



SZÉLL KRISZTIÁN

Iskola a társadalomban – társadalom az iskolában

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Én sosem tanítom a diákjaimat, csak próbálok megteremteni a feltételeket, amelyekben tanulhatnak.

Albert Einstein

Az alábbiakban *Ercse Kriszta* tanulmányának¹ olvasása közben felmerülő dilemmáimat összegzem, illetve szándékom szerint rámutatok néhány olyan fontos aspektusra, mely véleményem szerint hiányzik a cikkből ahhoz, hogy mélyebben gondolkodhassunk az oktatási esélyegyenlőtlenségekről, értsük azokat a mechanizmusokat, amelyek társadalmi, és egyben oktatási esélyegyenlőtlenségekhez vezetnek. Fontos leszögezнем, hogy számos olyan megállapítást tartalmaz a cikk – feltételezve, hogy jól dekódoltam a cikkben írtakat –, amelyekben lényegében nincs vita köztünk. Ugyanakkor vannak olyan pontok, ahol mindenképpen érdemesnek tartom más nézőpontot behozni, szélesíteni azt a látómezőt, amely a cikkben álláspontom szerint megjelenik, ha nem is minden esetben jól körülhatároltan. Mivel a téma rendkívül összetett, ezért jelen írás nem terjedhet ki minden egyes aspektusra, ami nem jelenti azt, hogy az esetlegesen hiányzó szempontok ne lennének relevánsak.

Kifejezetten örülök annak, hogy lehetőség adódik szakmai érvek, ellenérvek ütköztetésére, olyan szakmai párbeszédre, amely nem a szerző személyét, szakmaiságát kérdőjelezi meg, hanem egy probléma több szempontból való körbejárását, a nézőpontok ütköztetését segíti, segítheti. Nagyon fontosnak tartom, hogy a cikkben érintett témát illetően minél több, szakmai alapokon nyugvó és a szélesebb közönség számára is értelmezhető diskurzus bontakozzon ki, s bízom benne, hogy ez a rövid reflexió egy lépés e felé.²

¹ Ercse Kriszta (2020): Deficitszemlélet a kutatói diskurzusban. *Új Pedagógiai Szemle*, 70., 3-4. sz., 73–85.

² A téma kapcsán egyébként van példa szakmai, gyakorlati és intellektuális szempontból is nagyon érdekes és izgalmas vita kibontakozására, lásd például *Fejes József Balázs* és *Nakalka István* vitáját a www.tani-tani.info/ weboldalon (http://www.tani-tani.info/szegregal_e_a_tanoda; http://www.tani-tani.info/a_szegregacio_es_az_integracio; http://www.tani-tani.info/a_szegregacio_vajon_mi), több ilyen kellene.

MI IS A VITA ALAPJA?

Első vitapont: A választott szövegek feldolgozása és felhasználása

nem azt állítom, hogy ez bizony így van jól, vagy ez eleve így kell, hogy legyen

Újszerű és izgalmas az a fókusz, hogy magukat a kutatókat is vegyük górcső alá, s nézzük meg, vajon milyen szemléleti keretben gondolkoznak, jelen esetben azt, hogy a deficietszemlélet mennyiben itatja át a jelenségről való gondokozásukat, értelmezéseiket. Ez egy felet-több érdekes és kihívásokkal teli feladat, ami természetesen hosszú kutatómunkát igényel. Nem véletlen, hogy a szerző írásában egy „alacsony felbontású körkép” felvázolását vállalja, ugyanakkor ez értelmezésem szerint nem szabad, hogy azt jelentse, hogy nincsenek alapvető támpontok, fogódzók arra vonatkozóan, hogy mi alapján kerültek kiválasztásra, miként kerültek feldolgozásra – és még lehet sorolni – a hivatkozott szövegek. Ezek a hiányosságok nagymértékben nehezítik az értelmezést, értelmezhetőséget, sőt téves besorolást, téves következtések levonását eredményezik.

Nem óhajtok szereptévesztésben lenni, vagyis nem bírálóként értekezem *Ercse Kriszta* vitaindítónak is tekinthető írásáról, ugyanakkor mindenképpen fontosnak tartom, hogy néhány szót szóljak az írás gondolati ívéről és az írásban megjelenő állítások alátámasztottságáról. Ezt már csak azért is elengedhetetlennek tartom, mivel a disszertációból (Széll, 2017) hivatkozott mondat kapcsán megszólítva érzem magam. Egyszerűen muszáj cáfolnom azt a kontextust, amelybe és ahogy a szerző belehelyezte az alábbi állítást: *„A hátrányos helyzetben lévő gyermekeket oktató iskolákban alapvetően segítheti az eredményes pedagógiai munkát a hátrányok leküzdését pozitívan befolyásoló pedagógiai, módszertani kultúra és tanítási attitűdök megléte.”* (Széll, 2017, 22. o.). Itt mindenképpen ki kell emelnem – amit a disszertációban és az azon alapuló könyvben (Széll, 2018) is jelzek –, hogy a *hátrányos, kedvezőtlen és előnytelen* meghatározásokat szociológiai (társadalmi-gazdasági) értelemben és egymás szinonimáiként használtam. A hátrány tehát ebben az esetben a jelenlegi társadalmi (iskolai) berendezkedés által indukált és determinált hátrányként értelemezendő, amikor valaki valami olyanban szenved hiányt (például anyagi egyenlőtlenség, kulturális javakhoz való hozzáférés egyenlőtlensége), ami a jelen iskolarendszerben általánosan preferált és közvetített értékek, kompetenciák tekintetében hiányt, hátrányt jelent. Vagyis csak és kizárólag ebben az értelemben illeszthető bizonyos mértékben a deficietszemlélethez, s ahhoz a sajátosságához, hogy az okok iskolán kívüliek, egyéni vagy társadalmi szinten determináltak. És ezzel nem azt állítom, hogy ez bizony így van jól, vagy ez eleve így kell, hogy legyen, de azt igen, hogy jelenleg ez nagymértékben átitatja az iskolarendszerünket.

A disszertációban többek között ezt a témakört is részletesen körbejárom, s rámutatok arra, hogy ezekre az eltérésekre, ezekre a nem rosszabb vagy jobb, hanem egyszerűen más jellegzetességekre az iskolák és pedagógusaik miként reagálnak, illetve reagálhatnak. S azt gondolom, hogy ha a cikkben idézett mondat köré tesszük a teljes bekezdést, akkor már árnyaltabb képet festhetünk erről: *„Álláspontom szerint a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetből érkező tanulók a magasabb státuszú társaiktól eltérő igényszínttel, érdeklődéssel, motivációval és problémákkal érkeznek az iskolába, így velük a pedagógusok más*

szemlélettel és megközelítéssel képesek eredményes és minőségi munkát végezni. A hátrányos helyzetben lévő gyermekeket oktató iskolákban alapvetően segítheti az eredményes pedagógiai munkát a hátrányok leküzdését pozitívan befolyásoló pedagógiai, módszertani kultúra és tanítási attitűdök megléte. Az eredményes iskolákat és tanáraikat éppen az jellemzi leginkább, hogy a pedagógiai gyakorlatot és a tanítási módszereket folyamatosan hozzáigazítják a diákok szükségleteihez, kompetenciaszintjéhez. Ez pedig csak akkor működhet, ha a különböző pedagógiai módszerek és megközelítésmódok, a pedagógiai nyelvhasználat széles repertoárja megfelelő helyen és időben aktivizálódik az oktató-nevelő munka során. A tanulásszervezési tényezők közül kiemelendő a tanítási célok, módszerek és elvárások közvetlen, világos és konkrét kommunikációja” (Széll, 2017, 22. o.).

*az alapkompenciák
megszerzését (is) mindenki
számára garantáló
minőségi oktatás*

Az olvasóra bízom a következtetések levonását, de annyi adalékot még hozzáfűznék, hogy a kutatás kiindulópontja éppen az volt, hogy az iskola alapvető célja az alapkompenciák megszerzését (is) mindenki számára garantáló minőségi oktatás biztosítása, mely során kulcsfeladatként jelenhet meg a tanulók eltérő háttérjellemzőiből (származás, szociális helyzet, veleszületett képességek stb.) adódó, sok esetben a továbbtanulási és munkaerőpiaci esélyekben, az objektív és szubjektív életfeltételekben egyaránt megjelenő különbségek mérséklése, mely különbségek és kezelésük deficitje (!) egyértelműen tetten érhető a társadalmunkban és az iskolákban is. Mindezek alapján némi fenntartással fogadom ezen „*alacsony felbontású körképet*”.

Második vitapont: Az oktatási esélyegyenlőtlenségek értelmezése, elméletei

Érteni vélem *Ercse Kriszta* azon okfejtését, mely során megkülönbözteti az oktatási egyenlőtlenséget az oktatási esélyegyenlőtlenségtől, s úgy gondolom, hogy fontos is ez a megkülönböztetés. Hozzátéve, hogy azzal már kevésbé tudok szakmailag azonosulni, hogy az oktatási egyenlőtlenség bizonyos mechanizmusok útján ne manifesztálódhatna az oktatási esélyek különbözőségében is. S itt hoznám be az esélyegyenlőség mellett – mely értelmezésben az egyenlő hozzáférés azonos módon való biztosítását (egyenlő bánásmód), az egyenlő hozzáférést eredményező oktatásszervezési módot jelenti – a *méltányosság* fogalmát, mely rávilágít arra, hogy nem elég az esélyek megteremtése, biztosítása, hanem aktív cselekvésre, támogatásra is szükség van ahhoz, hogy a gyerekek élni tudjanak ezekkel az esélyekkel. A méltányosság tehát értelmezésem szerint mindazon tevékenység és szemlélet, amely megteremti a társadalom valamennyi tagja számára az egyenlő esélyek feltételeit (oktatáshoz való hozzáférés esélyegyenlősége). Vagyis a valódi esélyegyenlőség érdekében bármilyen (társadalmi, gazdasági, etnikai stb.) háttértől függetlenül biztosít lehetőségeket és aktív, támogató eszközöket az egyének számára (aktív cselekvés). Így hozható létre egy olyan oktatási környezet, amely lehetőséget, hozzáférést biztosít minden tanuló számára ahhoz, hogy a saját egyéni képességeit és készségeit maximális fejleszthesse, és amely a különbségek kompenzációját eredményező befogadó rendszeren keresztül valósul meg.

A társadalmi és oktatási egyenlőtlenség, esélyegyenlőtlenség tárgyalása kapcsán kis ellentmondást is érzek a vitaindító cikkben. Egyrésztől azt állítja a szerző, hogy a társadalmi esélyegyenlőtlenség (és nem társadalmi egyenlőtlenség) okai között valóban szerepelnek olyan társadalmi hátrányok, melyek oka biológiai eredetű, társadalmi státuszra vagy gazdasági működésekre vezethető vissza. Másrésztől viszont az már nem teljesen világos – vagy legalábbis számomra nem derült ki a cikkből –, hogy ezek az okok vajon miért nem válhatnak az oktatási esélyegyenlőtlenség okaivá, miközben például a tanítás-tanulás folyamatában a tanulás kimenetét meghatározó tényezőkre (tanuló előzetes tudása, tanulási környezet, ismeret adaptivitását vizsgáló rendszerkörülmények) bizonyos körülmények fennállása esetén igenis hatást gyakorolhatnak a társadalmi esélyegyenlőtlenség szerző által is megfogalmazott okai. Azzal a kritikai észrevétellel viszont teljesen egyetértek, hogy az oktatásban a társadalmi külső körülmények és az azokhoz kapcsolódó szociális konstrukciók hatása nem szükségszerű és elkerülhetetlen, s bizony sok esetben az iskola pedagógiai gyakorlata örökíti át – és ebben már egy kicsit megint eltérő a véleményem, hiszen álláspontom szerint nem létrehozza, mivel az igazából társadalmilag már adott –, illetve növeli ezeket a társadalmi (és egyben oktatási) esélyegyenlőtlenségeket.

ezek az okok vajon miért nem válhatnak az oktatási esélyegyenlőtlenség okaivá

A társadalmi és az oktatási esélyegyenlőtlenségek közötti átmenet, átjárhatóság lehetséges mechanizmusait jól szemlélteti az oktatási rendszer és az iskolák funkcióját leíró két alapvető megközelítés. A *funkcionalista megközelítés* (például *Parsons*) az iskolát társadalmi alrendszerként értelmezi, melynek alapvetően szükségletkielégítő funkciója van, vagyis az iskola szervezett formája bizonyos társadalmi szükségletek kielégítésének. A *konfliktuselméleti megközelítés* (például *Bourdieu*) az eltérő iskolai és jövőbeli sikeresség társadalmi okainak feltárását célozza. *Bourdieu* például megkülönbözteti az iskolák belső (az iskola falai között zajló pedagógiai tevékenység, az iskola saját belső rendszerének megőrzése) és külső funkcióit (amit az iskola működése közben a társadalmi környezetben elér, vagy éppen elérni kíván, például társadalmi mobilitás, szelekció, átrétegződés). Ezen az úton tovább menve *Bourdieu* szerint az iskola hozzájárul a társadalmi viszonyok újratermelődéséhez, melyet úgy tud elfedni, hogy közben az autonóm működés látszatát kelti. Ez azt is jelenti, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek az iskolában iskolai egyenlőtlenséggé alakulnak, majd a szerzett bizonyítványok útján – az eltérő karrierlehetőségek által –, ismét társadalmi egyenlőtlenséggé válnak.

A vitaindító cikk *Nahalka* (2016) alapján három, az oktatási esélyegyenlőtlenségek kialakulását és fennmaradását értelmező elméletet azonosít. Jól ismerem *Nahalka István* ezen tipologizálását, hiszen jómagam is ezt a tipológiát alkalmaztam például a disszertációm alapjául szolgáló kutatásom alátámasztására. Ez nem is véletlen, hiszen egy nagyon jól megalapozott, alátámasztott és értelmezhető tipológiáról van.³ Ugyanakkor jelezni szeretném,

³ Hasonlóan egyébként *Nahalka* (2003) egy korábbi, az esélyek egyenlőtlenségének értelmezését segítő elméleti tipologizálásához (konzervativizmus, liberalizmus, kompenzatorikus szemlélet, emancipációs szemlélet).

hogyan egy lehetséges – és véleményem szerint bizonyos értelemben szűkített, így nem is teljes – tipologizáció a létező elméleteknek, de más elméletek és tipologizációk létjogosultsága ugyanúgy fennáll. Lényegében erre hívta fel figyelmemet anno *Papp Z. Attila* opponensem, nevezetesen arra, hogy ha az iskola és társadalom viszonyáról, oktatási (esély)egyenlőtlenségekről és azok újratermelődéséről – még ha vázlatosan és iskolai szinten is – értekezünk, szükséges és meggyőzőbb a tágabb strukturális kontextusokra történő utalás (a teljesség igénye nélkül például *Beck, Boudon, Bourdieu, DiMaggio, Mare, Parsons, Sorokin, Treiman*). Hozzáteve azt is, hogy az elméletek a gyakorlatban nem érvényesülnek önmagukban, azaz a gyakorlati megvalósulás során nem alakulnak ki az elméleti tipológiába illeszthető tiszta kategóriák. Másként fogalmazva – mint ahogy *Lannert Judit* előopponensi bírálatában is felhívta rá a figyelmemet – a *Nahalka* (2016) tipológiájában szereplő elméletek a gyakorlatban nem zárják ki egymást, hanem időben máskor és más erősséggel ható folyamatokat takarnak. Például a koragyermekkorban, az anyagi, szociális stb. háló elégtelensége miatt is keletkező lemaradások hátrányos helyzetbe hozzák a gyerekeket, a többségi társadalom szegregáló magatartása pedig eleve olyan iskolákba irányítja őket, ahol a gyakran kontraszelektált pedagógusok elfogult pedagógiai és értékelési kultúrája tovább növeli a hátrányokat.

ezen tanulók jelentős része
szegregált körülmények
között tanul és nő fel

Jelenleg is azt gondolom, amit a korábbiakban már idézett kutatásom során is deklaráltam: az oktatási esélyegyenlőtlenségek vizsgálatánál, amennyiben ezen tipologizálást veszem alapul, akkor a látens diszkriminációs modellt tekintem kiindulópontnak (tehát nem a deficitelmélet!), hozzáteve, hogy az egyes modellek nem választhatók el élesen egymástól. A különböző modellekben meghatározott legfőbb tényezők, folyamatok időben máskor és eltérő intenzitással jelentkeznek, és gyakorolnak hatást az oktatási esélyegyenlőtlenségek kialakulására és fennmaradására. A társadalmi háttér okozta deficitkelekedés eleve kedvezőtlen helyzetbe hozzák a gyerekeket a magyar iskolarendszerben. A szelekciós mechanizmusok következtében ezen tanulók jelentős része szegregált körülmények között tanul és nő fel, és olyan csökkentett minőségű pedagógiai szolgáltatásban részesül, amely negatívan hat az iskolai eredményességére, a társadalmi kapcsolatrendszerére, s végső soron a későbbi életesélyeire. Az iskolák és pedagógusaik középosztályhoz igazodó pedagógiai, módszertani és értékelési kultúrája pedig tovább növelheti ezeket a hátrányokat. Vagyis akár időszakonként, akár a társadalom egészében, akár adott iskolákban többféle mechanizmus is érvényesülhet, az eltérés inkább abban van, hogy – a társadalmi kontextustól és helyzettől függően – melyik kap nagyobb szerepet (*Szell, 2017; 2018*). Hozzáteve, hogy *Bourdieu* – kinek művei egyébként az egyik legmélyebb intellektuális élményt nyújtják számomra – elmélete és álláspontja *Nahalka* (2016) mindhárom értelmező modelljében visszaköszön, s a látens diszkrimináció igazából nem is annyira látens, mivel társadalmilag egyértelműen tapintható következményei vannak.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy egyetlen elméleti megközelítésről, modellről sem gondolom azt, hogy időtől, helytől, másként fogalmazva adott kontextustól, feltételrendszerrel függetlenül értelmezendő, illetve értelmezhető. Ráadásul a kutatások során a kutatót is –

akármennyire is az objektivitásra törekszik – befolyásolja az, hogy miként gondolkodik a világról (egyéni fókuszok), s az is, hogy más kutatók, egyes kutatói közösségek miként gondolkodnak a világról (tudományos paradigmák). A tudományos paradigmák – amelyeket nagyon röviden egy tudományos közösség minden egyes tagja által a világ és jelenségei magyarázatára közösen elfogadott alappilléreknek (értékek, normák, gondolkodásmódok, vélekedések, módszerek stb. összessége) lehet tekinteni – fontos előnye, hogy nem kell mindig újrakezdeni a tudományos megismerést, adottak a fogalmi keretek és módszerek, ugyanakkor hátránya, hogy vannak esetek, amikor mellőzik azokat az új jellemzőket, problémákat, megfigyeléseket, amelyek nem illenek bele az adott paradigmába. Meggyőződésem, hogy a világot, társadalmat nem lehet egyetlen szemüvegen (paradigmán) keresztül szemlélni,⁴ s ugyanez igaz az iskola világára is, a tanulók sokfélesége adott, így más és más megközelítések, módszerek érhetnek csak el eredményeket. Természetesen kulcskérdés: vajon milyen eredményeket kell, hogy elérjenek az iskolák? Melyek a fő célok? Melyek azok az értékek, amelyeket közvetítsen egy iskola? Egyáltalán vannak-e ilyenek? Mi alapján is döntjük ezt el? Milyen funkciói is vannak jelenleg az iskoláknak, s ehhez kötötten milyen feladatok hárulnak a pedagógusokra? Ezeknek a kérdésköröknek a tárgyalása túlmutat jelen írás keretein, ugyanakkor már a kérdésselvetés is elvezet bennünket a következő vitapontig, nevezetesen ahhoz, hogy az iskola valóban tekinthető-e egy, a társadalmi folyamatoktól elzárt közegnek.

Milyen funkciói is vannak jelenleg az iskoláknak?

Harmadik vitapont: Az iskolák társadalmi beágyazottságának figyelmen kívül hagyása

Az oktatási, iskolai (esély)egyenlőtlenségek vizsgálatánál az egyes tudományágak máshova helyezik a hangsúlyt, és ez így is van jól. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy hermetikusan elzárt rendszerben gondolkozhatunk az adott tudományágon belül. És ebben azt hiszem teljesen egyet is értünk *Ercse Krisztával*, hiszen ő is azt írja, hogy az oktatás terében zajló folyamatok megértéséhez szükséges a neveléstudomány. S valóban, ha az iskolát és pedagógusait a pedagógia területén tájékozatlan szociológusok de facto tehetetlennek tekintik – én biztosan nem tekintem annak, habár bizonyos korlátokat azért vélek felfedezni –, akkor megkérdőjeleződik az iskola, az iskolarendszer össztársadalmi hasznossága, működőképessége. Ugyanakkor ez visszafelé is igaz: csak pedagógiai paradigmából nem lehet megérteni a jelenséget. Másként fogalmazva: az iskola egyrésztől pedagógiai intézmény (nevelési célok), másrésztől társadalmi szervezet (társadalmi célok). Mint pedagógiai intézmény komplex személyiségfejlesztést, ismeretátadást, képességfejlesztést végez, s – jó esetben – biztosítja

⁴ Többek között ezért is szemben állok a paradigmák kibékíthetetlenségét hirdetőkkal (értsd: a paradigmák közötti párbeszéd süketek párbeszéde), s inkább az egyes paradigmák eltérő megközelítési módjainak egymást ötvöző, kiegészítő jellegében látom a jelenségek komplexitásának egyre mélyebb megismerési lehetőségét.

azon ismeretek és készségek elsajátításának lehetőségeit, amelyek az egyéni életvitelhez szükségesek, egyben hozzájárulnak a társadalom megújulásához és a kulturális értékek terjesztéséhez is. Mint társadalmi szervezet a társadalom által elvárt tudáselemeket, társadalmi-kulturális tartalmakat, értékeket, magatartásmintákat közvetíti, őrzi meg, termeli újra és fejleszti (sok esetben más társadalmi intézményekkel – például a családdal – együttműködve), s nem utolsósorban a társadalmi mobilitás egyik fontos meghatározója. Ennek kapcsán nem szabad megfeledkezni a történelmi-társadalmi viszonyok, változások iskolákra és pedagógiai tartalmakra gyakorolt hatásairól sem. A pedagógiai és szociológiai narratíva mellé társul még a közgazdasági narratíva is, mely szerint az oktatás fő funkciója a társadalmi munkamegosztás, a termelésbe való bekapcsolódás támogatása.

Az iskolák működését számos tényező, körülmény befolyásolja az egyéni elvárásoktól a helyi és ösztársadalmi elvárásokig, melyhez társulnak egyéb oktatáspolitikai elvárások is. Az iskola egyszerűen nem függetlenítheti magát ezektől a tényezőktől és kontextusoktól. S itt jutunk el ahhoz a sarkalatos ponthoz és egyben határozott álláspontomhoz, hogy az iskolát és az iskolában zajló folyamatokat nem lehet a szűkebb-tágabb társadalmi környezete – mondhatni szociológiai nézőpont – nélkül vizsgálni.⁵ Csakis így érthetjük meg az iskola belső és külső dimenzióit, az azok közötti dinamikus kölcsönhatásokat, ami elvezethet ahhoz, hogy megértsük azt is, hogy egy iskola miként reagál és cselekszik a különböző kedvező, illetve kedvezőtlen, stabil, illetve instabil tényezők között. Ez az oktatásökológiai megközelítés (Forray és Kozma, 1992) nem kizárólag az egyének szintjén, hanem sokkal inkább a tanulókat és szülőket, az iskolát és pedagógusait körülvevő szűkebb-tágabb viszonyrendszerben vizsgálódik. Ezt az oktatásökológiai megközelítést jól szemlélteti Bronfenbrenner (1979) koncentrikus körökből álló ökológiai modellje, amelyet, ha az oktatási-nevelési rendszer jelenségeire értelmezünk, akkor az iskola tanulói, pedagógusai először is a családba, iskolai osztályba, tantestületbe (*mikrorendszer*) ágyazottan jelennek meg, amely beépül az iskolába (*mezorendszer*), az iskolát körülvevő helyi szociokulturális környezetbe (*exorendszer*), s ezen keresztül a társadalom és a kultúra egészébe (*makrorendszer*).

Az iskolát társadalmi és ökológiai keretben értelmezve érthető csak meg, hogy miként kúszik be az iskola életébe a társadalmi egyenlőtlenség, amely az oktatási esélyek egyenlőtlenségében és a méltányos oktatás biztosításának hiányában is megnyilvánul. Az eddigi kutatások alapján elég jól körvonalazhatók azok a mechanizmusok, amelyek az iskolarendszerünk oly nagymértékű szelektivitása irányába hatnak. A mechanizmus szemléltetésére jó példa a képesség szerinti szelekció (amennyiben társadalmi szelekció is érvényesül benne, s miért is ne érvényesülne), a tanuló saját közegében (családban, szűkebb-tágabb

az oktatásökológiai megközelítés sokkal inkább a tanulókat és szülőket, az iskolát és pedagógusait körülvevő szűkebb-tágabb viszonyrendszerben vizsgálódik

⁵ Tulajdonképpen ez a megközelítési mód jelenik meg például a Papp Z. Attila vezetésével zajló *Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multi-etnikus környezetben* című kutatásban is (lásd például Patakfalvi, Papp és Neumann, 2018).

közösségekben) elsajátított nyelvi kód és az iskola által normaként elfogadott nyelvi kód közötti különbség (mely sok esetben tanulási, tudáselsajátítási és/vagy viselkedésszerű problémaként jelenik meg az iskola számára), valamint a tanári és iskolai szintű elvárások (melyek sok esetben önbeteljesítő jóslatként is működnek). Minderről bővebben lásd: Széll, 2018.

nem feltétlenül kellett padban ülniük a gyerekeknek, ülhettek a padon, a földön, sőt még tökmagot vagy napraforgómagot is törhettek, ehettek az órán

ÖSSZEGZÉS

Adódhat a kérdés, hogy mit tehet az iskola a társadalmi (esély)egyenlőtlenségekkel? Egyet-értve a cikk szerzőjével; igen sokat, hiszen a pedagógia és a pedagógus mozgásterét, ugyanakkor a sikerhez vezető út kihívásokkal és kudarcokkal is ki van kövezve (ez egy ilyen hivatás). A jövő iskolájának biztosan nem merev rendszerben kellene szerveződnie. Például nem érthető számomra, hogy kvázi az ipari társadalom kiszolgálását hivatott merev csengési rendszer miért élhet még mind a mai napig az iskolákban. Vajon tényleg csak így lehet a tanulási-tanítási folyamatokat megszervezni, menedzselni? Az órák szervezése, összeállítása, az órátartás menete, a termék elrendezése stb. mennyiben kell, hogy merev keretek között valósuljon meg? Természetesen, mint mindenben, ebben is vannak üdítő kivételek, de az általános gyakorlat még mindig nagyfokú rugalmatlanságot tükröz a jelenlegi iskolarendszerben. Egyszer egy, többségében roma/cigány, illetve nagyon hátrányos társadalmi helyzetben lévő gyerekeket oktató pedagógus mesélte – aki már azóta elhagyta a pályát –, hogy nála az óráin nem feltétlenül kellett padban ülniük a gyerekeknek, ülhettek a padon, a földön, sőt még tökmagot vagy napraforgómagot is törhettek, ehettek az órán. A megállapodás csak annyi volt, hogy óra végén szedjék össze a szemetet. Az óra menete ettől még zavartalan volt, pontosabban fogalmazva más módon volt és mégis működött.

A társadalmi valóságban és az oktatás világában sincsenek egyenlőségkérdések, nagyon sokféle változat nagyon sokféleképpen valósulhat meg. Például egy bizonyos tanulási módszer, program bizonyos iskolában, bizonyos iskolai körülmények között eredményesnek, hatásosnak bizonyulhat, miközben egy másik iskolában, valamilyen tekintetben biztosan más körülmények között már nem. Ezért is tolódik el a kutatások fókuszja egyre inkább arra, hogy mi és milyen körülmények között működik, illetve arra, hogy mi és milyen körülmények között nem működik. Azt is látni kell, hogy a társadalomtudományok a jelenségek többségére nem tudnak teljesen egzakt válaszokat adni, hiszen csak és kizárólag valószínűségi összefüggések, ok-okozati kapcsolatok (melyek megtalálása az oktatás területén kifejezetten nehéz, olykor lehetetlen vállalkozás) meglétét kereshetik. Kezdetben az oktatáskutatások ezért is a legnagyobb valószínűséggel bekövetkező eseményekre fókuszáltak (például kedvezőbb családi, anyagi-szociális háttérrel jobb tanulási eredményt érnek el a diákok), ugyanakkor idővel egyre inkább megjelentek a fő áramlatba nem illeszkedő jelenségek vizsgálatai is (például kedvezőtlenebb családi, anyagi-szociális háttér ellenére kiemelkedő tanulási eredményt elérő diákok, iskolák vizsgálata).

Az iskola és a társadalom viszonyának két fontos, több évtizede fennálló strukturális problémája, hogy a (1) a magyar oktatási rendszerben rendkívül erősek a társadalmi meghatározottságból eredő szelekciós mechanizmusok, és (2) ezzel szoros összefüggésben az oktatás minőségi (hatékonysági, eredményességi és méltányossági) problémákkal (is) küzd. Az 1960-as évek óta keletkező empirikus kutatások egyértelműen rámutatnak arra, hogy a szelektív iskolarendszerekből adódóan a hazai iskolák nagy része nem képes mérsékelni a kedvezőtlen (anyagi, szociális) helyzetből eredő hátrányok hatásait, a különböző szelekciós mechanizmusok révén inkább konzerválja, újratermeli, sőt sok esetben növeli a társadalmi különbségeket, egyenlőtlenségeket (csak a legújabbakból néhány a teljesség igénye nélkül: *Berényi*, 2018; *Fejes és Szűcs*, 2018; *Fejes, Tóth és Szabó*, 2020; *Patakfalvi, Papp és Neumann*, 2018; *Széll*, 2018; *Széll és Nagy*, 2018). Hozzáteve, hogy hazánkban a családi háttér hatása főként az iskola átlagos társadalmi összetételén keresztül érvényesül. Az eredmények azt mutatják, hogy ha két hasonló családi háttérrel rendelkező diák eltérő átlagos társadalmi, gazdasági és kulturális összetételű iskolába jár, akkor jelentősen eltérő eredményeket ér el, viszont a hasonló tanulói összetételű iskolába járó diákok között kismértékű a teljesítménykülönbség, még akkor is, ha az egyéni családi hátterük különbözik egymástól (erről lásd bővebben *Ostorics és mtsai*, 2016; *Széll*, 2018). Összességében tehát akár lehetne azon vitatkozni, hogy az iskolának és a pedagógusoknak feladata-e a társadalmi egyenlőtlenségek kezelése, mérséklése, ugyanakkor abban egyet kell, hogy értsünk, hogy az biztosan nem feladata, hogy konzerválja, újratermelje, sőt növelje a társadalmi (esély)egyenlőtlenségeket.

Visszakanyarodva az eredeti fókuszra, muszáj feltennem a kérdést: Valóban a kutatók által esetlegesen is ilyen-olyan mértékben képviselt deficientszemlélet a legfőbb probléma az oktatási esélyegyenlőtlenségek kapcsán? Valóban az a fő probléma, ha vannak kutatások, amelyek rámutatnak arra, hogy bizonyos társadalmi meghatározottságok jól vagy kevésé jól körülhatárolt mechanizmusok útján hátránnyá válnak, hátrányként (deficitként) jelentkeznek az iskolai rendszerben is? Alapvetően még egyet is tudok érteni azzal, hogy az oktatási esélyegyenlőtlenségek elleni küzdelemre akkor van minél nagyobb esély, ha a tényleges okokat firtató kérdésekre sikerül a megfelelő válaszokat megtalálni (a jó válaszok megtalálásához alapvetően jó kérdésekre van szükség). De sajnos azt már nem fejtí ki a szerző, hogy akkor vajon melyek is a valódi okok és az azokra vonatkozó megfelelő kérdések, vagy legalábbis, hogy melyeket tartja valódi okoknak és kérdéseknek. Ez a hiányérzet már csak azért is égető, mert a deficientszemlélet semmiképpen nem tekinthető oknak, még ha a szerző az egész írásában ezt is állítja pellengérré, akkor sem. Hozzáteve, hogy valóban fontos lenne feltárni azokat a mechanizmusokat, amelyek a deficientszemléletet fenntartják és erősítik, hiszen a lényeg ebben mégiscsak az, hogy bizonyos egyéneket, társadalmi csoportokat, még ha jószándékból

vajon melyek is a valódi okok és az azokra vonatkozó megfelelő kérdések

is, valamilyen szempontból hátrányos helyzetben lévőknek stigmatizálunk úgy, hogy igazából ennek a megkülönböztetésnek negatív következményei vannak, lehetnek.⁶

Iskolai terepmunkáim során számos kedvezőtlenebb anyagi, szociális körülmények közül érkező gyerekeket magas arányban tanító általános iskola igazgatójával, pedagógusaival beszélgettem – adott kutatáshoz kötötten, illetve informálisan is –, s több esetben visszaköszönt az iskolák által érzékelt társadalmi bizonytalanság, előítéletesség, s a lehetőségek behatároltsága (értvezalatt a pénzhiányt, a hiányos infrastruktúrát, a minőségi pedagógusok hiányát, a magas fluktuációt stb.). Amit napjainkban tapasztalhatunk, az az egyenlőtlenségek kumulálódása: a területi, az oktatási, a munkaerőpiaci, a digitális egyenlőtlenségek, az információhoz jutás egyenlőtlensége – és még sorolhatnánk – mind-mind összefüggnek és erősítik egymás negatív hatásait. Természetesen az iskola sem függetlenítheti magát ettől, hiszen az iskola társadalmilag is beágyazott, függ a társadalmi környezetétől, és a társadalmi elvárásokban is ez fogalmazódik meg, ugyanakkor a megoldásokban felelőssége és feladata van pedagógusnak, iskolának, tanulónak, szülőnek, oktatáspolitikának és társadalomnak egyaránt.

amit napjainkban tapasztalhatunk, az az egyenlőtlenségek kumulálódása

IRODALOM

- Berényi Eszter (2019): A szegregációs jéghegy csúcsa. In: Fehérvári Anikó és Széll Krisztián (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. L' Harmattan, Budapest. 301–323.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk., 2018): *Én vetkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Fejes József Balázs, Tóth Edit és Szabó Dóra Fanni (2020): Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, **181**, 1. sz., 68–78.
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 37–56.
- Nahalka István (2016): Az esélyegyenlőség és a komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése. *Új Pedagógiai Szemle*, **66**, 7–8. sz., 34–39.
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016): *PISA 2015: Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

⁶ Pl. a migráns vagy a roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének pedagógiai megítélésének, kezelésének kérdése: Vajon deficitként vagy előnyként tekint-e az iskola, a pedagógus erre a kétnyelvűsége?

Patakfalvi-Czirják Ágnes, Papp Z. Attila és Neumann Eszter (2018): Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, 27. 3. sz., 474–480.

Széll Krisztián (2017): Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák. PHD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.

Széll Krisztián (2018): *Iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák.* Belvedere Meridionale, Szeged.

Széll Krisztián és Nagy Ádám (2018): Oktatási helyzetkép: iskolai életutak, tervek és lehetőségek. In: Nagy Ádám (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016.* Excenter Kutatóközpont, Budapest. 54–97.

