



ERCSE KRISZTA

# Deficitszemlélet a kutatói diskurzusban

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

*A racionális kritikai magatartás – az a fajta kritikai magatartás, amely az eszmékkal, nem pedig az emberekkel foglalkozik – a legnagyobb baráti gesztusok egyike, amelyet egy ember egy másik ember irányába tanúsíthat.*

Karl Popper<sup>1</sup>

## BEVEZETÉS

Bár eltérő mértékben, de minden ország oktatási rendszerét jellemzi az oktatási esélyegyenlőtlenség (ld. például: Bernstein, 1975; Bourdieu, 1978; Gromada és mtsai, 2018; OECD, 2016; OECD, 2018). Az általános értelemben vett *esélyegyenlőtlenség* meghatározása szerint az egyenlőtlenségeket a különböző tényezők összefüggéseinek tükrében igazságtalan mértékben magyarázzák az egyéni tulajdonságokon, adottságokon kívül álló jellemzők; a társadalmi, nemi, vallási stb. csoporthoz tartozás, illetve e csoportok társadalmi-strukturális meghatározottsága (United Nations, 2015; Wright, 2016). Ahhoz azonban, hogy érdemben gondolkodhassunk az oktatási esélyegyenlőtlenségekről, fontos specifikálni annak sajátos értelmezési keretét.

## HÁTTÉR

Napjainkban alapvetően három olyan elméletet azonosíthatunk, amely az oktatási esélyegyenlőtlenséget igyekszik magyarázni (Nahalka, 2016).

A *deficitmodell* vagy *deficitszemlélet* szerint az iskolai kudarcok felelőse a gyermek, illetve az ő szűkebb-tágabb családi-társadalmi háttere, amely sajátos kultúrája, életmódja, anyagi lehetőségei által meghatározva nem biztosít elegendő tudást, kíváncsiságot, fejlődési körülményeket. A modell magyarázata szerint a gyermek az egyéb területen adott (például társadalmi) hátrányait behozza az iskolába.

A *szegregációmodell* az iskolai esélyegyenlőtlenség okaként az alacsony státuszú családból érkező, meghatározó területeken (szocializáció, készség- és képességfejlődés stb.) deficitese gyermekek elkülönítését teszi felelőssé. E szemlélet szerint a szegregált oktatás nem csupán

<sup>1</sup> Notturmo, 2019.

az oktatás dologi és személyi feltételei szempontjából szegényesebben ellátott, hanem megfosztja a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeket a magasabb státuszú családok értékeit, normáit, kultúráját képviselő kortársak mintaadó, pozitív hatásától. Ezeknek a gyermeknek a heterogén együttnevelődés során nyílna alkalmuk az életben való bevaláshoz szükséges viselkedések, kommunikációs formák tanulására, a motiváció megszerzésére.

*A látens diszkrimináció (egyben az adaptív pedagógia) modellje* mindezekkel szemben azt állítja, hogy az alacsony státuszú családok gyermekei nem deficitesek, nem

tudnak kevesebbet, nem tudnak rosszabbul kommunikálni – hanem *mást* tudnak, *máshogyan* tudnak, *más* képességeik erősödtek meg, mivel abban a környezetben, ahol élnek, ezek bizonyultak adaptívnak. És azzal, hogy az iskola mindezt nem veszi figyelembe – azaz nem alkalmazkodik ezekhez az eltérő tudásokhoz és ismeretekhez a tanítás során, hanem normatív módon a középosztályi kultúrákeretet tekinti etalonnak –, valójában maga hozza létre az oktatási esélyegyenlőtlenségeket.

A legelterjedtebb – Magyarországon pedig különösen meghatározó – a deficitszemlélet. Létrejöttének és fennmaradásának összetett okairól értekezni e tanulmánynak nem célja, és kereteibe sem fér be. Azonban fontos látnunk, hogy e modell jelentős mértékben *felelősségelhárító és -átjárító mechanizmusként is funkcionál*.

A magyar oktatási rendszer végletes szelektivitása sajnos évtizedek óta közhely. A szelekciós folyamatok fenntartásának külső felelőse az iskolára nehezedő (a hatalommal rendelkező középosztályi csoport által gyakorolt) társadalmi *szeparációs nyomás*, illetve az iskolát belülről meghatározó

pedagógiai kultúra, mely a nem középosztályi családok műveltség tartalmaival érkező gyermekekkel nagyon nagy mértékben nem tud mit kezdeni, ezért homogén osztályok kialakítására törekszik (Radó, 2011). Mind az iskolán kívüli, mind az iskolai szereplők részéről ön- és rendszerigazoló, bűnbakképző stratégia a deficitszemlélet. Az esélyegyenlőtlenségnek e szerint tehát *nem oka, hanem tünete* a szelektivitás. A de-

ficitszemlélet az oktatási rendszer minden érintett szereplőcsoportjának – szülők, pedagógusok, iskolaigazgatók – gondolkodását átítatja és meghatározza, ahogyan az több kutatás alapján is

megállapítható (Berényi, 2016; Cobb, 2017; Erőss, 2008; Kende, 2013; Lott, 2001; Széll, 2017).

Akikről azonban a kutatások alanyaiként nem, vagy igen ritkán olvashatunk – azok maguk a kutatók. Erre felfigyelve a tanulmány a továbbiakban – kifejezetten a szelekcióval, szegregációval, esélyegyenlőtlenségekkel foglalkozó, elkötelezett kutatók szövegeit megvizsgálva – kezdetnek egy alacsony felbontású körképet kíván felrajzolni arról, hogy vajon a konkrét megfogalmazások, a kikövetkeztethető premisszáik alapján mennyire érhető tetten a deficitszemlélet a *tudományos szféra gondolkodásában magában*.

## KUTATÓI SZÖVEGEK

Elmondható, hogy a szegregáció és az esélyegyenlőtlenség problémáival a legtöbb esetben oktatásszociológusok foglalkoznak. E kutatók leggyakrabban a szegregációt tekintik az esélyegyenlőtlenségek okának. A *külső körülmények általi meghatározottság*on belül

többféle oki eredetet határoznak meg. Kétségbe egymással élesen ellentétes álláspontokról van szó, sokkal inkább a hangsúlyok kerülnek máshová aszerint, hogy ki mit gondol, mi az, ami a leginkább hat (lakóhelyi szegregáció, szocializációs hiányosságok, iskolai előítéletesség stb.).

Azok, akik a *szociális helyzetet, a szocializációs deficitet* teszik főleg felelőssé, leginkább iskolai statisztikai adatokból indulnak ki (például Kertesi és Kézdi, 1996). Nyilvánvaló, hogy súlyos aránytalanságokat látunk a tanulási eredmények, a lemorzsolódás, a továbbtanulás mutatóiban és a pályakövetés során, de ezekből a jelenségekből maximum *feltételezéseket fogalmazhatunk meg az okok egy részéről*, hiszen ilyenkor a képzés közben zajló folyamatok összes hatótényezőinek *összegződését, következményét* látjuk.

A továbbiakban a szelekció, az esélyegyenlőtlenség vizsgálati területén jelentős munkássággal rendelkező kutatók szövegeit (illetve bizonyos megfogalmazásait) vizsgálom. Mint már említettem, a deficitmodell más-más sajátossága jut ezekben kifejezésre. E sajátosságokat egy-egy számozott felvezető mondatban összefoglalom, majd az idézetekben ugyanezzel a számmal azonosítom.

**[1] Amennyiben csak a statisztikai adatokat figyeljük, maga a percepció is téves lehet.**

[1a] *Az esélyegyenlőtlenségek zöme az általános iskola 8. osztálya utáni továbbtanulásnál jelentkezik, a cigány gyerekek tizenhatszor kisebb eséllyel tanulnak tovább középiskolában [...].*

Az alapfok-középfok közötti iskola(típus)-váltások idején *az iskola első nyolc éve alatti* hatások, formális és infor-

mális akciók és interakciók *által befolyásolt* tanulási teljesítmények, továbbtanulási ambíciók határozzák meg azokat a tanulási

utakat, amelyek adott diák számára lehetőségek lehetnek. A tanulási eredmények döntik el, hogy amennyiben továbbtanul, akkor azt mely iskolatípusban teheti, és milyen

presztízsű iskolában gondolkodhat. *A szelekció* az, amely a középokra intézményesül (Radó, 2011), az esélyegyenlőtlenség viszont korábban is, az egész folyamatban jelen van. A tanulási eredmények és a családi háttér nagyon erős összefüggése nemzetközi mérések (TIMSS, PIRLS) alapján már 4. osztályban kimutatható (például: Balászi és mtsai, 2007; 2011; Szalay, Szepesi és Vadász, 2016), mint ahogyan tetten érhető az oktatás minden szintjén a középosztályra optimalizált keret- és elvárásrendszer is, úgymint a Nemzeti Alaptantervet (NAT) jellemző totális műveltségtervezés, a tananyag, a tankönyvek tartalma és nyelvezte, a pedagógusok kommunikációs módja stb. Az iskola, azzal, hogy egyoldalúan preferál; kirekeszt, és így hátrányba szorít.

**[2] Az okok iskolán kívüliek, egyéni vagy társadalmi szinten determináltak.**

Van, amikor a szöveg alapján egyértelműen kiderül, hogy a szerzők vélekedése szerint az oktatási esélyegyenlőtlenség epigenezise semmiben nem különbözik a bármely más területen tapasztalható esélyegyenlőtlenségektől:

Egyenlőtlenségek – akárcsak a társadalmat érintő minden folyamatban – az oktatásban is természetes jelenségeként léteznek. [2a] Okaik lehetnek biológiaiak, társadalmi háttérűek, vagy a gazdaság működésére visszavezethetők.

Megszüntetésük lehetetlen, de keretek között tartásuk, mérséklésük a fejlett országokban kiemelt cél a gazdasági fejlődés és a társadalmi kohézió megőrzése érdekében.

Az oktatásban is vannak, sőt kívánatosak az egyenlőtlenségek. Az egyetlen ok azonban, amelyet elfogadhatunk az egyenlőtlenségek legitim okaként: a tanulók tudása közötti különbségek, melyek a tanulók egyéni jellemzőinek, tulajdonságainak függvényei, nem pedig rajtuk kívül álló tényezők által befolyásoltak. Ezek oktatási egyenlőtlenségek – de nem *oktatási esélyegyenlőtlenségek*. A társadalmi esélyegyenlőtlenség okai között valóban szerepelnek olyan *társadalmi hátrányok*, melyek (tehát a hátrányok) oka biológiai eredetű, a társadalmi státuszhoz kapcsolódik, vagy gazdasági működésekre vezethető vissza. A társadalmi egyenlőtlenségek végleg fel nem számolhatók, ám igazságtalanul nagy mértékük ellen küzdeni kell. Az idézetre vonatkozó konkrét kritikánk tehát a következő: az oktatásban e külső körülmények – de leginkább az ezekhez kapcsolódó szociális konstrukciók – elkerülhetetlen, determinisztikus hatása nem szükségszerű. A tanúlással kapcsolatos legkorszerűbb tudásunk, pl. a konstruktivista tanulásmélet alapján a tanítás-tanulás folyamatában a tanulás kimenetét valóban meghatározó tényezők (a) a tanuló előzetes tudása, (b) a tanulási környezet, (c) az ismeret adaptivitását vizsgáló rendszerkörülmények (Nahalka, 2003). Azaz a pedagógia és a pedagógus mozgásterét a tanuló előzetes tudásának (felmérésével és) figyelembevételével, a kívánatos tanulási környezet megteremtésével

a kívánatos tanulási környezet megteremtésével támogathatja a tanuló tudáskonstrukciós folyamatát

támogathatja a tanuló tudáskonstrukciós folyamatát. Amennyiben az iskola nem él ezekkel a pedagógiai eszközökkel, akkor éppen, hogy ő maga hozza hátrányba a tanulót, teremti meg az oktatási esélyegyenlőtlenséget.

Az iskolai egyenlőtlenségekre akkor is ezen logika mentén születik magyarázat, amikor a családi háttér és a tanulói teljesítmény összefüggése vonódik be az érvelésbe:

Megfigyeléseink egyik tanulsága az volt, [2b] *hogy a cigány gyerekek oktatásának megfelelő szintű ellátásához igen nagy szükség lenne speciális ismeretekre, illetve speciális képzettséggel rendelkező tanárookra (például gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus) vagy olyan asszisztenciára (például szociális gondozó, pszichológus stb.), akik az ilyen iskolákban jelentkező különleges feladatokat szakszerűen tudnák ellátni.*

A családi háttér árnyaltabb megközelítése a hazai rendszerben az utóbbi két évtized fejleménye. Olyan új

tanulói csoportok kerültek így a kutatók látókörébe, amelyek mentén az egyének, az iskolák közötti egyenlőtlenségek vizsgálhatók, értelmezhetők. [2c] *A csoportképző sajátosságok egy része a tanulási, beilleszkedési képességekre vezethető vissza, más részük azokra a társadalmi, szociális tényezőkre, amelyek befolyásolják a tanulói teljesítményt.*

A pedagógusképzésben legalább egy félétet kell szentelni [2d] *a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatos speciális pedagógiai problémák és az ennek ellensúlyozására alkalmas pedagógiai módszerek, eljárások megismerésére.*

Azzal együtt, hogy napjainkra már meglehetősen elterjedt a látens diszkrimináció folyamatáról szóló diskurzus, az a meggyőződés, hogy a társadalmi hátrányok elkerülhetetlenül és közvetlenül – kudarcok, problémák formájában – megjelennek pedagógiai értelemben az iskolában, nagyon mélyen gyökeredzik.

[2e] *A hátrányos helyzetben lévő gyermekeket oktató iskolákban* alapvetően segítheti az eredményes pedagógiai munkát *a hátrányok leküzdését pozitívan befolyásoló pedagógiai, módszertani kultúra és tanítási attitűdök megléte.*

A különböző társadalmi egyenlőtlenségek (szociális státusz, lakóhely, a többségtől eltérő etnikai vagy nyelvi háttér, vagy a valamilyen organikus okból korlátozott személyes képességek) erős nyomást gyakorolnak az iskolák működésére, mégpedig kettős értelemben is. Egyrészt oly módon, hogy [2f] *ha a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók bejárnak az iskolába, a társadalmi hátrányok az iskolák belső problémáivá válnak.*

**[3] A hátrányos helyzet az iskolában is meghatározza a tanulót: szociális és fejlettségbeli deficitek rendszereként jelenik meg.**

A deficitmodellhez képest – amely sokáig legitimációs keretet biztosított az elkülönítés-alapú oktatáshoz (nívócsoportok, tagozatok, felzárkóztató osztályok stb.) – a szakmai és szélesebb társadalmi megközelítésekben is előrelépésnek számít a szegregáló (elkülönítő) megoldások elleni fellépés. A szegregációt az esélyegyenlőtlenségek okaként megjelölő gondolkodásmód ugyan nem vonja kétségbe a HH/HHH/roma gyermekek adottságainak, képessé-

geinek, tudásainak körülményeik általi meghatározottságát, ám a mindezekből adódó egyenlőtlenségeket az integrált, heterogén tanulócsoporthoz oktatással tartja orvosolhatónak.

*Az integrációs felkészítésen a hátrányos helyzetű tanulók együttnevelését értjük, ami rendeletben jóváhagyott program szerint történő tevékenység, és [3a] a szociális, illetve fejlettségbeli hátrányokkal jellemezhető tanulók többi tanulóval történő együttes oktatását-nevelését célozza.*

[3b] [...] *Ha túl sok a többletsegítségre szoruló egy közösségben, akkor ott általában nehezebb tanítani, több a fegyelmelési probléma, ezekben az iskolákban kevésbé szívesen tanítanak a pedagógusok (mennyivel a pedagógusok, a szaktanárok hiánya gyakoribb, a fásultság, kiegész veszélye nagyobb), az ott dolgozók munkájának társadalmi elismertsége alacsonyabb. [...] Amennyiben egy osztályba 4-5 tanulónál több speciális odafigyelésre igényt tartó diák jár, nehezen várható el egy pedagógustól, hogy ezeket az igényeket maradéktalanul kielégítse, ami számos negatív következménnyel járhat az osztályközösség egészét tekintve.*

**[4] A kutatói szövegből kiderül, hogy adottnak és természetesnek tekinthető a szociális egyenlőtlenség megjelenése az iskolában.**

Abban viszonylagos konszenzus van, hogy az iskolának feladata az egyén társadalmi mobilitásának elősegítése, így a társadalmi esélyegyenlőtlenségekre való tekintettel különösen nagy annak a jelentősége, hogy az oktatáson belül milyen mértékű esélyegyenlőtlenségekről beszélhetünk. Ugyanakkor ezen a ponton már nagyon nem mindegy, hogy a társadal-

mi esélyegyenlőtlenségek kialakulásának és hatásainak egyenes és megkerülhetetlen következményeként kezeljük-e (támaszkodva egyébként tudományosan megalapozott, esélyegyenlőtlenséggel foglalkozó általános elméletekre) az oktatás terében lezajló folyamatokat. Amennyiben így teszünk, ugyan látszólag felelősségmentesítjük az iskolát és minden szereplőjét, de azt a súlyos hibát követjük el, hogy teljesen figyelmen kívül hagyjuk a pedagógiatudományt, amely az iskolarendszer közege, a tanárok eszköze és professziója – kellene, hogy legyen. Ha az iskolát adottan tehetetlennek írjuk le – tegyük bár ezt jószándékú, de a pedagógia területén tájékozatlan szociológusként, vagy egy már meghaladott paradigma pedagógus rabjaként –, jogosan kérdőjeleződhet meg az iskola, az iskolarendszer össztársadalmi hasznossága, oktatási és nevelési szempontból fő funkcióit tekintve működőképessége.

[4a] *Azokról a szociális hátrányokról, melyek hozzájárulnak a cigány tanulók iskolai sikertelenségéhez, e lapokon nem szükséges részletesen foglalkozni, mert közismertek. [...] A szociális problémák szorosan összefüggnek a többi problémával: az alacsony tanulási motivációval, a cigány tanulókkal szembeni előítéletességgel, a nyelvi hátrányokkal, a cigány kultúra alacsony presztízsével stb. Az átlagosnál nagyobb kedvezmények és támogatások nélkül az iskola minden erőfeszítése kudarcra végződik.*

Hungarian children of Roma origin face multiple disadvantages, one of which is *the inability of the mainstream educational system* [4b] *to compensate for social inequality and to provide upward mobility for all at macro level.*

teljesen figyelmen kívül hagyjuk a pedagógiatudományt

[5] **A deficitszemlélet az iskolában érzékelt konfliktushelyzetek és problémajelenségek eredőjét mind tanulási, mind társas területen a gyermekre, illetve hátterére vezeti vissza.**

A cigány gyerekek „tömeges” iskoláztatása megnöveli [5a] *a családi szocializáció hátrányaiból fakadó beilleszkedési zavarokkal küszködő cigány gyerekek számát és a velük kapcsolatos nevelési problémák gyakoriságát*, vagyis hosszú évekig készíteti a pedagógusokat és az iskolákat a „problematis” családokkal való együttműködésre.

Fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra is, hogy [5b] *nem önmagában a családok kedvezőtlen anyagi helyzete, hanem az e helyzettel gyakran együtt járó tanulási problémák és szocializációs hiányosságok okoznak nehézséget az iskolai tanulás és tanítás során.* A kedvező anyagi lehetőségekkel bíró családokban is előfordulnak tanulási és/vagy magatartási problémákkal küzdő gyermekek,

illetve a szegény családok gyermekei nem feltétlenül rendelkeznek *az iskolai nevelő-oktató munkát nehezítő hiányosságokkal.* Ugyanakkor a kedvezőtlen otthoni-családi háttérű tanulók körében gyakrabban fordulnak elő e nehézségek.

A korán kialakuló teljesítményszakadékok a későbbi szelekciós pontokon akkor is a közoktatási rendszer szelektivitását eredményezik, ha egyébként maga a szelekció a leginkább fair módon (értsd: mindenkitől családi háttérétől függetlenül megkívánható minimális tanulási teljesítmények standardizált mérésén alapuló módon) zajlik. Ennek az oka az,

hogy [5c] *a tanulási teljesítmény különbségeinek kialakulásában mindig – országonként változó mértékben – közrejátszik a családi háttér tanulási eredményekre gyakorolt hatása.*

Kulcskérdés persze, ki hogyan határozza meg magát a deficitelméletet. Kende (2000) listázta a kudarcmagyarázó megközelítéseket: „A családi helyzet kapcsán a szocializációt, a kulturális különbségeket, a nyelvi különbségeket és a hátrányos szociális helyzetet, az iskola vonatkozásában pedig a cigány gyerekek másságára történő reakciókat szokták kutatni. [...] Az iskolák sikertelenségének okaként azok minőségét szokták első helyre tenni (Kende, 2000, 57. o.).”

A közös pont az, hogy mindegyik elmélet azt az iskolán kívüli területet keresi, amelynek jellemző deficitjelhiányossága magát a gyermeket is deficitessé teszi. Amennyiben az iskola hiányossága felmerül, az arra vonatkozik, hogy minőségi erőforrások híján nem képes elfogadható mértékben kezelni az iskolába bekerült deficiteket. És ez – minden szándéktól és jóindulattól függetlenül – maga a deficit szemlélet.

## EGY KOMPLEX PÉLDA

A továbbiakban egyetlen szövegen belül szeretnék rámutatni az egyes markerekre, amelyek olyasféle implicit premisszákat sejtetnek, melyeket eddig is tárgyaltunk. Az egyes számokhoz tartozó premisszák azonosítását ezúttal az idézet után végzem el.

[...] Sokszínű funkciót lát el ez az intézmény [felekezeti iskolák]. [...] Egy latens funkció is kitapintható, amelynek lényege a kulturálisan hátrányosabb helyzetű [6] fiatalok iskolai

esélyegyenlőtlenségének mérséklése [7] a normabiztonságra épülő [8] iskolaközösségben gyökerező társas erőforrások révén. A hátrányos helyzetű felekezeti középiskolások ambíciózus továbbtanulási terveinek magyarázatát ugyanis az iskolafelhasználó közösség szerves kapcsolatrendszere, az egymással közösségi kapcsolatban levő, hasonló normákat követő szülők és gyermekek összetartozása magyarázza [9].

Mivel a magas tanulmányi teljesítmény biztosítéka a vallásgyakorlók gyerekek túlsúlyából eredő, teljesítményre ösztönző normabiztonság [10], kérdés, hogy a hátrányos helyzetű térségekben, ahol, mint láttuk, gyakran dominálnak a kvalifikálatlanabb, kevésbé vallásos környezetből érkezők, teljesíthetők-e [11] ezek az elvárások.

[6] „Kulturálisan hátrányosabb helyzetű” – ez a közkezdvelt jelzős szerkezet a kulturális elitizmus egyik megnyilvánulási formája. Pedagógiai következménye a deficit szemléletnek, miszerint egy kulturális etalon létezik, és birtoklásának mértéke természetszerűleg hozza az egyént előnyös vagy hátrányos helyzetbe.

[7] „Iskolai esélyegyenlőtlenségének mérséklése” – ez úgyszintén egy deficitmodell alapján történő esélyegyenlőtlenség-magyarázat. Azon kívül, hogy egyetlen dimenzió mentén értékeli a tudásokat, tudásrendszereket, implicit elfogadhatónak tartja, hogy a nem középosztályi környezetből érkező fiatalok *e külső meghatározójuk* alapján *iskolai* hátrányokban részesülnek – azaz az intézményi diszkrimináció azok számára, akik nem a domináns szociokulturális háttérrel rendelkeznek, természetes következmény. Tehát a gyermekek sokféleségének kezelését (ismeretek, készségek, tudások, szokások stb.) *nem pedagógiai*

*feladatnak tekinti.* A deficitszemléletnek megfelelően az esélyegyenlőtlenségek okát a diák iskolán kívüli körülményeiben látja, amelyet a tanuló „behurcol” az iskolába, ahol a már kialakult különbségek „mérsékelése” a feladat. A megfogalmazás nem vesz tudomást arról, hogy az iskolai, tanulásbeli hátrányokat maga az iskola alakítja ki a normatív elvárásrendszerével. A szövegbeli premisszával szemben azt tartjuk követendőnek, hogy ha megszületik a probléma felismerése, a felelősség elismerése, és az akarat a diszkrimináció felszámolására, akkor az iskola a legjobb esetben is csak *saját hatásának* mérséklésén dolgozhat, természetesen a megfelelő felkészültség és eszközrendszer birtokában (módszerek, szervezeti kultúra, működés stb.).

[8] „*Normabiztonságra épülő*” – itt mindazzal, amit jelenleg a tanulásról tudunk (különösen a konstruktivizmusnak köszönhetően), egyenesen szembe megy egy *előíró jellegű* közeg megteremtésének vágya. Egy ilyen közegben az elvárásnak való megfelelés és meg nem felelés következtében egy olyan adaptív alkalmazkodás (konstruktivista kategóriája: *magolás*) indul be, melyet – eredményként – *iskolai tudásnak* is nevezhetünk. Ténylegesen azonban nem jelent mást, mint adott (pedagógiai) szituációhoz való alkalmazkodást. E pedagógia látszólagos sikere a viselkedéses változás előidézésében elfedheti aényt, hogy a tudás-kialakulás körülményei az új ismeret értelmező közegét is meghatározzák; az „azért, mert kell” indoktrinációs módja megfosztja a diákot az alternatív (egyben nem felkínált) lehetőségek azonosításának, értelmezésének, illetve a döntés aktusának lehetőségétől, és attól, hogy e folyamat – szabad átléphetősége folytán –

a személyiségfejlődésére a megfelelő hatást gyakorolhassa (kritikus gondolkodás, felelős döntések képessége, autonómia stb.). Az egyházi iskolákban – a hangsúlyozottan *világnézetileg elkötelezett* oktatás miatt – ez a veszély még inkább fennállhat, mint az egyébként világnézetileg semleges, de módszertanilag erősen kidolgozatlan világi iskolákban. Ugyanis ameddig a semlegesség ernyője alatt egyéni bizonytalanságokból adódó akcendenciák esetlegesek, addig a világnézetileg *deklaráltan* elkötelezett iskolák nem is nagyon tehetnek másképp, hiszen az ezen elkötelezettséghez kapcsolódó szülői (és nevelői) hagyományos elképzelések döntően meghatározzák az elvárásokat is.

[9] Az aláhúzott, erőteljesnek szánt mondatból arra lehet következtetni, hogy a szerző szerint a hátrányos helyzetű, egyházi intézményben tanuló középiskolásoknak maguktól (esetleg családi indíttatásra) nincsenek ambiciózus továbbtanulási terveik. Ez egy klasszikus kategóriaalapú torzítás (*bias*); ha a diáknak vannak ilyen

tervei, az nem annak köszönhető, hogy az iskola vagy a család támogatásával (vagy más okból) emellett az életstratégia mellett döntött. Ami meghatározó ezen érvelés szerint, az a magasabb státuszú és vallásos

iskolahasználókból álló (diákokból alakuló szűkebb, és a szülők által képviselt tágabb) környezet *csoportnormái* által biztosított klíma. Az idézett szövegrész – azon túl, hogy az iskola pedagógiai munkájának szerepe fel sem merül benne – a motivációs bázist kizárólag és egyértelműen a referenciaként tekintett csoport pozitív szociális hatásainak dimenziójában értelmezi. Újabb implicit leértékelő sztereotípiát, mely a hátrányos helyzetű fiatalokat és családjukat

---

nem vesz tudomást arról, hogy az iskolai, tanulásbeli hátrányokat maga az iskola alakítja ki a normatív elvárásrendszerével

---

nem tekinti kompetensnek, de működtet velük kapcsolatban egy paternalisztikus, gyámolító attitűdöt (Fiske, 2006).

[10] „*A magas tanulmányi teljesítmény biztosítóka a vallásgyakorlók gyerekek túlsúlyából eredő, teljesítményre ösztönző normabiztonság*” – itt ismét a referenciacsoport értékdominanciájának deklarálása történik. Az érvelés tökéletesen megfelel az esélyegyenlőségek csökkentését az etalonkultúra tagjainak jobbitó ráhatásában látó, deficitszemléletű modellnek. Egyben meg is indokolja a magas státuszú családok felülreprezentáltságának *szükségszerűségét*. Ettől a ponttól kezdve a szelekció nem elítélendő diszkriminációként értelmeződik, hanem jócselekedeti misszió – hisz *biztosítóka* a hátrányos helyzetűek sikerességének.

Bár népszerű, azonban hamis és szakmaiatlan e logika. Hamis, nem a valóságot tükrözi, hiszen figyelmen kívül hagyja a heterogén társadalomban élők számos

csoportjának *adaptív* – kialakult és létező – szubkultúráját, ettől pedig életszerűtlen. Szakmaiatlan, mert egy hierarchikus berendezkedésű társadalom hatalmi helyzetű pozíciójából kommunikálva nem progresszív pedagógiai keretrendszerben gondolkodik, hanem e struktúra igazolását szolgálva érvel, a hatalommal rendelkező csoport hegemon kultúrájától eltérők számára

kizárólag az asszimilálóó magatartást tekinti elvártnak és elfogadhatónak.

[11] „*A hátrányos helyzetű térségekben, ahol, mint láttuk, gyakran dominálnak a kvalifikálatlanabb, kevésbé vallásos környezetből*

*érkezők, teljesíthetőek-e ezek az elvárások [a tanulmányi teljesítményre vonatkozóan]*” – ebben a szövegrészben rejtett előítéletek ér-

hetők tetten. Összefoglalva: ez az immanens „rosszabb-képességűség” evidenciája, s a csoportra (akik hátrányos helyzetű térségekben élnek, kvalifikálatlanabbak és nem vallásosak) vonatkozó minősítés: inkompetensek. Az idézett szöveg jól példázza a hierarchikus, paternalisztikus viszonyrendszert alapvetőnek tekintő felfogást. Láthattuk azt is, hogy az egyházi iskola hatásmechanizmusának legfőbb tényezőiről szóló gondolatmenetben pedagógiai hatások nem szerepelnek, nagy hangsúlyt kap viszont a társas támogatás megkerülhetetlen szerepe, de ennek *szükséges minimumfeltétele és egyben forrása is a résztvevők kultúra- és normakötött minősége és többségi jelenléte*. Az okfejtés arról szól, hogy a szociokulturális státusz és a vallásosság az, amitől tanulási sikerek jönnek létre, és

mivel a kevésbé iskolázott, vallástalan családokból érkezők normái bizonytalanok, kevésbé képesek magas tanulmányi teljesítményre a referenciacsoport segítségével nélkül.

Annak alapján, hogy bizonyos negatív tulajdonságok – mint például a tudáshoz, tanuláshoz való motiválatlan viszony – az alacsonyabb státuszú csoport inner tulajdonságaiként kommunikálódnak, míg a magasabb státuszú csoport mint az etalonnormák példaértékű hitbizományosa és a deficiensnek látott csoport számára a kulturális és társadalmi tőke

hiánypótlója, a sikeresség biztosítóka jelenik meg, indokoltnak tűnik a feltételezés, hogy egy, a társadalmi csoportok szociális hierarchiáját okszerűnek látó, a saját csoportjának értékdominanciáját

megegyező, rendszerigazoló szemlélet van a háttérben (Jost és Banaji, 1999, Tajfel és Turner, 2004).

működtet velük kapcsolatban egy paternalisztikus, gyámolító attitűdöt

az okfejtés arról szól, hogy a szociokulturális státusz és a vallásosság az, amitől tanulási sikerek jönnek létre

## KONKLÚZIÓ

Kérdés, hogy hol vannak azok a kritikus pontok, ahol a deficitszemlélet keretei képesek ártértelemeződni. Vannak vélemények, melyek szerint az információval való ellátottság, a tájékozottság egy esetleges *ex ante* feltétel – *iskolai* esélyegyenlőtlenségekről alapvetően azok tudnak érdemben gondolkozni, akik rendelkeznek pedagógiai tudásokkal. Mint a fenti példák is mutatják, ez minimum téves hipotézis. Ha megvizsgáljuk a *deficitszemlélet* és az *adaptív pedagógiai modell* érvelését, pedagógiai ismereteiktől függetlenül is eljutunk annak belátására, hogy a *deficitmodell* mint magyarázó elmélet alapvető gyökere a *normativitás*, amelynek viszont egyszerre van kognitív

(sztereotípiá), affektív (előítélet) és viselkedéses (diszkrimináció) dimenziója. A probléma tehát mindenképpen igen komplex, már az eddigi kutatások alapján is kijelenthető, hogy az elmozdulásra való törekvésünk terét nem szűkíthetjük le egy dimenzióra (ismeretgazdagítás, érzékenyítés, fizikai integráció stb.), és nem maradhatunk meg csak az *egyén szintjének* vizsgálatánál. Ennek belátása után a továbbiakban már könnyebb, bár nem rövidebb az út az oktatási esélyegyenlőtlenségek ellen való hatékony fellépésig, amire akkor van esély, ha a valódi okokra vonatkozó kérdésekre sikerül megtalálni az adekvát válaszokat. A kezdet mindehhez a deficitszemlélet kialakulását és fennmaradását biztosító hatások, jelenségek, sajátosságok, nézetek és elméletek interdiszciplináris feltárása, az egymásra hatások vizsgálata.

## FÜGGELÉK – A HIVATKOZOTT MŰVEK

Fejes, 2018, 116–117. o. [3b]; Fejes, 2013, 17. o. [5b]; Györgyi és Köpatakiné, 2011, 363. o. [2a]; Uo., 364. o. [2c]; Uo., 374. o. [3a]; Harsányi és Radó, 1997, 9. o. [4a]; Havas, 2008, 137. o. [2d]; Kende, 2000, 57. o. [1a]; Kende, 2017, 6. o. [4b]; Liskó, 2011, 37. o. [5a]; Uo., 44. o. [2b]; Pusztai, 2005, 538–539. o. [6–11]; Radó, 2018, 34. o. [2f]; Uo., 36. o. [5c]; Széll, 2017, 22. o. [2e].

## IRODALOM

- Balázi Ildikó, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2008): *TIMSS 2007 – Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi\\_merekek/timss/timss\\_2007\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_merekek/timss/timss_2007_osszefoglalo_jelentes.pdf) (2020. 06. 02.)
- Balázi Ildikó, Balkányi Péter, Bánfi Ilona, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2012): *PIRLS és TIMSS 2011 – Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi\\_merekek/pirls/PIRLS\\_TIMSS\\_2011\\_osszefoglalo\\_jelentes\\_4evf\\_eredmenyeirol.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_merekek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf) (2020. 06. 02.)
- Berényi Eszter (2016): *Az autonómiától a szelekcióig*. Gondolat, Budapest.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária, Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat, Budapest, 393–434.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- Cobb, J. S. (2017). Inequality Frames: How Teachers Inhabit Color-blind Ideology. *Sociology of Education*, **90**. 4. sz., 315–332. Letöltés: <https://doi.org/10.1177/0038040717739612>

- Erőss Gábor (2008): A habitus színe és visszaja. Az iskolaválasztás és a helyi hatalom antropológiája. In: Berényi E., Berkovits B., Erős G. (szerk.): *Az iskolába rendezett gyerek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és bódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2018): A deszegregációval kapcsolatos véleményekbefolyásolási lehetőségei. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 111–125.
- Fiske, S. T. (2006) Sztereotipizálás, előítélet és diszkrimináció: társas torzítások. In: Uő: *Társas alapmotívumok*. Budapest, Osiris. 511–582.
- Gromada, A., Rees, G., Chzhen, Y., Cuesta, J. és Bruckauf, Z. (2018): *Measuring Inequality in Children's Education in Rich Countries. Innocenti Working Paper, 2018-18*. UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.
- Györgyi Zoltán és Kópatakiné Mészáros Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–398.
- Harsányi Eszter és Radó Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolában. In: *Educatio*, **6**. 1. sz.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. Ecostat.
- Jost, J. T., Banaji, M. N. (1999): A sztereotipizálás esete a rendszerigazolásban, a hamis tudat képződése. In: Hunyadi György és mtsai. (szerk.): *A csoportok percepciója*. Akadémia, Budapest. 489–519.
- Kende Ágnes (2000): A kudarcok okai. *Iskolakultúra*, **10**. 12. sz., 57–62.
- Kende Ágnes (2013): Normál gyerek, cigány gyerek. *Esély*, **24**. 2. sz., 71–82.
- Kende Ágnes (2017): *Involving Others: assessing efforts to improve the schooling experience of Hungarian Roma children through focused teacher training and afternoon schooling programs. Working Paper Series 2017/9*. CEU Center for Policy Studies.
- Lott, B. (2001): Low-income parents and the Public Schools. *Journal of Social Issues*, **57**. 2. sz., 247–259.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1996): Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In: Kravjanszki Róbert (szerk.): *Cigányok és iskola*. Educatio, Budapest.
- Liskó Ilona (2001): Cigány tanulók és pedagógusok. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás. Iskolakultúra-könyvek 8*. Iskolakultúra, Pécs.
- Nahalka István (2003): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2016): Az esélyegyenlőség és a komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése. *Új Pedagógiai Szemle*, **66**. 7–8. sz.
- Notturmo, M. A. (2019): Hayek és Popper a racionalitásról, az ökonomizmusról és a demokráciáról. Napvilág, Budapest.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results, Vol. I: Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018): „How parental background affects chances early in life: The transmission of health and educational outcomes”. In: Ua: *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OECD Publishing, Paris. Letöltés: <https://doi.org/10.1787/9789264301085-7-en>.
- Pusztai Gabriella (2005): Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, **14**. 3. sz., 534–552.
- Radó Péter (2011): Roma gyerekek és az iskola – a közoktatás kudarcáról. Letöltés: <http://oktapolcafe.hu/roma-gyerekek-es-az-iskola-1-a-kozoktatasi-kudarcarol-472/> (2020. 04. 11.)
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2016): *TIMSS 2015 – Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi\\_meresek/timss/TIMSS2015.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/timss/TIMSS2015.pdf) (2020. 06. 02.)

- Széll Krisztián (2017): Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák. PHD-értekezés. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/16402/szell-krisztian-phd-2017.pdf> (2020. 05. 03.)
- Tajfel, H. és Turner, J. C. (2004): The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Jost, J. T. és Sidanius, J. (szerk.): Political Psychology: Key Readings (Key Readings in Social Psychology). Psychology Press, New York, NY, US. 276–293.
- United Nations (2015): Concepts of Inequality Development Issues No. 1 2015. october Letöltés: [https://www.un.org/en/development/desa/policy/wess/wess\\_dev\\_issues/dsp\\_policy\\_01.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/policy/wess/wess_dev_issues/dsp_policy_01.pdf) (2020. 05. 03.)
- Wright, E. O. (2016): Two approaches to inequality and their normative implications. Letöltés: <https://items.ssrc.org/what-is-inequality/two-approaches-to-inequality-and-their-normative-implications/> (2020. 05. 21.)

*Következő lapszámunkban Széll Krisztián kutató és pályatársai reflektálnak a vitacikkre.*

