

KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR

Általános iskolai szegregáció, II. rész

Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek

A tanulmány azt vizsgálja, miként erősítheti fel az iskolarendszer a szegregáció mechanizmusai révén a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az iskolai szegregáció – különböző származású tanulók eltérő iskolákban vagy osztálytermi csoportokban történő oktatása – többféle mechanizmus következménye lehet: létrejöhet adminisztratív döntések következtében, de felerősödhet spontán módon, egy teljes mértékben szabaddá vált iskolaválasztási rendszer működésének következtében is. Ez utóbbi jellemzi a rendszerváltás utáni magyar iskolarendszert. A tanulmány közgazdasági érvekre és nemzetközi tapasztalatokra támaszkodva kimutatja, hogy a hátrányos családi körülmények közül érkező gyermekek egy erősen szegregált iskolarendszer keretei között – a kortárs csoport hatása és az alacsonyabb hatékonyságú pedagógusi munka miatt – alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek, mint egyébként részesülnének. Az igen gyéren rendelkezésre álló hazai adatok felhasználásával kimutatja, hogy az általános iskolák közötti egyenlőtlenségek nagymértékben megnöttek a rendszerváltás óta, és ezek valószínűleg növelték az eredményességbeli egyenlőtlenséget is. Az általános iskolai szegregáció fontos tényező lehet annak magyarázatában, hogy Magyarországon nemzetközi összehasonlításban miért kiugróan magas a gyermekek családi háttere és általános iskolai eredményessége közötti összefüggés. A magyar iskolarendszer e sajátossága miatt jelentősen növeli az öröklött társadalmi egyenlőtlenségeket, ami mind hatékonysági, mind morális szempontból súlyosan kifogásolható. A tanulmány első részében elméleti érveinket fejtettük ki, a második részben az iskolai szegregálódás tendenciáiról rendelkezésre álló hazai tapasztalatokat összegezzük.*

Journal of Economic Literature (JEL) kód: I21, J15.

Tanulmányunk első részében elméleti megfontolások és nemzetközi tapasztalatok alapján érveltünk amellet, hogy a szabad iskolaválasztás A1–A5. szabályokkal leírható rendszerre növeli a társadalmi státusz, etnikai hovatartozás és képességek szerinti szegregációt. Azt állítottuk, hogy a folyamat iskolák között és iskolákon belül is felerősödik az inten-

* Köszönettel tartozunk *Baics Gergelynek, Bartos Tamásnak, Berényi Eszternek, Bernáth Gábornak, Blaskó Zsuzsának, Bódis Lajosnak, Csanádi Gábornak, Csapó Benőnek, Farkas Lillának, Galasi Péternek, Halpern Lászlónak, Hermann Zoltánnak, Horn Dánielnek, Imre Annának, Juhász Pálnak, Köllő Jánosnak, Liskó Ilonának, Mihály Ottónak, Németh Nándornak, Nyíri Andrásnak, Puskás Aurélnak, Róbert Péternek, Semjén Andrásnak, Szántó Zoltánnak, Újlaky Andrásnak, Varga Júliának*, valamint az MTA KTI kutatószemináriuma résztvevőinek tanácsaikért, segítségükért és segítőkész megjegyzéseikért. Külön köszönettel tartozunk *Édes Balázsnak* lelkiismeretes asszisztensi munkájáért.

zívebbé váló minőségi és mennyiségi verseny miatt. Ennek egyik fontos következménye az iskolák közötti (illetve iskolán belül a csoportok közötti) szóródás növekedése a tanári munka minőségében és – részben emiatt – a diákok teljesítményében mérve.

A második részben magyarországi adatokat mutatunk be. A rendelkezésre álló adatok nem teszik lehetővé, hogy módszeresen alátámasszuk az érveinket. Segítségükkel nem lehet megmutatni azt, hogy a szabad iskolaválasztás hogyan vezetett az eltérő származású tanulók iskolák közötti, illetve iskolán belüli szegregálódásához, az pedig hogyan vezetett az iskolai szolgáltatások, elsősorban a pedagógusi munka egyenlőtlenebbé válásához, és végeredményben mindez hogyan nagytotta fel a tanulói eredmények iskolák és társadalmi háttér szerinti különbségeit. Mindezek helyett mindössze a vázolt folyamatokkal összhangban álló bizonyítékok néhány mozaikját próbáljuk elrendezni. A folyamatok valódi feltárásához jóval részletesebb adatokon nyugvó vizsgálatok szükségesek.

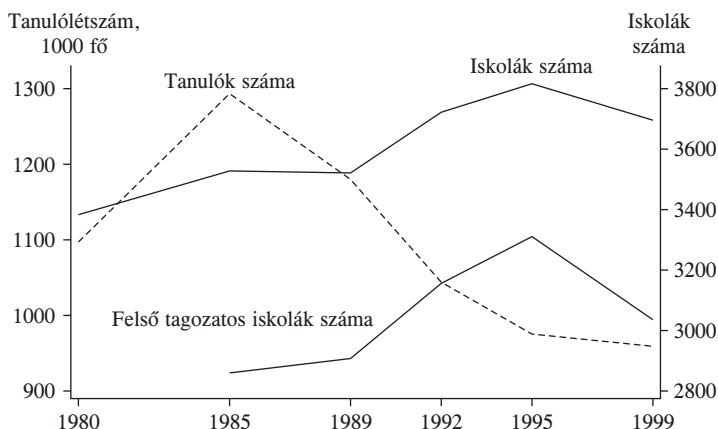
Demográfiai folyamatok az általános iskolákban

Elsőként az Oktatási Minisztérium által gyűjtött teljes körű általános iskolai adatfelvételek alapján mutatunk be néhány folyamatot az 1980 és 1999 közötti időszakban. Először a demográfiai változásokat ismertetjük. Az adatok alátámasztják az iskolák közötti mennyiségi és minőségi verseny intenzívebbé válását: az egy iskolára jutó tanulók száma jelentősen csökkent, míg a problémásabb gyermekek országos aránya valószínűleg jelentősen nőtt. Ezután kimutatjuk, hogy a rendszerváltás óta jelentősen megnőtt a hátrányos helyzetű – és valószínűleg roma – tanulók iskolák közötti szegregálódása. A 1. ábra az 1–8. osztályos tanulók és az őket oktató iskolák számának alakulását mutatja Magyarországon, 1980 és 1999 között.

A demográfiai hullám 1985-ös tetőzésekor az általános iskolai tanulók országos száma 1,3 millió fő volt. Ez 1999-re több mint 25 százalékkal csökkent, 961 000 főre. Az általános iskolák száma jelentős késéssel, csak 1995-re kezdett el csökkenni, és akkor is viszonylag kis mértékben. Ennek következtében az egy iskolára átlagosan jutó tanulólétszám jelentős mértékben, csaknem 30 százalékkal csökkent (1985-ben 367, 1999-ben 260 tanuló). E csökkenés mértéke a városokban, elsősorban Budapesten volt a legna-

1. ábra

Az 1–8. osztályos általános iskolás tanulók és az általános iskolák országos száma Magyarországon, 1980–1999

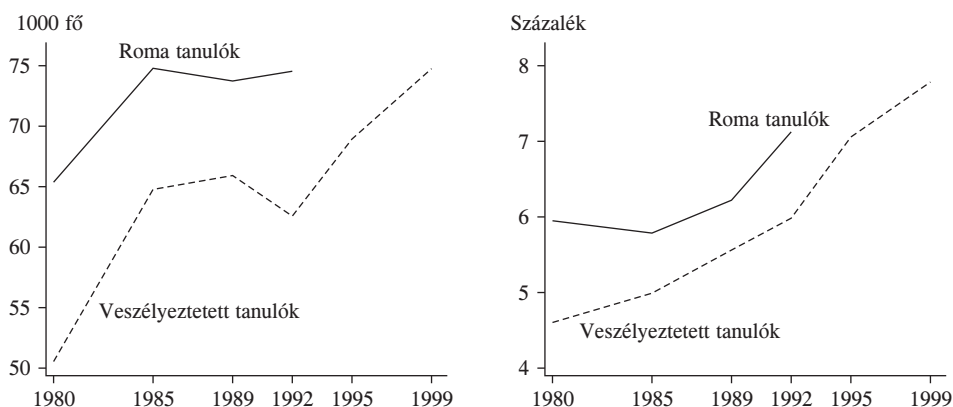


gyobb; az iskolák között a tanulókért folytatott mennyiségi verseny ennek megfelelően valószínűleg itt vált a legerősebbé.

A 2. ábra a veszélyeztetett (vagyis halmozottan hátrányos helyzetű) tanulók, valamint a roma tanulók országos számát és arányát mutatja. A minisztériumi statisztikák 1992-vel bezárólag tartalmazzák a roma tanulók iskolánkénti számát. A tanulók etnikai hovatartozását az osztályfőnök besorolása határozta meg.¹ Ezt a statisztikai gyakorlatot – minthogy alkotmányellenesnek minősül – 1993-ban megszüntették. Azóta az iskolastatisztikák nem tartalmazznak információkat a roma tanulók számáról. A veszélyeztetett és a roma tanulók iskolai aránya közepesen erős (0,35 és 0,40 közötti) korrelációt mutatott azokban az években, amikor mindkettőre volt adat.

2. ábra

Az 1–8. osztályos általános iskolás roma és veszélyeztetett tanulók száma és aránya Magyarországon, 1980–1999



Az ábra tanúsága szerint a roma tanulók száma 1980 és 1985 között jelentősen megemelkedett, majd stagnált. Arányuk azonban a többi tanuló számának csökkenése miatt 1985 után jelentősen nőtt – hét év alatt 6-ról több mint 7 százalékra –, és minden valószínűség szerint azóta is nő. Becsléseink szerint 1999-re elérte a 8,7 százalékot, részben a nem roma tanulók számának további csökkenése, részben azonban a roma tanulók számának újraindult növekedése miatt.² A veszélyeztetett tanulók száma és aránya ennél alacsonyabb, de hasonló trendet követ. A kilencvenes évek végén számuk rohamosan emelkedni kezdett, arányuk 1999-re megközelítette a 8 százalékot.

¹ Az osztályfőnök megítélésén alapuló etnikai besorolás megegyezik azzal, amit a társadalmi kirekesztettség vizsgálatánál megfelelőnek tartunk (Havas–Kemény–Kertesi [1998], Kertesi [1998]).

² Az 1993–1994. évi reprezentatív romafelvételben a 6–14 évesek számát mintegy 13 százalékkal haladta meg az 1–9 évesek (vagyis 1999 elején 6–14 évesek) száma. Ebből az általános iskolás roma tanulók számának évenkénti 2,7 százalékos növekedése következik. A szintén Kemény István vezette – az 1993–1994. felvételhez hasonló, de kisebb, és bizonytalanabb körülmények közt kiválasztott mintán felvett – 2003. évi romafelvétel adatai alapján is megbecsülhetjük az általános iskolás roma tanulók számának növekedését. Analóg módon azzal, ahogyan ezen adatok alapján Kemény–Jankó–Lengyel [2004] becsüli a teljes roma népességet, 2003-ra 110–140 ezerre becsülhető az általános iskolás roma tanulók száma. Ez lineáris interpolációval 1999-re 98–115 ezres létszámot valószínűsít, amely az előzőnél jóval magasabb növekedést jelent: még az alsó becslés is évenkénti több mint 4 százalékot. A 2003. évi romafelvétel mutatói azonban arra utalnak, hogy a mintában felülreprezentáltak a kevésbé asszimilált, rosszabb körülmények között élő és több gyereket nevelő családok. Ezért ez a becslés valószínűleg felfelé torzít. Véleményünk szerint az évenként kicsivel 3 százalék alatti növekedés (amit az 1993–1994. évi felvételből valószínűsíthetünk) a reális becslés.

Iskolák közötti szegregálódás

A továbbiakban a roma és veszélyeztetett tanulók iskolák közötti szegregálódását vizsgáljuk. A szegregálódás mértékét, vagyis a tanulók eloszlásának egyenlőtlenségét két mérőszámmal jellemezhetjük: a disszimilitási és az izolációs indexszel. Jelölje i az egyes iskolákat: összesen N iskola van. Legyen K_i az i -edik iskolába járó kisebbségi (roma vagy veszélyeztetett) tanulók száma, $K = \sum K_i$ az összes kisebbségi tanuló száma, T_i az i -edik iskolába járó többségi (nem roma vagy nem veszélyeztetett) tanulók száma, $T = \sum T_i$ pedig jelölje az összes többségi tanulót.

Az iskolák disszimilitási indexe azt fejezi ki, hogy a kisebbségi tanulók hány százaléka kellene többségi tanulóval „helyet cserélnie” az iskolák között, hogy minden iskolában éppen az országos arány teljesüljön.³ Képlete:

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^N \left| \frac{K_i}{K} - \frac{T_i}{T} \right|.$$

$D = 0$ esetén minden iskolában ugyanolyanok az arányok, $D = 1$ esetén az iskolák teljesen szegregáltak (vagy csak a kisebbségi, vagy csak többségi tanulók látogatják őket).

A másik mérőszám, az izolációs index abból indul ki, hogy a kisebbségi tanulók várhatóan milyen gyakorisággal találkoznak többségi tanulókkal. Azt foglalja össze, hogy a kisebbségi tanulók hány százaléka jár olyan iskolákba, ahol az átlagostól eltérő mértékben találkozik többségi tanulókkal (normálva a lehetséges maximális elkülönülés mértékével). Ha $k_i = K_i/T_i$ a kisebbségi tanulók arányát jelöli az i -edik iskolában (és $k = K/T$ ugyanezt jelöli az összes iskolában), akkor a mutató képlete:

$$I = \frac{\sum_{i=1}^N \left(\frac{K_i}{K} (k_i - k) \right)}{1 - k}.$$

$I = 0$, ha minden iskolában ugyanolyanok az arányok, és $I = 1$, ha tökéletes a szegregálódás.⁴ Az $I = 0$ esetben minden kisebbségi tanuló olyan mértékben lát maga körül többségi tanulót (és fordítva), mint az országos arány. A két index ugyanazon esetekben veszi fel a szélső értéket, és ugyanúgy szigorúan monoton nő az elkülönülés mértékével, azonban más módon: az izolációs index érzékenyebb a szélsőségesen szegregált iskolák arányának a növekedésére.

A szegregáció mérhető más mutatókkal is; a fenti két index mellett intuitív tartalmuk és nemzetközi elterjedtségük szól. (Massey–Denton [1988], valamint Cutler–Glaeser–Vigdor [1999] elemzése alapján a két index tartalmaz gyakorlatilag minden információt az egyenlőtlen eloszlással és a csoportközi érintkezésekkel kapcsolatban.)

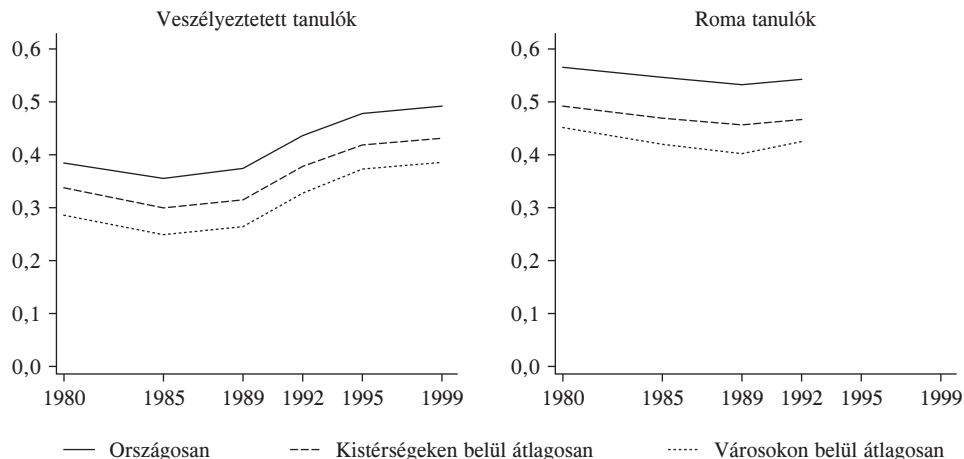
A szegregációs mutatókat országos, kistérségi és városi szinten is kiszámoltuk. Az országos szegregáltsági index az ország valamennyi iskoláját hasonlítja össze etnikai és

³ A disszimilitási index levezethető abból a Lorenz-görbéből is, amelynek vízszintes tengelyén az iskolák a legkisebttől a legnagyobb kisebbségi arányig rangsorban helyezkednek el, függőleges tengelyén pedig a kisebbségi csoport kumulált aránya található. A disszimilitási index ekkor nem más, a 45 fokos egyenes és a Lorenz-görbe közötti maximális távolság.

⁴ Az izolációs indexet a régebbi irodalom szegregációs indexnek is nevezi. Az index átírható a következő formába: $I = 1 - (\sum K_i(1 - k_i))/(K(1 - k))$, ami azt is kifejezi, hogy a kisebbségi tanulók arányában mutatkozó átlagos négyzetes elérésnek (*mean-squared deviation*) mekkora hányada tudható be az iskolák közötti négyzetes eltérésnek (szemben az iskolákon belülivel). A négyzetes eltérés (*MSD*) ugyanis a következőképpen bontható fel: $MSD = \sum P_i(k_i - k)^2 = K(1 - k) - \sum K_i(1 - k_i)$.

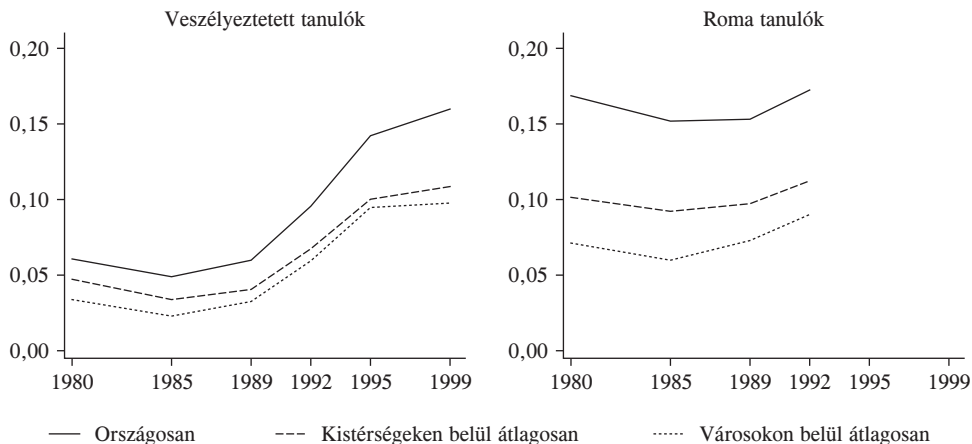
3. ábra

Magyarország általános iskolás tanulójának társadalmi státus (veszélyeztetett tanulók aránya) és etnikai hovatartozás (roma tanulók aránya) szerinti szegregálódása az iskolák között, 1980–1999 (disszimilaritási index)



4. ábra

Magyarország általános iskolás tanulójának társadalmi státus (veszélyeztetett tanulók aránya) és etnikai hovatartozás (roma tanulók aránya) szerinti szegregálódása az iskolák között, 1980–1999 (izolációs index)



társadalmi összetétel alapján, míg a kistérségi és városi indexek csak az adott kistérségben, illetve városban található iskolákat. Az országos index tartalmazza a területi különbségeket is az etnikai, illetve a veszélyeztetett tanulók arányában; a kistérségi indexek ebből kiszűrik a kistérségek közötti különbségeket, de megtartják az azokon belülieket; a városi indexek pedig csak egyetlen településen belüli egyenlőtlenséget vizsgálnak. Mivel a kistérségek, illetve a városok realisabb képet adnak az egy tanuló számára elérhető iskolákról, ez utóbbi két index jobban közelíti a költözés nélkül elérhető iskolák közötti

egyenlőtlenségeket. A kistérségen belüli iskolaválasztás költségesebb, mint a városokon belüli. A kistérségen belüli szegregálódás mértéke ezért nagyobb a városokon belüli szegregálódás mértékénél. Az országos index a kistérségek közötti és a kistérségeken belüli különbségeket is tartalmazza, ezért átlagosan nagyobb annál.

A 3. és 4. ábrán az országos index mellett a kistérségeken, illetve a városokon belüli indexek országos átlagainak idősorait mutatjuk be.

A veszélyeztetett tanulók aránya szerint kisebb az iskolák közti egyenlőtlenség, mint etnikai összetétel szerint. 1989-től kezdve – hosszú stagnálás után – rendkívüli mértékben megnövekedtek a veszélyeztetett tanulók arányában fennálló különbségek. Az országos disszimilaritási index 37-ről 49 százalékosra emelkedett, a kistérségeken belül átlagosan 31-ről 42-re, a városokon belül 21-ről 31-re. Az izolációs indexben még nagyobb növekedés tapasztalható: a fenti sorrendben az indexek 6-ról 16, 4-ről 9, illetve 1,5-ről 4,5 százalékosra növekedtek. A szegregációs folyamatok nagyrészt 1989 és 1995 között játszódtak le; az évtized végére lelassultak, illetve megállni látszanak.

Az iskolák közötti etnikai szegregáció jóval erősebb, a disszimilaritási index országosan megközelíti a 60 százalékot, az izolációs index pedig meghaladja a 15 százalékot. A rendelkezésre álló adatok sajnos nem teszik lehetővé, hogy a kilencvenes években lejátszódó folyamatokat követni tudjuk. Az ábrák tanúsága szerint a nyolcvanas években e téren sem történt sok minden: az évtized elején és közepén némileg csökkent a szegregáció, majd ez a folyamat 1989-től megfordult, a disszimilaritási indexben kevésbé, az izolációs indexben jobban látható módon.

Mobilitás és szelekció – a jobb iskolákba járó általános iskolások családi háttere

Előrejelzéseink szerint a községekben élő családok közül a jobb helyzetben levők, az iskolázottabbak, a magasabb társadalmi státusúak hajlamosabbak rá, hogy gyermekeiket ne a helyi iskolába, hanem valamely környező település (főként város) jobb iskolájába írassák be. Ezt a kimenetelt valószínűsíti a nagyközségi, illetve városi iskolák érdekeltége is. Ha ez igaz, akkor arra számíthatunk, hogy a falun élő, magasabb társadalmi státusú családok (iskolázottabb szülők) gyermekeinek körében nagyobb arányban találunk *lakóhelyüktől különböző* települések iskoláiba járó gyermekeket, mint az alacsonyabb státusú családok (iskolázatlanabb szülők) gyermekeinek körében. Ezt az összefüggést a 2001. évi népszámlálás teljes körű adatain ellenőrizhetjük. A teszt természetesen csak azon községek esetére fogalmazható meg értelmesen, ahol van – alsó és felső tagozatot egyaránt magában foglaló – általános iskola,⁵ továbbá ahol a helyi választék eléggé korlátozott.⁶ Ebben az esetben ugyanis a gyermekek csak települések *közötti* ingázás révén képesek a nagyobb iskolaválasztékhoz hozzáférni. A gondolat kísérletnek leginkább megfelelőnek tűnnek azok a községek, ahol *egy és csakis egy* komplett (alsó és felső tagozatot egyaránt tartalmazó) iskola van. A teszt alapjául szolgáló adatbázist – a teljes körű, településközi, *honnan hová* jellegű átmenetmátrixot⁷ – megrendelésünk alapján a KSH népszámlálási főosztálya állította elő.

Az 1. táblázat az egyiskolás községekből eljáró általános iskolás tanulók arányát adja meg a különböző iskolázottságú szülők csoportjain belül. Kétféle formában ellenőrizzük

⁵ Ennek hiányában természetesen *minden* gyermek ingázásra kényszerül.

⁶ Ellenkező esetben a településeken *belül* jön létre minőségileg különböző iskolaválaszték (iskolák közötti szegregálódás). Ez a jelenség azonban települések *közötti* ingázási adatokkal nem mérhető.

⁷ Az átmenetmátrix egy cellája azt adja meg, hogy Magyarország egy tetszőleges településéről egy másik tetszőleges településére hány általános iskolás – iskolai pályafutásának első 8 évében járó – gyermek jár iskolába. Egy ilyen adatmátrixnak elvileg körülbelül 10 millió cellája lehet (3200 × 3200 település), a zérus

előrejelzésünket. A táblázat első két oszlopában számításba vettük az ország összes olyan községét – szám szerint 1591-et –, ahol egy csak és csakis egy komplett általános iskola van; a harmadik és negyedik oszlopban pedig e községek halmazát leszűkítettük azon községekre, amelyek *nem részei valamilyen agglomerációnak*. Ez a szűkítés azt a célt szolgálja, hogy a mérési eredményekből kiszűrjük a szuburbanizáció hatását. Elképzelhető ugyanis, hogy a falun élő gyermekek iskolai ingázása – részben – abból származik, hogy a korábban városban lakó középosztályi családok egy része a szabad iskolaválasztás bevezetése óta eltelt időben kiköltözött kertvárosi jellegű, falusi településekre, gyermekét azonban továbbra is városi iskolába járattja.

1. táblázat

Az egyiskolás településekről eljáró általános iskolás tanulók aránya a szülők iskolázottsága alapján, 2001

Iskolai végzettség	A szülő iskolai végzettségi csoportjában hány százalékot tesz ki azoknak az aránya, akiknek a gyermeke a lakóhelyének településéről más településre jár el iskolába?			
	az anya iskolai végzettsége	az apa iskolai végzettsége	az anya iskolai végzettsége	az apa iskolai végzettsége
	minden érintett település		agglomerációhoz nem tartozó települések	
Legfeljebb szakmunkásképző	20	20	18	19
Érettségi	28	29	25	25
Főiskola vagy egyetem	37	42	31	34
Együtt	23	23	21	21
Települések száma	1591		1295	
Helyben lakó tanulók száma	333 941		250 410	
Eljáró tanulók száma	78 340		52 407	

Forrás: 2001. évi népszámlálás (teljes körű adatok), saját számítás. Egyiskolás település: olyan település, ahol egy és csakis egy általános iskola van, és abban van felső tagozat is. Agglomerációhoz nem tartozó település: minden olyan település, amely a KSH területi számjelrendszerében településképződménybe nem tartozó településnek minősült (9-es kódot kapott).

A teszt eléggé robusztus módon támasztja alá előrejelzéseinket. Az egy és csakis egy iskolával rendelkező településekről igen nagy számban – 334 ezerből 78 ezren – ingáznak át más településekre a gyermekek. A kötött beiskolázás rendszerében ez az esemény gyakorlatilag nem fordulhat elő: a ma komplett iskolával rendelkező falvaknak nagyjából mindnek volt 20 évvel ezelőtt is komplett iskolája. Mivel volt a településen iskola, nem kellett máshova ingázni, a kötött rendszer miatt pedig nem is volt szabad.⁸ Ehhez a viszonyítási alaphoz mérve a dolgot, a megnövekedett (zérus szintről 23 százalékra emel-

esetszámú cellák nagy száma miatt – borsodi falvakból például aligha jár valaki Vas megyei települések iskoláiba – a fájl mérete kezelhető. A fájl azt az információt is tartalmazza, hogy a helyben iskolába járó, illetve az eljáró gyerekek szülei milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek (valamint hogy van-e munkájuk). E helyütt szeretnénk köszönetet mondani a KSH népszámlálási főosztályának (személyesen pedig: *Pachmann Zsuzsának* és *Váczi Barnabásnak*) a szóban forgó adatfájl előállításáért.

⁸ Minden bizonnyal akkor is előfordultak *kivételek*. Protekciós családok járathattak gyermekeiket körzetükön kívüli iskolákba. Ez azonban aligha érhetett el hasonló fokot, mint amit a 2001-ben ebben a településtípusban mért mobilitási arány tükröz, hiszen ami ma *törvényes és bevett* gyakorlatnak számít, az akkor *kivételes* bánásmód eredménye lehetett csak.

kedő) mobilitást igen nagyra tekinthetjük – különösen akkor, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a szóban forgó időszak alatt a gyermekszám igen jelentős mértékben lecsökkent (lásd az 1. ábrát).

Ez a jelentős mértékű mobilitás igen nagyfokú szelektivitás mellett ment végbe. A teljes érintett településkategóriában lakó általános iskolai tanulók 23 százaléka jár más település iskolájába. A legfeljebb szakmunkás végzettségű anyák, illetve hasonló iskolázottságú apák gyermekei körében ez az arány 20 százalékos. Az iskolázottabb szülők ennél jóval nagyobb arányban – a felsőfokú végzettségű anyák 37 százalékban, a felsőfokú végzettségű apák 42 százalékban – küldik más iskolába a gyermekeiket.

Ugyanezt találjuk – valamivel tompítottabb mértékben – a szűkített településmintában, amely a szuburbanizáció hatását maximális mértékben kiszűri. Úgy gondoljuk azonban, hogy e valamivel gyengébb hatás nem feltétlenül gyengíti előrejelzéseink érvényességét, hiszen az agglomerációhoz tartozó – a szűkített mintából kihagyott – települések esetében két eset lehetséges. 1. A középosztályi szülők egy része a kilencvenes évek nagy szuburbanizációs hullámát megelőzően is ott lakott, és jelenleg onnan viszi át a gyermeket egy környező város jobb iskolájába. Ez az eset nem különbözik attól, amit a nem agglomerációhoz tartozó települések esetében várunk. 2. A másik eset az, ha a középosztálybeli család egy agglomerációs központból költözött ki a város kertvárosi környezetét jelentő faluba, és onnan járattja vissza gyermekét a város jobb iskolájába. A kérdés itt az, hogy a szabad iskolaválasztás A1–A5. rendszerének bevezetése nélkül vajon kiköltöztek volna-e a szóban forgó kertvárosi övezetbe? Ha nem, akkor a szabad iskolaválasztás rendszere a szuburbanizáció támogatásán keresztül fejt ki a hatását az iskolarendszerre, hiszen a kiköltöző családok gyermekeit megkíméli a falusi (kertvárosias) környezetbe való kiköltözés egy súlyosabb negatív következményétől: a rosszabb minőségű helyi iskolába való beiskolázás kötelezettségétől.⁹

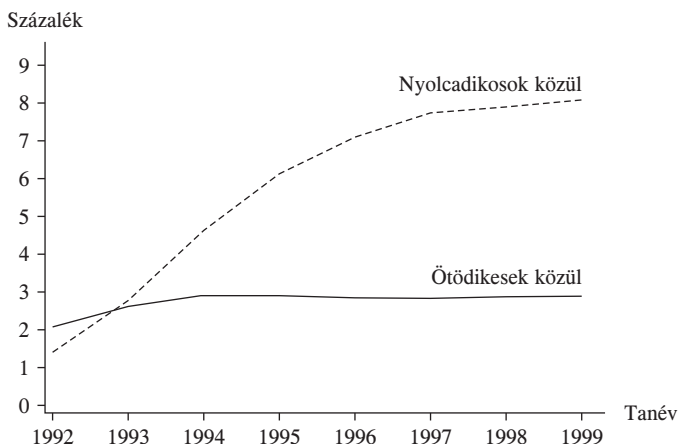
A megnövekedett mobilitás és az azt kísérő felerősödött szelektivitás egyik jellegzetes formája az volt, hogy a szerkezetváltó iskolák – a nyolc-, illetve hatosztályos gimnáziumok – elterjedésével megteremtődött a (felsőfokú továbbtanulást előkészítő) minőségi iskolakínálat. Az ambiciózusabb családok gyermekei innentől fogva növekvő számban folytathatták alapfokú tanulmányaikat elit oktatási intézményekben. Erről tanúskodik a 5. ábra, amely megmutatja, hogy a kilencvenes években hogyan nőtt meg az alapfokú képzés 5., illetve 8. évfolyamán tanuló gyermekek körében a nyolc-, illetve hatosztályos gimnáziumokban tanulók aránya. A leglátványosabb változást a nyolcadik évfolyamos tanulók esetében tapasztalhatjuk. A gimnáziumban tanulók aránya az évtized elejétől az évtized végére 1 százalékos körüli értékről 7,5 százalékos körüli értékre emelkedett.¹⁰

⁹ A népszámlálási adatok alapján sajnos nem lehet rekonstruálni azt, hogy a gazdagabb iskolaválasztékkal rendelkező városokon belül milyen mértékű ez a mobilitás. Egy friss kutatás – egyelőre publikálatlan – eredményei azonban arról tanúskodnak, hogy a városi tanulók jóval nagyobb hányada járhat körzeti iskolájától különböző iskolába. Bajomi Iván, Berényi Eszter, Eröss Gábor és Imre Anna az 2001/2002. tanévben felmérést készített egy pesti munkáskerület (egy kivételével) valamennyi általános iskolájában. (A felmérés a negyedikes, hatodikos és nyolcadikos tanulók körében teljes körű volt.) A kutatók azt találták, hogy a kerületi iskolákba járó tanulók mindössze 45 százaléka lakott a szóban forgó iskolák beiskolázási körzetében; a gyerekek 22 százaléka más kerületből járt a kerület iskoláiba; 33 százalékuk pedig a kerületben lakott ugyan, de nem a körzet szerinti iskolájába járt, hanem a kerület egy másik iskolájába. Az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyerekei körében alacsony volt azoknak az aránya, akik körzeti iskolájuktól különböző iskolát választottak. Az itt szereplő információk Berényi Eszter szóbeli közlésein alapulnak.

¹⁰ A grafikon adatait valamennyi év esetében elemi – iskolaszintű – adatokból számítottuk ki. Mivel a számítás alapjául szolgáló általános iskolai adatfájlokban az iskola igazgatási besorolása az 1997/98-as tanévig igen megbízhatatlan volt, ezért a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok azonosítását azon a kerülő úton oldottuk meg, hogy hatosztályos gimnáziumoknak tekintettük azokat az iskolákat, melyeknek csakis 7. és 8. évfolyamuk volt, 8 osztályos gimnáziumoknak pedig azokat, amelyeknek csak 5–8. évfolyamuk volt. Ez az

5. ábra

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járók aránya az alapfokú képzés ötödik, illetve nyolcadik évfolyamára járó tanulók körében Magyarországon



A szóban forgó iskolatípusokban oktatott tanulók társadalmi státusának különbségéről nem állnak rendelkezésre országos adatok. *Nahalka* [1998] írásában azonban – mely 11 megye és 4 nagyváros 1997. évi oktatáspolitikai fejlesztési tervét elemzi – találhatunk ilyen jellegű információkat, igaz, hogy csak egy településre: Budapestre (*Nahalka* [1998], 1. táblázat). Ezek az adatok összhangban állnak az előrejelzéseinkkel: az általános iskolák, illetve a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok igen jelentős mértékben különböznek egymástól a diákok társadalmi összetételét tekintve. A szelektivitás itt is erősen érvényesül. Amíg a főiskolai, egyetemi végzettségű szülők gyermekei mindössze egyharmados arányban képviseltetik magukat az általános iskolákba járó gyermekek szülei körében, addig ugyanez az arány nagyjából kétharmadot tesz ki a szerkezetváltó iskolák (hat- és nyolcosztályos gimnáziumok) diákjainak körében. Noha ezek az arányok az iskolák valamennyi évfolyamára vannak értelmezve, nem tartjuk valószínűnek, hogy a gimnáziumok felső négy évfolyamának összetétele oly mértékben különbözne az alsó két vagy négy évfolyam társadalmi összetételétől, vagy hogy az általános iskolák alsó négy évfolyamának összetétele oly mértékben különbözne a felső négy évfolyam társadalmi összetételétől, hogy ezeket a markáns különbségeket alapvetően megkérdőjelezhettünk.

eljárás azonban azzal a veszéllyel járhat, hogy így a nyolcosztályos gimnáziumok közé bekerülhetnek nem ide tartozó intézmények, például csak felső tagozattal rendelkező általános iskolák. Ennek a torzításnak a nagyságát azonban az 1998/99-es és az 1999/2000 adatfájl segítségével ellenőrizhettük. Az 1999/2000-es adatok átvizsgálása során – amikor minden olyan iskolát tételesen ellenőriztünk, amely az évfolyamszám alapján nyolcosztályos gimnáziumnak minősült, az igazgatási kód alapján azonban arra gyanakodtunk, hogy az mégsem középiskola – arra jutottunk, hogy a becslési eljárás által kapott abszolút szám a nyolcadikosok esetében körülbelül 20 százalékkal, az ötödikesek esetében pedig 15 százalékkal haladhatja meg a valódi értéket. Ha ezt a korrekciót érvényesítjük, akkor a grafikonon található százalékos arány az ötödikesek esetében 2,9 százalékról 2,5 százalékra, a nyolcadikosok esetében pedig 8,1 százalékról 7,6 százalékra módosul.

Tanulói eredmények és szülői háttér

Az elméleti részben amellet érveltünk, hogy a növekvő szegregálódás eredményeként felerősödik a szülői háttér és a tanulók eredményessége közötti összefüggés. Mint azt a nemzetközi tapasztalatok alapján fent kifejtettük, a tanulók teljesítményét standardizált teszteredményekben, illetve ezek egyénenkénti változásában (vagyis a tanulók egyéni fejlődésében) érdemes mérni. Ilyen adatok egyéni szinten ma Magyarországon nem állnak rendelkezésre, és az iskolaszintre aggregált eredmények sem hozzáférhetők. Egy eredetileg más témájú nemzetközi összehasonlító tanulmány alapján azonban közvetett, de annál figyelemreméltóbb bizonyítékokat mutatunk be a hazai iskolarendszer egyenlőtlenséget növelő hatására.

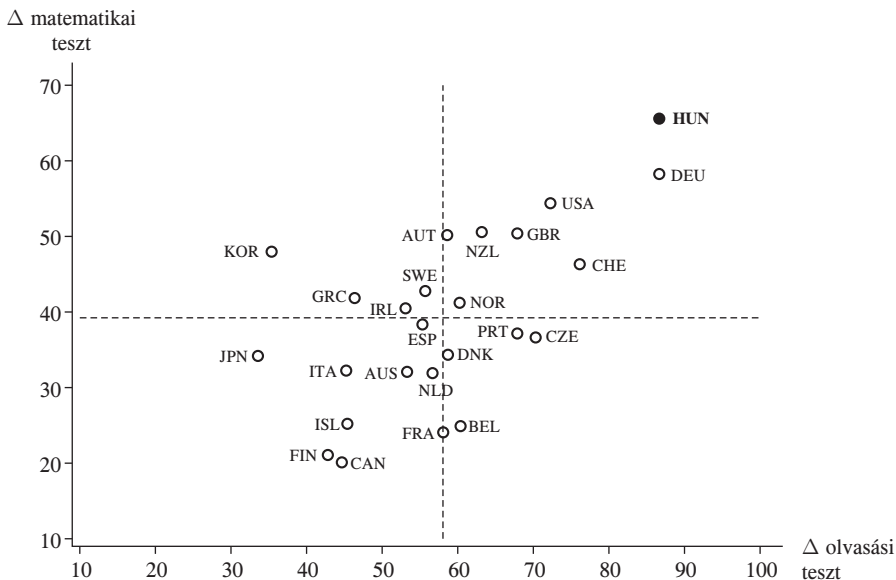
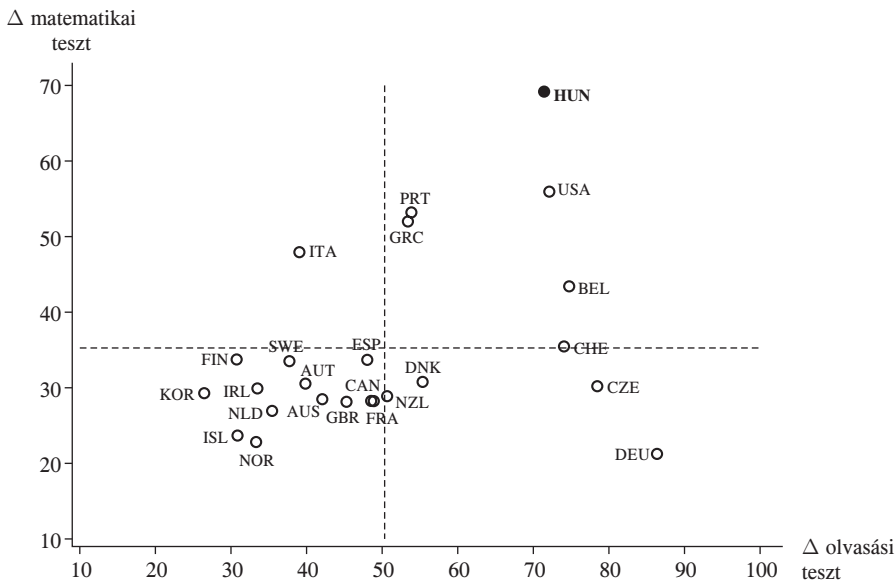
A PISA (*Programme for International Student Assessment*) felmérés a 15 éves korosztály reprezentatív mintájára tartalmaz nemzetközileg összehasonlítható olvasáskészségi tesztek (ezek Magyarországon többnyire 9. osztályos tanulók); a TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) matematikai feladatok összehasonlítható eredményeit tartalmazza a 8. osztályosok körében. Előbbi inkább az alkalmazási szintű készséget méri, utóbbi kicsit jobban hasonlít az iskolás jellegű feladatokhoz. A magyar fiatalok átlagosan mindkét teszt tekintetében le vannak maradva az élvonalbeli országokhoz képest, az alkalmazási szintű ismereteket mérő PISA-eredmények tekintetében pedig különösen riasztó a hátrányuk. Az 6. ábra segítségével azonban nem az átlagos szintről, hanem a tanulók közötti különbségekről, vagyis a teljesítményben mért egyenlőtlenségről mutatunk nem kevésbé megdöbbentő adatokat.

A 6. ábra Micklewright–Schnepp [2004] tanulmányából való, akik az OECD-országokat hasonlították össze a fenti (és egyéb) teszteredmények alapján. Összehasonlító céllal többek között magyar adatok is szerepelnek az ábrákon. Az ábra a PISA- és a TIMMS-eredmények és a szülői háttérnek az összefüggéseit mutatják be az egyes országokban. A felső ábra azt mutatja, hogy a teszteredmények átlagosan mennyivel magasabbak azon tanulók esetében, akiknek az édesanyja legalább középiskolai végzettséggel rendelkezik, azokhoz képest, akiknek az édesanyja nem rendelkezik középiskolai végzettséggel. Az alsó ábra azt mutatja, hogy a teszteredmények átlagosan mennyivel magasabbak azon tanulók esetében, akiknél legalább 100 könyv van otthon, azokhoz képest, akiknél ennél kevesebb van. A vízszintes tengelyen a PISA-, a függőlegesen a TIMMS-tesztekre vonatkozó eredmények láthatók. Magyarország esetében mindegyik mutató kiugróan magas. Ez azt jelenti, hogy az OECD-országok között hazánkban egyedülálló mértékben meghatározza a tanulók iskolai teljesítményét az, hogy milyen családi környezetből érkeznek. Régóta vitatott kérdés az, hogy mennyire számítanak az öröklött, és mennyire a nevelés és tanulás során elsajátított készségek. Nyilvánvaló azonban, hogy Magyarországon nem lehetnek ennyire mások ezek az arányok a modern világ többi országához képest. A magyarázat helyett az, hogy Magyarországon a gyermekkor során – elsősorban valószínűleg az iskolában – az OECD-átlaghoz képest kiugró mértékben nőnek meg a származással járó egyenlőtlenségek.¹¹

¹¹ A PISA-adatok ráadásul azt is bizonyítják, hogy „azok az országok teljesítenek gyengébben, amelyekben a szociális mező széthúzottabb, ahol nagyobb esélyegyenlőtlenségek vannak. Továbbá azok az országok is rosszabbul teljesítenek, amelyekben a társadalmi egyenlőtlenségek az iskolák közötti különbségekben is tükröződnek, vagyis ahol szelektívebb az iskolarendszer. Magyarország mindkét területen – a társadalmi egyenlőtlenség mértékeit és a szelektivitást tekintve is – a legnagyobb mutatókat produkálók között van. Ha valaki azt hitte volna, hogy a mezőny széthúzottsága legalább azt lehetővé teszi, hogy a legjobbak, a leendő elit magasabb szinten képes teljesíteni, akkor annak a lelkesedését le kell hűtenem. Magyarország az olvasásstésztben a huszonkettedik helyen szerepelt, és nem teljesített jobban a legjobb 5 százalék sem. Az is pont a huszonkettediken végzett.” (*Nahalka* [2002].)

6. ábra

A társadalmi különbségek hatása az olvasási, illetve matematika teszteredményekre a 2000. évi PISA-vizsgálatban (*olvasási teszt*) és az 1995/1999. évi TIMMS-vizsgálatok valamelyikében (*matematika teszt*) egyaránt részt vevő országok körében



Megjegyzés: a szaggatott vonalak a részt vevő országok összességének átlagos tesztkülönbségértékeit jelölik (súlyozatlanul)

Felső ábra: a legalább érettségivel rendelkező, illetve alacsonyabb iskolai végzettségű anyák gyermekeinek átlagos teszteredményeiben mért különbség értéke.

Alsó ábra: a 100-nál több, illetve 100-nál kevesebb könyvvel rendelkező családok gyermekeinek átlagos teszteredményeiben mért különbség értéke.

Forrás: Micklewright–Schnepf [2004] 4. és 5. ábra

A nemzetközi összehasonlítás felhívja a figyelmet arra, hogy a családi háttér ilyen mértékű szerepe nem szükségszerű velejárója egy modern kapitalista társadalomnak: a miénknél jóval modernebb országokban sokkal kevésbé határozza meg a tanulók fejlődését a családi háttér. Nehéz megmondani, hogy ebben *mekkora* szerepe van az általános iskolai rendszernek, de az nyilvánvaló, hogy ilyen mértékű különbségeknek különleges oka van. Véleményünk szerint mindebben kulcsszerepet játszik a szabad iskolaválasztás magyarországi rendszere – amelynek következtében felerősödtek a szegregálódási folyamatok, drámaian megnöttek az iskolai szolgáltatásban meglévő különbségek, és – többek között – ezáltal is újratermelődnék a generációkon átívelő társadalmi egyenlőtlenségek. Erre utalnak Csapó Benő és kutatócsoportjának úttörő kutatási eredményei is.

Csapó Benő kutatócsoportja a kilencvenes években több magyarországi nagyvárosban (Szegeden és négy másik megyei jogú városban) intenzív kutatásokat folytatott az általános iskolás, illetve középiskolás tanulók tudását meghatározó tényezőkről. Mindegyik kutatásban a mintavétel egysége az iskolai osztály volt. A szegedi kutatás során az osztályokat úgy választották ki, hogy összességükben arányosan reprezentálják a város különböző iskoláit. A mintába – a középiskolás osztályok mellett – 26, hetedik évfolyamos általános iskolai osztály került be, amelyek diákjait teljeskörűen felmérték. A négy nagyvárosban a felmérés az iskolák szintjén is teljes körű volt: a települések összes iskolája és valamennyi – 5–11. évfolyamos – osztálya részt vett a felmérésben. E vizsgálatok – minthogy egy-egy, nagyobb iskolakínálattal rendelkező városra koncentráltak, ahol az iskolák közötti fizikai távolság nem túl nagy – igen alkalmas terepet biztosítanak a szabad iskolaválasztásból (is) adódó szelektációs folyamatok következményeinek a felmérésére. A felvétel készítői mindegyik terepen igen erőteljes képesség, illetve társadalmi háttér szerinti szelektációt mutattak ki. A tanulók társadalmi háttérét a szülők iskolai végzettségével, a tanulók képességeit különböző tantárgyi (angol, magyar, történelem, fizika stb.) tesztekkel (a szegedi vizsgálatban), illetve egy, az induktív gondolkodást mérő teszttel értékelték (a négy másik nagyvárosi vizsgálatban). Az ismertetés során mi csak az általános iskolásokra kapott eredményekre térünk ki.

A társadalmi szelektáció igen nagy mértékét jól jelzi az anyák iskolai végzettsége szerinti szóródás. A szegedi vizsgálatban felmért 7. évfolyamos általános iskolai osztályok között e tekintetben szélsőségesen nagyok a különbségek. Van olyan osztály ahol az érettségizett anyák aránya 30, és van olyan ahol 90-95 százalék; van olyan osztály, ahol egyetlen diplomás apa sem található, és van olyan is, ahol az arányuk csaknem 80 százalék (Csapó [2002] 286. o.). A tudásszint szerinti különbségek még ennél is nagyobbak. Az osztályátlagok például a legnagyobb különbséget eredményező tantárgy – az angol – esetében olyan széles sávban szóródnak, hogy a legrosszabb három osztály 30 százalék alatti átlagos teszteredményt produkált (két esetben 20 százalék alatti átlag is előfordult), a legjobb három pedig 80 százalék fölöttit. Magyarból a 35–85 százalékos, történelemből a 25–60 százalékos tartományban helyezkedtek el az átlagteljesítmények (uo. 277–278. o.). Pontosan ugyanilyen erős szelektációs hatásról tanúskodnak a négy másik nagyváros diákjainak teszteredményei. Az egyik nagyvárosban például – megint csak a 7. évfolyamot alapul véve – vannak olyan osztályok (a 33 közül 3 is), amelyek az induktív gondolkodást értékelő teszten az 5. évfolyamosok átlaga alatt teljesítettek, és vannak olyan osztályok is (33-ból 9-en), amelyeknek diákjai a 11. évfolyamosok átlagos szintjénél is jobban teljesítettek (Csapó [2004] 236. o.).¹² „Ezek a különbségek nem magyarázhatók

¹² Az 5–8. évfolyamos osztályok közötti különbségeket statisztikailag megragadó F érték a négy nagyvárosban 8 és 16 között alakult (Csapó [2004] 237. o.). „Viszonyításként érdemes megjegyezni, hogy ha 1000 tanulót véletlenszerűen 30 osztályba osztanánk szét, körülbelül 1,7 körüli F értékre számíthatnánk. Minden megfigyelt esetben jelentős tehát a képességek szerinti elkülönítés (234. o.).”

változtathatatlan helyi adottságokkal, regionális különbségekkel vagy a település sajátoságaival, hiszen az összes iskola ugyanazon a településen van, fenntartója megegyezik. A tanulók – elméletileg – bárhol laknak is a városon belül, bármelyik iskolába eljuthatnának.” (Uo. 237. o.) A szabad iskolaválasztás ez bárkinek lehetővé teszi.

Esettanulmány Miskolc általános iskoláiról, 1980–1999

Legutoljára egy olyan, Magyarországon nagynak számító, de egységesnek tekinthető „oktatási piac” esetét vizsgáljuk meg néhány adat tükrében, ahol a szegény, illetve roma családok magas aránya miatt különösen jelentős lehetett a szabad iskolaválasztás szegregációt növelő hatása. Ez a „piac” Miskolc város iskolarendszere, ahol 1999-ben 46 általános iskola működött, több mint 17 ezer tanulóval. A miskolci elemzéssel az a célunk, hogy egyes iskolákat nyomon követve, a rendelkezésünkre álló – korántsem ideális – adatokon keresztül bemutassuk, miként növekedtek meg az iskolák közötti kezdeti egyenlőtlenségek drámai mértékben a kilencvenes évek végére. Bár a miskolci eset – mérete és a hátrányos helyzetű családok magas aránya miatt – kivételesnek számít, mégis jól szemlélteti a decentralizált szegregálódási folyamatokat és e folyamatok következményeit.

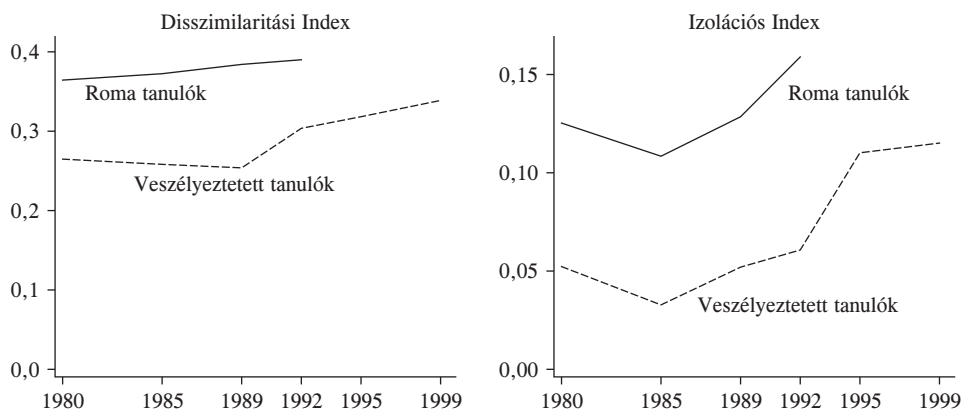
A 7. ábra tanúsága szerint a Miskolc iskolái közötti egyenlőtlenség a nyolcvanas években nagyjából megegyezett az ország városainak átlagával, vagy annál mérsékeltebb volt (a roma tanulók szerinti disszimilitási index 1989-ben Miskolcon 0,38 volt, az országos átlag 0,40, a veszélyeztetett tanulók szerint ugyanezek a számok 0,25 és 0,37, és az izolációs indexek is kisebbek voltak.). A roma, illetve veszélyeztetett tanulók aránya (mindkettő 7 százalék felett) ugyanakkor meghaladta a városok országos átlagát (4, illetve 6 százalék). A 7. ábra bemutatja, hogy a miskolci iskolák etnikai, illetve hátrányos helyzetű tanulók szerinti szegregálódása a rendszerváltás után ugyanolyan irányú volt, mint az országos trendek – ám azoknál jóval meredekebb növekedést mutatott. 1992 után itt sem ismerjük a cigány tanulók arányát valamennyi iskolában, ám az iskolák körülbelül egyharmadában 1995-ben készült felmérés alapján van ilyen adatunk.¹³ Ez a minta (az 1995-ös felvétel neve nyomán „TOK” minta) azokat az iskolákat tartalmazza, ahol sok roma tanuló volt 1992-ben. A minta tehát nem reprezentatív. A TOK-felvételben szereplő iskolák közötti szegregálódási folyamatokat a 8. ábra mutatja. Az ábra a reprezentativitás híján nem tükrözi hűen az összes miskolci iskolát érintő trendeket, ám összhangban van azzal a feltevésünkkel, hogy az etnikai szegregálódás 1992 után sem állt meg, sőt, valószínűleg tovább gyorsult.

A 2. táblázat szintén a miskolci iskolák erőteljes szegregálódását mutatja be. A táblázatban a roma tanulók 1992. évi aránya szerinti kategóriákban mutatjuk be a túlkoros és veszélyeztetett tanulók, valamint a roma felzárkóztatásban részt vevő elsős tanulók arányát. Mindegyikük aránya jóval nagyobb volt a „kezdetben” (1992-ben) magasabb roma arányú általános iskolákban is, ám 1999-re a különbségek jelentősen megnöttek. A túlkoros tanulók aránya átlagosan harmadával nőtt, az 1992-ben a roma tanulókat 10 százalék feletti arányban tanító iskolákban felével. A veszélyeztetett tanulók arányában az átlagos növekedés 75 százalék, a 10 százalék feletti roma kategóriában 140 százalék volt; az

¹³ A felmérést a Művelődési és Köznevelési Minisztérium megbízásából 1995 márciusában és áprilisában az Észak-dunántúli Tankerületi Oktatásügyi Központ (TOK) folytatta le az ország összes megyei tankerületi oktatásügyi központjának bevonásával. A felvétel az ország valamennyi olyan óvodájára, általános iskolájára és eltérő tantervű általános iskolájára kiterjedt, ahol a cigány tanulók száma vagy aránya meghaladott egy alsó küszöböt. A felvétel 898 általános iskolára terjedt ki (lásd *Rígó* [1995]). A tanulmányunkban közölt adatok a felvétel iskolaszintű fájliján végzett saját számításokra támaszkodnak.

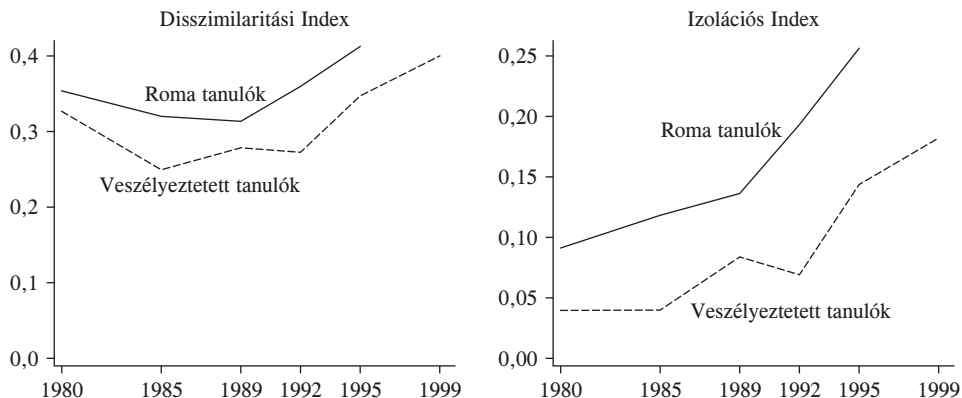
7. ábra

Miskolc általános iskolás tanulóinak szegregálódása az iskolák között társadalmi státus (veszélyeztetett tanulók aránya) és etnikai hovatartozás (roma tanulók aránya) szerint, 1980–1999



8. ábra

Miskolc TOK-mintában szereplő általános iskoláinak szegregálódása társadalmi státus (veszélyeztetett tanulók aránya) és etnikai hovatartozás (roma tanulók aránya) szerint, 1980–1999



elsősők körében ugyanezek a számok 75 százalék és 225 százalék (!) voltak. A különbségek növekedését foglalja össze az egyes mutatók romák kategóriánkénti átlagos arányát vizsgáló varianciaanalízis. Az arányszámok iskolák közötti szóródása a roma tanulók 1992-es aránya szerint képzett csoportok között minden mutató tekintetében rendkívüli mértékben, két-háromszorosára növekedett.

A 3. táblázat eredményei azt mutatják, hogy ezzel párhuzamosan a hátrányosabb helyzetből induló, és – a 2. táblázat eredményei alapján – tanulói összetételben még jobban leszakadó iskolákban az átlagost meghaladó mértékben nőtt a pedagógusi fluktuáció, illetve a tanulók osztályismétlésben mért eredménytelensége. A pedagógusi fluktuáció az iskola minőségének egy igen tökéletes proxyjaként értelmezhető. Az állomány valamikor cserélődése nyilván elkerülhetetlen és szükséges is, ám e szint fölött károsan hat a tanulók fejlődésére. A magas fluktuáció emellett azt is jelzi, hogy nehéz megtartani a

2. táblázat

Az iskolák közötti szelekció mértékének növekedése Miskolc általános iskoláiban, 1992–1999 (százalékos részarány)

Roma tanulók aránya az iskolában 1992-ben	Túlkorosok		Veszélyeztetettek		Elsősök közül a veszélyeztetettek		Elsősök közül a roma felzárkóztatásban részt vevők	
	1992	1999	1992	1999	1992	1999	1992	1999
5 százalék alatt	13,0	16,8	6,0	10,3	5,2	6,5	1,7	9,7
5–10 százalék	16,5	21,6	9,3	12,8	8,3	8,6	6,7	10,1
10 százalék fölött	21,8	32,6	13,3	31,9	13,1	42,5	13,6	50,2
Együtt	15,9	21,1	8,5	14,8	7,8	13,8	5,7	18,8
<i>F</i> *	6,1	11,3	4,5	14,6	3,5	30,0	8,4	18,1
Prob > <i>F</i>	0,01	0,00	0,02	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00
Csoportközi SS (százalék)**	27	41	21	47	17	66	33	61

* Egyszempontú varianciaelemzés.

** A csoportátlagok főátlagtól való eltéréseinek négyzetösszege a teljes eltérésnégyzet-összeg százalékában.

3. táblázat

A pedagógusi fluktuáció és a tanulói osztályismétlés alakulása Miskolc általános iskoláiban, 1992–1999 (százalék)

Roma tanulók aránya az iskolában 1992-ben	Pedagógusok fluktuációs indexe*		Az előző évben végzetek közül nem lépett tovább**	
	1992	1999	1992	1999
5 százalék alatt	6,0	3,3	5,1	4,2
5–10 százalék	8,6	4,8	7,8	6,3
10 százalék fölött	8,5	8,7	9,1	12,1
Együtt	7,4	4,8	6,8	6,3
<i>F</i> ***	1,09	2,66	3,0	9,33
Prob > <i>F</i>	0,35	0,08	0,06	0,00
Csoportközi SS százalék****	6	14	15	35

* $100 \times [(\text{belépők száma} + \text{kilépők száma})/2]/\text{előző év végi állomány}$.

** Legalább egy tárgyból elégtelen osztályzatot kapott, vagy javítóvizsgán nem jelent meg; vagy javítóvizsgán évfolyamismétlésre utalt, vagy osztályozóvizsgát nem tett, vagy osztályozóvizsgán évfolyamismétlésre utalt, vagy az eredményesek közül engedéllyel osztályt ismételt.

*** Egyszempontú varianciaelemzés.

**** A csoportátlagok főátlagtól való eltéréseinek négyzetösszege a teljes eltérésnégyzet-összeg százalékában.

meglevő állományt. A fluktuáció átlagosan csökkent az 1990-es évek során Miskolcon, ami a csökkenő tanulói létszám mellett nem meglepő. A csökkenés a cigány tanulókat 1992-ben legkisebb arányban oktató iskolákban volt a legnagyobb mértékű, míg a 10 százalékot meghaladó arányú iskolákban valamelyest még növekedett is a fluktuáció. A tanulók eredményességét mérő osztályismétlési arány átlagosan kismértékben csök-

kent a vizsgált időszakban, kivéve a roma tanulókat nagyobb arányban oktató iskolákban, ahol egyharmaddal nőtt. Mínt hogy érveink alapján az iskolák színvonala csökkenésének egyik fontos eleme a tanulókkal szembeni követelmények csökkenése, azt várjuk, hogy a romló színvonalú iskolákban egyre kevésbé buktatják meg a tanulókat. Az osztályismétlési arányban mutatkozó különbségek így nagymértékben alulbecsülik a tanulói teljesítménybeli különbségeket. Az a tény, hogy még az így mért különbségek is megnöttek, összhangban áll azzal, hogy a roma, illetve hátrányos helyzetű tanulókat (lásd 2. táblázat) nagyobb arányban oktató iskolák további szegregálódásával párhuzamosan az ott tanuló diákok eredményei drámai mértékben tovább romlottak.

E fejezet eredményeit összefoglalva elmondhatjuk, hogy Magyarországon a kilencvenes évek során jelentősen megnöttek az általános iskolák közötti egyenlőtlenségek a tanulóknak származását tekintve. A szülők iskolai végzettségének és a gyermekek iskolai eredményességének az összefüggése nemzetközi mércével mérve szintén kivételesen erős az ezredforduló Magyarországon. Bár nincsen bizonyítékunk arra, hogy mindez mennyiben tulajdonítható a szabad iskolaválasztási rendszer következtében megnövekedett általános iskolai szegregálódásnak, illetve az iskolák nyújtotta szolgáltatások ennek következtében jelentősen megnövekvő egyenlőtlenségének, a miskolci adatok legalábbis összhangban állnak azzal, hogy ez az összefüggés nem elhanyagolható.

Összegzés és társadalompolitikai következmények

A tanulmányban az általános iskolák közötti egyenlőtlenségek növekedését és az egyenlőtlenségek következményeit vizsgáltuk. A jászladányi iskolamegosztási eset kapcsán bemutattuk, hogy a származás szerinti elkülönítés hogyan vezet képesség szerinti szegregációhoz, és megfordítva, a képesség szerinti szegregálás hogyan vezet a származás szerinti különbségek növekedéséhez. Mindezek mögött a társadalmi státusz (vagy etnikai hovatartozás) és a tanulásban várható sikeresség (a „képeségek”) közötti összefüggés áll, amit statisztikai tényként kezeltünk, de aminek a magyarázata kívül esett a tanulmány fókuszán.

A legújabb kutatási eredmények alapján bemutattuk, hogy a pedagógusi munkának döntő hatása van a tanulók fejlődésére. Ezek után amellet érveltünk, hogy a kortárs csoport hatására, illetve a nehezebb feladatokért nem megfelelően kompenzált pedagógusok alacsonyabb szintű munkájának következtében miért romlik le az oktatás színvonala a szegregált iskolákban. A szegregáció és a szegregált kisebbség leromló oktatási színvonala közti összefüggés nem esetleges: a rosszabb háttérrel induló kisebbség részére nagy valószínűséggel a korábbinál gyengébb minőségű oktatás jön létre, éppen a növekvő szegregálódás következtében.

Magyarországon a rendszerváltás óta szabad iskolaválasztás működik. A családok bárhová beirathatják gyermekeiket, az iskolák pedig gyakorlatilag azt vesznek fel a körzeten kívül jelentkezők közül, akit akarnak. Ez a rendszer egy igen szelektíven működő kétoldalú összepárosítási piacként funkcionál, és erősen szegregált egyensúlyi helyzethez vezet: a középosztálybeli családok a jobb iskolákba, a szegényebbek a rosszabb iskolába járatják a gyermekeiket. A szelekció hátterében az áll, hogy bár minden szereplő ugyanazt akarja, a kezdeti állapot egyenlőtlenségei (jövedelem, információk, társadalmi beágyazottság és várakozások a szülői oldalon; kezdeti minőség és hírnév az iskolai oldalon) eltérő mértékben korlátozzák a különböző társadalmi hátterű szereplőket. A szabad iskolaválasztás rendszere e szelektív mechanizmusokon és az oktatás minőségének polarizálódásán keresztül nagyítja fel az iskolák közötti társadalmi különbségeket.

A nemzetközi tapasztalatok nem túl nagy számúak ugyan, de alátámasztják előrejelzéseinket. A hazai adatok alapján még kevesebbet mondhatunk, az azonban nyilvánvaló,

hogy az iskolák közötti egyenlőtlenségek rendkívül mértékben megnőttek mind a tanulók társadalmi státusa, mind eredményei tekintetében. Oksági kapcsolat a rendelkezésre álló adatok alapján nem vizsgálható, szembeűnő ugyanakkor az, hogy a szülők iskolázottsága és gyermekeik teljesítménye közötti összefüggés Magyarországon a fejlett világhoz képest kirívóan erős – vagyis a hazai viszonyok különösen kedveznek az egyenlőtlenségek átörökítésének.

A szabad iskolaválasztás veszteseit semmi sem kárpótolja mindezekért. A kísérleti utalványrendszerek nemzetközi tapasztalatai – összhangban a pedagógusi munka eredményeit vizsgáló tanulmányokkal – ugyanakkor azt mutatják, hogy a hátrányos társadalmi helyzetből induló gyermekeken lendíthet a legtöbbet a megfelelő iskolai oktatás. A felelős társadalompolitikának ezért mindent meg kellene tennie azért, hogy a leginkább rászorultakhoz jusson el a segítség. Egy ilyen társadalompolitikai rendszer részletei rendkívül bonyolultak. Valószínűleg nem kerülhető el a nehezebb körülmények között tanító pedagógusok munkájának magasabb díjazása,¹⁴ és kívánatos lenne a legszegényebb családok iskoláztatási költségeihez való közvetlen hozzájárulás,¹⁵ az iskolaválasztási döntésben való közvetlen segítségnyújtás, illetve az iskolák felvételi rendszerének a szabályozása¹⁶ is. Az integrációs fejkvóta hazai rendszerének bevezetése jó irányba történt lépésként értékelhető, ám önmagában valószínűleg kevés.

A józan ész mellett a nemzetközi tapasztalatok is azt mutatják: egyáltalán nem törvényszerű az egyenlőtlenségek ilyen mértékű növekedése és bebetonozódása. A folyamatok megállítása azonban alaposan átgondolt és meglehetősen költséges társadalompolitikai intézkedéseket követel.

Hivatkozások

- ADNETT, N.–BOUGHEAS, S.–DAVIES, P. [2002]: Market-based reforms of public schooling: some unpleasant dynamics. *Economics of Education Review*, 21. évfolyam, 323–330. o.
- CSAPÓ BENŐ [2002]: Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. Megjelent: *Csapó Benő* (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris, Budapest, 269–297. o.
- CSAPÓ BENŐ [2004]: Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. Megjelent: *Csapó Benő*: Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 225–241. o.
- CUTLER, D. M.–GLAESER, E. L.–VIGDOR, J. L. [1999]: The rise and decline of the American ghetto. *Journal of Political Economy*, 107. évfolyam, 3. szám, 455–506. o.
- FRANKENBERG, E.–LEE, C.–ORFIELD, G. [2003]: A multiracial society with segregated schools: Are we losing the dream? The Civil Rights Project, Harvard University, január.

¹⁴ E tekintetben nem kerülhető el egy megfelelően kikísérletezett tanulói és iskolai teljesítményértékelési rendszer kidolgozása sem.

¹⁵ Akár ingázásiköltség-támogatás formájában, akár iskolabusz-hálózat működtetése útján, akár más módokon.

¹⁶ Magyarországon ugyan törvény szabályozza, hogy az általános iskolák nem folytathatnak felvételi vizsgát, de ezt a törvényt az iskolák a tömegesen megsértik. Eljárásijog-hézagok és szankciók híján ezt könnyen megtehetik, illetve differenciált (emelt *versus* normál) oktatási kínálat meghirdetésével könnyen kijáratják a törvényt. Világosan szabályozni kellene, hogy túljelentkezés esetén milyen módon válogathatnak az iskolák a körzeten kívüli jelentkezők közül. Ha törvény írná elő, hogy a körzeten kívüli jelentkezők közül – bármilyen (normál vagy emelt) szintű képzésre – csakis sorsolás útján választhatják ki a felveteket, az, a meglévő szabad iskolaválasztási rendszer kereteit megtartva, nagyban csökkentené a rendszer nemkívánatos szelektivitását. Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy a nyugati világ talán leginkább liberalizált állami beiskolázási rendszerében, a tökéletesen szabad iskolaválasztást biztosító új-zélandi rendszerben, legalább azt megkövetelik az iskoláktól, hogy *nyilvánosságra hozzák azokat a kritériumokat*, amelyek szerint túljelentkezés esetén válogatnak a jelentkezők között, továbbá hogy csakis a *polgárjogi* – nálunk azt mondanánk: az *esélyegyenlőségi* – *törvénytől összhangban álló szelektációs kritériumokat* állíthatnak föl (Ladd–Fiske [2001] 50. o.). Magyarországon jelenleg még ez sincs előírva.

- GOLDHABER, D. D.–PLAYER, D. [2003]: What different benchmarks suggest about how financially attractive it is to teach in public schools? Consortium for Policy Research in Education (University of Pennsylvania, Harvard University, Stanford University, University of Michigan, University of Wisconsin-Madison), TC-03-01, április.
- HAVAS GÁBOR–KEMÉNY ISTVÁN–KERTESI GÁBOR [1998]: A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtérben. *Kritika*, március.
- KEMÉNY ISTVÁN–JANKY BÉLA–LENGYEL GABRIELLA [2004]: A magyarországi cigány népesség a 21. század elején. MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- KERTESI GÁBOR [1998]: Az empirikus cigánykutatások lehetőségéről. *Replika*, 29. sz. 201–222. o.
- LADD, H. F.–FISKE, E. B. [2001]: The uneven playing field of school choice: evidence from New Zealand. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20. évf. 1. sz. 43–64. o.
- MASSEY, D. S.–DENTON, N. A. [1988]: The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67. évf. 2. sz. 281–315. o.
- MICKLEWRIGHT, J.–SCHNEPF, S. V. [2004]: Educational achievement in English-speaking countries. Do different surveys tell the same stories? IZA Discussion Paper, No. 1186.
- NAHALKA ISTVÁN [1998]: A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, május, 3–19. o.
- NAHALKA ISTVÁN [2002]: Korreferátum a PISA-felmérések eredményeinek értékeléséről. *Új Pedagógiai Szemle*, április, 48–51. o.
- NAHALKA ISTVÁN (szerk.) [2004]: A komprehenzív iskola breviáriuma. Sulinova Kht., Budapest.
- RIGÓ ROZÁLIA [1995]: Tapasztalatok a cigány gyermekekkel foglalkozó intézményekben. *Iskolakultúra*, 24. évf. 5. sz. 89–93. o.