

RADÓ PÉTER

Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon¹

Az írás vázlatos áttekintésére vállalkozik az oktatási egyenlőtlenségek keletkezéséről, azok dinamikájáról, az eddigi oktatáspolitikai erőfeszítések elemzéséből leszűrhető legfontosabb tapasztalatokról, és megkísérli azonosítani a sikerrel kecsegtető beavatkozási pontokat. A közoktatásban megfigyelhető egyenlőtlenségek egy bonyolult, pedagógiai, oktatásszervezési és rendszerszintű problémák együtthatása révén keletkező mechanizmus eredményei, melyek összegződő hatása egy nemzetközi összehasonlításban hatalmas szelekciós nyomás. A magyar oktatásirányítás nem működteti azokat az eszközöket, melyek csökkenthetnék ezt a hatást, az oktatáspolitikai erőfeszítések lényegében a szelekciós nyomás hatásainak enyhítésére korlátozódnak. Ennek következtében a szociális hátrányok és az etnikai háttér hatása a tanulási eredményekre nagyon nagy, míg a lakóhely, a korlátozott személyes képességek és a nem hatása csekélyebb. Az írás mellett érvel, hogy a hagyományos, az egyes tanulói csoportokra fókuszáló oktatáspolitikai gyakorlat helyett – azt kiegészítve – az alulteljesítő iskolák azonosítására és azok fejlesztésére, az elszámoltathatóság érvényesítésére kellene súlyt helyezni.

Az alábbiakkal kapcsolatban két dolgot szükséges előre bocsátanom. Mindenekelőtt: az oktatási egyenlőtlenségek keletkezése, az azokat megerősítő folyamatok az oktatási rendszeren belül, illetve az azok mérséklésére hivatott oktatáspolitikák hatásmechanizmusa egy rendkívül bonyolult problémavilágot alkotnak. Egy olyan rövid írás, amely e belső összefüggések vázlatos áttekintésére vállalkozik, szükségképpen vállalja

¹ Az írás a Magyar Tudományos Akadémián 2007. május 9-én elhangzott előadás kis mértékben kiegészített írott változata. Az előadás alapjául a szerző három szakértői tanulmánya szolgált: *Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok*. OECD analitikus országjelentés: Magyarország; „Tájékoztató a hátrányos helyzetű és roma gyermekek integrációját célzó kormányzati intézkedésekről” című anyag szakértői véleményezése; valamint *Az esélyteremtésről szóló OKM munkaterv kidolgozásához. Vitairat*.

a leegyszerűsítések és hiányosan dokumentált állítások kockázatát. A másik előzetes megjegyzésem a roma gyermekek oktatásával függ össze. Nem kétséges, hogy oktatási egyenlőségekkel kapcsolatban először nekik kell eszünkbe jutniuk; az ő iskolai sikertelenségükhöz mérten minden más oktatási probléma eltörpül Magyarországon. Másfelől azonban a roma tanulók oktatási kudarcaival kapcsolatos tisztánlátást erősen korlátozza, hogy igen kevésbé vagyunk képesek szétválasztani a közoktatás strukturális alapproblémáit, és azokat a problémákat, melyek kizárólag a tanulói csoport tagjait sújtják. Ennek megfelelően az a látszat keletkezhet, mintha a roma gyermekek oktatása nem kapna megfelelő figyelmet az írásban. Implicit módon azonban minden az alábbiakban felvetett kérdés erősen összefügg a roma gyermekek oktatásával.

A továbbiakban tehát négy kérdést szeretnék röviden áttekinteni:

1. Az egyenlőségek keletkezése, az oktatási egyenlőségek illeszkedése a magyar közoktatás alapproblémái közé.

2. Az oktatási egyenlőségek dinamikája, az egyenlőségek egyes dimenzióinak relatív súlya.

3. Az eddigi oktatáspolitikai erőfeszítésekből leszűrhető legfontosabb tanulságok.

4. A nemzetközi és hazai tapasztalatokat figyelembe véve a sikerrel kecsegtető beavatkozási pontok számbavétele.

Az oktatás egyenlőségek keletkezése

Mint az ma már köztudott, a magyar közoktatási rendszer egyszerre küzd eredményességi, minőségi és hatékonysági problémákkal, ráadásul ezek a problémák szétválaszthatatlanul összekapcsolódtak az oktatási egyenlőségek problémáival. Az oktatási egyenlőségek csökkentése, egy esélyteremtő oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési rendszer szempontjából kiemelkedően fontos, hogy fel tudjuk tárni ezt a bonyolult összefüggésrendszert.

Az oktatástudománynak évtizedek óta egyik alapkérdése, hogy az iskola mennyire képes ellensúlyozni a társadalmi hátrányok tanulási eredményekre gyakorolt negatív hatását. S mivel ez a kérdés elsősorban pedagógiai és tanulászervezési probléma, az egyenlőségek keletkezésének megértése érdekében kiindulópontunknak pedagógiai megközelítésen kell alapulnia. A közoktatás sokszor emlegetett strukturális problémáit – mint az látható lesz – vagy a pedagógiai-szakmai deficitek hatásaként, vagy pedig azok hatását felerősítő tényezőként kell leltárba vennünk. Mindezek alapján az oktatási egyenlőségek keletkezése a következő módon írható le:

- Mindegyik, az egyenlőségekkel összefüggő probléma egyik legfontosabb közös oka a közoktatás és az iskolarendszerű szakképzés intézményei többségében változatlanul uralkodó differenciálatlan, az egyéni tanulási mintákhoz nehezen alkalmazkodó pedagógiai gyakorlat.

- Ennek hatását felerősíti a tantervi szabályozás átalakulása ellenére máig jellemző elitista elvárások szívós továbbélése. Ezek az elitista elvárások lényegében azokat az „általános műveltségnek” nevezett, alapve-

tően értelmiségi-középosztályi kulturális bázison alapuló elvárásokat jelentik, melyek az alacsonyabb szocio-kulturális státusú gyermekekkel szemben erősen kirekesztő hatásúak. Az elitista célok továbbélését ma alapvetően két tényező biztosítja: az új típusú célokhoz alig alkalmazkodó tankönyvek, és a pedagógusok szívósan továbbélő, hagyományos műveltségképe, illetve az ezen alapuló, önbeteljesítő jóslatként a gyermekek teljesítményét erősen befolyásoló hagyományos elvárások.

- Mindennek hatására a magyar közoktatásban erősen érvényesül az a törekvés, hogy lehetőleg a homogén összetételű, gyakorlatilag bármilyen pedagógiai módszertani eszköztárral „könnyen tanítható” osztályok alakuljanak ki. A magyar iskolarendszerben nagyon nagy erővel érvényesülő szelektációs nyomásnak ez a legfontosabb oka, a pedagógusok erős érdekérvényesítő ereje miatt ez határozza meg az iskolák többségének működését.

- A tanulócsoportok homogenizálására irányuló nyomás az iskolák közötti, a beiskolázható gyermekekért folytatott erős versennyel párosul. Az intézmények közötti verseny három tényező együttes hatásaként keletkezik: a közoktatásba belépő gyermekek létszámának folyamatos csökkenése, az iskolarendszerben felhalmozódott fölös kapacitások megőrzésére való törekvés és a létszám-érzékeny (nem feladat alapú) finanszírozás. Azoktól a településektől eltekintve, ahol az intézmények egyedüli szolgáltatóként, a „verseny veszteseiként”, vagy önként vállalt, missziós alapon nyílt beiskolázási politikát folytatnak, az intézmények saját érdekeiket úgy látják leghatékonyabban szolgálhatónak, ha erősen szelektív beiskolázást érvényesítenek már az iskolakezdekskor is. Ily módon előáll az a paradoxonnak tűnő helyzet, hogy a források pazarlása a szelekciót erősíti.

- Ez a korai szelekció a hatékony kiegyensúlyozó mechanizmusok hiányában gyakorlatilag ellensúlyok nélkül érvényesül. Magyarországon az állami tanfelügyelet hiányában az oktatási intézmények külső értékelése – mely képes lenne feltárni a szelektív és szegregáló, a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai kudarcát részben magyarázó intézményi gyakorlatokat – az ebben nem feltétlenül érdekelt, iskolafenntartó önkormányzatok (gyakorlatilag ellátatlan) feladata. A központi oktatásirányítás jelenleg nem rendelkezik a közoktatás decentralizált irányítási rendszerével kompatibilis eszközökkel, melyek segítségével az egyes iskolák szintjén biztosíthatná a szakmai célokkal kapcsolatos elszámoltathatóságot.

- Mindennek következtében törvényszerűen bekövetkezik a tanulók és a minőségi oktatáshoz nélkülözhetetlen erőforrások intézményesült szelekciója a magasabb iskolafokokozatokban is. Ez egyfelől azt jelenti, hogy a középfokú beiskolázás pillanatában a gyermekek gyakorlatilag családi hátterük alapján kerülnek a különböző, nemzetközi összehasonlításban alapvetően eltérő pedagógiai minőséget képviselő intézménytípusokba, másfelől pedig azt, hogy a legkülönbözőbb erőforrásokhoz való hozzáférés lehetősége lényegesen nagyobb az erre kevésbé rászoruló, egyértelműen minőséget produkáló intézmények számára. Fontos tisztázni, hogy az eltérő tanulási pályákat felkínáló pontokon (általános iskolai beiskolázás, középfokú beiskolázás, felsőfokra való belépés) min-

denképpen van szelekció minden oktatási rendszerben. Egy oktatási rendszert nem akkor tekintünk „szelektívnek” ha nincsenek ilyen döntési-elágazási pontok (ez elképzelhetetlen és nem is kívánatos), hanem ha a szelekció – mint Magyarországon is – igazságtalan, szinte kizárólag a tanulók társadalmi háttére által meghatározott módon zajlik.

- Ez az erős, és lényegében valódi korlátozás nélkül érvényesülő szelekció a roma tanulókkal szembeni sztereotip, előítéletes elvárásokkal párosul, megtörténik e tanulók etnikai alapú elkülönítése (szegregációja), melynek a magyar oktatási rendszer végtelen formaváltozatát „kínálja fel”, s amely – az eddigiek alapján nem megfelelő módon – adminisztratív eszközökkel korlátozhatatlan.

- Az egész oktatási rendszer felől nézve az egyenlőségek keletkezését az teszi nyilvánvalóvá, hogy mindez nem kizárólag a hátrányos helyzetű tanulói csoportok problémája. Már a 2000-ben lebonyolított PISA vizsgálat eredményeinek elemzése is bebizonyította, hogy a hatalmas teljesítménykülönbségek csökkentik az átlagos teljesítményeket, így a társadalom- és gazdaságpolitikai szempontból releváns kompetencia-területeken nemzetközi összehasonlításban a magyar tanulók átlagos teljesítménye igen alacsony.

- Ezek az átlagosan alacsony tanulási eredmények az oktatási rendszerből való kilépés után is továbbhalmozódó módon rontják az ország versenyképességét. Így például ez az oka annak, hogy nemzetközi összehasonlításban Magyarországon a munkaerő megújulását, az új követelményekhez való alkalmazkodását javító felnőttképzésben kirívóan alacsony a részvétel.

A magyar közoktatás „méltányosság-profilja”

Az uralkodó oktatástudományi megközelítésnek megfelelően az oktatási egyenlőségeket ma már nem elsősorban a különböző oktatási programokhoz való hozzáférés egyenlőségeiben, hanem az egyes tanulói csoportok eltérő tanulási eredményeiben érhetjük tetten. A tanulási eredmények terén kimutatható egyenlőségek közül vannak olyanok, melyeket *teljesen illegitimnek* tekintünk (ilyenek például az etnikai kisebbségi csoportok hátrányára kimutatható eredménykülönbségek), s vannak olyanok, melyek *adott mértékét tekintjük illegitimnek*, (mint amilyen például a fiúk és lányok közötti, túl nagy teljesítménykülönbség).

A különböző tanulói csoportok közötti oktatási egyenlőségek a legkülönbözőbb társadalmi dimenziók mentén kialakulhatnak. (A legtöbb esetben természetesen több dimenzió kölcsönhatásával állunk szemben.) Ezek közül a legfontosabbak a következők:

- Szociális háttér
- Lakóhely
- Etnikai, nyelvi háttér
- Korlátozott személyes képességek
- Nem

TANULMÁNYOK

Az e dimenziók mentén létrejövő egyenlőtlenségek mértékének feltérképezését és az egyes dimenziók relatív súlyának becslését az oktatási rendszerek „méltányosság profiljának” nevezzük. A továbbiakban a magyar közoktatás méltányosság profiljának legfontosabb jellemzőit foglalom össze.

Az oktatási egyenlőtlenségek alakulásáról a különböző kutatások és elemzések eredményei alapján a következő összkép bontakozik ki:

Az egyenlőtlenségek Dimenziói	A dimenzió hatása az oktatási eredményekre	A hatások változásának iránya
Szociális státus	Hatalmas hatás	Növekszik
Lakóhely	Gyenge hatás	Nem változik
Étnikai, nyelvi háttér	Hatalmas hatás	Nem változik
Korlátozott személyes képességek	Közepes hatás	Gyengül
Nem	Közepes hatás	Növekszik

Szociális háttér: hatalmas és növekvő hatás

A PISA-vizsgálatok eredményei alapján a magyar 15 évesek teljesítménye a mért három kompetenciaterületen – az olvasásban, a matematikai és a természettudományos műveltségben – elmarad a várakozásoktól. Ugyanakkor nem annyira a magyar tanulók teljesítménye, mint inkább az a tény érdemel különös figyelmet, hogy a PISA-vizsgálatban részt vett országok közül Magyarországon hat a legerősebben a diák teljesítményére a család kulturális tőkéje (a szülők iskolai végzettsége, a családi könyvtár). Ez a hatás viszont elsősorban az iskolákban tanuló diákok összetételén keresztül érvényesül. A tanulók tanulmányi teljesítménye közötti különbségeket Magyarországon magyarázta a legkiugróbb mértékben az adott iskola társadalmi összetétele, vagyis a családi háttér hatása az iskolák *homogén* összetétele folytán nálunk még fel is erősödik. Így az iskolák akarva-akaratlanul el is mélyíthetik a már meglévő egyenlőtlenségeket. (Nem véletlen, hogy azokban az országokban, ahol a család ilyen irányú hatása jóval kisebbnek bizonyult, mint például Finnországban, Svédországban, Izlandon, Koreában, vagy Japánban, ott a tanulói teljesítmények jóval magasabbak.) Az elemi vagy alsó középfokú iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei ugyan minden országban és képességterületen alacsonyabb teljesítményt értek el, mint a magas iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei, de a jól teljesítő országokban (például Ausztrália, Finnország, Korea) a legalacsonyabb és a legmagasabb iskolai végzettségű anyák gyermekeinek szövegértési teljesítménye között viszonylag kicsi, míg Németország, Csehország, Magyarország és Lengyelország esetében igen nagy ez a különbség.

Lakóhely: gyenge, nem változó hatás

A hagyományos, nem a tanulási eredményekre fókuszáló megközelítés alapján, vagy a kizárólag a nyers tanulási eredményekről tudósító adatok alapján a lakóhely hatásának gyengévé minősítése minden bizonnyal meglepő lehet, hisz' e dimenzió mentén számos markáns egyenlőtlenséget azonosíthatunk. Így például a tanulók lakóhelye szerinti különbségek különösen szembeötlők az oktatási rendszeren belüli előrehaladás, a különböző továbbtanulási lehetőségekhez való hozzáférés, illetve az ezzel kapcsolatos aspirációk terén. A települések nagysága szerint jelentős különbségek vannak az oktatás személyi feltételeiben, elsősorban a szakos pedagógusokkal való ellátottság szempontjából. Ugyanígy nagy különbségek mutathatóak ki az oktatás tárgyi feltételeiben is, bár e tekintetben inkább a regionális, és nem a települések közötti különbségek dominálnak. Jelentős eltérések figyelhetők meg továbbá az iskolai programok tartalmában és az intézmények működésében is. Ugyanígy, a központi tanulói teljesítménymérések (az ún. kompetencia mérések) adatai is látványosan igazolják a „települési lejtő” meglétét.

1. ábra A 6. és a 10. évfolyamon tanulók átlagteljesítménye településtípusonként, 2004

Forrás: 2004. évi kompetenciafelmérés

A teljesítménymérési adatok mélyére ásva azonban azt találjuk, hogy ha kiszűrjük a gyermekek szociális háttérének hatását, a kistelepülések kisiskoláinak eredményei lényegében nem rosszabbak bármely más településen működő intézmények eredményeinél. Ez azt bizonyítja, hogy a különböző településtípusok iskoláiban megfigyelhető különbségek nem, vagy alig hatnak a tanulási eredményekre, azok elsősorban az e települések eltérő szociális összetételével magyarázhatók.

TANULMÁNYOK

2. ábra A kistelepülések kisiskoláinak teljesítménye a szociális összetétel alapján várható eredményekhez képest²

Etnicitás: nem változó hatalmas hatás

A cigány tanulók oktatásával kapcsolatos, legneuralgikusabb pont az oktatási rendszeren belül velük szemben érvényesülő hátrányos megkülönböztetés. A cigány tanulók oktatási rendszeren belüli szegregációjának Közép-Európa más országaiban sem ismeretlen módja e tanulók átirányítása az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek számára szervezett, ún. speciális iskolákba, illetve osztályokba. Az ilyen intézményekben tanuló gyermekek közel fele cigány származású, tehát körülbelül ötször akkora az arányuk, mint a közoktatási rendszer egészében. A speciális intézményekbe való átirányítás szabályainak többszöri szigorítása sem vette elejét annak, hogy ezek az iskolák a cigány tanulók tömeges „lerakataként” működjenek. A cigány tanulók hatalmas száma ebben a semmilyen továbbtanulási vagy elhelyezkedési esélyt nem kínáló intézménytípusban nem az ő szellemi alkalmatlanságuk, hanem a velük szembeni diszkriminációnak és a rendes közoktatási intézmények pedagógiai kudarcának a jele.

Az iskolai hátrányos megkülönböztetésnek fokozatai vannak. Az így minősíthető iskolai gyakorlatok a csökkentett értékű oktatástól, a különböző mértékű elkülönítésen át a cigány tanulóktól való megszabadulásig (kibuktatás, felmentés, speciális iskolába vagy osztályba való átirányítás) terjednek. A csökkentett értékű oktatás nem igényel feltétlenül elkülönítést, gyakran a cigány tanulóval szembeni követelmények csökkentésében, máskor a velük való foglalkozás idejének csökkentése és a neki nyújtott különoktatás (úszás, idegen nyelv, számítástechnika, stb.) hiánya jellemzi.

A szegregáció enyhébb esetben osztálytermen belüli elkülönítést, szélsőségesebb esetben összevont cigány osztály megszervezését jelenti. En-

² Kistelepülések kisiskolái. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai jelentése. Budapest, sulinova Kht. 2006.

nek formája többféle is lehet. Aránytalanul sok cigány gyerek kerül speciális iskolába, az iskolákon belül pedig korrekciós vagy felzárkóztató osztály fedőnév alatt cigányosztályok jönnek létre. Míg 1992-ben még csak minden tizenkettedik cigánygyerek tanult olyan iskolában, ahol a cigányok alkották a többséget, addig ma már minden ötödik, hatodik. Az elkülönített osztályokban oktatott cigány gyermekek fejlődése általában megreked, visszaillesztésük egy-két év után általában lehetetlenné válik. Az elkülönítés megerősíti és a gyermekekben kondicionálja a többség és a kisebbség közötti távolságot, így felmérhetetlenül káros hatása van a többséghez tartozó gyermekekre is. A cigány osztályok éppen annyira működnek a közoktatás holtvágányaiként, mint a speciális osztályok.

Egy 2004-ben végzett kutatás eredményei azt mutatják, hogy az általános iskolán belüli szegregáció (elkülönített osztályok szervezése) a közösségi iskolákban gyakoribb. Általában minél nagyobb egy település, annál kevésbé valószínű az iskolán belüli elkülönítés. Ennek legjellemzőbb módja az iskolán belül különböző szolgáltatásokat nyújtó párhuzamos osztályok (tagozatok) kialakítása, melyek a bekerülés eltérő követelményeivel és tantervek révén etnikailag és társadalmilag megosztják a tanulókat. A roma tanulóknak a többségiekhez képest fele akkora esélyük van arra, hogy az átlagosnál magasabb színvonalú szolgáltatásokban részesüljenek, illetve kétszer akkora esélyük van arra, hogy az átlagosnál alacsonyabb színvonalú szolgáltatást nyújtó (felzárkóztató, speciális) osztályokba kerüljenek. Az elmúlt években a roma tanulók iskolán belüli elkülönítésének mértéke a kormányzat erőfeszítései ellenére alig csökkent, ma is tömegesnek mondható.

Az elmúlt 15 év alatt határozottan növekedett az iskolák közötti szegregáció mértéke, azaz a döntő többségükben roma tanulókat oktató iskolák száma. A roma tanulókat nagyobb számban oktató iskolák körében a tanulók aránya ez idő alatt átlagosan 23 százalékról 40 százalékra növekedett, és hatszorosára nőtt azoknak az iskoláknak a száma, amelyekben a roma tanulók aránya meghaladja a 80 százalékot. Ez az aránynövekedés településtípusonként nem egyenlő: a legnagyobb a budapesti és a községi iskolákban volt. Ennek a legfontosabb oka az, hogy ha egy intézményben növekedni kezd a roma tanulók aránya, akkor elindul a többségi tanulók elvándorlása, és az iskola „gettó iskolává” válik. A közösségek esetében a roma lakosok növekvő aránya (lakóhelyi szegregáció) magyarázza a roma tanulók magas arányát, az érintett városokban azonban ez egyértelműen az iskolák közötti szegregáció eredménye.

Korlátozott személyes képességek: közepes, gyengülő hatás

A tanulók személyes képességeivel összefüggő problémahalmazban jellemzően több kérdés keveredését tapasztaljuk, ami mind az oktatási egyenlőségekkel kapcsolatos tisztánlátás, mind pedig a megfelelő oktatáspolitikai válaszok kimunkálását megnehezíti. Az e körbe tartozó problémák a következők:

- Az organikus okból fogyatékos gyermekek oktatása.

TANULMÁNYOK

- A különböző tanulási nehézséggel küzdő gyermekek oktatása.
- Az első két kategóriába nem tartozó, valamilyen okból azonban különleges oktatási-nevelési szolgáltatásokat igénylő tanulók oktatása (mint például a roma vagy migráns gyermekek).
- A valamilyen területen kiugróan tehetséges gyermekek tehetségük kibontakoztatását segítő oktatása.

Klasszikus értelemben a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek közé az első és a második csoportba tartozó tanulókat soroljuk. A harmadik csoporthoz tartozó roma gyermekek azért bukkannak fel gyakran a sajátos nevelési igények körébe tartozó diskurzusban, mert – mint arról már volt szó – nem személyes képességeik, hanem a velük szemben kialakult sztereotípiák miatt erősen felülreprezentáltak a sajátos nevelési igényű tanulók számára biztosított oktatási intézményekben és programokban.

A sajátos nevelési igényű gyermekek integrálhatóságának mértékét az jelöli ki, hogy a normál tantervű oktatási intézmények mennyire felkészültek a sikeres tanulás feltételeinek biztosítására e gyermekek számára. Ennek következtében, az erről szóló oktatáspolitikai beavatkozás sem korlátozódhat az SNI tanulók oktatására specializálódott intézményekre, erősíteni kell az egész közoktatás befogadó jellegét, integrációra való alkalmasságát kell erősíteni.

Nem: közepes, növekvő hatás

Az egyenlőtlenségek egyik fontos dimenziója a társadalmi nem. A két nem között történetileg különféle okokból alakultak ki az egyenlőtlenségek, és valamennyi dimenziójukban (anyagi helyzet, hatalom, presztízis stb.) valamilyen formában és mértékben máig fennmaradtak. A modern társadalmak egyenlőtlenségei közül az oktatás az a terület, ahol a legnagyobb mértékű a lányok hátrányainak csökkenése, sőt, a trendek megfordulása tapasztalható. Az utóbbi évtizedekben kétféle változási irány is megfigyelhető a fejlett társadalmakban. Egyrészt növekszik a lányok iskolázottsági szintje. A szakmaszerzésre orientált középfokú képzésben továbbra is lényegesen több fiú vesz részt, de a felsőfokú képzésben 1995-től megfordultak a korábbi belső arányok, s immár több lány iratkozik be valamilyen felsőoktatási intézménybe, mint fiú.

Másrészt pedig az alapvető képességek és kompetenciák terén javul a lányok relatív (a fiúkhoz viszonyított) teljesítménye. A tanulási eredményekben is jellegzetes különbségeket tapasztalunk a lányok és a fiúk között. A PISA 2000 vizsgálat olvasásteljesítményeinek részletes elemzését tartalmazó tanulmány szerzői arra hívják fel a figyelmet, hogy a lányokhoz képest a fiúk minden országban alulteljesítenek. Mind Magyarországon, mind az OECD országokban lényeges különbség van a szövegértésben a nemek átlagteljesítményében, a lányok javára. A matematikában a fiúk kismértékű fölénye érezhető, a természettudományokban azonban gyakorlatilag nincs különbség.

3. ábra A 15 éves fiúk és lányok átlagos teljesítménye (szövegértés, matematika, természettudomány) Magyarországon és az OECD országokban, 2000, PISA vizsgálat

Az elmúlt évtized tanulságai

Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése Magyarországon több mint egy évtizede tartósan az oktatáspolitikai egyik legfontosabb célja. Ennek ellenére, minden rendelkezésre álló információ azt bizonyítja, hogy ezek a jelentős forrásokat mozgósító erőfeszítések aránytalanul csekély hatást gyakoroltak. Érdemes tehát áttekinteni a kilencvenes évek közepe óta követett oktatáspolitikai gyakorlat legfontosabb tanulságait.

- A közoktatási rendszerben érvényesülő erős szelekció és hátrányos megkülönböztetés okainak felszámolása nélkül a tüneti kezelés nem vezet tartós, a különböző hátrányos helyzetű tanulócsoportok iskolai kudarcát jelentősen csökkentő eredményekhez. Az antidiszkriminációs politika időlegesen elzárt bizonyos, a roma gyermekek elkülönítésére használt csatornákat, a rendszeren belül változatlanul érvényesülő erős szegregációs-szeparációs nyomás azonban új csatornákon keresztül (mint például a magántanulóvá minősítés) mindig érvényesült. Az elsősorban jogi szabályozáson alapuló antidiszkriminációs politika a szegregáció felszámolására önmagában alkalmatlannak bizonyult, viszont sokszor egészen mértékű túlszabályozáshoz vezetett.

- Az egyes hátrányos helyzetű tanulócsoportokra irányuló, túlzottan fókuszált figyelem sok esetben párhuzamosságokat, a fejlesztési erőforrások elaprózódását eredményezheti. Látnunk kell, hogy a szelekciót termelő minőségi problémák nem feltétlenül ott bukkannak fel, ahol a méltánytalan szelekció láthatóvá válik. Ráadásul későbbi iskolafokokozatokban a szelekció hatására a gyerekek már nem ott vannak, ahol szükség lenne az oktatás befogadó jellegének és hátránykompenzációs képességének

erősítésére. Természetesen továbbra is szükség van bizonyos tanulói csoportok speciális problémáiból kiinduló programokra, ilyenek az organikus okból fogyatékos gyermekek és a szegregált formában oktatott roma tanulók. Minden más esetben a fejlesztés kiindulópontjának az oktatási intézmények tanulási eredményekben kifejezhető sikeressége mértékének kell lennie.

- A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a fejlesztés akkor sikeres, ha egész intézményekre fókuszál, az oktatási intézmények saját fejlesztési erőfeszítéseinek ösztönzését és támogatását helyezi a középpontba. Ennek megfelelően a fejlesztési rendszerben hozzáférhetővé tett szakmai és pénzügyi erőforrásokat célszerű komplex iskolafejlesztési programokban összekapcsoltan hozzáférhetővé tenni az intézmények számára. Ehhez természetesen változtatni kell azon a gyakorlaton, mely szerint a legkülönbözőbb forrásokhoz és fejlesztési lehetőségekhez való hozzáférést illetően előnyt élveznek azok az intézmények, melyek a legkevesbé szorulnak rá minőségjavító fejlesztésre.

- Az eltelt bő évtized során az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére irányuló fejlesztések nem illeszkedtek megfelelően a fejlesztéspolitika „fősodrába”. Az általános modernizációs célokat szolgáló fejlesztések során (például a fejlesztésekbe bevont intézmények kiválasztása terén) nem érvényesültek az egyenlőtlenségek csökkentésével kapcsolatos szempontok.

- Az oktatási intézmények fejlesztésére irányuló erőfeszítések sikeressége szempontjából kiemelkedő fontossága van annak, hogy a helyi önkormányzati-fenntartói gyakorlatban felerősödjének az esélyteremtés szempontjai. Jól látható módon a helyi erőter érdekeltégi viszonyai igen sok esetben tökéletesen felülírják a központi oktatáspolitikai szándékokat. Ennek ellenére az oktatáspolitikai mind a mai napig nem találta meg a módját annak, hogy befolyásolja a helyi szereplők vélt és valós érdekeltégét kijelölő viszonyrendszert, és annak, hogy közös célok mentén partneri viszonyt alakítson ki az oktatási intézmények tulajdonosaival.

Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy az oktatáspolitikai beavatkozás középpontjában nem (elsősorban) a hátrányos helyzetű tanulóknak kell állniuk, hanem az alacsony hátránykompenzációs képességgel rendelkező, a minden tanuló estében érvényesítendő minimális oktatási célok megvalósításában kudarcot valló oktatási intézményeknek. Különböző statisztikai indikátorok és az ún. kompetencia-mérések adatai alapján jól azonosíthatóak azok az oktatási intézmények, melyek kudarcot vallanak a különböző egyenlőtlenségi dimenziók szempontjából kiemelt figyelmet követelő tanulói csoportok oktatásában. A fejlesztéspolitikának ezen intézmények célzott fejlesztésén kell alapulnia. Ugyanígy, az általános modernizációs célokat szolgáló rendszerépítő fejlesztések (mint például a minőségértékelési rendszer, a tartalmi szabályozás, a pályaorientációs szolgáltatások, stb.) kiemelt figyelmet kell fordítani arra, hogy ezek az eszközök a jelenleginél erőteljesebben az egyenlőtlenségek mérséklése szolgálatába legyenek állíthatók.

Lehetséges beavatkozási pontok

A fentiekben vázolt oktatáspolitikai hangsúlyváltás jól illeszkedik a nemzetközi oktatáspolitikai gondolkodásban érvényesülő paradigmába, amely egyértelműen az iskolák saját fejlesztési erőfeszítéseire épít. Ennek azonban az a feltétele, hogy az oktatás intézményi szereplőinek mozgásterét meghatározó „rendszerkörnyezetet” úgy alakítsuk, hogy e szereplők képesek legyenek az önfejlesztésre, és érdekeltek legyenek annak sikerében. Ennek érdekében a központi oktatásirányításnak öt fajta, a szakmai elszámoltathatóság követelményét érvényesítő eszközrendszert kell alkalmaznia egyidejűleg, összehangolt módon. (4. ábra)

4. ábra A sikeres iskolaszintű fejlesztés rendszerszintű feltételei

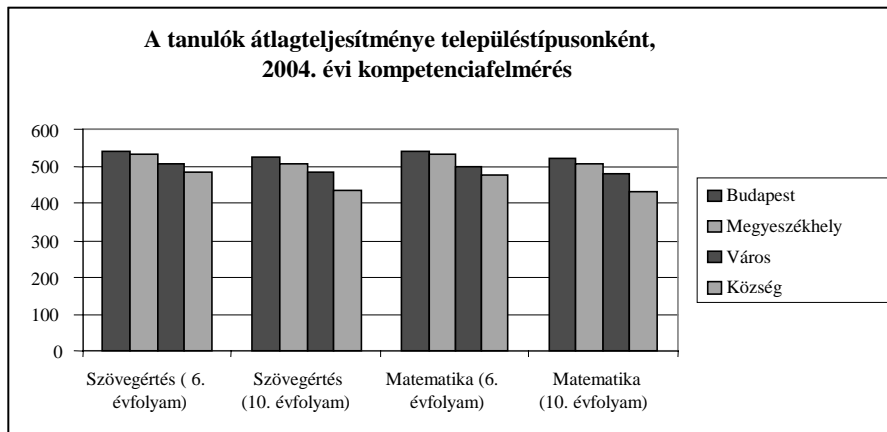
A tanulásfejlesztési célú intézményfejlesztés iskolai szervezeti keretei (periodikusan felülvizsgálható pedagógiai program és intézményi minőségirányítási program) adottak, de az intézmények nagy többségében kihasználatlanok. Ami azonban az ösztönzést, kényszerítést és támogatást szolgáló rendszerszintű feltételeket illeti, azok jórészt nem léteznek. Ennek következtében az oktatási egyenlőtlenségek mérséklését szolgáló politikának az egyedire, egyes intézmények fejlesztését szolgáló projektek és bizonyos tanulói csoportok célzott támogatása mellett rendszerépítésre is ki kell terjednie. Ezen belül az egyenlőtlenségek mérséklése szolgáltatába állítható célkijelölési mechanizmust (minimális teljesítménystandardok rögzítése), külső intézményértékelési és tanulói teljesítménymérési rendszert és az alulteljesítő oktatási intézmények azonosítását szolgáló mechanizmust kell létrehozni.

TANULMÁNYOK

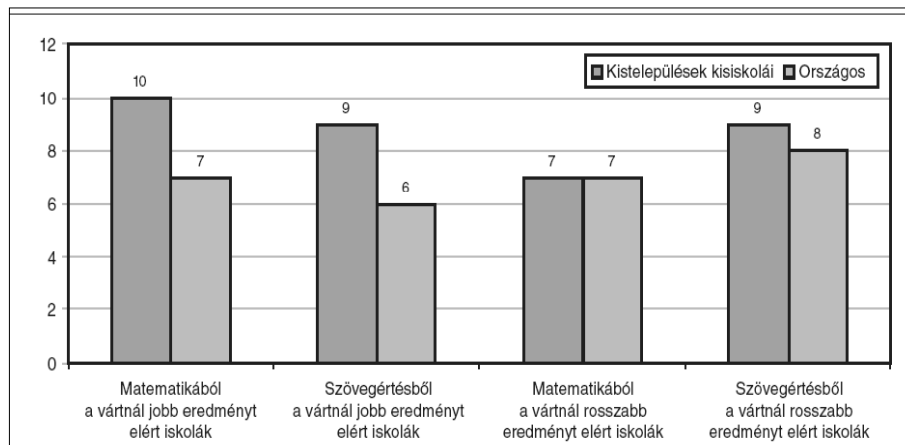
E szükséges feltételek birtokában azonosíthatóak azok a beavatkozási pontok, melyeken keresztül a korábbiaknál nagyobb sikerrel kezelhetőek az egymással összefonódó és egymást erősítő minőségi, költséghatékonysági és méltányossági problémák. Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése érdekében tehát a következő területeken van szükség oktatáspolitikai beavatkozásra:

- A tanulói teljesítménymérési adatokon és a külső intézményértékelés alapján azonosított alulteljesítő iskolákban kötelező a fejlesztő beavatkozás, s az, hogy hozzáférhetővé tegyék a kötelező fejlesztéshez szükséges erőforrásokat.
- A felgyülemlett, fölösleges oktatási kapacitások (férőhelyek) leépítésének és a feladatfinanszírozás kombinációjával az iskolák mind nagyobb részét kell arra készíteni, hogy nyílt beiskolázási politikát folytassanak.
- A pedagógiai paradigmaváltást serkenteni kell az intézményi önreflexió és önfejlesztés kikényszerítésével és ösztönzésével, minden magyarországi iskolában. (Ennek jó eszközei az iskolaszinten generált tanulói teljesítménymérési adatok nyilvánossága és a külső intézményértékelés.)
- A beiskolázáskor, a középiskolai felvételinél és a felsőfokra való belépésnél a méltánytalanul működő szelekciós mechanizmusokat méltányos szelekciós pontokká kell alakítani.
- Az egyes tanulói csoportokra (elsősorban romákra) irányuló fejlesztő támogatásokat és preferenciális szabályokat fenn kell tartani és ki kell szélesíteni.

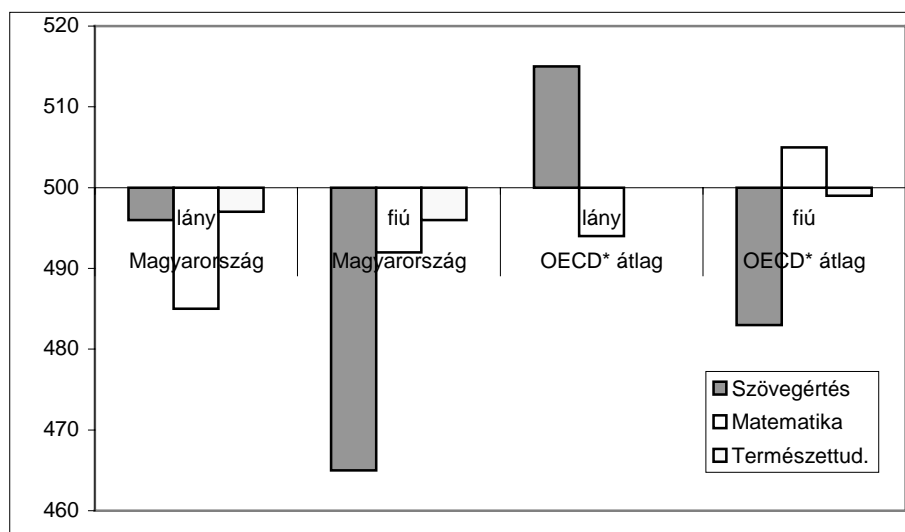
1. ábra



2. ábra



3. ábra



4. ábra

