

FEISCHMIDT MARGIT

A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár–diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben

Egy nemzetközi kutatás összehasonlító adataira és magyarországi tapasztalataira támaszkodva a kulturális különbségek és a társadalmi elkülönülés iskolai kezelésének módjait elemezzük. A különbségtétel intézményes formáinak, tanári gyakorlatainak bemutatásán túl azok diák percepcióit is megvizsgáljuk. Végül egy olyan magyarországi iskolára hívjuk fel a figyelmet, amelynek sikerült az oktatás hatékonyságát és a társadalmi misszióját a tanárok, a diákok és a szülők többsége számára elfogadható módon egyesítenie.

Az EDUMIGROM nemzetközi összehasonlító kutatásban tapasztalt tendenciák

E tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet azokra az EDUMIGROM kutatás által feltárt összefüggésekre, amelyek a társadalmi és kulturális különbségek kezelésével kapcsolatosak, a vizsgált kilenc európai ország iskoláiban. Nem az oktatás tartalmával és eredményeivel foglalkozunk tehát, hanem azokkal a társadalmi viszonyokkal, amelyek az iskolában létrejönnek, egyfelől a környező társadalom hatására, másfelől az iskolákat fenntartó és működtető intézmények társadalompolitikai és identitáspolitikai elképzeléseit követve. A tanulmány második részében az összehasonlítás legáltalánosabb tanulságainak tükrében fogjuk közzé tenni a magyarországi kutatás tapasztalatait, a különbségtétel intézményes és diszkurzív gyakorlati megvalósulására vonatkozóan.

Az iskolai keretek között megjelenő különbségtételt két szempontból vizsgáljuk: egyfelől a különbözőnek tartott gyerekek (pl. etnikai értelemben többségi és kisebbségi gyerekek) intézményi elkülönítésének vagy együtt-nevelésének, másrészt a különbségekről való beszéd meglétének vagy elrejtésének kérdésére koncentrálunk. Az iskoláknak a társadalmi

elkülönüléshez, illetve a vegyüléshez való viszonyát három intézményi ideáltípussal lehet leírni¹:

1. vegyes vagy integrált iskolák, ahol a többségi és kisebbségi gyerekek tanítása egy intézményen belül zajlik,

2. szeparált vagy szegregált iskolák, amelyekben a kisebbségi vagy migráns gyerekek külön, a számukra fenntartott intézményekben, gyakran sajátos tanterv alapján, kisebbségi nyelven tanulnak,

3. illetve a fenti két típus közötti átmenetet képezik azok az iskolák, amelyekben a többségi és kisebbségi gyerekek egyaránt jelen vannak, mégis bizonyos intézményes módszerekkel különválasztják őket.

A kulturális és társadalmi különbségek kezelése tartalmi vonatkozásban két szélsőség között mozog: az egyik a különbségtudatos (angolul *color conscious*), a másik a különbség-vak (*color blind*) oktatáspolitikai. A „színvakság” annak a politikai alternatívának a metaforikus jelölése – eredetileg az Amerikai Egyesült Államokban –, amely az iskolai deszegregációt és a hátrányos megkülönböztetés megszüntetését úgy tartotta megvalósíthatónak, hogy a tanulókat az oktatási tevékenység szempontjából explicit egyenlőnek, impliciten egyformának tekintették. Miután ez a koncepció közelebb áll az univerzális értékeket és tudást favorizáló neveléseszméhez, 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, látens 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 nem ellensúlyozást 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 különbségvak 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 identitásai, kulturális kötődéseik is, amelyek fenntartására és/vagy elrejtésére a kisebbségi tanulók szellemi energiájuk jelentős részét fordítják. Ez a fordulat a pedagógiában, illetve az oktatáspolitikai diskurzusokban egybeesett azoknak a politikai és politikai filozófiai vitáknak a kezdetével, amelyekben egyén és közös-

¹ A kisebbségi oktatás tipológiájáról ír Papp Z. Attila (Papp Z. 2010: 80–81 o.), aki viszont a képzés intézménytípusa és a kisebbség típusa szerint állapít meg négy típust: az önálló alrendszerként működő kisebbségi oktatást, a bevándorlók korlátolt önállóságú extrakurrikuláris képzése, a kisebbségi tanulók nem önálló, hanem a közoktatási rendszerbe illeszkedő, elsősorban felzárkóztató célzatú oktatása, valamint a migránsoknak interkulturális vagy multikulturális tanrend szerinti, ámde a többségi gyerekekkel vegyesen végzett oktatása.

ség, bevándorlók és befogadók viszonyát a kulturális pluralizmus vagy a „multikulturalizmus” dimenziójában kezdték értelmezni.

Mielőtt a két analitikus dimenzió együttes alkalmazásából származó típusokkal próbálnánk leírni a kutatás eredményeit, az EDUMIGROM kutatás keretében végzett nemzetközi összehasonlítás során feltárt, legáltalánosabb tendenciákra szeretnénk felhívni a figyelmet, ezek közül elsőként az elkülönítésre-elkülönülésre. A kisebbségi és migráns gyerekeket befogadó, ellátó iskolák nemcsak Magyarországon, hanem mind a kilenc ország vizsgált településein olyan társadalmi környezetben működnek, amelyet az etnikai vagy a szociális szegregáció, gyakran a kettő együttese jelentős mértékben meghatároz. Az iskolai elkülönítés (unmixing), vagyis a különböző társadalmi és kulturális háttérű gyerekek különválasztása, amely az általunk vizsgált iskolákban a legerősebb tendencia – leggyakrabban a lakóhelyi szegregáció következménye. Ez a strukturális következményeken túl a gyerekek iskolai és iskolán kívüli (a kettő csak ritka esetben válik el egymástól) életére, kapcsolataira is hatással van. Sokan, különösen 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 van állásuk, a többségi szülők, mert a gyerekeiknek az iskolában sem kell találkozniuk azokkal a gyerekekkel, akiket minden egyéb helyzetben igyekeznek elkerülni, és még a kisebbségi gyerek szülei is, akik a speciális és többnyire csak kisebbségi gyerekek által frekvenciált iskolákban nagyobb biztonságban gondolják gyerekeiket. Ilyen speciális iskolák a kutatásunkban részt vevő országok közül legnagyobb számban Csehországban vannak, valamivel kisebb számban az összes többi, kelet-közép-európai országban. De Németországban, Dániában és Franciaországban is kimutatható volt az elkülönített kisebbségi iskolák léte, ott elsősorban a lakóhelyi szegregáció, és a többségi közép- és alsóközéposztály elvándorlásának következtében.

A tanítás minőségét valamint a gyerekek komfortérzetét tekintve azonban nem minden elkülönített iskola egyforma. Kérdőíves kutatásunk alapján arra a megállapításra jutottunk, hogy ahol a szegregáció a tehetősebbek menekülésével és a szegényebbek tehetetlenségének és kizártságának tapasztalatával jár együtt, tehát a kényszer hozza létre, ott romlik a hátrányos helyzetű gyerekek iskolához való viszonya. Ott azonban, ahol az elkülönülés önkéntes vagy legalábbis részben az, sokkal gyakoribb a pozitív viszony. Kutatásunk egyik bázisintézménye egy stockholmi „kisebbségi iskola” volt, amely a lakóhelyi szegregáció következtében lett ilyené. Arról nincs szó, hogy ezt az elkülönítést bárki is meg akarná szüntetni vagy hogy a gyereket más kerületekbe akarná vinni, tehát oktatáspolitikai eszközökkel szeretne „belenyúlni” a spontán szegregációs folyamatokba, sokkal inkább arra törekednek, hogy az oktatás színvonalát, minőségét emeljék. Hogy az többnyire nem sikerül, jelentős mértékben magyarázható azzal, hogy a professzionálisan maga-

sabb színvonalon teljesítő tanárokat kevés helyen tudják megfelelően honorálni, ezért a nehezebb feladat elől elmenekülnek. A diákok teljesítményeit vizsgálva azt lehet látni, hogy a szegregált iskolákban szignifikánsabban rosszabb a teljesítményük a kisebbségi diákoknak, mint a vegyes iskolákban járóknak (Szalai és mások 2010: 19).

A kulturális különbségekhez való viszony szempontjából nemzetközi viszonylatban és Magyarországon is a különbség-vak percepciót találtuk a leggyakoribbnak. A felszínen mutatott különbségvaksággal szemben azonban a tanári attitűdök szintjén több helyen is nagyon erős különbség-tudatosság volt tapasztalható. Jellemző volt ez az összes kelet-közép-európai országi iskolára, de a németországi esetekre is. Az egyik, vizsgált német iskolában, amely a középosztályi menekülés (white flight) következtében vált a helyi migráns közösségek iskolájává, a tanároknak a tanítványaik többségét kitevő török származású muszlim gyerekekhez való viszonyát egy kulturalista érveket használó diskurzusnak a tabusítással való kombinálása határozza meg. Mindezekkel szemben a különbség-tudatosság leginkább a brit és a dán iskolákra volt jellemző. Mindkét esetben célként látszott a pozitív önazonosságot felépítése a kisebbségi gyerekekben, és a folyamatnak a multikulturális tartalmak bevezetése az oktatásba és az állampolgári tudatosságra való nevelés egyaránt fontos része. 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 elítélően.

A különbség másik kulcsa a tanári attitűdökben rejlik, amellyel kapcsolatban kutatásunk a kisebbségi tanárok szerepét találta nagyon fontosnak. A részt vevő közép-európai országokban csupán egyetlen egy példát találtunk komoly és tartós együttműködésre, oktatással foglalkozó roma szervezet (fiatal roma értelmiségiek által működtetett tanoda) és egy iskola között. Néhány esetben talákoztunk olyan, a központi költségvetésből működtetett „roma mediátor” vagy „roma asszisztens” programmal, amelyben az asszisztenseknek, mediátoroknak az a feladatuk, hogy az iskolába „bevigyék” a roma gyereket (tehát hogy közvetítsenek, és nem hogy tanítsanak). Ezzel szemben a vizsgált francia és svéd iskolákban a tanárok 30 százaléka kisebbségi (Szalai és mások 2010: 32), aminek azonban különböző okai és még különbözőbb hatásai vannak. Franciaországban a kisebbségi származású tanárok magas aránya például nem egyfajta emancipatorikus kisebbségpolitika következménye, hanem abból a tényből ered, hogy az ilyen tanárok fölülreprezentáltak azok között, akik nem rendelkeznek az állami tanári vizsgával, akik nagyobb arányban kerülnek az alacsonyabb státusú iskolákba, ahol a diákok között is felülreprezentáltak a kisebbségi származású diákok. De a kisebbségi tanárok igyekeznek elkerülni, hogy a diákokkal bármiféle partikuláris témáról beszéljenek, hogy involválódjanak az etnikai vagy vallási különbségekkel kapcsolatos vitákban. Nem úgy Svédországban és Dániában, ahol a kisebbségi származású tanárookra maguk és kollegáik 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 eltérőbb a helyzet

Nagy-Britanniában, ahol a kisebbségi diákokat megcélzó speciális programok megtervezésében és megvalósításában fontos szerepet játszanak a kisebbségi származású tanárok (Szalai szerk 2010: 33).

Talán ennél is fontosabb kérdés, hogy milyen felkészültség és pedagógusi attitűd birtokában vannak azok a tanárok, akik a kisebbségi gyerekekkel rendszeres kapcsolatban állnak. A tanári interjúk alapján két tendencia körvonalazódott: szociális elkötelezettségüket hangsúlyozták a mintába került svéd, dán és francia tanárok, valamint egy-egy romániai és magyarországi iskola tanárai. Épp az ellenkezője történik egy németországi és egy francia iskolában, valamint a cseh, szlovák és magyar iskolák többségében. Ott a tanárok kudarcnak vagy egyenesen büntetésnek tekintik, hogy kisebbségi tanulókat kell tanítaniuk, akikre ez a családottság nyilvánvalóan kihat. Míg az első szinte automatikus 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 épp úgy, mint a tanáraikat, a reménytelennek ítélt jövőjük miatt érzett frusztráció motivál.

A különbségeket érintő tanári beszédmódokat a magyar iskolák vonatkozásában máshol bővebben elemeztük (Feischmidt–Vidra 2011). Bizonyos, ott vizsgált tendenciák nemzetközi párhuzamaira itt szeretnénk felhívni a figyelmet: a magyar tanárok jelentős részéhez hasonlóan a német tanárok is gyakran etnicizáló beszédmódot használnak azáltal, hogy a harmadik generációs tanulókat is felmenőik nemzeti vagy vallási hovatartozása szerint kategorizálják („török”, „arab”, „muszlim”), továbbá a diákok viselkedését kulturális tradícióikkal és az alkalmazkodás hiányával magyarázzák. Érdekes, hogy mindeközben ezeket a másságokat ténylegesen nem tartják tiszteletben: a szülők leggyakoribb panasza a tanároknak a muszlim vallási előírásokkal szembeni intoleranciájára vonatkozik. A brit tanárok ugyancsak gyakran használnak etnikai jelzőket a tanítványaikra, vagy még inkább a „black minority ethnics” (BME) gyűjtőkategóriát alkalmazzák, de fontos különbségnek tűnik, hogy az etnikai hovatartozást nem tartják alkalmas arra, hogy a problémák egyértelmű magyarázata legyen. Ennek egyik oka, hogy a diákok nagyon sokfélék, a származási országuk és a nagyvárosi szubkulturális hovatartozásuk terén egyaránt. Továbbá korlátozza őket egy általuk is elfogadott, a multikulturális minimumról szóló társadalmi konszenzus.

Az etnikai besorolás körüli dilemmák a kelet-európai országokban általában a hivatalosságnak szólnak. Majd’ minden tanár azzal kezdi, hogy hivatalosan nem lehet tudni, illetve mondani, hogy ki roma, hányan vannak stb. Ehhez képest a mindennapi praxisban jóval kevesebbüknek vannak kételyei azzal kapcsolatban, hogy valakit cigányként vagy magyarként–románként–szlovákként kell-e kezelni. A francia tanárok ezzel szemben következetesen kerülnek az etnikai címkézést, és a kulturalizmus a gondolkodásukból is hiányzik. Velük történik meg a legritkább esetben, hogy az iskolai sikertelenséget kulturális sajátosságokkal magyarázzák. Ugyanakkor az is tény, hogy a nemzetközi mintában egyedülállóan távolságtartó a viszonyuk a szülőkkel. Az iskolát különálló, a gyerekek és szüleik közösségeitől független közösségként képzelik el, és sokat tesznek is azért, hogy ez megvalósuljon. Ennek szinte

az ellenkezője érvényes a dániai és svédországi tanárookra, akik sokkal inkább azt vallják, hogy csak a családokkal való együttműködésben lehet tenni a diákokért. „Az t hiszem, a tanárok számára az az igazi kihívás: annak érdekében, hogy a diákok érdeklődését felkeltsük, elsősorban az ő valóságukra kell jobban odafigyelniünk. A kisebbségi diákok valóságát be kell engedni az iskolába.” (Moldenhawer, Kallehave and Hansen 2010: 48)

Ahogy Claire Schiff nagyon találóan megfogalmazta: bármilyen távol is áll egymástól a brit, a német és a francia tanárok percepciója a külföldi vagy kisebbségi gyerekekről, közös bennük az, hogy mindegyikük a saját társadalmuk reprezentánsaként szólal meg, a német a kulturális normák, a brit a diverzitás, a francia a színvak univerzalizmus nevében. (Schiff 2010, 2011) Mindeközben a dán és a svéd tanárok rugalmasabbak és nyitottabbak a gyerekekkel és szüleikkel való eseti egyezkedésekre, és kevésbé alkalmaznak kész magyarázati vagy diszkurzív sémákat. Nem úgy a kelet-közép-európaiak, akik egy alapvető ellentmondást testesítenek meg: részlegesen ugyan, de alkalmazkodnak az állam által szorgalmazott integrációs politikához, diszkurzív és habituális szinten azonban ahhoz a többségi középosztályhoz igazodnak, amelynek egzisztenciális érdeke a kudarcokért és konfliktusokért felelőssé tett cigányok gyerekeinek távol tartása a saját gyermekeiktől. Ezért van az, hogy a legtöbb konfliktust az összevonások, átalakítások által érintett iskolákban tapasztaltuk, a legkevésbé pedig ott, ahol az integrációt saját módszerekkel, a tanárok és a diákok közötti kommunikációban, valamint a helyi társadalommal való egyeztetésben segítik elő.

Iskolatípusok a különbségtétel módjai szerint – amilyenek a működtetők szeretnék, és ahogyan a diákok érzékelik

A legfontosabb tendenciák áttekintése után a következőkben a különbségek kezelésének intézményi és diszkurzív módozatait együttesen vizsgáljuk a kilenc ország húsz iskolájában felvett adatok alapján, és arra teszünk kísérletet, hogy annak változatait ideáltípusokkal írjuk le. Iskolatípusokban gondolkodva az intézményi elkülönítés és a különbségvátság párosítása a leggyakoribb a mintákban. Ezt a típust „maradék iskolának” hívjuk, amely két társadalmi folyamat, a lakóhelyi szegregáció és a középosztály menekülésének következtében jön létre, szegény kisebbségiek és bevándorlók által sűrűn lakott városrészekben. Ezek az iskolák tabusítják a kulturális különbségeket, mert a migránsok és kisebbségiek sajátos kultúrájában látják az iskolához való negatív viszonyulásuk, iskolai sikertelenségük kulcsát. A „maradék iskolák” egy sajátos változatát alkotják azok az ún. „konfliktusgeneráló iskolák”, amelyekre a helyi többségi társadalom, és az ő képviselőikben fellépő tanárok olyan végvárakként tekintenek, amelyben az egyre inkább számbeli fölénybe kerülő kisebbség és a kulturális fölényben levő többség küzdelme eldőlt. Az itt tanító tanárok viselkedése, csakúgy, mint az iskolának a helyi társadalomban betöltött szerepe arra enged következtetni, hogy a konfliktusgeneráló iskolákban egy alapvetően rasszista társadalmi szerkezet objektíválódik,

és a helyi etnikai konfliktusok gyújtópontjaként működik. Ilyen iskolákkal leginkább a kelet-közép-európai országokban találkoztunk.

Hasonló környezetben, hasonló strukturális feltételek között működnek a mintában szereplő dán, svéd, brit iskolák, amelyek azonban az adott etnikai közösséggel szoros együttműködésben próbálnak a kisebbségi és hátrányos helyzetű gyerekek számára biztonságos környezetet és elismerést biztosítani. Ebben a tevékenységben jelentős feladat hárul a kisebbségi származású tanárookra, de a többségiek is elkötelezettek.

A városi gettók elkülönített oktatási intézményeiben tanuló gyerekek tudatában vannak saját maguk és családjuk periférikus társadalmi helyzetének, és egybehangzóan nem hisznek abban, hogy az iskola vagy a tanulás által ki tudnának ebből törni. Tanáraikra panaszkodnak, akik a viselkedésükben és hozzájuk való viszonyulásukban a többségi társadalom megvetését testesítik meg a számukra. Az iskola és a tanárok csak a negatív azonosulás szempontjából fontosak a diákok számára. Többnyire brit és francia példák azt mutatják, hogy a gettóval való azonosulás és a gettón belüli, sok esetben transz-etnikus barátságok jelentik a pozitív azonosulás egyetlen lehetőségét a fiatalok számára. Az ezt kifejező szubkultúra kialakulásának és gyakorlásának pedig kiemelt helye az iskola. Az iskolához tehát csak ezen az instrumentális módon viszonyulnak, és nem a hirdett meritokratikus szemlélethez igazodva.

A különbségtudatos és a helyi kisebbségi közösségekkel jó viszonyt ápoló gettóiskolák tanulóinak egy része pozitív visszajelzést ad az iskola törekvéseire, másik részük viszont elutasító a közösségi szemlélettel szemben (ami magyarázható azzal is, hogy e korosztály általában érzékenyen az etnikai tradíciókkal szemben). A különböző közösségekhez tartozó gyerekeknek ugyanazon kulturális politikához való viszonyát vizsgálni egyetlen helyen volt módunk: egy brit iskolában, ahol azt tapasztaltuk, hogy a nagyobb társadalmi mobilitás (a családban és a gyerekek terveiben) kisebb kulturális érzékenységgel, a kevesebb társadalmi mobilitási esély nagyobb fokú közösségi, etnikai affinitással jár együtt.

A vizsgált szempontból a fentiek ellentétei azok az iskolák, amelyek magasabb presztízsű városrészekben működnek, és amelyekben egyesek oktatnak különböző származású gyerekeket. Egy részük abban tér el, hogy kulturális kérdésekben az univerzalizmus melletti elkötelezettséget vallják, másik részük egyszerűen irrelevánsnak gondolja a kulturális partikularitásokat, mivel az oda járó gyerekek és szüleik sem igénylik a velük való törődést. Ettől elég markánsan elkülönülnek azok a helyzetek, amelyekben a tanárok felfogásában a maguk által személyesen és az iskola által intézményesen képviselt kultúra és a migránsok kultúrája feloldhatatlan ellentétben, ellentmondásban áll egymással. Ezen csak úgy lehet változtatni, ha a bevándorlók gyerekei „alkalmazkodnak”. A tanulók egy része ezt meg is tudja valósítani, elsősorban azok, akiknek már a szülei is egy mobilitási pályán voltak, amely azonban a migráció következtében megszakadt (pl. felsőfokú végzettségűek, amit azonban a célországban már nem tudtak érvényesíteni). A magas presztízsű iskolákba bejutott, kis számú kisebbségi tanulónak jellemzően nincs komoly panasa sem a tanárookra, sem a diáktársakra. Ők a többségi gyerekek közelségéből profitálnak. Nem úgy azok, akik ambivalens viszonyt tapasztalnak. Az utóbbi esetben gyakori, hogy a tabuk és a konfliktusok egyaránt az

iskolán kívüli tevékenységek (kirándulások, táborok, partik) körül bontakoznak ki, amelyek kapcsán többségi diákok és tanáraik egyaránt az összeférhetetlenségről panaszkodnak. A délutáni, extrakurrikuláris tevékenységekből való kizárás legbrutálisabb formáját a kelet-közép-európai, elsősorban román és szlovák iskolákba járó roma gyerekeknek kell meg tapasztalniuk.

Az iskoláknak egy harmadik, és a magyarországi kutatásunk szempontjából legfontosabb csoportját alkotják azok az intézmények, amelyek olykor a helyi társadalom elvárásaival szembemelve az integráció elveit követik, és többségi és kisebbségi származású gyerekeket együtt tanítanak. A deszegregációval egy időben azonban a különbségtételt számos rejtett formában érvényesítik, éspedig úgy, hogy a rendelkezésére álló, oktatáspecifikus szelektációs eszközökkel próbálják különválasztani a „normál” – többnyire többségi – és „viselkedészavaros” vagy „deviáns” – többnyire kisebbségi – gyerekeket. Ezzel együtt a nyílt konfliktus kialakulását azzal vélik elkerülhetőnek, hogy a kulturális különbségekkel hivatalosan nem foglalkoznak, tabukkal veszik körül az érzékeny témákat, kérdéseket. 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.

A tisztán meritokratikus 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, amelyhez tanáraik támogatását is megkapják. A gyerekek másik része számára azonban idegen és ellenséges közeget teszi az iskolát, amely a számukra fontos problémákkal nem foglalkozik. Ők kudarcot kudarca halmoznak, amit „a” kisebbséggel szembeni megkülönböztetéssel, előítéletességgel magyaráznak, és a rendszer perifériáján tengődnek, amíg le nem morzsolódnak. A roma tanulók a társadalmi konfliktusokat reprodukáló, sőt, azoknak melegágyat adó iskolához kétféle attitűdöt alakítottak ki: az egyiket inkább a viszony hiánya jellemzi – az ilyen gyerekek a 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 szüleik 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 következőkben a magyar esettanulmányra és részben a többi, kelet-közép-európai elemzésre támaszkodva azokat a körülményeket vizsgáljuk, amelyek a legtöbb konfliktus okozói, valamint ezek ellentéteiként azokat, amelyek mind a többségi, mind a kisebbségi tanulók, mind pedig a tanárok szempontjából a legbékésebb és legkooperatívabb társas viszonyokat, valamint a tanítás minősége szempontjából legnagyobb hatékonyságot hozzák létre.

A különbségtétel formái, két magyarországi település iskoláiban

A vizsgált két magyarországi településen – az iskolafenntartó önkormányzatok és az iskolák szintjén – a deszegregációs oktatáspolitiká felemás vagy ellentmondásos alkalmazását találtuk.² Kormányzati nyomásra elindult ugyan a deszegregációs folyamat, de nagyjából 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 együttnevelés aktív és innovatív ágenseivé, ami nélkül pedig az új helyzettel nem is tudtak megbirkózni. Ott, ahol a deszegregáció és az együttnevelés ilyen mértékű ellenállásba ütközik, illetve ahol ilyen mértékben hiányzik a szakmai előkészítés és egyeztetés 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 a különböző tantervű osztályokba sorolással. A fenntartók által szorgalmazott deszegregációban való, részleges együttműködéssel egy időben tehát az iskolák egyéb, látszólag kizárólag oktatás specifikus különbség-rendszereket működtetnek, amelyeknek azonban – minthogy etnikailag és osztályszempontból egyaránt erősen megosztott társadalomba ágyazódnak – annak különbségeit rejtett módon termelik újra.³

A deszegregáció részlegességének legnyilvánvalóbb bizonyítékát azok – a vizsgált városok közelében fekvő – falusi szegregált iskolák alkotják, amelyek amolyan pufferekként működnek a városi iskolák körül, „felfogják” az amott nem kívánatos diákokat. A városi iskolákat ilyen formán „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 ilyen helyzetet egy borsodi kisvárostól öt kilométerre fekvő faluban

² Nem egyedülálló módon, két további település esetében Zolnay beszél a szelekció alább részletesebb bemutatott módjairól, lásd Zolnay 2005a.

³ A különbségtétel iskolai rendszereivel foglalkozott egy korábbi kutatás, elsősorban az iskolaválasztás kérdésre fókuszálva. Berényi, Berkovits és Erőss az iskolai differenciálás mechanizmusait írják le, elemzésükkel pedig azoknak a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukciójához való hozzájárulását hangsúlyozzák. Elemzésünk szemléletileg rokonságot mutat ezzel (Berényi, Berkovits, Erőss 2008). A kategorizáció momentumát és jelentőségét a különbségtétel iskolai rendszereiben aprólékosabban elemzi (Oblath 2010).

talált, ahol a település lakóinak ugyan csak a 37 százaléka roma, de az iskolában a roma gyerekek aránya közelít a 100 százalékhoz, a legkisebb becslés szerint is 80 százalék. Az iskola beiskolázási körzete az ország egyik legszegényebb „cigánytelepe”, ahol a felnőtt lakosság jelentős részének nincs meg a nyolc általánosa. Az ő továbbtanulásuk elősegítésére a faluban a közelmúltban buddhista egyházi alapítású, ún. második esély iskola jött létre. Ez utóbbi ugyan délutáni időszakban használja az önkormányzati iskola termeit, lényegében azonban semmiféle kapcsolat nincsen a két tanintézmény között. Sőt, az önkormányzati iskola vezetése, csakúgy, mint a falu eliteje általában, fenyegetőnek minősíti a külső kezdeményezésre és támogatással létrejött új intézmény létét a faluban. Az iskola körül valóságos háború zajlik, az társadalmi feszültségek és konfliktusok jelentős része az iskolában, illetve az iskola megítéléséről folyó társadalmi diskusszióban csapódik le.

Az elkülönítés másik, továbbélő, intézményes formája a speciális nevelési igényű, enyhe, közép súlyos és súlyos értelmi fogyatékos és értelmileg akadályozott gyerekeket szolgáló tanítási intézményi keret. 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, amely 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 volt néhány próbálkozás az „integrálásra”, ám nagyon kevés kivételtől eltekintve ez sikertelennek bizonyult. Ennek egyik legfőbb oka, hogy a gyógypedagógiai intézmény diákjaival lassabban haladnak, a gyerekek leegyszerűsített, összevont tárgyakat tanulnak, osztályozással csak későn találkoznak, tehát a közoktatási mainstreammel számos ponton inkompatibilis rendszer részei. Befelé annál inkább van mozgás, az általános iskolák általában a 4. osztály után szűrik a tanulási zavarokkal küzdő gyerekeket és küldik szakértői bizottság elé, ahonnan a gyerekek indokolt esetben hozzájuk kerülnek. A gyógypedagógiai intézmény a kisváros összes többi iskolájánál jobb infrastruktúrával rendelkezik, pl. saját kollégiummal, amelyben ugyan elsősorban a megye többi településéről származó gyerekek laknak, de nem ritka, hogy a fennmaradó helyekre szociális okok miatt helybéli gyerekeket is felvesznek. A gyerekek 75 százaléka a kutatási terepül szolgáló város lakója, döntő mértékben a város határán álló barakktelepről és a városi gettóból érkezik, sok esetben nagycsaládokból, akik egymás után több gyermeküket is ebbe az iskolába íratják. (Eltéréseik okai az iskola vezetője szerint elsősorban örökletes betegségek, és ettől korántsem függetlenül a korai fejlesztés hiánya.)

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 gyerekeknek elkülönített „cigány osztályba” sorolásával. Ez a helyzet az iskola-összevonás következtében állt elő a borsodi

kisvárosban azért, hogy a korábbi „cigány iskola” osztályait érintetlenül hagyták, sőt, egy különálló épületszárnyba költöztették. Ennek nyomán az iskolán belül egy „cigány” és egy „magyar” blokk jött létre, amelyek között nemhogy átjárás nincsen, de nap mint nap a különbség tudatával és jelentőségével szembesíti nemcsak a roma, de a többségi gyerekeket is. Utóbb már a fenntartó sem volt biztos benne, hogy tíz évvel ezelőtt jó döntést hoztak-e, amikor ahelyett, hogy szétosztották volna a roma gyerekeket a város különböző 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, éspedig az, 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 az olyan módszerek elsajátítását vagy kidolgozását, amelyek megkönnyítenék a pedagógusoknak az iskola-összevonás által frusztrált roma és nem roma gyerekekkel való munkájukat. A tanárok szisztematikusan „cigány” és „normál” tanulókról beszélnek, ahol a „normál” a „magyar” szinonimája, a „cigány” pedig a „deviánsaké”. A diákok pedig ugyanebben a duális és totális etnicizált rendszerben gondolkodnak. A mentális határokat felülíró személyes viszony nem jön létre 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 zajlik. Tekintsünk itt is egy példát, ahol a korábbihoz hasonlóan az iskolaösszevonások következtében áll elő egy feszültségekkel és konfliktusokkal terhes helyzet. A konfliktusok, ahogyan a gyerekek és a tanárok ma egybehangzóan megítélik, nem etnikai színezetűek. 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 egy osztálynyi (egészen pontosan 23) gyerekkel, akikkel az akkori nyolcadik osztályosok az 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, amelyek miatt a szülők büntetés-végrehajtási intézményben voltak.) A szóban forgó 23 gyerekből 15-en kerültek ki az adott oktatási intézményből fegyelmi úton (hárman intézményen belül ismételték évet, ketten pedig önszántukból mentek „jobb iskolába”).

Az elutasított gyerekeket befogadó, speciális iskola vezetőjével beszélve még világosabban láttuk, hogy a baranyai kisváros egyik iskolájából a magatartászavaros és tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeket rendszeresen „leválogatják”, és egy olyan magán-, illetve alapítványi fenntartású baranyai nagyvárosi iskolába küldik, ahol felzárkóztató képzés folyik.

A gyerekek „kezelhető jókra” és „kezelhetetlen rosszakra” való szétválogatása más helyzetekben és más módokon is érvényesül. 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 család háttérként működő közegére 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.

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 az a 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. A tagozatos és átlagos, normál tantervű osztályok elkülönítése egy iskolán belül gyakran ahhoz vezet, hogy az egyikbe a motivált szülők gyerekei, a másikba a 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 gyermekük versenyképességében nagy mértékben az iskolázottságuk-

tól és a munkaerő-piaci státusuktól függ. Ezért tud előállni az a helyzet, hogy még a legbefogadóbb, leegalitáriusabb iskolában is jóval kevesebb roma származású tanuló kerül pl. az idegen nyelv tagozatos osztályba, mint az átlagos, vagy normál tanmenetűbe. (Az egyik baranyai iskolában tagozatos osztályban 30% roma – 70% többségi, átlagos osztályban 70% roma és/vagy halmozottan hátrányos helyzetű – 30% nem roma).⁴

A sikeres iskola: a közösségi beágyazottság és minőségi oktatás összekapcsolása

Az általunk vizsgált baranyai kisvárosi iskolában, 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 reagál. Az iskola társadalmi missziójának tekinti, hogy a gyerekekkel a tanórán túl is törődjenek, amibe a szülőkkel való kommunikáció is bele tartozik. Ennek alapján bizalmi viszony épült ki a mások által megvetett „gettó társadalom” 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 közegből származnak. Ott, ahol a sajátos adottságokhoz való alkalmazkodás és a konfliktusokkal való szembenézés szakmai, pedagógiai innovációval 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 a diák–diák, akár a tanár–diák relációról van szó, mint amit az iskolán kívüli, tágabb társadalmi környezetükben tapasztalnak. Ez elsősorban azért van így, 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, másik nemzetiségi program.) A cigányságról konkrét esetekben ritkán szokott szó esni, mondják a tanárok (és ezt egyébként saját megfigyeléseink is alátámasztják), de ha mégis aktuálisá válik, nem tagadják a gyerekek. Erre azáltal van esélyük,

⁴ 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)

hogyan 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, csatlakozó órában. Részben az oktatáspolitikai irányváltásnak, részben a csekély érdeklődésnek tudható be, hogy ez 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, amelyen 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 együttnevelés elvét, illetve annak a tanítás szervezésére és menetére gyakorolt hatásait a magasabb státusú szülőkkel is el tudják fogadtatni. *„Több mindent megtennének a roma gyerekek érdekében, hogy ha nem kellene örökké másikkal szemükkel a nem roma többségre nézniük, 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.

Az együttoktatás elveit és gyakorlatát azok hajlandók komolyan átgondolni, akik a hátrányos és kisebbségi gyerekek oktatását feladatuknak tekintik. Mégpedig olyan feladatuknak, amelyet nem a családok ellenében, sőt még csak nem is a családoktól függetlenül, hanem a családokkal való együttműködésben igyekeznek megvalósítani. A cigány gyerekek társadalmi helyzetükből adódó sérelmeinek megítélése vízválasztó kérdés a tanári diskurzusokban. A fentebb idézett, megvetéssel vegyes érthetlenséggel szemben a diszkrimináció felismerése és a hozzá való, megértő viszonyulás a meghatározó eleme a motivált tanárok beszédmódjának. A roma gyerekek és családok tartós szegénységének, a szülők hátrányos megkülönböztetésének, valamint mindezeknek a gyerekek helyzetére és teljesítményére gyakorolt hatása nyer itt elismerést. Az utóbbi esetben egyértelmű, hogy az érzékenység háttérében 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. De amíg általában egy, a tanárok többsége által meg nem értett, olykor megvetett kisebbséget alkotnak, az itt részletesen bemutatott iskolában ez volt a meghatározó tanári hang. Ez nem azt jelenti, hogy ebben az iskolában ne volnának a legáltalánosabb etnikai sztereotípiákban gondolkodó tanárok, de azok a hangadók ebben a közegben, akik felismerik a szegénység, valamint az előítéletes és diszkriminatív társadalmi környezet hatásait, a cigány gyerekek küzdelmét.

Fontos látnunk azonban, hogy a sikeres iskola erőfeszítéseit nagy mértékben segítette a városi oktatáspolitikai azonos irányú tevékenysége is. Amikor a beiskolázott gyerekek számának csökkenése a településen iskolaösszevonásokat tett szükségessé, ezzel egy időben a deszegregációt elősegítő adminisztratív intézkedéseket is igyekeztek életbe léptetni. A baranyai kisvárosban, amiként az önkormányzat által jegyzett, a tanoda vezetőinek bevonásával született Oktatási Esélyegyenlőségi Stratégia (2008) is rámutat, a lakóhelyi szegregáció következtében a társadalmilag deprivált gyerekek egy iskolában koncentráálódtak. Ezt a folyamatot iskola összevonásokkal és a beiskolázási körzetek átalakításával akarták megfordítani. Ugyancsak az önkormányzat elkötelezettségét mutatja a Tanoda támogatása is, amely önkormányzati ingatlanban működik, és vezetőinek véleményét a városvezetés stratégiai kérdésekben is kikéri.⁵

Lezárásképpen fontos kitekintetünk a kutatás befejezése óta végbe ment, oktatáspolitikai változások helyi hatásaira, mert csak így láthatjuk, hogy mennyire tartósak azok a változások, amelyek pozitív irányban elindultak a helyi szinten is komolyan vett deszegregációs politika hatására. 2012 tavaszán, amikor újrálátogattuk korábbi iskoláinkat, azt tapasztaltuk, hogy számottevő változás nem történt a közoktatás átalakítását célzó törvények, az integrációhoz való megváltozott viszony és helyi vezetés átalakulása miatt. Egyrészt éppen hogy beérték az előző két ciklusban eszközölt változások, pl. infrastrukturális fejlesztések, másrészt a helyi átalakítások – pl. a körzethatárok átalakítása – olyan mértékben elő voltak készítve, és olyan erős, több lábbon álló konszenzusra épültek, hogy nem lettek (még) felfordítva, és remélhetőleg nem is lesznek. Az iskolák vezetése inkább pozitívnak, mint negatívnak érzi az új önkormányzati testület viszonyát az oktatási intézményekhez, és éppen emiatt aggodalommal tekintenek elébe annak a kikerülhetetlen momentumnak, amikor az iskolák működtetését az állam fogja átvenni.

⁵ A Tanodát 2005-ben hozták létre a baranyai városból és a közeli falvakból származó, pedagógusi és szociálpolitikai területen dolgozó, fiatal roma értelmiségiekkel a szándékkal, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő fiataloknak – elsősorban, de nem kizárólag romáknak – segítséget nyújtsanak.

Irodalom

- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (2008): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel az oktatásban*. Budapest: Gondolat.
- Dupcsik Csaba – Molnár Emilia (2008): Country Report on Education: Hungary. Edumigrom Background Papers. http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigrombackgroundpaperhungaryeducation.pdf
- Erőss Gábor – Kende Anna (2008): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. Budapest: L'Harmattan.
- Feischmidt Margit – Messing Vera – Neményi Mária (2010): Ethnic Differences in Education in Hungary. in Hungary. Community Study. Edumigrom Community Studies. https://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-5387/community-reporthungary.pdf
- Feischmidt Margit – Vidra Zsuzsanna (2011): Az integráció társadalmi lenyomatai. In Bárdi, Tóth (szerk.) *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest: Argumentum, 57–94.
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában* Budapest: OKI – Új Mandátum.
- Kertesi Gábor (2005): A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris, Budapest.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 11, 959–1000.
- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007 http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/Kezdi_Suranyi_OIHH_hatasvizsgalat.pdf
- Köllő, János – Varga, Júlia (szerk.) (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Magyarország Holnap Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal.
- Ladányi János – Csanádi Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető, Budapest
- Messing, Vera – Neményi, Mária – Szalai, Júlia (2010): Ethnic Differences in Education EDUMIGROM Survey Studies, Budapest: Central European University Central for Policy Studies
- Moldenhawer, Bolette – Tina Kallehave – Sune Jon Hansen (2010): 'Ethnic Differences in Education in Denmark: Community Study' *EDUMIGROM Community Studies*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Neményi Mária (2007): Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái. *Educatio* (1): 84–98.
- Németh Szilvia (2006) szerk.: *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Németh Szilvia – Papp Z. Attila. (2006): „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: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=integracio_gyakorlatban-02_vezerfonal
- Neumann Eszter – Berényi Eszter – Bajomi Iván (2010): The Politics of Seating Plans. Knowledge and Policy in the Integrated Education Public Action. www.knowandpol.eu
- Papp Z. Attila (2010): 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.* Raabe, Budapest B1–30.
- Papp Z. Attila (2010): Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: Feischmidt Margit (szerk.) *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom.* Gondolat, Budapest, 79–96.
- Radó Péter (1998): A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes97-hatter-Rado-Nemzeti>
- Schiff, Claire, with contributions from Evelyne Barthou, Joelle Perroton and Jessica Pouyau (2010): 'Ethnic Differences in Education in France: Community Study' *EDUMIGROM Community Studies*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies
- Schiff, Claire (2011): Student-teacher Interethnic Relations: from national frameworks to adolescent subjectivities. Presentation at the EDMIGROM final conference, 11–12 February 2011, CEU Budapest
- Szalai Júlia (2010): A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély* 3, 2–22. http://www.esely.org/kiadvanyok/2010_3/01szalai_indd.pdf
- Szalai Júlia (szerk.) (2010): 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, és Enikő Vincze. <http://www.edumigrom.eu/working-papers>
- Zolnay János (2005a): *Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban.* Budapest: EÖKIK. http://www.eokik.hu/publikaciok/mht_16htm.
- Zolnay János (2005b): Szakítóp próbák. A roma közoktatási integráció esélyei. In: Neményi Mária és Szalai Júlia (szerk.) *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai.* Új Mandátum, 193–220.