

Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai

Integráció és diverzitás az oktatásban – elméleti megközelítések

Széles körű használata ellenére az integrációfogalom mélyebb társadalomtudományi jelentéséről ritkán szoktunk gondolkodni. Mindenekelőtt azért nem, mert az integráció elsősorban társadalompolitikai fogalom. A bevándorlókkal és bizonyos őshonos kisebbségekkel kapcsolatos politika kulcsfogalma, amely az Európai Unió országaiban az elavultnak gondolt asszimilációs politika, valamint az újabb keletű, de sokak által vitatott multikulturalizmus alternatívájaként merült fel. Csakhogy miközben kialakult egy felületes konszenzus az integráció céljáról, annak megvalósítására és még inkább a társadalmi valósághoz való viszonyára sokkal kevésbé reflektáltunk. Amikor a közpolitika integrációról beszél, a háttérben kimondatlanul az a feltételezés áll, hogy „a” társadalom, amely „integrál”, eleve egységes, „integrált”. Az elképzelés minden bizonnyal abból a szociológiából származó közkeletű felfogásból ered, ami a társadalomra mint organikus egészre tekint. A fogalom eszmetörténetéről író Adrian Favell hívta fel rá a figyelmünket, hogy az integráció a szociológiába visszakerülve az államigazgatás normatív és technokrata felfogását viszi magával, amely a társadalom egységét és kohézióját a diverzitástól és a konfliktusoktól függetlenül, sőt azok ellenében gondolja megvalósíthatónak.¹ Ezekkel a körülményekkel magyarázható, hogy a társadalomkritikai gondolkodás az integráció fogalomkörétől elfordulva az 1990-es évektől a kulturális különbségekre és azok társadalmi következményeire fókuszált, nem egy esetben egy újfajta közösségelvű normatív megközelítést – a multikulturalizmusét és a komunitárius filozófiáét – mosva bele a társadalmi elemzésekbe. Ez vezetett ahhoz, hogy egy évtizeddel később – az állampolgárság

¹ Lásd Favell 1999.

fogalmán keresztül – újra az azonosság került a figyelem középpontjába, ezúttal azonban nem a társadalom, hanem az állam vonatkozásában értelmezve azt.

Az integráció – mindezzel együtt – maradt az alkalmazott és összehasonlító kutatások egyik központi fogalma. E kutatások egy része a migránsok és kisebbségek többségi megítélését – a diszkriminációt, a rasszizmust és idegenellenességet „méri” az EU különböző országaiban. Másik része a „többségtől” különbözőnek tételezett csoportok kulturális és társadalmi „eltérését” veszi górcső alá. Az utóbbi vonatkozásában igyekeznek operacionalizálni a bevándorlók vagy állampolgársággal nem rendelkezők, illetve új állampolgárok „integráltságának fokát”. A kutatásoknak egy harmadik csoportja az integráció vonatkozásában az egyenlőség megvalósulását vizsgálja, elsősorban arra keresve választ, hogy a kisebbségeknek és bevándorlóknak milyen esélyük van a társadalmi javakhoz való hozzáférésre az etnikai/nemzeti többséghez vagy az állampolgárokhoz képest. Ezt különböző területeken mérik a gazdasági/munkaerőpiaci részvételtől az oktatáson és a civil társadalmon keresztül a politikai részvételig.

Ezzel szemben az iménti logikát követve Favell amellet foglalt állást, hogy az integráció nem a társadalmi gyakorlat vagy a társadalmi valóság szociológusok által „leírható” és „mérhető” jellemzője, hanem olyan normatív kategória, amit a nemzetállamok egy számukra kezelhető, adminisztrálható állampolgári közösség megalkotásának reményében operacionalizálnak, illetve alkalmaznak. Olyan köpolitikai elgondolás, amelynek megvalósulását jelentős mértékben befolyásolják azok az elképzelések, amelyek egy társadalomban az egyenlőségről és a kulturális (és egyéb) különbségekről szólnak. A különbségek menedzselése és az egyenlőség kiterjesztése, és még inkább a kettő összeegyeztetése a polgári demokráciák előtt álló egyik legfontosabb kihívás. Ennek megvalósulása függ egyfelől a kormányzás, illetve a politikai elit elkötelezettségétől, másfelől a végrehajtók, az államigazgatás, az önkormányzatok, az összes érintett intézmény munkatársainak viszonyulásától. Nem utolsósorban pedig függ annak a társadalmi közegnek a társadalmi viszonyaitól és értékrendszerétől, amelyben az „integrációt” implementálni próbálják.

Ebben a tanulmányban az integrációt elsősorban fenomenológiai megközelítésből vizsgáljuk. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy mi történik vele és általa, hogyan értelmeződik ott, ahol megvalósítani igyekeznek, mit gondolnak, és hogyan cselekszenek azok, akikre megvalósítását „rábízták”, illetve akiknek a sorsát közvetlenül érinti. Másfelől azt is vizsgáljuk, hogy az „integráló intézmények” hogyan viszonyulnak azokhoz a társadalmi gyakorlatokhoz és mentális konstrukciókhoz, amelyek a szegregációt, az elkülönítést létrehozták és fenntartják. Mindezt az oktatás területén, és azon belül a romák iskolai szegregációjának és de-/re-szegregációjának jelenség együttesében. A kérdés számunkra elsősorban tudományos probléma, de államigazgatási vagy oktatáspolitikai szempontból is fontosnak tartjuk, hogy az iskola, miközben „integrál”, miként viszonyul a léte-

zó társadalmi egyenlőtlenségekhez és kulturális különbségekhez: beszélnek róla, nyíltan és tudatosan kezelik, avagy ellenkezőképpen, behunyják a szemüket, negligálják, vagy egyenesen tiltják a nemritkán konfliktusokat okozó különbségek manifeszt megnyilvánulásait. A probléma csak részlegesen válaszolható meg, ha a kérdés másik aspektusát nem nézzük meg, éspedig, hogy a gyerekek hogyan viszonyulnak a különbségek és különbségtudatos mikropolitikák, a szelekció, az elkülönítés vagy az összevonás és kiegyenlítés intézményes és személyes formáihoz. Ebben a tanulmányban azonban erre csak utalásokat tudunk tenni, bővebb kifejtése egy másik dolgozat tárgya lesz.

Az oktatáspolitikai integráció kétféle viszonyulást ismer a létező társadalmi és kulturális különbségekhez: egy „szín-” (metaforikus értelemben) vagy különbség-vak és egy „szín-” vagy különbségtudatos verziót. A színvakság annak a politikai alternatívának a metaforikus jelölésére szolgált az Amerikai Egyesült Államokban, amely az iskolai deszegregációt és a hátrányos megkülönböztetés megszüntetését úgy tartotta megvalósíthatónak, hogy a tanulókat az oktatási tevékenység szempontjából explicite egyenlőnek, implicite egyformának tekintették. Miután ez a koncepció közelebb áll az univerzális értékeket és tudást favorizáló nevelésszéméhez, valamint az oktatás nemzetállami funkcióját is jobban támogatja, az integrációs oktatáspolitikai általában „színvak” ideológiával társult. Az empirikus kutatások egy része azonban azt találta, hogy a „színvak” iskola, amely nem viszonyul tudatosan a különbségekhez, a legfőbb melegágya a kisebbségeket sújtó latens előítéleteknek. Hagyja ugyanis tovább működni a tanárok előítéleteit, amelyek negatív elvárásokkal társulva rontják a hátrányos helyzetű és stigmatizált csoportokból származó diákok esélyeit. Egy olyan közegben, amelyben a kisebbségi diákok által érzékelt társadalmi megkülönböztetés ellensúlyozást nem kap, hanem maximum deficitként, leküzdhetetlen hátrányként értelmeződik, ez lassanként önbeteljesítő jóslattá válik és a diákok jelentős része benne is ragad a „deficités” kategóriában.

Ezzel szemben a különbségtudatos pedagógia alternatívái a különbségek oktatás negatív következményeinek felismeréséből és kritikájából indultak ki. Azt találták, hogy a kisebbségi gyerekek rosszabb iskolai teljesítményének nemcsak az iskolában deficitként érzékelt másságuk lehet az oka, hanem a fel- és el nem ismert identitásaik, kulturális kötődéseik is, amelyek fenntartására és/vagy elrejtésére a kisebbségi tanulók szellemi energiájuk jelentős részét fordítják. Ez a fordulat a pedagógiában, illetve oktatáspolitikai diskurzusokban egybeesett azoknak a politikai és politikai filozófiai vitáknak a kezdetével, amelyekben egyén és közösség, bevándorlók és befogadók viszonyát a kulturális pluralizmus vagy a „multikulturalizmus” dimenziójában kezdték értelmezni. A multikulturális oktatáspolitikák egyik első kezdeményezése a tantervi revízió volt, amit az az elképzelés vezetett, hogy a kisebbségekről és bevándorlókról való tudás már önmagában is elfogadóbb viszonyulást eredményez mindkét fél részéről. Később

a kisebbségi kultúra tantervi megjelenítésétől a kisebbségi gyerekek önértékelésének javulását várták. Felismerték azonban, hogy ezek a tartalmak nem kapcsolódhatnak egy változatlanul hagyott nemzeti kánonhoz. A kisebbségi reprezentáció integrációja egy olyan átfogóbb átalakítás része kell hogy legyen, amelynek célja a szociális igazságérzet és a kisebbségekkel való szolidaritás növelése. Az amerikai multikulturalizmus egyik meghatározó alakja, James Banks a tantervi átalakítás kétféle módjáról beszél: az egyik az ún. additív megközelítés (*cultural additive approach*), amely lényegében változatlan nemzeti kánonhoz illeszti hozzá a kisebbségek elitje által kanonizált szövegeket, a másik transzformatív természetű (*transformation approach*), és a teljes tanterv átalakítását szorgalmazza annak érdekében, hogy az ténylegesen be tudja fogadni a kulturális sokféleség tényét és következményeit.²

Míg az előbbi esetben még nem volt elképzelés az egyes kultúrák és közösségek közötti viszonyról, egy következő irányzat – az *interkulturális pedagógia* – pontosan ezeket a viszonyokat, a „multikulturális társadalomban” éléshez nélkülözhetetlen normákat helyezte előtérbe, az elfogadásra, nyitottságra való szocializációt tűzve ki célul. Banks szerint a szükséges változtatások egyik legfontosabb területe az iskolai légkör, a tanárok viselkedése. A diszkrimináció elleni leghatékonyabb módszer, ha a tanárok folyamatosan reflektálnak saját viselkedésükre, és ehhez kollégáik megfigyeléseit is segítségül hívják.³ A reflexiónak nemcsak a tanári és hallgatói viselkedésre kell irányulnia, hanem a tudás felépülésének társadalmi folyamatára is, arra, ahogyan bizonyos kulturális feltevések, perspektívák és referenciakeretek befolyásolják a megismerő kérdéseit, továbbá az általa alkotott következtetéseket és általánosításokat.⁴ Az iskolához a gyermektársadalom is hozzátartozik, amelynek rasszista és xenofób megnyilvánulásai fölött nem szabad szemet hunyni, hanem eljárásokat, technikákat kell kidolgozni az osztályteremben megjelenő társadalmi konfliktusok kezelésére. Ugyancsak fontos, hogy az iskola jó kapcsolatot építsen ki a szülőkkel, és rajtuk keresztül a bevándorlók és helyi kisebbségek közösségeivel.

A fenti nemzetközi oktatáspolitikai vitákhoz kapcsolódva tanulmányunkban a továbbiakban elsősorban a magyarországi romákra irányuló integrációs oktatáspolitikai megvalósulását és társadalmi lenyomatait vizsgáljuk, különös tekintettel arra a kérdésre, hogy mi történik mindeközben a társadalmilag mélyen beágyazott elkülönítési reflexekkel, és hogyan kezelődnek a létező kulturális és társadalmi különbségek, illetve feszültségek.

² Banks 1998: 72.

³ Lesznayák–Czahesz 1998: 9. és Banks 1998.

⁴ Banks 1998: 73.

*A szegregáció ténye és az integráció ideálja
a magyarországi közoktatásban*

Az integráció általában ott fogalmazódik meg politikai célként, ahol a valós viszonyokat a szegregáció jellemzi, ahol a szisztematikus és több generáción át ható különbségtétel következtében bizonyos csoportok társadalmi hátrányokat halmoznak föl. Ez az általunk vizsgált oktatáspolitikai területen egyfelől adott csoportok tagjainak az átlagnál alacsonyabb iskolai végzettségét és alacsony minőségű oktatását jelenti. Másfelől szisztematikus szegregációt, kisebbségi és többségi tanulók különböző okokból történő elkülönítését az oktatási intézményekben. Azt a tényt már sokféle módszerrel rögzítették, hogy a magyarországi romák iskolázottsága messze alatta marad a magyar állampolgárok átlagának. Egy, az 1990-es évek első felében készült reprezentatív szociológiai kutatás eredményei azt mutatták, hogy míg a nem cigány lakosság 9,5 százalékának van felsőfokú végzettsége és 23,8 százalékának érettségije, ugyanez a romák esetében 0,2, illetve 1,6 százalék. Az aluliskolázottság társadalmi és etnikai meghatározottságának összefüggéseiről még árnyaltabb képet mutat az a 2000-ben végzett kutatás, amely a cigány családok nagy részét kitevő alacsony szociális státusz és a gyermekek rossz iskolai teljesítménye közötti szoros összefüggésre hívta fel a figyelmet.⁵ Más kutatások, amelyek az iskolai teljesítmények és kompetenciák felől közelítettek, mint például a PISA felmérések, ugyancsak azt bizonyították, hogy rendkívül nagy Magyarországon a különbség a legjobban és legrosszabbul teljesítők között, illetve, hogy az iskola azoknál, akik hátrányos helyzetből indulnak, nem tud jelentékeny változást előidézni. Az OECD országok közül egyetlenegyben sincsen a szülők végzettségének és szakmájának nagyobb hatása a gyerekek iskolai teljesítményére, mint Magyarországon. Tehát a magyar oktatási rendszer jelentős szerepet játszik a társadalmi hátrányok újratermelésében.⁶

A roma tanulók hátrányainak legnyilvánvalóbb és legtöbb vizsgálat által kimutatott oka a szegregáció, amit elsősorban iskolán kívüli strukturális viszonyok magyaráznak, de az oktatási rendszer bizonyos sajátosságai, mint pl. a szabad iskolaválasztás vagy a szelekció különféle formái felerősítenek. A kudarcoknak ezenkívül nehezebben megragadható „puha” okai is vannak, mint például a befogadó légkör hiánya, amely a cigány gyermekek számára megnehezíti a tanulási siker szempontjából nélkülözhetetlen pozitív identitás kialakítását.⁷ A roma gyerekek kitisztítását a magasabb szintű iskolai szolgáltatásokból és felülreprezentáltságát a kiegészítő és speciális iskolákban már a hetvenes évektől kezdődően rögzítették kutatások.⁸ A szegregáció mértéke a rendszerváltás után nemhogy

⁵ Havas–Kemény–Liskó 2002.

⁶ Dupcsik–Molnár 2008.

⁷ Radó 1998.

⁸ Lásd pl. Csanádi és Ladányi 1983, Loss 2000.

csökkent volna, hanem jelentős mértékben nőtt (1992-ben 192 vizsgált iskolából 31-ben voltak a roma gyerekek többségben, 2000-ben pontosan kétszer annyiban, vagyis 62 iskolában).⁹

Szalai Júlia egy közelmúltban megjelent írásában¹⁰ a szegregáció okait és mechanizmusait három csoportba osztotta: (1) lakóhelyi szegregáció, illetve a roma/cigány népesség lakóhelyi tömörülése gettósodó aprófalvakba és városrészekbe – ami egyesek számára, kellő mobilizálható forrás birtokában, felülírható, mások számára, akik ilyen forrásokkal nem rendelkeznek, determinatív; (2) az oktatás specifikus szelekció következménye, amely az iskolai eredményesség érdekében a jól és a rosszul teljesítőket különválasztja, mely rendszerben az utóbbi kategóriában mindig felülreprezentáltak a társadalom alsóbb szegmenseihez tartozók; (3) a többségi elkülönülési szándék következménye, amelynek utólagos legitimálását az az érv szolgálja, miszerint sajátos kulturális háttérű gyerekek egymás társaságában jobban érzik magukat, sőt a pedagógusok által is jobban kezelhetőek, mint vegyes csoportokban.

Szalai a három magyarázatot együttesen is kevésnek találja, tágabb társadalmi összefüggésekben keresi az iskolai szegregáció magyarázatát. Allítása szerint a társadalom növekvő szegregációs készletének¹¹ motorja az a „helyreállítási szükséglet”, amelyet széles tömegeknek az elmúlt húsz év során elszenvedett pozicionális leértékelődése és az ehhez kapcsolódó állandósult státusz-bizonytalansága táplál. Az igen széles körben „elszegényedésként” megélt leértékelődés erőterében az iskolai kirekesztés mai legfőbb rendeltetése az, hogy a mélyszegénységben élő társadalmi csoportok és a „többi szegény” közötti választóvonalak kijelölésével és intézményesítésével széles alsó középosztályi rétegek társadalmi pozícióvesztését kompenzálja, a margón kívül sodródottak elkülönítése révén pedig kidomborítsa az utóbbi csoport relatív fölényét és – elszenvedett veszteségei ellenére töretlen – többségi beágyazottságát.”¹²

A roma gyerekek iskolai helyzetére vonatkozó kutatások és társadalomtudományi diagnózisok hatással voltak a kisebbségekkel kapcsolatos oktatáspolitikai gondolkodásra. Egy az oktatáskutatás, illetve általában a társadalomtudomány és az oktatáspolitikai közötti viszonyt vizsgáló tanulmányukban Bajomi, Berényi és Neumann¹³ meggyőző módon három korszakot különböztetnek meg a kisebbségekkel kapcsolatos oktatáspolitikákban az elmúlt húsz évben: egy esszencialista-kulturalista, egy multikulturális-emancipatorikus és egy társadalmi integrációs korszakot. A rendszerváltás után közvetlenül jelentős hatásuk volt azoknak a törekvéseknek, amelyek a szocializmus korabeli asszimilacionista politikáját egy

⁹ Havas–Kemény–Liskó 2002: 62.

¹⁰ Szalai 2010.

¹¹ Ezt Kertesi és Kézdi is igazolja, lásd Kertesi–Kézdi 2005.

¹² Szalai 2010: 8.

¹³ Bajomi–Berényi–Neumann 2010.

eticizáló szemlélettel kívánták ellensúlyozni. Az ún. kisebbségi oktatáspolitikai egy időben jelent meg a kisebbségi önkormányzás gondolatával, az etnikai civil szerveződésekkel, amelyek között szemléletbeli és intézményi kapcsolódások egyaránt létrejöttek. Meg is teremtették a törvényi feltételeit annak, hogy a kisebbségi közösségi iskolák létrejöhessenek, Magyarországon mégsem született meg a környező országok magyar kisebbségeihez hasonló átfogó kisebbségi iskola-rendszer, a romák esetében különösen nem. A kisebbségi oktatás magyarországi rendszere a nyelvmegőrzést tekintette szinte kizárólagos feladatának, és miután a romák jelentős része nem kétnyelvű, vagyis nem beszéli egyik cigány nyelvet sem, társadalmi hátrányaik viszont annál erősebbek, a többi kulturális kérdéssel nem igazán tudtak mit kezdeni.¹⁴

Az 1990-e évek közepén felmerült ugyan egy másik kulturalista megközelítés, amely 1995 és 2002 között kormányzati szinten is reprezentálva volt, és a korábbi esszencialista megközelítés helyett a kulturális jogok és az elismerés kérdései felől közelített a multikulturalitáshoz, egy időben kínálva a kisebbségi gyerekeknek saját kisebbségi nyelvük és kultúrájuk, a többségieknek pedig a kisebbségek kultúrájukon keresztül megismerésének a lehetőségét.¹⁵ A kultúra és az identitás kérdései azonban az ezredforduló után teljességgel háttérbe szorultak azzal együtt, hogy az oktatáspolitikai figyelmét szociológusok és közgazdászok a rossz iskolai teljesítményeknek a szegregációval való összefüggéseire, valamint a szegregáció szociális és területi összetevőjére irányították. A 2002 és 2010 között meghatározó integrációs szemlélet azt a normatív elképzelést követte, miszerint az iskola a társadalom spontán folyamataiba való állami beavatkozás médiuma lehet, amelyen keresztül a társadalmi és térbeli szegregáció csökkentését lehet elérni. Konszenzus alakult ki arról, hogy az állam szociális kategóriákkal fogja leírni a deszegregációs politika célcsoportját (hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű), vagyis egy „színvak” vagy kulturális különbségekkel szemben indifferens szemlélet mellett kötelezte el magát. A deszegregációs politika mögött egy erőteljes és ebben az időszakban ugyancsak befolyásos szociológiai szemlélet húzódott meg. Ezt kezdetben kiegészítette, majd mindinkább felváltotta egy individualista szemlélet, amely a hátrányok egyéni kezelésére koncentrált a mentális képességek és kognitív kompetenciák szintjén, ami a pszichológia befolyását növelte meg az adott területen.

Az integrációs politika részeként, talán legerősebb pilléréként 2002-ben az Oktatási Minisztérium létrehozta az Országos Oktatási Integrációs Hálózatot, melynek célja a szegregáció felszámolása és az inkluzív pedagógia módszereinek kidolgozása és meghonosítása volt. A cél érdekében elkerülhetetlennek tekintették a különböző társadalmi háttérrel és felkészültséggel rendelkező gyerekek együtt

¹⁴ A két kisebbségi oktatási rendszer összehasonlító elemzését adja Papp Z. (Papp Z. 2010.)

¹⁵ Radó 1997, Forray 1998.

nevelésének stabil megvalósítását, ennek során párbeszéd kialakítását a szülőkkel, multikulturális tartalmak beépítését a helyi tantervbe, és nem utolsósorban a tanároknak speciális továbbképzési formákban való felkészítését erre a feladatra. A hálózatba, amelyet az oktatási rendszer egésze elöretolt helyőrségének tekintettek, negyvenöt ún. oktatási integrációs bázisintézmény kapcsolódott be.

Kézdi Gábor és Surányi Éva¹⁶ az Országos Integrációs Hálózat program hatásvizsgálatának alapján azt állítják, hogy a támogatási programban való részvétel során a többségi és a kisebbségi gyerekek iskolai teljesítménye egyaránt javult. Kimutatták a bázisiskolákban tanulók kicsivel jobb tanulmányi eredményeit, de ennél is fontosabbnak tartották kiemelni, hogy a 30 integrációs bázisiskolára és 30 hasonló paraméterekkel rendelkező kontrolliskolára kiterjedő vizsgálatban bizonyítást nyert, hogy a jobb társadalmi helyzetből származó gyerekek készségfejlődése az integráció által nem szenved hátrányt. (Ezzel cáfolni tudták azt a közvélekedésben hangadó vélekedést, hogy a hátrányos helyzetű és kevésbé motivált gyerekekkel való együtt nevelés a magasabb státuszú és motiváltabb szülők gyerekeinek tanulási eredményeire rossz hatással volna.) A programban részt vevő diákok nem kognitív készségei, különös tekintettel az önértékelésük sokkal pozitívabb lett. A bázisiskolákba járó nem roma tanulóknak a romákról alkotott képe közelebb áll a romáknak a nem romákról alkotott képéhez, és kisebb társadalmi távolságot tartanak tőlük.¹⁷ Az integrált oktatásban részt vevők jobb tanulási és szociális teljesítményeinek egyik kulcsa a pedagógusok nagyobb elkötelezettsége, új módszerek iránti fogékonysága az érintett iskolákban. „Az iskolai integráció minőségi oktatással kiegészülve lehet sikeres” – hangzik a kutatás egyik legfontosabb állítása, amit a következőkben bemutatandó vizsgálat eredményei is megerősítenek.¹⁸

Ugyanennek a programnak a hatásait vizsgálták Németh Szilvia és Papp Z. Attila is, más módszerekkel és a megvalósításnak egy korai fázisában. Iskolai esettanulmányokra alapozva a program hiányosságaira hívták fel a figyelmet, úgymint: az integrációs program országos vezetői és helyi működtetői, illetve megvalósítói közötti hiányos kommunikációra, amely csak formális találkozásokra és beszámolókra korlátozódik; a bázisiskolák és a helyi önkormányzatok közötti egyeztetés hiányára, ami az oktatási integrációs program tartalmát és megvalósításának helyi következményeit illeti; a stabilitás hiányára, ami azt jelenti, hogy a programon túl a célok nem épülnek be a rutinba, az intézményi kapcsolatok és hálózatok felbomlanak.¹⁹ A két kutatás eredményeinek különbsége vitákat váltott ki a szakmában és a tágabb közéletben, pedig ez az ellentmondás nem a kutatásból, hanem a kutatott jelenség lényegéből származik. A következőkben legalábbis

¹⁶ Kézdi–Surányi 2009.

¹⁷ Kézdi–Surányi 2009: 13.

¹⁸ Kézdi–Surányi 2009: 14.

¹⁹ Németh–Papp Z. 2006: 28–29.

erre tudunk rávilágítani egy olyan kutatás eredményei alapján, amelynek elsőrendű célja nem az integráció hatékonyságának vizsgálata, hanem a kisebbségi gyerekek és az iskola, illetve az oktatás viszonyának vizsgálata volt.

Társadalmi szegregáció – iskolai deszegregáció két magyarországi városban

A kutatás (EDUMIGROM,²⁰ www.edumigrom.eu), amelynek eredményeit e tanulmányban az iskoláknak a kisebbségek integrációjához, de/re/szegregációjához való viszonyuk perspektívájából elemezzük, valójában kilenc európai országban, közöttük Magyarországon vizsgálta a kisebbségekkel kapcsolatos oktatáspolitikák és iskolai gyakorlatok hatásait, azokat a módokat, ahogyan az iskola a kisebbségi – roma és migráns szülők – gyerekeinek lehetőségeit meghatározza, illetve, ahogyan a gyerekek céljaikat, viszonyaikat, jövőre vonatkozó terveiket az iskolával összefüggésben értelmezik. A következőkben ennek az összehasonlító kutatásnak a magyarországi eredményeire támaszkodunk, de azok értelmezéséhez komparatív adatokat is fel fogunk használni. A kutatás módszertanilag összetett, az oktatás- és kisebbségpolitikai dokumentumok összehasonlító elemzéséből indult ki, majd kérdőíves módszerrel vizsgálta az egy nemzedékhez tartozó, Magyarországon két közepméretű iparváros 8. osztályaiba járó összes fiatal iskolához való viszonyát, identitásának különböző elemeit és a jövőről való elképzeléseit. Végül a kutatás szempontjából legfontosabb csoportra, a kisebbségi származású gyerekekre, illetve fiatalokra és az őket legnagyobb számban fogadó iskolákra vonatkozóan interjúk és etnográfiai módszerekkel vizsgálta meg e viszony összetevőit és működését.

Az EDUMIGROM kutatás Magyarországon két közepméretű iparvárosra irányult.²¹ A két településen²² ma tíz százalék körüli a roma népesség aránya, akiknek jelentős része több hullámban költözött az iparosítás következtében a két városba, ahol a teljes körű foglalkoztatás és az infrastrukturális fejlesztés előnyeiből ők is részesültek. Az 1970-es, 1980-as évek során ennek következtében jelentős mobilitási folyamat indult meg a körökben, ami ugyanakkor társadalmi és kulturális asszimilációval is járt. A két ipari centrum munkahelyein és lakó-

²⁰ A kutatási konzorcium szakmai vezetője Szalai Júlia, a magyar kutatócsoport vezetője Neményi Mária volt. A kutatócsoport további tagjai Kende Ágnes, Kovai Cili és Vidra Zsuzsa voltak. Az itt következő gondolatok jelentős része a közös gondolkodásra és a közös kutatási beszámolókra épül. Köszönöm nekik, hogy hozzájárultak ezek felhasználásához a jelen tanulmányban.

²¹ Erről két esettanulmány számolt be, az egyik kvantitatív (Messing–Neményi–Szalai 2010) a másik kvalitatív adatokra épülve (Feischmidt–Messing–Neményi 2010).

²² A két település nevét megváltoztattuk adatközlőink védelmében, egyik, Chemváros Magyarország északkeleti ipari régiójához, a másik, Szénaváros a délnyugat-magyarországi bányavidékhez tartozik.

telepein korábban nem látott etnikai keveredés vette kezdetét, főként az ország délnyugati részében található településen a beás közösségekből és a környező falvakból származó nem romák, közöttük német származású bányászok között. Ez a folyamat minimum megtorpant, sok értelemben egyenesen megfordult a rendszerváltás után, annak következtében, hogy bezártak, megszűntek azok a bányák, illetve nagyüzemek, amelyek a települések szinte kizárólagos foglalkoztatói voltak. Az elszegényedés fontos következménye volt a lakáspiac átszerveződése, a lakóhelyi szegregáció kialakulása, benne olyan városi gettók megjelenése, amely a szegénységnek részben etnikai arculatot adott. A munkanélküliség által létrehozott versenyhelyzetben a vesztesek két kategóriája, a romák és nem romák közötti társadalmi távolság és az azt legitimáló kulturális különbségek növekedni kezdtek, sőt soha nem látott módon politizálódtak át. Az ugyancsak megingott helyzetüket fizikai és szimbolikus erőfölénnyel kompenzálni kívánó, illetve bűnbakot kereső nem romák egy része, különösen Chemvárosban, a szélsőjobb-oldali pártok és réteggkulturák világában lelt magyarázatra és támogatásra. A kutatás idején annak északkelet-magyarországi terepén a jobboldali radikális párt és szervezetei az országos átlagnál jelentősebb népszerűsége tettek szert, ennél jóval kisebbre a délnyugat-magyarországi városban. Ennek oka egyfelől, hogy utóbbiban a cigányság szervezettebb, mi több, az önszerveződés során formálódó roma elitjét a városi nem roma elit több vonatkozásban partnerként kezeli. Másfelől az etnikai keveredés mértéke, a vegyes családok száma nagyobb, aminek következtében a romák és nem romák közötti társadalmi távolság kisebb. Ez a tényező fontos magyarázataul szolgál annak is, hogy Szénavárosban miért tud társadalmilag jobban beágyazódni az az oktatáspolitikai kezdeményezés, amely az együtt nevelést, illetve a deszegregációt szolgálja, míg Chemvárosban lényegében támogatás nélkül marad.

A kvalitatív kutatás fókuszában álló, magukat roma származásúnak valló gyerekek családrait a marginális helyzet jellemzi, aminek változatai a mélyszegénységgel járó mindennapi nélkülözéstől a máról holnapra élésen keresztül egyfajta bizonytalan boldogulásig terjednek. A szülők jelentős részére a tartós munkanélküliség és a szociális juttatásoknak való kiszolgáltatottság jellemző, amit ideig-óráig tudnak a másodlagos munkaerőpiacról származó időszakos jövedelmekkel kiegészíteni, beleértve a helyi és külföldi foglalkoztatást egyaránt. A lakáspiaci helyzet tükrözi a családok anyagi viszonyait és szociális státuszát. Az általunk vizsgált gyerekek egy része – a dél-magyarországi városban kisebbik, az északkeleti városban nagyobbik része – teljesen szegregált és deprivált környezetben, a város határában álló barakképületekben, a városon kívüli telepeken lakik. Másik részük, és mindkét helyen ők vannak a legnagyobb számban, abban az egy-egy hosszú utcából álló városrészben lakik, amit a köztudat a város lesüllyedt és veszélyes környékeként tart számon. Míg az előbbieket, a teljesen deprivált „telepek” etnoszociális zárványként működnek, az utóbbiakban, a városi gettóknak van

társadalmi kohézió és mozgás is – ki- és beköltözés –, valamint ugyancsak nem elhanyagolható az etnikai keveredés mértéke. Mindazonáltal kifelé az utóbbiak is etnikailag stigmatizáltak. Az itt lakó gyerekekkel és szüleikkel készült interjúk az intézményes és személyes diszkrimináció panaszaitól hemzsegnek, miközben legtöbbjük valójában „érdektelen” az etnicitással kapcsolatos kérdésekkel szemben, vagy szándékosan törekszik elfedni, eltakarni, megtagadni a cigányságát. De ugyancsak sokakat aggaszt a periférikus helyzettel összefüggő törvényenkívüliség, a bűnelkövetés mindennapisága, amibe bizonyos családok vagy baráti társaságok révén észrevétlenül sodródik bele a gyerekek egy része.

Az oktatásirányítás mindkét városban az országos oktatáspolitikai elvekhez igyekezett igazodni, a megvalósítás komolysága és hatékonysága tekintetében azonban a két város és még inkább bizonyos iskolák között jelentős különbségek voltak/vannak. A beiskolázott gyerekek számának csökkenése mindkét településen iskola-összevonásokat tett szükségessé. Az intézmények megszüntetésekor és átalakításakor ugyanakkor a deszegregációt elősegítő adminisztratív intézkedéseket is igyekeztek életbe léptetni. Szénavárosban, amiként az önkormányzat által jegyzett, a tanoda vezetőinek bevonásával született Oktatási Esélyegyenlőségi Stratégia²³ (2008) is rámutat, a lakóhelyi szegregáció következtében a társadalmilag deprivált gyerekek egy iskolában koncentráltak. Ezt a folyamatot iskola-összevonásokkal és beiskolázási körzetek átalakításával akarták megfordítani. Az átszervezések mögött ugyanakkor erőteljes költségvetési megfontolások is voltak. Az önkormányzat az oktatásra fordítandó kiadásokat csökkenteni kívánta, mi több, az évtizedekig iskolaként használt önkormányzati ingatlanok eladásából plusz bevételhez is akart jutni. Másfelől arra az állami normatívára is szüksége volt, amit a hátrányos helyzetű gyerekek megfelelő szétosztásától ugyancsak reméltek.

Szénavárosban az iskolák beiskolázási körzeteit úgy rajzolták át – igen merész tollvonásokkal –, hogy a város rossz hírű, az erőteljes slumosodás jeleit mutató részében működő iskolába kívülről minél több gyerek jöjjön, az ott lakó gyerekek egy részét pedig a város többi iskoláiba irányították. A megvalósítást pedig, különös tekintettel az első osztályosok beiskolázását, figyelemmel követték, sőt segítséget is adtak ehhez az iskoláknak. Azonban az iskolák átszervezésének már az 1980-as évektől kezdődően voltak nem elhanyagolható előzményei Szénavárosban. Első lépésként, a cigánytelep felszámolásával egy időben, megszüntették a korábban tagiskolaként működő „cigányiskolát”. 2000 és 2005 között több hullámban történt átalakítás, előbb iskolaépületek átcsoportosításával (közülük a legjelentősebb pont a telepről beköltözött gyerekeket és az ő utódjaikat kiszolgáló iskolát érintette), majd iskolák összevonásával. Végül az egyik szénavárosi iskola fokozatos felszámolására is sor került. Miután 2003-tól már nem történt felvétel, 2008-ban csak egy-egy megcsappant létszámú ötödik, hatodik, hetedik

²³ Oktatási Esélyegyenlőségi Stratégia 2008.

és nyolcadik osztálynak kellett költöznie a már korábban is anyaintézményeként működő iskola épületébe. Az utóbbi kettőt önálló osztályként vették át, amiből nagyon sok konfliktus származott. Az 5. és 6. osztályba járó gyerekeket szétosztották a fogadó iskola azonos évfolyamán található osztályok között. A tanárok egy része nyugdíjba ment, másik részüket átvette a fogadó iskola.

Ez, illetve a további intézkedések is azt mutatják, hogy Szénavárosban a városi oktatásirányítás elkötelezett, sőt innovatív a deszegregáció megvalósítását illetően. Ezzel együtt számos problémával nem tudott megküzdeni. Az egyikről ők maguk is beszéltek, ez a hátrányos és halmozottan hátrányos (2H és 3H) gyerekek regisztrációjára vonatkozik, amit a szülők bevallott iskolai végzettségéhez kötnek. Mivel ezek az adatok évről évre jelentős mértékben változnak, ez nagyon megnehezíti a tervezést. A másik probléma, amivel ugyancsak nem tudnak megküzdeni, az iskolán belüli szelekció, ami különböző – alább még részletesen bemutatandó – mechanizmusok révén a „versenyképes” és „kezelhető” diákokról leválasztja a „nem ösztönözhető” és „nem kezelhető” diákokat, vagyis pontosan azoknak egy jelentős részét, akiket beiskolázásukkor olyan nagy erőfeszítéssel sikerült az integráció logikájának megfelelően beilleszteni a rendszerbe.

Ugyancsak az önkormányzat elkötelezettségét mutatja a Tanoda támogatása is, ami önkormányzati ingatlanban működik, vezetőinek véleményét a városvezetés stratégiai kérdésekben is kikéri. A szénavárosi Tanodát 2005-ben hozták létre a szénavárosi és a közeli falvakból származó pedagógusi és szociálpolitikai területen dolgozó fiatal roma értelmiségiek azzal a szándékkal, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő fiataloknak – romáknak elsősorban, de nem kizárólag – segítséget nyújtsanak. A Tanodát fenntartó Egyesület vezetője szándékaikról így beszélt a vele készült interjúban: *„Tizenegy cigány származású fiatal kezdeményezte, nagy részüknek már volt érettségije vagy már középiskolában tanult, nekem meg volt már diplomám. Arra törekedtünk, hogy végzettséghez kötöttük az alapító tagságot. Ezen páran megharagudtak, de nem az volt a célunk, hogy valakit kiközösítsünk, hanem hogy a város felé is megmutassuk, hogy itt van annyi ember, amennyi kell egy egyesület alapításához, hogy összefogjon és csináljon egy szervezetet. Az egyesület célja elsősorban a hátrányos helyzetű és azon belül is a cigány gyerekek iskolai tanulmányainak segítése, szociális problémák kezelése, munkaerőpiaci tanácsadás a pályakezdőknek, hogy kezdjen el dolgozni, a munka világába bevezetni őket, és a fő profilunk a tanoda volt eddig.”* Az első időszakban 50-60 gyerek fordult meg náluk, míg végül 30 körül állapodott meg a létszám, többségük K. utca környékéről jön, amelynek közelében működik helyileg a Tanoda. Tevékenységük eredményességét mutatja, hogy azoknak a gyerekeknek, akik ötödiktől nyolcadikig rendszeresen jártak a Tanodába, javultak a tanulmányi eredményei. Sikerült a szülőkkel is jó viszonyt kialakítaniuk, amit az iskolák nem minden esetben mondhatnak el magukról. A korrepetáláson, egyéni foglalkozáson túl a gyerekek szabadidejük jelentős részét is együtt töltik,

a tanodában lehetőségük van számítógéphez, internethez jutni, társasjátékokat játszani. Az iskolák közül eggyel van kifejezetten erős és aktív kapcsolatuk, azzal az intézménnyel, amely tudatosan foglalkozik kisebbségi diákjainak társadalmi, közösségi kötődésével és problémáival, és az alábbiakban még részletesebben is lesz szó róla.

Chemvárosban az iskolapolitika városi szinten ugyancsak próbálta követni az országos iskolapolitika elveit, azon belül pedig megvalósítani a deszegregációt. Ezt azonban mindig – deklarált módon – úgy tette, hogy másik szemével a többségi középosztály reakcióit figyelte. A közoktatási törvény előírásainak értelmében a beiskolázási körzeteket itt is elvileg úgy alakították át, hogy minden iskolába egyenlő arányba kerüljenek hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek. Kutatásunk azonban rámutatott, hogy ez nem valósult meg. Ennek egyik oka, hogy a gyereklétszám csökkenésének következtében állandóan olyan szabad helyek generálódnak az iskolákban, amelyekre beiskolázási körzeten kívüli gyerekeket is felvettek, illetve felszvesznek. A másik ok a hibás döntések sorozata volt, amikor az „etnikai gettóként” működő iskolát felszámolták. A M. úti „cigányiskola” bezárásakor az önkormányzat azt javasolta, hogy az odajáró gyerekeket a város különböző iskolái között osszák szét. Ez azonban a szülők, közvetve a városi közvélemény ellenállásába ütközött. Arra való hivatkozással, hogy a „magyar szülők” megijednek és elviszik gyermekeiket, az iskolák megtagadták a roma gyerekek befogadását. Ennek hatására az önkormányzat tulajdonképpen „beáldozta” a város egyik amúgy is alacsony presztízsű iskoláját, ahonnan a szülők egy része szintén „kimenekítette” gyermekét. Ráadásul az önkormányzat a fenti döntést úgy hozta meg, hogy semmilyen szinten nem egyeztettek az iskola vezetésével, és nem hagytak időt arra, hogy az iskolák felkészüljenek a gyerekek fogadására. A kiválasztott iskola tanárai ezt a döntést büntetésként élték meg, és a hozzájuk érkező gyerekekkel ekként is viselkedtek. A „cigányiskola” tanulóit a többségi szülők meglegedésére külön osztályokba helyezték, amelyeket fizikailag is elkülönítettek a többségi gyerekektől. (Az iskolán belüli szegregáció következményeiről bővebben szólunk a következő fejezetben.) Az integráció legfontosabb lépését tehát úgy valósították meg, hogy az inkább a szegregáció átalakulását és új formában való rögzülését, semmint annak megszűnését eredményezte.

Az iskolák viszonyulása a deszegregációs politikához

Mint láttuk, az iskolafenntartó önkormányzatok eltérő komolysággal és elkötelezettséggel, de a maguk módján mindkét településen igyekeztek végrehajtani a deszegregációra vonatkozó állami előírásokat. Az iskolák vezetése és tantestületeinek

többsége azonban, még ha látszólag teljesítette is a rá kirótt feladatokat, alapvetően motiválatlan maradt.²⁴

A passzív rezisztenciától az aktív elutasításig terjedő tanári és intézményi viszonyulásokat a következő tényezők magyarázzák:

- (1) tanárok számára követhetetlenül gyakori oktatáspolitikai koncepcióváltások;
- (2) az iskolák és a tanárok mellőzése az oktatáspolitikai megvalósításának tervezésekor;
- (3) a tanulók közötti különbségek kezelésére alkalmas pedagógiai módszerek ismeretének hiánya;
- (4) egzisztenciális félelmek a versenyképes és kezelhető, többnyire közép- és alsó középosztályi gyerekek menekülése miatt;
- (5) a „kezelhetetleneknek” minősítettek rejtett társadalmi bekódolása, a velük szembeni elutasítás reflektálatlan továbbélése; és legvégül
- (6) a pedagógusok kora; többségük az idősebb nemzedékhez tartozván nem rendelkezik kellő rugalmassággal és személyes, szakmai motivációval újabb problémák megoldására.

Az oktatási esélyegyenlőség megvalósítását és az együtt nevelés helyi módszereinek kidolgozását és elsajátítását nagymértékben hátráltatja a szabályozás gyakori változása. Az iskolavezetés és a tanárok, még ha azonosulnak is a központilag előírt céllal, az irányelvek gyakorlati megvalósításához kevés eszközzel rendelkeznek. Az egyik vizsgált iskolában állt elő az a helyzet, hogy alig tették magukévá a feladatot, hogy speciális nevelési igényű gyerekeket fognak tanítani, éppen hogy elkezdtek szakmailag is felkészülni a feladatra, amikor egy következő oktatáspolitikai váltás már azt követelte meg tőlük, hogy a speciális nevelési igényű gyerekeket „integrálják” a „normál” tanmenetű osztályokba. Az egy-két évvel korábban létrehozott kis létszámú speciális osztályokat fel kellett bontani, és a gyerekeket szétosztani. A szülők részéről megbotránkozás, felháborodás, a tanárok részéről teljes tanácstalanság következett, ami a munkájukat nagyon megnehezítette. Ez az egyik tanár értelmezésében a következőképpen hangzott: „...és akkor jött ez a döntés, és nekünk nem az a fájdalmas, hogy integrálni kell, mert felfogtuk, megértettük, támogatjuk, ilyen pályázatokban is szerepelünk. De maga az a tény, hogy az eddig felépített rendszert erőszakkal kellett szétverni. Majdnem szó szerint nekem. Ennyi szülőt sosem láttam sírni, ennyi kollégát megbotránkozni, káromkodni nem hallottam, még az összeköltözések révén sem. Egy évfolyamnak három osztálya van. Ezek a C osztályok voltak a diszlexiaprevenciós osztályok, volt ezekben átlagban 12 gyerek, és ezek közül a gyerekek közül legalább egyharmadát át kellett tennem a másik két osztályba, hogy az az arány,

²⁴ Papp Z. Attila az Integrációs Pedagógiai Rendszerhez való viszony három típusáról beszél: lemaradó, elinduló és élenjáró iskolákról. (Papp Z. A. 2010b 13.)

ami elő van írva, ne boruljon. Mert megint csak a pénz irányít mindent. Nem a szakma, nem a gyerek érdeke a fontos. A meglévő osztályokat kellett szétverni, ez a probléma. Ez az óriási probléma, és a másik, hogy a nem SNI-s osztályokból is kellett betenni ezekben az osztályokba évfolyamonként. Nem azt mondom, hogy károszt okozott. Ez egyszerűen nekünk szakmai fájdalmat okozott, mert akivel kitaláltuk, tanítónő kollégám, szakmailag nagyon elismert, ő az elmúlt esztendőben sírva eltávozott. Ha azt mondták volna, hogy folyamatosan menjenek ki, nem szóltunk volna egy büdös szót sem, de ezt nem”.

A tanárok többsége úgy értelmezte, hogy felsőbb utasítást kell végrehajtania. Nem kérdezték őket, nem konzultáltak velük, sőt még időt sem hagytak arra, hogy feldolgozzák a változásokat:

„– Nem jöttek el és mondták meg egyenesen a dolgokat, hanem csak utasítottak, és nekünk kellett ezt végrehajtani.

– Szerintem úgy csináljuk, mintha be lenne kötve a szemünk. Már rutinból csináljuk de ...

– Ezt kell csinálni, ezt csináljuk, mert úgyis azt kell csinálni, amit akarnak a városban, teljesen mindegy. A gyerekek részéről nehéz.”²⁵

A korábban általuk alig ismert, különböző hátrányokkal küzdő gyerekek tanítása már önmagában is nehéz feladat volt azon pedagógusok számára, akik a speciális és szegregált iskolák fenntartására épülő korábbi rendszer preferáltjai voltak. A hiányzó ismeretek és tapasztalatok miatti frusztráció csak fokozódott azáltal, hogy rögtön egy következő problémát is meg kellett oldaniuk, a „motiválatlanak” és „kezelhetetlenek” gondolt gyerekeket együtt kellett tanítani a „versenyképes”, vagy legalábbis „kezelhető” diákokkal.

A tanári fókuszcsoportos interjúkban két jellemző vélemény fogalmazódott meg az együtt vagy külön oktatás dilemmájával kapcsolatban: a szegregáció mindenkinél jobb, mert a tapasztalat az igazolja, hogy ha már meglévő osztályokat egyesítenek, ott az integráló és az integrálandó diákok teljesítménye is leromlik. Ezzel szemben mások azt gondolták, hogy az integráció szükséges, mégpedig abból a megfontolásból, hogy csak cigány gyerekekből álló vagy cigány többségű osztályokban nem lehet tanítani. Az integráció azonban csak akkor nem történik a „nem roma” gyerekek kárára, ha a roma gyerekeket szétszórják a település különböző iskoláiban úgy, hogy egy kritikus aránynál se legyenek többen, ami kb. 4-5 fő osztályonként. Abban minden álláspont képviselői egyetértettek, hogy az elsietett integráció minden másnál rosszabb megoldás: *„A probléma, hogy nagyon hamar akarják, hogy megtörténjen ez a befogadás. Nincs meg az előkészítő rész, ami hosszú időt venne igénybe. Nem lehet az, hogy meghozunk*

²⁵ Tanári fókusz, Szénaváros.

*mondjuk tanév végén egy döntést, és szeptembertől, mindenki véleményét kizárva, elkezdjük.*²⁶

A pedagógusok bevonásának hiányosságaira az integráció bázisintézményeiben már egy korábbi kutatás nyomán felhívták a figyelmet Papp Z. Attila és Németh Szilvia. Ők úgy találták, hogy míg az intézményvezetők és a programfelelősök tájékozottak az integrált oktatás megvalósulásáról, a pedagógusok többsége csekély információval rendelkezett. Még a továbbképzésen részt vettek egy része sem tudta – mivel sokféle továbbképzésen volt –, hogy melyik milyen céllal, tartalommal készült.²⁷ Németh és Papp beszélnek a „kényszervállalkozó iskolákról”, amelyek különböző projektekben vesznek részt, olykor nem kellően átgondolva, hogy melyik projektnek mi a célja. A bázisiskolák legtöbbször számos oktatási program résztvevője. Ugyanezzel a problémával szembesültünk Szénnvárosban is, ahol az iskola-összevonás nyomán egy alulméretezett és rossz állapotban levő iskolaépületbe kényszerülve az iskolavezetésnek minden pályázati lehetőséget meg kellett ragadnia, és minden feltételt teljesítenie, hogy a tanítás körülményein javítani tudjanak.

A fenn felsorolt körülmények elsősorban az iskolák és a tanárok körében jellemzőnek talált motiválatlanság magyarázatául szolgálnak. Találkoztunk azonban ettől eltérő viszonyulással is, ami arra int, hogy bizonyos faktorok együtt járása az iskolák és tanárok erősebb motiváltságát eredményezik azonos feltételek mellett is. A tanárok együttműködése az integrációs oktatáspolitikai szándékkal ott nagyobb, ahol az iskolának van múltja, gyakorlata és tapasztalata a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásában, és még inkább, ahol ezt nem csupán kényszerként élik meg, hanem alakítható és alakítandó adottságként, ahol hagyománya van annak, hogy a diákok különös, sokszor bosszantó másságát az adott társadalmi és kulturális környezet részeként értelmezzék, és ekként kezeljék. És ahol nem utolsósorban van egy elkötelezett és karizmatikus vezető, aki a tantestületet stabilan ezen az úton tartja, aki így fogalmaz: „...*lehet kívülről megoldani, külső utasításokkal, hogy most integrálunk, szegregálunk, ezt csinálunk, azt csinálunk... ezt vagy belülről meg tudja egy tantestület valósítani, vagyis megtalálja azt a hangot, azt a saját maga által végigjárt utat, amivel tud változást hozni vagy nem. Kívülről ez nem fog menni.*”

Egyik szénnvárosi iskolánkban, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja a nyolcvan százalékot, a romáké pedig az ötvenet, erre a helyzetre az iskolavezetés egy több évtizede vallott és a tanári munka mentalitásbeli alapjának elgondolt szociális elkötelezettséggel reagált. Az iskola társadalmi missziója a gyakorlatban a gyerekekkel való tanórán túli törődés, a szülőkkel való kommunikáció révén valósul meg, aminek alapján egy bizalmi viszony

²⁶ Tanári fókusz, Chemváros.

²⁷ Németh–Papp 2006: 2.

épült ki a mások által megvetett „gettótársadalom” és az iskola között. Ebből a bizalomból fakad, hogy az iskola az esetek többségében a szülők támogatása mellett tud szembenézni azokkal a konfliktusokkal, amelyek egy nehezen motiválható vagy részben egyenesen a szembenállásban érdekelt tanulói közegekből származnak. Ott, ahol a sajátos adottságokhoz való alkalmazkodás és konfliktusokkal való szembenézés szakmai, pedagógiai innovativitással párosul, a tanítási folyamat minden aktora – diák, tanár és szülő – motiváltabb lesz. Ennek pedig akkor is pozitív hatása van, ha ez egyébként a tanulási eredményekben közvetlenül nem mérhető. A tanulók például szinte egyöntetűen pozitívabb viszonyokról beszélnek az iskolán belül, akár diák–diák, akár diák–tanár relációban, mint amit az iskolán kívüli tágabb társadalmi környezetükben tapasztalnak. Ez elsősorban azért van, mert az iskola tudatosan szembenéz a tanulók társadalmi eredetű problémáival. Ezzel együtt a kisebbségi gyerekek méltóságát az általuk képviselt – vagy képviselni vélt – sajátos kultúra láthatóságán keresztül is próbálják megteremteni. (Ezt elősegítette az adott intézményben évtizedek óta folyó német nemzetiségi program.) A cigányságról konkrét esetekben ritkán szokott szó lenni, mondják a tanárok, amit egyébként saját megfigyeléseink is alátámasztanak, de ha mégis aktuálissá válik, nem tagadják a gyerekek. Erre azáltal van esélyük, hogy a tanárok is beszélnek róla, az iskola beszédmódjában jelen van „a cigányság”, mégpedig elsősorban „a kultúra” kategóriáiban. *„Működött nálunk sokáig cigány néptánc, most éppen nem, mert nincsenek olyan táncos lábúak, de a K. J. tanította őket táncolni. Ezek a gyerekek szerepelnek, tanítottuk őket gitározni, énekelni, minden osztály megtanul mindenféle népdalt. Köztük a cigány népdalokat is, ugyanúgy tanulják, mint a magyar népdalokat. A cigány népmeséket tanulják alsóban. Ez úgy hozzátartozik a mi életünkhöz. Nem titkolják a cigányságukat, elfogadják, elismerik, hogy ők igenis cigányok. Nem szoktuk mi mondani, de ha úgy felvetődik a kérdés, akkor ők ezt felvállalják.”* A kilencvenes évek elején, pályázati úton elnyert alapítványi támogatással „cigány nemzetiségi programot” működtettek, majd, amikor az lehetővé vált, bevezették a cigány népismeret tanítását ún. csatlakozó órában. Részben az oktatáspolitikai irányváltásnak, részben a csekély érdeklődésnek tudható be, hogy ezek az etnikai önismeretet megcélzó iskolai foglalkozások megcsappantak. A tantervnek ma kétféleképpen része a roma kisebbségi hagyomány: a hon- és népismeret keretében az általános tanmenet része. Ezenkívül van egy speciális népismereti foglalkozás, amin csak azok vesznek részt, akik nyilatkozatukkal kérik a nemzetiségi oktatást. Iskolai viszonylatban 56 gyerek részesül cigány népismereti oktatásból.

Az iskolavezetésnek és a tanároknak azonban nemcsak a kisebbségi és hátrányos helyzetű gyerekek és szüleik bizalmáért kell megküzdeniük, hanem azért is, hogy az oktatási piaci versenyben is helyt tudjanak állni. Ehhez az kell, hogy az együtt nevelés elvét, illetve annak a tanítás szervezésére és menetére gyakorolt hatásait a magasabb státuszú szülőkkel is el tudják fogadtatni. *„Több mindent*

megtennénk a roma gyerekek érdekében, hogy ha nem kellene örökké másik szemünkkel a nem roma többségre nézniünk, akiktől egzisztenciálisan függ az iskola, közvetve maguk a tanárok is” – mondta a szóban forgó, motivált iskola egyik vezető tanára. A gyakorlatban ez azt jelenti, és ezt nevezték az adott iskolákban a legnagyobb pedagógiai kihívásnak, hogy a felzárkóztatást és a tehetséggondozást össze kell egyeztetni. Ezt az adott intézményben úgy próbálják működtetni, hogy egy speciális tanmenetű – itt német nemzetiségi – és egy normál/átlagos tanmenetű osztályt indítanak minden évfolyamon. Ez a megoldás olyan szelekciós mechanizmusokat indít be, amely a szándékok szintjén nem, a valóságban mégis reprodukálja a társadalmon belüli osztály- és etnikai különbségeket. Erről azonban a következő fejezetben fogunk bővebben beszélni.

Felemás deszegregáció, etnicizáló szelekció az iskolákban

A vizsgált két magyarországi településen – az iskolafenntartó önkormányzatok és az iskolák szintjén – a deszegregáció felemás vagy ellentmondásos alkalmazását találtuk.²⁸ Kormányzati nyomásra elindult ugyan a deszegregációs folyamat, de körülbelül az intézményi átszervezések szintjéig jutott el, és mivel teljesen megkerülte az egyeztetést, idegen maradt a tanárok többsége számára, nem hozott újat a pedagógia munka mindennapjaiba, kényszer maradt, amit passzív módon hajtanak végre. Vagyis az iskolák és tanárok nem váltak az együtt nevelés aktív és innovatív ágenseivé, ami nélkül pedig az új helyzettel nem is tudtak megbirkózni. Ott, ahol a deszegregáció és az együtt nevelés ilyen mértékű ellenállásba ütközik, illetve ahol ilyen mértékben nincsen szakmailag előkészítve és egyeztetve azokkal, akiken múlik a megvalósítása, a szegregáció különböző mechanizmusai továbbra is érvényben maradnak, illetve az iskolafenntartó által kikényszerített újítások ellenére is megtalálják a módját annak, hogy a különböző képességű és származású gyerekeket elkülönítsék egymástól. A különbségtétel legerősebb formái iskolai kontextusban azok, amelyek az intézményi cselekvés bizonyos formáival kapcsolódnak össze, különösen a be- és kizárással, az iskolából való eltanácsolással, az iskolai felvétel elutasításával vagy az osztályba sorolással. A fenntartók által szorgalmazott deszegregációban való részleges együttműködéssel egy időben tehát az iskolák egyéb, látszólag kizárólag oktatáspecifikus különbségrejsímekeket működtetnek, amelyek azonban, minthogy etnikailag és osztályszempontból egyaránt erősen megosztott társadalomba ágyazódnak, annak különbségeit rejtett módon termelik újra.²⁹

²⁸ Nem egyedülálló módon, két további település esetében Zolnay beszél a szelekció alább részletesebb bemutatott módjairól, lásd Zolnay 2006.

²⁹ A különbségtétel iskolai rendszereivel foglalkozott egy korábbi kutatás elsősorban az iskolaválasztás kérdéseire fókuszálva. Berényi, Berkovits és Eröss az iskolai differenciálás mechaniz-

A deszegregáció részlegességének legnyilvánvalóbb bizonyítékát azok a vizsgált városok közelében fekvő falusi szegregált iskolák alkotják, amelyek amolyan pufferekként működnek a városi iskolák körül, az amott nemkívánatos diákokat „felfogják”. A városi iskolákat ilyenformán „megvédik” a legszegényebb, részben az alacsonyabb ingatlanárak miatt a városból kiköltözött szülők gyerekeitől, akikben a tanárok a tanítási színvonal és a fegyelem csökkenésének veszélyét látják. A szegregáció másfelől annak a szabad iskolaválasztás által lehetővé tett spontán folyamatnak a következménye, amelynek keretében előbb a felső, majd mindinkább az alsó középosztályi szülők is „elmenekítik” gyerekeiket a faluból a közeli városi iskolákba („white flight”). Helyben csak azok maradnak, akik ezt nem tudják, vagy nem akarják megtenni. Kutatásunk ezt a helyzetet egy Chemvárostól öt kilométerre fekvő faluban találta, ahol a település lakóinak ugyan csak 37 százaléka roma, de az iskolában a roma gyerekek aránya közelít a száz százalékhhoz, a legkisebb becslés szerint is 80 százalék. Az iskola beiskolázási körzete az ország egyik legszegényebb „cigánytelepe”, ahol a felnőtt lakosság jelentős részének nincsen meg a nyolc általánosa. Az ő továbbtanulásuk elősegítésére a faluban a közelmúltban buddhista egyházi alapítású ún. második esély iskola jött létre. Utóbbi ugyan délutáni időszakban használja az önkormányzati iskola termeit, lényegét tekintve azonban semmiféle kapcsolat nincsen a két tanintézmény között, sőt az önkormányzati iskola vezetése, csakúgy, mint a falu elitje általában, fenyegetésnek éli meg a külső kezdeményezésre és támogatással létrejött új intézmény létét a faluban. Az iskola körül valóságos háború zajlik, a társadalmi feszültségek és konfliktusok jelentős része az iskolában, illetve az iskola megítéléséről folyó társadalmi diskusszióban csapódik le.

Az elkülönítés másik tovább élő intézményes formája a speciális nevelési igényű, enyhe, közepsúlyos és súlyos értelmi fogyatékos és értelmileg akadályozott gyerekeket szolgáló tanítási intézmény által valósul meg. Egyik kutatási terepünkön egy megyei fenntartású gyógypedagógiai intézmény működik, helyileg a városnak abban a rohamosan elszegényedő, slumosodó részében, amely a deszegregációs oktatáspolitikai egyes számú célpontja. Néhány éve speciális szakiskolai osztályokat is indítanak, ami elsősorban a máshová fel nem vett tanköteles diákokat szolgálja. Közülük sokan korábban is ugyanennek az intézménynek a diákjai voltak. Általános tapasztalat ugyanis, hogy akik itt kezdik az iskolát, többnyire itt is fejezik be. Az elmúlt években néhány próbálkozás volt az „integrálásra”, nagyon kevés kivételtől eltekintve sikertelenül. Ennek egyik legfőbb oka, hogy a gyógypedagógiai intézmény diákjaival lassabban haladnak, leegyszerűsített, összevont tárgyakat tanulnak, osztályozással csak későn találko-

musait írják le, elemzésükkel pedig azoknak a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukciójához való hozzájárulását hangsúlyozzák. Elemzésünk szemléletileg rokonságot mutat ezzel (Berényi–Berkovits–Eröss 2008). A kategorizáció momentumát és jelentőségét a különbségtétel iskolai rendszereiben aprólékosabban elemzi Oblath, lásd Oblath 2010.

nak, tehát a közoktatási maistreammel számos ponton inkompatibilis rendszer részei. Befelé annál inkább van mozgás, az általános iskolák általában 4. osztály után szűrik a tanulási zavarokkal küzdő gyerekeket, és küldik szakértői bizottság elé, ahonnan a gyerekek indokolt esetben hozzájuk kerülnek. A gyógypedagógiai az összes többi szénvárosi iskolánál jobb infrastruktúrával rendelkezik, pl. saját kollégiummal, ami ugyan elsősorban a megye többi településéről származó gyerekeket látja el, de nem ritka, hogy a fennmaradó helyekre szociális okok miatt szénvárosi gyerekeket is felvesznek. A gyerekek 75 százaléka szénvárosi, döntő mértékben a város határán álló barakktelepről és a városi gettóból érkeznek, sok esetben nagycsaládokból, akik egymás után több gyermeküket is ebbe az iskolába iratják. (Okai az iskola vezetője szerint elsősorban örökletes betegségek, és ettől korántsem függetlenül a korai fejlesztés hiánya.) „*A legnehezebbek a K. utcaiak, aki idejár onnan, nem sokan, azok mind ezek a durva, nagyhangú, agresszív, teljesíteni nem akar, haza se viszi a táskáját. Mert ők úgyis védelmet éreznek. Ha egymás között összevesznek, felhívja a nagybátyját, az berohan ide, és lepofozza a másikat. A K. utcaiak közül egy van, aki nem fogyatékos, csak úgy ragadt itt, hogy nem kellett senkinek.*”³⁰ A gyerekek között, illetve gyerekek és tanárok között gyakoriak a konfliktusok, utóbbiakkal elsősorban a rongálások miatt, előbbieket között magánéleti konfliktusok („szerelmi ügyek”). „*Cigányozás? Nem, az nincs. Sok ám itt a vegyes. [...] Összeordítózasok, kurvaanyázások vannak. A lakásotthonosok okozzák a legtöbb problémát. Azért vannak itt, mert a megyében itt voltak olcsók a lakások a módszer bevezetésekor. A lakásotthonokban nincsen napirend. A lakásotthonos normál gyerekektől rossz mintát vesznek át a sérült gyerekek, és ők azok, aki felborítják a rendet. Minden osztályban van egy-egy.*”³¹

A szegregáció tehát nem tűnt el a két településen – bizonyos formákban változatlanul termelődik újra. Hatásköre azonban beszűkült. A szegregátumok mellett a deszegregációs intézkedések hatásai tagadhatatlanul jelentősek. A szegregáció másik nyilvánvaló formája azonban abszurd módon a deszegregáció nyomán, a látszatra integrált iskolákon belül jön létre a roma gyerekek elkülönített „cigány osztályba” sorolásával. Ez a helyzet az iskola-összevonás következtében állt elő Chemvárosban, azáltal, hogy a korábbi „cigány iskola” osztályait az intézmény-összevonás után is érintetlenül hagyták, sőt egy különálló épületszárnyba költöztették. Ennek nyomán az iskolán belül egy „cigány” és egy „magyar” entitás jött létre, amelyek között nemhogy átjárás nincsen, de a különbség tudatával és jelentőségével szembesíti nap mint nap nemcsak a roma/cigány, de a többségi gyerekeket is. Utóbb már a fenntartó sem biztos benne, hogy tíz évvel ezelőtt jó döntést hoztak, amikor ahelyett, hogy szétosztoták volna a roma gyerekeket a város kü-

³⁰ Tanár, gyógypedagógiai iskola, Szénváros.

³¹ Tanár, gyógypedagógiai iskola, Szénváros.

lönböző iskolái között, egyetlen intézményben, azon belül is egy-egy osztályban tartották őket. A tanárok azzal védekeznek, hogy elsősorban a szülők nyomására cselekedtek. De volt egy pedagógiai érvük is, és pedig, hogy olyan nagy volt az azonos évfolyamra járó „normál” és „cigány iskolás” gyerekek közötti tudáskülönbség, hogy az áthidalhatatlan lett volna. Bár látják, hogy a felemás integráció nagyon komoly problémákat szült, az integrációban még több problémát látnak, sőt alapvetően illuzórikusnak gondolják. Minden igyekezetükkel azon vannak, hogy az integráció előtti állapotot konzerválják, ott, ahol felülről átalakították, restaurálják azt. Ez a viszonyulás rendkívüli módon hátráltatja olyan módszerek elsajátítását vagy kidolgozását, amelyek megkönnyítenék a pedagógusoknak az iskola-összevonás által frusztrált roma és nem roma gyerekekkel való munkáját. A tanárok szisztematikusan „cigány” és „normál” tanulókról beszélnek, ahol „a normál” a „magyar” szinonimája, a „cigány” pedig a „devianciásoké”. A diákok pedig ugyanebben a duális és totális etnicizált rendszerben gondolkodnak. A mentális határokat felülíró személyes viszony pedig nincsen a „cigány” és „normál” osztály diákjai között. A súrlódások pedig, amelyek a közös udvar, az iskola előtti tér használata során előfordulnak, azonnal beépülnek ebbe a kétpólusú rendbe. Mindenre és mindenkire ez az interpretációs háló kerül, legyen az tanár, szülő vagy diák. A származás, ahogy a gyerekek mondják, a „faj”, mindent magyarázó erejű lesz. A megkülönböztetés tehát egyfajta természetes dologgá válik, *„hát miért ne védené a magyarokat a tanári kar, ha egyszer ők is magyarok”*, érvelt egy általunk megkérdezett roma fiú.

A szelekció második iskolán belüli módja a tanárok által „kezelhetetlen”, „fegyelmezhetetlen” gyerekeket választja külön a „kezelhetőktől”. Ennek legradikálisabb formája bizonyos „magatartászavarok” azonosítása, és a „magatartászavarosnak” ítélt tanulók eltanácsolása. Az elkülönítésnek ez a formája az oktatás feltételének tekintett fegyelmet állítja a középpontba, és azt vallja, hogy a fegyelmezést egyéb társadalmi körülményekre, a gyerekek szociális és kulturális hátterére való tekintet nélkül, vagyis különbségvak módon teszi. Ha azonban az elkülönítettek, elutasítottak felől nézünk vissza erre a szelekciós mechanizmusra, nehéz volna nem észrevenni, hogy a fegyelmezéssel és a rendteremtéssel együtt egy etno-szociális szelekció is történik. Tekintsünk itt is egy példát, ahol a korábbihoz hasonlóan az iskola-összevonások következtében áll elő egy feszültségekkel és konfliktusokkal terhes helyzet. A konfliktusok, ahogyan a gyerekek és a tanárok ma egybehangzóan megítélik, nem etnikai színezetűek. Ottjártunkkor magunk is azt tapasztaltuk, hogy a frontvonalban sokkal inkább a nemi szerepekről való eltérő elképzelések voltak, a beolvasztott iskolából érkezett és egyben tartott osztályba járó lányok álltak szemben az egyik fogadó iskolabeli osztályba járó lányokkal, avagy olyan tanár–diák konfliktusok voltak, amelyekben sokkal inkább az átköltöztetett diákok szembenállása, bosszúja fogalmazódott meg amiatt, hogy egy számukra ismerős és sokkal kényelmesebb környezetet

kellett felváltaniuk egy idegen és távoli közeggel. Látszatra tehát az iskolának az a szándéka, hogy a kisebbségi származást figyelmen kívül hagyja, eredményes volt. Amikor azonban áttekintettük, hogy mi lett azzal a közel egyosztálynyi (egészen pontosan 23) gyerekkel, akikkel az akkori nyolcadik osztályosok 5. osztályban még együtt jártak, nemcsak azt tapasztaltuk, hogy a szelekció, illetve a lemorzsolódás még a fizikai összevonás előtt elkezdődött, sőt igen nagymértékű volt, hanem azt is, hogy meghatározó módon érintette a különböző hátrányokkal érkező és ezzel részleges összefüggésben a roma származású gyerekeket (A 23 gyerekből 14 volt roma, 4 nem roma, 1 félig roma, a többi származását nem tudta az osztályfőnök. Hárman voltak intézeti gondozásban álló gyerekek, akikkel a tanárok megítélése szerint mindig a legtöbb probléma van, különösen amiatt, hogy az állami gondozásba adás oka többnyire családon belüli erőszak vagy más bűnelkövetés volt, ami miatt a szülők büntetés-végrehajtási intézményben voltak.) A szóban forgó 23 gyerekből 15-en kerültek ki az adott oktatási intézményből fegyelmi úton (3-an intézményen belül ismételték évet, 2-en pedig önszántukból mentek „jobb iskolába”).

Az elutasított gyerekeket befogadó speciális iskola vezetőjével beszélve még világosabban láttuk, hogy az egyik szénvárosi iskolából a magatartászavaros és tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeket rendszeresen „leválogatják”, és egy olyan magán-, illetve alapítványi fenntartású pécsi iskolába küldik, ahol felzárkóztató képzés folyik. (Ez azt jelenti, hogy a gyerekek összevont tárgyakat tanulnak, más oktatási intézményekkel inkompatibilis bizonyítványt kapnak, amivel a speciális iskola szakiskolai felső tagozatán folytathatják és fejezhetik be tanulmányukat.) A megyei beiskolázású pécsi magániskola jelenlegi 206 tanulója közül 15-en szénvárosiak, és 13-an egyetlen iskolából kerültek oda. Tehát ami Szénvárosból nézve még különbségvak szelekciónak tűnt, itt már etnikai leválogatásnak látszik: a speciális iskola tanulóinak 60 százaléka roma, de egyik tanára elmondása szerint a többiek is félig romák, vagy teljesen, csak nem vallják magukat annak.

A gyerekek „kezelhetőkre”, „jókra” és „kezelhetetlen” „rosszakra” való szétválogatása más helyzetekben és más módokon is megtörténik. Utóbbiakat – „akikben nem lehet megbízni” – nem viszik el például osztálykirándulásra. Ebből a megfontolásból egy egész osztályról döntött úgy az osztályfőnök, hogy nem viszi el kirándulni, ami a gyerekek perspektívájából az egyik elképzelhető legnagyobb sérelem.

Az iskola által sérelmezett magatartászavarok, mint már fentebb is szó volt róla, kétségtelenül a sokféle szempontból sérült családi háttérre vezethetők vissza. Másik részük azonban ott keletkezik az iskolában, és abból a feszültségekkel, konfliktusokkal terhelt viszonyból eredeztethető, amely a diákok egy része és a tanárok egy része között kialakult. Ennek a viszonyoknak egy jellemző momentumába enged betekintést a következő osztálytermi helyzet, amelyet etnográfiai munkánk során rögzítettünk. A leírás értelmezéséhez fontos tudni, hogy nem el-

szigetelt eseményről van szó, hasonló teatrális momentumokra, amelyeket az iskolai ellenkultúra domináns szereplői alkotnak meg, elég gyakran kerül sor.

A fizikaóra ismétléssel kezdődik, a fénytörésről van szó, tanárnő kérdez, gyerekek válaszolnak, táblára ábrát rajzol. Két gyerek aktív, Patrik, aki okosakat mond, és belesimul a tanár diktálta rendbe, valamint Feri, aki mindennek szöges ellentéte. Feri a hátsó padból szórakoztatja az osztályt, többször huzavonába kerül a tanárnővel, mert nem hajlandó végrehajtani annak utasításait. A legnagyobb derültséget az kelti, amikor Feri kinyitja az ablakot, és a huzat leröpíti a katedréről és néhány asztalról a papírokat. A tanárnő a múlt heti dolgozatokat osztja ki, a mellettem ülő dacosan azonnal összegyűri, Feri hangosan lázad. Két pont hiányzott az ötöshöz, pont az a két pont, amit a dolgozatírás közbeni helytelen viselkedése miatt vont le a tanárnő. Új lecke következik: a tükör, a táblára egy táblázat kerül, bizonyos ismérvek a domború és homorú tükrőről. Szemléltetőeszköz nincsen. Zaj annál inkább, alig néhányan figyelnek. A táblázat befejezetlenül marad, amikor hirtelen újra dolgozatot jelent be a tanárnő. Banális egyszerű kérdések, de eltelik vele a hátralevő negyed óra. Közben még egy párszor nyílik, csukódik az ablak.

Az óra egy színházhoz hasonlított, amit ketten rendeztek és alakítottak, a tanárnő és Feri. Az osztály többi tagja statisztált. De amíg a tanárnő idegesen távozik, Feri nagyot nevet az óra végén, ezt a csatát nyilvánvaló módon ő nyerte meg.

Az elkülönítés harmadik formája a legáltalánosabb, mert az oktatási rendszer alapjait meghatározó meritokratikus szemléletből következik. A tanulási teljesítmény fokozása érdekében a sikeres és ígéretesebb tanulókat kiválasztják és elkülönítik azoktól, akik kevésbé vagy egyáltalán nem eredményesek, lassabban haladnak vagy motiválhatatlanok az iskolai munkában. A sikeresség ígérete egyben az oktatási piaci versenyben való helytállás garanciája. A szülők, akik a társadalmi mobilitásban gondolkodnak és azt az iskola által gondolják megvalósíthatónak, azokat az iskolákat keresik, amelyekről elhiszik, hogy gyerekük számára versenyképes tudást, „minőségi oktatást” nyújt. Ezt az ígéretet a magyar általános iskolák oktatási piacán leginkább a speciális tanmenetű, vagy tagozatos osztályok hordozzák. Nincsen ez másként a két vizsgált településen sem. Egy iskolán belül tagozatos és átlagos/normál tantervű osztályok elkülönítése gyakran eredményezi azt, hogy az egyikbe motivált szülők gyerekei, másikba kevésbé motiváltak kerülnek, és mint tudjuk, az iskolai motiváció jelentős mértékben társadalmilag meghatározott. Lehet ugyan, hogy az iskola szándékosan nem válogat, nem csoportosítja származás szerint a gyerekeket, az iskola-, illetve osztályválasztás azonban társadalmilag meghatározott: a szülők vágyai, preferenciái és bizalma gyermeke versenyképességében nagymértékben iskolázottságuktól és munkaerő-piaci státuszuktól függ. Ezért tud létrejönni az a helyzet, hogy még a legbefogadóbb, legegálitariusabb iskolában is jóval kevesebb roma származású tanuló

kerül az idegen nyelv tagozatos osztályba, mint az átlagos vagy normál tanmenetübe. (Az egyik szénvárosi iskolában tagozatos osztályban 30% a roma, 70% a nem roma származású tanulók aránya, míg az átlagos osztályban éppen forítva: 70% roma és/vagy halmozottan hátrányos helyzetűek aránya a 30% nem roma tanulóval szemben).³²

A két osztály között azonban sokkal több különbség van annál, hogy egyikben a tagozatos tárgyakat emelt óraszámban tanítják, a másikban nem. A magasabb státuszú osztályba járókkal szemben magasabb elvárások is vannak, a „problémás” osztály diákjait tanulásra ugyan igen, de teljesítményre, eredményekre nem ösztönzik. Arányukat tekintve kevesebben ugyan, de minkét ebbe a típusba sorolt iskola tagozatos osztályában vannak roma származású gyerekek. A szénvárosi iskolában különösen nagy figyelem irányul rájuk azáltal, hogy az iskola részt vesz a roma gyerekeket támogató tehetséggondozó programokban. Iskolai ünnepek alkalmával az iskolazászlót vivő négy diák közül ketten roma származásúak, mindketten tagozatos osztály kitűnő tanulói, tanulmányi versenyek győztesei. A változtatást a tantestület egy része és az iskolavezetés ildomosnak látja, de mint korábban szó volt már róla, a két osztály megőrzésével gondolják fenntartani azt a kényes egyensúlyt, ami egyfelől a tehetséges és ambiciózus, másfelől a felzárkóztásra szoruló diákok egyidejű kiszolgálása között fennáll. Osztálytermi megfigyeléseink azt mutatták, hogy adott osztályokon belül sem a tanárok, sem a diákok nem végeznek további szelekciót, csoportmunkában nem különülnek el, és a szünetekben sem volt megfigyelhető a jók és rosszabbak, még kevésbé romák és nem romák következetes különválása. Nem úgy az ebbe a típusba sorolt chemvárosi iskolánk egyik, jónak tartott osztályában, ahol négy roma származású tanuló van, két fiú, akiknek az átlagnál jobbak az iskolai eredményei, mindketten a város magasabb státuszú részében laktak, dolgozó szülei egyedüli gyermekei, viszonylag elszigeteltek a rokonságtól és a tágabb roma közösségtől, vagyis minden körülmény adott az esetükben ahhoz, hogy az iskola által diktált (és segített) mobilitási pályán haladjanak, valamint két lány, akik viszont egyáltalán nem teljesítenek jól, és nem is érzik jól magukat az iskolában. Az iskolán belül egy kis enklávóban élnek, együtt ülnek az osztályban, és ahogy kicsöngetnek, azonnal szaladnak más osztályokba járó társaikhoz. Ezek sokkal

³² Korábbi kutatások is felhívták már arra a figyelmet, hogy az osztályok szerinti szelekció szempontjaiban faji/etnikai előítéletek és másfajta társadalmi szegregációs mechanizmusok együtt érvényesülnek. Ahogyan Havas, Kemény és Liskó is fogalmaznak: Az elkülönítés többnyire nem kizárólag etnikai alapon működik, hanem keverednek benne az egyértelmű faji diszkrimináció és az általánosabb társadalmi szelekció elemei. Ez az jelenti, hogy egyrészt létrejönnek a magasabb státusú családok gyerekeinek magasabb színvonalú oktatást szolgáló, különleges pedagógiai szolgáltatásokat biztosító osztályok, ahova kivételképpen bekerülhet néhány cigány gyerek is a legintegráltabb, legjobb társadalmi pozíciójú családokból. Másrészt az iskolázatlan, alacsony jövedelmű és státusú nem cigány családokból is kerülnek gyerekek azokba az osztályokba, amelyeket elsősorban a cigány gyerekek elkülönítésére hoztak létre. (Havas–Kemény–Liskó 2006: 80.)

inkább a rokonság és szomszédsági viszonyok folytatásai, mint újabb iskolai eredetű kapcsolatok származékai.

A különbségek etnicizálása a tanári diskurzusokban

A fentiekben rámutattunk, hogy a vizsgált iskolákban az oktatáspolitikai által szorgalmazott deszegregáció ellenére létrejönnek a különbségtétel és az elkülönítés különböző formái. Ezek többnyire az oktatásra különböző irányból nehezedő társadalmi elvárások, másfelől bizonyos oktatási tradíciók következményei. Elsősorban a mentális képességekből, a versenyképességből és a fegyelmezhetőségből származó kategóriákkal operálnak, és ezeknek megfelelő alcsoportokat működtetnek, amelyek direkt módon többnyire nem kapcsolódnak etnikai vagy más társadalmi kategóriákhoz. A szelekció azonban, amely a felszínen ugyan az oktatási munka hatékonyságát szolgálja, ha beépül egy etnikailag megosztott társadalomba, rejtett módon reprodukálja annak különbségeit. Nyilvános beszéd nincsen ugyan a „cigányságról”, sőt sok esetben mintha tudatosan lenne deetnicizálva a másság vagy különbözőség. „A cigányság nálunk nem számít” – ennél a mondatnál aligha hangzott el más gyakrabban az interjúink során, aminek okára a következő részletből lehet következtetni: *„Tehát sok olyan általam romának gondolt gyermek van, aki véleményem szerint egyik kategóriába sem tartozik. De mondom, ha neveket látnék, akkor ...meg ugye most már nagyon sok a félvér, akiről gondolhatom ezt is, azt is. Nem azt akarom mondani, hogy a mi iskolánk a demokrácia szigete. Vagy az elismerés, teljes megbecsülés helye. Én azt gondolom, hogy a sok szerencsétlenség közepette elég szerencsésen alakulnak az emberi viszonyok, és nálunk nem számít, nem szokott ebből gond lenni, hogy azt mondta rám, hogy cigány vagyok. Nem hangzott el, nem kerültek olyan ügyek elé, amibe ez a dolog jött volna ki, vagy az, hogy te SNI-s vagy, ezek nem olyan... Gyerekek közötti konfliktusok vannak. Miközben olvasom meg hallom, és tényleg őszintén válaszolok a kérdésére, igen, van, de nem itt... Egyszerűen nem tapasztalok ilyeneket.”*³³

A félnyilvános vagy informális beszéd azonban működtet etnikai kategóriákat (akár abban az iskolában is, ahol a fenti nyilatkozat elhangzott). Sőt azokat az attitűdöket is életben tartja, amelyek ezekhez a kategóriákhoz a mindennapi gondolkodásban és viselkedésben kapcsolódnak. Az iskolán belüli különbségtétel etnicizáló hatásaira úgy tudtunk rávilágítani, hogy a tanári diskurzusokat és az osztálytermi interakciókat vizsgáltuk. Ennek alapján három, a gyerekek másságával kapcsolatos diszkurzív stratégiát rekonstruáltunk, amelyek mindegyike a tanári munka bizonyos értelmezéseivel is összefügg.

³³ Tanár, egyéni interjú, Szénaváros.

Az első és legszélesebb körben elterjedt beszédmód szerint a gyerekek iskolához és tanuláshoz való viszonyát, rajta keresztül pedig életésélyeit a család, illetve a családok szociális környezete határozza meg. Egy nagyon általános megállapítás ez, lényegében így mondódik el az a szemlélet, amelynek strukturális következményeit minden felmérés igazolja. „*Tanulatlan cigány család gyerekeinek sorsa determinálva van*” – egy csoportinterjúban így fogalmazta meg egy tanár ennek a szemléletnek a lényegét. Az iskolának a családdal szemben nincsen esélye, az esélyek hiánya azonban egyben a felelősség hiányát is jelenti, a tanári munka leértékelése része a felelősség alól való önfelmentésnek. Valamilyen formában majd minden tanári interjúból visszaköszönt az az elképzelés, hogy az iskola tehetetlen, vagy legalábbis sokkal kisebb hatással tud lenni a gyerekek iskolai karrierjére, mint az őket elindító család. (Nem más ez, mint a diszkurzív, aktorok általi megfogalmazása annak, amit a legtöbb, fentebb is idézett oktatás-szociológiai vizsgálat kimutat a magyar iskolarendszernek a társadalmi hátrányok reprodukciójában betöltött szerepéről.) Azt, hogy egy gyerekből mi lesz, sokkal inkább a családok szociális körülményei, anyagi lehetőségei és az iskolához, tanuláshoz való viszonyt meghatározó kultúrájuk határozzák meg, mint az iskola vagy a tanárok. A hiányt vagy deficitet, amit a roma tanulókra jellemzőnek látnak, nem egyéni, hanem kollektív sajátosságnak gondolják. A fenti idézet bővebb szövegkörnyezete jól mutatja, hogy a „deficit” összefügg másfajta társadalmi, kulturális, sőt biológiai meghatározottsággal. Mi több, olyan mértékben esszenciális és determinatív, hogy kitörni ebből csak a család elhagyásával lehetséges:

„– *Mit kapott otthon?*

– *Ha arról van szó, hogy egy tanulatlan cigány családnak a gyermeke, akkor annak a sorsa determinálva van, akárhogy is vesszük. Nem? Nekem legalábbis ez a véleményem.*

– *Nagyon nagy erő kell ahhoz, hogy onnan ki tudjon törni. És erre tudatosan kell törekednie.*

– *Erre én el tudok képzelni egy olyan gimnáziumot mint a Gandhi, hogy a maga fajtája közé járjon, és akkor ott olyan tanárokkal, akik segítenek, hogy másképp lássa a világot.*”³⁴

Egy másik fókuszcsoporthoz tartozó interjúban ugyanez az álláspont így fogalmazódott meg: „*A fogantatástól kezdődik minden, aztán a családi neveléssel folytatódik, és ott el is dől. A gyerek iskolába kerülésével el is dől. Azt szokták mondani, nem tudom, mennyire igaz, hogy a gyermek személyisége 6 éves korára kialakul. Természetesen a személyiség is változik, csiszolható, formálható, de az alapvető személyiségjegyek kialakulnak. Ha valaki ingerszegény környezetben nő fel, ak-*

³⁴ Tanári fókuszcsoporthoz tartozó interjú, Szénaváros.

kor nyilvánvalóan, nem feltétlenül, de valószínű, hogy ő is olyan környezetet fog teremteni a családjának. Ha valakinek családi oldalról nincs hátszele, nem inspirálják, akkor az illetőben nem fog kialakulni a késztetés, hogy változzon. Látjuk számtalanszor; hogy magyar szülők gyerekéből csak azért lesz valami, mert apuka-anyuka rugdalja a fenekét hátulról. Egyébként nem lenne belőle semmi, de apuka-anyuka kiterjeszti a védőszárnyát, és mindent megtesz, hogy legyen a csemetéjéből valaki. Ha ezt nem kapja meg valaki, akkor az illető már eleve hátrányban van, képességeitől függetlenül. A jó képességű is elkallódhat.”

Egy tanár a vele készült egyéni interjúban a család által meghatározott hátrányokat a következőképpen fejtette ki: „A családi indíttatás azért sokat jelent, ha egy családban rendszeresen dolgoznak a szülők, a gyerek ezt tanulja meg, ha egy családban munkanélküliek is vannak, akkor meg az egy másfajta munkakultúrát hagyományoz a következő generációra. Ilyen értelemben tehát a korábbi időszak, amikor Magyarországon még mindenkinek volt munkája, lehet, hogy jobb példát tudott mutatni a szülő. Én korábban azt hittem, hogy az a szülő, akinek több ideje van a gyerekével otthon lenni, majd többet törődik a gyerekével, de a tapasztalat viszont az, hogy ha őneki nincs, akkor ő is egy kicsit közömbössé válik, és nem törődik annyit a gyerekével, amennyit törődhetne.”³⁵

A tanárok által érzékelt „kollektív deficit” paradox módon kapcsolódik össze a cigány szülőknél érzékelt „önértékelés zavarai”. Az egyik tanári fókuszcsoporthoz tartozó résztvevői mind osztották azt a véleményt, hogy a cigány szülők túlságosan sokat gondolnak a gyermekük képességeiről, túl magasra teszik a mércét számukra. Az interjú során kevés témáról alakult ki olyan intenzív beszélgetés majd olyan erős konszenzus, mint a túlértékelés kérdéséről.

Amikor a roma fiatalok nem romákhoz viszonyított rosszabb továbbtanulási eredményei lehetséges okainak értékelésére kértük a tanárokat, újra a családi háttér különbségeihez tértek vissza. Egyesek e különbségek kulturális eredete, mások egyértelműen a genetikai eredet mellett törtek lándzsát...

*„– ...hagyományok közötti különbség, kulturális különbség.
– El kell ismerni, a cigány vér, az cigány vér.”*

Később az interjút lezáró összefoglalásnál is kiemelik, a „*genetikai meghatározottság előbbre való, mint a baráti kör, mert az abból következik*”.

A kulturális és a biológiai érvelés nem különül el egymástól, hiszen akár ugyanaz a beszélő felváltva használja, beszédében oda-vissza csúszik a kettő között. Azért nem, mert mindkettő funkciója ugyanaz, egy erősen hierarchizált viszonyt hivatott legitimálni, amelyben a kulturálisan és/vagy fajilag jelölt „cigány” strukturálisan alárendelt a jelöletlen’mi’-hez, tanárokhoz és tanítható, engedelmessé

³⁵ Szénváros, tanár.

diákokhoz képest. A roma gyerekek másságát kulturális vagy egyenesen biológiai determinizmus keretei között értelmező diskurzus jól megfér a különbségvakság látszatával. Nagyon széles körben elterjedt, nagyon mélyen ülő szemléletről van szó, amellyel különösen a látszólag színvak iskolák tanárai körében találkoztunk, akik hivatalosan „nem foglalkoznak” tanítványaik etnikai hovatartozásával.

A lefokozás egyik módja a nehezen kezelhető roma gyerekek „állatokként” való bemutatása, amely mögött érezhető ugyan a pedagógus döbbenete, amit számára kezelhetetlen és érthetetlen jelenségek kiváltanak, ugyanakkor az is, hogy azokat nem az emberi viszonyok egy sajátos konstellációjával magyarázza meg, hanem a másság szubhumanizálását választja: *„Úgy érzem, hogy ezek a gyerekek, lehet, hogy csúnyát mondok, de úgy nőnek fel, mint a vadállatok. Ki vannak a telepen, a S.-n, ki vannak csapva az utcára, a játszótérre. Ezeknek nincs, hogy alkalmazkodom valakihez... nem tudnak normális hangnemben beszélni, ordítanak, üvöltenek, a lába mindig a levegőben lóg. A szülőnek fogalma sincs róla, hol van a gyerek. Ha sorozat van a tévében, hazamegy, azt csinál, amit akar. Nincs az a következetesség, igény, ami úgy gondolom, annak idején minden családban megvolt, hogy a szülő tudta, hol van a gyerek, tudta, mit csinál, rászólt. Ha mi elmondjuk a panaszainkat itt az iskolában, a szülő azt mondja, tudja, otthon is ezt csinálja.”*³⁶

Az esszenciális és összevethetetlen másságot, ami a roma tanulókra és családjaikra jellemző, sok esetben a tisztaság–mocsok dichotómiában érzékelik és fogalmazzák meg: *„...most pl. 50-60 gyerek tisztaságával volt gond szeptemberben, a vizsgálatról elszőkött vagy 10-15, nyilván mert nem akarta, hogy megnézzék. Ez nem volt régen. Hiába mondja a védőnő... ha hazamegy, minden kezdődik előlről. Az a lakókörnyezet, az a környék, ami ott van... kilép a gyerek az ajtón, odapisil az ajtó elé. A szemét elborítja őket. Ezt az igénytelenséget én nem tudom a kultúrához kötni, ez nem a roma kultúra. Ezt se lehet általánosítani, mert van a Súlyom telepen is sok olyan ház, ahol egy papír sincs a földön.”* Esszenciális különbség morális kategóriákban is értelmeződhet: más normáik vannak, olyannyira mások, hogy azok képtelenné teszik őket a társadalmi együttélésre, az iskolai rendhez és szabályokhoz való alkalmazkodásra. *„Szerintem a roma gyerekek nem probléma. Egy baj van, és ez az egész lényege, gyökere. Az a baj, hogy a többségi társadalom akarja a saját normáit ráerőltetni a romákra, és a saját képére formálni őket. A 13. századtól vannak itt romák, nem sikerült. Szerette volna mindenki letelepíteni őket, munkára fogni őket, adózásra fogni őket, nem sikerült. Ez az alapvető probléma, hogy mi továbbra is abban utazunk, hogy saját képünk-re formáljuk őket, hogy belőlük nem romát, hanem parasztot, magyart csináljunk. Azt hiszem, ezt kellene valahogy feloldani. Hogy hogy lehet feloldani? Fogalmam*

³⁶ Tanár, Chemváros.

sincs, hétszáz éve nem sikerült ezt a kérdést olyan mederbe terelni... és kevésbé elfogadóak, sokkal több erőfeszítéssel érhetünk el ugyanolyan eredményt."

Az alávetettség általában akkor kezelhető magasabb strukturális pozícióból, ha az alávetett magáévá teszi és természetesnek veszi helyzetét. Idősebb tanárok nosztalgiával emlékeznek vissza arra a néhány évtizeddel ezelőtti állapotra, amikor a cigány gyerekek hálásak voltak minden feléjük irányuló pozitív gesztusért, azért, hogy iskolába járhattak, hogy megtanították őket a „civilizált viselkedés szabályaira”, és törekedtek arra, hogy alkalmazkodjanak az iskola által képviselt normákhoz. A tanár pedig a civilizátor felemelő szerepében tudhatta magát, és mivel egy kétségbe nem vont hatalmi pozícióból tette mindezt, még eredményesnek is érzékelhette a munkáját. Ugyanebből a pozícióból és ugyanezzel a szemlélettel a lázadó, sérelmeit hangoztató cigány gyereket vagy szülőt nem lehet megérteni, sőt viselkedését ellenségesnek érzékelik a tanárok: *„Védekezésnek használják, hogy ő roma. Ha egyest kap, azért kapja, mert roma. Nem azért, mert annyi csak a tudása, hanem mert hogy roma gyerek. Ezt nagyon sokszor... meg ha ő felel, biztos azért felel, mert ő roma. Ha előtte felel egy magyar gyerek, az nem számít. Csak ugyanúgy rákerül a sor, mint egy magyar gyerekre.”*³⁷

A cigány gyerekek társadalmi helyzetükből adódó sérelmeinek megítélése vízválasztó kérdés a tanári diskurzusokban. Az előbb idézett megvetéssel vegyes érthetlenséggel szemben a diszkrimináció felismerése és a hozzá való megértő viszonyulás a meghatározó eleme a harmadik tanári beszédmódnak. A roma gyerekek és családok tartós szegénysége, a szülők hátrányos megkülönböztetése, valamint mindezeknek a gyerekek helyzetére és teljesítményére tett hatása ismerődik el itt. Az utóbbi esetben egyértelmű, hogy az érzékenység háttérben személyes élmények állnak, az, hogy a tanárok ismerik a gyerekek és családjaik életkörülményeit, mert kapcsolatban állnak velük, beszélnek velük. Ezt a viszonyulást tapasztaltuk olyan tanároknál, akik különösen sokat foglalkoznak a roma gyerekekkel. Ilyenek mindkét település iskoláiban voltak. Általában azonban egy a tanárok többsége által meg nem értett, olykor megvetett kisebbséget alkotnak, a korábban részletesen bemutatott motivált szénvárosi iskolában is ez volt a meghatározó tanári hang. Ez nem azt jelenti, hogy ebben az iskolában ne volnának a legáltalánosabb etnikai sztereotípiákban gondolkodó tanárok, de azok, akik felismerik a szegénység, valamint az előítéletes és diszkriminatív társadalmi környezet hatásait, a cigány gyerekek küzdelmét, hangadók ebben a közegben. Nézzük a következő fókuszcsoportos interjúrészletet, amely jól szemlélteti e vélemények dinamikáját:

J: Volt egy olyan példa, amit soha nem felejték el. Itt történt a Gagarin úti pékségben (cigányok által sűrűn lakott utca), nem is a Vörösmarty utcában (főutca).

³⁷ Tanári fókusz, Chemváros.

Egy roma, ipari gyakorlaton levő fiatal, aki kereskedést tanult, fehér kesztyűben szolgáltatta ki a vevőket. Úgy mérte a kenyeret.

Y: Ez miért baj?

J: Ez önmagában nem baj, a baj az, hogy a többiek nem viseltek kesztyűt, csak a roma eladó. Ezt soha nem felejttem el, szegény fiú.

Együttérzés: ez sajnós így van.

I: ...és akkor elmondja a környezetében, hogy látjátok: tanultam, de minnek.

X: Az ő példaképek nem az értéket képviselik. Amit ők követnek, az a média képei, az utca hangulata, nem találják meg azt, ami igazán érdekes lenne.

I: Ha sokkal több roma származású ember venné őket körül, akik példaképek lehetnének, akik valahová eljutottak, az talán egy motiváló tényező lehetne. De nagyon kevesen vannak. Valahol elvesznek a rendszerben, mert azért azt tudjuk, hogy sokan vannak, akik főiskolán, egyetemen végeznek, jó szakemberek lesznek, de ők eltűnnek. A személyes példa lenne nagyon fontos.

E: Én most ellentmondanék egy kicsit. Itt a K. (tanársegéd), aki a személyes példáján keresztül mutathatná, hogy hova lehet jutni.

I: De ő a fehér holló.

Összegzés és nemzetközi kitekintés

Tanulmányunkban annak a kérdésnek a megválaszolására vállalkoztunk, hogy miként viszonyul a szegregációt létrehozó, a társadalmi és etnikai különbségeket az elkülönítés különböző formáival újratermelő társadalmi közeg ahhoz az állami beavatkozáshoz, ami az integrációt, a társadalmi távolságok és különbségek csökkentését tűzi ki célul. A közeg, amelyet vizsgáltunk, az iskola, amelyben a kétféle hatás egyszerre érvényesül, egyfelől bizonyos állami víziók implementálásának terepe, másfelől mélységesen beágyazott a helyi és tágabb társadalmi viszonyokba. Két település általános iskoláiban végzett vizsgálatunk alapján azt állítottuk, hogy a deszegregációs felülről jövő kezdeményezését formálisan végrehajtják ugyan, de ez az esetek többségében nem jár az oktatás és a kisebbségi gyerekekhez való viszony szemléletbeli változásával. Motivált iskolák és tanárok vannak ugyan, a rendszer azonban sokkal inkább a szelekció és az elkülönítés változó formákban való fenntartásának irányába mutat. Ilyen általános keretek között arra a kérdésre, amelyet teoretikus formában tettünk fel a tanulmány elején, hogy miként viszonyul az iskola a társadalmi környezetéből származó kulturális és társadalmi különbségekhez, válaszunk három iskolatípust rajzol körül.

Az egyik és leggyakoribb a társadalmi konfliktusokat kerülő, a különbségeket tagadó (különbségvak), de a különbségtétel rejtett formáit alkalmazó iskola, amely a rendelkezésére álló szelekciós eszközökkel próbálja megjelölni és eltávolítani a problémaforrásként érzékelt „deviáns” gyerekeket. Az oktatáspolitikai „színvaksága”

mögé rejtőzve, tabukkal igyekszik láthatatlanná tenni azokat a különbségeket, amelyek mégis beférkőznek az iskola falai közé. Miközben a tanári viszonyulásokban és diskurzusokban a többségi középosztály habitusa és kulturális beidegződései tükröződnek, beleértve a hierarchikus különbségek rasszizált diskurzusát is, azt vallják, hogy minden gyereknek meg kell adni az esélyt, hogy olyan lehessen, mint a többi. Ez a szemlélet a kisebbségi származású gyerekek egy része számára tényleges esélyt jelent. Azok számára elsősorban, akik életében, társadalmi viszonyaiban amúgy sem játszik túl nagy szerepet kisebbségi származásuk. Ők a szülők által megkezdett és támogatott asszimilációt folytathatják, amihez tanáraik támogatását is megkapják. A gyerekek másik része számára azonban idegen és ellenséges közzé teszi az iskolát, amely a számukra valóságos problémákkal nem foglalkozik. Ők kudarcot kudarcaira halmoznak, amit „a” cigányokkal szembeni megkülönböztetéssel, előítéletességgel magyaráznak, és a rendszer perifériáján tengődnek, amíg le nem morzsolódnak.

A másik a különbségtudatos, sőt esszenciális különbségeket látó, ezek alapján az elkülönítés különböző módjait alkalmazó, konfliktusgeneráló iskola típusa, amely az intézményi deszegregáció politikájával nem konfrontálódva az iskolán belül „állítja helyre” a társadalmi elkülönülést, mi több, fenntartja és táplálja azokat a konfliktusokat, amelyek a deszegregációs intézkedések következtében a helyi társadalomban létrejönnek. A tanárok a többségi középosztály dominálta strukturális hierarchia fenntartásában érdekeltek, amihez támogatást a helyi többségi társadalomból kapnak. A roma tanulóknak itt kétféle viszonyulása alakul ki az iskolához: az egyiket inkább a viszony hiánya jellemzi, ezek a gyerekek tanulásban motiválatlanok, szociálisan nem tudnak a családi, rokoni kötelékben zajló életükből kizökkenni, addig maradnak az iskolában, amíg a kettő nem kerül egymással konfliktusba, amikor pedig igen, az utóbbit választják, lényegében szülei életét folytatják. A másik fajta viszonyt a konfrontáció jellemzi, a gyerekeket az iskolarend a szembenállásra ösztönzi, amihez megfelelő közeget a városi gettó kínál. A látszatra integrált, etnikailag felcímkezett párhuzamos szerkezeteket működtető iskola valójában az egymást kizáró osztály és etnikai kultúrák küzdőtere.

A deszegregációhoz pozitívan viszonyuló, a kisebbségi és hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatban emancipatorikus, de a szelekció iskolaszpecifikus tradícióihoz is ragaszkodó iskolát kétféle elkötelezettség motiválja: egyfelől annak számos hátránnyal küzdő társadalmi közegnek az ismerete és a vele való hosszú távú bizalmi viszony, melynek gyerekeit tanítja, másfelől a minőségi oktatás, a szakmai rugalmasság és innováció. A kettő ötvözéséhez az iskolavezetés elkötelezettsége és a tantestület kohéziója szükséges, amely lehetővé teszi a problémákkal való nyílt szembenézést, újabb és újabb módszerek kidolgozását, illetve alkalmazását ezek kezelésére. Az emancipatorikus szándék a láthatósággal párosul, ami egyfelől pozitív példák, eredményes roma tanulók felmutatásában, másfelől az azonos cél iránt elkötelezett, többek között etnikai intézményekkel való

együttműködésben mutatkozik meg. A kisebbségi identitás támogatását szolgáló önismereti tárgyaknak és foglalkozásoknak ugyancsak teret ad, de ez, az adott közegben előrehaladott asszimilációs folyamatok miatt, nem tud intézményesülni. A minőségi oktatás fenntartása a motivált, nagyobb részben nem roma, kisebb részben roma gyerekek megtartását szolgálja, tudatosan nem konfrontálódva a kétféle oktatási kínálat társadalmi szelekciós következményével.

Lezárásként szeretnénk vetni egy pillantást a kutatásból származó komparatív adatokra. A kisebbségi és migráns gyerekeket befogadó, ellátó iskolák nemcsak Magyarországon, hanem mind a kilenc ország vizsgált településein olyan társadalmi környezetben találhatók, amelyet az etnikai és/vagy szociális szegregáció jellemez. Az iskolai szegregáció – ami az általunk vizsgált iskolák jelentős részére jellemző – általában a lakóhelyi szegregáció következménye. Ez a strukturális következményeken túl a gyerekek iskolai és iskolán kívüli (a kettő csak ritka esetben válik el egymástól) mindennapi életére és identitására is hatással van. Sokan, különösképpen francia szerzők mutattak rá a lakóhelyi kapcsolatok fontosságára a kisebbségi vagy migráns gyerekeknél. A lakóhelyin túl azonban az iskolai, vagyis intézményspecifikus szegregációnak is jelentős, nehezen meghaladható hagyományai és beidegződései vannak több helyen. Az elkülönítés legerősebb formáit a speciális iskolák hozzák létre, amelyek negatív hatását sokan felismerik ugyan, de még többen vannak, akik érdekeltek a fenntartásukban. A többségi iskolák tanárai azért, mert nem kell szenvedniük a szerintük taníthatatlan gyerekekkel. A speciális iskolák tanárai azért, mert egzisztenciális érdekük, hogy ezek az intézmények fennmaradjanak, a többségi szülők, mert a gyerekeik az iskolában sem kell hogy találkozzanak azokkal a gyerekekkel, akiket minden egyéb helyzetben igyekeznek elkerülni, és még a kisebbségi gyerek szülei is, mert amúgy sem sokat várnak el az iskolarendszertől, viszont a kötelező minimumot biztonságabb körülmények között teljesítik.³⁸ Ilyen speciális iskolák legnagyobb számban Csehországban találhatók, valamivel kisebb számban az összes többi kelet-európai országban. De Németországban, Dániában és Franciaországban is kimutatható volt a „szegregált iskolák” léte, ott elsősorban a lakóhelyi szegregáció és a többségi középszintű és alsó középszintű elvándorlásának következtében. Belülről, a gyerekek szemszögéből azonban nem minden „szegregált iskola” egyforma. Survey kutatásunk során arra a következtetésre jutottunk, hogy ahol a szegregáció a tehetősebbek menekülésével és a szegényebbek tehetetlenségének és kizártságának tapasztalatával jár együtt, a szegregációt tehát a kényszer hozza létre, romlik a hátrányos helyzetű gyerekek iskolához való viszonya. Ott azonban, ahol a szeparáció önkéntes vagy legalábbis részben az, a pozitív viszony sokkal gyakoribb. Kutatásunk egyik bázisintézménye egy stockholmi „kisebbségi iskola”, ami a lakóhelyi szegregáció következtében lett ilyenné. Itt

³⁸ Szalai és mások 2010: 17.

nincsen szó róla, hogy meg akarnák szüntetni vagy a gyerekeket más kerületekbe vinni, tehát oktatáspolitikai eszközökkel „belenyúlni” a spontán szegregációs folyamatokba, sokkal inkább arra törekednek, hogy az oktatás színvonalát, minőségét emeljék. A diákok teljesítményeit vizsgálva azonban azt tapasztaltuk, hogy a szegregált iskolákban szignifikánsabban rosszabb teljesítménye van a kisebbségi diákoknak, mint a vegyes iskolákba járóknak.

Az iskolák kisebbségi gyerekekhez való viszonyulásának másik szempontja a meglévő társadalmi és kulturális különbségek kezelése, aminek vonatkozásában újfent különböző tendenciák mutatkoztak a vizsgált európai iskolákban. A Magyarországon is tapasztalt különbségvak percepció általánosan jellemzőnek látszik. Szinte kizárólagos a közép-európai országokban. Jellemző Németországban is, ahol az egyik vizsgált iskolánk elsősorban a középosztályi menekülés (white flight) következtében szegregálódott, a tanári gyakorlatot a tanítványaik többségét kitevő török származású muszlim gyerekekkel kapcsolatban a többnyire kulturalista érveket használó beszédnek a tabusítással való kombinálása határozza meg. Mindezekkel szemben a különbségtudatosság leginkább a brit és a dán iskolákra volt jellemző. Mindkét esetben céljuknak tekintik pozitív önzonosságot felépíteni a kisebbségi gyerekekben, aminek fontos része a multikulturális tartalmak bevezetése és a társadalmi tudatosság egyaránt. Utóbbi elsősorban a kisebbségi gyerekekkel együtt tanuló többségi származásúakat célozza meg, elég jelentős eredménnyel. Ellentétben az elkülönítést követelő többségi nyomással, ami a közép-európai városokban a tanárookra nehezedik, a kisebbségi gyerekek jelenlétéről a brit és dán többségi szülők sem nyilatkoznak elítélőleg.

A különbség másik kulcsa a tanári attitűdökben rejlik, amivel kapcsolatban a kutatás rámutatott a kisebbségi tanárok szerepére. Közép-európai országokban egyetlenegy komoly és tartós együttműködést láttunk oktatással foglalkozó roma értelmiségiek (alapítvány formában működő iskolán kívüli intézmény) és egy iskola között, illetve néhány esetben egy központi költségvetésből működtetett „roma mediátor” vagy „roma asszisztens” programot, akiknek az a feladata, hogy az iskolába „bevigyék” a roma gyereket, tehát közvetítsenek (de nem az, hogy tanítsanak). Ezzel szemben a vizsgált francia és svéd iskolákban a tanárok 30 százaléka kisebbségi, bár ennek különböző okai és még különbözőbb hatásai vannak. Franciaországban ez nem egyfajta kisebbségpolitikai vagy emancipatorikus szándékkal történik, sőt bizonyos értelemben két folyamat koincidenciájából adódik: a kisebbségi származású tanárok fölülreprezentáltak az állami tanári szakvizsgával nem rendelkezők között, akik pedig nagyobb arányban kerülnek az alacsonyabb státuszú iskolákba, ahol a diákok között is felülreprezentáltak a kisebbségi származásúak. De a kisebbségi tanárok igyekeznek elkerülni, hogy a diákokkal bármiféle partikuláris témáról beszéljenek, hogy involválódjanak etnikai vagy vallási különbségekkel kapcsolatos vitákba. Nem úgy Svédországban és Dániában, ahol a kisebbségi származású tanárookra maguk és kollégáik is úgy

tekintenek, mint közvetítőkre. (Erre nyilván azért is van szükség, mert a migráns gyerekeknek nyelvi problémáik vannak, ami nem áll fenn a volt gyarmatokról származó tanulók esetén.) Még másabb a helyzet Nagy-Britanniában, ahol a kisebbségi diákokat megcélzó speciális programoknak a kitalálásában és megvalósításában fontos szerepet játszanak a kisebbségi származású tanárok.³⁹

Talán ennél is fontosabb kérdés, hogy milyen felkészültség és pedagógusi attitűd birtokában vannak azok a tanárok, akik elsődlegesen találkoznak a kisebbségi gyerekekkel. Szociálisan elkötelezett tanárok kerülnek túlnyomórészt a kisebbségi gyerekekkel kapcsolatba, ez Romániában és Magyarországon egy-egy iskolára, Svédországra, Dániára és Franciaországra viszont túlnyomórészt jellemző. Pont az ellenkezője történik egy németországi és egy francia iskolában, valamint a cseh, szlovák és magyar iskolák többségében. Ott a tanárok kudarcnak vagy egyenesen büntetésnek élik meg, hogy kisebbségi tanulókat nekik kell tanítaniuk, akikre ez a családottság nyilvánvalóan kihat. Míg az első szinte automatikusan vonzza maga után a szakmai megújulásra való igényt, az utóbbi esetekben a tanárok autoriter, erőt és hatalmat felmutató viselkedéssel válaszolnak. Mindezzel együtt a diákok fölötti kontroll jelentős részét kisebb diákcsoportok gyakorolják, akiket pont úgy, mint tanáraikat, a reménytelennek ítélt jövőjük miatt érzett frusztráció motivál.

Ha a különbségek kezelésére a tanárok beszédmódjából következtetünk, amit igen részletesen elemeztünk a magyar iskolák vonatkozásában, akkor azt látjuk, hogy míg a német tanárok szabadon etnicizálnak (harmadik generációs tanulókat is felmenőik nemzeti vagy vallási hovatartozása szerint kategorizálják „török-ként”, „arabként”, „muszlimként”), és az elvárásaiktól eltérő viselkedést kulturális tradíciókkal vagy az alkalmazkodás hiányával magyarázzák (miközben ezeket a másságokat ténylegesen nem tartják tiszteletben), a brit tanárok ugyancsak nyugodtan használnak etnikai kategóriákat, vagy még inkább a „black minority ethnics” gyűjtőkategóriát, de sokkal ritkábban kapcsolnak hozzájuk problémákat és még kevésbé „etnikai magyarázatokat”. Ennek egyik oka, hogy belátják, a kisebbségi diákok többfélék, nemcsak származási országukat, de a szülők társadalmi helyzetét és nagyvárosi szubkulturális hovatartozásukat tekintve is. Másik lehetséges oka a politikai korrektség alkalmazása, ami – amiként az angol esettanulmány és a komparatív elemzés is kiemeli – időnként korlátozza az iskolákat a problémák feltárásában. A francia tanárok legnagyobb problémája a megnevezéssel van. Interjújuk során is igyekeztek elkerülni az egyértelmű etnikai címkézést és mindenféle idézőjelet használni. A legritkább esetben próbálták az iskolai sikertelenséget kulturális sajátosságokkal magyarázni. Tény azonban, hogy a nemzetközi mintában egyedülállóan semmiféle viszonyuk nincsen a szülőkkel. Ennek szinte az ellenkezője igaz a dániai és svédországi tanárookra vonatkozóan, akik sokkal

³⁹ Szalai (szerk.) 2010. 33.

inkább azt vallják, hogy csak a családokkal való együttműködésben lehet tenni a diákokért. „*Azt hiszem a tanárok számára az az igazi kihívás: annak érdekében, hogy a diákok érdeklődését felkeltsük, elsősorban az ő valóságukra kell jobban odafigyeljünk. A kisebbségi diákok valóságát be kell engedni az iskolába.*”

Ahogy nagyon találóan Claire Schiff fogalmaz, bármilyen távol is van egymástól a brit, a német és a francia tanárok percepciója a külföldi vagy kisebbségi gyerekekről, közös bennük az, hogy mindegyikük saját társadalmuk reprezentánsaként szólal meg, a német a kulturális normák, a brit a diverzitás, a francia a színvak univerzalizmus nevében. Mindeközben a dán és a svéd tanárok rugalmasabbak és nyitottabbak a gyerekekkel és szüleikkel való eseti egyezkedésekre, kevésbé alkalmaznak kész magyarázati vagy diszkurzív sémákat. Nem úgy a kelet-európaiak, akik egy alapvető ellentmondást testesítenek meg: részlegesen ugyan, de alkalmazkodnak az állam által szorgalmazott integrációs politikához, diskurzív és habituális szinten azonban ahhoz a többségi középosztályhoz igazodnak, amelynek egzisztenciális érdeke a kudarcokért és konfliktusokért felelőssé tett cigányok gyerekeinek távoltartása saját gyermekeiktől. A legtöbb konfliktus az összevonások, átalakítások által érintett iskolákban volt tapasztalható, a legkevesebb ott, ahol az integráció saját módszerekkel, a tanárok és a diákok közötti kommunikációban, valamint a helyi társadalommal való egyeztetésben zajlik. Ezért lehet talán azt remélni, hogy azok az ellentmondások és buktatók, amelyeket a magyar esettanulmány – más kutatásokkal nagyjából egybecsengetően – felfedett, csak egy átmeneti helyzet nehézségeit mutatják, a célról pedig ennél nagyobb mértékű konszenzus van.

Irodalom

- Banks, James: Multikulturális oktatás: megközelítések, fejlesztések, dimenziók. In: Cs. Czahesz Erzsébet szerk.: *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanárszakos hallgatók számára.* Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 1998 (1992). 65–76.
- Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Eröss Gábor: *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel az oktatásban.* Budapest, Gondolat, 2008.
- Dupcsik Csaba–Molnár Emilia: *Country Report on Education: Hungary.* Edumigrom Background Papers, 2008. http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigrombackgroundpaperhungaryeducation.pdf
- Eröss Gábor–Kende Anna: *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban.* Budapest, L'Harmattan, 2008.
- Favell, Adrian: Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. In: T. Alexander Aleinikoff and Doug Klusmeyer (eds.): *Citizen-*

- ship Today: Global Perspectives and Practices*. Washington, DC, Brookings Institute/Carnegie Endowment for International Peace, 2001. 349–399.
- Feischmidt Margit–Messing Vera–Neményi Mária: *Ethnic Differences in Education in Hungary*. Community Study. Edumigrom Community Studies, 2010. https://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-5387/community-reporhungary.pdf
- Forray R. Katalin: A cigánysággal kapcsolatos hazai oktatáspolitikai története. In: Forray R. K. and Hegedüs A.: *Cigányság, iskola, oktatáspolitikai*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet Új Mandátum, 2003.
- Havas Gábor–Liskó Ilona: *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, 2005.
- Havas Gábor–Kemény István–Liskó Ilona: *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, OKI–Új Mandátum, 2002.
- Havas Gábor–Liskó Ilona: *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, 2005.
- Kende Ágnes: A roma gyerekek oktatási integrációja alulnézetből. *Mozgó Világ*, 2008. 3. sz. 19–24.
- Kertesi Gábor–Kézdi Gábor: Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 2009. 11. sz. 959–1000.
- Kertesi Gábor: *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest, Osiris, 2005.
- Kézdi Gábor–Surányi Éva: *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. 2008. http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/Kezdi_Suranyi_OIIH_hatasvizsgalat.pdf
- Köllő János–Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, Magyarország Holnap Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal, 2008.
- Ladányi János–Csanádi Gábor: *Szelekció az általános iskolában*. Budapest, Magvető, 1983.
- Lesznyák Márta–Cs. Czahesz Erzsébet: Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. In: Cs. Czahesz Erzsébet (szerk.): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 1998. 7–17.
- Loss Sándor: Út a kiegészítő iskolába. In: Horváth Ágota–Landau Edit–Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon*. Budapest, Aktív Társadalom Alapítvány–Új Mandátum, 2000. 365–401.
- Messing, Vera–Neményi, Mária–Szalai, Júlia: *Ethnic Differences in Education*. EDUMIGROM Survey Studies. Budapest, Central European University Central for Policy Studies, 2010.
- Neményi Mária: Serdülő roma gyerekek identitásstratégiái. *Educatio*, 2007. 1. sz. 84–98.

- Németh Szilvia–Papp Z. Attila: „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...” Dokumentumelemzés és a kvalitatív vizsgálat eredményei. In: Németh Szilvia (szerk.): *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=integracio_gyakorlatban-02_vezerfonal
- Németh Szilvia (szerk.): *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2009.
- Neumann Eszter–Berényi Eszter–Bajomi Iván: *The Politics of Seating Plans. Knowledge and Policy in the Integrated Education Public Action*. 2010. www.knowandpol.eu
- Oblath Márton: „Itt már stagnálunk” – Az „elcigányosodás” folyamata az iskolában. *AnBlok*, 2010. 4. sz.
- Papp Z Attila: Az integrációs pedagógiai rendszer kontextusai és szerkezete. In: Németh Szilvia (szerk.): *HH-s gyermekek a közoktatásban. Kézikönyv hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek neveléséhez és oktatásához*. Budapest, Raabe, 2010a.
- Papp Z. Attila: Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Budapest, Gondolat, 2010b. 79–96.
- Radó Péter: *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása*. 1998. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes97-hatter-Rado-Nemzeti>
- Szalai Júlia: A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, 2010. 3. sz. 2–22. http://www.esely.org/kiadvanyok/2010_3/01szalai.indd.pdf
- Szalai Júlia (szerk.): *Being „Visibly Different”: Experiences of Second-Generation Migrant and Roma Youth at School. A Comparative Study of Communities in Nine Member States of the European Union*. Szerzők: Feischmidt Margit, Jenny Kallstenius, Davis Kostlan, Ian Law, Sabine Mannitz, Radim Marada, Vera Messing, Bolette Moldenhawer, Michal Nekorjak, Mária Neményi, Claire Schiff, Gaby Strassburger, Sarah Swann, Róza Vajda and Enikő Vincze. 2010. <http://www.edumigrom.eu/working-papers>
- Zolnay János: *Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban*. Budapest, EÖKIK, 2005. http://www.eokik.hu/publikaciok/mht_16htm
- Zolnay János: Szakítópróbák. A roma közoktatási integráció esélyei. In: Neményi Mária–Szalai Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest, Új Mandátum, 2005. 193–220.

