Berghahn Books, New York - Oxford, 2011. 167–192. old.

23 ■ Zolnay János: Commuting to segregation: The role of pupil commuting in a Hungarian city: between school segregation and inequality. *Szociológiai Szemle*, 2018./4. szám (<http://www.szociologia.hu>)

24 ■ Kár, hogy a szerzők a kimondottan ebben a tárgyban született korábbi szakirodalmat nem dolgozzák fel (Berkovits – Berényi – Eröss: Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelektív gyakorlatok, In: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Eröss Gábor: *Iskolarend: Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Bp., 2008. 161–186. old.)

25 ■ Kegye Adél: *Áldott szegregáció* (239. old.)

26 ■ Radó erre egy demográfiai magyarázattal is szolgál: „A növekvő mértékű etnikai elkülönülés részben spontán demográfiai okokra vezethető vissza. Az iskoláskorú korosztályok roma népességen belüli aránya nagyjából az országos arány kétszerese, ennek következtében a roma tanulók aránya a közoktatásban a 2005-ös 11,6%-ról 2014-re 14,5%-ra nőtt.” (Radó, 46. old.)

dacára összességében mégiscsak az, hogy a helyzet reménytelen. Például már óvodában megindul a nem-cigány gyerekek menekülése:

„A diákok fele a szomszédos két faluból (Nyírkátáról és Hodászról) jön – mindkét »vákuumiskola« szegregált, nagyon gyenge kompetenciaeredményeket felmutató, csaknem kizárólag roma diákokat tanító általános iskola. Nyírkátáról megindult a nem roma óvodások white flight típusú ingázása is a nyírmeggyesi óvodába” (Zolnay 219. old.).

Sőt ez még párosul a roma szülők – oktatásügyön túlmutató, a helyi viszonyokba beágyazott strukturális egyenlőtlenségek és elnyomás kontextusában megfigyelt – megfélemlítésével:

„Az önkormányzati fenntartású óvodába döntően többségében nem roma gyerekek járnak – az ő útjuk aztán a szomszédos település elit gyűjtőiskolájába vezet – míg a görög katolikus óvodába járó roma kisgyerekek hat-hétéves korukban a falusi iskolába iratkoznak be. Félreérthetetlenül a roma közmunkások értésére adják, hogy állásukkal játszanak, ha az önkormányzati óvodát »választanák.«” (Zolnay 220. old.)

A romákat sújtó előítéletekhez pedig helyi, diszkriminációs *hatású* közpolitikai döntések is társulnak:

„a távolabbi, többségi iskolákról nincs, vagy rossz tapasztalatuk van: bűdösnek, koszosnak mondják ott a cigányokat, lenézik őket, s egyébként is magasabb az osztálypénz és a kirándulások költsége, és persze ott van még a buszjegy ára is. Hogy ilyen körülmények között a többségtől egyébként fizikailag is elszeparálva, extrém szegénységben élő emberek szabadsága meddig terjed, nem költői kérdés. A roma gyerekeket a telepről a kijelölt belvárosi iskolába szállító ingyenes iskolabuszt éppen akkor szüntette meg az önkormányzat, amikor beindult az egyházi iskola.”²⁵

A *white flight* időnként valóságos morális pánikra emlékeztet:

„A körzethatárokat 2009-ben ismét módosították, és a Galamb iskola – az előző tanévvel ellentétben – már csak egy első osztályt indíthatott (18 tanulóval). A szomszédos iskolában az évnnyitón a szülőket sokkolta a roma szülők látványa, néhányan rögtön új iskolát kerestek a gyereküknek, ettől a botránytól volt hangos a helyi média.” (Neumann, 261. old.)

Végül, de nem utolsósorban a helyzet már-már reménytelen voltát, a gazdasági-társadalmi-politikai kontextus esélymegvonó szerepét plasztikusan ábrázolja a már idézett tanulmányban Lannert Judit, Németh Szilvia és Szécsi Judit:

„A helyi civilek aktívak, de idővel vagy elfásulnak a küzdelemben, vagy előbb-utóbb beállnak az elitet szolgálók sorába. A jövőkép hiánya a romungró gyerekekre kiemelten jellemző. A nyolcadik osztályosok az utolsó évet már érdektelenül, kevés motivációval járják végig, »mert majd úgyis közmunkás leszek, tehát az a közeli életcél.« (tanuló, 2017). Általában mindenki továbbtanul, de gyakran már az első évben lemorzsolódnak a középiskolából. Sokszor azért, mert egy nagy iskolában nem találják meg a helyüket, szokatlan nekik ez, hiszen addig a településről is ritkán mozdultak ki. De ebben a korai családalapítás is közrejátszik mind a fiúknál, mind a lányoknál. Ezekkel összefüggésben, a családokat és a fiatalokat közvetlenül érintő további problémát jelent, hogy a továbbtanulási lehetőségek korlátozottak. [...] Olyan keresett szakmát, mint a csőszerelő, autószerelő, nem tanítanak a környéken.” (Lannert et al, 299. old.)

AZ EGYHÁZAK VÉTKE

A kötet egyik legfontosabb, ugyanakkor sok kérdést felvető tanulmánya Ercse Krisztáé. Stílusában is elüt a többi írástól – hol kemény, néhol vádiratszerű fogalmazása, hol pontokba szedett, ppt-prezentáció szerű, didaktikus jellege miatt – de abban is, hogy a szerzőben jól érzékelhetően az egyszerű szakcikkén túlmutató ambíció, programadó szándék munkál. Ercse részletesen, de mégis lényegretörően vázolja fel az egyházi fenntartású iskolák térnyerésének jogi-politikai kontextusát, és részben kvantitatív adatokra (Nahalka István számításaira alapozott oktatásstatisztikai adatokkal), részben kvalitatív terepmunkára támaszkodva von le következtetéseket az egyházi iskolák szegregáló jellegéről.

Az adatértelmezés hagy némi kívánnivalót, hiszen az a pár százalékpontos növekedés, amit a gettóiskolák arányában tapasztalhattunk (Fejes – Szűcs, 16. old., 1. ábra és Radó, 46. old., 6. sz. ábra) nem alapozza meg a belőle levont következtetéseket, arra, hogy „2008 óta folyamatosan növekszik a gettóiskolák aránya” (Fejes – Szűcs, 12. old.), hogy „a gettóiskolák aránya az elmúlt évtizedben – egy 2008-as átmeneti megtorpanást kivéve – folyamatosan növekedett” (Radó 46. old.) és hogy az etnikai elkülönülés egyre fokozódott (Ercse, 178. old.). Ha van az egyházi iskoláknak tulajdonítható szegregációs többlet (ami plauzibilis, és az esettanulmányok is erre utalnak²⁶), azt ezek az adatok nem bizonyítják. Az évről évre csak pártizedes növekedés (amit a grafikon y tengelyének „összenyomása” felnagyítva, torzítva ábrázol) inkább azt jelzi, hogy minden felsorolt kormányzati és középosztályi szegregációs nyomás és mindeközben feltartóztatathatatlantul zajló lakóhelyi szegregáció *ellenére* is csak alig, 2010 és 2015 között mindössze 1,7%-kal, 12%-ról 13,7%-ra növekedett az ún. „gettóiskolák” aránya. Anélkül, hogy elbaggatnánk ezt a jelenséget, és elvitatnánk azokat a

súlyos, gyakran helyrehozhatatlan károk, melyeket a roma tanulók szegregált („gettóiskolai”) elhelyezése okoz, felmerül, hogy vajon nem akkor tudnánk-e meg többet a magyar iskolarendszer valóságáról, ha a szokványos kérdésvetést megfordítva épp azt vizsgálnánk, mitől, miért nem nő sokkal jobban a szegregáció, mitől ilyen viszonylag reziliens a magyar iskolarendszer. Erre persze az egyik lehetséges válasz az, hogy nem jó, nem alkalmas ez a bináris mutató, a másik pedig talán a csökkenő gyerekszám.²⁷

Ráadásul figyelembe vesszük azt a másik, Nahalka István számításain (azaz az igazgatók etnikai arányokra vonatkozó becslésein) alapuló adatot, hogy a gettó-sodó (30 és 50% közötti roma tanulói arányt mutató) iskolák száma, ha mérsékelten is, de csökkent, arányuk a 2010-es 11%-ról 2016-ra 10% alá, 9,7%-ra mérséklődött, akkor a gettó-sodó vagy gettóiskolák összesített arányáról kiderül, hogy 2010 és 2016 között gyakorlatilag stagnált, összesen csak 0,7%-kal nőtt.

Ugyanakkor Ercse is kiemeli, hogy az egyházi iskolákról kialakítandó kép nem lehet homogén, hiszen a felekezeti iskolák valósága fenntartónként (egyházanként) és régióként más és más, de az egyházi fenntartásba kerülés időpontja szerint is differenciált. Például:

„Az adatok alapján (8. ábra) úgy tűnik, az egyházi iskolák »lefölözik« a magasabb státuszú családok gyermekeit. Felmerülhet azonban, hogy ez az állítás nyilvánvalóan nem igaz minden egyházi iskolára, hiszen számos példát sorolhatnánk az ország hátrányos helyzetű területeiről, ahol egyházi iskolák kifejezetten mélyszegénységben élő családok gyermekeivel dolgoznak. Ezért az egyes fenntartói viselkedések részletes tanulmányozása megkerülhetetlen, [...] Az egyházak javára történt fenntartóváltást különösen az anyagilag ellehetetlenült önkormányzatok sürgették azokon a településeken, ahol jellemzően nem magas státuszú családok élnek. A hirtelen megnövekedett intézményszám és a területi sajátosságok magyarázzák a CSHI átlagok 2012 utáni látványos csökkenését, ami főként a három nagyegyház esetében látható. A 9. ábra azt is mutatja, hogy az egyházi felekezetek karakteresen megkülönböztethetőek egymástól.” (189–190. old.)

A kérdés az, hogy a gettóiskola-nemgettóiskola bináris eloszlása egyáltalán mennyire alkalmas a sokszínű valóság leírására; hiszen a romák iskolai aránya folytonos, nem pedig bináris eloszlású. Közismert, hogy 40–50%-os roma tanulói arány felett egy iskolát a nemroma szülők cigányiskolának érzékelnek, és úgy mond menekülni kezdenek, illetve oda be sem íratják a gyerekeiket, de másfelől lehet olyan iskola, ahol már 20–25%-os roma tanulói arány is a középszintbeli szülők meneküléséhez vezet. (Lásd fent, Neumann Eszter beszámolóját a roma szülők látványától „sokot kapó” szülőkről).

A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók helyzete minden hasonló oktatáskutatási beszámolóban kiemelt témája, a *Zöld könyvben* Csépe Valéria külön fejezetben foglalkozott vele. Itt azonban ez a téma háttérbe szorul, amire Radó Péter tanulmánya kínál egy magyarázat-lehetőséget, amikor bemutatja, hogy a 2000/2001-es és a 2016/2017-es tanév között a gyógypedagógiai osztályok száma radikálisan csökkent, majdnem megfeleződött (igaz, 2011/12 óta stagnál), ami egybevág azzal, amit más kutatások is kimutattak.²⁸ Viszont lehetséges, amit Fejes és Szűcs is megemlít, hogy a szegregáció egyik eszköze továbbra is a sajátos nevelési igényűvé nyilvánítás lehet, még ha nem is annyira elterjedt, mint korábban. Már csak azért is, mert ha figyelembe vesszük, hogy a normál osztályok száma is majdnem negyedével (23%-kal) csökkent az adott időszakban, kiderül, hogy a gyógypedagógiai intézményekbe/osztályokba való beiskolázás ugyan visszaszorult, de bizonyosan nem olyan mértékben, hogy ne beszélhetnénk a korábban sokat tárgyalt félrediagnosticszáláson, sőt fogyatékosná nyilvánításon alapuló szegregációról.

Különösen fontos volna ennek a témának a vizsgálata annak fényében, hogy mintha a kötetnek volna olyan ambíciója, hogy a tudományos és szakértői diskurzust ötvözve, a *Zöld könyv*²⁹ kései utódaként afféle oktatáspolitikai kézikönyvként is megállja a helyét, még ha a politikai kontextus radikálisan megváltozott is azóta. Sőt, ha az integráció melletti erős elkötelezettség beszél belőlünk, bizva bizhatunk abban, mint Szűcs Norbert is, hogy noha „az egyházi fenntartású intézmények egy része a szegregáció haszonélvezőjévé és egyben a deszegregáció akadályává [vált,] a magyar oktatási rendszer elmúlt éveiben lezajlott erőteljes centralizációja a [...] rurális területeken (iskolaközpontok megszervezésének lehetősége miatt) felerősíthetné a deszegregációs programok sikerét.” (361. old.)

A 400 oldalas kötetet végigolvassva úgy érezhetjük, éppen azért is toborozták a szerkesztők e sokszínű, diszciplináris és metodológiai határokon átívelő szerzőgárdát, hogy a minisztériumban is meghallják: „én vettem, én vettem, én igen nagy — hagytam, hogy így legyen, de te ne hagyd.”³⁰ □

27 ■ Lásd: Bajomi Iván – Berényi Eszter – Erőss Gábor – Imre Anna: *Ahol ritka jószág a tanuló: Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten*. Oktatáskutató Intézet, Bp., 2006. és Erőss Gábor: „Hallottuk, hogy Robi bá' kint volt a telepen”. Szegregálva befogadni. *Iskolakultúra*, 2019 (megjelenés előtt).

28 ■ Erőss Gábor: A sajátos nevelési igény normalizálása: Utolsó Padból Program és inklúzió. In: Berényi Eszter – Erőss Gábor – Neumann Eszter (szerk.) *Tudás és politika: A közpolitika-alkotás gyakorlatának nyomában*. L'Harmattan, Bp., 2013, 169–188. old.

29 ■ A két szerzőcsapat közötti összekötő kapocs Lannert Judit, egyszemélyben; de ha a felhasznált irodalmat is nézzük, akkor már sokkal intenzívebb a kapcsolat, Kertesi Gábor és Varga Júlia állandó hivatkozása az Én vettem szinte minden szerzőjénél.

30 ■ Erdős Virág versének zárószorai, amelyet a könyv és e recenzió címe is idéz. (<http://www.zeneszoveg.hu/dalszoveg/95285/erdos-virag/en-vetkem-zeneszoveg.html>)