BUDAPESTI
CORVINUS
EGYETEM

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖZGAZDASÁGTUDOMÁNYI INTÉZET

BUDAPESTI MUNKAGAZDASÁGTANI FÜZETEK

BWP. 2004/7

Általános iskolai szegregáció – okok és következmények

KERTESI GÁBOR
KÉZDI GÁBOR

Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet
Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye

Budapesti Corvinus Egyetem
Emberi Erőforrások Tanszék

Budapest, 2004.

Általános iskolai szegregáció – okok és következmények

KERTESI GÁBOR
KÉZDI GÁBOR

Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek

BWP. 2004/7

2004. december

Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 2004/6
Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet
Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye
Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék

Általános iskolai szegregáció – okok és következmények

Szerzők: KERTESI Gábor, MTA Közgazdaságtudományi Intézet és Sulinova Kht. E-mail: kertesi@econ.core.hu

KÉZDI Gábor, Közép-Európai Egyetem Közgazdaságtani Tanszék és MTA Közgazdaságtudományi Intézet. E-mail: kezdig@ceu.hu

Köszönettel tartozunk *Bernáth Gábornak, Blaskó Zsuzsának, Bódis Lajosnak, Csanádi Gábornak, Farkas Lillának, Galasi Péternek, Juhász Pálnak, Köllő Jánosnak, Liskó Ilonának, Mihály Ottónak, Németh Nándornak, Puskás Aurélnak, Róbert Péternek, Szántó Zoltánnak és Újlaky Andrásnak* tanácsaikért és segítőkész megjegyzéseikért. Külön köszönettel tartozunk *Édes Balázsnak* lelkiismeretes asszisztensi munkájáért.

ISSN 1785-3788
ISBN 963 9588 30 X

Kiadja az MTA Közgazdaságtudományi Intézet
a „Közösen a jövő munkahelyeiért” Alapítvány és a
Magyar Közgazdász Alapítvány támogatásával.

Budapest, 2004.

BUDAPEST WORKING PAPERS ON THE LABOUR MARKET | **BUDAPESTI MUNKAGAZDASÁGTANI FÜZETEK**

BWP. 2000/1	Péter Galasi and Gyula Nagy	Are children being left behind in the transition in Hungary?
BWP 2000/2	Árpád Ábrahám and Gábor Kézdi	Long-run trends in earnings and employment in Hungary, 1972–1996
BWP 2000/3	Kőrösi Gábor	A vállalatok munkaerő-kereslete
BWP 2000/4	Kertesi Gábor	A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984 és 1994 között
BWP 2000/5	Fazekas Károly	A külföldi működőtőke-beáramlás hatása a munkaerőpiac regionális különbségeire Magyarországon
BWP 2000/6	Kertesi Gábor	Ingázás a falusi Magyarországon
BWP 2000/7	G. Kertesi–J. Köllő	Wage Inequality in East-Central Europe
BWP 2000/8	Károly Fazekas	The impact of foreign direct investment inflows on regional labour markets in Hungary
BWP 2000/9	Nagy Gyula	A munkanélküli-segélyezés Magyarországon a kilencvenes években
BWP 2001/1	János Köllő	The patterns of non-employment in Hungary's least developed regions
BWP 2001/2	Köllő János	A munkanélküli segélyrendszer 2000. évi szigorításának politikai támogatottsága
BWP 2001/3	Kertesi G. – Köllő J.	Ágazati bérkülönbségek Magyarországon
BWP 2001/4	Gábor Kertesi – János Köllő	Economic transformation and the revaluation of human capital – Hungary, 1986–1999
BWP 2001/5	Galasi P. – Nagy Gy.	Járadékjogosultság és elhelyezkedési esélyek
BWP 2001/6	Kertesi Gábor – Köllő János	A gazdasági átalakulás két szakasza és az emberi tőke átértékelődése Magyarországon
BWP 2001/7	Köllő János	A járadékos munkanélküliek álláskilátásai 1994 és 2001 tavaszán
BWP 2001/8	Galasi Péter– Nagy Gyula	A munkanélküli ellátás változásainak hatása a munkanélküliek segélyezésére és elhelyezkedésére
BWP 2001/9	Fazekas Károly	Az aktív korú állástalanok rendszeres szociális segélyezésével és közcélú foglalkoztatásával kapcsolatos önkormányzati tapasztalatok
BWP 2001/10	Júlia Varga	Earnings Expectations and Higher Education Enrolment Decisions in Hungary
BWP 2001/11	Köllő János	Meddig tart a rendszerváltás?

BUDAPEST WORKING PAPERS ON THE LABOUR MARKET | **BUDAPESTI MUNKAGAZDASÁGTANI FÜZETEK**

BWP 2002/1	Péter Galasi–Júlia Varga	Does Private and Cost-Priced Higher Education: Produce Poor Quality?
BWP 2002/2	Köllő János	Az ingázási költségek szerepe a regionális munkanélküli különbségek fenntartásában – Becslési kísérletek
BWP 2002/3	Gábor Kézdi	Two Phases of Labor Market Transition in Hungary: Inter-Sectoral Reallocation and Skill-Biased Technological Change
BWP 2002/4	Gábor Kőrösi	Labour Adjustment and Efficiency in Hungary
BWP 2002/5	Gábor Kertesi and János Köllő	Labour Demand with Heterogeneous Labour Inputs after the Transition in Hungary, 1992–1999 – and the Potential Consequences of the Increase of Minimum Wage in 2001 and 2002
BWP 2002/6	Fazekas Károly	A tartós munkanélküliek rendszeres szociális segélyezése és önkormányzati közfoglalkoztatása Magyarországon, 2000-2001
BWP 2002/7	Zsombor Cseres-Gergely	Residential Mobility, Migration and Economic Incentives – the Case of Hungary in 1990–1999
BWP 2002/8	Kőrösi G.–Surányi É.	Munkahely-teremtés és -rombolás
BWP 2003/1	Ágnes Hárs	Channeled East-West labour migration in the frame of bilateral agreements
BWP 2003/2	Galasi Péter	Munkanélküliségi indikátorok és az állásnélküliek munkaerő-piaci kötődése
BWP 2003/3	Károly Fazekas	Effects of foreign direct investment on the performance of local labour markets – The case of Hungary
BWP 2003/4	Péter Galasi	Estimating wage equations for Hungarian higher-education graduates
BWP 2003/5	Péter Galasi	Job-training of Hungarian higher-education graduates
BWP 2003/6	Gábor Kertesi–János Kölő	The Employment Effects of Nearly Doubling the Minimum Wage – The Case of Hungary
BWP 2003/7	Nemes-Nagy József–Németh Nándor	A "hely" és a "fej". A regionális tagoltság tényezői az ezredforduló Magyarországán
BWP 2003/8	Júlia Varga	The Role of Labour Market Expectations and Admission Probabilities in Students' Application Decisions on Higher Education: the case of Hungary
BWP 2004/1	Gábor Kertesi	The Employment of the Roma – Evidence from Hungary
BWP 2004/2	Kézdi Gábor	Az aktív foglalkoztatáspolitikai programok hatásvizsgálatának módszertani kérdései
BWP 2004/3	Galasi Péter	Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák? A munkahelyi követelmények változása és a felsőfokú végzettségű munkavállalók reallokációja Magyarországon 1994–2002
BWP 2004/4	Galasi Péter	Túlképzés, alulképzés és bérhozam a magyar munkaerőpiacon 1994–2002
BWP 2004/5	István R. Gábor	Capitalist firm vis-à-vis with trade union, versus producer co-operative. A peripatetic scholastic tale on the controversial relationship between institutional rationality/diversity and market self-regulation
BWP 2004/6	Bódis L.ajos – John Micklewright – Nagy Gyula	A munkanélküli ellátás indokoltsági feltételeinek érvényesítése: empirikus vizsgálat az elhelyezkedési készség ellenőrzésének hatásairól

Budapest Working Papers on the Labour Market is jointly published by the Labour Research Department, Institute of Economics Hungarian Academy of Sciences and the Department of Human Resources, Corvinus University of Budapest

Papers can be downloaded from the homepage of the Institute of Economics: **http://econ.core.hu**

BUDAPESTI CORVINUS EGYETEM

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖZGAZDASÁGTUDOMÁNYI INTÉZET

BWP 2004/7

KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR

ÁLTALÁNOS ISKOLAI SZEGREGÁCIÓ – OKOK ÉS KÖVETKEZMÉNYEK

Összefoglalás

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 megnőttek Magyarországon a rendszerváltás óta, és ezek valószínűleg az eredményességbeli egyenlőtlenséget is megnövelték. Az általános iskolai szegregáció valószínűleg fontos tényező 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.

JEL kódok: I21, J15

CORVINUS UNIVERSITY OF BUDAPEST

KTI IE INSTITUTE OF ECONOMICS HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES

BWP 2004/7

SEGREGATION IN THE PRIMARY SCHOOL SYSTEM – CAUSES AND CONSEQUENCES

BY GÁBOR KERTESI AND GÁBOR KÉZDI

Abstract

The paper looks at how segregational mechanisms of the primary school system can aggravate social inequality. School segregation (teaching students with different social background in different schools or different classrooms) can emerge in many ways. It can be initiated by local authorities, but a laissez-faire or universal voucher system is also likely to lead to segregation if parents are free to choose schools and schools are free to choose students. There are documented cases of segregation the first way in Hungary, but the second way is even more important as the Hungarian primary school system is close to a universal voucher model. Based on economic theory and international evidence, the paper argues that in a segregated environment, children from disadvantaged families are bound to receive lower quality education than what they would get in a more integrated environment. Besides peer effects, lower quality teaching in classrooms with more disadvantaged students is a necessary consequence if teachers are not compensated for the extra work – as they are not in Hungary. Hungarian data are scarce but the available evidence suggests that primary schools became more unequal since 1989, which led to more unequal student outcomes. Correlation of family background and student outcomes is extremely strong in Hungary in international comparison. Unequal primary schooling is probably an important factor in creating that correlation. Therefore, Hungarian primary schools play a significant role in increasing inherited inequality, which is clearly negative both for efficiency and moral reasons.

Key words: school segregation, Hungary
JEL codes: I21, J15

TARTALOM

Bevezető 5

Az iskolai szegregáció adminisztratív mechanizmusa: a jászladányi iskolamegosztás modellje 9

A tanári munka minőségének meghatározó szerepe 14

A tanári munka minőségének mérése a diákok teljesítményén keresztül 17
A tanári munka minőségének közvetlen mérése: tanári képességtesztek 19
Minőség szerinti pozitív szelekció a tanár–diák összepárosításban 22
A pedagógiai munka kvalitatív mérése: a korszerű gyakorlat jelentősége 24

A szegregáció következményei 28

A pedagógiai szolgáltatások minőségének leromlása 28
Az oktatási portfólió átértékelődése: pénzbeli ekvivalenciák 32

Az iskolai szegregáció decentralizált mechanizmusa 34

A magyarországi szabad iskolaválasztás elemei 34
A családok iskolaválasztási döntése 37
Az iskolák felvételi döntése 39
Egyensúly: a családok és az iskolák egymásra találása 41

A szabad iskolaválasztás és az iskolai utalványrendszerek nemzetközi tapasztalatai 43

A verseny potenciális előnyei 43
A rászorultakat segítő utalvány-kísérletek tapasztalatai 45
Az univerzális utalványrendszerek tapasztalatai 46

Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek 49

Demográfiai folyamatok az általános iskolában 50
Iskolák közötti szegregálódás 52
Mobilitás és szelekció: jobb iskolákba járó általános iskolások családi háttere 56
Tanulói eredmények és szülői háttér 60
Esettanulmány Miskolc általános iskoláiról: 1980-1999 62

Összegzés és társadalompolitikai következmények 67

Hivatkozások 70

BEVEZETŐ

Ez a tanulmány azt vizsgálja, miként erősíti fel a magyar iskolarendszer az iskolai szegregáció mechanizmusai révén a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az iskolai szegregáció – alacsony státusú családok gyermekeinek lakóhelyi elkülönülésük mértékét meghaladó előfordulása bizonyos típusú iskolákban vagy egy iskolán belül bizonyos típusú osztályokban – igen sokféle társadalmi mechanizmus következménye lehet. Mi két jellegzetes mechanizmus elemzésére összpontosítunk: megvizsgáljuk, hogyan jöhet létre a szegregáció az iskolafenntartó adminisztratív kezdeményezéséből, és megvizsgáljuk azt is, miként jöhet létre mindenfajta adminisztratív beavatkozás nélkül, decentralizált módon, a szabad iskolaválasztás magyarországi rendszerének működése következtében.

Először egy konkrét példán, a jászladányi iskolaszétválasztás esetén mutatjuk be az adminisztratív kezdeményezésű elkülönített oktatás mechanizmusát. A jászladányi eset jelentősége abban áll, hogy az egész ország figyelmét ráirányította egy másfél évtizede országos méretekben zajló drámai folyamatra: a roma gyerekek növekvő mértékű általános iskolai szegregációjára.[1] A jelenség azonban messze túlmutat a roma gyermekek etnikai alapon történő iskolai szegregálásának – egyébként igen súlyos – problémáján. A tágabb probléma az alacsony társadalmi státusú és tanulási nehézségekkel küszködő gyermekek fokozódó iskolai elkülönítése Magyarországon.[2] A roma gyerekek iskolai szegregációja e tágabb probléma részét képezi. A jászladányi iskolaszétválasztás esete azonban olyannyira nyíltan mutatja a felek érdekeit, hogy szinte laboratóriumi körülményeket teremt a szegregáció mechanizmusainak tanulmányozásához, és ilyenformán igen alkalmas keretet biztosít ahhoz, hogy bemutassuk a szegregáció várható következményeit.[3]

---

[1] Kemény István, Havas Gábor és Liskó Ilona 1999. és 2004. évi iskolai szegregációkutatásai meggyőző bizonyítékokkal szolgálnak erről (Havas – Kemény – Liskó [2002]), Havas – Liskó [2004]. A roma tanulók iskolai szegregációjával és szubstandard minőségű oktatásával kapcsolatban a hazai eredményekkel teljesen egybevágó eredményekre jutott Romániában Mihai Surdu egy, az ország falusi iskoláira kiterjedő, 1998. évi reprezentatív adatfelvételre támaszkodva: Surdu [2001], [2002].

[2] Lásd erről például Nahalka [1998] írását!

[3] A jászladányi esetet pusztán a szemléltetés céljából használjuk. Nem ennek a tanulmánynak a feladata, hogy ezt a konkrét esetet minden részletére kiterjedően végigelemezze. Annál is inkább, mivel az eset olyan mértékig a politika fókuszába került, hogy a történet kimenetele valószínűleg eltér majd a kevésbé fókuszált, de alapjában hasonló hasonló történetek kimenetelétől.

Érveinket elsősorban a közgazdaságtan elméletére és a rendelkezésre álló nemzetközi kutatási eredményekre támaszkodva fejtjük ki. A hazai tapasztalatok értékelésére is kitérünk, jóllehet a problémák módszeres elemzésére nem állnak rendelkezésre megfelelő adatok. A hozzáférhető hazai adatok inkább csak főbb érveink illusztratív alátámasztását teszik lehetővé. Legfontosabb következtetésünk így hangzik: a szegregált iskolarendszer – bármilyen mechanizmus hozza létre – jelentős hatással van a tanulók fejlődésére. Az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekeinek iskolai szegregációja és jellegzetes iskoláinak leromló oktatási színvonala közti összefüggés nem esetleges, hanem törvényszerű. Egy erősen szegregált iskolarendszerben az egyébként is hátrányos helyzetű gyermekek elkerülhetetlenül gyengébb minőségű oktatásban részesülnek, mint egy kevésbé szegregált iskolarendszer keretei között.

Az alacsony státusú társadalmi csoportok (szegény, iskolázatlan, állástalan szülők) gyermekeinek iskolai szegregációja döntően *nem közvetlenül*, a család szociális hátrányai miatt érinti hátrányosan e gyermekeket, hanem a *családi háttér és a gyermek várható tanulmányi sikeressége közti szoros korreláció* következtében. A család hátrányos társadalmi helyzete és a gyermek tanulási problémáinak várható gyakorisága közötti szoros összefüggés világszerte megfigyelhető jelenség; a szegénység generációk közötti továbbörökítésének egyik domináns mechanizmusát képviseli. Az összefüggés bonyolult oksági mechanizmusait[4] jelen tanulmány keretei között nem elemezzük. Megelégszünk azzal, hogy statisztikai tényként kezeljük, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekei (illetve a roma családok gyermekei) középosztálybeli társaiknál átlagosan nagyobb nehézségekkel indulnak neki az általános iskolának: iskolával konform készségeik és diszpozicióik a társadalom átlagánál többnyire alacsonyabb szinten állnak. Ebből a széles körben megfigyelhető jelenségből vonunk le következtetéseket a szegény családok gyermekeinek iskolai szegregációját illetően. E következmények közül mindenekelőtt azt hangsúlyozzuk, hogy a szegény, illetve iskolázatlan szülők (vagy a roma származású szegény és iskolázatlan szülők) gyermekeinek elkülönített oktatása egyszersmind valamilyen mértékű képesség szerinti szelekciót (szegregációt) is bevisz az oktatás rendszerébe. *Ha egy iskolarendszer erősen szelektív, a képesség szerinti szegregáció mindenképpen fontos része* lesz a történetnek, – akár azért, mert mechanizmusai közvetlenül a képességek szerint szelektálnak,

[4] Bernstein [1971], [1974], Bernstein – Henderson [1973], Pap – Pléh [1972a], [1972b], Réger [1990], [1995], Mayer [1997], Smith – Brooks-Gunn – Klebanov [1997], Chase-Lansdale – Gordon – Brooks-Gunn – Klebanov [1997], Bradley – Corwyn – McAdoo – Coll [2001a], [2001b], Bradley – Corwyn [2002], Linver – Brooks-Gunn – Kohen [2002], Carneiro – Heckman – Masterov [2003], Kan – Tsai [2005].

akár azért, mert a társadalmi vagy etnikai szempontok szerinti szelekció elkerülhetetlenül magával hozza a képesség szerinti szelekciót is. A szegregáció súlyos társadalmi következményeit alapvetően erről a kiindulópontról fogjuk felfejteni.

Az iskolai szegregáció így egy bizonyos nézőpontból nem más, mint a tanulási problémák kumulálódása egy iskolában vagy osztályteremben. A tanulási problémákkal küszködő gyermekek egy iskolában, illetve egy osztályteremben való összesűrítése több oknál fogva is odavezet, hogy a szegregált módon oktatott gyermekek számára juttatott iskolai szolgáltatások minősége leromlik.

Az egyik tényező a kortárs csoport hatása: a gyermekek motiváltságát jelentős mértékben befolyásolják a többiek valós vagy vélt elvárásai. Egy másik, talán még fontosabb tényező az, hogy a hátrányos helyzetű (és roszszabb képességű) gyermekek arányának növekedésével csökken az oktatás színvonala is. Ennek az az oka, hogy a tanulási nehézségekkel küszködő diákokkal nehezebb, költségesebb foglalkozni, és e plusz költségeket Magyarországon nem térítik meg az iskolarendszeren belüli ösztönzők. A szegregált iskolákban egyrészt a tanári erőforrások (az idő, a figyelem és a szakértelem) a megoldandó pedagógiai feladatok mennyiségéhez képest az átlagnál szűkösebbek; másrészt pedig a jobb alternatív lehetőségekkel rendelkező (többnyire jobb) tanárok számára nem kifizetődő megmaradni ezeken az álláshelyeken. A szegregált iskolák tanulói így sokat veszítenek, hiszen – mint azt a legújabb kutatási eredmények alapján bemutatjuk – a minőségi pedagógiai szolgáltatások meghatározó jelentőségűek a tanulók fejlődése szempontjából.

A jászladányi eset kirívó abból a szempontból, hogy a szegregációs törekvéseket az iskolafenntartó önkormányzat adminisztratív beavatkozással segítette. Az általános iskolák szegregálódási folyamata, vagyis a tanulók származás és képességek szerinti elkülönülése azonban aktív adminisztratív beavatkozás nélkül is felerősödött a rendszerváltás utáni Magyarországon. A szabaddá vált iskolaválasztás következtében Magyarországon minden szülőnek elvi lehetősége nyílt arra, hogy – a költözési költségek vállalása nélkül – átvigye a gyermekét és a gyermeke után járó oktatási jogosítványt (a „fejkvótát”) a neki jobban megfelelő oktatási intézménybe. Az iskolák pedig – körzeti kötelezettségeiken felül – szabadon dönthetnek arról, kit vesznek fel és kit nem. Az elvileg hasonló iskoláztatási lehetőségű családok azonban nagyon is különböznek egymástól a jobb iskolába járás relatív költségei és várható haszna tekintetében. Az iskolák sem egyenlő eséllyel indulnak a több és jobb diák megszerzéséért folytatott versenyben. Ebben a helyzetben a jobb körülmények között élő családok gyermekei jobb isko-

lákba, a rosszabbaké rosszabb iskolákba kerülnek. Mindez a jászladányihoz hasonló adminisztratív beavatkozások nélkül, pusztán az adott intézményrendszer és a résztvevők érdekei, információi és lehetőségei által vezérelt decentralizált allokáció következményeként jön létre. Úgy gondoljuk, ez az egyik jellegzetes út, amelyen keresztül a hazai iskolarendszer felnagyítja a társadalmi egyenlőtlenségeket, és biztosítja azok generációkon átívelő továbbörökítését.

A különböző társadalmi csoportok egyenlőtlen lakóhelyi eloszlása miatt elkerülhetetlen az iskolák társadalmi és etnikai összetételének egyenlőtlensége akkor is, ha mindenkinek a körzeti iskolába kell járnia. A szabad iskolaválasztás és az iskolák nagyobb felvételi szabadsága bár felerősíti ezeket az egyenlőtlenségeket, növeli az iskolák közötti versenyt, ami a tanulói teljesítmények és az iskolák gazdálkodása szempontjából előnyös is lehet. A nemzetközi tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a szabad iskolaválasztás *univerzálissá tett rendszere* – mely világszerte igen ritka példa – általában nem növeli kimutathatóan az átlagos színvonalat, az egyenlőtlenséget viszont roppant mértékben felerősíti. A szakma jelenlegi álláspontja ezért az, hogy az iskolák közötti verseny esetleges jótékony hatásait többnyire szabályozott körülmények mellett, *célzott utalvány-programok* keretei között képes kifejteni: ügyelni kell rá, hogy a megnövekedett választási lehetőségekkel a legrászorultabbak is élhessenek.

A rendelkezésünkre álló adatok nem teszik lehetővé, hogy az itt vázolt folyamatokat és hatásmechanizmusokat a hazai kontextusban kielégítő módon feltárjuk. A kevés rendelkezésünkre álló adat ugyanakkor alátámasztja a szegregálódási folyamatok felerősödését Magyarországon. Ugyanakkor az is jól látható, hogy Magyarországon kirívóan erős az összefüggés a gyermekek iskolai teljesítménye és társadalmi háttere között az OECD-országokhoz képest. Az ingázó általános iskolások 2001. évi népszámlálásbeli adatainak és Miskolc város iskolaszintű adatainak valamivel részletesebb elemzése néhány egyéb olyan tényt is felszínre hoz, amely alátámasztja a gondolatmenetünket. E jelenségek, ha nem is bizonyítják, kivétel nélkül összhangban állnak érvelésünkkel.

Az iskolai szegregálódás folyamatát azért tartjuk problematikusnak, mert nagymértékben felerősíti az öröklött társadalmi egyenlőtlenségeket, és ezt mind hatékonysági, mind morális szempontból negatívnak tartjuk. A jelenség különösen aggasztó, ha etnikai dimenziók mentén, a többség számára külső jegyek alapján megkülönböztethető kisebbség rovására történik. Az adminisztratív úton támogatott szegregáció ellen fel lehet lépni adminisztratív eszközökkel, a spontán folyamatokat azonban jóval nehezebb visszafordítani. Az ország hosszú távú fejlődését és a hátrányos helyzetű kisebb-

ségek sorsát szívén viselő társadalompolitikának azonban meg kell találnia a módját, hogy az iskolai szegregáció negatív hatásait, amennyire lehet, mérsékelje.

A tanulmány felépítése a következő. Először a jászladányi esetet felhasználva, bemutatjuk, hogyan vezet az etnikai alapú megosztás képességek szerint megosztáshoz, és megfordítva, a tanulási nehézségekkel küszködők szegregálása etnikai szegregációhoz. Ezután részletesen tárgyaljuk a legújabb nemzetközi tapasztalatokat, amelyek azt bizonyítják, hogy az iskolai körülményeknek, elsősorban pedig a pedagógusi munkának meghatározó hatása van a tanulók fejlődésére. Ezután amellett érvelünk, hogy a képességek szerinti elkülönülésnek hatása van a pedagógusi munka minőségére, amennyiben nem kompenzálják őket megfelelően a nehezebb és kevesebb sikerélményt nyújtó feladatokért. A továbbiakban bemutatjuk, hogy a szabad iskolaválasztás magyarországi rendszere hogyan vezet decentralizált módon a képességek és társadalmi háttér szerinti szegregálódáshoz. Majd kitérünk a szabad iskolaválasztás és az utalványrendszerek nemzetközi tapasztalataira. Végül a rendelkezésre álló adatok segítségével megmutatjuk, hogy a magyarországi folyamatok összhangban vannak mindazzal, amit nemzetközi tapasztalatok, illetve elméleti megfontolások alapján várhatnánk. Az utolsó részben összefoglaljuk a főbb mondanivalónkat, és néhány gondolat erejéig kitérünk a társadalompolitika lehetőségeire.

AZ ISKOLAI SZEGREGÁCIÓ ADMINISZTRATÍV MECHANIZMUSA: A JÁSZLADÁNYI ISKOLAMEGOSZTÁS MODELLJE

Az esettanulmány hátteréül szolgáló történet azzal kezdődött, hogy Jászladány nagyközség polgármestere javaslatot tett egy alapítványi iskola alapítására. Az új iskola létrehozásának célját abban jelölte meg, hogy ezáltal biztosítsák a község tehetségesebb gyermekeinek megfelelő színvonalú oktatását, és lefékezzék azt a kedvezőtlen tendenciát, hogy az igényesebb szülők egy része elviszi a gyermekeit a község egyetlen állami iskolájából a településen kívülre. Mindezeknek a problémáknak a megoldása – a polgármester javaslata szerint – az, ha az önkormányzati iskola egy részét egy vezető köré szerveződő pedagógusi csoport rendelkezésére bocsátják magániskola létesítésére, míg az önkormányzati iskolában tovább folyik azoknak az oktatása, akik a polgármester szerint nem képesek lépést tartani a többiekkel. E lemaradásra ítélt tanulók jelentős része roma. A történet ettől kezdve oktatásügyi és etnikai konfliktussá terebélyesedett: a roma közösség ezt a cigány gyerekek iskolai szegregálására irányuló kísérletként értékelte, és fellépett vele szemben minden lehetséges alkotmányos fóru-

mon. Az iskolaszétválasztás kezdeményezői pedig – a helyi nem cigány többség gyermekeinek oktatási érdekeire hivatkozva és az alkotmányos és jogi feltételek bizonytalanságait kihasználva – igyekeztek kész helyzetet teremteni, és beindítani a képzést a korábbi közös állami iskoláról leválasztott alapítványi – de alapvetően állami normatívából finanszírozott – iskolában.[5]

Az alábbiakban egy egyszerű számpéldán bemutatjuk, hogy az iskolaszétválasztás miként vezet etnikai és képesség szerint szegregációhoz. A modell képet ad a folyamatok mértékéről, és bemutatja, hogyan jár együtt az etnikai és a képességek szerinti szegregáció, ha a kisebbségi tanulóknak az átlagosnál nagyobb aránya kűzd tanulási nehézségekkel.

A modell alapjául szolgáló település általános iskolájába négyszáz gyerek jár. A gyerekek egyenletesen oszlanak el: mind a 8 évfolyamon 50 gyerek van. Az egyszerűség kedvéért feltesszük, hogy mindegyik évfolyam hasonlóan oszlik meg roma és nem roma, illetve jól és rosszul tanuló gyerekekre. A nem roma közösségen belül 80% a jól tanuló és 20% a tanulási problémákkal küszködő gyerekek aránya, a romáknál ezek az arányok 50-50 százalék. A roma gyermekek száma kisebb, mint a nem romáké. (Lásd *1. táblázat*!) Ők alkotják a kisebbséget. Hátrányos helyzetük a tanulási problémákkal küszködő gyermekek nagyobb arányában ölt testet.

1. táblázat

Az évfolyam megoszlása etnikai hovatartozás és tanulási teljesítmény szerint

Tanulói teljesítmény	Roma tanulók		Nem roma tanulók		A teljes évfolyam	
jó	10 fő	50 %	24 fő	80 %	34 fő	68 %
rossz	10 fő	50 %	6 fő	20 %	16 fő	32 %
Együtt	20 fő	100 %	30 fő	100 %	50 fő	100 %

[5] Minthogy nem vagyunk jogászok, nem tekintjük feladatuknak azt, hogy az esetet alkotmányos és jogi szempontból elemezzük. Bármi lesz is végül a konkrét ügy kimenetele, az eset fordulópontnak tekinthető a hazai iskolaügyben és roma politikában, hiszen az ország egészének nyilvánossága előtt tűzte a politika és az oktatásügy napirendjére ezt az igen kényes problémát. Nem lehetetlen, hogy a jászladányi eset hasonló szerepet fog betölteni a magyarországi iskolaügyben és romapolitikában, mint az 1954. évi híres „Brown kontra Topeka város oktatási hivatala” ügy az Egyesült Államokban, ahol egy Brown nevű fekete állampolgár beperelte a Kansas-állambeli Topeka város oktatási hatóságát a gyermekét sújtó iskolai elkülönítés miatt. A pert a Legfelsőbb Bíróság állásfoglalása nyomán Brown állampolgár megnyerte. Ez az eset vízválasztó lett az iskolai szegregáció leépítésének folyamatában Amerikában. Lásd pl. Boozer – Krueger – Wolkon [1992].

Ezt a heterogenitást az oktatási rendszer többféleképpen is le tudja képezni. Vizsgáljunk meg először egy olyan esetet, amikor egy szegregáció nélküli állapotból úgy megyünk át a tökéletes etnikai szegregáció állapotába, hogy közben semmiféle egyéb, szisztematikus, képesség szerinti szelekció nincsen. Az egyszerűség kedvéért föltesszük, hogy a két iskola, méretét tekintve, egyforma: minden évfolyamon 25–25 gyerek tanul. Kiindulópontunk legyen az az eset, amikor – Jászladány analógiáját megtartva – feltesszük, hogy az önkormányzati iskola szétválik két külön iskolára:[6] A-ra és B-re. A és B iskolában azonban a roma gyerekek ugyanazt az arányt képviseli, mint az évfolyam egészében (40%-ot). Ha nincs képesség szerinti szelekció sem, akkor a két iskolában egyforma arányban (32 %-ban) fordulnak elő a tanulási problémákkal küszködő gyermekek is.

2. táblázat

Enyhe etnikai szegregáció, képesség szerinti szelekció nélkül

Etnikai hovatartozás	„A” iskola	„B” iskola	Az évfolyam egésze
Roma tanulók száma (fő)	8	12	20
Nem roma tanulók száma (fő)	17	13	30
Együtt (fő)	25	25	50
Roma tanulók aránya (%)	32	48	40
Rosszul tanulók aránya (%)	29,6	34,4	32

A *2. táblázat*ban enyhe etnikai szegregációt vezetünk be a rendszerbe, de nem engedjük meg a képesség szerinti szelekciót. Csak annyit változtatunk a status quon, hogy a cigány gyerekek nagyobb arányban fogják képviseltetni magukat a B iskolában, mint az A iskolában, de mind a cigány, mind a nem cigány gyerekek körében véletlenszerűen oszlanak el az A és B iskola között a jó és rossz tanulók. Ennek oly módon szerezhetünk érvényt a számpélda keretei között, hogy a cigány gyerekek körében az 50 %-os, a nem cigány gyerekek körében pedig a 20 %-os rossztanuló-arányt érvényesítjük egységesen mindkét iskolában. Mivel a romák között eleve nagyobb arányban fordulnak elő tanulási problémák, egy enyhe szegregáció is növelni fogja a tanulási problémás gyerekek részarányát a B iskolában (34,4 %-ra), illetve csökkenteni fogja az A iskolában (29,6 %-ra).

A *3. táblázat*ban tovább növeljük a – képesség szerinti szelekció nélküli – etnikai szegregáció mértékét. A romák aránya a B iskolában 60 százalékra

[6] Úgy is értelmezhetjük a történetet, hogy A és B két párhuzamos osztály egyazon iskolán belül. Ez a modellbeli eredményeket nem befolyásolja.

emelkedik, az A iskolában pedig 20 százalékra süllyed. Ezzel párhuzamosan – pusztán az összetételhatás következtében már egy tekintélyes (12 %-os) különbség nyílik meg a két iskola között a tanulási nehézségekkel küszködő gyerekek arányában.

3. táblázat

Erős etnikai szegregáció, képesség szerinti szelekció nélkül

Etnikai hovatartozás	„A” iskola	„B” iskola	Az évfolyam egésze
roma tanulók száma (fő)	5	15	20
nem roma tanulók száma (fő)	20	10	30
együtt (fő)	25	25	50
roma tanulók aránya (%)	20	60	40
rosszul tanulók aránya (%)	26	38	32

Mi van, ha tökéletes az etnikai szegregáció? Ha minden cigány gyereket kiszorítottak az A iskolából, de a képesség szerinti szelekciót továbbra sem megengedett? Ezt az esetet mutatja a *4. táblázat*. Ekkor mind a 20 cigány gyerek a B iskolába kerül, a fennmaradó 5 helyre pedig 1:4 arányban kerülnek rossz, illetve jó képességű nem cigány gyerekek. Az A iskolában került 25 nem cigány gyerekből ugyanúgy (véletlenszerűen) 1:4 arányban kerülnek ki rossz, illetve jó képességű gyerekek. E szélsőséges mértékű etnikai szegregáció igen jelentős képesség szerinti szegregációt is eredményez: A „cigány” iskolában (B) a tanulási problémás gyerekek aránya több mint kétszer akkora (44 %) lesz, mint az A iskolában (20 %).

4. táblázat

Tökéletes etnikai szegregáció, képesség szerinti szelekció nélkül

Etnikai hovatartozás	„A” iskola	„B” iskola	Az évfolyam egésze
roma tanulók száma (fő)	0	20	20
nem roma tanulók száma (fő)	25	5	30
együtt (fő)	25	25	50
roma tanulók aránya (%)	0	80	40
rosszul tanulók aránya (%)	20	44	32

Az *5. táblázat*ban egy új szemponttal bonyolítjuk a történetet. A nagyrészt állami forrásokból finanszírozott privát iskolának nem feltétlenül érdeke a tökéletes etnikai szegregáció. Ha a cél az, hogy a korábbinál kedvezőbb pedagógiai közegbe kerüljenek a nem roma közösség gyermekei – tekintet nélkül arra, hogy mi lesz a roma közösség gyermekeivel – akkor az etnikai szétválasztás mellett többnyire nagy súlyt fektetnek a képesség szerinti szelekció szempontjára is. Mivel a számpéldát szándékosan úgy konstruáltuk meg, hogy jelentős (50%-os) részarányt képviselnek a roma gyerekek körén belül a jól tanuló (jó képességű) gyerekek, az iskolaszétválasztás hívei könnyen képesek a maguk számára még „kedvezőbb" oktatási körülményeket teremteni, ha egy erős képesség szerinti szelekció révén akár nullára szorítják le a rosszul tanuló gyerekek részarányát az A iskolában.

5. táblázat

Képesség szerint tökéletes szelekció, erős etnikai szegregációval kombinálva

Etnikai hovatartozás	Közepesen erős etnikai szegregáció		Nagyon erős etnikai szegregáció		Az évfolyam egésze
	„A" iskola	„B" iskola	„A" iskola	„B" iskola	
roma tanulók száma (fő)	6	14	1	19	20
nem roma tanulók száma (fő)	19	11	24	6	30
együtt (fő)	25	25	25	25	50
roma tanulók aránya (%)	24	56	4	76	40
rosszul tanulók aránya (%)	0	64	0	64	32

Az *5. táblázat* két lehetséges forgatókönyvet mutat be. A képesség szerinti tökéletes szelekciót kombinálhatják közepesen erős, de szélsőségesen erős etnikai szegregációval is. A rosszul tanulók aránya a „roma" iskolában mindkét esetben azonos lesz a kezdeti állapot főátlagának kétszeresével (64 %-kal), a „nem roma" alapítványi iskolában pedig nulla lesz. Szélsőségesen erős etnikai alapú szegregációval párosítva, a helyzet olyan lesz (5/b), hogy az A osztályba kerül a nem cigány többségből csaknem mindenki, aki jól tanul, és kiszorul a B osztályba a nem cigány többségből az a kisebbség, aki tanulási problémáit tekintve nagyjából olyan, mint a cigány kisebbség rosszul tanuló része. Ők a nem cigány szegények gyermekei. Az A osztály-

ba ellenben befogadják a kivételesen jó képességű és kivételesen jó tanuló cigány gyerekeket (az 5/b esetben mindössze egyet, az 5/a esetben többeket[7]).

Milyen következményekre számíthatunk? A képességek szerinti elkülönítés igen súlyos következményekkel jár a B iskolában dolgozó pedagógusok munkakörülményeire, illetve a B iskolába járó gyermekeknek nyújtott pedagógiai szolgáltatásokra nézve. Az iskolamegosztás – vagy általánosabban fogalmazva: a képesség és/vagy etnikai alapú szegregáció – következtében olyan öngerjesztő folyamatok indulnak be, amelyek lerontják a pedagógiai szolgáltatások minőségét a tanulási problémákkal küszködő tanulókat fokozott mértékben tömörítő (B-típusú) iskolákban, s tovább növelik az egyébként is hátrányos helyzetű tanulók amúgy sem csekély hátrányait. Hogy ezt belássuk, egy hosszabb kitérőt kell tennünk. A modern oktatásgazdaságtani irodalom egyik ágának áttekintésével – komoly empirikus elemzések tapasztalatainak összegzésével – azt szeretnénk bemutatni, hogy a diákok iskolai eredményeit a tanári munka minősége legalább olyan nagy mértékben képes alakítani, mint a családban felhalmozott humán tőke. Így minden olyan intézményes változás, amely – akár közvetlenül, akár a tanári szelekció révén – aláássa egy alacsony státusú társadalmi csoport gyermekei számára nyújtott pedagógiai szolgáltatások minőségét, az iskolarendszer oldaláról bebetonozza a szóban forgó társadalmi réteg hátrányait, s ennélfogva maga is aktívan hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez.

A TANÁRI MUNKA MINŐSÉGÉNEK MEGHATÁROZÓ SZEREPE

A kilencvenes évek eleje óta felhalmozódó újabb – elsősorban amerikai – kutatási eredmények szerint a tanulók tudásának alakulásában és iskolai előmenetelében meghatározó szerepet játszik a tanári munka minősége. Ezt az első látásra evidensnek tűnő összefüggést az oktatásgazdaságtani-oktatásszociológiai kutatások a nyolcvanas évekig nem voltak képesek kimutatni. A híres Coleman-jelentés közreadása óta (Coleman és szerzőtársai [1966]) – mely egy nagymintás adatbázison definiált oktatási termelési függvény segítségével próbált (sikertelenül) összefüggést teremteni az oktatás tárgyi és személyi feltételei és a tanulók teljesítménye között – huszonöt éven keresztül csaknem 400 komolyan vehető hasonló elemzés készült, melyek többsége szintén nem volt képes az iskolai ráfordítások és a tanulói

[7] Az etnikai szegregáció mértéke a *4. táblázat*on látható 0 versus 80 %-os részaránnyhoz képest így akár számottevően is enyhülhet, de csak azon az áron, hogy közben a rosszul tanulók arányában mutatkozó olló szétnyílik: a 22 %-os különbség 64 %-ra szökik fel.

teljesítmények között szignifikáns kapcsolatot kimutatni (Hanushek [1989], [1997]). A szakma azonban – szerencsére – nem érte be ezzel az erősen kontraintuitív és társadalom-politikai szempontból meglehetősen lehangoló eredménnyel. Ha ugyanis valóban az lenne a helyzet, hogy az oktatási ráfordítások mennyiségének vagy minőségének növelése révén nem lehet érzékelhető eredményeket elérni a tanulók teljesítményében, akkor ez azt jelentené, hogy minden a családi háttéren, illetve a különböző társadalmi hátterű tanulók iskolai szelekcióján múlik. Ha az oktatás ráfordításai valóban mit sem számítanak[8], akkor az iskola a maga eszközeivel nem képes a tanulók közötti tudásbeli egyenlőtlenségeket csökkenteni, nem képes arra, hogy megfelelő ráfordításokkal csökkentse a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai hátrányait.

A mérési eredmények kudarca azonban sokakat arra késztetett, hogy a korábbiaknál sokkal részletesebb információkat tartalmazó – elsősorban longitudinális – nagymintás adatbázisokat hozzanak létre, és a várt összefüggéseket a korábbiaknál lényegesen kifinomultabb mérési technikákkal próbálják kimutatni. A nyolcvanas évek vége óta eltelt tizenöt évben számos fontos kutatási eredmény születetett – mindenekelőtt az Egyesült Államokban[9] –, amely egy megfelelően megtervezett oktatáspolitika számára reménykeltő eredményekre vezetett. Az elsőgenerációs mérési kísérletek kudarca nagyrészt adatproblémákra volt visszavezethető. Igen finom összefüggéseket igyekeztek rendkívül durva adatokra építő modellekkel és nem adekvát mérési technikákkal kimutatni.

A mérés több oknál fogva is igen bonyolult. 1. A tanuló teljesítményét valamilyen standardizált teszteredményben kell mérni. Olyan, csoportok és

---

[8] Az elsőgenerációs kutatások Hanushek [1989] féle összefoglalójának elfogadottsága nem volt egyöntetű. Greenwald, Hedges és Laine [1996] alternatív irodalomösszefoglalója és érzékenységvizsgálata Hanushekétől eltérő konklúzióra jutott. Szerintük a korábbiakban felhalmozódott kutatási eredmények az iskolai ráfordítások és a tanulói teljesítmények között – épp nem elhanyagolható mértékű – pozitív összefüggésekről tanúskodnak. Greenwaldék értékelése szerint az elsőgenerációs irodalom tapasztalatai (még a publikációs elfogultságokat leszámítva is) körülbelül ilyen nagyságrendű hatásokat valószínűsítenek: ha az egy diákra jutó kiadásokat nagyjából 10 %-kal (500 dollárral) növelik, akkor az a tanulók teljesítményében körülbelül egyhatod-egyötöd szórásegységnyi javulást képes előidézni (attól függően, hogy a plusz kiadásokat mire – tanári fizetésre, tanárok képzésére, tapasztaltabb tanárok felvételére stb. – fordítják (379-382. old.). Az ellentétes következtetések nagy vitához vezettek, melyben mindkét oldal fönntartotta eredeti álláspontját. A vita azonban komoly lendületet adott az újabb és elmélyültebb – másodgenerációs – kutatásoknak, melyeknek frontemberei épp a korábban ellentétes álláspontot elfoglaló Hanushek és munkatársai (Rivkin, és Kain) lettek.

[9] Az e helyütt ismertetett kutatási eredmények mind amerikai kutatásokból származnak.

iskolák között is összehasonlítható, a lehetőségekhez mérten objektív mérőszámra van szükség, amely – szemben például osztályzatokkal vagy az év végi bukás-továbbjutás aránnyal – nem tartalmazza a pedagógus szubjektív elvárásait (amelyek például rosszabb csoport esetén jóval alacsonyabbak lehetnek), és jóval kevésbé van kitéve az iskolán belüli értékelési manipulációk torzításának. 2. A teljesítményt iskolai hozzáadott értékben célszerű mérni, hogy kiszűrhetők legyenek belőle a „kezdeti" teljesítményszintek, az egyéni képességek, illetve a tanulói családi háttér szóródásának hatásai. Ideális esetben a tanulók egyik évről másik évre történő egyéni teljesítményszint-növekedését kell függő változónak megválasz-tani. Vagyis: elkerülhetetlenül egyéni tanulói paneladatbázisokkal kell dolgozni. 3. Panel-minta szükséges amiatt is, hogy a tanulók adatai évről-évre összeköthetők legyenek a tanáraik adataival. A tanári „input" megfelelő mérése kulcsfontosságú. (a) Minimálisan arra van szükség, hogy a tanulók és iskolák adatai egymással összefűzve valamilyen információt tartalmazzanak az iskolaszintű tanári fluktuáció mértékéről[10]. (b) Egy ettől eltérő mérési stratégia közvetlenül hasznosít a tanárok végzettségéről vagy képességeiről (standardizált teszteredmény) esetlegesen rendelkezésre álló információkat. (c) A tanári munka hatékonysága az adott tanár által oktatott tanulók átlagos teljesítményszint-emelkedésén is lemérhető, és ez az információ – mint tanári minőség-rangsor – a tanulók egyéni adataihoz utólag hozzárendelhető. 4. Gondoskodni kell arról is, hogy a mérés során valahogy kontrollálva legyen az, hogy a tanárok és iskolák (tanulók) egymáshoz rendelődése nem véletlenszerű, hanem szisztematikus szelekció eredménye. Ez torzíthatja a tanári munka minősége és a tanulói teljesítmény között mért kapcsolatot. 5. Hasonló torzítás származhat abból, hogy a tanulói teljesítmény szóródása részben az osztálytermi kortárs csoport teljesítményt fokozó vagy éppen teljesítményromboló hatását tükrözi, és a kortárs csoport szintén szisztematikus szelekció következtében jön létre. A tanári munka hatásából ezt a komponenst valahogy ki kell szűrni.

Az alábbiakban röviden ismertetett második generációs – zömében az elmúlt 10-15 évből származó – mérési kísérletek azért tudtak komoly nagyságrendű hatásokat kimutatni, mert a felsorolt adat- és mérési problémákkal többnyire valóban konstruktív módon sikerült megbirkózniuk.[11]

---

[10] Ennek jelentőségét hamarosan bemutatjuk.

[11] Az újabb irodalomról jó áttekintést ad Haycock [1998], valamint Wayne és Youngs [2003] írása.

Rivkin – Hanushek – Kain [1998] írása egyéni tanulói panelmintára[12] támaszkodva, hozzáadottérték-modellt alkalmazva, iskolai szintű átlagos teljesítmény-növekményeket hasonlít össze egymással három egymást követő kohorsz esetében, amint azok az általános iskola ötödik osztályából a hatodikba lépnek. A hozzáadott érték szemléletű modell, mivel a mérést a „kezdeti" teljesítményekre kondicionálja, kiszűri a nem mérhető családi és iskolai tényezők hatását, ami lehetővé teszi, hogy valóban az oktatási „ráfordítások" hatását vegyék számításba. A több kohorszra, illetve több évfolyamra kiterjedő megfigyelések pedig lehetővé teszik, hogy a tanári teljesítmények iskolán belüli különbségeinek hatását számításba vegyék. A szerzők iskolákra és iskolán belüli évfolyamokra definiált fix egyedhatásokkal dolgozva, arra a kérdésre keresik a választ, hogy a tanárváltások gyakorisága milyen mértékben érinti az iskolán belüli (évfolyamszintű) átlagos teljesítménynövekmények szóródását. Minél erősebb ez a hatás, annál fontosabbnak tekinthető a tanári munka minősége a tanulói teljesítmények alakulásában. A hatások, nagyságukat tekintve, igen tekintélyesek. A tanári munka minőségének hatását az iskolán belüli teljesítménynövekmények évfolyamszintű átlagának alakulásával mérve, a szerzők kimutatják: a tanári minőség egy szórásegységnyi emelkedése legalább 0,11 szórásegységnyi éves emelkedést eredményez a tanulói teljesítményekben. Hogy a valódi nagyságrendeket jól érzékeljük, ez azt jelenti például: ha egy alacsony társadalmi státusú, szegény tanulót öt éven keresztül nem a „medián tanár", hanem annál egy egész szórásegységgel jobb (adott eloszlásban a 84. percentilisbe tartozó) tanár tanítana, az önmagában elegendő lenne ahhoz, hogy teljes egészében ledolgozza a hátrányát egy középosztályi tanuló teljesítményéhez képest (Hanushek – Rivkin [2003], 28. old.).

Egészen más adatbázison hasonló nagyságú hatásokat sikerült kimutatni értékelési szakembereknek az egyesült államokbeli Tennessee állam iskolai adatain. Tennessee állam oktatási hatósága ugyanis – szinte egyedülálló módon – olyan hozzáadott érték alapú oktatási értékelési rendszert működtet, amely lehetővé teszi, hogy a tanárok teljesítményét közvetlenül a diákok teljesítménynövekedésén mérjék le.[13] William Sanders, a University of

[12] A szerzők hatalmas és egyedülállóan jó adatbázissal dolgoztak. A mintegy 3000 iskolára és körülbelül félmillió tanuló egyéni adataira kiterjedő panelmintát, melyet a Harvard Egyetem és a University of Texas (Dallas) közös iskolai kutatási projektjének keretében „évekig tartó, kínkeserves munkával" (Rivkin – Hanushek – Kain [1998], 31. old.) hoztak létre Texas állam teljes iskolai kohorszaiból, egészen újszerű kutatások előtt nyitotta meg az utat.

[13] Az adatok ráadásul arra is módot adnak, hogy egy adott tanéven belüli tanulói teljesítményalakulást is mérni lehessen.

Tennessee (Knoxville) Hozzáadottérték-kutatási és Értékelési Központjának vezetője munkatársaival egymás követő tanulmányokban (Sanders – Rivers [1996] és Wright – Horn – Sanders [1997]) elemezte a tanulói teljesítményeket meghatározó összefüggéseket e nagymintás, rendkívül részletes paneladatokon. Sanders és Rivers [1996] beszámolója a vizsgált tanári mintát a tanulók teljesítménynövekedése alapján öt kvintilisre bontotta, a felső kvintilist a legjobb, az alsót pedig a leggyengébb tanároknak minősítve. Ezt követően megvizsgálta a különböző minőségi besorolású tanárok oktatási teljesítményének hatását a különböző teljesítményszintű diákok teljesítményének emelkedésére. A hatások mértéke itt is megdöbbentő: amíg egy alacsony teljesítményű (rossz tanulónak számító) diák átlagos teljesítménynövekedése egy év alatt a legrosszabb tanárok mellett 14 pontot tesz ki, addig a legjobb tanár mellett ennek csaknem a négyszeresét (53 pontot). Hasonló mértékű reziduális hatásokat mértek a közepes és a jó tanulók körében is. A kumulatív hatások még jelentősebbek. Összemérve egymással nagyjából azonos matematikai teszteredményű diákokat, akiket három egymást követő évben (az általános iskola 3-5. osztályaiban) a leggyengébbek közé tartozó 3 tanár oktatott, illetve azokat akiket ugyanebben a három évben a legjobbak közé tartozó 3 tanár oktatott, a különbség, amit a jó tanárok mellett a diákok három év alatt felhalmoztak, kicsit több mint 50 százalékpontot tett ki.[14]

Sandersék mérési eljárását a dallasi iskolakörzet, illetve a bostoni állami iskolák adatain megismételték. A dallasi eredmények hasonló mértékűnek bizonyultak, ráadásul a matematikai teszteredmények mellett az olvasási-szövegértési teszteredményekre nézve is kimutathatóak voltak. (Jordan – Mendro – Weerasinghe [1997]). A bostoni oktatási hatóság (Boston Public Schools) által kezdeményezett vizsgálat 10. évfolyamos középiskolások olvasási, illetve matematikai teszteredményének változásán próbálta a tanári teljesítmények minőségkülönbségének hatását lemérni. Az eredmények itt is figyelemreméltóak. A tanári munka minőségét tekintve az alsó és a fölső harmadba tartozó tanárok hozzájárulása az egy év alatti tanulói teljesítménynövekményhez igen jelentős különbségeket produkált. Amíg az alsó harmadba eső (nevezzük így: „rossz” tanárok) gyakorlatilag semmilyen

[14] A Wright – Horn – Sanders [1997] féle megismételt mérés hasonló eredményt hozott: „Tanulmányunk arra a jól megalapozott következtetésre jutott, hogy a tanulók tudását leginkább meghatározó tényező maga a tanár. Ráadásul az is kimutatható, hogy munka hatékonysága tekintetében igen jelentősek a tanárok közötti különbségek. … Ha egy tanár hatékony, akkor hatékonyan képes befolyásolni a tanulói teljesítményeket bármely kezdeti teljesítményszintről. … Ha viszont nem hatékony, akkor az irányítása alatt tanuló diákok tanulmányi előmenetele nem lesz megfelelő, akár alacsony, akár magas teljesítményszint is a kiinduló állapot.” (63. old.)

eredménynövekedést sem tudtak felmutatni, addig a felső harmadba eső („jó” tanárok) teljesítménye az amerikai átlag körüli éves teszteredmény emelkedést produkált: az olvasási-szövegértési teszt alapján 5.6 pontot a 8.0 pontértékű országos átlaggal szemben, a matematikai teszt alapján pedig 14.6 pontot a 11.0 pontos országos átlaggal szemben (Haycock [1998], 5. old.).

A TANÁRI MUNKA MINŐSÉGÉNEK KÖZVETLEN MÉRÉSE: TANÁRI KÉPESSÉGTESZTEK

Vajon mi határozza meg a tanári munka minőségét? Egy másik kutatási irány erről az oldalról fogalmazza meg a problémát. A mérési eljárásokat természetesen a rendelkezésre álló adatok határolják be. Az újabb mérések során többnyire kétfajta tényező hatását tudták számszerűsíteni: 1. a tanári végzettség szintjének, a végzettséget adó felsőoktatási intézmény minőségi besorolásának, illetve a tanított tárgyat illető szakképesítés meglétének vagy hiányának hatását, valamint 2. a tanárok körében mért különböző képességtesztek eredményeinek hatását.

Monk [1994] 10., 11. és 12. évfolyamos középiskolások matematika teszteredményei és matematikatanáraik egyetemi szintű matematika, illetve természettudományi kurzusainak gyakorisága között talált pozitív kapcsolatot. Goldhaber és Brewer [1997] 10. évfolyamos középiskolások matematika pontszámai tekintetében talált szignifikánsan magasabb értékeket abban az esetben, ha a tanár egyetemi végzettségű volt (akár BA, akár MA szinten), illetve ha végzettsége szakirányú (azaz: matematika) végzettség volt.

Ennél lényegesen érdekesebb eredmények születtek a másik típusú kutatási irányból, amely a tanárokon mért különböző képességtesztek eredményei és a diákok teljesítménye között keresett - és talált - szignifikáns összefüggéseket. Tanári képességtesztek eredményei alapvetően két okból álltak a kutatók rendelkezésére. Egyrészt azért, mert a tanári pályához szükséges felsőfokú végzettség megszerzése felvételi vizsgához és a vizsgán elért standardizált felvételi pontszám valamilyen alsó küszöbértékéhez kötött. A tanárképző főiskolai felvételi pontszámok a jövendő tanárok képességeinek valamiféle közelítő mérőszámai lehetnek. Másrészt pedig azért, mert az 1980-as évek elejétől az Egyesült Államok legtöbb (szám szerint 41) államában – minőségbiztosítási célból – hatóságilag ún. tanári praxisvizsga (certification testing) teljesítéséhez kötötték a tanári foglalkozás folytatását. A tanári működési engedélyek az államok szintjén különbözőképpen szabályozzák, de nagyjából háromféle vizsga közül valamelyiknek (vagy többnek) a sikeres teljesítését követelik meg: (a) valamilyen standardizált verbális képességtesztét, (b) valamilyen szakmai tesztét, (c) pedagógiai

készségeket mérő tesztekét. Az ily módon rendelkezésre álló teszteredmények noha természetesen távolról sem mérik tökéletesen azt, hogy ki a jó vagy rossz tanár, mindazonáltal alkalmas közelítő változói (proxyjai) lehetnek a tanári munka minőségének. Ennek az új információnak a használata igen jelentős új eredményekhez vezetett.

Ferguson [1991] Texas állam 900 iskolakörzetén[15] lefuttatott egyenletekben mutatta ki a tanári praxisvizsga részeként letett verbális képességtesztek eredményének hatását a tanulók matematikai teszteredményekben mért teljesítménynövekedésében a 3. és a 7. évfolyam közötti négy évben. A matematikai teljesítménynövekmény szóródásában az iskolával összefüggő tényezők együttesen 25-33 %-ot tettek ki, melyben a legnagyobb hatást (mintegy 20-25 %-ot) a tanári képességteszt szóródása képviselte. Öt évvel később Ferguson és Ladd [1996] alabamai iskolakörzet szintű adatokon megismételte az előbbi mérést, és hasonló eredményekre jutott. A tanári képességeket ez esetben a főiskolai-egyetemi felvételi vizsgaeredmények pontszámaival mérték. Strauss és Sawyer [1986] észak-karolinai iskolakörzet-szintű adatokon mutatta ki a tanári praxisvizsga hasonló mértékű hatását a diákok teljesítményére. Strauss és Vogt [2002] modellje – mely tanárok alkalmazása során érvényesülő szelekció hatását endogén módon kezelte – pennsylvaniai körzetszintű adatokon rendkívül erős hatást tudott kimutatni: a tanulói teljesítményeknek[16] a tanárok általános képességtesztértékére mért rugalmassága 12,66-os (!) értéket adott. Az érdekesség kedvéért megemlítjük, hogy amikor a fent ismertetett irodalom eredményeinek hatására a kilencvenes években az eredeti Coleman-jelentés (Coleman és szerzőtársai [1966]) adatait újraelemezték (Ehrenberg – Brewer [1995]), Coleman eredményeire rácáfolva, a szerzőknek sikerült a tanárok verbális képességeit mérő teszteredmények és diákok teljesítménymutatói között szignifikáns és mértékét tekintve nem elhanyagolható összefüggést megállapítani.

Különösen plasztikusan mutatta ki a tanári képességeket mérő verbális teszteredmények hatását a diákok teljesítményére (matematikai teszteredményére) Ferguson [1998b] tanulmánya[17] (350-357. old.). Ferguson hipotézise így szól: ha igaz az, hogy a tanári munka minősége – verbális képességeket felmérő teszteredményeken mérve – döntő szerepet játszik a tanu-

---

[15] Ami durván 2,4 millió tanuló és 150.000 tanár adatait tartalmazta.

[16] Ezt egy kompozit mérőszámmal mérték, mely a különböző teljesítménymutatókon elvégzett főkomponens-elemzés eredményeként adódott.

[17] A szerző ebben az írásában széles körű áttekintést azokról az empirikus eredményekről, amelyek az iskola aktív szerepét hangsúlyozzák a fehér és fekete bőrű diákok teszteredményei között mutatkozó jelentős különbségek csökkentésében.

lók teljesítményének alakításában, akkor arra számíthatunk, hogy ez a hatás annál jelentősebb lesz, minél több idő áll rendelkezésre ahhoz hogy a jó vagy a rossz pedagógus hatását a diákokra kifejtse, vagyis: a (pozitív vagy negatív) hatás várhatóan a tizenkét évfolyamos alapképzés *végére* lesz igazán jelentős. A hipotézis ellenőrzése érdekében Ferguson korábbi kutatásainak adatbázisához (80-as évek közepi texasi iskolakörzet szintű adatokhoz) tért vissza. A gondolatkísérlet megvalósítása céljából a tanárok átlagos verbális képességteszt-eredményei, illetve a diákok átlagos matematikai teszteredménye alapján – a *kezdeti* (vagyis az 1. és a 3. évfolyamon mért) tanulói teljesítményeket véve alapul – négyfajta iskolakörzet-típust[18] különböztetett meg: olyan körzeteket, ahol a mind a tanári, mind pedig a kezdeti tanulói teljesítmények az átlagnál lényegesen alacsonyabbak; olyan körzeteket, ahol mind a kezdeti tanulói teljesítmények, mind pedig tanári képességek egyaránt átlag fölöttiek; illetve a vegyes eseteket, melyekben átlagosnál jobb tanárok kombinálódnak átlag alatti kezdeti teljesítményű diákokkal, és megfordítva.[19]

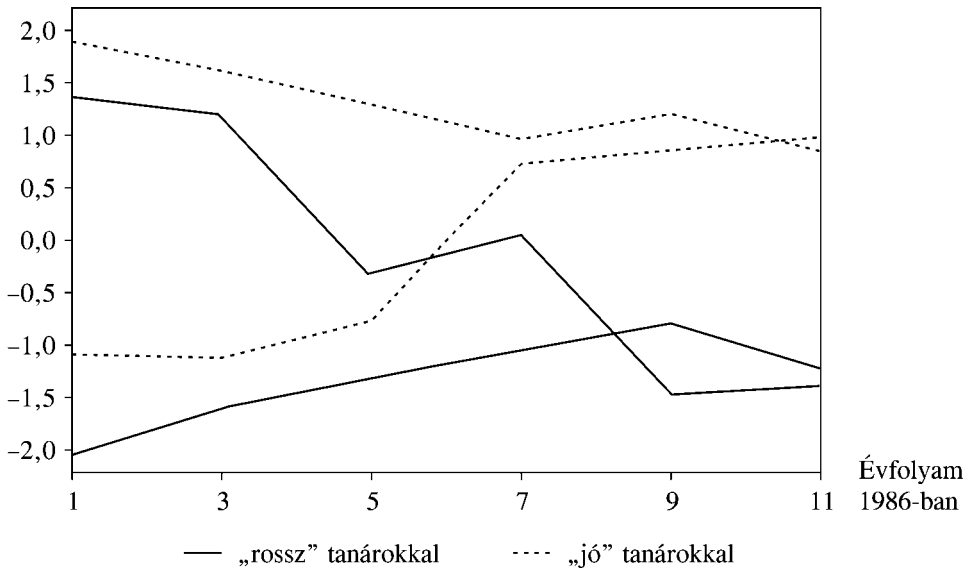
A kérdés az, hogy a négyfajta körzettípusban a magasabb évfolyamokon hogyan alakul az átlagnál lényegesen magasabb, illetve az átlagnál lényegesen alacsonyabb kezdeti teljesítményű diákok teljesítménye a jó, illetve rossz képességű tanárok hatására. Ferguson 9.2. ábráját reprodukáló *1. ábránk* mutatja az eredményeket. A vízszintes tengelyen az 1986. évi (keresztmetszeti) évfolyamok vannak felmérve. A függőleges tengely (zérus értékű) referenciapontjai a megfelelő évfolyamokon mért tanulói teszteredmények főátlagait[20] testesítik meg. A függőleges tengely pozitív és negatív értékei eme átlagoktól való pozitív vagy negatív eltéréseket jelzik, szórásegységekben mérve. A szaggatott vonallal jelzett görbék azokat a körzettípusokat képviselik, ahol a tanári teszteredmények az átlagnál lényegesen magasabbak (ahol különösen „jók” a tanárok), a folytonos vonallal jelzett görbék pedig azokat a körzeteket, ahol a tanárok teszteredményei különösen rosszak (ahol különösen „rosszak” a tanárok).

---

[18] Az osztályozás természetesen nem teljes körű. A 900 texasi iskolakörzetből csak 70 olyan körzetre terjedt ki, amely *egyértelműen* eleget tett az osztályozás során alkalmazott kritériumoknak, vagyis bizonyos mértékig „kontrollált kísérletről” van szó.

[19] Jó (rossz) tanárokkal ellátott körzetnek minősült az a körzet, ahol a tanári képességteszt átlagos értéke legalább egy szórásegységgel magasabb (alacsonyabb) volt Texas állam átlagos értékénél, továbbá jó (rossz) kezdeti értékű átlagos tanulói teljesítményűnek minősült az a körzet, ahol a főátlaghoz képest legalább egy szórás-egységgel magasabb (alacsonyabb) volt a tanulók 1. és 3. évfolyamon mért átlagos teljesítményszintje.

[20] Texas állam összes körzetének adott évfolyamon mért tanulói teszteredményének átlagát.



1. ábra

A tanári képességeket mérő teszteredmények hatása a diákok körzetszintű matematikai teszteredményeinek átlagára, keresztmetszetben, Texas állam 70 iskolakörzetében, 1986-ban évfolyamonként (Forrás: Ferguson [1998*b*], 356. old.)

Függőleges tengely: a mindenkori évfolyamszintű főátlagértéktől (zérustól) való +,– eltérések, szórásegységben mérve

Az ábra grafikonjai igen látványosan mutatják azt az eredményt, amit ez az egész irodalom-összefoglaló sugallni akar: a tanulók iskolai teljesítményének formálódásában döntő szerepe van a tanári munka minőségének. Ha a diákokat tartósan a rossz tanárok oktatják, az a 12 évfolyamos képzés végére mélyen az átlag alatti teljesítményszintjére nivellálja a kezdetben esetlegesen messze átlag fölötti teljesítményű tanulók teljesítményét is, és alig valamivel javítja az eredetileg alacsony pontszámú diákok teljesítményét is. Ha viszont a diákokat tartósan jó tanárok oktatják, az fölfelé – a jó képességű diákok teljesítménye irányában – nivellálja hosszú távon a tanulói teljesítményeket.

MINŐSÉG SZERINTI POZITÍV SZELEKCIÓ A TANÁR-DIÁK ÖSSZEPÁROSÍTÁSBAN

A Ferguson által megkülönböztetett négy karakterisztikus körzettípus – mint említettük – a 900 texasi iskolakörzetből összesen 70 körzetet fedett le. E körzetek típusok szerinti eloszlása egy további fontos összefüggésre vet fényt: a tanári szelekció jellegzetességeire. A tipikus esemény a „jó tanár – jó diák”, illetve „rossz tanár – rossz diák” párosítás. Az osztályozás alapjául szolgáló 70 körzetből 37 körzet esett az előbbi, 25 pedig az utóbbi

kategóriába. A gondolatkísérlet méréséhez elengedhetetlen „vegyes” – „jó tanárral ellátott rossz diákok”, illetve „rossz tanárral ellátott jó diákok” – körzetek száma ehhez képest igen kicsi (mindössze 3, illetve 4 eset). Az eloszlásnak ez a tulajdonsága arra utal, hogy iskolarendszer a tanárok allokációját tekintve erősen szelektíven működik: a jobb teljesítményű/képességű tanárok szívesebben vállalnak munkát olyan iskolákban, ahol az átlagosnál jobb teljesítményűek a diákok. A jobb teljesítményű diákokat oktató, „elit” iskolák pedig nem nagyon alkalmaznak rosszabb teljesítményű, illetve képesítésű tanárokat. Így a rossz tanárok nagy valószínűséggel kiszorulnak a rosszabb teljesítményű tanulók iskoláiba. A domináns minta tehát a pozitív szelekció – vagyis a tanári képességek és a tanulói teljesítmények pozitív korrelációját elidéző szelekció.

Ez természetesen igen kedvezőtlen a társadalmi egyenlőtlenségek enyhítése szempontjából, hiszen az alacsonyabb társadalmi státusú gyermekek beiskolázáskor meglevő hátrányait leginkább a jó tanári teljesítmény révén lehetne érzékelhető mértékben csökkenteni. Babu és Mendro [2003] tanulmánya dallasi longitudinális adatokon ráadásul azt is kimutatta, hogy a hatékony tanári munka leginkább a tanulási problémákkal küszködő – szegény és/vagy fekete bőrű – diákok teljesítményét lenne képes előrelendíteni. A szóban forgó vizsgálat a diákok két csoportját különböztette meg a 2000. évi 7. évfolyamos matematikai záróvizsgán elért eredmények értékelése szempontjából. Az egyik csoportot az 5.-6.-7. évfolyamon végig hatékonyan oktató („jó”) tanárok tanították, a másik csoportot pedig „roszszak”.[21] A diákokat a bázisidőszakbeli (3 évvel a megfigyelés éve előtti) teszteredményeik alapján három csoportra (alacsony, közepes, jó teljesítményű diákokra) bontották. Az alacsony kezdeti teljesítményű diákok esetében volt messze a legnagyobb a jó tanárokkal való ellátottság kumulatív hatása: a 7. év végén sikeres vizsgát tett diákok aránya ebben a körben 90 %-os volt, szemben a rossz tanárokkal ellátott alacsony teljesítményű csoport 42 %-os eredményével. A közepes, illetve magas kezdeti teljesítményű diákok esetében lényegesen kisebb hatást lehetett a jó tanárok alkalmazása révén elérni: jó tanárok mellett ugyan mindenki (100 %) sikeresen letette a vizsgát, de rossz tanárok mellett is sikerrel járt 89-90 %.

A tanári szelekció azonban – ez esetben is – éppen az ellentétes mintát követi. Amíg az alacsony kezdeti teljesítményű diákok kétharmadának rendre

[21] A hatékony-nem hatékony („jó”-„rossz”) tanárokat ez esetben is annak alapján különböztették meg, hogy milyen mértékű javulást voltak képesek a diákjaik teljesítményében elérni (hozzáadott értékben mérve). „Hatékony”, illetve „jó” tanárnak minősült az, aki az átlagos teljesítményjavulás tekintetében a felső két kvintilisbe, „nem hatékony” vagy „rossz” tanárnak pedig az, aki az alsó két kvintilisbe esett.

rossz tanárok jutottak az 5., 6. és 7. osztályban, és csak egyharmaduk tanulhatott jó tanárok mellett, addig a jó kezdeti teljesítményű diákok 72 %-a ugyanebben a három évben jó tanárok irányítása mellett tanulhatott, és csak 28 %-uknak kellett rossz tanárokkal beérnie. New York állam iskoláin ugyanennek a szelekciós mechanizmusnak az erőteljes érvényesülését mutatta ki Lankford, Loeb és Wyckoff [2002] írása.

A PEDAGÓGIAI MUNKA KVALITATÍV MÉRÉSE: A KORSZERŰ PEDAGÓGIAI GYAKORLAT JELENTŐSÉGE

E fejezet lezárásaként beszámolunk két olyan – ritkaságszámba menő – kutatási eredményről, amely kvantitatív eszközökkel volt képes kimutatni az osztályteremben folyó minőségi pedagógiai munka (és a pedagógustovábbképzés) igen jelentős hatását a tanulói teljesítményekre. Ez az összefüggés azért rendkívül jelentős, mert fontos gyakorlati teendőkre világít rá: megmutatja, hogy a tanulói eredményeket komoly mértékben alakítani képes minőségi tanári munka érdekében milyen irányban kell a pedagógusképzést alapjaiban megváltoztatni.

Harold Wenglinsky [2001], a princetoni Educational Testing Service munkatársa olyan modellt állított fel, amelyben a tanár megfigyelhető jegyei (végzettségi szintje, szakirányú képesítése, gyakorlati ideje) mellett pedagógiai szaktudását, szakmai fejlődését és az osztályteremben folyó pedagógiai munka fontos kvalitatív jegyeit is képes volt explicit módon bevonni. A modell elméleti hátterét a modern pedagógia[22] belátásai szolgáltatták. Eszerint a hatékony tanítás módszertana nagyjából négy elven nyugszik: 1. A puszta információ-továbbítás (alacsonyabb rendű gondolkodási sémák) helyett inkább az információfeldolgozó képesség („magasabb rendű gondolkodási sémák”[23]) fejlesztésére kell helyezni a hangsúlyt. Az előrejelzés szerint jobb eredményeket képesek elérni – ceteris paribus – azok a tanulók, akiknek nemcsak információkat kell passzívan befogadniuk, hanem az információfeldolgozó képességét is fejlesztik. 2. Uniformizált oktatási gyakorlat helyett jobb eredményeket lehet személyre szabott oktatási gyakorlattal elérni. Ez azt jelenti, hogy a tanárnak mindig arra a tudásszintre és azokra a gondolkodási alakzatokra kell építenie, amivel egy adott tanuló valójában rendelkezik. Az új ismereteket ezekhez az alakzatokhoz kell kötni, illetve a meglevő tudásszinthez képest kell előrehaladást elérni. 3. A diákokat csoportos munkára, együttműködésre kell ösztönözni. Az együttes feladatmegoldás növeli az együttműködési készséget és más hasznos szoci-

[22] Lásd például: McLaughlin – Talbert [1993].

[23] Fogalmak alkalmazása különböző kontextusokban, fogalmak elsajátítása igen különböző példákon keresztül.

ális jártasságokat. 4. Az oktatás folyamatának szerves részét képező, „autentikus” értékelési rendszert kell működtetni. A rendszertelen – feleltetésre és dolgozatírásra – korlátozódó hagyományos értékelési eljárásokat rendszeres egyéni vagy csoportos beszámolókkal kell helyettesíteni.

A kvalitatív kutatási eredmények azt mutatják: a tanárnak az a döntése, hogy hagyományosabb vagy modernebb pedagógiai gyakorlatot folytat-e az osztályteremben, nagyban gátolhatja, vagy elősegítheti a tanulók szellemi fejlődését. Természetesen ez nem független a tanár szakmai fejlődésétől sem. Minél több és megfelelőbb ilyen irányú ismerettel rendelkezik, annál nagyobb valószínűséggel alkalmazza a modern pedagógiai gyakorlatot. A pedagógus ilyen irányú ismereteinek meglétét Wenglinsky tíz változóval mérte: részt vett-e a tanár fontos pedagógiai területeket – a kooperatív tanulást, interdiszciplináris oktatást, a magasabb rendű gondolkodási sémákat, eltérő kulturális hátterű, sajátos szükségletű (fogyatékkel élő) vagy olvasási nehézségekkel küszködő gyerekek oktatását, diverzifikált teljesítményértékelést stb. – érintő szakmai továbbképzésen az elmúlt egy (öt) évben. Az osztályteremben folyó pedagógiai munka minőségét pedig 21 változó segítségével tudta mérhető komponensekre lebontani (egyedi, illetve rutinjellegű, konstruált, illetve valódi gyakorlati problémák megoldásának gyakorisága, feladatválasztós tesztek, illetve egyéni feladatok gyakorisága az értékelés során stb.)

A szerző a méréshez a National Assessment of Educational Progress (NAEP) 1996. évi (az Egyesült Államok egészére nézve) reprezentatív adatbázisát használta, és a diákok teljesítményét az általuk elért standardizált matematikai teszteredményével mérte. A minta több mint hétezer nyolcadik osztályos tanulóra terjedt ki, és magában foglalta a tanulók legfontosabb családi (társadalmi-gazdasági) jellemzőit is. Ezzel párhuzamosan vettek fel igen részletes adatokat e tanulókat oktató tanárokról (lásd fent!), illetve iskolákról. Wenglisky több alternatív modellel kísérletezett. Legjobban illeszkedő modelljében arra a következtetésre jutott, hogy a tanári munka minősége – amennyiben annak mindhárom mért aspektusát (a tanár jellemzőit, szakmai fejlődését, illetve az osztályteremben folytatott gyakorlatát) egyaránt számításba vette – nagyjából ugyanolyan mértékben volt képes a tanulók teljesítményét befolyásolni, mint amekkora hatást a családi-társadalmi háttere képes volt „megmagyarázni”. A tanári munka minőségét alakító tényezőkön belül pedig messze a legnagyobb súlya annak volt, hogy milyen mértékben képes a tanár a tanteremben a modern pedagógiai elvekkel összhangban levő gyakorlatot folytatni.

Az osztályteremben folyó tanári munka minőségét példaszerű alapossággal sikerül megmérnie Schacter és Thum [2004] kutatásában. A szerzők öt Ari-

zona állambeli iskolát vizsgáltak a 2000/2001. tanévben. Az iskolákban véletlenszerűen kiválasztottak 52 tanárt és 910 4.-6. évfolyamos diákot, akiket a kiválasztott tanárok oktattak. A diákok tanulmányi teljesítményét nyelvi, olvasási és matematikai készségtesztekben (egy év alatt elért pontszámemelkedésben), a tanári munka minőségét pedig folyamatos, 9 hónapon át tartó résztvevő megfigyeléssel mérték. Az osztályteremben folyó munkát megfigyelők részletes kérdőíveket töltöttek ki, melyben a legapróbb részletekre kitérve, regisztrálták az osztályteremben folyó tanári munka pedagógiai részleteit. A kérdőívekben foglalt információkat rendszerezve több megfigyelő egymástól függetlenül osztályozta a tanári munka minőségét egy ötfokozatú skálán. Majd e független értékeléseket átlagolva jutottak el a tanár összesített minőségi pontszámához.

A mérési modell a tanárok összesített minőségi pontszáma és az általuk tanított tanulók átlagos tanulmányi fejlődése közötti összefüggést vizsgálta, kontrollként az osztály összetételének különböző mutatóit (a spanyolajkúak, a nyelvi nehézségekkel kűzdők, az alacsony készségszintű diákok arányát) használva. E mérési eljárással a szerzők igen szoros összefüggést tudtak a tanári munka minősége és a diákok teljesítményszintjének emelkedése között kimutatni. A mérés szerint a tanári munka minőségének egy szórásegységnyi emelkedése a nyelvi teszteredmények átlagos változásában egy egész szórásegységnyi emelkedést; a matematikai teszteredmények átlagos növekedésében háromnegyed, az olvasási teszteredmények átlagos növekedésében pedig fél szórásegységnyi emelkedést volt képes előidézni.

Ezt a szakaszt összefoglalva, felhívjuk a figyelmet néhány fontos összefüggésre.

1. Az oktatási ágazatot olyan sajátos tevékenységi területnek tekinthetjük, ahol rendkívül sok múlik a minőségen. A tanári tevékenység idő-, figyelem- és szakértelem-intenzív tevékenység; az iskolai outputot – az iskolának tanuló eredményeihez való hozzájárulását, vagyis a hozzáadott értéket – alapvetően a tanár minőségi jegyei határozzák meg. Természetesen igen sok múlik azon, hogy a tanulók a családjukból milyen hozott humán tőkével érkeznek az iskolába, de – a modern kutatási eredmények fényében és az oktatási termelési függvények elsőgenerációs becslési eredményeivel ellentétben – ma már semmiképpen sem mondhatjuk azt, hogy az iskola erőforrásaival ezt csak igen csekély mértékben képes befolyásolni. A minőségi szolgáltatások – elsősorban a minőségi tanári munka – nagyon sokat tud javítani a diákok eredményein. A nemtörődöm tanári munka és az elavult pedagógiai szemlélet pedig sokat tud rontani a tanulók fejlődésén. Hogy egy új – kinyilvánított preferencia típusú – érvet is elővezessünk: ha ez nem így lenne, akkor mivel magyarázhatnánk a középosztályi gyereke-

ket többségben oktató „jobb” iskolák azon törekvését, hogy a „jobb” tanárokat igyekeznek alkalmazni?

2. A közoktatás nagy részét lefedő állami iskolarendszerben a tanári fizetéseket kétoldalú bérmegállapodások és bértáblák szabályozzák. Így, kevés kivételtől eltekintve, nincs arra mód, hogy a tanárok eltérő minőségű teljesítményét a bérekben megfizessék[24], jóllehet az egyes tanárok munkájának minősége között igen jelentős különbségek lehetnek. Ilyen körülmények között a tanári munka széles értelemben vett javadalmazásában igen jelentős részarányt kell képviseljenek a nem-bérjellegű elemek. A nem bérjellegű elemek között kitüntetett szerepet játszanak az osztálytermekben folyó munka körülményei. Ha az egyik osztályban csupa jól teljesítő középosztályi gyermek tanul, a másikban pedig az osztály fele tanulási problémákkal küszködik, a pedagógus munkája az utóbbiban nyilván lényegesen nehezebb lesz, ugyanúgy ahogy egy bányász munkájának nehézségi fokát is meghatározza az, hogy külszíni fejtésen dolgozik-e, vagy 500 méter mélyről – sújtólég- vagy vízbetörések veszélyének kitéve – fejti-e a szenet.[25] Ha munkakörülményeire való tekintet nélkül azonos módon fizetik meg őket, az nyilván igen komoly mértékben befolyásolni fogja az illető szakma munkaerőpiacán a szelekciós mechanizmusokat és a teljesítményeket.

A szegregáció következményeinek kifejtésekor ezekből a megfontolásokból kell kiindulnunk.

---

[24] Az egyetlen lehetőség az, ha az alapfizetésért ellátandó kötelező óraszámon felül pluszfeladatokat biztosítanak egyes tanároknak, és ezen keresztül fizetik meg jobban őket. A magániskolák működése ettől eltérő. Az ő kezüket nem kötik meg az állami bértáblázatok. Vannak, akik úgy érvelnek (például Derek Neal [2002]), hogy a magániskolák esetlegesen jobb oktatási teljesítménye részben arra vezethető vissza, hogy a magánszférában a jobb tanárok kiválogatását ösztönző bérezéssel is össze lehet kapcsolni, illetve a hiányszakmákban magasabb béreket lehet fizetni. A magán, alapítványi (charter schools) és egyházi iskolák bérezési gyakorlatában valóban kimutathatók ilyen tendenciák. Lásd: Ballou [2001], Ballou – Podgursky [2001]. Figlio [2002] ráadásul azt is kimutatta, hogy ösztönző bérezési gyakorlatot állami iskolákban is folytatnak, de csak azokban az iskola-körzetekben, ahol nincs jelen pedagógus-szakszervezet. A hatékony bérezési gyakorlat egyik legnagyobb akadálya a tanárokat tömörítő szakszervezetek nivelláló politikája.

[25] Általános empirikus munkaerőpiaci tapasztalat, hogy a munkának ezeket a kedvezőtlen vonásait a bérekben kompenzálják. A kiegyenlítő bérkülönbségek – Adam Smithig visszavezethető – elméletéről világos és intuitív áttekintést ad Rosen [1986] írása, illetve Ehrenberg és Smith magyar nyelven is olvasható [2003] munkagazdaságtan tankönyve (8. fejezet).

A SZEGREGÁCIÓ KÖVETKEZMÉNYEI

Térjünk vissza a jászladányi esetet modellező számpéldánkhoz! Mi történik akkor, ha az iskola az *5. táblázat*ban bemutatott esettel analóg módon kettéválik, és a „cigány iskolában”[26] (a B iskolában) ugrásszerűen megnő a tanulási nehézségekkel küszködő tanulók aránya, miközben az „alapítványi iskolából” (az A iskolából) kirostálták az utolsó rosszul tanuló gyermeket is? Tegyük föl, hogy az iskolamegosztással egy időben a tanári állományt *véletlenszerűen* felezték meg. Az eredeti, osztatlan állami iskola jobb és rosszabb képességű-teljesítményű tanárai közül egyforma eséllyel kerültek az alapítványi, illetve a cigány iskola tanárai közé jobb, illetve rosszabb tanárok. Hogyan alkalmazkodnak a szereplők (a tanárok és a diákok) rövid és hosszabb távon az új helyzethez?

A PEDAGÓGIAI SZOLGÁLTATÁSOK MINŐSÉGÉNEK LEROMLÁSA

A cigány iskolában – mint említettük – ugrásszerűen megnőtt a tanulási problémákkal küszködő gyermekek aránya. Ez a tény önmagában – a rendelkezésre álló pedagógiai feltételek változatlansága mellett is – új helyzetet teremt: 1. a tanári erőforrások – az idő, a figyelem és a szakértelem – a megoldandó pedagógiai feladatok volumenéhez képest szűkösebbé válnak; 2. az oktatás befogadó közege – a kortárs csoport domináns jellegének megváltozása miatt – előnytelenebb lesz; 3. a tanárok javadalmazása a nehezebbé váló pedagógiai feladatok tükrében veszít az értékéből. Vegyük sorra ezeket a következményeket!

1. A tanárok észlelik, hogy eddigi ráfordításszintjük nem elegendő a szokott teljesítményszint eléréséhez. Vegyünk példának egy olyan esetet, amikor egy különösen jó, modern pedagógiai elveket követő és gondos tanár osztályában korábban 8 nehezen tanuló gyermek volt, az iskolaszétválasztás következtében azonban a problémás gyerekek aránya megduplázódott (16 főre emelkedett). Mit tehet ilyen esetben a tanár? Ha nem akarja az erőfeszítéseit nagymértékben megnövelni, le kell szállítania a teljesítménykövetelményeket, csökkentenie kell a tanulókkal szembeni elvárásait, és arányosan vissza kell vennie a személyre szabott, egyéni foglalkozások volumenéből. Vagyis, ha nem akar jelentős többletmunkát fektetni az oktatásba,

[26] Emlékeztetőül: amennyiben az A iskolában képesség szerinti szelekciót alkalmaznak, az automatikusan – explicit etnikai alapú szegregáció nélkül is, pusztán az összetételhatásból következően – könnyen etnikai szegregációhoz vezethet. A továbbiakban ezért a B iskolát „cigány iskolának” fogjuk nevezni. Tartsuk azonban szem előtt, hogy a bajok abból adódnak, hogy az iskolarendszer szelektivitása következtében a cigány iskolában aránytalan sok lesz a rosszul tanuló gyermek!

azt kell tennie, ami a lehető legelőnytelenebb a tanulási problémák kezelése szempontjából. A tanulási problémák kezelése ugyanis az átlagosnál jóval több időt, figyelmet és szakértelmet igényelne, illetve személyre szabott, intenzív oktatási technikák alkalmazását követelné meg (lásd például Knapp és munkatársai kutatásait: Knapp [1995]). A leszállított teljesítménykövetelmények és a csökkentett elvárások pedig gyakorta önbeteljesítő próféciaként működnek, aláássák a teljesíteni akaró diákok motivációját ((lásd: Good [1987], Ferguson [1998a]).

2. A problémás gyerekek összesűrítése egy iskolában vagy egy osztályteremben a tanulási szituáció szempontjából kedvezőtlen szubkultúra kialakulásához vezethet. A kortárs csoport hangadói a teljesítményt és a tanárokkal való együttműködést stréberségnek, nyalizásnak minősíthetik, és az iskolai tudással szemben létrehozhatják saját ellenálló kultúrájukat (Willis [1977], Akerlof – Kranton [2002], Bishop és szerzőtársai [2003]). Hanushek, Kain és Rivkin [2002][27] megmérték a fekete bőrű diákok szegregált iskoláiban a kortárs csoportok e kedvezőtlen hatását az iskolai teljesítményekre. Hogy a nagyságrendeket érzékeljük: „a tipikus fekete diáknak 30 százalékkal több fekete osztálytársa van, mint a tipikus fehér diáknak, és 25 százalékkal több fekete bőrű diáktársa van ahhoz képest, ahány fekete diáktársa lenne abban az esetben, ha az államon belül [Texas] teljesen egyenletes volna a fekete diákok eloszlása. … Amennyiben az államon belül az 5.-től a 7. évfolyamig teljesen kiegyenlített volna a fekete bőrű diákok eloszlása, akkor ez a tényleges állapotokhoz képest 0.19 szórásegységgel növelné a fekete diákok iskolai teljesítményét. Ez valamivel több, mint a fehér és fekete hetedikes tanulók körében mért iskolai teljesítménykülönbség egynegyede.” (28. old.)[28]

3. A tanulási problémák iskola- vagy osztályszintű kumulálódásának egy harmadik, és messzebb ható következménye az, hogy a tanárok javadalmazása a nehezebbé váló pedagógiai feladatok tükrében veszít az értékéből. Az állami iskolarendszerben egyetlen tényező van, ami elvileg ez ellen hathatna, az a kiegészítő normatív támogatások jelenléte. Ebből a forrásból azonban általában nem lehet közvetlenül a tanári fizetéseket kiegészíteni, és a plusz erőforrásokat különben sem maguk a nehezebb munkát végző tanárok, hanem maguk az iskolák kapják. Jóllehet a nehezebb pedagógiai fel-

[27] Hanushekék ez esetben is a mikroadatokban rendkívül gazdag texasi adatbázist használták (lásd fent).

[28] A kortárs csoport hatása a tanulók egyéni teljesítményére a másik irányban is működik. Minél magasabb a jól teljesítő diákok aránya egy közösségben, annál jobbak az egyéni teljesítmények. Lásd: Hoxby [2000b], illetve Hanushek – Kain – Markman – Rivkin [2001].

adatból adódó plusz terhek elsősorban a tanárokra nehezednek, a közoktatási rendszerekben általában nincs (Magyarországon sincs) olyan pénzügyi mechanizmus, amely ezt a kedvezőtlen hatást a tanárok javadalmazásában megfelelő mértékben kompenzálná.[29] A tanári fizetések leértékelődése hosszabb távon igen kedvezőtlen következménnyel jár: a tanári állomány kontraszelektív lecserélődéséhez vezet.[30] A képzettebb, igényesebb pedagógiai szemléletet képviselő tanárok számára – ha nem tudnak, vagy nem hajlandóak a megnövekedett pedagógiai feladathoz képest aránytalanul alacsony fizetésért dolgozni – vagy az a választás, hogy engednek a követelményeikből és igénytelenebb pedagógiai gyakorlatra térnek át, vagy pedig keresnek maguknak olyan munkahelyet, ahol, megfelelő minőségi garanciák[31] mellett arányban áll egymással a munkaterhelés és a javadalmazás. A jászladányi modell leegyszerűsített világában, nem meglepő módon, új

---

[29] Hanushek – Kain – Rivkin [2001] számításai szerint igen magas (20-30, sőt 50 százalékos) fizetésemelés kellene ahhoz, hogy érzékelhető mértékben csökkenjen a rossz előmenetelű diákokat nagy számban oktató iskolákból a tanárok elvándorlása (19. old). Ennek a megállapításnak a komplementere is kiolvasható Antos és Rosen [1975] híres becsléseiből, akik kimutatták, hogy a tanárok gyakran alacsonyabb fizetéssel is beérik, ha cserébe jó előmenetelű diákokat taníthatnak. A kiegyenlítő bérkülönbségek elve mindkét irányban érvényesül. Boyd, Lankford, Loeb és Wyckoff [2003] innovatív módszerrel, a kétoldali összepárosítás tulajdonságait kihasználva becsüli meg a tanárok álláshely-választási döntéseinek, illetve a iskolák tanárválasztási döntéseinek meghatározó tényezőit. (A hagyományos hedonikus becslési modellek alapja az, hogy a bérkülönbségeket hogyan magyarázzák a munkakörülménybeli különbségek – ez azonban esetünkben a tanári munkaerőpiac nemkompetitív, erősen szabályozott jellege miatt nem működik jól.) Becslésük szerint a kisebbségekhez tartozó diákok arányának 30 %-os (nagyjából egy szórásegységnyi) emelkedése olyan mértékű hasznosságiszint-csökkenést eredményez a tanárok számára, amit egy körülbelül 1.3-szoros szórásegységnyi fizetésemelkedés lenne képes kiegyenlíteni.

[30] Magyarországon „a cigány gyerekek iskolái a pedagógusok többségének szemében 'nem kívánatos' munkahelynek számítanak, mert itt az oktatás és nevelés az átlagosnál több munkát igényel, és kevesebb sikerélménnyel jár. … Annak ellenére, hogy a cigány többségű iskolákban a pedagógus munka az átlagosnál jóval nagyobb megterheléssel jár, a pedagógusok munkabére ugyanolyan alacsony, mint minden más iskolában. Az itt tanító pedagógusok helyzetét pusztán az javítja, hogy a szinte állandó tanárhiány miatt több túlórára számíthatnak." (Havas – Kemény – Liskó [2002], 118-119. old.)

[31] Az igényes tanárok számára ez is fontos szempont. Az alacsony szintű egyensúly – nehéz feltételekkel nem arányos fizetés és ennek megfelelően csökkentett tanári teljesítmény – a szakmailag igényes tanárok számára jóléti veszteséggel jár. Ők ugyanis az anyagi kompenzáción túl hivatásuk gyakorlásának komolyabb értéket is tulajdonítanak.

munkahelyük az alapítványi iskola (az A iskola) lesz.[32] Az alapítványi iskolában ugyanis mindezen folyamatoknak a komplementere megy végbe. Az A iskola, megszabadulván a tanulási problémás gyerekektől, változatlan fizetésért a korábbinál kevésbé fáradságos és sikerélményben gazdagabb pedagógiai feladatokat kínál tanárainak. Ott a fizetéseknek a pedagógiai feladatokhoz mért felértékelődéséről beszélhetünk. A cigány iskolát otthagyják az igényesebb tanárok, s akik helyükre lépnek, azok várható értékben (magyarul: kivételektől eltekintve) kevesebb tudással rendelkeznek, rosszabb képességűek, vagy egyszerűen csak igénytelenebbek.[33]

Leszállított teljesítménykövetelmények, a tanulással szembehelyezkedő kortárscsoporti szubkultúra, tanári kontraszelekció, – ezek a szegregáció elsődleges következményei. Mindezek együttesen oda vezetnek, hogy a szegregált iskolában csökkentett minőségű oktatás lesz a norma.[34] Egy olyan összekapcsolódó, összecementeződő tünetegyüttes jön létre, ahol ez a három komponens „szorítja, nyomja, összefogja" az egész rendszert, és tartósítja a hátrányos társadalmi helyzetű fiatalok alacsony tanulmányi teljesítményét.

Az „alapítványi iskolában" mindezeknek a folyamatoknak a fordítottja játszódik le: a tanári erőforrások – az idő, a figyelem és a szakértelem – a megoldandó pedagógiai feladatok volumenéhez képest a korábbinál bőségesebbé válnak; az oktatás befogadó közege – a kortárs csoport domináns jellegének megváltozása miatt – kedvezőbb lesz; a tanárok javadalmazása a könnyebbé váló pedagógiai feladatok tükrében felértékelődik. Összességében arról van szó, hogy az iskolamegosztás következtében olyan önger-

---

[32] Hanushek, E. A. – Kain, J. F. – Rivkin, S. G. [2004] írásának egyik legfontosabb konklúziója teljesen egybevág ezzel: „A tanárok évente mintegy 20 %-a kilép a diákok átlagos teljesítménye alapján az alsó kvartilisbe eső iskolákból; ezzel szemben a felső kvartilis iskoláiból alig több mint 15 % lép ki. A kilépési ráták különbségében a meghatározó tényező az *iskolakörzeten belüli* állásváltoztatás. Ez pedig azt jelenti, hogy a legrosszabb teljesítményű diákok nagyobb valószínűséggel jutnak olyan tanárok, akik újnak számítanak mind az iskolájukban, mind pedig a szakmájukban, ami – a tapasztalatok szerint (Rivkin, S. G.– Hanushek, E. A. – Kain, J. F. [2001]) – kedvezőtlenül érinti a teljesítményüket." (341. old.)

[33] Freeman, Scafaldi és Sjoquist [2002] Georgia állambeli tapasztalatok alapján arról számolnak be, hogy az állami iskolákban 1994 és 2001 között végbemenő (az addigi folyamatokat megfordító) szegregálódás következtében a magasabb kvalifikációjú tanárok egyre nagyobb mértékben hagyják el a szegregált iskolákat.

[34] Havas, Kemény és Liskó [2002] arról számolnak be, hogy a szegregált iskolákban, illetve osztályokban felzárkóztatás címén a roma gyerekeket gyakorta csökkentett követelményű oktatási szolgáltatásokban részesítik, gyakori a felmentés a nyelvtanulás kötelezettsége alól, és a speciális tanterveket szakmailag képzett és az adott feladatra jól felkészített pedagógusok nélkül valósítják meg (134-144. old.).

jesztő folyamatok indulnak be a szétválás után a két iskolában, amelyek az iskolák eredetileg meglevő „oktatási portfólióját” teljes egészében átértékelik: az oktatási szolgáltatások „értéke” a szegregáció következtében csökken le a cigány iskolában, illetve nő meg az alapítványi iskolában.

Mindezeknek a folyamatoknak van egy, az oktatási egyenlőtlenségek további növekedése irányába ható, másodlagos következménye. Amennyiben az iskolaszétválás megtörtént, akkor az alapítványi iskolába beíratott gyerekek szülei pótlólagos oktatási keresletet támasztanak a gyermekeiket oktató iskolával szemben. Ha a középosztályi szülők arra számíthatnak, hogy – mindenekelőtt: helyi – adóikból „reálértékben” most nagyobb rész jut vissza a saját gyerekeikhez (vagy másképpen, egységnyi ráfordítás marginális hatása nagyobb a saját gyermekekre), akkor hajlamosak lesznek a helyi adók emeléséből az alapítványi iskola költségvetését megnövelve, az oktatási szolgáltatások volumenét növelni.[35]

AZ OKTATÁSI PORTFÓLIÓ ÁTÉRTÉKELŐDÉSE: PÉNZBELI EKVIVALENCIÁK

A szegregált iskolában végbemenő értékcsökkenésnek, illetve az alapítványi iskolában végbemenő értéknövekedésnek a mértékét – módszertanilag helytálló módon – a tanulók teljesítményének változásán lehetne lemérni. A szolgáltatások átértékelődéséhez elvileg pénzbeli ekvivalenciákat is rendelhetnénk. Az alapítványi iskola számára az a tény, hogy megszabadult a tanulási problémás gyerekektől, kedvezőbb pedagógiai közeget teremtett. E kedvezőbb közegben a rendelkezésére álló erőforrásokkal most értékesebb szolgáltatásokat tud nyújtani, diákjaival több eredményt tud felmutatni. Vajon mennyiért tudna az alapítványi iskola – a tanulási problémás gyerekek változatlan aránya mellett – pontosan ugyanannyi pótlólagos szolgáltatást vásárolni a piacon, mint amennyi pótlólagos szolgáltatáshoz jutottak a tanulói a rosszul teljesítő diákok kirostálódása következtében? A szegregált iskola számára az a tény, hogy az iskolamegosztás következtében felhalmozódtak benne a megoldandó pedagógiai feladatok, a korábbi-

[35] Robert Margo [1990] egy ehhez nagyon hasonló érvet fogalmazott meg az Egyesült Államok déli államait 1880 és 1950 között uraló iskolai faji megkülönböztetésről szóló gazdaságtörténeti könyvében. Margo érvelése (és formális modellje) szerint egy politikai változás, a déli államokban élő feketék 1890 és 1910 közötti durva jogfosztása (disenfranchisement) megteremtette annak lehetőségét, hogy az oktatási kiadásokat úgy növeljék, hogy közben radikálisan megváltoztatták annak belső arányait a fehérek javára és a feketék rovására (főként a fehér iskolákban dolgozó tanárok fizetését növelték). Ez azzal a következménnyel járt, érvel a szerző, hogy – a fehérek pótlólagos oktatási keresletemelkedése miatt – a költségvetési átcsoportosításnál *nagyobb* mértékben nőtt meg a különbség a fehérek és a feketék között az oktatási kiadások tekintetében, ami egyébként empirikusan is igazolható volt (33-36. old.).

nál kedvezőtlenebb pedagógiai közeget teremtett. E kedvezőtlenebb közegben a rendelkezésére álló erőforrásokkal most kevesebb szolgáltatást tud nyújtani, diákjaiból kevesebbet tud kihozni. Vajon mennyiért tudna a cigány iskola – a tanulási problémás gyerekek megnövekedett aránya mellett – pontosan annyi extra szolgáltatást vásárolni a piacon, amely éppen kiegyenlítené a pedagógiai szolgáltatásoknak a tanulási problémák felhalmozódására visszavezethető romlását?[36]

Ezek a Coase-i szemléletű kérdések további fontos kérdések megfogalmazásához vezetnek: 1. Vajon milyen relációban vannak egymással az alapítványi iskola diákjainak „nyereményei" és a cigány iskola diákjainak „veszteségei"? Zérus vagy nem zérus összegű a játszma? Esetleg negatív összegű? 2. Bármi is legyen a válasz az előbbi kérdésre, az világos, hogy a cigány iskola diákjainak veszteségei az iskolaszétválasztásból adódnak; egy államigazgatási aktus negatív externális következményei. Vajon kinek kell az ebből adódó veszteségeket megtéríteni, és milyen formában kell a hátrányokat kompenzálni? 3. Vajon elegendő-e, ha a kormányzat az ilyen jellegű hátrányok kompenzációjára törekedve működtet a szegregált iskolákban esélykiegyenlítő programokat, és a szegregációt befejezett tényként tudomásul veszi?[37] Nem ennek a tanulmánynak a dolga, hogy ezeket a kérdése-

---

[36] Ezeknek a pénzbeli ekvivalenciáknak a meghatározása gyakorlatilag természetesen igen nehéz, de elvileg nem lehetetlen vállalkozás. A bírósági gyakorlat sokszor pontosan ilyen elvek alapján határozza meg a közvetlenül nem anyagi jellegű károkozások pénzbeli ellenértékét.

[37] Az egyesült államokbeli szegregációellenes küzdelmek elmúlt százéves története alapvetően épp ekörül a kérdés körül forgott. „Separate but equal" (külön, de egyenlően) – ez volt a 19. század végétől (az 1896. évi „Plessy kontra Ferguson" ügytől) egészen a „Brown kontra Topeka város oktatási hivatala" ügyig (1954) az alkotmányjogi szabályozás iránymutató szemlélete. 1954-ben azonban a Legfelsőbb Bíróság állásfoglalása nyomán egy gyökeresen új szemlélet fogalmazódott meg. Az egyenlő szolgáltatás nyújtása önmagában nem elegendő, a szegregáció *per se* elfogadhatatlan. Amint azt a Legfelsőbb Bíróság elnöke megfogalmazta: „Azonos korú és iskolai osztályba járó gyerekek szétválasztása pusztán azon az alapon, hogy különbözik a bőrük színe, alsóbbrendűségi érzést okoz a kisebbséghez tartozó gyermekben, ami olyan érzelmi és értelmi károsodáshoz vezethet, melyeket minden valószínűség szerint soha nem lehet helyrehozni. A faji elkülönítés erős társadalmi megbélyegzést jelent, fokozza a faji sztereotípiákat, tápot ad azon körülményeknek, melyekre e sztereotípiák hivatkoznak. Társadalmi jelentése az, hogy a kisebbséghez tartozók alsóbbrendűek, ez pedig éles ellentétben áll az alkotmány azon tételével, hogy minden állampolgárt egyenlő mértékű védelem illet meg." A döntést azután több hullámban, egyes államokban jelentős többségi ellenállással szemben kellett végrehajtani. Guryan [2004] igen jelentősnek becsüli ezen úgynevezett „deszegregációs" intézkedések hatását a fekete amerikaiak iskolai fejlődésére: iskolai rendszerből történő kimaradási arányuk a hetvenes években 14 százalékról 2-3 százalékponttal csökkent tisztán ezen intézkedések hatására.

ket rendre megválaszolja. E kérdések azonban megkerülhetetlenek, ha valóban szembe akarunk nézni a szegregáció társadalmi következményeivel.

AZ ISKOLAI SZEGREGÁCIÓ DECENTRALIZÁLT MECHANIZMUSA

A jászladányi iskolamegosztási ügy igen alkalmas példának bizonyult arra, hogy modellszerű keretben megmutassuk az iskolai szegregáció hosszabb távú következményeit. A valóságban remélhetőleg kivételesnek mondható az ilyen durvább, államigazgatási aktusból kiinduló szegregációs folyamat. Noha ebben nem lehetünk teljesen biztosak,[38] mégis érdemes rámutatni a folyamatot előidézni képes sokkal általánosabb és személytelenebb (decentralizált) mechanizmusokra is. Mint a bevezetőben hangsúlyoztuk, a probléma messze nem korlátozódik a cigány tanulók iskolai szegregációjára, hanem annál sokkal általánosabb. Voltaképpen arról van szó, hogy a rendszerváltás nyomán szabaddá vált iskolaválasztás következtében Magyarországon egy olyan általános iskolai rendszer jött létre, amely lehetőséget teremt arra, hogy a szülők – a költözéssel járó költségek vállalása nélkül – átvigyék a gyermekeiket és a gyermekeik után járó oktatási jogosítványokat (a „fejkvótát") az iskolakörzetükön kívüli oktatási intézményekbe.

A rendszer felfogható úgy is, mintha minden tanuló családja kapna egy utalványt, melyet az ország bármely iskolában beválthat, és az iskolákban elvileg fizetendő (mindenütt azonos összegű) tandíjat ezzel fedezné. Utalványokat használó közoktatási rendszerek a világ számos országában működnek. Ezek a rendszerek azonban több ponton is különböznek egymástól: különbözhetnek egymástól például az utalványokban részesülő családok köre, az utalványok nagysága, az azokat elfogadó iskolák köre, vagy az iskolák felvételi gyakorlata és ennek szabályozottsága tekintetében. Ezek a különbségek alapvető jelentőségűek a rendszerek működése és eredményessége – különösen a társadalmi egyenlőtlenségre gyakorolt hatása – szempontjából.

A MAGYARORSZÁGI SZABAD ISKOLAVÁLASZTÁS ELEMEI

Érdemes tehát összefoglalni a Magyarországon ma érvényben levő rendszer legfontosabb elemeit. A legáltalánosabb jogi kereteket a közoktatási tör-

---

[38] A jászladányihoz igen hasonló esetről számol be Ladányi János [2004] nemrégiben napvilágot látott csereháti beszámolója: „új keletű jelenség, hogy öt-hat település iskolatársulást hoz létre, és … két intézményt tart fenn: a cigányokat az egyik, a nem cigányokat egy másik falu iskolájába buszoztatják."

vény (1993. évi XXXIX. törvény) jelöli ki. A törvény egyrészt világosan rendelkezik a szabad iskolaválasztás jogáról: „**13. §** (1) A szülőt megilleti a nevelési, illetőleg nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga. A nevelési, nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga alapján gyermeke adottságainak, képességeinek, érdeklődésének, saját vallási, illetve világnézeti meggyőződésének, nemzeti vagy etnikai hovatartozásának megfelelően választhat óvodát, iskolát, kollégiumot." Másrészt az állam részéről kötelezettséget vállal arra nézve, hogy az ingyenes és kötelező általános iskolai oktatásból[39] egyetlen tanköteles tanuló sem maradhat ki. Ennek érdekében minden tanköteles tanulóra nézve meghatároz egy kötelező felvételt biztosító iskolát, és előírja: „**66. §** (2) Az általános iskola – beleértve a kijelölt iskolát is – köteles felvenni, átvenni azt a tanköteles tanulót, akinek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye a körzetében található (kötelező felvételt biztosító iskola)."

Világosabban kifejtve, az általános iskolai rendszerben ez a következő szabályok érvényesítését jelenti: A1. Az oktatás ingyenes. A2. A körzeti iskola számára kötelező a beiskolázási körzetéhez tartozó tanköteles gyermek felvétele. A szülő a gyermeke után járó ingyenes oktatási „jogosítványát" gyermeke körzeti iskolájában minden körülmények között „beválthatja". A3. A szülő azonban nem köteles a körzeti iskolába íratni tanköteles gyermekét, más iskolát is kereshet neki: ingyenes oktatási jogosítványát körzeten kívüli oktatási intézményben is beválthatja. A4. A körzeten kívüli iskola számára viszont nem kötelező a körzeten kívüli tanulók átvétele: a felvételt, helyhiányra hivatkozva, jogában áll megtagadni. Ez esetben a szülő nem tudja a gyermeke után járó ingyenes oktatási jogosítványát más iskolakörzetben beváltani.[40] A5. A törvény nem rendelkezik a tekintetben, hogy amennyiben a körzeten kívüli jelentkezések esetleges túlzott mértéke miatt zsúfoltság keletkezne egy iskolában, milyen elvek szerint rostálhatják meg

---

[39] **3. § (3)** Az állam az ingyenes és kötelező általános iskoláról az állami szervek és a helyi önkormányzatok intézményfenntartói tevékenysége, illetve az állami, a helyi önkormányzati feladatellátás keretében gondoskodik.

[40] Az oktatási jogok biztosa egy konkrét ügy kapcsán ily módon foglalt állást: „A közoktatási törvény 66. § (2) bekezdése értelmében az általános iskola köteles felvenni, átvenni azt a tanköteles tanulót, akinek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye a körzetében található (kötelező felvételt biztosító iskola). A kötelező felvételt biztosító iskolának akkor is fel kell vennie az oda jelentkező gyermeket, ha a tanulócsoport létszáma meghaladja a törvényi mértéket, ilyenkor az önkormányzatnak akár új osztály indításáról is gondoskodnia kell. Amennyiben azonban a gyermek esetében a szülő által választott iskola nem a kötelező felvételt biztosító iskola, és az intézményben helyhiány van, akkor nem jogsértő a felvétel elutasítása. (K-OJOG-578/2003.)" Az Oktatási Jogok Biztosának beszámolója a 2003. évi tevékenységéről, 51. old.

a jelentkezőket. Ennek hiányában gyakorlatilag minden iskolának szabad mérlegelési joga van abban, hogy a körzeten kívülről jelentkezők közül kit vesz fel. A továbbiakban a szabad iskolaválasztás rendszerén az A1–A5 szabályok szerint működő rezsimet értjük.

A rendszer működésének és hatásainak elemzéséhez induljunk ki a rendszerváltás előtti állapotból: a körzet szerinti kötelező beiskolázás gyakorlatából! Az egyszerűség kedvéért tegyük fel, hogy ennek a szabálynak maradéktalanul sikerült is érvényt szerezni. Minden gyermeket a saját iskolakörzetébe írattak be. Az iskolák között ilyen körülmények mellett is lehetnek komolyabb szisztematikus minőségi különbségek, ha az iskolakörzetek társadalmi összetétele jelentősen különbözik egymástól. Az iskolakörzetek (illetve körzeti iskolák) különbségei a különböző státusú társadalmi rétegek lakóhelyi elhelyezkedéséből következnek.[41] Ilyen körülmények között is lehetséges iskolák közötti választás, de csak lakóhely-, illetve lakásváltoztatás, vagy pedig a (Magyarországon igen alacsony) magániskolai kínálat igénybevétele révén. A szigorúan körzet szerinti beiskolázás rendszerében a szülő egyrészt ezen a közvetett módon – a lakásmobilitás révén[42] –, másrészt magán-, alapítványi vagy egyházi iskolába való (át)jelentkezéssel képes gyermekének körzeti iskolájánál jobb iskoláztatási feltételeket (jobb kortárscsoportot, jobb tanárokat) biztosítani.[43]

Hogyan reagál egy ilyen rendszer a szabad iskolaválasztás (az A1–A5 rezsim) bevezetésére? Induljunk ki abból az elvileg általános esetből, amikor az iskolák és a tanulók összepárosítását biztosító kétirányú keresési folyamatban – a családok a megfelelő iskolát, az iskolák a megfelelő tanulókat keresnek maguknak – mind a tanulók, mind pedig az iskolák oldalát kellő mértékű heterogenitás jellemzi. Az alábbiakban összefoglaljuk, milyen érdekek és milyen korlátok alakítják a szereplők (a családok, illetve az iskolák) döntéseit, és ezek alapján hogyan alakul ki, hogy mely családok gyer-

---

[41] Az iskolai szegregáció ennél valójában erősebb is lehet. Ladányi János [1989] szerint Budapesten az iskolakörzetek a lakóhelyi szegregálódásnál is egyenlőtlenebbek voltak, mivel „a cigányok által viszonylag sűrűn lakott körzetekben a tanügyi hatóságok – az általános iskolai körzetek városszociológusokat megszégyenítő érzékkel történő lehatárolásával – a lakóhelyi elrendeződésnél homogénebb «cigány», illetve «nem cigány» iskolakörzeteket [hoztak] gyakran létre”.

[42] Az iskolaválasztásnak ezt a közvetett módját Charles Tiebout [1956] klasszikus írása óta a közgazdasági irodalomban Tiebout-választásnak nevezik.

[43] Csanádi és Ladányi [1983] könyve kimutatta, hogy a hetvenes évek Magyarországának kötött beiskolázási rendszerében is igen erőteljes szelektivitás működött. Mivel azonban az iskolák közötti mobilitás korlátozott volt, az iskolai szegregáció dominánsmechanizmusa az *iskolán belüli*, párhuzamos (tagozatos-nem tagozatos, napközis-nem napközis, normál-kisegítő) osztályok közötti *szegregálás* volt.

mekei mely iskolákban járnak. Először a családok szemszögéből vizsgáljuk a problémát, majd az iskolák szemszögéből, végül pedig azt, hogy ezek alapján milyen eredményt várhatunk. A közgazdaságtan nyelvén: mi lesz az egyensúlyi állapot, és hogyan jön létre az egyensúly?

A CSALÁDOK ISKOLAVÁLASZTÁSI DÖNTÉSE

A családok számára – akik gyermeküknek a lehető legjobb oktatást szeretnék biztosítani információiknak, várakozásaiknak és költségvetésüknek megfelelően – *elvileg* mindig vannak választási lehetőségek: valamilyen ingázási távolságon belül több (és minőségileg heterogén) oktatási intézmény között válogathatnak. Az ingázási határok tágításával, illetve az ingázási költségek növelésével a heterogén oktatási kínálathoz való elvi hozzáférhetőség mindenképpen biztosítható. Kevés olyan települése van az országnak, ahonnan fél-háromnegyedórányi közlekedéssel (legrosszabb esetben: gépkocsival) ne lehetne egy városba eljutni, ahol több alapfokú oktatási intézmény is van.[44] Mondjuk azt az egyszerűség kedvéért, hogy a heterogén kínálat „jó", illetve „rossz" iskolák[45] férőhelyeiben ölt testet.

A családok azonban különböznek egymástól jövedelmük és társadalmi beágyazottságuk tekintetében. Az egyszerűség kedvéért tegyük fel, hogy kétféle család van: „szegény", illetve „középosztályi". Hogy még egyszerűbb legyen a gondolatmenet, feltesszük, hogy a szegény családok gyermekei rosszabb „képességűek" (inkább kűzdenek tanulási nehézségekkel), mint a középosztálybeli családok gyermekei. Noha a kapcsolat nyilvánvalóan sztochasztikus – rengeteg kiváló képességű gyermek származhat nagyon szegény családokból, és a középosztályi családokból is származhat számos tanulási problémás gyerek – a család társadalmi státusa és a gyermek tanulmányi teljesítménye között *pozitív korreláció* áll fenn (ceteris paribus, többek között a tanári teljesítményre kondicionálva). A modell tisztasága kedvéért az együttes eloszlás vegyes eseteit figyelmen kívül hagyjuk. Magyarán úgy vesszük, *mintha* a szegény családok gyermekei mind rosszabb képességűek, a középosztályi családok gyermekei pedig *mintha* mind jobb

[44] A munkavállalási célú ingázás tapasztalatai ezt igazolják. Lásd: Köllő [1997].

[45] A korábbi fejezetekkel összhangban, azokat az iskolákat nevezzük „jó" iskoláknak, melyeknek diákállománya zömében a társadalom középrétegéből származik; kevés a szegénysorból származó, tanulási problémás; viselkedési zavaros gyermek, és a tanári szolgáltatások minősége is jó. A „rossz" iskola ennek az ellentettje.

képességűek lennének.[46] A legfontosabb tartalmi eredményeket ez a modellszerű egyszerűsítés lényegében nem befolyásolja.[47]

Vizsgáljuk meg a jelentkezők társadalmi státusának hatását a jobb iskolákba való jelentkezés valószínűségére. Vegyünk egy azonos iskolakörzetben lakó szegény (alacsony iskolázottságú, állástalan szülőkből álló, segélyekből élő) családot és egy középosztályi (felsőfokú végzettségű, fehérgalléros foglalkozású, átlagnál magasabb jövedelmi szinten élő) családot, mely azt fontolgatja, hogy hétéves gyermekét a helyi iskolánál jobb iskolába adja-e. Jobb iskolát a lakóhelyüktől félórányi ingázási távolságra levő városban találhatnak. A döntést befolyásoló tényezők gondos számbavételével erősen valószínűsíthetjük, hogy a körzeten kívüli, jobb iskolába való jelentkezési hajlandóság lényegesen alacsonyabb lesz a szegény családok körében, mint a középosztályi családok körében – mégpedig egyszerű költséghaszon megfontolások miatt. A szegény családok gyermekei a körzetükön kívüli jobb általános iskola elvégzéséből (várható értékben) kevesebb hasznot remélhetnek, mint a középosztályi szülők gyermekei; jelentkezési, illetve iskolalátogatási költségeik tekintetében pedig (*relatíve*) nagyobb terhekkel kell számolniuk. Lássuk először a költségoldalt!

Az ingázási költségek nagymértékben befolyásolják a távolabbi iskolába való jelentkezés valószínűségét. A falun élők számára az elvileg megközelíthető iskolák egy része tömegközlekedéssel nem, csak személygépkocsival érhető el olyan időpontokban, amit az iskolába járás megkövetel.[48] Ez pedig a szegényebb családoknál effektív korlátot jelenthet. De létező tömegközlekedési kapcsolatok esetén is kisebb eséllyel választják a szegény családok a távolabbi iskolát, egyszerűen azért, mert e költségek nagyobb hányadot képviselnek családi költségvetésükben.[49] A szegény családok

---

[46] Képességeken természetesen nem valami genetikailag meghatározott dolgot, hanem az iskolaválasztás előtt a családban felhalmozódott humán tőke volumenét – az iskolával konform jártasságok, készségek és diszpozíciók együttesét – értjük.

[47] Amennyiben az iskola részéről tökéletlen információt feltételezünk, akkor „vegyes" esetek előfordulását is megengedhetjük. Amennyiben az iskola a társadalmi státuson nyugvó jelzések alapján szűri meg a jelentkezőket (vagyis statisztikai diszkriminációt alkalmaz), ugyanahhoz az eredményhez jutunk, mintha egy determinisztikus világban minden alacsony státusú családból származó gyereket egyöntetűen rossz tanulmányi teljesítményűnek tekintene.

[48] Lásd ezzel kapcsolatban Köllő [1997] számításait.

[49] Elvben persze elgondolható olyan tökéletes hitelpiac, amely lehetőséget nyújtana arra, hogy a szegényebb családok hitelt vegyenek fel gyermekeik jobb minőségű általános iskolai taníttatásának költségeire a gyermek magasabb jövőbeli keresetének terhére. Ez esetben a család aktuális jövedelmi szintje nem szabna effektív korlátot. Ilyen hitelt a bankok azonban nem nyújtanak, és ha nyújtanának is, elkerülhetetlenül csak igen magas kamatra tennék a visszafizetés igen nagyfokú bizonytalansága miatt. Ez

ezen túl információs és kapcsolati hátrányban vannak a középosztályi családokkal szemben. Egy középosztályi családnak közvetlen környezete révén jobb képe lehet arról, hogy mely iskolák „jobbak”, és kapcsolatai révén nagyobb valószínűséggel tudja elérni, hogy gyermekét e jobb iskolák fel is vegyék.

Mindezeken túl a szegény családok kisebb várható hasznot is remélhetnek a jobb iskoláktól. Mivel gyermekeik többnyire alacsonyabb kezdeti humán tőkével kezdik el az általános iskolát, várhatóan nagyobb nehézségekkel szembesülnek, ha egy magasabb követelményeket támasztó iskolába kerülnek. Így kétségesebb, hogy azt jó eredménnyel tudják elvégezni, vagy hogy egyáltalán elvégzik.[50] Annak a várható értéke tehát, hogy a jobb iskola hozamát realizálják, kisebb. De ha még hasonló eséllyel és eredménnyel végeznék el a jobb általános iskolát, mint középosztálybeli társaik, akkor is kisebb valószínűséggel folytatnák tanulmányaikat érettségit adó középiskolában, majd felsőfokon, hiszen a család szegénységéből fakadó korlátok ezen a szinten hatványozottan érvényesülnek. Márpedig a jobb általános iskola elvégzése igazán akkor térül csak meg – a magasabb jövőbeli keresetekben –, ha a gyermek közép- és felsőfokon továbbtanul. Végül, ha a munkaerőpiaci sikerességben az iskolai végzettség mellett a társadalmi háttér is szerepet játszik (a kapcsolatok, vagy mondjuk az etnikai hovatartozást figyelembe vevő statisztikai diszkrimináció miatt), akkor ugyanannak az iskolai végzettségnek az értéke is kisebb a szegény családok számára.

Magasabb relatív költségeik, információs és kapcsolati hátrányaik, valamint alacsonyabb várható hasznuk miatt a szegény családok kisebb hajlandósággal keresik a jobb iskolákat, mint a középosztálybeliek.

AZ ISKOLÁK FELVÉTELI DÖNTÉSE

Az iskolák – ismét nagyfokú egyszerűsítéssel élve – három dolgot tartanak szem előtt:[51] (1) ki akarnak jönni a rendelkezésükre álló pénzügyi erőforrásokból, (2) minél kedvezőbb feltételeket szeretnének saját pedagógusi munkájukhoz biztosítani, és (3) hírnévben és megbecsülésben sikereket

---

esetben ismét beleütköznénk a szegény családok folyó jövedelmének korlátaiba. Kertesi [2000] a közlekedési költségek és a faluról városba irányuló, munkavállalási célú ingázás vizsgálata során azt találta, hogy a kilencvenes években a magyarországi falvak egy nem elhanyagolható részében a közlekedési költségek olyan mértékben terhelték volna meg az iskolázatlanabb, ezért alacsonyabb keresetű munkavállalók költségvetését, amely mellett az ingázás számukra nem jelentett kifizetődő alternatívát.

[50] Ez a probléma a költségoldalra is kihat, hiszen az iskolai kudarc nagyobb kockázata egyben lelki terheket is jelent a gyermek és a család számára.

[51] Feltételezzük, hogy az iskola érdekeit képviselő iskolaigazgató és a tanári kar érdekei egybeesnek.

szeretnének elérni. E célokat befolyásolja az iskolába járó tanulók száma és társadalmi háttere.

Az iskolák bevételei jelentős részben az iskolába járó tanulók számától függnek, ám költségeik egy része a tanulók számától független: a változó költségek mellett igen jelentősek a fix költségek. Minden iskola számára alapvető fontosságú, hogy férőhelyeit lehetőleg jól kihasználja, hiszen fix költségei miatt az egy tanulóra jutó költségeit leginkább ezen a módon tudja csökkenteni. Mivel a kilencvenes évek eleje óta a kohorszok mérete folyamatosan csökken, az általános iskolák egyre kevesebb gyermek között válogathatnak. Az iskolák között ezért *„mennyiségi verseny”* alakul ki.

Az iskola egyéb céljai miatt azonban az is fontos szempont, hogy tanulói között minél nagyobb arányban legyenek jobb képességű, illetve magasabb társadalmi státusú gyerekek. A tanárok ugyanis így tudnak a maguk számára jobb munkafeltételeket – könnyebben megvalósítható feladatokat, kevesebb stresszt – biztosítani, illetve ily módon könnyebben érhetnek el diákjaikkal tanulmányi sikereket, s tehetnek szert hírnévre, megbecsülésre a hozzájuk hasonló társadalmi státusú helyi középosztály köreiben. Az iskolák ennélfogva *„minőségi versenyben”* állnak egymással a jobb képességű vagy középosztálybeli tanulókért.[52] Mindezeket megfontolva, a maguk szempontjából racionálisan akkor döntenek, ha képesség szerint rangsorolva veszik fel a gyermekeket: először az általuk jobbnak ítélt diákokat, utána pedig a többit. Az iskola által várt képességek szerinti rangsorolás azonban szükségszerűen vezet a gyermekek származás szerinti rangsorolásához, ahol a rangsorban a jelentkezők között a középosztálybeliek megelőzik a szegényeket.[53]

Az iskolák nem egyenlő eséllyel indulnak a tanulókért folytatott versenyben. A szabad iskolaválasztás bevezetésekor már jelentős különbségek voltak közöttük. Az egyszerűség kedvéért feltesszük, hogy eleve voltak

---

[52] Amennyiben a hátrányos helyzetű tanulók oktatásáért az iskolák pótlólagos erőforrásokat kapnak, a bevételi céloknál is szempont lesz a tanulók származása, a másik két szemponttal ellentétes előjellel. Az alábbiakban feltételezzük, hogy ha van is ilyen ellentétes irányú hatás, annak mértéke kisebb, mint a jobb minőségű diákok pozitív hatása a többi szempont alapján. A nem megfelelő feltételekhez kötött, vagy nem ellenőrzött támogatások várható hatását (iskolán, osztálytermen belüli elkülönített tanítás) itt az egyszerűség kedvéért nem elemezzük.

[53] A gondolatmenet során feltettük, hogy a szegény családok gyermekei mind rosszabb, a középosztálybeli családok gyermekei pedig mind jobb képességűek. A származás szerinti rangsorolás azonban eme egyszerűsítő feltevés nélkül is megvalósul, ha az iskolák nem ismerik tökéletesen a képességeket, és a származás és a képességek közti, általuk is jól ismert pozitív korreláció alapján veszik fel a gyerekeket, vagy ha a felvételkor a középosztálybeliek jobb kapcsolatai közvetlenül is érvényesülhetnek.

„jó” iskolák (átlagosan több jobb képességű gyermekkel), és „rossz” iskolák (átlagosan több rosszabb képességű gyermekkel). Mivel a társadalmi összetételét tekintve jobb iskolákban inkább vállalnak munkát jobb tanárok, és a kortárs csoport hatása is előrelendíti a tanulmányi teljesítményeket, ezért ezek az iskolák valóban jobb minőségű oktatást biztosítanak. A családok iskolaválasztási döntését tárgyaló érvelésből következik, hogy a jobb tanulók középosztálybeli családjai nagyobb eséllyel fognak élni a szabaddá vált iskolaválasztás lehetőségével, mint a szegény családok. A jobb iskolákba inkább ők jelentkeznek. A „kezdetben” magasabb presztízsű iskolák ezért inkább válogathatnak, míg az eleve rosszabbnak ítélteknek a mennyiségi szempontok miatt fel kell venniük bármely jelentkezőt. A „kezdeti” feltételek különbsége meghatározó jelentőségű.

Az iskolák vegyíthetik is egymással a mennyiségi és minőségi verseny szempontjait: emelt szintű képzési kínálattal lefölözhetik a jó diákokat, normál szintű képzési kínálattal versenybe szállhatnak rosszabb diákokért, ha jól teljesítő diákokkal nem tudják kellően feltölteni férőhelyeiket. Ez esetben azonban mereven szét kell választaniuk egymástól az iskolán belül a e kétfajta képzési formát, ha azt akarják, hogy továbbra is vonzó maradjon a középosztályi szülők számára az iskola. Az iskolák közötti és az iskolán belüli szegregáció nyilván nem ugyanaz a jelenség, ám következményeiket tekintve hasonlóak. Figyelmünket ezért a továbbiakban is az iskolák közötti szegregáció problémájára fordítjuk.

EGYENSÚLY: A CSALÁDOK ÉS AZ ISKOLÁK EGYMÁSRA TALÁLÁSA

A szereplők érdekei és különbségei (szegény, illetve középosztálybeli családok az egyik oldalon, a szabad iskolaválasztást megelőzően rosszabb, illetve jobb iskolák a másikon) a szabad iskolaválasztás (az A1-A5 rezsim) feltételei között egy olyan összepárosítási egyensúlyt eredményeznek, amelyben a szelektálódás pozitív irányú. Végeredményben – az „egyensúlyban” – a középosztálybeli családok és a jobb iskolák (iskolán belüli osztályok), illetve a szegény családok és a rosszabb iskolák (osztályok) fognak „egymásra találni”. E spontán folyamatok eredményeként ezért az iskolák kezdeti egyenlőtlensége – ami a körzeti iskolarendszerben az egyenlőtlen lakóhely viszonyok miatt alakult ki – a szabad iskolaválasztás rendszerében tovább növekszik. A növekedés mértéke függ a képességek és a társadalmi háttér közötti korreláció erősségétől, a relatív költségek eloszlásától, a kapcsolatok fontosságától, az információs bizonytalanságtól stb.[54]

[54] Az oktatáspolitikai intézkedések hatása is vizsgálható ebben a keretben, illetve egy ilyen alapokra építő bonyolultabb modellben. Az egyszerű, a felvételen túl más követelményhez nem kötött kisebbségi fejkvóta valószínűleg csökkenti az iskolák kö-

Ha ezek a tényezők nagyjából állandóak (stacionaritás), akkor egy átmeneti időszak után beáll az új egyensúly, melyet a kezdeti állapotnál erőteljesebb egyenlőtlenség jellemez minden tekintetben.

Az átmenet lényeges eleme, hogy ahogyan növekedésnek indul az iskolák (illetve iskolán belüli csoportok) képesség szerinti egyenlőtlensége, úgy válnak egyre polarizáltabbá az iskolák, ami a maga részéről *visszahathat* a szegregálódást előidéző folyamatokra. Pozitív visszacsatolás alakulhat ki. Lehetnek olyan középosztálybeli családok, amelyek az eredeti állapotok mellett még nem akarták volna elvinni a gyermeküket a körzeti iskolából, a szegregálódási folyamatok beindulása után azonban már nem tartják elfogadhatónak a társadalmi összetételében romló helyi iskolát. Ha ők is elviszik a gyermeküket, a helyi iskola tovább romlik, ami további középosztályi családokat ösztönözhet a „dezertálásra". Ez a mechanizmus – az Amerikából jól ismert „white flight" – teljesen kihúzhatja a helyi iskola lába alól a talajt. Ez az egyik jellegzetes módja annak, ahogyan a szegények, illetve az etnikai kisebbségek gettó-iskolái kialakulnak.[55]

Könnyen lehet, hogy a folyamat újraindul a következő generációban: éppen az iskolarendszer nagyobb egyenlőtlensége miatt tovább növekszik a relatív költségek és a várható hasznok szóródása a következő generációban, ami az iskolák közötti egyenlőtlenség további növekedését idézi elő, és így tovább. A rosszabb iskolai képzés ugyanis a gyermekek felnőtté válása után (ceteris paribus, tehát a „képességekhez" képest is) növeli a szegény családból származók még szegényebbé válásának a valószínűségét – amihez hozzáadódik, hogy a házaspárok jellemzően hasonló társadalmi helyzetű egyénekből állnak össze –, és így a következő generációban a családok közötti egyenlőtlenség is tovább nőhet. Ez pedig tovább erősítheti a szegregálódási tendenciákat (azok mértéke ugyanis függ a relatív költségek eloszlásától), és így tovább, generációkon át.

A mechanizmus teljesen decentralizált: a szereplők saját érdekeiket követik, és a lehetőségeik szerint igyekeznek céljaikat elérni, mindennemű ad-

---

zötti szegregációt, de semmi hatása nincs az iskolákon belüli szegregációra. Az újabb, jóval szigorúbb követelményeket támasztó integrációs fejkvóta valószínűleg ez utóbbit is csökkenti. Minthogy azonban azt nem kötelező felvenni, az önmagán belül szegregáló iskolák egy része dönthet úgy, hogy inkább lemond erről a plusz erőforrásról, cserébe a szegregáció nyújtotta előnyökért.

[55] Ennek a mechanizmusnak (neighborhood tipping) a modellszerű leírását Schelling [1971], [1972] klasszikus írásainak köszönhetjük. Schelling modelljének empirikus alkalmazására jó példa Galster [1990] írása. A fehér családok gyermekeinek dezertálása az etnikailag vegyes övezetek iskoláiból, ha ott valamilyen oknál fogva megnő a fekete bőrű népesség részaránya, nagyon is létező probléma. Lásd erről Welch és Light [1987] híres elemzését!

minisztratív beavatkozás nélkül. Következményei azonban gyakorlatilag azonosak a jászladányi önkormányzat által adminisztratív úton kezdeményezett iskolamegosztás következményeivel. A résztvevők preferenciái ugyanazok, a mechanizmus más, de az eredmény ugyanaz. A szegregálódás következtében a rosszabb helyzetből induló, szegényebb, illetve roma diákokat nagyobb arányban tanító iskolákban ugyanazok a folyamatok mennek végbe, mint példánkban a *B* iskolában. A kortárs csoport összetételének és a romló oktatási körülményeknek – mindenekelőtt az alacsonyabb elvárásokkal élő és kevésbé eredményes pedagógusi munkának – a következtében a rosszabb iskolákban még inkább lemaradnak a szegény, illetve roma tanulók. A különbség a két mechanizmus között az, hogy míg a jászladányi típusú esetet központi (önkormányzati) beavatkozás hozza létre, a decentralizált mechanizmushoz elegendő, hogy minden szereplő szabadon dönthessen – iskolák, illetve tanulók között – anélkül, hogy e döntések összes költségét (mindenekelőtt az externális hatások költségét) számításba kellene vennie.

A SZABAD ISKOLAVÁLASZTÁS ÉS AZ ISKOLAI UTALVÁNYRENDSZEREK NEMZETKÖZI TAPASZTALATAI

A szabad iskolaválasztás hazai rendszere jelentős mértékben megnövelte a szülők döntési szabadságát és az iskolák közötti versenyt. Alapvető közgazdasági érvek szólnak amellett, hogy a helyi monopóliumként működő körzeti iskolák nem a legjobban használják ki a rendelkezésükre álló erőforrásokat, és nem a legjobb minőséget nyújtják. Ha megfelelő keretek között növelni lehetne versenyt az iskolák között, akkor – így szól a standard közgazdasági érvelés – elvileg minden fogyasztó (vagyis minden tanuló) számára jobb eredményeket lehetne elérni. Valóban: amennyiben a verseny *megfelelő keretek között* érvényesül, és *minden szereplő számára jobb helyzetet* teremt (vagy az esetleg hátrányosan érintetteket megfelelően kompenzálja).

A VERSENY POTENCIÁLIS ELŐNYEI

A hazai iskolák a szabad iskolaválasztás rendszerében is megmaradtak közpénzekből gazdálkodó, államilag felügyelt intézményeknek, amelyek alkalmazottaikat országosan meghatározott, merev bérstruktúrában fizetik. A közgazdaságtan amellett is igen nyomós érveket hoz fel, hogy miért várunk jobb gazdálkodást (vagyis azonos minőség olcsóbb előállítását) a profitot vagy az egyéb eredményességi mutatókat közelebbről figyelő tulajdonosok valós ellenőrzése alatt álló szervezetekben, és miért várunk jobb mi-

nőségű munkát olyankor, amikor az alkalmazottak javadalmazása tükrözi a munkájuk eredményességét.

Az iskolák közötti verseny jótékony hatását többen is kimutatták. Az Egyesült Államokban az állami iskolák helyi önkormányzati irányítás alatt állnak, és körzeti iskolaként működnek – vagyis csak az iskolakörzetben lakókat oktatják. Velük versenyeznek a tanulók jóval kisebb részét oktató magán- és egyházi iskolák. Hoxby [2000a] innovatív ökonometriai módszert alkalmazó becslései kimutatták, hogy ahol az állami iskolák között a lakóhelyválasztás sajátságai nyomán intenzívebb verseny (a már fent említett „Tiebout-választáson" alapuló verseny) alakul ki, ott az iskolák jobb eredményeket produkálnak, ráadásul alacsonyabb költségek mellett. Coleman, Hoffer és Kilgore [1982], Coleman és Hoffer [1987], valamint Evans és Schwab [1995], pedig igazolták, hogy az amerikai magániskolák, illetve egyházi (katolikus) iskolák jobb eredményeket produkálnak.[56] Ennek fontos, de nem kizárólagos oka lehet az, hogy ezek az iskolák a körzeti állami iskoláknál jóval erősebb versenynek vannak kitéve. A magán- és egyházi iskolák, bár nem profitorientált intézmények, más tulajdonos alá tartoznak, és a pedagógusi bérek tekintetében is kívül esnek az Amerikában is rendkívül merev állami rendszeren. Jobb eredményességük ezért származhat a jobb gazdálkodásból és rugalmasabb bérezésből éppúgy, mint az erősebb versenyből (a kettő nyilván összefügghet, de számunkra eltérő tanulságaik vannak). Hoxby [2002] empirikusan is kimutatja, hogy a magániskolák jobb képesítéssel rendelkező pedagógusokat alkalmaznak, és ami a mi szempontunkból még fontosabb, bérezés tekintetében nagyobb különbséget is tesznek alkalmazottaik között.

Mindezek azt mutatják, hogy a versenynek és (vagy) a jobb gazdálkodásnak, illetve rugalmasabb bérezésnek jótékony hatása lehet a tanulók átlagos eredményességére. Azért, hogy ezeket az előnyöket a leginkább rászorulók is élvezhessék, az Egyesült Államokban sokan érvelnek államilag finanszírozott utalványok („vouchers") bevezetése mellett, amelyek segítségével az alacsonyabb jövedelműek fizethetnének a tandíjat magániskolákban. Néhány városban kísérleti jelleggel be is vezettek ilyen támogatási rendszereket (például Milwaukee városban állami finanszírozással, Daytonban,

[56] Coleman, Hoffer és Kilgore [1982] és Coleman és Hoffer [1987] mutatta ki először meggyőzően, hogy a magán- és egyházi iskolák jóval eredményesebbek az államiaknál, mind az elért tanulói telejsétményben, mind a tanulók fejlődésében mérve. Mindez azonban a jobb minősége mellett fakadhat abból is, hogy az ilyen iskolákba járó gyermekek eleve jobbak, vagy magasabb fejlődési potenciál van bennük. Evans és Schwab [1995] a katolikus iskolák tekintetében többféleképpen is kezeli ezt a szelekciós problémát, és kimutatja, hogy az előnyök nem a szelekciónak köszönhetők. Ezt a következtetést Neal [1997] más adatokon alapuló elemzése is megerősíti.

Washingtonban, valamint New Yorkban magánalapítványok finanszírozásával). Ezek a programok nem teljesen egyformák, de sok tekintetben hasonlóak, és ezek a hasonlóságok alapvető fontosságúak. *Először* is: az utalványokat célzottan adják, alacsony jövedelmű családoknak. *Másodszor*: az utalványt tandíjként elfogadó magániskolák túljelentkezés esetén kötelesek véletlenszerűen válogatni[57] a jelentkezők között – vagyis nem válogathatják ki a (szerintük) legjobbakat. *Harmadszor*: a tipikus kísérletek általában az adott város tanulóinak nagyon kis részét érintették, így az adott település „oktatási piacának" *egészét* gyakorlatilag érintetlenül hagyták.

A RÁSZORULTAKAT SEGÍTŐ UTALVÁNY-KÍSÉRLETEK TAPASZTALATAI

A Milwaukee városbeli kísérlet a legnagyobb (de abszolút mértékkel mérve ez is kicsi: az eddigi tapasztalatokat feldolgozó elemzések adataiban a tanulók 1,5 %-a kapott utalványt), ám a kisérlet nem terjed ki egyházi iskolákra (a tanulók ott nem válthatják be az utalványokat), és hatásvizsgálat szempontjából is meglehetősen problematikus. A többi program, bár kisebb nagyságú, jóval alkalmasabb a hatások vizsgálatára. A programok során ugyanis a részvételre hajlandó és a jövedelmi kritériumoknak megfelelő családok egy véletlenszerűen kiválasztott része számára elérhetővé tették az utalványrendszert („kezelt csoport"), a többiek számára nem („kontrollcsoport"). A véletlenszerű hozzárendelés miatt a két csoport összehasonlításával megfelelően mérhető az utalványrendszer hatása az abban részt vevők számára. Az eredményeket összefoglalva Ladd [2002] arra a következtetésre jut, hogy az utalványok segítségével magániskolába került tanulók általában nem fejlődtek kimutathatóan jobban, mint kontroll csoportbeli (és így utalvány híján állami iskolában maradt) társaik. Kivételt ez alól a fekete amerikaiak csoportja képez, akiknek a fejlődését javította, ha magániskolába kerültek. Úgy tűnik tehát, hogy ha van hatása a célzott utalványrendszernek, akkor ez a leginkább hátrányos helyzetűek – a jövedelmi hátrány mellett etnikai szegregáció által sújtott fekete kisebbség – számára létezik. Nem elhanyagolható probléma azonban, hogy az utalványok használatára jogosultaknak végül is kevesebb, mint a fele vitte magániskolába a gyermekét: a pozitív hatások őket nyilván nem érintették. Ráadásul inkább olyan családok döntöttek végül az utalvány felhasználása mellett, amelyek eleve valamivel jobb helyzetben voltak, illetve több hasznot várhattak egy ilyen döntéstől. Az ő gyermekeik eredményességéből ezért nem következtetünk valamennyi rászorult potenciális eredményességére.

Az utalványok célzott jellege és az iskolák felvételi gyakorlatának szabályozása miatt e kísérletek a szegényebb családoknak kedveznek, és csök-

[57] Peterson – Howell – Wolf – Campbell [2003], 109-111. old.

kentik (de semmiképp nem növelik) az eltérő társadalmi háttér okozta iskoláztatási egyenlőtlenségeket. A magyar szabad iskolaválasztási rendszert is felfoghatjuk egyfajta utalványrendszerként, – olyan rendszerként azonban, ahol minden család kap utalványt (nem csak a hátrányos helyzetűek, bár azok egy kicsivel többet); ahol semmi sem szabályozza azt, hogy az iskolák hogyan szelektálnak a jelentkezők között túljelentkezés esetén; továbbá ahol az iskolák irányítása meglehetősen kötött (ami a legfontosabb: a pedagógusok javadalmazása független a teljesítményüktől). A kicsiben működő, célzott támogatásokat adó, az iskolák felvételi rendszerét szabályozó, és a magániskolákban rugalmas irányítást engedő amerikai kísérletekből ezért nem vonhatunk le semmiféle következtetést a szabad iskolaválasztás A1–A5 rendszeréből fakadó versenyhelyzet hazai hatására vonatkozóan.

A fejlett világban szinte mindenütt az amerikaihoz hasonló a helyzet: szigorúan körzeti alapon működő állami iskolák dominálják a közoktatást, és ezeknek kiegészítő jelleggel támasztanak versenyt a magán-, alapítványi és egyházi iskolák, – gyakran csak a tandíjat fizetni hajlandó és bíró családok számára. A hazaihoz hasonló szabad választású iskolarendszer rendkívül ritka. E kivételek közül a szakirodalom Új-Zéland és Chile közoktatási rendszerének a tanulságait dolgozta fel.

AZ UNIVERZÁLIS UTALVÁNYRENDSZEREK TAPASZTALATAI

A négymillió lakosú Új-Zélandon 1989-ig teljesen centralizált irányítású körzeti iskolarendszer működött. 1989-ben az iskolák ellenőrzését a központi hatóság helyett a tanulók szüleiből a tanulók szülei által választott felügyelő testületek kezébe adták. A tanterv alapvonalait továbbra is központilag határozták meg, a finanszírozás (és annak ellenőrzése) is állami maradt, de az iskolák irányítása decentralizálttá vált. 1991-ben pedig egy újabb, még radikálisabb reform keretében szabad iskolaválasztási rendszert vezettek be a zömében államilag finanszírozott alap- és középfokú oktatásban. Az új rendszerben a szülők szabadon dönthettek arról, hogy gyermekeiket hova járatják iskolába, az iskolák pedig szabadon dönthetnek arról, hogy kit vesznek fel (a körzetben lakók taníttatásának kötelezettségén felül. A reform utáni új-zélandi rendszer *gyakorlatilag azonos a magyarországival*, két különbséggel: (1) az iskolák irányításában a tanuló szüleinek explicit szerepe van, és (2) az új iskolarendszer bevezetése nagy nyilvánosság mellett történt[58].

[58] Ez utóbbi különbség nemcsak az új iskolarendszer kialakulásában figyelemreméltó: míg Új-Zélandon a gazdaság- és társadalompolitikai változások általában nagyívű programok keretében, nyilvános viták után valósulnak meg, addig Magyarországon

Az új-zélandi reform tanulságait Fiske és Ladd [2000] rendkívül alapos könyve, valamint Ladd és Fiske [2001] tanulmánya alapján a következőképpen foglalhatjuk össze. A közvetlen szülői kontroll általában sikeres intézménynek bizonyult, mind a gazdálkodás, mind a szülők és az iskola általánosabb kapcsolata tekintetében. Minthogy Új-Zélandon nem végeznek időbeli összehasonlításokat is lehetővé tevő standardizált tanulói kompetenciavizsgálatokat, nem lehet egyértelműen megmondani, vajon a tanulók teljesítményében mérve hoztak-e országos szintű javulást a reformok. Az iskolák vezetői és a pedagógusok körében a kilencvenes évek derekán végzett felmérések azt sugallják, hogy a reformok pozitív hatással voltak a tanulók eredményességére, valószínűleg mind a tananyag, mind a tanítási módszerek javulása következtében. Részletesebb elemzések [Ladd és Fiske, 2001] azonban kimutatták, hogy ezek a hatások nem a megnövekedett versenynek köszönhetőek. Azokban az iskolákban, amelyek élesebb versenyhelyzetbe kerültek a reformok hatására, a tanárok és átlagosan a színvonal csökkenéséről számoltak be (az iskolaigazgatók pedig stagnálásról). Mindezek azt sugallják, hogy a pozitív eredmények valószínűleg inkább a szülői részvételnek (és a reform többi, itt nem részletezett elemének) köszönhetők; a verseny hatására ha nyertek is a jobb iskolákba járó gyermekek, legalább ekkora (ha nem nagyobb) volt azok vesztesége, akik a versenyben alulmaradó iskolákban rekedtek. A verseny egyértelmű hatása az iskolák közötti különbségek jelentős növekedése volt. A reform bevezetését követő négy-öt év alatt rendkívüli mértékben nőtt az iskolák közötti egyenlőtlenség a tanulók társadalmi státusa és etnikai hovatartozása mentén.

Új-Zélandhoz hasonlóan polarizálódást és nem kimutatható átlagos teljesítménynövekedést mutatnak a némileg eltérő, de alapvonalaiban hasonló chilei rendszer tapasztalatai is (Gauri [1998], Hsieh – Urquiola [2003]). Chilében 1981-ben vezették be a szabad iskolaválasztási rendszert olyan módon, hogy minden olyan tanuló családjának utalványt adtak, aki tandíjat nem szedő magániskolában akart tanulni. Az utalvány összege megegyezett az egy tanulóra jutó állami iskoláztatási költségekkel. A reform eredményeként ma háromféle iskolában folyik az oktatás Chilében: állami iskolákban, tandíjat nem szedő magániskolákban (ahol az utalványokat be lehetett váltani – ezek jelentős része egyházi iskola), és tandíjat szedő elit magániskolákban (akik választhatnák az utalványon keresztüli finanszírozást, de nem teszik). Az 1981-es reform az állami iskolák irányítását is decentralizáltabbá tette (központi helyett helyi felügyelet), és jelentősen megemelte az egy tanulóra fordított állami kiadásokat is (amiket az állami, és

---

jobbára a nyilvánosság mellőzésével történő és kis lépésekben megvalósuló változtatások a gyakoribbak.

utalvány formájában a nem tandíjas magániskolák használhattak fel). Bár az állami iskolák körzeti ellátási kötelezettségei megmaradtak, a magániskolák felvételi rendszere is teljesen szabad maradt, így az utalványredszer elvileg teljesen szabad iskolaválasztást (és a másik oldalon szabadabb tanuló-választást) eredményezett, hasonlóan Új-Zélandhoz és Magyarországhoz. A rendszer fontosabb ismérvei tekintetében fennmaradt a Pinochet-diktatúra összeomlása után is. Eredményeként a kilencvenes évek végére az állami iskolákban tanulók aránya 80 %-ról 60% alá süllyedt, a tandíjat nem szedő magániskolák részesedése 15 %-ról 30 % fölé emelkedett, az elit tandíjas magániskolák részesedése pedig néhány százalékponttal emelkedve 10 % körüli szinten állt be.

A chilei reform hatását elemezve Hsieh és Urquiola [2003], akik – az újzélandi helyzettől eltérően – időben és nemzetközileg is összehasonlítható teszteredményeket is tudtak vizsgálni, szintén nem tudtak pozitív átlagos hatást kimutatni a tanulók átlagos eredményeiben. Ez azért rendkívül erős eredmény, mert Chilében a verseny erősödése mellett a vélhetően jobb minőségű oktatást nyújtó magán- és egyházi iskolák súlya is megnőtt. Az országos átlag változatlanságával szemben jelentős mértékben megnőttek ugyanakkor az iskolák közötti egyenlőtlenségek, mind a tanulók társadalmi hátterében, mind a tanulók eredményességében mérve. Hsieh és Urquiola elemzései azt mutatják, hogy azokban a városokban (illetve kistérségekben), ahol a magániskolákba beiskolázottak aránya az átlagosnál egy szórásegységnyivel jobban nőtt, ott az állami iskolákba beiskolázott gyermekek családjainak jövedelme 0,4 szórásegységnyivel csökkent – vagyis az állami iskolákban „rekedtek" jóval szegényebb családokból kerültek ki, mint akik a reform után magániskolába kerültek. Ezzel egy időben az ilyen körzetek állami iskoláiban (ahol a magániskolák egy szórásegységgel növekedtek) szintén 0,4 szórásegységnyivel alacsonyabbá váltak a matematikai teszt-eredmények.

Az általános szabad iskolaválasztás (a hazai A1-A5 rendszerhez hasonló keretek) bevezetése után az egyenlőtlenségek növekedése és az aggregált eredményesség stagnálása elvileg fakadhat abból, hogy az egyéni teljesítmények semmit nem változtak, csak a jobbak és a rosszabbak jobban elkülönülnek egymástól. Ekkor szigorúan a teljesítmény szempontjából senki nem járt se jobban, se rosszabbul.[59] Elméleti érveink alapján azonban valószínűleg ennél többről van szó: a lemaradó iskolákban rekedtek helyzete romlott, a jobb iskolákba járóké javult. Az irodalom elsősorban a kortárscsoport hatását hangsúlyozza, véleményünk szerint azonban legalább eny-

[59] Más jellegű érvek természetesen szólhatnak a diverzitás fontossága mellett, ami miatt a szegregáltabb helyzetet rosszabbnak értékelhetjük.

nyire fontos az iskolai szolgáltatások, ezen belül is elsősorban a pedagógusi munka egyenlőtlenebbé válása. Ebben az esetben viszont a folyamatoknak valódi vesztesei és nyertesei vannak – ami azért is jóval valószínűbb, mint a következmények nélküli elkülönülés, mert a középosztálybeli szülők éppen a várható előnyök miatt viszik el gyermekeiket a leromló összetételű iskolákból. Az aggregált eredményességnövekedés hiánya ekkor azt jelenti, hogy a szabad iskolaválasztás vesztesei tanulói eredményességben mérve nagyjából ugyanannyit veszítenek, mint amennyit a nyertesek nyernek. A rendszer költséghatékonysága persze ezzel egy időben javulhat a verseny következtében, ekkor pedig elvileg mindenki számára előnyössé lenne tehető a változás akkor, ha a nyertesek valahogyan kompenzálnák a veszteseket. Ilyen kompenzálást azonban elképzelni is igen nehéz – Vajon menynyi pénzzel ellentételezhető, és ellentételezhető-e egyáltalán pénzzel a családok számára gyermekeik romló iskolai eredményessége? –, redisztributív megvalósítása pedig még problematikusabb. A hátrányos helyzetből induló tanulók kilátásai egy teljes körű utalványrendszerben tehát még tovább romlanak azáltal, hogy szisztematikusan rosszabb iskolákba kerülnek, és ezáltal jobb módú társaikhoz képest lemaradásra ítéltetnek.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI SZEGREGÁLÓDÁS FOLYAMATA MAGYARORSZÁGON ÉS AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYKÜLÖNBSÉGEK

Mindeddig elméleti megfontolások és nemzetközi tapasztalatok alapján érveltünk amellett, hogy a szabad iskolaválasztás A1-A5 szabályokkal körülírt rendszere növeli a társadalmi státus, etnikai hovatartozás és képességek szerinti szegregációt. Azt állítottuk, hogy a folyamat iskolák között és iskolákon belül is felerősödik az intenzívebbé 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.

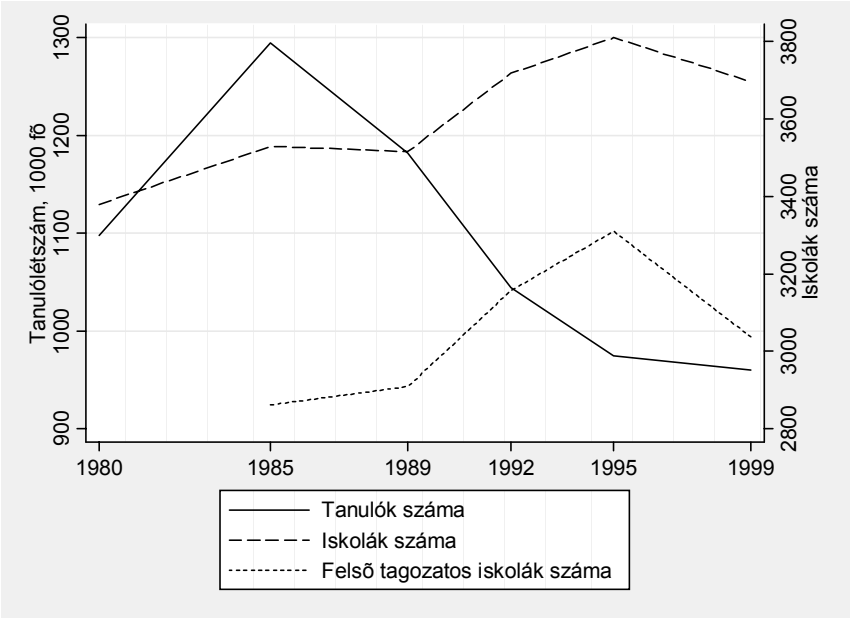
Az alábbiakban magyarországi adatokat mutatunk be. A rendelkezésre álló adatok nem teszik lehetővé, hogy módszeresen alátámasszuk az érveinket. Segítségükkel nem lehet megmutatni azt, hogy a szabad iskolaválasztás hogyan vezetett az eltérő származású tanulók iskolák közötti, illetve iskolán belüli szegregálódásához, amaz pedig hogyan vezetett az iskolai szolgáltatások, elsősorban a pedagógusi munka egyenlőtlenebbé válásához, és végeredményben mindez hogyan nagyította 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, körültekintőbb 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 időszakra nézve. Először a demográfiai változásokat mutatjuk be. 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 a különösen hátrányos helyzetű tanulók, és valószínűleg a roma tanulók szerint is jelentősen megnőtt az iskolák szegregálódása.

A *2. ábra* az 1–8. osztályos tanulók és az őket oktató iskolák számának alakulását mutatja Magyarországon, 1980 és 1999 között:



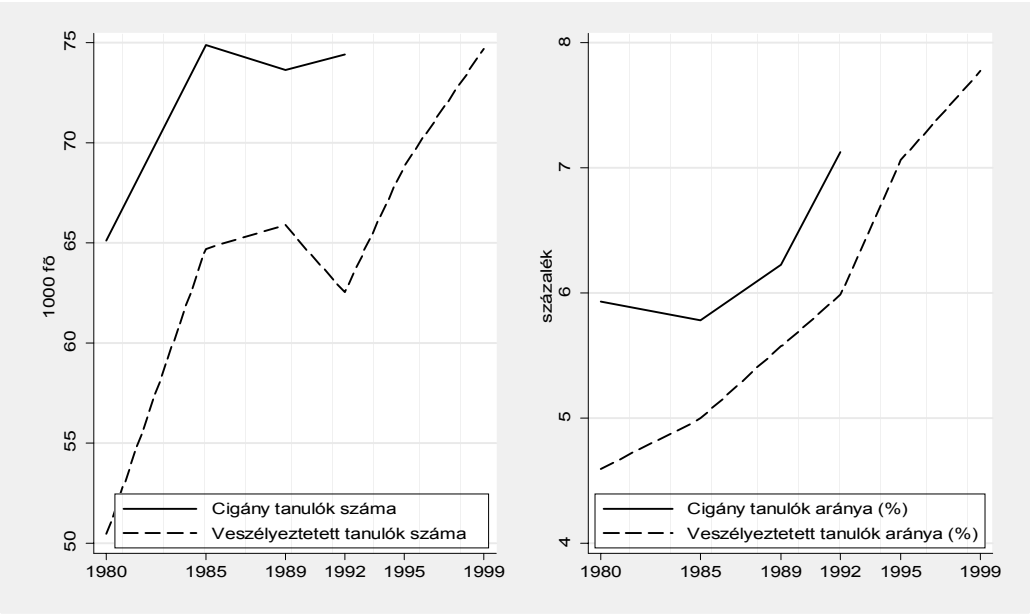
2.ábra

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

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

A *3. 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 cigány tanulók iskolánkénti számát. A tanulók etnikai hovatartozását az osztályfőnök besorolása határozta meg.[60] Ezt a statisztikai gyakorlatot – minthogy alkotmányellenesnek minősül – 1993-ban megszüntették. Azóta az iskolastatisztikák nem tartalmaznak 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.



3. ábra

Az 1-8. osztályos általános iskolás cigány 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. Becslése-

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

ink 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.[61] A veszélyeztetett tanulók száma és aránya ennél alacsonyabb, de hasonló trendet követ. A kilencvenes évek végén számuk rohamosan emelkedni kezdett, hogy arányuk 1999-re megközelítse a 8 százalékot.

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 disszimilaritási és az izolációs indexszel. Jelölje i az egyes iskolákat: összesen N iskola van. Legyen K_i az i-edik iskolába járó kisebbségi (roma vagy veszé-lyeztetett) 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 disszimilaritási indexe azt fejezi ki, hogy a kisebbségi tanulók hány százalékának kellene többségi tanulóval "helyet cserélnie" az iskolák között, hogy minden iskolában éppen az országos arány teljesüljön.[62] Képlete:

---

[61] Az 1993/94. évi reprezentatív cigányfelvételben 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 cigány tanulók számának évenkénti 2,7 százalékos növekedése következik. A szintén Kemény István vezette – az 1993/94. felvételhez hasonló, de kisebb, és bizonytalanabb körülmények közt kiválasztott mintán felvett – 2003. évi romafelvétel adatai alapján is megbecsülhetjük az általános iskolás cigány tanulók számának növekedését. Analóg módon azzal, ahogyan ezen adatok alapján Kemény és Janky [2004] becsüli a teljes cigány népességet, 2003-ra 110-140 ezerre becsülhető az általános iskolás cigány 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-as 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 1993/94. évi felvételből valószínűsíthetünk) a reális becslés.

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

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

$D = 0$ 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 mennyire 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*-ik 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 szegregá-lódás[63]. 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 és Denton [1988], valamint Cutler, Glaeser és Vigdor [1999] elemzése alapján a két index tartalmaz gyakorlatilag minden információt az egyenlőtlen eloszlással és a csoportok egymással való várható találkozásával kapcsolatban.)

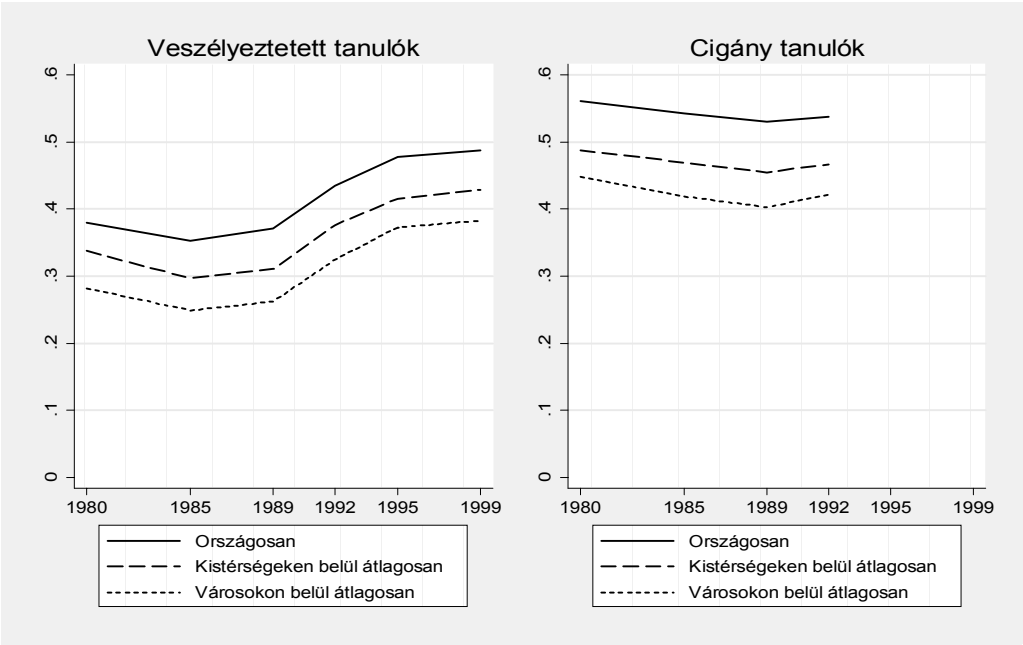
A szegregációs mutatókat országos, kistérségi, és városi szinten is kiszámoltuk. Az országos szegregáltsági index az ország valamennyi iskoláját hasonlítja össze etnikai és társadalmi összetétel alapján, míg a kistérségi és városi indexek csak az adott kistérségben, illetve városban található iskolá-

---

[63] 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: $MSD = \sum P_i(k_i - k)^2 = K(1-k) - \sum K_i(1-k_i)$.

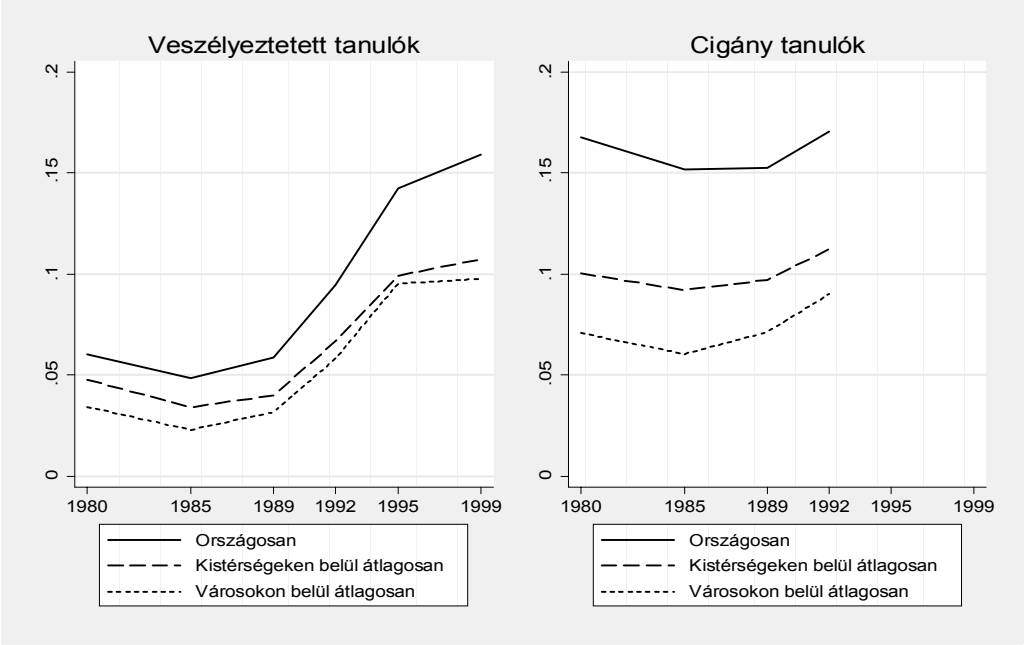
kat. Az országos index tartalmazza a területi különbségeket is az etnikai, illetve a veszélyeztetett tanulók arányában; a kistérségi indexek ebből kiszűrik a kistérségek közötti különbségeket, de megtartják az azokon belülieket; a városi indexek pedig csak egyetlen településen belüli egyenlőtlenséget vizsgálnak. Mivel a kistérségek, illetve a városok reálisabb képet adnak az egy tanuló számára elérhető iskolákról, ez utóbbi két index jobban közelíti a költözés nélkül elérhető iskolák közötti egyenlőtlenségeket. A kistérségen belüli valamennyi iskola közötti választás költségesebb, mint csak a városon belül. A kistérségen belüli szegregálódás mérétke 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 *4.* és *5. ábrá*n az országos index mellett a kistérségeken, illetve a városokon belüli indexek országos átlagainak idősorait mutatjuk be.



4.ábra

Magyarország általános iskolás tanulóinak társadalmi státus (veszélyeztetett tanulók aránya) és etnikai hovatartozás (cigány tanulók aránya) szerinti szegregálódása az iskolák között, 1980-1999
Disszimilaritási index



5.ábra

Magyarország általános iskolás tanulóinak társadalmi státus (veszélyeztetett tanulók aránya) és etnikai hovatartozás (cigány tanulók aránya) szerinti szegregálódása az iskolák között, 1980-1999
Izolációs index

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, hogy ez a folyamat 1989-től megforduljon, a disszimilaritási indexben kevésbé, az izolációs indexben jobban látható módon.

MOBILITÁS ÉS SZELEKCIÓ: 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 irassák be. Ezt a kimenetelt valószínűsíti a nagyközségi, illetve városi iskolák érdekeltsége 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 ellenőrizthetjük. A teszt természetesen csak azon községek esetére fogalmazható meg értelmesen, ahol van[64] – alsó és felső tagozatot egyaránt magában foglaló – általános iskola, továbbá ahol a helyi választék eléggé korlátozott.[65] Ebben az esetben ugyanis a gyerekek csak települések *közötti* ingázás révén képesek a nagyobb iskolaválasztékhoz hozzáférni. A gondolatkísérletnek 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, honnanhová jellegű átmenetmátrixot[66] – megrendelésünk alapján a KSH népszámlálási főosztálya állította elő.

A *6. táblázat* az egyiskolás községekből eljáró általános iskolás tanulók arányát adja meg a különböző iskolázottságú szülők csoportjain belül. Kétféle formában ellenőrizzük előre-jelzésünket. A táblázat első két oszlopában számításba vettük az ország *összes* olyan községét – szám szerint 1591-et –, ahol egy csak csakis egy komplett általános iskola van; a harmadik és

---

[64] Ennek hiányában természetesen *minden* gyermek ingázásra kényszerül.

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

[66] 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 – gyerek jár iskolába. Egy ilyen adatmátrixnak elvileg kb. 10 millió cellája lehet (3200*3200 település), a zérus esetszámú cellák nagy száma miatt – borsodi falvakból pl. aligha jár valaki vas-megyei települések iskoláiba – a file mérete kezelhető. A file 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 adatfile előállításáért.

negyedik oszlopban pedig e községek halmazát leszűkítettük azon községekre, amelyek *nem részei valamely 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 járatja.

6. 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 gyereke 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 gyerekek. A kötött beiskolázás rendszerében ez az esemény gyakorlatilag nem fordulhat elő: a ma komplett iskolával rendelkező falvaknak nagyjából mindnek volt 20 évvel

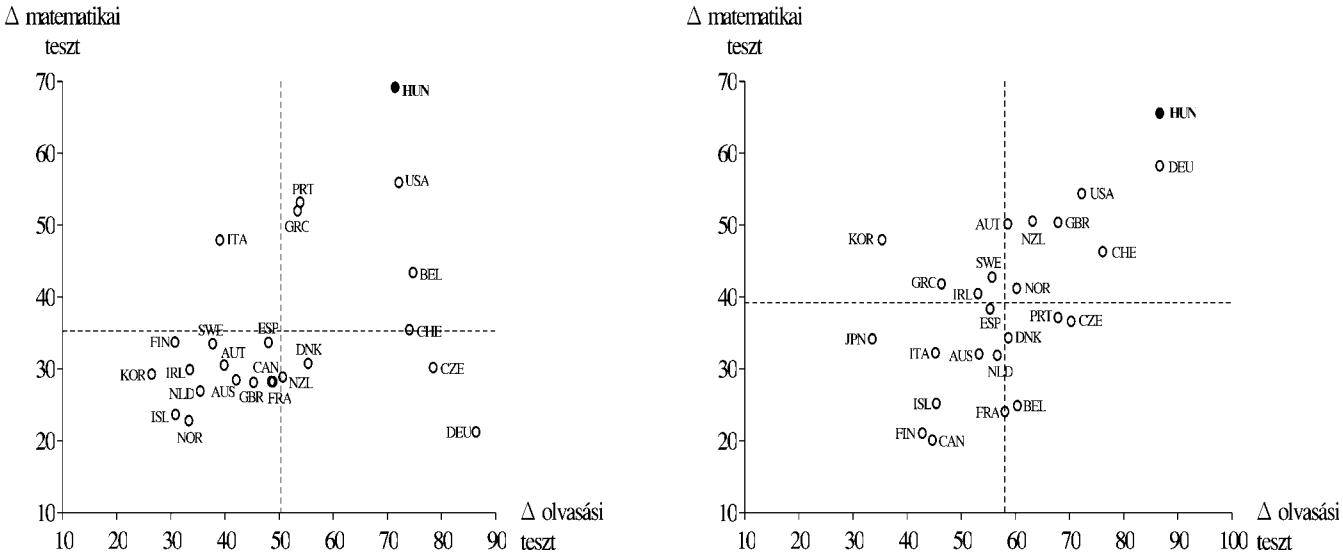
ezelőtt is komplett iskolája. Mivel volt a településen iskola, nem kellett máshova ingázni, a kötött rendszer miatt pedig nem is volt szabad[67]. Ehhez a viszonyítási alaphoz mérve a dolgot, a megnövekedett (zérus szintről 23 %-ra emelkedő) mobilitást igen nagynak tekinthetjük, – különösen akkor, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a szóban forgó időszak alatt a gyerekszám igen jelentős mértékben lecsökkent (lásd *2. ábra*!).

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 gyerekeiket.

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: (*i*) A középosztályi szülők egy része a kilencvenes évek nagy szuburbanizációs hullámát *megelőzően* is ott lakott, és jelenleg onnan viszi át a gyermekét egy környező város jobb iskolájába. Ez az eset nem különbözik attól, amit a nem agglomerációhoz tartozó települések esetében várunk. (*ii*) A másik eset az, ha a középosztályi család egy agglomerációs központból költözött ki a város kertvárosi környezetét jelentő faluba, és onnan járatja *vissza* gyermekét a város jobb iskolájába. A kérdés itt az, hogy a szabad iskolaválasztás A1–A5 rezsimjének bevezetése *nélkül* vajon kiköltöztek volna-e a szóban forgó kertvárosi övezetbe? Ha nem, akkor a szabad iskolaválasztás rendszere *a szuburbanizáció támogatásán keresztül* fejti 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.

---

[67] 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.



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 részvevő országok körében

A szaggatott vonalak a résztvevő országok összességének átlagos tesztkülönbség-értékeit jelölik (súlyozatlanul)

Baloldali ábra: A legalább érettségivel rendelkező, illetve alacsonyabb iskolai végzettségű anyák gyermekeinek átlagos teszteredményeiben mért különbség értéke.
Jobboldali 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 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 (felsősokú továbbtanulást előkészítő) minőségi iskolakínálat. Az ambiciózusabb családok gyermekei innentől fogva növekvő számban folytathatták alapfokú tanulmányaikat elit oktatási intézményekben. Erről tanúskodik a *6. 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 százalék körüli értékről 7,5 százalék körüli értékre emelkedett. [68]

[68] A grafikon adatait valamennyi év esetében elemi – iskolaszintű – adatokból számítottuk ki. Mivel a számítás alapjául szolgáló általános iskolai adatfile-okban az iskola

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[69]. 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 mindösszesze 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 különböznék az alsó két vagy négy évfolyam társadalmi összetételétől, vagy hogy az általános iskolák alsó négy évfolyamának összetétele oly mértékben különböznék a felső négy évfolyam társadalmi összetételétől, hogy ezeket a markáns különbségeket alapvetően megkérdőjelezhetnénk.

TANULÓI EREDMÉNYEK ÉS SZÜLŐI HÁTTÉR

Az elméleti részben amellett 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

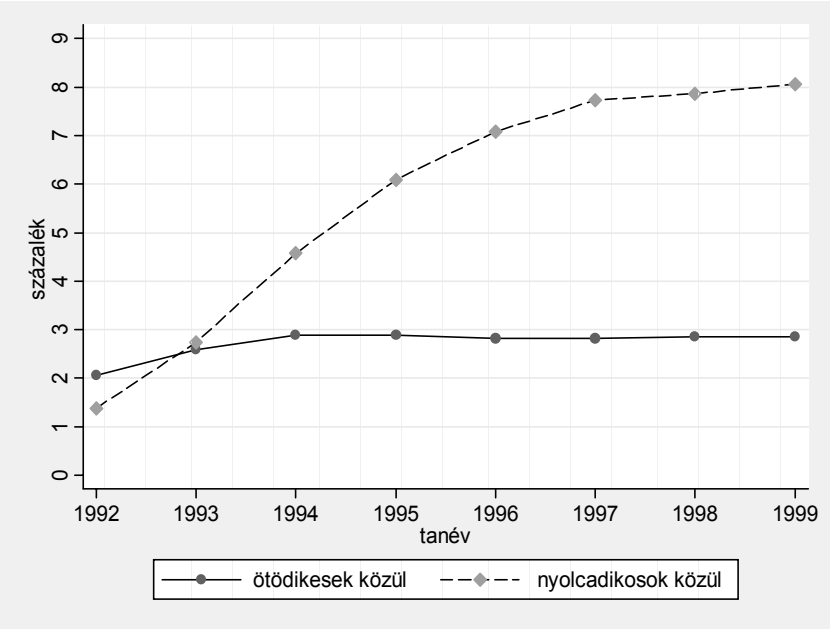
---

igazgatási besorolása az 1997/98-as tanévig igen megbízhatatlan volt, ezért a 6 és 8 osztályos gimnáziumok azonosítását azon a kerülőúton oldottuk meg, hogy hatosztályos gimnáziumoknak tekintettük azokat az iskolákat, melyeknek csakis 7. és 8. évfolyamunk volt, 8 osztályos gimnáziumoknak pedig azokat, amelyeknek csak 5-8. évfolyamuk volt. Ez az eljárás azonban azzal a veszéllyel járhat, hogy így a nyolcosztályos gimnáziumok közé bekerülhetnek nem ide tartozó intézmények, pl. csak felső tagozattal rendelkező általános iskolák. Ennek a torzításnak a nagyságát azonban az 1998/99-es és az 1999/2000 adatfile segítségével ellenőrizhettük. Az 1999/2000-es adatok átvizsgálása során – amikor minden olyan iskolát tételesen ellenőriztünk, amely az évfolyamszám alapján 8 osztályos 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 kb. 20 %-kal, az ötödikesek esetében pedig 15 %-kal haladhatja meg a valódi értéket. Ha ezt a korrekciót érvényesítjük, akkor a grafikonon található százalékos arány az ötödikesek esetében 2,9 5-ról 2,5 %-ra, a nyolcadikosok esetében pedig 8,1 %-ról 7, 6 %-ra módosul.

[69] Lásd Nahalka [1998], 1. táblázat.

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 korosztályra reprezentatív mintára tartalmaz nemzetközileg összehasonlítható olvasáskészségi teszteket (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 alábbi két ábra segítségével azonban nem az átlagos szintről, hanem a tanulók közötti különbségekről, vagyis a teljesítményben mért egyenlőtlenségről mutatunk nem kevésbé megdöbbentő adatokat.



7. ábra

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

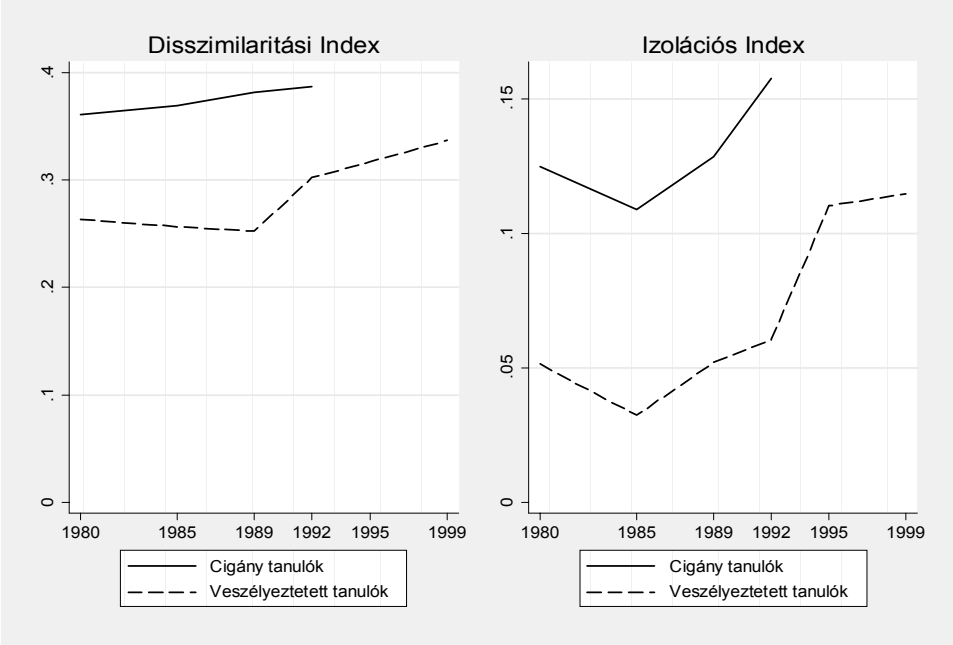
A *6. ábra* Micklewright és Schnepf [2004] tanulmányából való, akik az OECD országok között hasonlították össze a fenti (és egyéb) teszteredmények eloszlását. Összehasonlító célzattal többek között magyar adatok is szerepelnek az ábráikon. Az ábra a Micklewright-Schnepf-féle tanulmány *4–5. ábrá*it reprodukálja, amelyek a PISA és a TIMMS eredményeknek és a szülői háttérnek az összefüggéseit mutatják be az egyes országokban. A baloldali 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. A jobboldali 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 tengely 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 arányok a modern világ többi országához képest. A magyarázat ehelyett az, hogy hazánkban a gyermekkor során – elsősorban valószínűleg az iskolában – az OECD átlaghoz képest kiugró mértékben nőnek meg a származással járó egyenlőtlenségek.

A nemzetközi összehasonlítás ráirányítja a figyelmet arra, hogy a családi háttér ilyen mértékű szerepe nem szükségszerű velejárója egy modern kapitalista társadalomnak: nálunk jóval modernebb országokban sokkal kevésbé határozza meg a tanulók fejlődését a családi háttér. Bár nincs bizonyítékunk arra, hogy ebben mekkora szerepe van az általános iskolai rendszernek, 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 megnőttek az iskolai szolgáltatásban meglévő különbségek, és ez által termelődnek újra a generációkon átívelő társadalmi egyenlőtlenségek.

ESETTANULMÁNY MISKOLC ÁLTALÁNOS ISKOLÁIRÓL: 1980-1999

Legutoljára egy olyan, hazai viszonylatban nagynak 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 kilencvens 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.

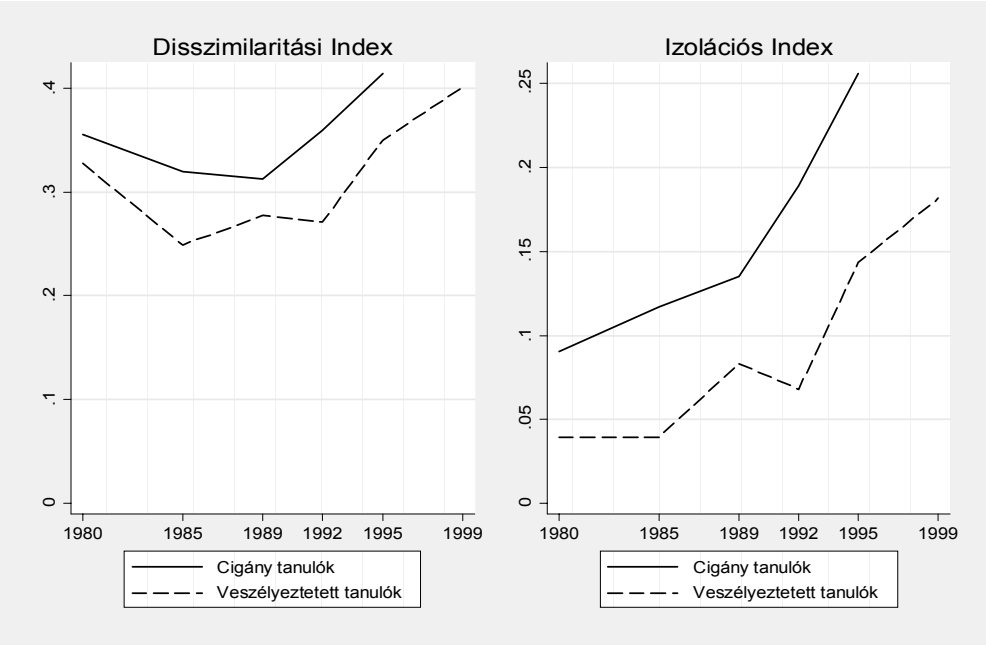


8. ábra

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

A *8. 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 disszimilaritási 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 % felett) ugyanakkor meghaladta a városok országos átlagát (4, illetve 6 %). A 8. ábra bemutatja, hogy a miskolci iskolák etnikai, illetve hátrányos helyzetű tanulók szerinti szegregálódása rendszerváltás után ugyanolyan irányú volt, mint az országos trendek – ám azoknál jóval meredekebb nö-

vekedést mutatott. 1992 után itt sem ismerjük a cigány tanulók arányát valamennyi iskolában, ám az iskolák kb. egyharmadában 1995-ben készült felmérés alapján van ilyen adatunk.[70] Ez a minta (az 1995-ös felvétel neve nyomán „TOK" minta) azokat az iskolákat tartalmazza, ahol sok cigány tanuló volt 1992-ben. A minta tehát nem reprezentatív. A TOK-felvételben szereplő iskolák közötti szegregálódási folyamatokat a *9. 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.



9. ábra

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

[70] A felmérést a Művelődési és Közoktatási 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 Rigó [1995]. A tanulmányunkban közölt adatok a felvétel iskolaszintű file-ján végzett saját számításokra támaszkodnak.

7. táblázat

Az iskolák közötti szelekció mértékének növekedése Miskolc általános iskoláiban, 1992-1999

Roma tanulók aránya az iskolában 1992-ben		Túlkorosok részaránya (%)		Veszélyeztetettek részaránya (%)		Elsősök közül a veszélyeztetettek részaránya (%)		Elsősök közül a roma felzárkóztatásban részt vevők részaránya (%)	
		1992	1999	1992	1999	1992	1999	1992	1999
5 % alatt		13.0	16.8	6.0	10.3	5.2	6.5	1.7	9.7
5 – 10 %		16.5	21.6	9.3	12.8	8.3	8.6	6.7	10.1
10 % 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
ANOVA*	F	6.1	11.3	4.5	14.6	3.5	30.0	8.4	18.1
	Prob > F	0.01	0.00	0.02	0.00	0.04	0.00	0.00	0.00
	Csoportközi SS%**	27	41	21	47	17	66	33	61

* Egyszempontú varianciaelemzés

** A csoportátlagok főátlagtól való eltéréseinek négyzetösszege a teljes eltérésnégyzetösszeg százalékában

A *7. táblázat* szintén a miskolci iskolák erőteljes szegregálódását mutatja be. A táblázatban a cigány 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 megnőttek. A túlkoros tanulók aránya átlagosan harmadával nőtt, az 1992-ben a roma tanulókat 10% feletti arányban tanító iskolákban felével. A veszélyeztetett tanulók arányában az átlagos növekedés 75%, a 10% feletti roma kategóriában 140% volt; az elsősök körében ugyanezek a számok 75% és 225% (!) voltak. A különbségek növekedését foglalja össze az egyes mutatók roma-arány 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 *8. táblázat* eredményei azt mutatják, hogy ezzel párhuzamosan a hátrányosabb helyzetből induló, és – a *7. táblázat* eredményei alapján – tanulói összetételben még jobban leszakadó iskolákban az átlagost meghaladó mértékben nőtt a pedagógusi fluktuáció, illetve a tanulók osztályismétlésben

8. táblázat

A pedagógusi fluktuáció és a tanulói osztályismétlés alakulása Miskolc általános iskoláiban, 1992-1999

Roma tanulók aránya az iskolában 1992-ben		Pedagógusok fluktuációs indexe[a] (%)		Az előző évben végzettek közül nem lépett tovább[b] (%)	
		1992	1999	1992	1999
5 % alatt		6.0	3.3	5.1	4.2
5 – 10 %		8.6	4.8	7.8	6.3
10 % fölött		8.5	8.7	9.1	12.1
Együtt		7.4	4.8	6.8	6.3
ANOVA[c]	F	1.09	2.66	3.0	9.33
	Prob > F	0.35	0.08	0.06	0.00
	Csoportközi SS%[d]	6	14	15	35

[a] 100*[(belépők száma + kilépők száma)/2]/előző év végi állomány

[b] 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 ismételhetett.

[c] Egyszempontú varianciaelemzés

[d] A csoportátlagok főátlagtól való eltéréseinek négyzetösszege a teljes eltérésnégyzetösszeg százalékában

mért eredménytelensége. A pedagógusi fluktuáció az iskola minőségének egy igen tökéletlen proxyjaként értelmezhető. Az állomány valamekkora 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 meglevő állományt. A fluktuáció átlagosan csökkent a 90-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%-ot meghaladó arányú iskolákban valamelyest még növekedett is a fluktuáció. A tanulók eredményességét mérő osztályismétlési arány átlagosan kismértékben csökkent a vizsgált időszakban, kivéve a roma tanulókat nagyobb arányban oktató iskolákban, ahol egyharmaddal nőtt. Minthogy érveink alapján az iskolák színvonalának csökkenésének egyik fontos eleme a tanulókkal szembeni elvárások csökkenése, azt várjuk, hogy a romló iskolákban ugyanakkora szint mellett 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 megnőttek, összhangban áll azzal, hogy a roma, illetve hátrányos helyzetű tanulókat (lásd *7. 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 megnőttek az általános iskolák közötti egyenlőtlenségek a tanulók származását tekintve. A szülők iskolai végzettségének és a gyermekek iskolai eredményességének az összefüggése nemzetközi mércével mérve szintén kivételesen erős az ezredforduló Magyarországán. Bár nincsen bizonyítékunk arra, hogy mindez mennyiben köszönhető 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 státus (vagy etnikai hovatartozás) és a tanulásban várható sikeresség (a „képességek”) 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 amellett 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 rend-

szer egy igen szelektíve működő kétoldalú összepárosítási piacként funkcionál, és erősen szegregált egyensúlyi helyzetet eredményez: 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, szembetűnő 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 nem kompenzálja 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 fokozottabb kompenzálása[71], és kívánatos lenne a legszegényebb családok iskoláztatási költségeihez való közvetlen hozzájárulás[72], az iskolaválasztási döntésben való közvetlen segítségnyújtás, illetve az iskolák felvételi rendszerének a szabályozása[73]

---

[71] E tekintetben nem kerülhető el egy megfelelően kikisérletezett tanulói és iskolai teljesítményértékelési rendszer kidolgozása sem.

[72] Akár ingázási költségtámogatás formájában, akár iskolabusz-hálózat működtetése útján, akár más módokon.

[73] Magyarországon ugyan törvény szabályozza, hogy az általános iskolák nem folytathatnak felvételi vizsgát, de ezt a törvényt az iskolák a tömegesen megsértik. Eljárási joghézagok és szankciók híján ezt könnyen megtehetik, illetve differenciált (emelt versus normál) oktatási kínálat meghirdetésével könnyen kijátszhatják a törvényt. Világosan szabályozni kellene, hogy túljelentkezés esetén milyen módon válogathatnak az iskolák a körzeten kívüli jelentkezők közül. Ha törvény írná elő, hogy a kör-

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.

---

zeten kívüli jelentkezők közül – bármilyen (normál vagy emelt) szintű képzésre – csakis sorsolás útján választhatják ki a felvetteket, az a meglevő szabad iskolaválasztási rendszer kereteit megtartva, nagyban csökkentené a rendszer nemkívánatos szelektivitását.

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. old.

Akerlof, G. A. – Kranton, R. E. [2002]: Identitiy and schooling. Some lessons for the economics of education. *Journal of Economic Literature*, 40. évfolyam, 4. szám, december, 1167–1201. old.

Antos, J. R. – Rosen, S. [1975]: Discrimination in the market for public school teachers. *Journal of Econometrics*, 3. évfolyam, május, 123–150. old.

Babu, S. – Mendro, R. [2003]: Teacher accountability: HLM-based teacher effectiveness indices in the investigation of teacher effects on student achievement in a state assessment program, Dallas TX public schools. *American Educational Research Association* annual meeting 2003, kézirat

Ballou, D. [2001]: Pay for performance in public and private schools. *Economics of Education Review*, 20. évfolyam, 51–61. old.

Ballou, D. – Podgursky, M. [2001]: Let the market decide. *Education Next*, 2001 tavasz

Bernstein, B. [1971]: Társadalmi osztály, nyelv, szocializáció. *Valóság*. 11. szám, 47–57. old.

Bernstein, B. [1974]: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M – Szépe Gy. (szerk.): *Társadalom és nyelv*, Gondolat, Budapest. *Valóság,* 11. szám, 47–57. old.

Bernstein, B. – Henderson, D. [1973]: Social class differences in the relevance of language to socialization. In: Bernstein, B. (szerk.): *Class, codes and control*. 2. kötet, Routledge & Kegan Paul, London, 24–47. old.

Bishop, J. H. – Bishop, M. – Gelbwasser, L. – Green, S. – Zuckerman, A. [2003]: Nerds and freaks: a theory of student culture and norms. (hozzászólásokkal) *Brookings Papers on Education Policy*. 141–213. old.

Boozer, M. A. – Krueger, A. B. – Wolkon, S. [1992]: Race and schooling quality since Brown v. Board of Education. *Brookings Papers on Economic Activity: Microeconomics*, 269–338. old.

Boyd, D. – Lankford, H. – Loeb, S. – Wyckoff, J. [2003]: Analyzing the determinants of the matching of public school teachers to jobs:

estimating compensating differentials in imperfect labor markets. *NBER working paper*, No. 9878

Bradley, R.H. – Corwyn, R.F. [2002]: Socioeconomic status and child development. *American Review of Psychology,* 53. évfolyam, 371–399. old

Bradley, R.H. – Corwyn, R.F. – McAdoo, H.P. – Coll, C.G. [2001*a*]: The home environment of children in the United States. Part I: Variation by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72. évfolyam, 6. szám (december), 1844–1867. old.

Bradley, R.H. – Corwyn, R.F. – McAdoo, H.P. – Coll, C.G. [2001*b*]: The home environment of children in the United States. Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72. évfolyam, 6. szám (december), 1868–1886. old.

Carneiro, P. – Heckman, J.J. – Masterov, D. V. [2003]: Labor market discrimination and racial differences in premarket factors. *NBER working paper* No. 10068.

Chase-Lansdale, P.L. – Gordon, R.A. – Brooks-Gunn, J. – Klebanov, P.A [1997]: Neighborhood and family influences on the intellectual and behavioral competence of preschool and early school-age children. In: Brooks-Gunn, J. – Duncan, G.J. – Aber, J.L. (eds.): *Neighborhood poverty. Vol. 1.: Context and consequences for children*. Russell Sage Foundation, New York, 79–118. old.

Coleman, J. S. – Campbell, E. Q. – Hobson, C. J. – McPartland, J. – Mood, A. M. – Weinfeld, F. D. – York, R. L. [1966]: *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C., US Government Printing Office

Coleman, J. S. – Hoffer, T. [1987]: *Public, catholic and private schools. The importance of community*. New York, Basic Books

Coleman, J. S. – Hoffer, T. – Kilgore, S. [1982]: *High school achievement: Public, catholic, and private schools compared*. New York, Basic Books

Csanádi Gábor – Ladányi János [1983]: *Szelekció az általános iskolában*. Magvető, Budapest

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. old.

Ehrenberg, R. G. – Brewer, D. J. [1995]: Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s? Coleman revisited. *Economics of Education Review*, 14. évfolyam, 1. szám, 1–21. old.

Ehrenberg, R. G. – Smith, R. [2003]: *Modern munkagazdaságtan. Elmélet és közpolitika.* Panem, Budapest.

Epple, D. – Romano, R. E. [1998]: Competition between private and public schools, vouchers, and peer-group effects. *American Economic Review*, 88. évfolyam, 1. szám, 33–62. old.

Evans, W. N. – Schwab, R. M. [1995]: Finishing High School and Starting College: Do Catholic Schools Make a Difference? *Quarterly Journal of Economics*, 110. évfolyam, 4. szám, 941–974. old.

Ferguson, R. F. [1991]: Paying for public education. New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28. évfolyam, 465–498.old.

Ferguson, R. F. [1998a]: Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. In: C. Jencks – Phillips, M. (eds.): *The black-white test score gap*. Brookings Institution Press, Washington, D.C., 273–317. old.

Ferguson, R. F. [1998b]: Can schools narrow the black–white test score gap? In: C. Jencks – Phillips, M. (eds.): *The black-white test score gap*. Brookings Institution Press, Washington, D.C., 318–374. old.

Ferguson, R. F. – Ladd, H. F. [1996]: How and why money matters: an analysis of Alabama schools. In: Ladd, H. F. (ed.): *Holding schools accountable: performance-based reform in education*. Brookings Institution Press, Washington, D.C., 265–298. old.

Figlio, D. N. [2002]: Can public schools buy better-qualified teachers? *Industrial and Labor Relations Review*, 55. évfolyam, 4. szám, 686–699. old.

Fiske, E. B. – Ladd, H. F. [2000]: *When schools compete. A cautionary tale*. Brookings Institution Press, Washington, DC

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

Freeman, C. – Scafaldi, B. – Sjoquist, D. L. [2002]: Racial segregation in Georgia public schools, 1994–2001. Georgia State University, Andrew Young School of Public Policy, FRP Report No. 78, december

Galster, G. C. [1990]: White fight from racially integrated neighborhoods in the 1970s: the Cleveland experience. *Urban Studies*, 27. évfolyam, 3. szám, 385–399. old.

Gauri, V. [1998]: *School choice in Chile: two decades of educational reform*. University of Pittsborgh Press, Pittsburgh

Goldhaber, D. D. – Brewer, D. J. [1997]:Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity. *Journal of Human Resources*, 32. évfolyam, 3. szám, 505–523. old.

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 Wisconson-Madison), TC-03-01, április

Good, T. [1987]: Two decades of research on teacher expectations: findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, július–augusztus, 32–47. old

Greenwald, R. – Hedges, L. – Laine, R. [1996]: The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66. évfolyam, 3. szám, 361–396. old.

Guryan, J. [2004]: Desegregation and black dropout rates. *American Economic Review*, 94. évfolyam, 4. szám, 919–943. old.

Hanushek, E. A. [1986]: The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24. évfolyam, 3. szám, szeptember, 1141–1177. old.

Hanushek, E. A. [1997]: Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19. évfolyam, 2. szám, nyár, 141–164. old.

Hanushek, E. A. – Kain, J. F. – Rivkin, S. G. [2001]: Why public schools lose teachers? *NBER working paper*, No. 8599

Hanushek, E. A. – Kain, J. F. – Rivkin, S. G. [2002]: New evidence about Brown v. Board of Education: the complex effects of school racial composition on achievement. *NBER working paper*, No. 8741

Hanushek, E. A. – Kain, J. F. – Rivkin, S. G. [2004]: Why public schools lose teachers? *Journal of Human Resources*, 39. évfolyam, 2. szám, 326–354. old.

Hanushek, E. A. – Kain, J. F. – Markman, J. M. – Rivkin, S. G. [2001]: Does peer ability affect student achievement? *NBER working paper*, No. 8502

Hanushek, E. A. – Rivkin, S. G. [2003]: Does public school competition effect teacher quality? In: Hoxby, C. (ed.): *The economics of school choice*. The University of Chicago Press, Chicago – London.

Havas Gábor – Kemény István – Kertesi Gábor [1998]: A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, 1998. március.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona [2002]: *Cigány gyerekek az általános iskolában.* Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Havas Gábor – Liskó Ilona [2004]: Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatási zárótanulmány. OM, Budapest.

Haycock, K.: [1998]: Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking K-16*, 3. évfolyam 2. szám, nyár.

Haycock, K.: [2001]: Helping all students achieve. Closing the achievement gap. *Educational Leadership*, 58. évfolyam, 6. szám, 6–11. old.

Hsieh, Ch.-T – Urquiola, M. [2003]: When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program. *NBER working paper*, No. 10008

Hoxby, C. [2000*a*]: Does competition among public schools benefit students and taxpayers? *American Economic Review*, 90(5), 1209–1238. Old.

Hoxby, C. [2000*b*]: Peer effects in the classroom: learning from gender and race variation. *NBER working paper*, No. 7867

Hoxby, C. [2002]: Would school choice change the teaching profession? *Journal of Human Resources,* 37. évfolyam. 4. szám, 846–891. old.

Jordan, H. – Mendro, R. – Weerasinghe, D. [1997]: Teacher effects on longitudinal student achievements. *National Educational Longitudinal Study*. Washington, D.C., US Department of Education

Kan, K. – Tsai, W.-D. [2005]: Parenting practices and children's education outcomes. *Economics of Education Review*, megjelenés alatt

Kemény István – Janky Béla [2004]: *A magyarországi cigány népesség a 21. század elején.* kézirat

Kertesi Gábor [1998]: Az empirikus cigánykutatások lehetőségéről. *Replika*, 29. szám, 201–222. old.

Kertesi Gábor [2000]: Ingázás a falusi Magyarországon. Egy megoldatlan probléma. *Közgazdasági Szemle*, 47. évfolyam, 10. szám, 775–798. old.

Knapp, M. S. [1995]: *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. Teacher's College Columbia University, New York

Köllő János [1997]: A napi ingázás feltételei és a helyi munkanélküliség Magyarországon. *Esély*, 2. szám, 33–61. old.

Ladányi János [1989]: A lakásrendszer változásai és a cigány népesség térbeni elhelyezkedésének alakulása Budapesten. *Valóság*, 8. szám, 73–89. old.

Ladányi János [2004]: Körzetesítés helyett esélyteremtés. *Népszabadság*, 2004. augusztus 14.

Ladd, H. F. [2002]: School vouchers: a critical view. *Journal of Economic Perspectives*, 16. évfolyam, 4. szám, 3–24. old.

Ladd, H. F. – Fiske, E. B. [2001]: Does competition generate better schools? Evidence from New Zealand. Terry Sanford Institute of Public Policy, Duke University WP SAN01-16

Lankford, H. – Loeb, S. – Wyckoff, J. [2002]: Teacher sorting and the plight of urban schools: a descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24. évfolyam, 1. szám, 37–62. old.

Linver, M.R. – Brooks-Gunn, J. – Kohen, D.E. [2002]: Family processes as pathways from income to young children's development. *Development Psychology*, 38. évfolyam, 5. szám, 719–734. old.

Loury, G. C. [2002]: *The anatomy of racial inequality*. Harvard University Press, Cambridge MA. Magyarul megjelenés alatt: *A faji előítélet anatómiája*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005

Margo, R. A. [1990]: *Race and schooling in the South, 1880–1950. An economic history*. The University of Chicago Press, Chicago és London

Massey, D. S. – Denton, N. A. [1988]: The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67. évfolyam, 2. szám, 281–315. old.

Mayer, S. [1997]: *What money can't buy: family income and children's life chances*. Harvard University Press, Cambridge (Mass.)

McLaughlin, M. E. – Talbert, J. E. [1993]: New visions of teaching. In: McLaughlin, M. E. – Talbert, J. E. (eds.), *Teaching for understanding*. Jossey-Bass, San Francisco

Micklewright, J. – Schnepf, S. V. [2004]: Educational achievement in English-speaking countries. Do different surveys tell the same stories? *IZA Discussion Paper*, No. 1186

Monk, D. H. [1994]: Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13. évfolyam, 2. szám, 125–145. old.

Nahalka István [1998]: A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, május, 3–19. old.

Nahalka István (szerk.) [2004]: *A komprehenzív iskola breviáriuma*. Sulinova KHT, Budapest.

Navarro, M. S. – Natalicio, D. S. [1999]: Closing the achievement gap in El Paso. A collaboration for K-16 renewal. *Phi Delta Kappan*, április, 597–601. old.

Neal, D. [1997]: The effect of catholic secondary schooling on educational achievement. *Journal of Labor Economics*, 13. évfolyam, 1. szám, 98–123. old.

Neal, D. [2002]: How vouchers could change the market for education. *Journal of Economic Perspectives*, 16. évfolyam, 4. szám, 25–44. old.

Nechyba, T. J. [1999]: School finance induced migration and stratification patterns: the impact of private school vouchers. *Journal of Public Economic Theory*, 1. évfolyam, 1. szám, 5–50. old.

Pap Mária – Pléh Csaba [1972a]: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*. 1. szám, 52–58. old.

Pap Mária – Pléh Csaba [1972b]: Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia*. 2. szám, 211–234. old.

Peterson, P. E. – Howell, W. G. – Wolf, P. J. – Campbell, D. E. [2003]: School vouchers. Results from randomized experiments. In: Hoxby, C. (ed.): *The economics of school choice*. The University of Chicago Press, Chicago – London.

Réger Zita [1990]: *Utak a nyelvhez: nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Réger Zita [1995]: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 24. évfolyam, 5. szám, 102–106. old.

Rigó Rozália [1995]: Tapasztalatok a cigány gyermekekkel foglalkozó intézményekben. *Iskolakultúra*, 24. évfolyam, 5. szám, 89–93. old.

Rivkin, S. G. – Hanushek, E. A. – Kain, J. F. [1998]: Teachers, schools, and academic achievement. *NBER working paper*, No. 6691.

Rosen, S. [1986]: The theory of equailizing differences. In: Ashenfelter, O. – Layard, R. (eds.): *Handbook of Labor Economics*, 1. kötet, 12. fejezet, 641–692. old.

Sanders, W. L. – Rivers, J. C. [1996]: Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Research Progress Report. Knoxville, University of Tennesse Value-Added Research and Assessment Center

Schacter, J – Thum, Y. M. [2004]: Paying for high and low quality teaching. *Economics of Education Review*, 23. évfolyam, 4. szám, 411–430. old.

Schelling, T. C. [1971]: Dynamic models of segregation. *Journal Mathematical Sociology*, 1. évfolyam, 143–186. old.

Schelling, T. C. [1972]: A process of residential segregation: neighborhood tipping. In: Pascal, A. (ed): *Racial discrimination in economic life*. D.C. Heath & Co., Lexington (Mass.), 157–184. old.

Smith, J. R. – Brooks-Gunn, J. – Klebanov, P. K. [1997]: Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In: Duncan, G.J. – Brooks-Gunn, J. (eds.): *Consequences of growing up poor*. Russell Sage Foundation, New York, 132–189. old.

Strauss, W. L. – Sawyer, E. [1986]: Some new evidence on teacher and student competencies. *Economics of Education Review*, 5. évfolyam, 1. szám, 41–48. old.

Strauss, R. P – Vogt, W. B. [2002]: Should teachers know, or know how to teach? Paper presented on the American Educational Finance Association Conference, March 2001. Carnegie Mellon University, H. J. Heinz III School of Public Policy and Management.

Surdu, M. [2001]: Desegregating Roma schools: a cost-benefit analysis. kézirat

Surdu, M. [2002]: Quality of education in schools with a high percentage of Roma pupils. Research Paper Draft. Kézirat (a szerző engedélyével hivatkozva)

Tiebout, C. M. [1956]: A pure theory of local expenditure. *Journal of Political Economy*, 64. évfolyam, október, 416–424. old.

Wayne, A. J. – Youngs, P. [2003]: Teacher characteristics and student achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73. évfolyam, 1. szám, 89–122. old.

Welch, F. – Light, A. [1987]: *New evidence on school desegregation*. Prepared for the United States Commission of Civil Rights. Unicon Research Corporation, Los Angeles.

Wenglinsky, H. [2001]: Teacher classroom practices and student performance. How schools can make a difference. Research Report RR-01-19, Educational Testing Service, Statistics & Research Division, Princeton

Willis, P. [1977]: *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra.* Magyar kiadás: Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000.

Wright, S. P. – Horn, S. P. – Sanders, W. L. [1997]: Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 11. évfolyam, 57–67. old.