



Vidra Zsuzsanna MTA Szociológiai Kutatóintézet
vidrazsuzsa@gmail.com

Feischmidt Margit MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet
feischmidt@mtaki.hu

AZ ISKOLAI SZEGREGÁCIÓTÓL A KÜLÖNBSÉGVAK ÉS/VAGY A KÜLÖNBSÉGTUDATOS POLITIKÁIG¹

Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy megvizsgáljuk milyen fő elméleti felvetések mentén alakultak a deszegregációról folyó viták elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban, és azokhoz milyen, az évtizedes tapasztalatokon alapuló empirikus megfigyelések és következtetések kapcsolódtak. Elsősorban a „szintudatos” és a „színvak” koncepciókat és a körülöttük kialakult vitákat érintjük. Ezután, a magyarországi iskolai szegregációról és integrációs politikákról szólunk, majd egy nemzetközi kutatás keretében végzett kvalitatív módszereken alapuló vizsgálat eredményei közül mutatunk be néhányat, melyek reményeink szerint részben megvilágítják, részben pedig kontextualizálják a „szintudatos” és a „színvak” politikáról szóló elméleti és gyakorlati kérdéseket. Írásunkban a „szintudatos” és „színvak” helyett a „különbségtudatos” és „különbségvak” kifejezéseket használjuk, legalábbis a magyar tapasztalatok és példák esetében, érzékeltetve a problematika észak-amerikai és hazai közegében fennálló különbséget.

ELMÉLET ÉS GYAKORLAT AZ USA-BAN

Az Egyesült Államokban a „color-blindness” (színvakság) fogalma a társadalmi és iskolai deszegregáció hosszú történelmi folyamatában az egyik legfontosabb jogi és filozófia koncepció. Alapjában progresszív fogalomnak számított, amennyiben a jogegyenlőséget hangsúlyozta a társadalmi szegregációban kulcsszerepet játszó faji különbségek ellenében. A színvakságnak ugyanakkor kétféle értelmezése alakult ki. Egyrésztől fontos lépésnek tekintették az egyenlőség megteremtése érdekében, mivel alapvetése, hogy egyik csoport sem részesül előnyben semmilyen más csoporttal szemben. Másrésztől, kialakult a fogalom kritikája is, mely azzal érvel, hogy a színvak politikák alkalmazása ignorálja az amúgy meglévő, csoporthoz tartozás alapján (rassz, etnicitás stb.) kialakult társadalmi különbségeket és az azokhoz kapcsolódó egyenlőtlenségeket. Tehát, a ki nem mondott és el nem ismert különbségek inkább csökkentik, mintsem növelik az esélyegyenlőség megteremtésének lehetőségét.

Az elméleti vitákat kiegészítették és át is rendezték a deszegregációs politikák nyomán kialakult iskolai gyakorlatok empirikus vizsgálatainak eredményei. A színvakság alkalmazása a tanításban lényegében azt követeli a tanároktól, hogy ne ve-

¹ EDUMIGROM: Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe. A comparative investigation in ethnically diverse communities with second-generation migrants and Roma. A konzorcium vezetője: Zentai Vioal, Szalai Júlia, Messing Vera. A magyar kutatócsoport tagjai: Neményi Mária, Dupcsik Csaba, Erős Ferenc, Feischmidt Margit, Kende Ágnes, Molnár Emília, Vajda Róza, Vidra Zsuzsanna. <http://www.edumigrom.eu>

gyék észre, vagy ignorálják a diákok közötti etnikai/faji vagy bármilyen más különbségeket. Ennek oka, hogy az iskola az oktatási funkcióra kell, hogy koncentráljon, amit – ennek az álláspontnak a képviselői szerint – akkor és úgy tud ellátni legeredményesebben, ha nem foglalkozik azokkal a társadalmi különbségekkel, amelyeket a diákok magukkal hoznak. Úgy tudja egyforma kompetenciákkal ellátni a gyerekeket, illetve egyenlő esélyeket biztosítani számukra az iskolán belüli és az azon túli versenyben, ha minden más, nem közvetlenül a tanulási teljesítménnyel összefüggő kérdésben egyformaként kezeli a tanulókat.

Társadalomkutatók és főként szociálpszichológusok kezdték el vizsgálni a deszegregáció nyomán alkalmazott színvak pedagógia hatásait a tanár–diák kapcsolatokra és a diákok teljesítményére. Az egyik első fontos megállapítás ezekben a kutatásokban az volt, hogy az integrációs oktatáspolitikai erőfeszítések a legtöbb esetben valóban a színvakság alkalmazásához vezettek az iskolákban (Jervis, 1996; Pollock, 2004; Rist, 1978; Schofield, 2001). A színvakságnak azonban, mint azt a vizsgálatok kiemelték, „ára van”. A színvak iskolákban is azt találták, hogy sok tanár előítéletes, akár úgy is, hogy ennek nincsen tudatában (Marx, 2002; Wynne, 1999). Ezek az előítéletek negatív elvárásokkal társulnak, amelyek negatívan hatnak a diákok teljesítményére (Steele és Aronson, 1995). Az esetek nagy részében a látens előítéleteség okán az etnicitást deficitként értelmezik a tanárok az iskolai teljesítmények tekintetében, tehát adott csoportokhoz prekoncepciókon alapuló képzeteket társítanak (Larson és Ovando, 2001). Jellemző, hogy a kisebbségi gyerekeket, megint csak nem tudatosan, szigorúbban kezelik, mint többségi társaikat (Schofield, 1986). Az általános megállapítások sorában pedig a legfontosabb, hogy a színvak és multikulturális közeg összehasonlításakor azt találták, hogy az előbbi – a színvak – sokkal nagyobb mértékben idéz elő előítéletes attitűdöket, mint az utóbbi – multikulturális vagy szintudatos (Bonilla-Silva, 2003; Richeson és Nussbaum, 2004). Magyarán, akár tudatosan vállalt színvakságról van szó, akár csupán a máságról való beszéd elkerüléséről, a különbségek ignorálása a diszkrimináció valamilyen megnyilvánulásához vezethet. Bonilla-Silva (2003) ezt a jelenséget nevezi színvak rasszizmusnak.

A DESZEGREGÁCIÓ MÖGÖTTI KONCEPCIÓK ÉS A MEGVALÓSÍTÁS GYAKORLATA MAGYARORSZÁGON

A magyarországi tapasztalatok tárgyalásához előjáróban ki kell térni a kisebbségpolitika, támogatás-, és integrációs politika kapcsolatára. Az 1993-as nemzeti és etnikai kisebbségek jogait garantáló törvény tekinthető az egyik, a kulturális különbségek kezelésére alkalmazott első megközelítésnek. A törvény jogalanyai közé a nemzeti kisebbségek mellett a magyarországi romák is beletartoznak, tehát az állam a romák esetében is elismeri a csoport kulturális különbségét és az ahhoz fűződő jogait. Azonban, a kisebbségi törvényben lehetővé tett kulturális autonómiafor-

mák alkalmazása – kisebbségi önkormányzatok, kisebbségi oktatás – a romák esetében, akiknél a társadalmi marginalitás és szociális problémák jelentik a legfőbb kihívást, nem az egyetlen eszköz, amivel az állam a csoport „másságát” valamilyen módon megközelíti. Ezek sorában az 1990-es évektől különböző területeken és különböző formákban bevezetett integrációs politikákat kell megemlíteni, amelyek a társadalmi hátrányok leküzdését (voltak) hivatottak elősegíteni.

Ezekben az intézkedésekben megfigyelhető a különbségvak és a különbségtudatos megközelítés váltakozó használata. Az egyik elképzelés szerint az integrációs politikának különbségvaknak kell lennie, hiszen célja a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolása, a szegénység kezelése, tekintet nélkül az érintettek etnikai, nemzetiségi stb. hovatartozására. Ez az álláspont azt is feltételezi, hogy a különbségvak intézkedések automatikusan elérik és érinteni fogják a szegények között felülreprezentált romákat is.

Ugyanakkor, ezzel párhuzamosan mindig is létezett a romák integrációját támogató politikai diskurzus, amely azt hangsúlyozza, hogy szükség van etnikai alapon célzott közpolitikára: „A romapolitika versus szegénységpolitika dilemmát egyik kormány sem tudta következetesen feloldani. (...) A kettős szemlélet a szabályozásban és finanszírozásban is tükröződött. A megközelítési módok egymásnak feszülése, valamint a részleges és időben is változó megoldások sokszor akadályozták a kormányzati intézkedések folytonosságát, fenntarthatóságát, rontották eredményességét.” (Pulay és Benkő, 2008, 10. o.)

Az európai uniós források megjelenésével változott részben a helyzet, hiszen a fejlesztési támogatások kritériumrendszerében világosan megfogalmazott cél a roma lakosság elérése nevesítve és számszerűsítve. Az állami, nem uniós források felhasználásánál azonban továbbra is megfigyelhető a kétféle megközelítés együttes alkalmazása.

Az iskolai szegregáció felszámolására 2002 és 2010 között hozott intézkedések és törvények nem etnikai, hanem szociálisan rászorultsági alapon határozták meg az integrációs politika célcsoportját, és hátrányos helyzetüekről beszéltek. A következőkben áttekintjük a legfontosabb deszegregációs oktatáspolitikai lépéseket, és kitérünk azok megvalósítására és hatásaira annak érdekében, hogy felvázolhassuk azt a kontextust, amiben a különbségvakság és különbségtudatosság értelmezhető. Ennek kapcsán egy-egy rövid esettanulmány felvillantásával kísérünk meg néhány állítást megfogalmazni arra nézvést, hogy a különféle iskolai és pedagógiai gyakorlatok milyen kimeneti eredményeket mutatnak a „másság” kezelésében, más szóval, a fent említett külföldi kutatási tapasztalatok érvényesülnek-e, és ha igen, milyen módon a magyarországi közegben.

A 2000-es évek elején jelent meg az első PISA jelentés, melynek lesújtó eredményei nyomán a 2002-ben hatalomra került kormányzat politikai programjának részeként belekezdett az iskolai hátrányok és az ehhez szorosan kapcsolódó szegregáció felszámolásába. Létrehozták a Hátrányos Helyzetű és Roma Gyermekek Integrációjáért Felelős Miniszteri Biztos Hivatalát, majd az Országos Oktatási In-

tegrációs Hálózatot (OOIH), illetve az Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR), amely az integrációs lépések szakmai és módszertani feltételeit és kereteit tartalmazta. Ugyanakkor rendeletben szabályozták, hogy a hátrányos, majd később halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tekintetében milyen létszamarányokra és eltérésekre vonatkozó feltételeknek kell megfelelni ahhoz, hogy kiegészítő normatívára legyen jogosult az adott intézmény. Mint említettük, az integrációs intézkedésekhez nem etnikai, hanem szociális alapon jelölték ki a célcsoportot annak érdekében, hogy a legrászorultabb rétegek elérése biztosított legyen.

Fontos elemként bevezetésre került 2006-ban az Esélyegyenlőségi Program, mely biztosította, hogy állami és uniós pályázatok elbírálása során az esélyegyenlőségi szempontokat pontozzák a bírálók. A szabályozások sorában az uniós csatlakozás előtt meghozott egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló törvénnyel kívánta a kormányzat megerősíteni az integráció jogi környezetét. Majd a 2007-es körzethatárokról szóló módosítás (mely kötelezővé tette az oktatási intézmények számára a körzetbe tartozó halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek felvételét) jelentett fontos lépést az integrációs politikai terén. Az állami rendeletek és intézmények mellett, uniós források felhasználásával (HEFOP: esélyteremtés, ROP: iskola felújítások, TÁMOP: képességkibontakoztatás) történtek meg azok a szakmai és egyéb fejlesztések, amelyek az integrációs politika végrehajtását szolgálták.

Az eredmények és hatások tekintetében kiemelendő, hogy folyamatosan nőtt az IPR-t bevezető és a képességkibontakoztató normatívát igénybe vevő intézmények száma. Ugyanakkor egy felmérés, amely az IPR bevezetésének évében készült, a 2004/2005-ös tanévet elemezte (Havas és Liskó, 2005) és azt találta, hogy növekedett az iskolák közötti szegregáció mértéke. Majd egy későbbi kutatásban (Kertesi és Kézdi, 2009) a 2006-os kompetenciamérések eredményeinek elemzése is hasonló megállapításra jutott.

A 2004/2005-ös kutatást néhány évvel később megismétlő szociológusok (Havas Gábor és Zolnay János) azt emelik ki, hogy azokon a helyeken, ahol az IPR-t és ezáltal az integrációt bevezették és alkalmazták, a tanulási feltételek és a továbbtanulási esélyek növekedtek (Ónodi és Molnár, 2010). Hasonlóan pozitív hatásokról beszélnek azok a szerzők, akik az integrált iskolában vizsgálták roma és nem roma tanulók önértékelését, jövőképét: az együtt oktatott diákok esetében jellemzőbb a pozitív önkép, ami ösztönzőleg hat a továbbtanulás tekintetében is (Kézdi és Surányi, 2008).

Az integrációs politika pozitív hatásai tehát mindenképpen kimutathatók a tanulók teljesítménye és továbbtanulási, kitörési esélyeik szempontjából, azonban az iskolák közötti szegregáció mértékét nem tudta számottevően befolyásolni. Ennek számos strukturális és oktatásirányítási oka van. Az integrációs politikát olyan ellenhatások között kellett megvalósítani, amelyek folyamatosan csökkentették azok lehetséges hatásait. Ezek sorában meg kell említeni például az iskolák számára elérhető normatíva folyamatos csökkenését. Ezzel egy időben plusz normatívák be-

vezetésével ösztönözte a kormányzat az intézményi társulások létrehozását, miközben nem lépett életbe olyan ellenőrző rendszer, ami a társulások tagintézményei közötti szegregációt megakadályozta volna. Továbbá a 6–8 osztályos gimnáziumok működtetése is sok helyen a szegregációs tendenciákat erősítette, illetve az alapítványi és egyházi intézmények működtetése is, melyekre nem vonatkoztak az integrációs szabályok. A körzethatárról szóló rendelet is nagyrészt hatástalan maradt, mivel azt az intézmények sokszor elszabotálták. A fejlesztési pályázati pénzek sem voltak minden esetben hatékonyak (pl. a HEFOP pályázatokra kevés volt a jelentkező; a ROP esetében nem a legrászorulóbbakat támogatták, illetve sokszor „gettóiskolák” felújítása történt).

Mivel rendszerszinten nem sikerült megoldani az integráció kérdését, a helyi oktatáspolitikának nagyon nagy szerepe volt abban, hogy hol milyen módon valósult meg az integráció, vagy megvalósult-e egyáltalán. Egyes iskolák vagy települések dönthettek úgy, hogy deszegregálnak, vagy dönthettek úgy, hogy nem veszik figyelembe az integrációs elvárásokat. A helyi oktatási piacon, ahol a szülők elvárásai dominálnak, az önkormányzatok nyomás alatt állnak abban a tekintetben, hogy meghoznak-e egy népszerűtlen intézkedést, vagy sem. Tehát például megszűntetnek szegregált iskolákat és elosztják a tanulókat más intézményekbe, vagy inkább engednek a szülők ellenállásának.

KÜLÖNBSÉGVAK ÉS A KÜLÖNBSÉGTUDATOS INTÉZMÉNYEK – TEREPTAPASZTALATOK

A fenti okok következtében deszegregációs szempontból nagyon sokféle szituációval találkozhatunk. Az EDUMIGROM kutatás keretében végzett terepmunkáink során szervezeti kultúra és pedagógiai gyakorlat szempontjából három iskolatípust különböztettünk meg: szegregáló, különbségvak és különbségtudatos. Az alábbiakban bemutatjuk, hogy ezeket az iskolatípusokat mi jellemzi, milyen eljárásmodok, iskolai gyakorlatok határozzák meg, hogy az adott intézmény hogyan viszonyul a „máshoz”, amit elsősorban az odajáró roma gyerekek irányában tanúsított gyakorlatokban ragadhatunk meg.

A kutatás egyik fő kérdése arra kereste a választ, hogy miként határozza meg az általános iskolás végzős diákok etnikai, társadalmi identitását, tanulmányi eredményeit és a továbbtanulásra, jövőjükre vonatkozó elképzeléseit a tágabb társadalmi környezetet és az iskolát jellemző különbségtételi technikák, diskurzusok és egyéb, az integrációt vagy éppen az elkülönítést, szegregációt segítő eljárásmodok. A kutatás kitért mind a tágabb társadalmi környezet, mind az iskola világának vizsgálatára.

Két településen folytattunk terepmunkát: mindkettő a szocialista iparosítás során fontos, munkaerőpiaci szempontból felszívó hatással rendelkező város, mely a rendszerváltás után az ipar és bányászat leépülésével fokozatosan elszegényedett. Az iskolák társadalmi környezetének vizsgálata kiterjedt a helyi oktatáspolitikára sajá-

tosságainak – iskola-összevonások, viszonyulás a deszegregációs politikákhoz – feltárására. Ugyanakkor interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések segítségével a családokat is vizsgálta a kutatás megélhetés, lakóhely, kulturális és nyelvi sajátosságok („integráltság foka”) tekintetében is. Az iskolákban tanuló gyerekekkel az iskolán kívül is készültek interjúk és megfigyelések, amelyek a szabadidős tevékenységeket írták le.

Az iskola világának vizsgálata az intézmény „szellemiségét” kívánta megragadni egyrészt a tanórák minőségének – a tanítás módszereinek és azok hatásosságának – a feltárásával a megfigyelés módszerével, másrészt a tanárok „mássághoz” fűződő attitűdjeinek és az arról szóló diskurzusainak (a különbségtétel fajtái) az értelmezésével. További interjúk és csoportos beszélgetések pedig a gyerekek interakcióit, az azokhoz fűződő interpretációkat és diskurzusokat, az iskoláról és saját magukról alkotott véleményeket nézte.

Ebben a tanulmányban elsősorban az iskola világról megfigyelteket mutatjuk be, és arra keressük a választ, hogy milyen kapcsolat van a tanárok attitűdjei, pedagógiai és tanítási módszereik, az iskola szellemisége stb. és a gyerekek etnikai és társadalmi helyzetéről és identitásáról alkotott tanári percepciók között. A három iskolatípus bemutatásával arra is válaszolni kívánunk, hogy ez a terepmunkán alapuló kutatás mennyiben támasztja alá a főként amerikai mintán történt megfigyelésekből leszűrt következtetéseket és milyen ország-specifikus eltérések fogalmazhatók meg.

Mindkét vizsgált településen bizonyos mértékben, akár saját jogon, akár pénzügyi motiváció hatására, figyelembe vették az országos integrációs törekvéseket. Ennek ellenére, az iskolán belüli szegregáció vagy diszkrimináció valamilyen formája lényegében mindenütt jelen volt: osztályokba sorolás képesség, teljesítmény alapján (tagozatos osztályok), eltanácsolás, kibukás/kibuktatás stb.

Szegregáló iskolatípus

Szegregáló iskolatípust ott találtunk, ahol a település iskolapolitikájának egyik meghatározó, és az iskola későbbi működése szempontjából döntő jelentőségű lépése az iskolaösszevonás volt. Ez az intézkedés, amely amúgy sok településen megtörtént és legtöbbször gazdasági megfontolás állt az intézkedés hátterében, sokkolta a tanári kart. Az önkormányzat döntése alapján a felszámolásra került „cigány iskola” összes tanulóját a város egyik, erre kijelölt iskolájának kellett beintegrálnia. A tanárok ezt egy felülről rájuk erőszakolt intézkedésként élték meg, miközben félték a szülők reakcióitól, attól, hogy ennek hatására elviszik gyerekeiket, ami elbocsátásokat vonhat maga után. Tartottak továbbá magától az új „gyerekektől”, azoktól a hátrányos helyzetű, főként roma gyerekektől, akik a bezárt iskolából érkeztek. Félelmeik ellensúlyozása érdekében különféle technikákat alkalmaztak, többek között az összevonás előtti állapot látszólagos fenntartására törekedtek, úgy, mintha misem történt volna: a roma és nem roma gyerekeket elválasztották, külön osztályokba járatták, és a többségi szülők úgy érezték, hogy

semmilyen változás nem történt. Ebben az esetben a látszólagos integrációt („cigány iskola” bezárása) az iskolán belüli szegregáció követte.

Ennek a helyzetnek a hatásait lehetett megfigyelni a tanárok attitűdjein. Az egyik ilyen jellemző viszonyulás a „cigány” és „magyar” egymást kizáró kategóriák-ként való használata, mely egyfajta dichotóm világgépet tükröz. A tanárok beszédmódjukban „cigány” és „normál” tanulókra osztották a gyerekeket, radikális különbséget tételezve a magyar és a cigány kultúra között. Érvelésükben gyakorta biológiai alapúvá és ezáltal teljesen determinisztikussá is vált ennek a különbségnek az értelmezése. Ebben a keretben az iskolának semmi esélye a családi és szülői, illetve kulturális háttér kompenzálására, amely értelmezés egyben önfelmentésként is szolgált a legtöbbször kudarcos pedagógiai munkára:

„El kell ismerni, a cigány vér, az cigány vér (...) a genetikai meghatározottság előbbre való mint a baráti kör, mert az abból következik”. (Az iskola egyik tanára)

A gyerekek interakcióit, viszonyait vizsgálva azt találtuk, hogy közöttük az etnicitás lett a legmeghatározóbb identifikációs és különbségtételi eljárás. A roma gyerekek esetében pedig a legjellemzőbb a sérelmi identitás kialakulása, tehát, hogy minden vélt vagy valós sérelemért a származásuk miatti diszkriminációt tették felelőssé. Mindez ugyanakkor együtt járt a csoport összébb zárásával is: a roma gyerekek elsősorban roma gyerekekkel barátkoztak iskolán belül és iskolán kívüli szituációkban is.

Különbségvak iskolatípus

A különbségvak iskolatípus esetében ugyancsak megfigyelhettük a tanári karban jelenlévő egzisztenciális félelmeket, mint motivációs háttérrel, mivel az iskolában előfordultak elbocsátások a közelmúltban. Fontosabbnak bizonyult azonban, hogy ebben az iskolában a tanári karnak nem volt tapasztalata a helyi, iskolán belüli és a tágabb környezetből, a társadalomból begyűrűző problémák megvitatására, helyzetek elemzésére és konfliktusok kezelésére. Bizonyos tekintetben az elöregedés, tehát a fiatal tanári utánpótlás hiánya is meghatározónak bizonyult az intézmény szellemiségében. A kutatás során az is kiderült, hogy a vezetés régóta alulmotivált új pedagógiai módszerek bevezetésére, ami ugyancsak nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a problémákat az iskola nem képes megfelelően kezelni.

A tanárok attitűdjeit két fő típusba tudtuk sorolni. Az egyik a sztereotipikus gondolkodás kulturális és etnikai kérdésekben, melyet saját tapasztalataik sem írtak felül. Ezt az attitűdöt a determinisztikus hatás elfogadása is jellemzi: *„Tanulatlan cigány család gyerekének sorsa determinálva van.”* A másik a közöny a „másság” iránt. Tehát a különbségeket, legyenek azok bármilyen eredetűek is, nem veszik észre a tanárok, és azoknak nem tulajdonítanak jelentőséget. Ennek fontos következménye, hogy a sztereotíp és rasszista megnyilvánulásokra sem érzékenyek, pél-

dául azokban az esetekben, amikor a gyerekek között hangzanak el rasszista megnyilvánulások.

A gyerekek viselkedését figyelve azt tapasztaltuk, hogy az osztályok közötti konfliktusok – ellentétben a szegregáló iskolatípusban megfigyelttel – nem etnicizálódnak. A különbségek inkább gender, szubkultúra stb. kategóriákban értelmeződnek. Másfelől a csoportok, baráti hálók jellemzően etnikailag vegyesek és általában a „cigányság” nincs tematizálva. Azonban, amikor előkerül, akkor jellemzően a viccelődés vagy „beszólás” formáját veszi fel, amit nevezhetünk ritualizált kommunikációnak is:

„Beszólnak, én visszaszólok, és akkor megy a bunyó. Múltkor is arra amerre lakom, egy utcával lejjebb vagy kettővel, ment egy tag, és akkor elkezd, »Mi van, te cigány!«, csak így szó nélkül, én meg hozzá sem szóltam. Odamentem, »Kit szólítottál te cigánynak?« és akkor onnan már ment a dolog. Hát suliban ez már alap. Mindenki beszél mindenkinek, de így csak hülyeségeket. (...) Hát itt is odaszól, hogy, »Mi van, te cigány?« így viccesen. Na én ezt úgy fogom fel, hogy ezt viccből mondja. Ha pedig komoly, akkor odajön, így elkezd lökdöszni, mint például múltkor is, és kész. Akkor már én is beindulok.” (Az iskolába járó gyerekek)

A roma gyerekek identitás-stratégiáit elemezve azt találtuk, hogy van, aki tud élni az „eltűnés” (asszimiláció) lehetőségével, ami azért is könnyebb talán, mivel jelentős a vegyes házasságok száma. Ugyanakkor van, aki nem tud (vagy ritkább esetben nem is akar) „eltűnni”, mint cigány. Ezek a gyerekek a társadalomban mindenütt a másságukkal szembesülnek, még hozzá legtöbbször negatívan, diszkriminációs helyzetekben. Ezzel szemben az iskolában folytonosan a hasonlóságukra tevődik a hangsúly, más szóval az intézmény elsősorban a rejtőzködés stratégiáját támogatja. Magyarán az iskola különbségvakságánál fogva megpróbálja a gyerekek „mátságát” nem látni, ezzel nem foglalkozni, ugyanakkor ez oda is vezet, hogy a társadalomban őket ért sérelmekkel sem tud és akar mit kezdeni.

Különbségtudatos iskolatípus

Mint említettük, az összes iskolatípusnál megfigyelhető az iskolán belüli elkülönítés valamilyen formája. Ebben az iskolában is talákoztunk tagozatos és nem tagozatos osztályokkal. A gyerekek szelekciója a tanulási képességek szerint történik már a beiskolázáskor. Ez ugyanakkor nagyrészt, de nem teljesen, egybeesik a szociális háttérrel: a gyengébb „képességű” tanulók általában rosszabb háttérű és alacsonyabb szociális státuszú családból jönnek. Az etnicitás csak annyiban játszik szerepet a szelekcióban, hogy a hátrányosabb helyzetű „rosszabb tanulók” között nagyobb arányban vannak roma gyerekek, de semmi esetre sem az etnikai háttér az osztályba sorolás alapja.

Ebben az iskolában az elkülönítés azonban együtt járt egy igen erős és tudatos misszióval, amely egyszerre kívánta felvállalni a tehetséggondozás és esélyteremtés feladatát, tehát két, legtöbbször egymást kizárónak tűnő alapelvet. Az iskola

szervezeti kultúrájának történelmi hagyománya van, amelyet tudatosan tart fenn a tanári kar, és ami a mai napig hatással van az intézmény életére. Ez az iskola mindig is egy hátrányos helyzetű, külterületi iskola volt, ahova kezdetben elsősorban a környék sváb nemzetiségű gyerekei jártak. Erre vezethető vissza az a szervezeti hagyomány, amely a szociális és kulturális különbségekkel való bánásmódot természetes feladatnak tekinti. A pedagógiai program ugyanakkor előremutató abban a tekintetben, hogy kiemelt fontosságúnak tartja a szülőkkel való kooperációt, a felmerülő konfliktusok minden fajtájának (tanári karon belüli, tanár–szülő, tanár–diák, diák–diák közötti) ki- és megbeszélését, kezelését. Ezzel egy időben folyamatos a pedagógiai innováció. A kutatásunk szempontjából pedig kiemelkedő jelentőségű az a megfigyelés, hogy a tanári és pedagógiai munka során a roma kultúrát és „másságot” nyíltan kezeli az iskola.

Ezekből az alapelvekből kiindulva tudatosan próbálják kompenzálni a két eltérő összetételű (tagozatos és nem tagozatos) osztály közötti különbségeket. Nagy hangsúlyt fektetnek a gyerekek tehetségének felismerésére és támogatására (pl. sportban). Sok újszerű pedagógiai módszert (kooperatív tanulás, csoportos munka stb.) vezettek be és ezeket egyformán alkalmazzák a két osztályban, és elmondható, hogy az ún. „rosszabb” osztályban is igen sikeresek ezek a metódusok. A szülőkkel való kommunikációt prioritásként kezelik, és az alapelv az, hogy minden osztályban lehet találni olyan szülőket, akikkel az iskola megtalálja a hangot; őket mozgósítják és vonják be az iskola életébe, és rajtuk keresztül a többi szülő felé is könnyebben tudnak nyitni.

Mint említettük, ebben az iskolatípusban explicit módon beszélnek a cigányságról. Ennek egyik eleme, hogy tudatosan töreksenek pozitív identitásminták megteremtésére, pl. kulturális identitás ápolására szakkörökben, vagy a cigányság történetének beemelése a történelemoktatásba. Ezzel egyidejűleg a negatív, diszkriminációs események megbeszélése, feldolgozása is teret kap az iskola életében. Erre példa a Magyar Gárda megjelenése a városban, amely félelmet keltett a roma gyerekek körében. A tanárok észlelték ezt, és beszélgetést kezdeményeztek a gyerekekkel, azzal a céllal, hogy a félelmeket, tévképzeteket elhárítsák.

A tanárok beszédmódjában a cigányság helyzetének értelmezésekor elsősorban a szociális érvelés volt a jellemző, tehát a hátrányos helyzetet, a munkanélküliséget, illetve a diszkriminációt tették felelőssé a cigány gyerekek hátrányaiért:

„Volt egy olyan példa, amit soha nem felejték el. Itt történt a Gagarin úti pékségben (cigány által sűrűn lakott utca) nem is a Vörösmarty utcában (főutca). Egy roma, ipari gyakorlaton levő fiatal, aki kereskedést tanult, fehér kesztyűben szolgált ki a vevőket. Úgy mérte a kenyeret. (...) Ezt soha nem felejttem el, szegény fiú.” (Az iskola egyik tanára)

A gyerekekkel készült interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések azt mutatták, hogy ebben az iskolában is megtalálhatók olyan jelenségek, mint a különbségvak iskolában, azonban sokkal ritkábban és kevésbé erőteljesen. Ilyen például a sérelmi

narratíva és öngyűlölet, melyeket azonban főként a tágabb külvilághoz kötöttek a gyerekek. A társas kapcsolatokat elemezve, etnikailag vegyes baráti csoportokat találtunk. Ugyanakkor a „cigány” kategória negatív formában való használata (sértő beszólás, ugratás a másik kárára stb.) nem volt jellemző a gyerekek közötti kommunikációban.

KONKLÚZIÓK

A 2000-es évek első felétől bevezetésre került deszegregációs politikák nem támogatták a különbségtudatos megközelítést részben a korábbi rossz tapasztalatok (pl.: etnikai felzárkóztatásból szegregáció lett; az etnikai oktatás sokszor „etnobiznisz”-szé válik stb.) miatt. A „halmozottan hátrányos helyzetű” kategória bevezetése deetnicizálta a szegregáció problémakörét annak érdekében, hogy valóban a legrászorulóbbakat érintsék a deszegregációs és integrációs lépések. Kérdés azonban, hogy ennek eredményeként, amennyiben a teljes deszegregáció megvalósulna, meghozná-e az esélyegyenlőség áhitott célját.

Az EDUMIGROM kutatás ismertett eredményei azt mutatták, hogy a „legalább nem szegregáló” iskolákban a különbségvak hozzáállás a domináns. A külföldi tapasztalatokkal egybehangzó módon, a magyarországi példák is azt támasztják alá, hogy ez a módszer vagy szemléletmód a negatív tanári attitűdök és a negatív etnikai identitások megerősödéséhez vezet. Ezzel szemben a különbségtudatos eljárás-mód együtt jár egyéb, fontos elemekkel, mint pl. a pedagógiai-módszertani innováció, konfliktuskezelés tudatos módjai, nyitottság az iskolát körülvevő társadalmi közegre stb. A különbségtudatosság nemcsak a pozitív identitás megerősítését szolgálja, tehát nemcsak „etnikai oktatásra” összpontosít, hanem a kisebbségi diákok negatív, diszkriminációs tapasztalatainak és a többségi diákok előítéletességének iskolai szintű kezelését is felvállalja.

A tanulmányunkban három típussal írtuk le a két településen tapasztalt viszonyulási módokat a tanulók társadalmi és kulturális különbségeihez. Ezek közül az együttnevelés esélyeit, az egyéni méltóságot és a társadalmi szolidaritást tartósnak csak a különbségtudatos alternatíva tudja biztosítani. A „másság”-gal való foglalkozás és szembenézés, beleértve a konfliktusok és a negatív tapasztalatok feldolgozását és kezelését, úgy tűnik elengedhetetlen része az integráció és ezen keresztül az esélyegyenlőség elérésének. Azt tapasztaltuk, hogy amennyiben ez az elem nincs jelen, az a látens előítéletek, a negatív identitások és a csoportközi feszültségek növekedéséhez vezethet.

IRODALOM

- BONILLA-SILVA, E. (2003): *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Lanham, MD: Roman & Littlefield.
- HAVAS G., LISKÓ I. (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- JERVIS, K. (1996): How come there are no brothers on that list?: Hearing the hard questions all children ask. *Harvard Educational Review*, 66., 546–576.
- KERTESI G., KÉZDI G. (2009): Szegregáció az általános iskolában. Számítások a 2006. évi országos kompetenciamérés adatain. In: Fazekas K., Lovász A., Telegdy Á. (szerk): *Munkaerőpiaci Tükör*, MTA-KTI
- KÉZDI G., SURÁNYI É. (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
- LARSON, C., OVANDO, C. (2001): *The color of bureaucracy: The politics of equity in multicultural school communities*. Florence, KY: Wadsworth/Thomson Learning
- MARX, S. (2002, April): *Entanglements of altruism, whiteness, and deficit thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- ÓNODY-MOLNÁR D. (2010): *Az iskolában nem bukott meg az integráció. Egy kutatás eltorzított következtetései – Nem annyira ellenséges a közvélemény, ahogy azt állítják*. Interjú Havas Gáborral és Zolnay Jánossal. Népszabadság 2010. szeptember 21.
http://www.nol.hu/belfold/20100921-az_iskolakban_nem_bukott_meg_az_integracio
- POLLOCK, M. (2004): *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- PULAY GY., BENKŐ J. (2008): *A magyarországi cigányság helyzetének javítására és felemelkedésére a rendszerváltás óta fordított támogatások mértéke és hatékonysága*. Állami Számvevőszék
- RICHESON, J. NUSSBAUM, J. (2004): The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40. (3), 417–423.
- RIST, R. C. (1978): *The invisible children: School integration in American society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- SCHOFIELD, J. W. (1986): Causes and consequences of the colorblind perspective. In: Gaertner, S., Dovidio, J. (Eds.) *Prejudice, discrimination and racism: Theory and practice*. New York: Academic Press, 231–253.

- SCHOFIELD, J. W. (2001): The colorblind perspective in school: Causes and consequences. In: Banks, J. A., C. A. McGeeBanks (Eds.): *Multicultural education. Issues & perspectives* Wiley (4th ed.) New York, 247–267.
- STEELE, C. M., ARONSON, J. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797–811.
- WYNNE, J. (1999, April): *The elephant in the living room: Racism in school reform*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada

FROM SCHOOL SEGREGATION TO DIFFERENCE –
BLIND AND/OR DIFFERENCE-CONSCIOUS POLITICS

(SUMMARY)

In this paper we investigate the main theoretical assumptions in the debates on school desegregation in the United States. Parallely, we explore what empirical observations and conclusions based on decades-long experiences were linked to these debates. We primarily touch upon questions related to the concepts of colour-consciousness and colour-blindness. Then we focus on school segregation and desegregation policies in Hungary and present some findings of an international research project using qualitative methods. Through our data we hope to enlighten and contextualize the theoretical and practical questions related to colour-conscious versus colour-blind policies. In our paper we use the terms difference-conscious and difference-blind instead of colour-conscious and colour-blind, at least in the Hungarian examples, in order to illustrate the difference of the problem in the North American and the Hungarian context.