

AZ ISKOLA NEM SZIGET

PAPP Z. ATTILA*

Reziliencia távolról és közlelől

Jelen tematikus blokkban négy esettanulmányt közlünk, amelyek egy olyan kutatás keretében születtek, amely az intézményi/iskolai szintű reziliencia kialakulására és fenntartására próbált válaszokat adni. Az intézményi rezilienciát kvantitatív, statisztikai eszközökkel értelmeztük: azt az iskolát tekintettük reziliensnek, amelynek intézményi szintre aggregált kompetenciaértéke átlag fölötti volt, miközben a szintén ily módon aggregált családiháttér-index átlag alatti volt.¹ A reziliencia jellemzőinek jobb megértése céljából olyan kontrolliskolákat is választottunk, amelyek ugyanilyen mutatók szerint nem tekinthetők reziliensnek, azaz a családiháttér szerinti becsléshez képest gyengébben vagy átlagosan teljesítenek.

A kutatás a hatékony iskola vizsgálati keretébe illeszkedik, ám a társadalmi kontextus dimenziójának kutatásba való bevonásával további fontos tényezők feltárására is lehetőséget ad. E kontextusban különösen fontos az iskola és a helyi társadalom viszonya, különböző társadalmi rétegeknek és csoportoknak az iskolával szembeni elvárása, az iskolával kapcsolatos társadalmi attitűdök. Az iskolai hatékonyság kutatásai bebizonyították továbbá, hogy bizonyos szervezeti változások képesek a tanulói eredményesség megváltoztatására.² (Sammons 2007) Morales és Trotman³ az oktatási rezilienciát multikulturális közegben vizsgálva többek között kiemelik a környezeti tényezők fontosságát is, ezen belül pedig a család és az iskolai intézményi jellemzőkön kívül (például a mentorálás, egyéb fejlesztő foglalkozások megléte) a reziliens diákok közösségi programjait emelik ki. Masten, Best,

* Papp Z. Attila szociológus, kutatóprofesszor (TK Kisebbségkutató Intézet, Budapest), egyetemi tanár (Miskolci Egyetem BTK ATTI). A tanulmány az Iskola nem sziget. Oktatási és közösségi reziliencia multietnikus környezetben c. NKFIH 120400 sz. projekt keretében készült.

¹ Még pontosabban a kompetenciaértékek a felső negyedben, a családiháttér-index az alsó negyedben volt.

² Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. The University of Nottingham, School of Education. https://www.fau.edu/education/research/conferences/icsei2006/documents/Sammons_keynote.pdf (Letöltés ideje: 2022. május)

³ Morales, E. E., Trotman F. K. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America. Factors Affecting Student Success*. Peter Lang Publishing, New York.

Garmenzy⁴ a helyi társadalom három olyan jellemezőjét azonosítja be, amelyek támogatják a reziliens gyerekek kibontakozását: 1. a diákok számára mintaként és erőforrásként működő társadalmi szervezetek jelenléte; 2. azon társadalmi normák kommunikálása, amelyek a helyi társadalom tagjai számára elősegítik az elvárt viselkedésmódok és beállítódások megértését; 3. a gyerekek értékelt, elismert tagként való részvételének lehetősége a közösség életében.

Kutatásunk alapkérdése az volt, beazonosíthatók-e az iskolai sikeresség komponensei multi-etnikus környezetben, és ha igen, ebben milyen szerepe van a helyi társadalom jellemzőinek? Empirikus vizsgálódásaink ugyanakkor arra is választ adnak, a sikeresnek vagy átlagosnak tartott iskolák hogyan kezelik a tanulók hozott hátrányait?

Alaphipotézisünk az volt, az iskola nem működhet a helyi társadalomtól függetlenül, nem sziget: ezzel azt feltételeztük az intézményi reziliencia magyarázatakor számolni kell a szűkebb társadalmi környezet sajátosságaival. Sőt maga a település és térség is – bizonyos feltételek mellett – szintén reziliensnek tekinthető, főleg, ha képes térségi válaszokat adni a megváltozott környezetre, és ha egyensúlyra törekszik.⁵ A települések általában is különféle veszélyeknek tehető ki, a szakirodalom például megkülönbözteti az elsődleges veszélyeztetettséget (környezeti, demográfiai, foglalkoztatásbeli okok), a másodlagos sérülékenységet (ez leginkább regionális egyenlőtlenségből fakad és inkább a kisebb településeket érinti), illetve a harmadlagos sérülékenységet, amely a városok közötti egyenlőtlenségekre, az aprófalvak leszakadására utal.

Kutatásunk első szakaszában az Országos Kompetenciamérés telephelyi adatait használtuk. A több tanév adatai szintjén folytatott statisztikai elemzésekből az körvonalazódott,⁶ hogy reziliens iskolákat nagyobb valószínűséggel lehet találni a kisebb és falusi iskolák körében. Ezzel szoros összefüggésben az is kijelenthető, hogy a reziliens iskolákat nem helyi iskolai verseny termeli ki, ugyanis a reziliencia esélyét nem növeli az, hogy ha a környéken még van egy vagy több más hasonló státusú iskola is. Ez arra utalhat, hogy az iskolák bizonyos értelemben magukra maradva véletlenül vagy kényszerből, tudatosan vagy éppen nem egy határozott stratégia miatt is válhatnak rezilienssé. Területi szinten azt is megállapíthatjuk, hogy a központi és Nyugat-Dunántúli régióban nagyobb valószínűséggel találni

⁴ Masten, A., Best K., & Garmenzy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*. (2), 425-444.

⁵ Fejérdy Tamás – Z. Karvalics László: Kis- és közepes városok kulturális reziliencia-súlypontjai. Replika, 2015 (94). 113–127.

⁶ Neumann Eszter – Attila Papp Z.: *Education of Roma and educational resilience in Hungary*. In: Manuela Mendes - Olga Magano – Toma Stefania (eds.) *Social and Economic Vulnerability of Roma People. Key Factors for the Success and Continuity of Schooling Level*, Springer, 2021. Patakfalvy-Czirják Ágnes – Papp Z. Attila – Neumann Eszter: Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multi-etnikus környezetben. *Educatio*, 2018/3. 474–480.

reziliens iskolát, ez pedig azért érdekes, mert úgy tűnik, nem azokban a régiókban válnak rezilienssé az iskolák, ahol nagyobb arányban élnek hátrányos helyzetű és/vagy roma származású diákok. Az iskolák belső élete kapcsán a tanári összetétel és az értékelési gyakorlatok is mutattak szignifikáns hatásokat. Azokban az iskolákban például, amelyekben egyfajta belső kulturális sokszínűség érzékelhető (van roma származású vagy nem magyar anyanyelvű és/vagy állampolgárságú pedagógus) nagyobb eséllyel lesznek reziliensek. Az értékelési gyakorlatok közül fontos megjegyezni, hogy a horizontális, kollegiális-közösségi értékelés gyakorlata szignifikánsan növeli a reziliencia esélyét (szemben a külső értékéssel, amelynek elemzéseink szerint nincs érdemi kihatása erre). A pedagógiai programok közül úgy tűnt az IPR-nek és a cigány nemzetiségi programnak sem volt mérhető pozitív hatása a rezilienciára, vélhetően e programok másfajta tudásokat, kompetenciákat adnak át a tanulóknak.

Kutatásunk második, hosszabb szakaszában kvalitatív eszközökkel próbáltuk feltárni az intézményi reziliencia iskolai és térségi összefüggéseit. Ennek érdekében négy térségben 2–2 települést választottunk ki, ahol iskolai és közösségi esettanulmányokat készítettünk. A települések kiválasztásánál az egyik fő szempont az volt, hogy az ott működő, általunk is vizsgált iskola statisztikai szempontból reziliens legyen. Ehhez az iskolához és településhez kerestünk ugyanabban a térségben egy másik (kontroll) iskolát/települést, amely ugyan hasonló szocio-demográfiai adottságokkal rendelkezik (pl. az OKM alapján mérhető CSHI, roma arány), ám az iskola nem reziliens az OKM adatok szerint.⁷ A kiválasztott településeken az iskola belső és külső szereplőivel (intézményvezetők, munkaközösségvezetők, pedagógusok, diákok, szülők, település meghatározó személyiségei, vállalkozók, civil szervezeti képviselők stb.) egyéni és csoportos beszélgetéseket készítettünk. Az interjúkat legépeltük, és az esettanulmányok elsősorban ezek elemzésére, valamint különféle iskolai vagy a településre vonatkozó dokumentumok felhasználására épül.

Az önmagában is impozáns empirikus anyag olyan rendszerszintű oktatáspolitikai hatásokat dokumentál mikroszinten, amelyek segítenek megérteni nem csak a reziliencia esélyének kialakulását és fenntartását, hanem a jelenlegi magyar általános iskolai rendszer kistérségi működését is. A rendszerszintű jellemzőkből két fontos elemet ki kell emelnünk, amelyek mindegyik helyszínen markáns hatással voltak az iskolákra: 1. a fenntartóváltást, azaz az iskolák kikerülését az önkormányzati fenntartásból, illetve 2. az egyháziasítás folyamatát, amelynek során olyan egyházi fenntartású iskolák jönnek/jöttek létre, amelyek emelt állami támogatásban is részesülnek. Falvakon, kisebb településeken a fenntartóváltás felemás kapcsolatrendszer generált az iskolák és az önkormányzat között. Az iskolák egy

⁷ Jelen tematikus blokkunkban Hántód – Atelep, illetve Kömény – Szatmárpópa alkot reziliens, illetve nem reziliens párokat.

része légüres térbe került, a helyi intézményekkel való kapcsolata beszűkült: az iskola az önkormányzattól csak minimális forrásokat tudott kialakítani, az önkormányzatok viszonya pedig tehermentessé vált, amely sok esetben azt is előidézte, hogy érdektelenné is vált az iskola megőrzésében vagy legalábbis társadalmi presztízsének fenntartásában. Egyik, jelenleg is közölt esettanulmányunkban (Kömény)⁸ ez a jelenség részletesen dokumentált, és fordított virillis helyzetnek neveztük azt, amikor a helyi elit ellenérdekelt az iskola fenntartásában.

A másik említett makrojellemző, az egyházasítás átrendezte a helyi, kistérségi oktatási piacot. Több helyszínen is azt tapasztaltuk az egyházi iskolák térhódítása felerősíti és átrendezi az iskolaválasztási stratégiákat, újfajta szelekciós mechanizmusok alakulnak ki: az állami iskolákból több helyen egyre inkább a hátrányos helyzetű, roma gyerekek oktatási helyszíne lesz, az egyházi iskolákba pedig a tehetősebb, nem roma családok igyekeznek beírni gyerekeiket. A white flight jelensége ugyan már eddig is létezett, de az új oktatási piacon olyan iskolák is elromasodtak, amelyek még néhány éve reziliensnek, sikeresnek tűntek. Több esettanulmányban is körülírtuk ezt a kvázi oktatási piacot, amely valójában arra utal, hogy ez a piac instabil, mivel *nem esik egybe* sem a beiskolázási körzettel, sem az ingázási körzettel, sőt, még az adott településsel sem. Innen már nem nehéz belátni azt sem, hogy e kistérségi kvázi oktatási piacnak lesznek nyertesei és vesztesei is. Ha e jelenséget összevetjük a reziliencia térségi összefüggéseivel, látnunk kell, hogy e piacon belül a helyi centrumok megerősödnek és a helyi perifériák még inkább marginálisabb pozícióba kerülnek többek között azért, mert felszakadozott az intézmények kapcsolata a helyi közösségekkel. Úgynevezett hiszterézis, azaz késleltetett hatás érvényesül, és a piac átrendeződése miatt a centrumok lesznek a nyertesek. Kérdés persze, kik ezek a helyi centrumok? Az iskolai eredmények (statisztikai adatok) alapján például azt láttuk, a kis települések tűnnek reziliensnek, de a térségi folyamatok eredményeképpen éppen ők lettek a vesztesek. Több terepmunkánk tapasztalata alapján az is megfogalmazható, hogy az igazi reziliens (azaz sikeresen alkalmazkodó szereplő) a közeli nagyváros, nagyobb település, mivel az új helyzetre (sokk-ra) valójában ők jobban reagáltak, erőforrásokat szívtak el az amúgy is erőforrás szegény településről, és így megerősödött térségi pozíciójuk is. Ez a nagyobb település szempontjából akár sikerként csapódhat le, de a jelenség valójában a regionális egyenlőtlenségeket, az iskolai szegregációt erősíti, amely hosszabb távon viszont az egész rendszer méltányosságát, esélykiegyenlítő funkcióját ássa alá.

A négy kistérségi kutatási terepünk közül háromban a roma tanulók arányának nagyobb mértékű növekedése új jelenségként tételeződött (a baranyai régióban ez nem volt különösebben tematizálva). Ezeken a helyszíneken a roma tanulói jelenlét a pedagógiai kihívásoktól kezdve a társadalmi előítéletek rendszerébe helyezve

⁸ A településneveket anonimizáltuk.

egyaránt megjelent. Volt, ahol a pedagógiai eszköztárat igyekeztek ehhez igazítani, más helyszíneken viszont egyfajta többségi, asszimilációs-szimbolikus attitűd volt érzékelhető. Egyik helyszínen például (Szatmárpópa) odáig ment az előítéletes gondolkodás, hogy a roma gyerekek saját anyanyelvét nem létező, használhatatlan nyelvként aposztrofálták a pedagógusok. Egy másik helyszínen (Gesztenyés) a helyi elit a település ellentmondásos múltjához a nemzeti-konzervatív hagyományokkal való feltétlen azonosulással, és a létező és kitalált hagyományokhoz való fenséges-ünnepélyes viszonyulással fordult. Itt ebbe a koncepcióba is illeszkedik az iskola egyházi átadása és a nemzeti neveléssel kapcsolatos elvárások hangsúlyozása, ezért a helyi roma lakosságból csak azok kaphatnak helyet, akik „igazodnak” a többségi normákhoz és kapcsolódni tudnak a magyarság rítusaihoz. Egy harmadik helyszínen (Atelep) a helyi településvezető adminisztratív eszközökkel igyekezik a roma lakosságot „kordában” tartani, és ezért nem véletlen, hogy a diákok is úgy érzik folyamatos megfigyelés alatt állnak. E példák azt sugallják, hogy a társadalmi előítéletek egy adott szintje mellett valójában nagyon nehézvé válik a reziliens iskolai utak kialakítása.

Kutatásunk egyik érdekessége az is, hogy lehetővé vált a statisztikai adatok kvalitatív módon történő validálása. Visszatérő kérdésként merült fel a terepmunkák során, hogy vajon, amit a helyszínen kvalitatív eszköztárral látunk összevág-e a statisztikai elemzésből leszűrt értékelésekkel. Egyszerűbben azt a kérdést is megfogalmazhatjuk, hogy közelről tekintve valóban reziliens-e az ami messziről annak látszott? E kérdésre adható válaszok mindegyik esetével találkoztunk: 1. volt olyan iskola, ami a statisztikai adatok alapján reziliens volt és a helyszínen is annak tűnt (1-es típusú kongruencia). 2. volt olyan is, amely messziről annak tűnt, de a helyszínen erről egyértelműen nem győződünk meg (1-es típusú inkongruencia); 3. volt olyan, amely nem tűnt reziliensnek, de a helyszínen innovatívnak tűnt (2-es típusú inkongruencia); 4. volt olyan iskola, amely sem messziről, sem közelről nem tűnt reziliensnek (2-es típusú kongruencia).

A helyszínen is reziliensnek tűnő intézmények (1-es típusú kongruencia, pl. a tematikus blokkban itt közölt Hántód) esetében kiderült, hogy tudatosan készülnek az OKM mérésekre, és egyfajta belső mérési rendszert is kialakítottak. Érdekes, hogy az ilyen típusú intézményekben a roma tanulói arány nem tételeződött éles problémaként a helyszínen készített interjúk során. Hántódon ráadásul egy tanoda is működik, amelynek vezetője hathatósan igyekszik a roma gyerekek továbbtanulását is befolyásolni. Megjegyzendő az is, hogy amíg ezen 1-es típusú kongruenciával jellemzett típusban a white flight nem indul be, illetve az iskola helyi kínálatában ki tudja elégíteni a nem roma szülők elvárásait (pl. működtet egy olyan osztályt, amelyben viszonylag alacsony a roma tanulók aránya), addig vélhetően a tehetősebb roma családok gyerekei is ide járnak. A 2-es típusú kongruenciával jellemzett helyszíneken (pl. Atelep) mondhatni minden adott, ami szükséges ahhoz, hogy egy intézmény ne váljon rezilienssé: a település elitjén belül olyan

politikai, vallási konfliktusok vannak, amelyek kihatnak az oktatási intézmények társadalmi presztízsére. Ugyanitt a közeli nagyváros iskolái és/vagy a szomszéd település egyházi iskolája komoly vonzerőt jelent a nem roma családok számára.

Az 1-es típusú inkongruens esetben az intézmény nem is volt tudatában annak, hogy reziliensnek minősülhet. Ennek valószínű az is oka, hogy koncepciójukban csak az „abszolút sikerek” jelennek meg. Mivel a kompetenciaértékek önmagukban nem kimagaslók, és nem tudatosították a reziliens gondolkodást, azaz a valamihez képesti siker lehetőségét, a kompetenciamérés inkább stresszforrásként jelenik meg, amelynek egyik kimenetele az lehet, hogy „büntetik” őket, hiszen lehetséges, intézkedési tervet kell készíteniük. Megjegyzendő ők úgy reziliensek, hogy nincs belső mérési rendszerük, és az iskola környezetét a település szintű konfliktusok, a white flight egyaránt jellemzik. Mentsvárként néhány éve egyházi intézmény lettek, ettől várják a helyi folyamatok megfordulását. Itt a siker kulcsa talán az lehet, hogy ugyan hagyományos eszköztárral, de a pedagógusok még magas szakmai öntudattal rendelkeznek. A 2-es típusú inkongruens esetekben innovatív iskolával állunk szembe, amelynek vezetője nem csak, hogy elkötelezett a hátrányos helyzetű gyerekek hathatós oktatása mellett, hanem pályázatok szintjén rendkívüli aktív, és mélyen integrálódott az országos szakmai szervezetekbe is. Mindennek hatására olyan intézményi klímát valósított meg, amely támogatólag hat pedagógusra és diákra egyaránt. Amiért talán az OKM adatok szintjén nem tud reziliens lenni, az, hogy maga a vezető is az országos mérést amolyan l’art pour l’art dolognak tartja, és az iskola sikerének igazi indikátorát a továbbtanulási adatokban látja.

Alaphipotézisünk, miszerint az iskola nem sziget, és e helyi integráltság hozzájárul az iskolai sikerekhez részben megdőlni látszik. Igaz ugyan, hogy a rezilienciát és/vagy az innovatív iskolaműködést elősegíti a település egészével, a helyi intézményekkel való érdemi kapcsolattartás. Ezeken a helyszíneken vagy létezik egy kidolgozott belső mérési rendszer, vagy a településen, iskolában létezik olyan markáns személyiség, aki elkötelezett a hátrányos helyzetű diákok iskoláztatása, a továbbtanulásuk támogatása mellett. Mindennek viszont a fordítottja is igaz: a nem reziliens intézmények gyakran magára hagyatottak, és ezt a makrofolyamatok is elősegítik. Ugyanakkor találni olyan esetet is, ahol reziliens intézmény működik konfliktusos környezetben. A konfliktusok egy része a helyi elit törésvonalai mentén alakulhat ki, a konfliktuspotenciál egy másik szempontja pedig az, hogy a roma népesség társadalmi helyzete és lehetőségei mennyire rögzítettek (azaz felfelé zártak a település társadalmi hierarchiájában), és hogy milyen lehetőségei vannak a roma fiataloknak az oktatási mobilitásra.

Kutatásunk során elsősorban intézményi rezilienciára koncentráltunk, ám ugyanakkor dokumentáltuk azt is, a sikeres kitörési történetekben meghatározó szerepet játszanak az intézményes, strukturális mobilitást támogató humán szolgáltatások. A reziliens fiatalok élettörténetei rávilágíthatnak arra, hogy a helyi társadalmi hierarchián belül (a roma közösség belső rétegzettségét is figyelembe

vége) milyen pozícióból lehetséges az oktatási mobilitás, illetve az iskola és a helyi intézmények nyújtanak-e hatékony, intézményesített támogatást az oktatási mobilitáshoz.

Az intézményi szintű reziliencia kialakulásának esélye során számolni kell belső intézményi és külső, település, térségi szintű jellemzőkkel. Az iskola belső világából mindenképpen hozzájárulhat az intézményi rezilienciához a határozott szakmai koncepciók megléte, a tényleges esélyegyenlőségi (azaz nem csak lózungszerűen és nem csak pályázatok kedvéért végzett) tevékenységek, illetve a markáns vezető léte, valamint a belső mérési rendszer kialakítása és működtetése.

Település, térségi szinten a helyi konfliktusok létével számolni kell. A társadalmi, vallási, gazdasági, etnikai helyi konfliktusok bizalmatlanságot szülnek, gyakran együttjárnak a hitelesség hiányával, amelynek következtében az iskolák – a strukturális okokon túlmenően is – elszigetelődhetnek, magukra maradhatnak. Az iskola kapcsolatrendszerének formálissá válása és beszűkülése az iskola elszigetelődése nem erősítheti az intézményi reziliencia kialakulását.