

AZ ÁLLAM ÁLTAL ÖSZTÖNZÖTT, EGYHÁZASSZISZTÁLT SZEGREGÁCIÓ MECHANIZMUSA

Ercse Kriszta

A tanulmány címéből három állítás olvasható ki. Az első szerint létezik egy új szegregációs mechanizmus, a második, hogy ezt az állam ösztönzi, a harmadik állítás pedig az, hogy mindez egyházi asszisztenciával valósul meg. Az eddigi szegregációs gyakorlatok búvópatakként viselkedtek: az alábbiakban részletezett okok és igények az idők során végig adottak voltak, azonban a megvalósítási formák változtak. Változni kényszerültek, mert a szabályozásban és a mainstream diskurzusban az a hivatalos álláspont tükröződött, hogy a hátrányos megkülönböztetés semmilyen formája nem elfogadott. Mint minden mechanizmust, az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusát is több, bonyolult hatás együttes, egyszerre történő működése tartja mozgásban, jelentős hatást gyakorolva a szülők iskolaválasztással kapcsolatos döntéseire. Olyan viselkedésre ösztönöznek, amelynek eredménye a fokozódó szelekció, szegregáció. A jelenlegi helyzet és az elkülönítés tanulmányban kifejtett formája azért kivételesen drámai, mert maga az állam – melynek alapvető feladata az adott, vonatkozó törvényi szabályozók jogérvényesítése lenne – teremti meg a rendszerkörülményeket.

Kontextus

A magyar oktatási rendszer idővonalán végignézve nincs olyan pillanat, amikor az elkülönítés igénye és megvalósulásának különböző formaváltozatai ne lennének jelen. A *szelekció* valamilyen szempont szerinti válogatást jelent, homogenizáló törekvést. A szempont szinte bármilyen természetű lehet; a magyar oktatási rendszer a különbözőségek érzékelésekor reflexesen elkülönítéssel reagál (Nahalka, 2016), legyen az „lemaradás”, tehetség, sajátos nevelési igény, kulturális másság, képességbeli eltérés. A szelekció maga is egyre kevésbé tűnik értéksemlegesnek. Figyelembe véve a konstruktivista pedagógia alapelveit (l. Nahalka, 2002), az okozott szocializációs deficiteken túl a szelekció tanulási ingerkörnyezetet elszegényítő hatása a kognitív mintázatok sokféleségének kialakulását is megakadályozza, tehát magának a szelekciónak is vannak hátrányt okozó következményei.

A *szegregáció* olyan szelekció, amely rendelkezik diszkriminációs mozzanattal, és a legtöbb esetben különböző forrásokhoz való korlátozott hozzáférést jelent (Nahalka, 2016). A szegregáció folyamata implicit módon tartalmazza a *szegregálás* tudatos és tervezett elkülönítő tevékenységét, amely adott célcsoportra irányul, jellemzően ilyen a felzárkóztató, illetve HÍD-osztályok indítása, vagy a gyógypedagógiai osztályokba való indokolatlan kizorítás. De indirekt módon szegregál a *kirekesztés útján* történő szelekció; a képességcsoportok, tagozatok szervezése és a szelekciós célú iskolaalapítás. Ilyen esetekben a „maradék”, a „hátrahagyottak” *szegregálódnak* (pl. a *white flight* esetében). Az iskolai szegregáció gyakran etnikai hovatartozás alapján történik (Havas és Liskó, 2005; Kende, 2013), illetve hátránydimenziók mentén: a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek többiekétől való elkülönítésével (Havas, 2008; Nahalka, 2016; Varga, 2016).

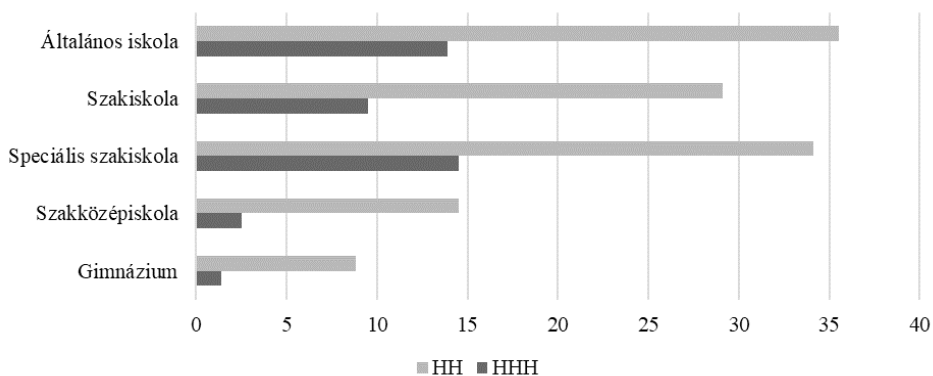
Az iskolarendszerbe bebetonozott szelekciós mechanizmusok társas összjáték következményei. Az iskolai szegregációról alapvetően a roma és a nem roma tanulók elkülönítésére asszociálunk, ugyanakkor számos kutatás eredménye bizonyítja (pl. Csapó, 2003; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Európai Bizottság, 2015; Nahalka, 2007; Nahalka és Zempléni, 2014; OECD, 2016), hogy a magyar oktatási rendszer szelekciós szűrőjében

alapvetően a családi háttér alapján bizonyulnak könnyen vagy nehezen „taníthatónak” a gyermekek. Az iskola nem tud, nem kíván alkalmazkodni az egyéni szükségletekhez, inkább szelektál. A magyar társadalom szegényekkel és romákkal kapcsolatos attitűdje érdemességelvű és előítéletektől terhelt (Budapest Intézet, 2015; Janky, Bakó, Szilágyi és Bognár 2013; Örkény, 2007; Policy Solution, 2012). Mindezek összeadódása okozza az elképesztő mértékű szeparációs nyomást (Radó, 2011a), melynek számos formaváltozatát ismerjük (l. Havas, 2008; Kende, 2004). Amikor *Denis Lawton* (1996) úgy fogalmaz, hogy az oktathatóság (...) és a tanulási motiváció az egyes szociokulturális csoportokhoz tartozás által determinált, akkor pontosan kifejezi az iskolai elvárásrendszerbe beágyazódott monokulturális fixálódást.

További szelekciós tényezőnek tekinthető a *szerkezetváltó iskolák* működése. Ezek az intézmények képességfejlettség, tanulási eredményesség és a családi háttér alapján válogatnak a gyermekek között. Többek között azért tekinthetjük „kitüntetett” helyzetűnek e képzési formákat, mert szemben a „puha”, kevésbé egyértelműen megragadható szemlélethez, attitűdhöz köthető szelekciót szolgáló faktorokkal, a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok a szelekció teljesen legális alternatíváiként állnak rendelkezésre a nevelés-oktatás korai szakaszában. Az általános iskolai mechanizmusoknak köszönhetően a szelekció középfokra intézményesül (Radó, 2011a); az egyes iskolatípusokban a tanulók nem preferenciáik és ambícióik, hanem kudarcaik, illetve az azt meghatározó családi háttérük alapján jelennek meg (1. ábra).

1. ábra.

A hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya képzési programonként (% , 2011–2012-es tanév, Febér Könyv, 2013. 60. o.)



Az etnikai elkülönülés fokozódásának tendenciáját és mértékét az 1. táblázat szemlélteti. A gettóiskolák kialakulásának több oka is lehet, például a lakossági összetétel területi sajátossága, ám számos ilyen iskola van nagyobb településeken és megyei jogú városokban is (DARE-Net, 2015). Ugyanakkor semmilyen ok nem magyarázhatja az ilyen iskolák működésébe való beletörődést. Tudjuk, hogy a szegregált iskolák tárgyi és személyi feltételei mélyen az átlagos színvonal és minőség alattiak: leromlott állagú, fel nem újított, helyszűke épületek, hiányos taneszköz-ellátottság, képzettség nélküli pedagógusok, nagy tanári fluktuáció jellemzi ezeket (Budapest Intézet, 2015; Havas és Liskó, 2005; Kertesi és Kézdi, 2005). A minőségi oktatás feltételeinek megteremtéséhez nem elég csupán ezeken a körülményeken változtatni, szükséges megteremteni – a már felsorolt indokok miatt – az integrált oktatás lehetőségét is.

1. táblázat. A gettóiskolák és a gettósodó iskolák számának és arányának alakulása 2008 és 2016 között¹

Év	Gettóiskolák	Gettósodó iskolák
	Általános iskolai és 8 osztályos gimnáziumi telephelyek száma, ahol a roma tanulók aránya 50% feletti (%)	Általános iskolai és 8 osztályos gimnáziumi telephelyek száma, ahol a roma tanulók aránya 30 és 50% közötti (%)
2008	275 (10,2)	300 (11,1)
2009	296 (11,2)	302 (11,4)
2010	311 (12,0)	285 (11,0)
2011	313 (12,2)	296 (11,5)
2012	320 (12,7)	267 (10,6)
2013	331 (13,3)	274 (11,0)
2014	339 (13,5)	273 (10,8)
2015	350 (13,7)	261 (10,2)
2016	377 (14,0)	260 (9,7)

Az e tanulmányban leírt mechanizmus újdonságértéke, hogy maga az állam – kormány – teremtette meg azokat a feltételeket, amelyek lehetővé, legálissá és adaptívá tesznek egy olyan szelekciós mechanizmust, amelynek következménye a már eddigi is nagymértékű szegregáció fokozódása. A szelekció ebben az esetben egyházi iskolafenntartókhoz kötődik. A kérdések, melyeket tisztázni fogunk, a következők: (1) Milyen kormányzati viselkedés alakította ki az említett körülményeket? (2) Mi és hogyan befolyásolja a szülőket az iskolaválasztásban? (3) Valóban beszélhetünk-e szegregációról az egyházi iskolák kapcsán?

A kormányzati viselkedés

Ebben a részben arra teszek kísérletet, hogy bemutassam, miként befolyásolja a közvéleményt a kormány, mit üzentek a 2010 óta kormányzó erők a szegregációról és az egyházzal, illetve milyen konkrét intézkedéseket lehet a vizsgált szegregációs mechanizmussal kapcsolatba hozni.

Ahogy a hatalom befolyásol

Az, hogy bizonyos társadalmi vagy szakmai csoportok, esetenként maga az egész társadalom milyen politikai, közpolitikai üzeneteket dekódol az aktuálisan regnáló kormányzó erő részéről, nagyban befolyásolja a viselkedésüket (autoritás mint szocializációs ágens, l. French és Raven, 1959). Bizonyos típusú politikai kommunikációnak a legtöbbször pontosan ez is a célja: az elsődleges hatalom gyakorlása. A kormány, státuszából következően normaaktivistaként él a társadalmi normatartomány kialakításának lehetőségével (érték- és normaképzés, rendszerigazoló elméletek – mi számít jónak vagy rossznak, pl. szabadságharcnak vagy terrorizmusnak), majd e keretek meghatározása után gyakorolja a hagyományos értelemben vett másodlagos hatalmat (Deutsch, Coleman és Marcus, 2006). A médián keresztül explicit vagy implicit módon előhangolja a társadalmat (Kósa, 2015), „megüzeni” a saját értéksorrendjét, azt evidenciaként kommunikálva egyben rögzíti az elvárásait, valamint előrejelzi tevékenységeinek irányát. Lasswell (idézi: Merkovity, 2011. 33. o.) szerint a politikai nyelv kifejezetten igyekszik cselekvést kiváltani. Mindez annál hatékonyabb, minél tudatosabban használja a politikai kommunikáció (Merkovity, 2011) a médiahatás és -befogadás vizsgálatainak eredményeit (Bajomi-Lázár, 2006).

¹ Nahalka István számítása.

Ennek egy oktatásszakmai példáját írja le Radó Péter az oktatáspolitikai metakommunikációjának és a pedagógusok viselkedésének összefüggésében: „[...] az iskolák igen nagy része jóval a köznevelési törvény elfogadása, és még inkább annak 2013-as életbe lépése előtt abbahagyta az intézményi minőségirányítási rendszerek működtetését. 2012-ben már, ha nem is a köznevelési törvény által létrehozott rendszer részleteinek ismeretében, de az oktatáspolitikai változtatások irányultságának tudatában, nagyon sok pedagógus teljesítményét visszafogva várta a törvény intézkedéseinek 2013-as hatályba lépését. 2012-ben már olyan mértékű bizonytalanság uralkodott az oktatásban, ami már szükségképpen hatással volt az oktatás eredményességére” (Radó, 2014).

Az ebben a tanulmányban leírt szegregációs mechanizmus működésének szempontjából meghatározó jelentőségű, amit az iskolahasználók, a szülők érzékelnek. Fontos megértenünk vélekedésüket arról, hogy melyik iskola a „jó” gyermekük számára, és ez a meggyőződésük miképpen alakul ki.

A szegregációhoz való viszony

A 2010-ben alakult kormány közoktatási államtitkára, helyettes államtitkára és későbbi minisztere korán világossá tette: sem szakmailag, sem „emberileg” nem elvárható, hogy eltérő háttérű gyermekek együtt, problémamentesen nevelkedjenek, az ettől való tartózkodás a szereplők részéről (szülők, pedagógusok) indokolt, az elkülönítés – később szeretetteljes szegregálás – az érintett csoportok érdekeit (is) szolgálja. 2013-ban Balog Zoltán miniszterként önként jelentkezett tanúnak az *Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány* (CFCF) Görögkatolikus Egyház ellen indított perbe, ahol mondanivalójának lényege nagy sajtóvisszhangot kapott: felzárkóztatni szegregált környezetben is lehet (Kegyé, 2018 jelen kötet). A magas szintű kormányzati képvisellel gyakorlatilag újra szalonképessé és gyakorlattá tették a nyílt, szegregációpárti diskurzust.

Az egyházhoz, egyházi iskolákhoz való viszony

Hasonlóképpen jelentősége van a kormányzati kommunikációban a kereszténységet és az egyházat előnyben részesítő, azt etalonként definiáló narratívának. A 2010 óta kormányzó politikai erő megfogalmazta és hangsúlyozza az Alaptörvény Preambulumában, hogy az országot a *keresztény* Európa részének tekinti, illetve elismeri a *kereszténység nemzetmegtartó szerepét*. A kormányzati retorika – melynek elemeit Pusztai Gabriella (2014) szimbolikus megnyilvánulásoknak nevezi – meghatározó jellemzője, hogy az egyházi/keresztény értékrendet egyszersmind nemzeti értékrendként kommunikálja, ebből következően helyezi el az egyházakat mint szak- és közpolitikai problémák megoldásainak szereplőit és eszközeit.

Nemcsak általában az egyházhoz, hanem az egyházi iskolákhoz való viszony kapcsán is fontos a kormányzati retorika. Lázár János miniszterelnökséget vezető miniszter egy nyilatkozatában a következőket mondta: „*A mai magyar állam meggyőződése, hogy az oktatás legfontosabb szereplői az egyházi fenntartású intézmények. [...] A kormány meggyőződése szerint a legtöbb, amit egy diáknak adni lehet, hogy jó keresztényt, illetve keresztényt és jó magyart nevelnek belőle. Ami ezen túl van, az vitatható, megkérdőjelezhető, és nem tudni, kiállja-e a következő évszázadok próbáját.*” (MTI-fidesz.hu, 2017).

A szegregációs mechanizmusokhoz kapcsolható intézkedések

A 2010 előtti időszak kormányainak számos antidiszkriminációs intézkedését és programját ismerjük. Többek között megalakult az Országos Oktatási Integrációs Hálózat, uniós kiemelt projektek indultak a szegregáció ellen, elindult az Utolsó padból program és az Integrációs Pedagógiai Rendszer. Ugyanakkor összességében megállapítható, hogy a kiegészítő politikák csupán lassítani, mérsékelni voltak képesek a szelekciós és szegregációs folyamatokat (Radó, 2011b).

2010-től azonban e kezdeményezések többségét is elsorvasztották (Fejes és Szűcs, 2018 jelen kötet), az oktatási rendszert teljesen átalakították. Az iskola mindennapi életében is tapasztalható változások okai a totális központosítás (intézmények megszűnő alkalmazkodóképessége, központi, túltelített tanterv, központi tankönyvkényszer), a brutális mértékű forráskivonás (alapvető taneszközök hiánya, épületek állagának lepusztulása, kifizetetlen közüzemi számlák miatti problémák, szülőkre hárított költségek), és a pedagógusok részére bevezetett minősítési rendszer és életpályamodell (a rengeteg adminisztráció és egzisztenciális fenyegetettség miatti frusztráció, túlterheltség) voltak.

A kormányzati intézkedések között olyat, amelynek *direkt* módon célja a szegregáció erősítése, nem találunk, erről a nemzetközi és a hazai jogi szabályozók gondoskodnak. Ugyanakkor számos olyan intézkedés történt, amely közvetve erősíti. Külön meg kell említeni két olyan lépést, amelyek előrelátható hatása egyértelműen a hátrányos következményekkel járó elkülönítés volt. Az egyik a 2015. január 1-én hatályba lépett köznevelési törvénymódosítás, amely *vallási vagy világnézeti alapon lehetővé teszi* osztályok vagy csoportok nevelésének-oktatásának megszervezését *szülői kezdeményezésre*. E módosítás lehetséges következményeit valószínűleg az Európai Bizottság is szegregációt elősegítő intézkedésként értékelte, mivel 2016-ban kötelezettségszegési eljárást indított Magyarország ellen a roma gyermekekkel szemben a magyar oktatásban alkalmazott hátrányos megkülönböztetést illetően a faji- vagy etnikai származásra való tekintet nélküli egyenlő bánásmódról szóló 2000/43/EK irányelv megsértése miatt. A másik intézkedés a HÍD-osztályok létrehozása volt, ami a szelekciós mechanizmusok következményeinek ismeretében nyilvánvaló, hogy az oktatási rendszerből kieső, jellemzően hátrányos helyzetű, roma tanulók elkülönítésére szolgál. A HÍD-osztályok megfelelő szakmai háttér, felkészítés és forrás híján csak parkoló pályaként működhetnek (Mayer és Vígh, 2016). E két intézkedés a mi szempontunkból fontos üzenetértékkel bír. Figyelembe véve a már leírt külső (társadalmi) és belső (iskolai), nagyon erős szeparációs nyomást, belátható, hogy a szegregálódás folyamata erősödik.

A 2010 utáni kormányoknak bőven elegendő volt egyszerűen tartózkodni az érdemi anti- és deszegregációs intézkedésektől, a jogsértéseket *nem kezelni*, illetve elengedni, felszámolni az örökségképpen kapott, működő, integrációs célokat szolgáló programokat (pl. Országos Oktatási Integrációs Hálózat, Integrációs Pedagógiai Rendszer). A 2015-ös költségvetésben már nem szerepelt tételként az integrációs támogatás, ami az egyik legfontosabb forrást jelentette az oktatási integrációt tekintve. A kormány oktatáspolitikai döntései és a Nemzeti Társadalmi Felzárkóztatási Stratégia EU-irányelvek alapján kijelölt prioritásai között kimutatható ellentmondás egyértelművé teszi: a kormánynak sem akarata, sem víziója nincs az oktatási integráció folytatására és a deszegregációra (DARE-Net, 2015).

Az egyházi fenntartók kivételes jogosultságai

A Köznevelési törvény (Nkt, 2011) a 31.§ első bekezdésében rögzíti az egyházi és magán fenntartású köznevelési intézmények jogát a Köznevelési törvényben foglaltaktól eltérő szabályok szerinti működésük vonatkozásában. Nézzük meg, e jogosultságok közül melyek azok, amelyek kapcsolatba hozhatók a szelekció lehetőségével.

- A 31.§ (2) a) és b) pontja lehetőséget biztosít arra, hogy vallási, világnézeti tekintetben elkötelezett intézményként működjenek, így a gyermekek vagy a tanulók felvételének „előfeltételként kiköthetik valamely vallás, világnézet elfogadását, és ezt felvételi eljárás keretében vizsgálhatják. Felmenti őket a gyermekek kötelező felvételére” vonatkozó, illetve a csoportlétszámot meghatározó rendelkezések alól (a maximális csoportlétszám kivételével).
- A 32. § (1) c) pont az egyházi fenntartónak lehetőséget biztosít a *tankönyv és taneszköz* megválasztására.
- A 33. § (1) pontja szerint az egyházi köznevelési intézmény *köznevelési szerződést köthet, vagy egyoldalú nyilatkozatot tehet*, ebben az esetben működési támogatásra válik jogosulttá, és a *felvételi körzetéből* meghatározott számú gyermeket felvenni köteles. Ez a szám nem lehet kevesebb, mint az intézmény alapító okiratában meghatározott maximális gyermeklétszám 25%-a. A (2) pont azt rögzíti, hogy *az egy óvodával, iskolával rendelkező településeken* működő egyházi intézmények *akkor kötelesek felvenni* a településen lakó- vagy tartózkodási hellyel rendelkező, óvoda- vagy tanköteles tanulóit, *ha a fenntartó egyoldalú nyilatkozatot tett vagy köznevelési szerződést kötött.*
- A 229/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet 37. § (1) alapján az egyházi köznevelési intézmény *szolgáltatásai igénybevételét fizetéshez kötheti*, kivéve, ha közoktatási megállapodás, köznevelési szerződés vagy egyoldalú nyilatkozat alapján részt vesz a köznevelési közszolgálati feladatok ellátásában.

Ezek a jogszabályok jogosítványokat biztosítanak az egyházi fenntartónak arra, hogy bizonyos területeken alternatívát mutathassanak fel az állami iskolák központilag előírt, elsősorban költséghatékonyságra, mintsem minőségre törekvő előírásaival szemben. Továbbá arra is, hogy a meghatározott feltételek mentén szűrhesse a felvenni kívánt tanulókat.

Fontos leszögezni, a fenti pontok *lehetőségeket* rögzítenek, mindig az adott fenntartó döntése, hogy élni kíván-e diszkrecionális jogaival céljait, a körülményeket, illetve a következményeket figyelembe véve (I. Ritók, 2018 jelen kötet).

Az egyházi iskoláknak kedvező finanszírozási aránytalanságok

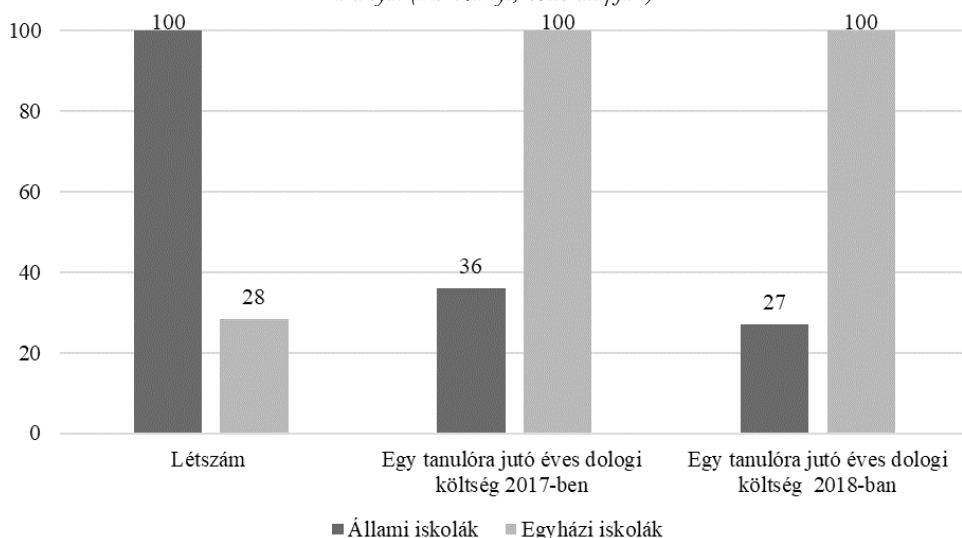
A Költségvetési Felelősségi Intézet, a Romaversitas Alapítvány és a CFCE azt vizsgálták, hogy a magyarországi kiugróan nagy esélyegyenlőtlenség vajon tetten érhető-e Magyarország forráselosztási rendszerében a különböző típusú iskolafenntartók vonatkozásában (KFIB, Romaversitas és CFCE, 2015). Megállapításaik között szerepel, hogy a kormány a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) költségvetési adatait nem teszi összehasonlíthatóvá az egyházi és civil fenntartóéval. Elemzésükben megállapítják, hogy a nem állami, azaz egyházi és civil fenntartók egy gyermekre vetített költségfinanszírozása aránytalan. A civil fenntartású intézményeket az egyháziakkal azonos finanszírozási feltételek mellett 15–20 milliárd forinttal több támogatás illetné meg. A 2016-os költségvetési tervezet alapján az egyházi fenntartók tanulónként közel 160 000 forint kiegészítő támogatásban részesülnek, ami az egyéb civil fenntartókat nem illeti meg (Civilek a költségvetésről, 2015). 2017-ben a Költségvetési Felelősségi Intézet ismét megkísérelte az állami és egyházi fenntartók finanszírozási eltéréseit feltárni, és a következő eredményekre jutott (Romhányi, 2017):

- a személyi kiadási keretek tekintetében a két fenntartó iskolái között nincs érdemi különbség
- a dologi (működési) kiadásokra az egyházi iskolák 2017-ben tanulónként 160 000 forint normatívát kapnak, mely összeggel szabadon gazdálkodhatnak
- az állami iskolákban az éves dologi kiadási keret 2017-ben tanulónként 57 651 forint, ami az egyházi iskoláknak járó normatív keret 36%-a
- törvényi rendelkezés alapján 2018-ra a KLIK dologi kiadási kerete – ami alapján egyáltalán kalkulálható az egy gyermekre jutó költség – 51%-kal csökken, azaz csökken a tanulónkénti 57 651 forint, míg az egyházi iskolák működési normatívája 200 000 forintra emelkedik.

Jól látható, hogy a finanszírozás terén az állam az egyházi iskolákat egyértelműen előnyben részesíti mind a civil fenntartókkal, mind a saját iskoláival szemben. Az állami iskoláknak sokkal rosszabb finansziális feltételeket biztosít (2. ábra).

2. ábra.

Az állami és az egyházi fenntartású iskolák tanulói létszámának és dologi (működési) finanszírozásának arányai (Rombányi, 2017 alapján)



A szülői döntéseket befolyásoló tényezők

A szülők iskolaválasztással kapcsolatos döntéseit számos tényező befolyásolja. Az egyéni szinten megjelenő – itt nem részletezett – különbségeken túl megkísérlünk néhány általános szempontot azonosítani, majd megnézzük az egyházhoz, a vallásos neveléshez való általános viszonyulást. Ezt követően azokról a hatásokról – tapasztalatokról és attitűdökről – lesz szó, amelyek alapján egyes társadalmi csoportokba tartozó szülők számára adaptív döntésnek bizonyul az állami iskolák helyett egyházi iskolát választani.

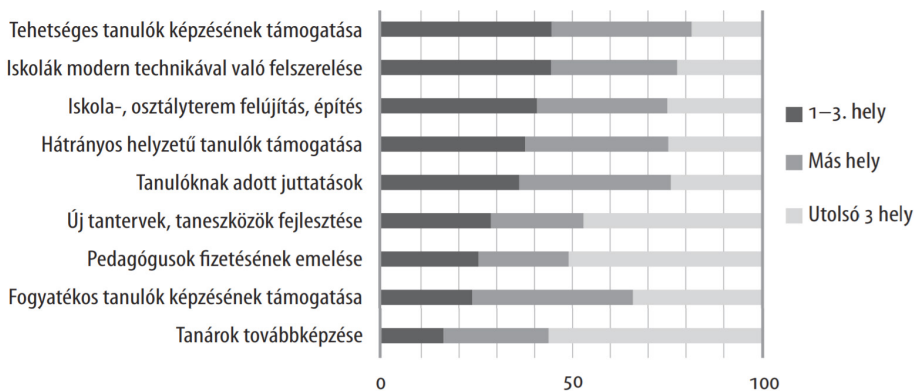
Az iskolával kapcsolatos szülői megfontolások

Jó, ha különbséget teszünk a szakemberek és a szülők minőségi oktatásra, „jó iskolára” vonatkozó elvárásai között. Mindkettőnek van létjogosultsága, viszont ezek csak egészen kis mértékben fedik egymást. Az elsődleges szakmai szempontok között a tanulási

szükségletekhez alkalmazkodni kész és képes intézményi szervezet és pedagógiai színvonal szerepel. Fontos az optimális tanulási környezet is a célokat megfelelően szolgálni képes minőségi eszközökkel. A 3. ábrán egy 2009-es közvélemény-kutatásból láthatjuk a lakossági válaszokat arra a kérdésre, hogy mire fordíthatna a kormányzat több pénzt az oktatásban (Balázs és Mártonfi, 2011).

3. ábra.

A lakossági vélemények megoszlása arról, mire kellene az államnak több pénzt költenie az oktatásban – rangsorhely szerint válasz, 2009 (%) (Balázs és Mártonfi, 2011. 65. o.)



Előkelő helyet foglalnak el az oktatás dologi kiadásai: felújítás, modernizációs és eszközráfordítások (3. ábra). Az iskola „hardver” része fontosabb, mint a „szoftver”: a tanárok továbbképzése az utolsó helyre került (Balázs és Mártonfi, 2011). Számít az egyes iskolák „jó híre” is; milyen tanulmányi eredményeket képes „kihozni” a tanulóiból, jellemzően azzal mérve, hogy milyen továbbtanulási pályákra állnak, állhatnak a gyerekek (alacsony vagy magas presztízsű iskolákba lehetséges-e a bejutás). Egy iskola tanulójának teljesítménymutatói és pedagógiai színvonala között az összefüggés nem közvetlen, de a *pedagógiai hozzáadott érték* alapján készült iskolaértékelés egyelőre csak szakmai diskurzus tárgya (Nahalka, 2014). Ami fontos, az láthatóan az iskola „jó ellátottságának” benyomása, ami többnyire a finanszírozás mértékétől függ. Jelenleg a közgondolkodás által érzékelt információk, melyek érdemben befolyásolják a személyes, iskolával kapcsolatos döntéseket, nem pedagógiai megfontolások. Iskolaválasztáskor, döntési helyzetben jelentős szempont lehet az állami iskolák alulfinanszírozottsága, az ebből következő minőségromlás, szemben az egyházi iskolák megbízható és kiszámítható anyagi hátterével.

Az egyházhoz, valláshoz való viszony

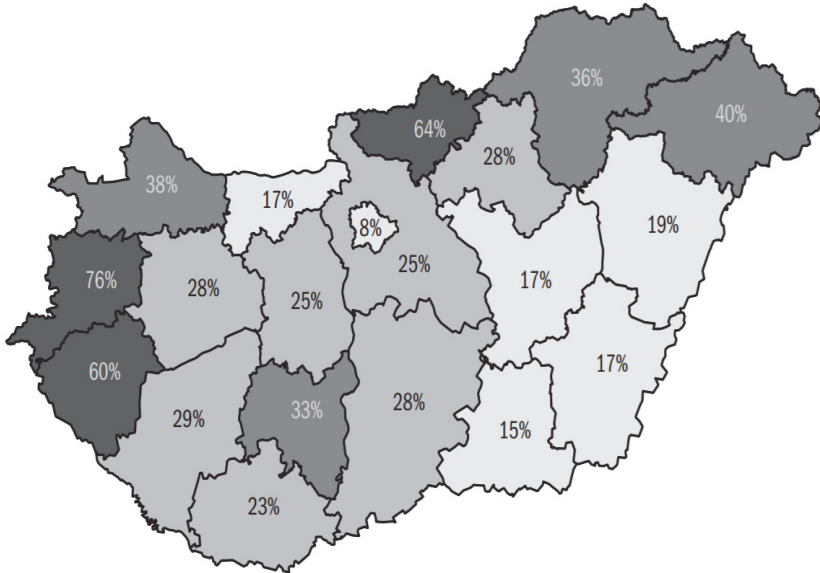
A magyar válaszadók erős kétharmadának az az álláspontja, hogy a vallást külön kell választani a kormányzati politikától, és csupán 28%-uk véleménye az, hogy a kormányzati politika segítse a vallási értékek és a hit terjesztését. Azzal, hogy a kormány anyagilag támogassa az egyházat, a nem vallásosak 19%-a, és a katolikusoknak is csupán a fele ért egyet. Az összes válaszadó 38%-a szerint az egyházi intézmények túlságosan bevonódnak a politikába (a nem vallásosak 47%-ának ez a véleménye) (Pew Research Center, 2017).

A vallásosság átalakulásának fontosabb tendenciája, hogy a vallás térvesztése folytatódik, a fiatalok minden szempontból kevésbé vallásosak, mint a megelőző generációk (Rosta, 2013), illetve gyengül az intézményi kötődés (Pew Research Center, 2017; Pusztai, 2014). A Magyar Ifjúság 2012-es kutatásának adatai alapján készült 4. ábrán látható, a fiatalok milyen arányban állították, hogy vallásos nevelésben részesültek (Pusztai, 2014). Ezt érdemes

összevetni az egyházi iskolafenntartókra vonatkozó adatokkal (5. ábra). Egészen meglepő módon az ábrák mintha egymás inverzei lennének.

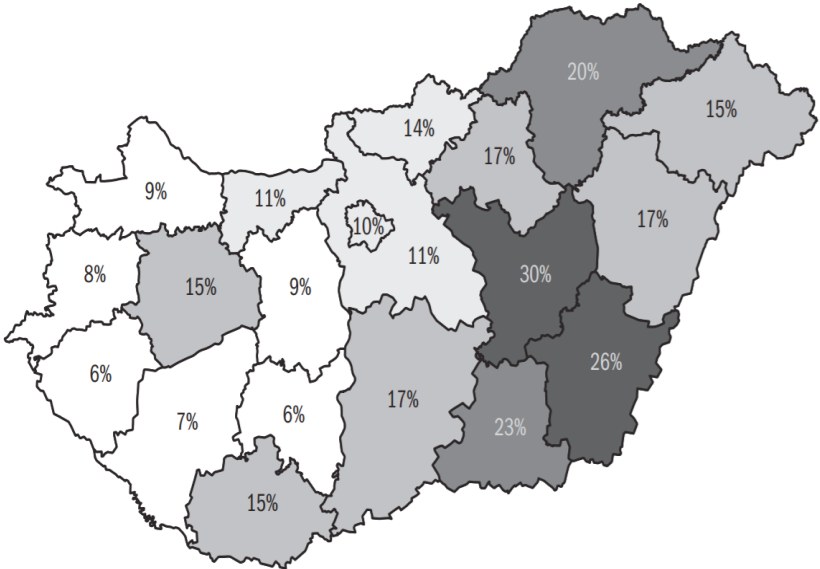
4. ábra.

A vallásos nevelésben részesülő fiatalok aránya megyénként, 2012 (Pusztai, 2014. 54. o.)



5. ábra.

Egyházi általános iskolák (feladat-ellátási helyek) aránya megyénként az összes általános iskolához (feladat-ellátási helyhez) képest (Pusztai, 2014. 54. o.)



„A felekezeti szektorhoz tartozó általános iskolai feladat-ellátási helyek megyénkénti arányának képe a vallások elrendeződését mutató térkép fordítottja, azaz azokban a megyékben a legsűrűbb a felekezeti iskolahálózat alapfokon, ahol a magukat vallásosnak mondók és a vallásos nevelésben részesült fiatalok aránya a legalacsonyabb” (Pusztai, 2014. 58. o.). Pusztai (2014) továbbá így fogalmaz: „világossá vált, hogy nem lehet a felekezeti iskolákat választókat az egyház tanítása szerint vallások körével azonosítani.” Vagyis a fenti adatok nem annyira a társadalom vallási elkötelezettségének mértékéről szólnak – annak megállapításához ezek az adatok nem elégségesek –, sokkal inkább azt az összefüggést árnyalják, amit az egyházi fenntartású intézmények választása és a vallásos elköteleződés között feltételezünk. Lannert (2012) kutatásában azt találta, hogy az iskola feladatainak rangsorolásakor a vallásos nevelés a lakosság és a pedagógusok rangsorában egyaránt az utolsó helyre került, azaz egyik csoport sem tekinti a vallásos nevelést az iskola lényeges feladatának.

Szülői tapasztalatok

A már említett, az oktatási rendszer egészét átalakító, következményeiket tekintve minőségromboló intézkedések hatásait az állami fenntartású iskolába járó tanulók szülei is érzékelik. Megszűnt a helyi igények érvényesítésének lehetősége, és a társadalom érdekérvényesítő képességgel rendelkező csoportjainak viselkedése szempontjából nem figyelmen kívül hagyhatóak az utóbbi években napi szintűvé vált tapasztalatok sem: az iskolák eszközellátottságának problémái, a pedagógusok érzékelt negatív, a korábbinál negatívabb közérzete, az iskola által inkább a szülőkre terhelte, de valójában a fenntartó kötelezettségébe tartozó költségek. A közhangulatra hatást gyakorolnak a közbeszédben folyamatosan jelen lévő rendszerszintű problémák: a gyermekek nagymértékű leterheltsége, a központi tankönyvek súlyos minősége, az állami iskolák épületének fizikai állaga és karbantartási problémái, a közüzemiszámla-tartozások miatti iskolabezárások. Az általános kudarchangulatot vélhetően tovább erősítették a 2015-ös PISA-mérés eredményei a váratlan mértékű teljesítményromlással. Az állami iskolák képzetéhez jogosan asszociálódott a „lepusztul” kifejezés.

Szülői attitűdök

A szülői véleményt formálja magának az iskolának, a pedagógusnak az attitűdje is: ha a hátrányos helyzetű családokból érkező gyermek jelenlétét teherként kommunikálják, a *tanítási* kudarcokat *tanulási* kudarcként, a gyermekek statikus tulajdonságaiként kezelik és narrálják, kiváltódik a „gyereket kimenteni” reflex (*white flight*). A pedagógusok és a szülők e felelősség-áthárító, előítéletes kommunikációja egymást körkörösén megerősíti (*confirmation bias*), a sztereotípiákat fenntartja és konzerválja (Síklaki, 2010). Magyarországon a romák elutasítottsága minden más csoporthoz képest folyamatosan a legmagasabb (pl. Balassa, 2014; Enyedi, Fábián és Sik, 2004; Örkény, 2007; Simonovits, 2014). Amikor egy településen a roma lakosság aránya eléri a 20%-ot (gettósodik), megindul a nem romák kiköltözése (Havas idézi Policy Solution, 2012), és hasonló folyamatok azonosíthatók az oktatási intézmények esetében is, itt a küszöbérték 50% (Havas és Liskó, 2005). Kerülő (2008) szemléletesen írja le ezt a jelenséget: „A roma tanulók aránya olyan mutató, amely minden józan iskolaválasztási szempontot, idegen nyelvi kínálatot, tantárgyi specializációt, pedagógiai programot, számítógépes, infrastrukturális felszereltséget, eredményességi, továbbtanulási mutatót elsöpör. A romák aránya az egyik, ha nem a legfontosabb tényező, amely vonzóvá vagy taszítóvá tesz egy iskolát. A nem cigány szülők akkor is elutasítják, hogy a gyerekeik roma nébülőkkel együtt tanuljanak, ha egyébként nem tartanak az együtt tanulás konfliktusaitól, az iskolák »piaci« státusát meghatározó értékítélet fontosabb az eseti tapasztalatoknál.”

A szülők számára az elkülönített nevelés igényének jogosságát sok szereplő – a kormányzat, az iskola, a pedagógusok – megerősíti, ezért törvényes és járható útnak tűnhet az egyházi iskola választása. Az állami iskolához képest az egyházi iskolák érzékelhetően jobb anyagi lehetőségekkel bírnak, kevésbé érintik őket a jelenlegi oktatáspolitikai káros hatásai. Bizonyos egyházi iskolák választása elkerülhetővé teszi az olyan iskolai közösségeket, ahol hátrányos helyzetű és roma gyerekek nagy arányban vannak jelen. Mindezek széles társadalmi csoportok számára teszik vonzóvá az egyházi iskolák választását attól függetlenül, hogy van-e vallásos elkötelezettségük.

Szelekció az egyházi általános iskolákban

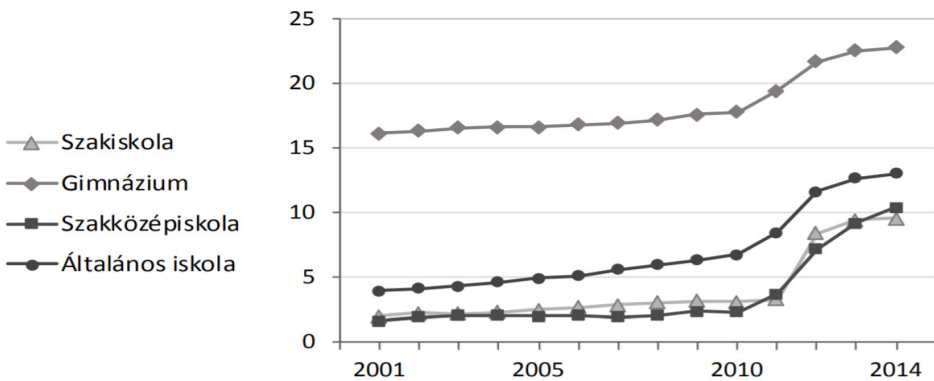
Az egyházi fenntartók szelekciójában, szegregációjában játszott szerepének vizsgálatához először az egyházi fenntartók közoktatásban való részvételének alakulását nézzük meg, majd az egyházi fenntartásról az egyházi fenntartók közötti különbségtétel jelentőségére térünk rá. Végül megvizsgáljuk a különböző egyházi fenntartók esetében kirajzolódó szelekciós mintázatokat, és igyekszünk megválaszolni a kérdést, hogy szelektálnak-e az egyházi fenntartók.

Egyházi fenntartású iskolák a magyar közoktatásban

A 2000-es évek elején a közoktatásban az egyházi fenntartású iskolák aránya 5-6% volt. 2010-ig 23%-kal növekedett, ám 2010 és 2014 között 68%-kal ugrott meg. Az itt tanulók számának alakulásában is hasonló tendenciát figyelhetünk meg. 2001 és 2011 között 60%-kal, majd 2014-ig újabb 47%-kal nőtt a létszám. Az egyházi iskolában tanulók aránya (az összes tanulóhoz képest) a 2001-es 4,9%-ról 2014-re 13,8%-ra nőtt (Hermann és Varga, 2016); a folyamatot az 6. ábra szemlélteti.

6. ábra.

Az egyházi iskolákban tanuló diákok aránya iskolatípusonként 2001–2014 között (%) (Hermann és Varga, 2016. 314. o.)

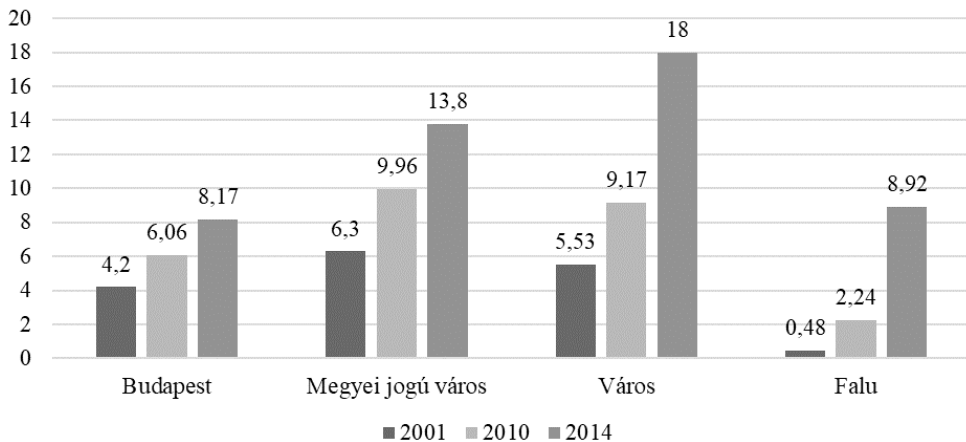


Ahogy a 6. ábrából látszik, 2010 fordulópontnak tekinthető. Egy, a Kereszténydemokrata Néppárt által kezdeményezett törvénymódosítás megkönnyítette az önkormányzatok számára iskoláik átadását más fenntartónak. 2011-ben kezdődött el a 2012-re kiteljesedő fenntartó-váltási hullám, amikor az önkormányzatok nagy számban keresték meg az egyes felekezeteket ilyen irányú szándékukkal – elsősorban a nagyegyházakat, de ha nem volt érdeklődés, a kisebb egyházakhoz fordultak. Azt, hogy az átadást nem elsősorban vallási, hanem anyagi szempontok motiválták, maguk az önkormányzatok is elismerték, és

a rendelkezésre álló adatok szerint is a szegény, hátrányos helyzetű területeken történt a legnagyobb számban fenntartóváltás az egyházak javára (Hermann és Varga, 2016). A 7. ábráról az is leolvasható, hogy 2010 után mely településtípusokon éltek különösen nagy arányban ezzel a lehetőséggel.

7. ábra.

Egyházi iskolában tanuló diákok arányának változása településtípusonként 2001–2014 között (%) (Hermann és Varga, 2016 alapján)



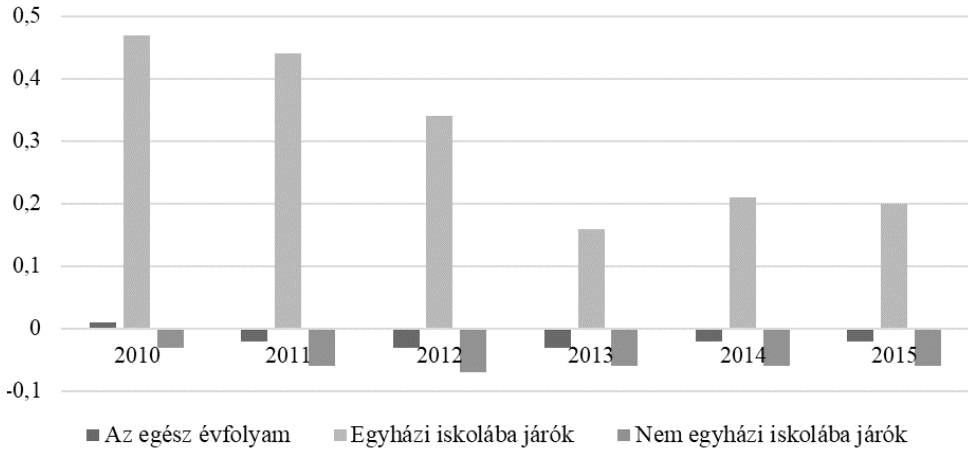
Egyházi fenntartó – van ilyen?

Egyházi *felekezetek* tartanak fenn iskolákat, céljaik, értékeik, ebből következően iskolapolitikájuk is sok esetben karakteresen eltérő. El kell oszlatni azt az általánosan elterjedt vélekedést, hogy homogén csoportként tekinthetünk az egyházi fenntartókra. Ameddig így gondolkodunk az egyházi fenntartásról, addig nem fogunk semmit megtudni az eltérő működésekről, az eltérő hatásokról, ezek következményeiről. A legtöbb adat érvényessége megkérdőjelezhető (pl. egyházi fenntartású iskolák tanulási eredményei, egyházi iskolába járó tanulókra jellemző sajátosságok). Nem azért, mert hamisak, hanem azért, mert egy illuzórikus konstrukcióról szólnak, a belőlük levont következtetések pedig – nagy valószínűséggel – megtévesztettek.

Az egyházi iskolákba járó tanulók szocioökonómiai státuszáról az Országos kompetenciamérésben használt családháttér-index (CSHI) alapján kaphatunk képet. E jellemző mentén már akkor is érdekesek az eredmények, ha megmaradunk az állami/ egyházi fenntartó dichotóm kategorizálásnál (8. ábra).

8. ábra.

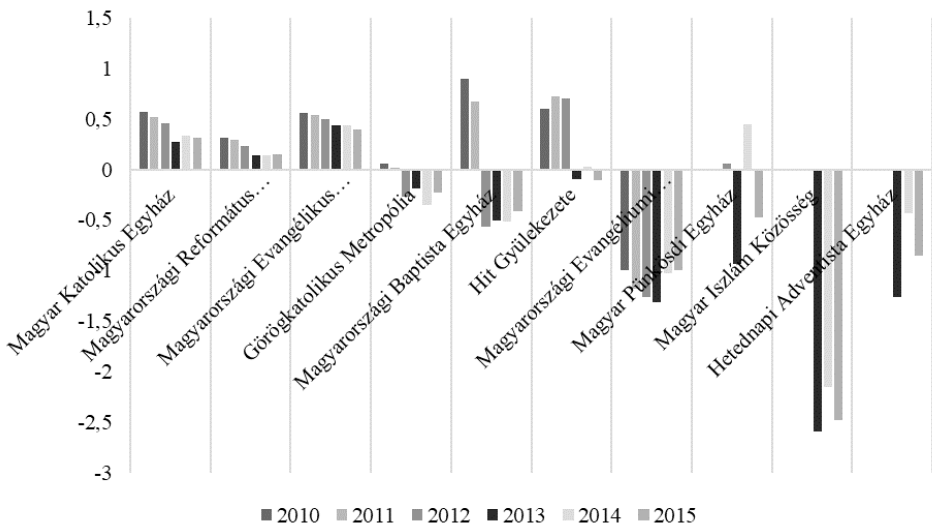
A 8. évfolyamos tanulók CSHI-je 2010 és 2015 között az OKM alapján, állami és egyházi fenntartó szerinti bontásban²



Az adatok alapján (8. ábra) úgy tűnik, az egyházi iskolák „lefölözik” a magasabb státuszú családok gyermekeit. Felmerülhet azonban, hogy ez az állítás nyilvánvalóan nem igaz minden egyházi iskolára, hiszen számos példát sorolhatnánk az ország hátrányos helyzetű területeiről, ahol egyházi iskolák kifejezetten mélyszegénységben élő családok gyermekeivel dolgoznak. Ezért az egyes fenntartói viselkedések részletes tanulmányozása megkerülhetetlen, az Országos kompetenciamérések adataiból erre vonatkozóan is sok minden kiolvasható. Ha megnézzük, hogy a felekezeti fenntartókra bontva miként alakul az iskolák átlagos CSHI-je, láthatjuk az „igazi” különbségeket. Az adatokat a 9. ábra közli.

9. ábra.

A 8. évfolyamos tanulók CSHI-je felekezeti fenntartók szerinti bontásban 2010 és 2015 között³



² Nahalka István számításai alapján.

³ Nahalka István számításai alapján.

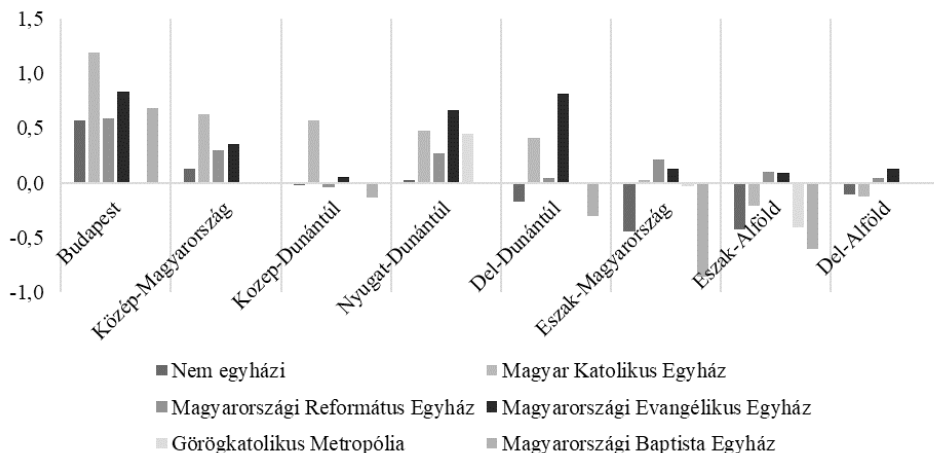
A 2010–2015 közötti időszakot vizsgáló áttekintésbe csak azok az egyházi fenntartók kerültek be, amelyek legalább az elmúlt három évben működtettek intézményt. Az egyházak javára történt fenntartóváltást különösen az anyagilag ellehetetlenült önkormányzatok sürgették azokon a településeken, ahol jellemzően nem magas státuszú családok élnek. A hirtelen megnövekedett intézményszám és a területi sajátosságok magyarázzák a CSHI-átlagok 2012 utáni látványos csökkenését, ami főként a három nagyegyház esetében látható. A 9. ábra azt is mutatja, hogy az egyházi felekezetek karakteresen megkülönböztethetőek egymástól. Vannak olyanok, amelyek elsősorban a magas szocioökonómiai háttérű családok számára biztosítanak nevelési-oktatási teret, és vannak, amelyek kifejezetten a nehéz helyzetű családok gyermekeinek oktatását végzik.

Egy-egy felekezetről a képet számos egyéb tényező is árnyalja. Azt, hogy egy iskolába milyen családi háttérű tanulók kerülnek be, elsősorban az egyházi fenntartó dönti el, amikor meghatározza iskolapolitikáját. Azonban bizonyos esetekben az intézmény területi adottságai (pl. alacsony foglalkoztatottság, lakosság összetétele) nem teszik lehetővé a teljes társadalmi heterogenitást tükröző tanulói összetételt. A fenntartói szerepvállalás a lokális adottságoktól függően növelheti a minőségi oktatáshoz való hozzájutás esélyeit a hátrányos helyzetű tanulók körében, vagy még tovább fragmentálhatja a közösséget.

A továbbiakban csak azokat a fenntartókat vizsgálom, amelyek iskoláiban a 8. évfolyamon a tanulói létszám eléri a több százas nagyságrendet: Magyar Katolikus Egyház, Magyar Református Egyház, Magyarországi Evangélikus Egyház, Görögkatolikus Metropólia, Magyarországi Baptista Egyház. E felekezetek iskoláiban a tanulók átlagos CSHI-jét régiós bontásban – a nem egyházi iskolákéhoz viszonyítva – a 10. ábra közli.

10. ábra.

Az egyes egyházi fenntartók 8. évfolyamos tanulóinak átlagos CSHI-je régiós bontásban, összevetve a nem egyházi iskolában tanulók átlagos CSHI-jével⁴

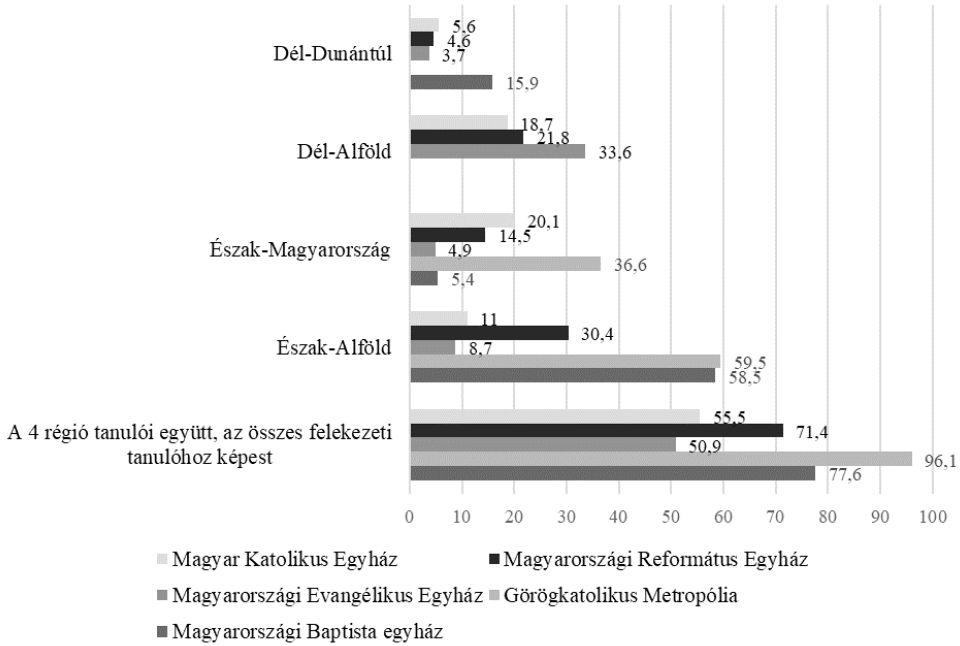


A 10. ábrán azt látjuk, hogy a nem egyházi iskolákban tanulók CSHI átlagához képest a három nagyegyház jellemzően jóval magasabb, illetve a görögkatolikus egyház jellemzően magasabb, a baptista egyház pedig jellemzően alacsonyabb CSHI-átlaggal rendelkezik. Sok mindent elmond az érvényesített fenntartói szempontokról, hogy a legrosszabb helyzetben lévő régiókban milyen az egyházi fenntartók átlagos CSHI értéke a területi átlag CSHI-vel összehasonlítva. Ezekről a szempontokról tudunk meg még többet, ha azt is megvizsgáljuk, hogy az egyházi fenntartók tanulóit milyen arányban adja a négy, magas HH tanulói aránnyal rendelkező régió (11. ábra).

⁴ Nahalka István számításai alapján.

11. ábra.

A nagyobb tanulói létszámmal (8. évfolyamon több száz fős) rendelkező felekezetek által fenntartott iskolák 8. évfolyamos tanulói létszámának aránya (%) a négy legmagasabb HH tanulói aránnyal rendelkező régióban, és együtt e régiókban az adott felekezet teljes magyarországi, 8-adikos tanulólétszámához viszonyítva⁵



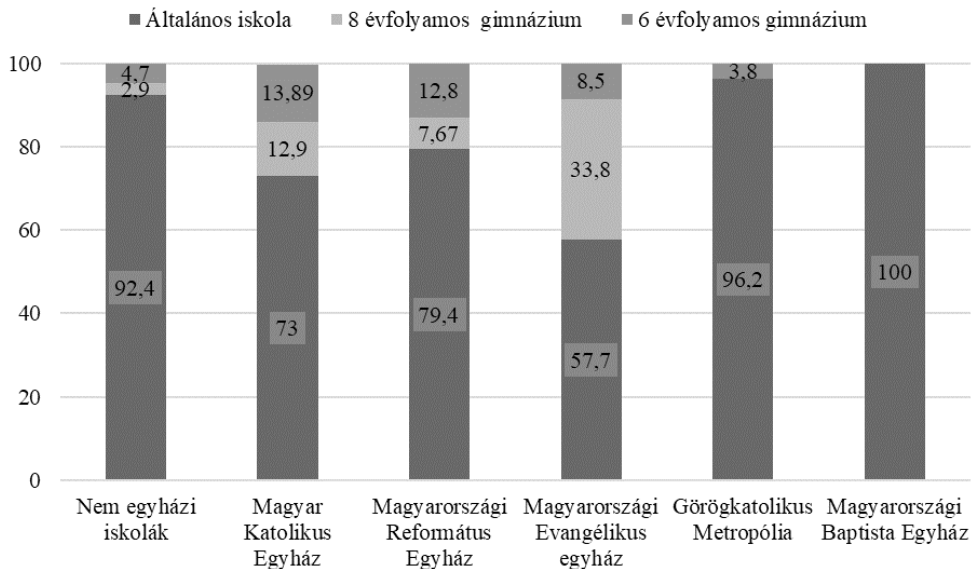
A leghátrányosabb régiókból származik a kérdéses felekezetek tanulóinak jelentős része: az evangélikus egyház esetében a fele, a katolikus egyház diákjainak több, mint a fele, és a református egyház tanulóinak jóval több, mint kétharmada. Logikusan azt várnánk, hogy ez az eloszlás a CSHI-re nézve is tükröződik. Emlékezzünk rá, hogy e három fenntartó következetesen és folyamatosan viszonylag magas pozitív CSHI-átlagértékeket mutat. A görögkatolikus egyház szinte csak Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön működtet iskolát (Nyugat-Magyarországra még visszatérünk), mégis, tanulóinak CSHI átlaga a nem egyházi iskoláké felett marad. A baptista iskolák majdnem háromnegyede ezekben a régiókban található, átlagos CSHI-jük kimutathatóan a nem egyházi iskolák átlag CSHI-je alatt marad.

Minden fenntartó abban érdekelt, hogy az intézményeit minél többen válasszák. Arra, hogy egy felekezeti fenntartó kiket szeretne megnyerni, abból is következtethetünk, hogy milyen oktatási programot kínál. Korábban már kiemeltük a szerkezetváltó iskolák korai szelekcióban játszott szerepét; a következőkben ezen szempont szerint vizsgáljuk az egyházi iskolák 8. évfolyamos tanulóinak arányát (12. ábra).

⁵ Nahalka István számításai alapján.

12. ábra.

A nem egyházi iskolák és az öt felekezet által fenntartott iskolák 8. évfolyamos tanulóinak arányai iskolatípusonként (%)⁶



A nem egyházi fenntartású iskolák tanulóinak 2,9%-a jár nyolc évfolyamos gimnáziumba, míg hat évfolyamos gimnáziumba 4,7%. A nyolc évfolyamos gimnáziumoknál ez az arány a *katolikus iskolákban 4,4-szer*, a *református iskolákban 2,6-szor*, az *evangélikus iskolákban 11,6-szor* nagyobb. A hat évfolyamos gimnáziumok esetén az arány a *katolikusoknál 2,9-szer*, a *reformátusoknál 2,7-szer*, az *evangélikusoknál 1,8-szor* nagyobb az állami iskolákat jellemző arányszámnál. A görögkatolikus egyháznak nincs nyolc évfolyamos gimnáziuma, hat évfolyamos gimnáziumban tanulóinak aránya a nem egyházi iskoláké alatt marad. A baptista egyház nem működtet sem nyolc, sem hat évfolyamos gimnáziumot.

Szelekciós mintázatok

Úgy tűnik, háromféle szelekciós mintázatot különböztethetünk meg az egyházi iskolák körében. Ezek megerősítéséhez további részletes vizsgálat szükséges, de az eddigi adatok ismeretében a felvetés indokoltnak tűnik. A következőkben a rendelkezésre álló adatok alapján azt vizsgáljuk, pontosan milyen mintázatok tapinthatók ki.

Először a kiugróan magas CSHI és hátrányos helyzetű területeken mutatkozó magas tanulói létszám arányának látszólagos ellentmondását próbáljuk feloldani a három nagyegyház esetében. A 9. ábráról leolvasható, hogy az átlag CSHI-tól való pozitív eltérés jelentős minden régióban. Ez olyan módon jöhet létre, hogy az intézmények tanulói felvételekor – helyenként szélsőséges mértékben – szelektálnak. Fogalmazzuk meg kérdés formájában: ezeken a hátrányos helyzetű területeken ezek az egyházi fenntartók *kinek tesznek ajánlato?* A relatíve magas CSHI-értéket, minden bizonnyal, az magyarázza, hogy a hátrányos helyzetű területeken élő magasabb státuszú családok kapnak meghívást – és lehetőséget – egy szociokulturális szempontból magasabb státuszú homogén csoportban való tanulásra. Hermann és Varga (2016) is hasonló következtetésre jutottak az egyházi

⁶ Nahalka István számításai alapján.

fenntartású intézményekkel kapcsolatban, amikor az egyházi általános iskolában tanulók arányának területi változását és a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának változását vizsgálták.

Egy másféle fenntartói viselkedés olvasható ki többek között a *görögkatolikus egyház* adataiból. Tanulóinak több, mint 96%-a az észak-alföldi, illetve az észak-magyarországi régióból származik, emellett Nyugat-Dunántúlon működött még iskolát. Nyugat-Dunántúlon és Észak-Magyarországon a nem egyházi iskolák átlagos tanulói CSHI-jéhez képest a görögkatolikus fenntartású iskolák átlag CSHI-je több, mint 0,4, míg az Észak-Alföldön ez az érték csupán 0,02. 2015-ben a 8. osztályos tanulók csupán 3,8%-a tanult szerkezetváltó, hat évfolyamos gimnáziumban.

Ezen a ponton érdemes felidézni a már említett, 2012-ben nagy vihart kavart nyíregyházi Huszártlepi iskola esetét, amikor az egyház újraindított egy egyszer már bezárt szegregált iskolát (Kegye, 2018 jelen kötet). Akkor a görögkatolikus egyház – *Balog Zoltán* miniszterrel együtt – azt hangsúlyozta, hogy az elkülönítés felzárkóztató céllal nem káros. A görögkatolikus egyház mint fenntartó nem utasítja el az elkülönítés gyakorlatát saját iskolái esetében. Nyíregyházán két görögkatolikus fenntartású intézmény van: a Szent Miklós Görögkatolikus Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium, illetve a Huszártlepen található Sója Miklós Görögkatolikus Óvoda és Általános Iskola. Ez utóbbinak nincsenek még hozzáférhető adatai az Országos kompetenciamérés adatbázisában, ezért a tanulói összetételről a KIR-ben fellelhető információk alapján tájékozódhatunk (3. táblázat).

3. táblázat. A két nyíregyházi, görögkatolikus fenntartású intézmény tanulójának szelekcióhoz kapcsolat adatai (KIR, 2016/2017)

Jellemzők	Szent Miklós Görögkatolikus Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium, fő (%)	Sója Miklós Görögkatolikus Óvoda és Általános Iskola, fő (%)
Gyermekek/tanulók száma	643	150
Más településről bejáró	106 (16,5)	0
Évfolyamismétlő	0	3 (2)
Hátrányos helyzetű	10 (1,5)	0
Halmozottan hátrányos helyzetű	5 (0,8)	103 (68,6)
Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő	48 (7,5)	122 (81,3)

A Szent Miklós Görögkatolikus Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium tanulójának alig 2,3%-a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, míg a Huszártlepi Sója Miklós Görögkatolikus Óvoda és Általános Iskola esetében a tanulók kétharmadánál több. Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményt a Szent Miklós tanulójának 7,5%-a kap, ez az arány a Huszártlepi iskolában több, mint tízszeres. Nincs más településről bejáró tanuló, ami közvetetten utalhat arra, hogy az iskola nem kellően vonzó, illetve célközönsége a zárványként létező Huszártlepi település.

Az általam leírt második szelekciós modellt megerősítő további példa a kunszentmiklósi *Baksay Sándor Református Gimnázium és Általános Iskola*, ahol általános iskolai képzés és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés is folyik. A 4. táblázatban egyszerre láthatunk példát az első, *településen belüli* szelekciós mintára – a református iskola gimnáziumi és általános iskolai 8. évfolyamos tanulójának átlagos CSHI értéke magasabban az állami általános iskola 8. évfolyamos tanulójának átlagos CSHI-je felett van –, és a második, *az ugyanazon fenntartóhoz tartozó képzési programok közötti* szelekcióra.

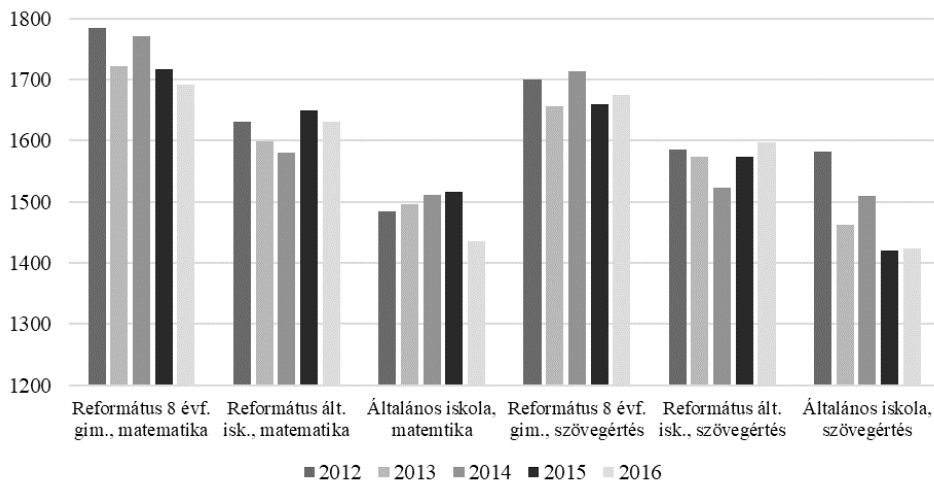
Ha megnézzük a két református képzési program, illetve az állami fenntartó általános iskolai tanulóinak OKM teszteredményeinek alakulását egymáshoz viszonyítva (13. ábra), a szelekció egy másik vetületével is találkozunk.

4. táblázat. Kunszentmiklós közoktatási intézményeinek átlagos CSHI értékei, HHH, SNI, BTM és roma arányok (%) a 2016. OKM 8. évfolyamos adatok alapján

Intézmények	CSHI- átlag	HHH	SNI	BTM	Roma
Nyolc évfolyamos gimnázium	0,51	0	0	0	3
Általános iskola	0,01	4,5	0	4,5	3,0
Varga Domokos Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	-0,65	6,1	15,2	10,6	40

13. ábra.

A kunszentmiklói Baksay Sándor Református Gimnázium és Általános Iskola nyolc évfolyamos gimnáziumi és általános iskolai, valamint a Varga Domonkos Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola tanulóinak OKM teszteredményei 2012–2016 között (KIR)



A harmadik típusú szelekciós mintázatot a *Magyarországi Baptista Egyház* adatai alapján írhatjuk le, de hasonlóságot figyelhetünk meg a létszámkritérium miatt e tanulmányban nem vizsgált *Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség*, a *Magyar Iszlám Közösség* és a *Hetednapos Adventista Egyház* esetében is. Az e felekezetekhez tartozó iskolák tanulóinak átlag CSHI-je jelentősen az évfolyamra jellemző, illetve a régiós CSHI-átlag alatt van. Részletesebb vizsgálat nélkül annyi mindenképpen megállapítható, hogy ezekben az iskolákban a nehéz körülmények között élő gyermekek súlyosan felülreprezentáltak, ami számukra semmiképpen sem kívánatos körülmény. Azonban abban, hogy ez a helyzet előállt, nem feltétlenül tehető felelőssé a fenntartó iskolapolitikája, az erre vonatkozó adatokat nem vizsgáltuk.

Az egyházi fenntartók adatai alapján leírható szelekciós mintázatot a következőképpen foglalhatjuk össze.

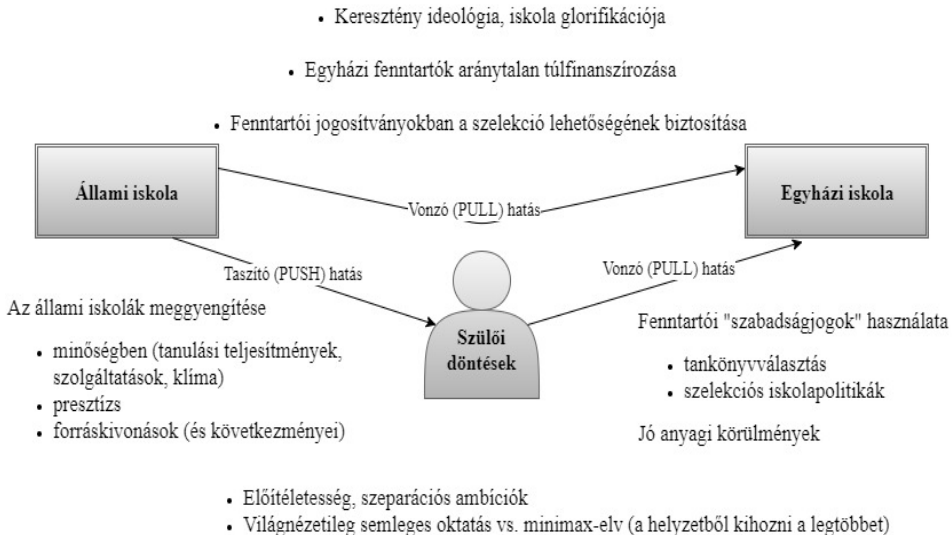
- A három nagyegyház (katolikus, református és evangélikus) iskoláinak tanulóit a vizsgált értékek alapján a település magas státuszú családjaiból választják ki. A három nagyegyház a következetesen alkalmazott szelekciós iskolapolitikával aktív résztvevője a helyi szegregációs folyamatoknak.
- A három nagyegyház és a görögkatolikus egyház is (a településen belüli, iskolák közötti szelekció mellett) megvalósít a saját intézményein/képzési programjain belüli szelekciót, szocioökonómiai és egyéb hátrányok (SNI, BTM) mentén.
- Azok az egyházi fenntartók, amelyek tanulóinak átlagos CSHI értéke folyamatosan a területi átlag CSHI értéke alatt van, szintén hozzájárulnak a tanulók különoktatásához. Arra nem látunk okot, hogy tudatos felvételi stratégiát alkalmazzanak a hátrányos helyzetű gyermekek elkülönített nevelésére. Valószínűbbnek látszik az a magyarázat, hogy ezek a fenntartók olyan településen működtetnek iskolákat, ahol a magas státuszú családok gyermekeinek elszeparálódása már megtörtént – egyéb állami, alapítványi vagy egyházi fenntartók iskolái által.

Összegzés

E tanulmány egy olyan szegregációs mechanizmust írt le, amely alapvetően abban különbözik az eddigiektől, hogy a kormány és az egyház együtt- és közreműködésével zajlik. E mechanizmus átlátható összefoglalására a 14. ábra tesz kísérletet.

14. ábra.

Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa



E szegregációs mechanizmus központi szereplői a szülők, hiszen az, hogy gyermekeiket milyen fenntartású iskolába íratják be, elsősorban az ő döntésük (Berényi, 2018 jelen kötet). Az iskolaválasztási döntésekre gyakorolt hatásokkal kapcsolatban három dolog emelhető ki.

- A szülők a „jó iskolát”, vagy a lehetőségekhez képest a jobb iskolát kívánják választani. E döntésre alapvetően két tényező gyakorol hatást: az attitűdök és a tapasztalatok. A „jó iskola” kiválasztásakor, amint láttuk, nem kifejezetten pedagógiai szempontok dominálnak. A jó anyagi, infrastrukturális feltételeknek a jelei (pl. állag, felszereltség, eszközellátottság), illetve az általános presztízs az, amit a szülők mérlegelnek. Az általános társadalmi attitűdök és az iskolarendszerről kiszűrődő tapasztalataik alapján úgy vélik, a hátrányos helyzetű és roma gyermekek megnehezítik az iskolai oktatást. Tapasztalataik közé tartozik az utóbbi években, hogy az állami iskolák klímája nem jó, a pedagógusok és a diákok túlterheltek, az oktatási rendszer mért tanulási eredményei romlanak. A rendszeresen közbeszéd tárgyát képező forráskivonások saját napi tapasztalataikban is megjelenhetnek, az iskolák folyamatos szülői hozzájárulásokat várnak el.
- Az állami iskolákkal kapcsolatos negatív tapasztalatok egyértelműen az oktatási rendszer átalakítási intézkedéseinek következményei. A szeparációs készletet legitimitást kaptak a kormányzati narratíva által, ami az elkülönítést elfogadható alternatívaként kommunikálja. Mindezekkel összefüggésben jelennek meg az egyházi fenntartók, akiknek szerepvállalása a kormányzati kommunikációban több, mint támogatott. Az alulfinanszírozott, túlközpontosított – ezért már-már működésképtelen – állami iskolák ellenpontjaiként meg tudják ígérni a kiegyensúlyozott, minőséginek mondott ellátást, kiegészítve a tanulócsoport összetételére vonatkozó kilátásokkal.
- Az érdekvégyesítési képességgel rendelkező szülői csoportok, érzékelvén az állami iskolák körülményeinek és szolgáltatásainak hanyatló színvonalát, valamint az egyházi fenntartók és iskoláik előnyben részesítését (jogi és anyagi mozgástér), ez utóbbiakat mint vonzóbb alternatívát kezdik választani. Figyelembe véve egyes fenntartók szelekciós iskolapolitikáját, ez intézményesített szegregációt eredményez.

További lényeges elem, hogy a fenntartók szerinti fragmentálódás milyen következményekkel jár. Ha az egyházi fenntartók iskolapolitikájukban a magas státuszú családok gyermekeire fókuszálnak, ezzel előmozdítják a települési szintű, iskolák közötti szegregálódást. Áttekintve az oktatás mint nagy állami szolgáltató szektor jelenlegi helyzetét, összehasonlítva az egyházak számára nyújtott támogatásokkal és jogosultságokkal, megállapíthatjuk, hogy az állam – jogalkotói, forrásgazdai jogosítványaival élve – társadalmi szintű szegregációt alakít ki. A kormány finanszírozási politikája kimutathatóan aránytalan, mely az állami és az egyházi iskolákba járó tanulókra nézve súlyos esélyegyenlőtlenségi következményekkel jár.

Az állam – a kormány – hátrányba hozza a gyermekek többségét (mintegy 80%-át), azokat, akik állami iskolákba járnak. Minőségromboló intézkedéseinek és az igazságtalan forráselosztás következményeképpen mindazok, akik a helyzetbe hozott egyházi iskolákhoz képest állami fenntartásban „rekednek”, jóval korlátozottabb mértékben férnek hozzá a minőségi oktatást biztosító feltételekhez.

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy az „egyházi iskolák jók” népszerű közvélekedésre semmiféle bizonyíték nincs. Nem történtek alapos vizsgálatok az egyházi iskolák tanulási teljesítményeire nézve, valamint az ezt befolyásoló tényezőkről sem rendelkezünk empirikus adatokkal, információkkal. Nincsenek kutatások, elemzések az egyházi iskolák pedagógiai gyakorlatáról. Önmagában az, hogy vannak kiemelkedően jó eredményeket produkáló egyházi iskolák, ugyanúgy nem mond semmit az egyházi oktatásról, pedagógiai

színvonalról, mint ahogyan a Budapesti Fazekas Mihály Gimnázium eredményeiből sem következtethetünk az állami iskolák eredményességére, hatékonyságára, színvonalára.

Az *Alaptörvény* VII. cikkelyének (4) pontjában szerepel a következő mondat: „A bevett egyházaknak a közösségi célok elérését szolgáló feladatokban való részvételükre tekintettel az állam sajátos jogosultságokat biztosít.” Az oktatásban fenntartók számára biztosított jogosultságokat megvizsgáltuk. A kérdés az, hogy ha és amennyiben adatokkal alátámaszthatóan a fenntartói szerephez és jogosultságokhoz hozzájutott bevett egyházak szelektív iskolapolitikát folytatnak, és ha ezzel hozzájárulnak a káros társadalmi polarizációhoz, az mennyiben szolgál közösségi célokat, és ez beleértendő-e a sajátos jogosultságokba, amit az állam részükre biztosít.

Köszönetnyilvánítás

Nagyon köszönöm *Nahalka Istvánnak* az egyházi fenntartók részletes leírásához nyújtott segítséget.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
Bajomi-Lázár Péter (2006): Manipulál-e a média? Médiakutató, http://www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e-a-media
Balassa Szilvia (2014): Antiszemita, cigányellenesek, xenofóbia. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest, 205–240.
Balázs Éva és Mártonfi György (2011): Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 35–68.
Budapest Intézet (2015): A roma integrációval kapcsolatos társadalmi dilemmák és sztereotípiák. http://budapestintezet.eu/index.php/projektek/adatlap/social_labyrinth/hu
KFIB, Romaversitas és CFCF (2015): Ne tegyen különbséget az állam a különféle iskolafenntartók között. Civilek a Költségvetésről, http://kfib.hu/uploads/Civilek_koltsegvetesrol/CFCF_Romaversitas.pdf
Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8. sz. 107–117.
Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
DARE-Net (2015): Jelentés a roma integrációs stratégia oktatási intézkedéseinek megvalósításáról Magyarországon. <http://www.dare-net.eu/cms/upload/file/shadow-report-on-roma-segregation-in-education-hungary-hungarian.pdf>
Deutsch, M., Coleman, P. T. és Marcus, E. C. (2006), szerk.): *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. John Wiley & Sons, San Francisco.
Enyedi Zsolt, Fábiani Zoltán és Sik Endre (2004): Nőtt-e az előítéletek Magyarországon? In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2004*. TÁRKI, Budapest. 375–399.
Európai Bizottság (2015): Oktatási és Képzési Figyelő 2015. Az Európai Unió Kiadó hivatala Luxembourg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-hungary_hu.pdf
Fehér könyv az oktatásról (2013): *A foglalkoztathatóságot, a méltányosságot és az alkalmazkodóképességet szolgáló oktatás. Fehér könyv az oktatásról*. Haza és Haladás Közpolitikai Alapítvány, Budapest. <https://egyuttpart.hu/wp-content/uploads/2016/10/Feh%20k%C3%A9nyv-k%C3%B6nyv.pdf>

- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11–30.
- French, J. R. P. Jr. és Raven, B. (1959): The Bases of Social Power. In: Cartwright, D. (szerk.): *Studies in Social Power*. Ann Arbor, Institute for Social Research, Michigan. 150–167.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. (Kutatási zárótanulmány). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Hermann Zoltán és Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2016*. TÁRKI, Budapest. 311–333.
- Janky Béla, Bakó Boglárka, Szilágyi Péter és Bognár Adrienn (2013): Szegénykép, cigánykép és társadalompolitikai preferenciák. In: Bogdán Mária, Feischmidt Margit és Guld Ádám (szerk.): *„Csak másban” Romareprezentáció a magyar médiában*. Gondolat Kiadó, PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest–Pécs. 141–153.
- Kegyé Adél (2018): Áldott szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 233–247.
- Kende Ágnes (2013): Normál gyerek, cigány gyerek. *Esély. Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 2. sz. 70–82.
- Kende Anna (2004): Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek. *Iskolakultúra*, 1. sz. 3–13.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció, I. rész. *Közgazdasági Szemle*, 52. 4. sz. 317–355.
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. <http://ofi.hu/tudastar/kerulo-judit-integracio>
- Kósa Éva (2015): A médiaszocializáció kezdetei. In: Kósa Éva (szerk.): *Médiaszocializáció*. Wolters Kluwer, Budapest. 11–50.
- Lannert Judit (2012) TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése) <http://docplayer.hu/4991685-Tarki-kozvelemenykutat-as-oktat-as-teruleten-a-lakosság-es-a-pedagógusok-koreben-a-2012-decembereben-vegzett-adatfelvetel-elemzese.html>
- Lawton, D. (1996): Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye. *A demográfiai tények* In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom* (Szöveggyűjtemény). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 101–119.
- L. Ritók Nóra (2018): Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalu. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 201–210.
- Mayer József és Vigh Sára (2016): Prevenációs intézkedés a korai iskolaelhagyás megelőzésére. In: Mayer József (szerk.): *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 67–112.
- Merkovity Norbert (2011): *A politikai közlésfolyam új kora. Politikai kommunikáció a hagyományos és az új kommunikációs technológiák korában*. PhD-disszertáció. Kézirat. SZTE ÁJTK Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola, Szeged.
- MTI-fidesz.hu (2017): Lázár: Az oktatás legfontosabb szereplői az egyházi intézmények. <http://www.fidesz.hu/hirek/2016-11-25/lazar-az-oktat-as-legfontosabb-szereplo-i-az-egyhazi-intezmenyek/>
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktívizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2007): Esélyegyenlőtlenség az iskolában: Helyzetelemzés és lehetséges feladatok. Oktatási Kerekasztal, <http://www.oktatasikerekasztal.hu/ulesek/070502/nahalka-eselyegyenlotlenség-az-iskolaban.pdf>

- Nahalka István (2014): Még egy rangsor! *Tani-tani Online*, http://www.tani-tani.info/meg_egy_rangsor
- Nahalka István (2016): A szegregáció és az integráció fogalmának értelmezése kapcsán. *Tani-tani Online*, http://www.tani-tani.info/a_szegregacio_es_az_integracio
- Nahalka István és Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Csullog Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Lannert Judit, Nahalka István és Zempléni András (szerk.): *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest. 91–166.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. OECD Publishing, Paris.
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016): PISA 2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Örkény Antal és Székelyi Mária (2007): Deliberatív közvélemény-kutatás a magyarországi romák és nem romák viszonyáról. ELTE TÁTK Kisebbségpolitikai Tanszék, Budapest.
- Pew Research Center (2017): Religious Belief and National Belonging in Central and Eastern Europe. <http://www.pewforum.org/2017/05/10/religious-belief-and-national-belonging-in-central-and-eastern-europe/>
- Policy Solution (2012): A romák helyzete Magyarországon. A Policy Solutions politikai elemzése a Friedrich Ebert Alapítvány számára. http://www.policysolutions.hu/userfiles/elemzes/28/a_romak_helyzete_magyarorszagon.pdf
- Pusztai Gabriella (2014): Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, 23. 1. sz. 50–66.
- Radó Péter (2011a): Roma gyerekek és az iskola 1.: a közoktatás kudarcáról. *OktopolCafé*, <http://oktpolcafe.hu/roma-gyerekek-es-az-iskola-1-a-kozoktatas-kudarcarol-472/>
- Radó Péter (2011b): Roma gyerekek és az iskola 2: az oktatáspolitikai kudarcáról. *OktopolCafé*, <http://oktpolcafe.hu/roma-gyerekek-es-az-iskola-2-az-oktatapolitika-kudarcarol-482/>
- Radó Péter (2014): A Nemzeti együttműködés közoktatási rendszere és a PISA mérések. *Beszélő Online*, <http://beszelo.c3.hu/onlinecikk/a-nemzeti-egyuttmukodes-kozoktatasi-rendszere-es-a-pisa-meresek>
- Romhányi Balázs (2017): Valami nagyon eltorzult: négyszer több pénzt ad az állam az egyházi iskoláknak, mint a sajátjainak. *168óra*, <http://168ora.hu/romhanyi-balazs-ki-mennyit-kap/>
- Rosta Gergely (2013): Hit és vallásgyakorlat. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest. 316–330.
- Síklaki István (2010): *Előítélet és tolerancia*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Simonovits Bori (2014): Nemzeti identitás, kisebbségek és társadalmi konfliktusok. A magyar társadalom attitűdjének alakulása 1992 és 2014 között. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi R riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 404–431.
- Varga Aranka (2018): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 67–87.