

A tartalomból

*Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon
Az EDUMIGROM program tanulmányai*

Szalai Júlia: Az esélyegyenlőség esélytelensége

Messing Vera: Az iskola mint szocializációs terep

Feischmidt Margit: A szegregáció folyamánya

Kende Ágnes: Normál gyerek, cigány gyerek

***esély* 2013/2**

24. évfolyam 2. szám

Kiadja a Hilscher Rezső Alapítvány.

Szerkesztőségi cím:

1094 Budapest, Angyal u. 1–3. 1/121.

Telefon: 06-20-519-6514

E-mail: esely@esely.org

A folyóirat megjelenését támogatta:
a Nemzeti Együttműködési Alap

Megjelenik kéthavonta.

Főszerkesztő:

NYILAS MIHÁLY

Szerkesztőbizottság:

Csoba Judit, Ferge Zsuzsa (elnök), Gönczöl Katalin, Gyulavári Tamás,
Havasi Éva, Juhász Gábor, Kozma Judit, Krémer Balázs, Lévai Katalin
(alapító főszerkesztő), Mózer Péter, Simonyi Ágnes, Tomka Béla, Georg
Vobruba (NSZK)

Olvasószerkesztő: Lévai Júlia

Szöveggondozó: Haraszti Judit

Tördelőszerkesztő: Nyíri András

Szerkesztőségi titkár: Erdei Enikő

Készült az ERFO Nonprofit Kft. Nyomdaüzemében
megváltozott munkaképességű emberek közreműködésével.

Felelős vezető: Molnár Jenő nyomdavezető

ISSN 0865-0810

Meg nem rendelt kéziratokat nem őrzünk meg és nem küldünk vissza.

Előfizethető a Szerkesztőségnél – levélben, e-mailben és telefonon.

Kérjük kedves Olvasóinkat,
hogy adójuk 1%-ával támogassák
az *esély* társadalom- és szociálpolitikai folyóirat kiadását!
Hilscher Rezső Alapítvány
Adószám: 19650988-2-43

Szerzőink

FEISCHMIDT MARGIT	dr. habil. Pécsi Tudományegyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék; MTA Társadalomkutató Központ, Kisebbségkutató Intézet, feischmidt@mtaki.hu; feischmidt@commonline.hu
KENDE ÁGNES	szociológus, közoktatási szakértő, agnes.kende@gmail.com
MESSING VERA	szociológus, PhD, tudományos főmunkatárs, MTA TK Szociológiai Intézet, messingv@socio.mta.hu
NEMÉNYI MÁRIA	szociológus, MTA doktora, MTA TK Szociológiai Intézet, tudományos tanácsadó, nemenyi@socio.mta.hu
SAAD-FILHO, ALFREDO	Professor of Political Economy at the School of Oriental and African Studies, University of London, as59@soas.ac.uk
SZALAI JÚLIA	szociológus, MTA doktora, MTA TK Szociológiai Intézet, tudományos tanácsadó, szalai.julia@chello.hu; szalaj@socio.mta.hu

Látogasson el honlapunkra! www.esely.org

Kérjük kedves Olvasóinkat,
hogy adójuk 1%-ával támogassák
az *esély* társadalom- és szociálpolitikai folyóirat kiadását!
Hilscher Rezső Alapítvány
Adószám: 19650988-2-43

*A szerkesztőség címe:
1094 Budapest, Angyal u. 1–3. 1. em. 121.
Telefon: 06-20-519-6514
www.esely.org
E-mail: esely@esely.org*

esély

2013/2 Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat

TARTALOM

Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon

AZ EDUMIGROM PROGRAM TANULMÁNYAI

- 3 **Neményi Mária:** Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon
- 8 **Szalai Júlia:** Az esélyegyenlőség esélytelensége: osztályozás és etnikai szelekció az általános iskolában
- 33 **Messing Vera:** Az iskola mint szocializációs terep: kortárs-kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban.
- 53 **Feischmidt Margit:** A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben
- 70 **Kende Ágnes:** Normál gyerek, cigány gyerek: Általános iskolai pedagógusok percepciója cigány gyerekekről, többségi-kisebbségi viszonyokról, együtt tanulásról és elkülönítésről

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

- 83 **Alfredo Saad-Filho:** Növekedés, szegénység és egyenlőtlenség: a washingtoni konszenzustól az inkluzív növekedésig
- 109 Abstracts
- 111 Contents

NEMÉNYI MÁRIA

Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon

(Educational inequalities in Europe and in Hungary)

Bevezető

Az alábbi összeállítás egy nemzetközi kutatás eredményeiből kíván ízelítőt adni. Az EDUMIGROM (Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe) kutatás az FP7-es program keretében készült 2008–2011 között, kilenc ország részvételével, és – szinte egyedüliként az uniós támogatással megvalósuló társadalomtudományi kutatások közül – magyarországi vezetéssel. A konzorcium munkáját a Center for Policy Studies (CEU) koordinálta, szakmai vezetője Szalai Júlia volt. A magyarországi kutatást az MTA Szociológiai Kutatóintézetének munkacsoportja végezte. A három éven át folyó kutatásban kilenc ország vett részt: Európa nyugati országai közül Anglia, Dánia, Franciaország, Németország, Svédország, Közép-Kelet-Európát pedig a Cseh Köztársaság, Magyarország, Románia és Szlovákia képviselte.

A kutatás azt tűzte ki célul, hogy nemzetközi összehasonlító elemzés segítségével rávilágítson azokra a tényezőkre, amelyek az ún. látható kisebbségek – más szóval az egyes részt vevő országok, ezeken belül a kutatásba bevont közösségek többségi nézőpontjából származási kisebbséghez tartozónak tekintett tanulók (másodgenerációs bevándorlók és romák) – iskolai előmenetelét, továbbtanulási terveit és jövőre vonatkozó elképzeléseit hátrányosan befolyásolják. Az összehasonlító elemzés lehetővé tette, hogy túllépve az egyes országokban történelmileg kialakult strukturális és intézményi adottságokon – amelyek az interetnikus viszonyokat, ezen belül az oktatási rendszer többségi és kisebbségi diákok számára rendelkezésre álló feltételeit befolyásolják –, feltárja azokat a közös sajátosságokat, amelyek az etnikai kisebbségi tanulók sorsát érintik. A kutatás fő kérdései reflektálnak azokra a hazai és nemzetközi szakirodalomból jól ismert jelenségekre, amelyek szerint az ún. látható kisebbségek iskolázási lehetőségeik, munkaerő-piaci és jövedelmi helyzetük, életviszonyaik terén jelentős hátrányt szenvednek a többséghez tartozókhöz képest, és bár ezek a hátrányok szorosan összefüggnek az adott kisebbségek társadalmi helyzetével, nem függetlenek az etnikai hovatartozásból fakadó megkülönböztetéstől, diszkriminációtól.

A nemzetközi kutatás eredményeiről mindeddig csak szórványosan jelentek meg magyar nyelvű publikációk, illetve előadások, beszámolók hangzottak el különböző szakmai konferenciákon. Angol nyelven azonban eredményeink hozzáférhetők az EDUMIGROM honlapján (<http://www.edumigrom.eu/>). Összeállításunkkal a hazai olvasókat, külö-

nösen a közoktatásban részt vevő tanárokat kívánjuk megcélozni, azokat, akik a kutatás kérdéseivel mindennapi munkájuk során gyakran szembesülnek.

A kutatás alanyai 14–17 éves korú, a kötelező iskolai tanulmányuk vége felé járó, továbbtanulási-pályaválasztási döntés előtt álló serdülők, akik a részt vevő országok kutatói által kiválasztott településeken (egy-egy adott városban, városrészben) működő közoktatási intézmény diákjai. A kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmazó kutatás lehetőséget adott arra, hogy a tanulókat az iskolai közegben, kérdőíves módszerrel, illetve egyéni és fókuszcsoportos interjúk alapján személyesen közelítsük meg. Miután a kérdőíves felvételben valamint a fókuszcsoportos beszélgetésekben a többségi és kisebbségi diákok egyaránt részt vettek, az összehasonlító elemzés egyik meghatározó aspektusa a többség–kisebbség viszony önértékelésre, önbizalomra, identitásra gyakorolt hatása és ennek a későbbi életpályát is befolyásoló, továbbgyűrűző következménye volt.

A kutatásba bevont iskolák mint az adott település iskolarendszérének egyes intézményei, szintén meghatározó feltételt jelentettek az elemzés szempontjából. Az iskolák etnikai összetétele, a kisebbségi tanulók aránya, illetve az iskolák közötti és iskolán belüli etnikai-szociális szelekció mind jelentőséggel bír az azokban tanuló és nevelkedő fiatalok életében. Az iskola szocializációs hatásának és a kisebbségi diákokat érintő gyakorlatának vizsgálatára a tanórákon és tanórán kívüli iskolai részt vevő megfigyelések, valamint tanári és intézményvezetői interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések adtak lehetőséget. Az etnikai kisebbségi tanulók családi hátterét, a szülők iskolához és tanuláshoz fűződő viszonyát, valamint az oktatási intézmény és a család kapcsolatrendszerét a többnyire az otthonokban készült szülői interjúk, valamint szülői fókuszcsoportos beszélgetések igyekeztek feltárni. A kutatási eredmények összességében a kilenc ország 105 iskolájában, 287 osztályban 5086 diákkal készült kérdőív és mintegy 300 egyéni és 70 fókuszcsoportos interjú összehasonlító elemzésére, valamint etnográfiai módszerekkel végzett megfigyelésekre támaszkodnak.

Ami a hazai kutatásokat illeti, az országok közötti összehasonlítást lehetővé tévő információ- és adatgyűjtés alapján háttér tanulmányok készültek Magyarország oktatási rendszereinek főbb sajátosságairól, a kisebbségek helyzetéről az oktatás rendszerében, valamint a kisebbségek társadalmi integrációjával kapcsolatos, főbb oktatáspolitikai törekvésekről. Ugyancsak tanulmány készült az ország többségi-kisebbségi viszonyairól, kisebbségpolitikájáról, etnikai kisebbségeinek kulturális és politikai reprezentációjáról, valamint a kisebbségekkel kapcsolatos politikai diskurzusok főbb jellegzetességeiről. Ezt követően két kiválasztott településen empirikus kutatásokat végeztünk. Két olyan középvárost választottunk kutatási terepül (Észak-Magyarországon, illetve a Dél-Dunántúlon), amely bizonyos szociológiai jellemzőik alapján hasonlóságot mutatott. Mindkét város ipari központként a szocializmus időszakában munkalehetőséget kínált a bevándorló alacsony képzettségű lakosság – így a romák – számára is. A roma lakosság aránya mindkét településen magasabb, mint az országos átlag. Az iskoláskorú népesség körében – vizsgálatunk szerint – a romák aránya 20% körül volt, így lehetőség

nyílt a roma és többségi tanulók helyzetének, iskolai sikerességének és továbbtanulási aspirációinak összehasonlítására.

Ennek érdekében egyrészt kérdőíves kutatást folytattunk a települések valamennyi általános iskolájának nyolcadik osztályos – többségi és roma – tanulói körében. A kérdőív adatainak feldolgozásával párhuzamosan kvalitatív kutatást végeztünk néhány kiválasztott iskola központba állításával. Az iskolák kiválasztásakor szem előtt tartottuk azt, hogy azok milyen választ adnak azokra az integrációs törekvésekre, amelyeket az adott években az oktatáspolitikai célként tűzött ki. Mindkét településen a kiválasztott iskolák között volt olyan, amely korábbi iskola-összevonás eredményeképpen sikeresen oldotta meg a különböző társadalmi háttérű és etnikai hovatartozású tanulók integrálását, volt olyan, amely az iskolán belüli szelekcióval „elit” és „szegregált” osztályokat hozott létre, és volt olyan is, amely a roma tanulók gyűjtőhelyévé vált. Ezekben az iskolákban egyéni és fókuszcsoportos interjúkat készítettünk a tanulókkal és szüleikkel, valamint az őket oktató tanárokkal, illetve azoknak a meghatározó intézményeknek a képviselőivel, amelyek hatással lehetnek a kisebbségi tanulók oktatási pályájára, jövőjére. A kvalitatív kutatás végeredményeképpen egy ún. „közösségtanulmány” készült, mely szerkezetével és szempontrendszerével ugyancsak alkalmas volt a hasonló kutatási módszert követő partnerországok eredményein keresztül nemzetközi összehasonlításra.

A kutatás főbb eredményei megerősítik azokat a nemzetközi szakirodalomból már ismert tapasztalatokat, melyek szerint a másodgenerációs bevándorlók és a roma tanulók és többségi társaik oktatási feltételei között jelentős egyenlőségek állnak fenn, amelyek hátrányosan érintik az etnikai kisebbségeket mind a tanulási teljesítmény, mind a továbbtanulási esélyek terén. A nyilvánvaló különbségek mögött meghatározó erővel hatnak azok az egymásra kölcsönhatással bíró szociális, gazdasági és kulturális tényezők, amelyeket tovább erősít az etnikai/szociális alapon létrejövő, iskolák közötti és iskolán belüli szelekció, amely nem független az iskolát körülvevő társadalmi közhangulatban megjelenő esetleges diszkriminációs törekvésektől és az adott kisebbségek mindezekre adott válaszreakcióitól, identitás-stratégiáitól.

A kutatás arra is rávilágít, hogy az etnikai kisebbség kategóriája korántsem homogén, és ebben a „láthatóság” szempontja döntő szerepet játszik. A „látható kisebbségek” kategóriája is tovább bontható azonban a vizsgált társadalmak különbözősége alapján. Különböző hozzáállás jellemzi egyfelől a posztkolonialista tapasztalattal rendelkező társadalmakat (esetünkben az egymástól is nagymértékben különböző Angliát és Franciaországot), valamint a közelmúlt migrációs hullámokhoz viszonyuló országokat (Dániát, Németországot és Svédországot) saját, már letelepedett bevándorlóikhoz, másfelől pedig a poszt-szocialista országokat a már több évszázada velük élő roma lakosaikhoz fűződő viszonyukban. Különbségek tapasztalhatók a „látható kisebbségi” tanulók saját csoportjukkal kapcsolatos attitűdjeiben és aspirációiban is: az etnikai-velési büszkeségen alapuló önkéntes elkülönüléstől kezdve a különbségek felvállalását követő integrációs törekvéseken keresztül a negatív identitás kirekesztődéshez vezető stratégiájáig húzódó skála egyes állomásai más

és más lehetőséget nyújtanak a felnövekvő nemzedék jövője szempontjából.

Bár a részt vevő országok mindegyikében törekvés mutatkozik arra, hogy a kisebbségek társadalmi integrációját az oktatáson keresztül (is) előmozdítsák, a kutatás azt is megmutatta, hogy a politikai akarat gyakran megtörik a többségi ellenállás különböző – intézményes és személyes – gyakorlatain, a kirekesztés és megkülönböztetés mindennapi formáin, valamint az ezeket meghatározó ideológiák és a közvélemény befolyásán.

Az alább olvasható tanulmányok mindegyike a kisebbségi (roma, illetve migráns) tanulók iskolai helyzetéről, oktatási esélyeiről szól. Szalai Júlia és Messing Vera tanulmánya elsősorban a kérdőíves (survey) kutatás adatainak elemzésére támaszkodik, Feischmidt Margit és Kende Ágnes írása pedig a tanárokkal és tanulókkal, kvalitatív módszerekkel folytatott vizsgálatok néhány összefüggését kívánja megvilágítani.

Szalai Júlia írása (*Az esélyegyenlőség esélytelensége: osztályozás és etnikai szelekció az általános iskolában*) az iskolai osztályzáson keresztül – amelyet az oktatási rendszer egyik legerősebb metaforájának nevez – vezet le, hogyan válik ez a pedagógiai eszköz a tanulók teljesítményének objektív mérésén túlmutató értékelési különbséggé, amelyben az iskolarendszer szelekciós potenciálja is kifejezésre jut. A magyarországi kérdőíves kutatás adatainak „sűrű” elemzésével jut arra a következtetésre, hogy a többségi és a roma diákok osztályzatokban mért teljesítménye között tátongó szakadék több tényező bonyolult együtthatasára vezethető vissza. Állítja, hogy azoknál a szakértők és laikusok által is megfogalmazott magyarázatoknál, mint az iskolák közötti tartalmi-technikai és módszerbeli különbségek, a tanárok esetleges előítéletessége, vagy éppen a roma családok iskola iránti bizalmatlansága, meghatározóbb tényező maga a különbségek fenntartásában érdekelt iskolarendszer.

Messing Vera tanulmánya (*Az iskola mint szocializációs terep: kortárs-kapcsolatok, tanár–diák viszony nemzetközi összehasonlításban*) a 9 országban végzett survey kutatás összehasonlító elemzésével azt vizsgálja, hogyan befolyásolja a diákok egymás közti kapcsolatait, a tanár–diák és a tanár–szülő kommunikációt az iskola integráló vagy szelektív jellege. Úgy találta, hogy az ún. látható kisebbségi tanulók etnikai háttérének és az egyes országokban történetileg kialakult interetnikus viszonyok jellemzőinek együttesen kifejtett hatása nagy mértékben befolyásolja a különböző etnikai csoportokhoz tartozók kortárs kapcsolatainak kiterjedtségét és erősségét, mintegy előrevetítve a későbbi társadalmi marginalizációt. A legkevesebb többségi kapcsolattal, a legtöbb elutasítással és kirekesztéssel éppen a posztoszocialista országok roma tanulói szembesülnek, nem függetlenül azoktól az intézményes szelekciós mechanizmusoktól, amelyeket ebben a régióban a különböző iskolatípusok más és más eszközökkel, de megvalósítanak.

Feischmidt Margit tanulmánya (*A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár–diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben*) a kilenc részt vevő országból származó kvalitatív adatokra támaszkodva két fő szem-

pont szerint elemzi a különbségek kezelésének kérdését az iskolában. A két fő szempont: az iskola etnikai-szociális különbségekkel kapcsolatos érzékenysége, illetve ennek háttérbe szorítása, azaz a „szintudatos”, vagy éppen „színvak” oktatáspolitikai, illetve az etnikai kisebbséghez tartozó tanulók elkülönítése vagy önkéntes elkülönülése. Megállapítása szerint a vizsgált iskolák többségére az intézményi elkülönítés és a színvak hozzáállás jellemző, amely jellemző konfliktusokat generál a tanulók egymás közötti viszonyaiban, illetve a tanár-diák kapcsolatokban. A kutatási mintába került iskolák oktatás-antropológiai vizsgálata során azonban arra is talál példát, hogy létezik olyan megoldás, amely egyszerre törekszik integrációra és a különbözőség elismerésére, békés és együttműködő légkört képes teremteni, és a tanulás minőségére is pozitív hatást gyakorol.

Kende Ágnes írása (*Normál gyerek, cigány gyerek: Általános iskolai pedagógusok percepciója cigány gyerekekről, többségi-kisebbségi viszonyokról, együtt tanulásról és elkülönítésről*) a magyarországi kutatás látókörébe került, osztályozása szerint „színvak”, „szintudatos” és „szegregáló” iskolákra fókuszál. Egyéni és csoportos beszélgetések alapján rendszerezi a tanárok véleményét a roma tanulók és családjaik iskolához és tanuláshoz való viszonyával, illetve az integráció-szegregáció kérdésével kapcsolatban. Miután a vizsgált időszakban az oktatási integráció az oktatáspolitikai egyik kulcsfogalma volt, ennek nyílt elutasításával csak ritkán találkozott, de a megfogalmazásokból kiolvashatónak érezte a roma tanulók – legszélsőségesebb esetben genetikai, gyakrabban szociális vagy kulturális magyarázattal említett – „mássága” miatti előítéletességet, az averzív távolságtartást, illetve a különbségtétel legitimálására való törekvést.

Összeállításunkban egyrészt arra törekedtünk, hogy képet adjunk a komplex kutatás különböző módszerekre támaszkodó, mégis egységes szemléletben fogant résztanulmányainak sokféleségéről, másrészt arra számítunk, hogy az ezekben az írásokban felvetett és elemzett problémák a hazai iskolarendszer működtetői, és mindenekelőtt a tanárok számára is megfontolandó összefüggésekre világítanak rá.

SZALAI JÚLIA

Az esélyegyenlőség esélytelensége: osztályozás és etnikai szelekció az általános iskolában¹

Bár a közvélemény és az iskola evidenciaként kezeli, hogy a cigány gyerekek „rossz tanulók”, arról, hogy miként lesznek azzá, kevés az ismeretünk. A tanulmány arra keresi a választ, hogy milyen rejtett érdekeltségek játszanak közre a helyzet létrejöttében. Egy nemrég lebonyolított nemzetközi kutatás (EDUMIGROM) magyar adatainak és más kutatási anyagainak felhasználásával kimutatja, hogy a cigány gyerekeknek az osztályzatok révén érvényesített leértékelése fontos szerepet játszik a szegregációban, a többségi gyerekek iskolai elvándorlásában, a középiskolai szelekcióban, valamint a kamaszkori identitások formálásában. Emellett bemutatja a cigány fiatalok és szülei körében ma mind erőteljesebb továbbtanulási törekvések motívumait. Rávilágít arra, hogy a cigány családok a középfokú oktatásban a társadalmi integrálódás esélyét látják, ám – nem kis részben az általános iskolai leértékelődésnek köszönhetően – ezek az esélyek végül nem válnak valóra.

Bár az oktatási reformok előkészítése során újra meg újra megélénkül a vita a tanulók iskolai értékelésének legjobb, legigazságosabb és a leginkább ösztönző módozatairól, az eltérő nézetek ütközéséből leszűrődő végső konklúzió mindegyre ugyanaz: az osztályozás nem iktatható ki a rendszerből, sőt, a számszaki értékelések gyakorlatának folyamatos csiszolására és szakszerűségi szintjének emelésére van szükség. Erre a következtetésre jutott az új közoktatási törvény is, amely nehézkes, sőt, diszfunkcionális megoldásként diszkreditálta az általános iskola alsó tagozatán meghonosodott verbális értékeléseknek az elmúlt évtizedben

¹ Az itt közölt tanulmány rövidített és átdolgozott változata „*A cigány gyerekek iskolai (le)értékeléséről*” címmel megjelent egy nemrégiben közreadott – a társadalmi integráció problémakörét körüljáró – tanulmánykötetben. Lásd: Kovách Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit (szerk.): *TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ A JELENKORI MAGYARORSZÁGON* (Budapest: Argumentum Kiadó – MTA TK Szociológiai Intézet, 2012, 275–293. oldal).

lassan kikristályosodott rendszerét, és már a második osztály végétől újra megköveteli a számszaki rendet, a gyerekek teljesítményeinek, sőt, iskolai szempontból vett személyiségfejlődésüknek az osztályzatok hagyományos öt fokú skáláján való átfogó értékelését. Úgy tűnik tehát: az osztályozás leválaszthatatlan az iskoláról. Technikái változhatnak ugyan, a feleltetés irányából a személytelen tesztek irányába tolódhatnak el az értékelés alapjai; sőt, változhat annak a rendje is, hogy az osztályban tanító tanár vagy valamely független bíráló lesz-e, aki az értékelési ítéletet meghozza. De a lényeg változatlan: az osztályozás, a minőségek egymással számszakilag összevethető formában való megmérése olyan fontos eljárás és annyira az iskola működésének lényegéhez tartozik, hogy arról az intézményrendszer nem tud és nem akar lemondani – azt szemlátomást mással nem helyettesíthető, kiemelkedő jelentőségű pedagógiai eszközként tartja számon.

Ha jól belegondolunk, ez a nagyfokú ragaszkodás érthető is. Hiszen számos markáns érdek áll a háttérben, amelyek mind az osztályozás rendjének fenntartását, sőt, megerősítését kívánják. Mindenekelőtt itt van a pedagógus-társadalom mint hivatásrend érdeke, amely felől nézve elsősorban az osztályozás legitimációs funkciói domborodnak elő. Az osztályozás a pedagógus kizárólagos privilégiuma, aki e privilégium révén rögzíti és tartja fenn örökösét a „társadalmilag szükségesnek” elismert és legitim módon éppen az ő személye által közvetített tudás tartományai felett, s aki egyszersmind az osztályozás eszköze révén szerez érvényt azoknak a magatartási és értékrendbeli normáknak is, amelyek hatékony képviselőjét és a diáksággal való elfogadtatását maga a hivatásrendi misszió rója ki a számára. E legitimációs funkció fenntartásának és folyamatos újraerősítésének igen fontos összetevője a hit abban, hogy az osztályzat a gyerekek teljesítményének hű és objektív megjelenítője. És ugyan közkeletű tapasztalat, hogy az osztályzat nemcsak szigorúan a tudás szintjét méri, hanem abban összetett benyomások, a tanítás folyamatában tanár és diák által egymásról kölcsönösen szerzett élmények és egymás lépéseire adott válaszreakciók lenyomatai ötvöződnek, továbbá abban is mindenki egyetért, hogy mindez igen megnehezíti a szintmérés szerinti, egyértelmű dekódolást, mégis keményen tartja magát a közmegegyezés: a „zavaró zajok” kiszűrése után összességében tiszta és világos kritériumok és objektíven meghatározott mércék szerint mért teljesítményről hozza meg az ítéletét a tanár, amikor eldönti, hogy ki kapjon jelest, ki jót, vagy ki az, aki éppen csak megfelelt a tantárgyából.

E közmegegyezés fenntartásának fontos ösztönzője, hogy a teljesítmény-indikátorként kezelt osztályzatnak alapvető szerepe van a pedagógusok és a szülők, illetve tanárok és diákok kapcsolatának formálásában is. A pedagógus kezében az osztályozás ugyanis nemcsak a tudástartományok feletti autoritás érvényesítésének eszköze, hanem egyúttal eszköz a külvilággal való érintkezésre és „beszélgetésre” is: a jegy egyértelműnek tételezett és mindenki által azonosan olvasottnak vélt tartalma orientálja és tereli a megfelelő mederbe a dialógusban részt vevők lépéseit, cselekedeteit. A tanár a szakember szemével néz a gyerekekre, akit a szülő laikusként nevel, és az osztályzattal nem kis részben e laikus teljesítményről mond implicit ítéletet; a szülő pedig megerősítő válaszával elfogadja kettejük közösséget és a tanári ítélet szakmai felsőbbrendűségeit.

gét, vagy éppen elutasító reakciójával „rendet rak” a viszonyokban és relativizálja a tanár szempontjainak megfellebbezhetetlenségét. Mindez persze gyakori konfliktusok tárgya, de hát éppen ezek a konfliktusok teszik világossá tanár és szülő elkülönülő kompetenciáit, és egyúttal azt is, hogy az iskola viszonylatában a primátus mindenképpen a tanárt illeti. A dialogikus funkció és a benne foglalt hierarchikus rend még erősebb azután a tanár és a diák relációjában: a minősítés navigálja a gyereket az ígéretek és elvárások sokszor verbálisan legfeljebb csak részlegesen megfogalmazott rendszerében, és ugyane minősítésnek a személyes iskolatörténetben elfoglalt helye („tavalyhoz képest rontottam-javítottam”) van hivatva ösztökélni nagyobb munkabefektetésre vagy éppenséggel tapintatosan tudatni a reménytelent. S ebben a viszonylatban az osztályzathoz további áttételek nélkül kötődnek igazi nagy tétek: az érdemjeggyel a tanár nemcsak a múltból mond ítéletet, hanem a jövő irányában is utakat jelöl ki – jó jegyekkel támogathat, míg a rosszakkal szankcionálhat vágyott továbbtanulási irányokat, kitűzött életpálya-célokat. Innen nézve pedig már nem egyszerűen egy hivatást, egy szakmát, hanem magának az iskolarendszernek a hatalmát rögzíti és szimbolizálja az osztályzat azzal, hogy a rendszer belső mozgástörvényei által szabályozott módon kialakított érdemjegyekhez köt továbbtanulási irányokat és esélyeket. Éppen e sorsalakító szerep teszi, hogy nemcsak az egyéni pedagógus, hanem az iskola mint intézmény is komolyan érdekelt az osztályozási rend fenntartásában. Közkeletűen ugyanis tanulóinak tanulmányi átlaga az egyik legfontosabb jellemző, amit az intézmény magáról a külvilágnak elmond: eszerint jegyzik tanulóit az oktatási intézmények szélesebb helyi piacán, s az átlagba sűrített minősítésnek komoly hatása van a jövődő jelentkezők orientálása szempontjából is. E kisugárzása révén pedig a helyi oktatásirányítás számára sem mellékes az intézményi átlag, illetve az átlagot alakító összetétel, a jó és rossz tanulók iskolánkénti aránya. A számszaki mutatók fontosnak bizonyulnak az intézményi ösztönzők kimunkálásában, de a pedagógus állások vagy egyes fejlesztési programok kiírásában is. Végül fajsúlyos érdek letéteményeseként vehetjük számba a szélesebb társadalmi környezetet is. A közvetlen rápillantásuktól elzárt iskolai térben megszületett osztályzatok a szülők szemében talán a legfontosabb orientációs bázist jelentik a tájékozódásban, hogy az adott helyen mennyire tudhatják gyermeküket biztonságban. Ahol túl sok a „rossz tanuló”, onnan célszerű elmenekülnie annak, aki gyermeke számára az ígéretes előrejutást kívánja biztosítani, vagy annak, aki egyszerűen a tanulási kedv lanyhulásától félti a gyermekét. S az élesen és tömegesen felvetődő iskolaváltási igény érvényesítésére mindegyre éppen az osztályzatok szolgáltatják a legfőbb – ismét csak megfellebbezhetetlennek tűnő – érvet, miközben egyszersmind jótékony homályba burkolják az iskolákért folyó vetélkedés és az intézmények között zajló kiszorítódsdi mélyebben fekvő szociális, hatalmi és etnikai mozgatórugóit.

E sokféle tartalma és potenciális üzenete révén talán joggal mondhatjuk, hogy az osztályzat egyike az iskola legerősebb metaforáinak: metafora az oktatás hatalmi rendjére, metafora az iskola által közvetített tudások és normák rögzítésére, metafora a tanítás teljesítményére, de metafora a tanulás teljesítményére is – s mindezen közben társadalmi egyenértékes, amely a szakmaiság köntösébe öltöztet fontos társadalmi és intézményi

minősítéseket és elvárásokat is. Az osztályzat e multifunkcionális jellege komoly súllyal ruházta fel mindazt, amit a tanár és a diák, illetve az iskola és a külvilág viszonylatában a számjegyek üzennek. Az osztályzatokban kifejezésre jutó különbségeknek ezért igen nagy a jelentősége – hiszen e különbségek önmagukon túlmutató tartalmak hordozói.

A különbségek közül a köztudat nem egyet további vizsgálódásra aligha érdemes evidenciaként kezel. „Jól tudjuk”, hogy 13–14 éves korban a lányok jobb tanulók, mint a fiúk; s aligha tűnik további vizsgálódásra érdemesnek a magától értődő tény, hogy a jó családi háttérből érkezett gyerekek bizonyítványa sok tizedponttal jobb szegény sorból kikerült társaikénál. De tovább is mehetünk. „Természetadta” evidenciának számít az is, hogy a többségi gyerekek az osztályzatokat tekintve elvitathatatlan fölényben vannak roma kortársaikkal szemben. Sőt, az állítás többnyire ennél erősebb: a többség tudni véli, hogy a cigány gyerekek „általában” rossz tanulók. S amikor a szülők tömegesen más iskolába iratják át a gyerekeiket, menekülve onnan, ahol „túl sok” a cigány gyerek, döntésük igazára mindegyre a tanulmányi érvet hozzák elő, gyakran kifejezetten hangsúlyozván, hogy lépésük háttérében semmiféle rasszizmus nem munkál – csak a gyermekük iránti féltés és a jól felfogott érdek vezérelte racionalitás.

Ez az írás e „maguktól értődő” ismeretek és összefüggések mögé szeretne nézni. Azt kívánom megmutatni, hogy az említett és persze még szaporítható evidenciák – már amelyek a közelebbi vizsgálódás nyomán állva maradnak – valójában nem kiindulópontok, hanem végtermékek. Azt igyekszem tehát felfejteni, ahogyan a háttér társadalmi különbségei átíródnak az osztályzatok egyenértékes metaforájába, s ahogy e számértékek révén az iskolázás „vastörvényei” és „magától értetődőségei” kialakulnak. A tanulmány azt járja körül, hogy milyen mechanizmusok révén fordulnak át a „külvilágból” hozott másságok és különbségek a pedagógusi hivatásrend pecsétjével ellátott és – a szándék szerint – kizárólag az iskolán belül értelmezendő és kezelendő értékelési különbségekké, valamint hogy azután e különbségek mégis hogyan lépik át az iskola kapuját, és hogyan válnak további differenciálódások meg nem kérdőjelezett kiindulópontjaivá és mozgatóivá – éppen azáltal, hogy osztályzatokban fejezik ki őket. E vizsgálódás révén reményeim szerint bepillantást nyerhetünk abba, hogy az osztályozás objektívnek és elfogulatlannak tűnő eszköze az iskolarendszer egyik igen fontos strukturális pillére, amelynek szelekciós potenciálját alig-alig érinti, hogy az eszközt alkalmazó pedagógusok diákjaikról és azok családjairól előítéletesen vagy előítélet-mentesen gondolkodnak-e. Amint bizonyítani igyekszem majd, az osztályozás csábereje egyszersmind veszélye éppen abból adódik, hogy önmagán túlmutató jelentőséggel, ugyanakkor a mérhetőség és objektivitás leple által biztosított jótékony fedésben alakítja és szabályozza azokat az egyenlőtlenségeket, amelyek mentén az egyes társadalmi csoportok gyermekeinek pályái az iskolában, majd később a munkában és felnőtt életük egyéb szinterein markánsan elválnak egymástól.

A jó tanulók és a rosszak

Az „evidenciák” megszondázására és az előbbieken röviden felvetett kérdésekre a választ a 2009-ben az EDUMIGROM-kutatás keretében lebonyolított kérdőíves felvételünk alapján igyekszem megtalálni. A kutatás középpontjában az oktatásban formálódó etnikai különbségek és azoknak a fiatalok iskolai karrierjére, valamint távolabbi életpályára gyakorolt hatásai álltak. A terepválasztást a kutatási téma diktálta: a felvételre két, középmezőre hajdani iparvárost választottunk, amelyekben hagyományosan jelentős cigány-közösség él. A két város valamennyi általános iskoláját felkerestük, s az intézmények hozzájárulásával az összes végzős osztály tanulóit felkértük a kutatásban való részvételre. Az összegyűlt 611 kérdőív ebben a szűkített értelemben tehát teljes körű, míg természetesen országos vonatkozásban e kis minta nem reprezentatív. Azáltal azonban, hogy a két város valamennyi iskolájának végzős hallgatóit megkerestük, bepillantást nyerhettünk az osztályozás révén az iskolák között és iskolákon belül érvényesített szelekciós folyamatokba, és nyomon követhettük az összetételbeli markáns különbségeknek a tanulók értékelésére és további pályájuk formálására gyakorolt hatásait is. A kérdőíves felvétel mellett kutatásunk kvalitatív vizsgálódásokat is magában foglalt. A kvantitatív adatok mellett e tanulmány a sokrétű kutatási anyag interjú részére támaszkodik: a végzős roma tanulók egy szélesebb csoportjával készült interjú beszélgetéseken túl a pedagógusokkal, illetve a szülőkkel folytatott strukturált beszélgetéseknek az osztályozás nagyhatalmú eszközével kapcsolatos néhány fontos tanulságát is felidézem majd.

Kérdőívünknek egy meglehetősen részletes blokkja foglalkozott az iskolai tantárgyak, illetve a tantárgyi teljesítmények kérdésével. Azon túl, hogy elért eredményeik felől érdeklődtünk, azt is megtudakoltuk a gyerekektől, hogy milyen tantárgyakban érzik magukat erőseknek s melyekben gyengéknek, illetve az önmagukról alkotott ítéleteik mennyiben befolyásolják magához az iskolához való viszonyukat. Ebben az értelemben igyekeztünk tehát szélesebb merítést adni a pedagógusoktól kapott osztályzatoknak és felderíteni azt is, hogy a gyerekek maguk mennyire azonosultak e szakmai ítéletekkel. Az osztályzatokról közvetlen formában is érdeklődtünk: arra kértük megkérdezettjeinket, hogy tantárgyról tantárgyra haladva idézzék fel, melyikre milyen osztályzatot kaptak az előző félévi bizonyítványukban. Természetesen tisztában voltunk azzal, hogy e megkérdezés révén aligha kaphatunk az osztálykönyvi naplóbejegyzésekkel minden részletében megegyező képet: az emlékezet szelektálhat, sőt, meg nem valósult vágyak vagy éppen elfojtott indulatok is színezhetik. Mindazonáltal az elvileg lehetséges másik út – az osztálykönyv névről névre haladó kimásolása – a kutatásban alapkövetelményként kezelt anonimitás szabályának megszegését jelentette volna, s ezt sem morális szempontból, sem a kutatás érzékeny etnikai tartalmának esetleges sérülése miatt nem tartottuk elfogadhatónak. Ugyanakkor ismerve a sokszorosan igazolt empirikus szabályt, miszerint az emlékezetre hagyatkozó megkérdezések végső összesítésben ritkán térnek el lényegesen az emlékezet tárgyát képező valóságtól, arra számítottunk – s utóbb kiderült: joggal –, hogy a visszaemlékezések révén a feltárni kívánt

tendenciák irányukban nem fognak módosulni, legfeljebb a fesztávjuk lesz szerényebb. A tényleges eredmények igazolták ezt a várakozást. Ahol más felvételek adataival egybevetethők voltak, kutatásunk eredményei a „főszabályokat” hozták. Ezek ismeretében pedig joggal bízhatunk abban is, hogy a kis mintánkon felszínre hozott új eredmények nagyobb összefüggésekben is állnak.

Mielőtt adataink bemutatásába fognék, fontos kiemelni, hogy az osztályzatokról való megkérdezéstől semmiképpen sem vártuk a diákok kompetenciáinak és szakszerűségi teljesítményeinek megismerését.² Jól tudjuk: a kompetenciamérés a modern pedagógia egyik legtöbbször vitatott témaköre, s az OECD PISA-felvételeiben kialakított módszertan maga is állandó csiszolás, finomítás tárgya. Hosszabb távon persze meríthet az iskolapolitika abból, hogy egymás mellé sorolja egy-egy diák PISA-teljesítményét és a pedagógustól az adott matematikai vagy szövegértési teljesítményre kapott osztályzatot, és módszertani kísérletekbe kezd a kétféle mérés közelítésére. Mi azonban nem magára a teljesítményre, hanem éppenséggel annak az osztályzat révén társadalmilag érthető módon megfogalmazott átfordítására voltunk kíváncsiak: mint már fentebb írtam, egy sokirányú nem-verbális társadalmi kommunikáció termékére és autorizált üzeneti tartalmának felfejtésére helyeztük a hangsúlyt. Az osztályzatokat így nem az egyes gyerekekre érvényes abszolút értelmükben, hanem az azokba sűrített relatív tartalmak szempontjából tekintettük. Azt néztük tehát, hogy kiket, milyen csoportokat minősít a pedagógus-társadalom kiválóknak, ezt milyen alapokon teszi, s ugyanígy, kik, mely csoportok azok, amelyek az osztályzataikat tekintve marginalizálódnak és leértékelődnek.

Mindennek bemutatásában érdemes talán lépésről lépésre haladnunk, a „magától értődő” evidenciák felől a bonyolultabb és rejtettebb összefüggések irányába.

Ezek közül az első a nemek fentebb már említett kérdése. A kutatás adatai megerősítették a jól ismert összefüggést, miszerint az általános iskola – pontosabban, annak végzős szakasza – inkább a lányok, mint a fiúk intézménye. A szintizta jelesek aránya a megkérdezett nyolcadikos lányok között talált 42 százalékkal szemben a fiúk között csak 29 százalék volt, és a bukástól éppen csak megmenekülőknek a fiúk közötti egyharmados arányával szemben a lányok közül csak alig valamivel több, mint minden ötödik esett ebbe a kategóriába. A meglehetősen éles nemi különbségek máris kérdőjelet tesznek az osztályzás szintiztán akadémikus tartalma mellé: miközben a PISA-mérések alig mutatnak különbséget a lányok és a fiúk kompetencia-teljesítményeiben (Cs. Czachesz – Radó 2009), az osztályzatok eltérései arra vallanak, hogy a pedagógusok bizonyos magatartási és attitűd-elemeket is számításba vesznek a maguk minősítéseinél. Márpedig közismert fejlődés-lélektani tény a lányok korábbi érése és a felnőtt elvárásoknak való nagyobb megfelelési hajlandóságuk a korai pubertás éveiben. Az iskola, amely az alkalmazkodás normáját magasra értékeli, szemlátomást érdemjegyekben is honorálja a különbséget.

² A kompetenciamérések révén felszínre került szociális és etnikai különbségeket, valamint azok hátterét behatóan elemzi Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (Kertesi-Kézdi 2012).

Az adatok behatóbb elemzése azonban azt mutatja, hogy mindez csak bizonyos fenntartásokkal igaz. Bár aligha van okunk azt feltételezni, hogy a roma származású lányok később érnének többségi társaiknál (sőt, a tapasztalatok inkább az ellenkezőjét mutatják), a roma tanulók között egyszerűen elenyészik a lányok fentebb jelzett osztályzati előnye. Ez a meglepő eredmény úgy „jön ki”, hogy a nemi különbségeket elsősoró erővel felülírja a tény: roma gyerekekről van szó. Ha meggondoljuk, hogy hallgatólagos egyetértés és kiterjedt gyakorlat szerint a tanárok a sikeres továbbtanulás érdekében hajlamosak „felhúzni” a nyolcadik osztály végén járó diákjaik teljesítményértékét, akkor minden átlagosztályzatnál beszédesebb a tény: e hajlandóságnak komoly etnikai határa van, roma gyerek ugyanis aligha számíthat az ötös érdemjeggyel kifejezett elismerésre. Szemben a többségi lányokkal, akik közül minden második megkapja a szintiszta jeles bizonyítvánnyal nyomatékosított támogatást, és még a „rosszalkodó” kamasz fiúknak is 34 százaléka építheti a pályáját erre, a roma lányok közül mindössze 15 százaléknak jut hasonló megerősítés, a fiúk között pedig egy elenyésző 8 százaléknak. S bár a „trend” még így is a lányok előnyét mutatja, az etnikai hovatarozásnak szóló – alább részleteiben bemutatandó – leértékelés ezt megszemelően felülírja – olyan erővel, hogy végül a többségi diákok négyes feletti össz-átlagához képest a roma fiúk és lányok egyaránt az erőteljesen leminősítő 3,5 tizedes átlagosztályzattal lépnek ki iskolájuk kapuján. Itt akár meg is állhatnánk. Hiszen világos az összefüggés: mivel a roma gyerekek „köztudottan” nemigen mennek a jó érdemjegyet megkövetelő, érettségit adó középiskolákba, nyolcadikos leminősítésükkel az általános iskola tanárai tulajdonképpen nem tesznek mást, mint visszaigazolják e jól ismert tényt – amivel egyszersmind a szelep hibátlan működése felett is őrködnek. Márpedig a továbbtanulási szelep rugója az etnikai hovatarozásra jár, s ehhez képest minden más kritérium számba vétele csak „finomkodásnak” tűnik: ennek esnek áldozatául a „feleslegesnek” ítélt – ezért el sem ismerendő – erőfeszítések és a nemi csoportidentitások alakulása szempontjából jelentőséggel bíró magatartás- és attitűdbéli különbségek visszaigazolásai is.

Nem kevésbé sokkoló a kép, ha a fentebb másodikként említett „evidenciát”, az osztályzatok és a diákok társadalmi háttére közötti összefüggéseket vesszük szemügyre. A kutatás ebben a vonatkozásban szakadékszerű különbségeket hozott felszínre. A társadalmi pozíciót és a család anyagi helyzetét összevont mutatóban rögzítő skála mentén tulajdonképpen „szétdobódnak” a diákok. A legjobb helyzetben lévők 51 százaléka szintiszta jelessel zárja az általános iskolát, míg a hátrányos helyzetű családok gyermekei közül erre mindössze húsz százaléknak van esélye. De legalább ennyire beszédes az értékelési skála másik végpontja is: a hátrányos helyzetűek közül 44 százalék azok aránya, akik éppen csak megmenekülnek a bukás – és a vele járó évisméltés – kockázata elől, miközben a megfelelő arány a jó helyzetűek között mindössze 15 százalék. Mindezek után nem csoda, hogy az átlagokat tekintve egy teljes érdemjegy választja el egymástól a társadalmi ranglétra tetején és annak legalsó pozícióiban lévőket: a továbbtanulás esélyeinek drasztikus különbségeiként is olvashatjuk, hogy a szülők pozíciója és a család anyagi helyzete szerint a legjobb helyzetben lévők szinte ingyenjegyet kapnak a gimnázi-

umi felvételre a maguk 4,6 tizedes átlagával, míg a képzetlen és szegény sorból jövő diákok örülhetnek, ha egy jobb fajta szakmunkásképzőbe beiratkozhatnak a maguk 3,6 tizedes átlagosztályzatával.

Mindez persze visszaigazolja, amit megint csak jól ismerünk már szakmai anyagokból és a nyilvánosságból is: az iskolai siker legfontosabb tényezője kívül van az iskolán, az ugyanis nem más, mint az otthoni háttér (Oktatási Hivatal 2010). Szokták ezt úgy is fogalmazni, hogy az európai iskolarendszerek többsége nemhogy nem ellensúlyozza a családi körülmények különbségeit, hanem épp ellenkezőleg: tananyaga, normaképző rendszere, az elismert és honorált attitűdök és magatartásformák tárháza mind-mind a felső társadalmi csoportok kultúrájára, beállítódásaira és kódrendszerére épül – s az osztályozás e szoros összefonódást egyszerűen csak visszaigazolja. Azt is tudjuk, hogy a magyar iskolarendszerben e társadalmi meghatározottság ereje különösen nagy, s minden pedagógiai próbálkozás ellenére, a társadalmi pozíció mentén mért különbségek – így az osztályzatok különbségei is – erőteljesen fel is nagyítják a kiinduló egyenlőtlenségeket (Róbert 2004).

Ha azonban egy kissé a számok mögé nézünk, egy fontos további összefüggésre bukkanunk. Mert igaz ugyan, hogy a gyerekek otthoni körülményeinek lényeges alakítója a család anyagi helyzete, a komfort és a felszereltség, az adatok azonban azt jelzik, hogy mindez legfeljebb áttételesen játszik szerepet az osztályzatok különbségeiben. Látványosan eltérő anyagi helyzetük ellenére alig különböznek ugyanis egymástól a jómódú és a szerény középszinten élő családok gyermekeinek minősítései (átlagosztályzataik pontértéke 4,4, illetve 4,1), s bár e többségtől élesen elválnak a szegény gyerekek tipikus érdemjegyei, jó okkal feltételezhetjük, hogy 3,7-es átlaguk hátterében a materiális javak hiánya valószínűleg számos – a tanulási teljesítményt közvetlenebbül befolyásoló – hátránytényezővel párosul, amelyek közül elég, ha az otthoni munkavégzési feladataikra, a tanulás nyugodt feltételeinek megteremtését a legodaadóbb szülői törekvések mellett is akadályozó zsúfoltságra, vagy éppen gyakori megbetegedéseikre utalunk.

Ha a „családi háttér” sok mindent felölelő kategóriáját további alkotóelemeire bontjuk, hamar kiderül, hogy azok között a gyerekek osztályzataira egy, közvetlenül kulturálisként értelmezett tényező gyakorol kiemelkedő hatást, ez pedig a szülők iskolázottsága. Ahogy a számok mutatják, a társadalmi távolságok szakadékaik tovább mélyülnek a skála két végpontján: azok, akiknek legalább az egyik szülője diplomás, csaknem automatikusan számíthatnak a színjeles bizonyítványra (60 százalékuk teljes biztonsággal), és eltekintve az egyéni drámáktól, a gyereket visszavetítő családi traumáktól vagy a személyes sorsot megtörő, egyéb eseményektől, illetve az ezeknek betudható kisiklásoktól, gyakorlatilag nem kerülnek a marginalizálódásnak még a közelébe sem. Azok viszont, akik olyan családokból jönnek, amelyekben a szülők nem jutottak a nyolc általánosnál tovább, épp fordított esélyekkel számolhatnak: köztük mindössze 19 százalék a kitűnők aránya, míg 49 százalékuk már azelőtt marginalizálódik, hogy kilépett volna az általános iskola kapuján. A csoportokra jellemző átlagokban mindez élesen tükröződik: miközben a diplomás háttérből kikerülő gyerekek átlaga 4,5, az iskolázatlan szülők gyerekei tipikusan 3,6 tizedes bizonyítvánnyal zárják életük általános

iskolai szakaszát. A szülői iskolázottság e markáns befolyásoló ereje több dolgot is mutat egyszerre. Egyrészt a számok szint vallanak: a magyar általános iskola mindenekelőtt az előnyök és hátrányok továbbörökítésére „kitalált” intézmény, amely a kulturális tőkék különbségét nemcsak kezeli, bedolgozza és kimerevíti, de kiemelkedő szelekciós eszközként is tartja számon. Másrészt a számok közötti szakadékok azt is jelzik, hogy kicsi az esély a sávok közötti váltásra: aki lenről indult, nemigen törekedhet e lenti helyzet meghaladására. Az osztályzatok a lemoshatatlan pecsét erejével rögzítik e helyzetet azáltal, hogy a szülők iskolázottság béli hátrányát gyakorlatilag áttétel nélkül átfordítják a gyerek lenti pozícióját kijelölő, majd rögzítő és „önmagától értődővé” emelt szerény osztályzati sávba. Harmadrészt a számok kirajzolta „vastörvény” implicite azt is megmutatja, hogy a tények jelzett állásába a felek beletörődtek: legyen szó akár a tanárokról, akár a szülőkről, akár az iskola ügye iránt érdeklődő kívülállókról, a szereplők valamennyien adottnak veszik a bemutatott hierarchiákat és e hierarchiák feszítvóját is.

Az osztályzatoknak a szülők iskolázottságával való összefüggései persze csak „nevet adnak” egy ki nem mondható, az iskolai együttélés rendszerét ugyanakkor minden oldalról messzemenően meghatározó vonatkozásnak: ez pedig az etnikai hovatartozás, magyarán a roma–nem roma származás különbsége. Tekintettel arra, hogy a származás különösen érzékeny személyes adat, amelyet intézmények nem rögzíthetnek, e különbségeket illetően nemigen vannak összehasonlítási lehetőségeink. Alább bemutatandó adataink azonban az etnikai hovatartozás terén olyan szakadékszerű távolságokat mutatnak, hogy láttukra szerény visszafogottsággal is az iskolai értékelés mély etnikai átítatottságáról – ha nem kifejezett etno-diszkriminatív tartalmáról – kell beszélnünk.

A származást illetően felvételünk során az önbesorolás módszerére hagyatkoztunk: az anonimitás szigorú garantálása mellett megkérdeztjeink szabad választására bíztuk, hogy saját etnikai hovatartozásukat miként határozzák meg. Az önbesorolás mentén kialakuló megoszlások így megvilágíthatják számunkra az osztályzatokban érvényesített különbségtételek igazi tétjét: azokat a folyamatokat, amelyek a magyar általános iskolai rendszerben különös élességgel juttatják felszínre a többség vágyát a lenézett és kevésre becsült cigány kisebbségtől való éles elkülönülésre és az elkülönülés minden oldalú körülbástyázására. Az osztályzatokban megfogalmazódó hivatalos pedagógusi ítéletek fontos szerepet játszanak ebben a folyamatban. Ahogy adataink jelzik, roma gyerekeknek csak elvétve – mindössze az esetek 12 százalékában – van módjuk és lehetőségük arra, hogy kiváló tanulmányi eredmény révén kiemelkedjenek; tipikus sorsuk a partszélre sodródás, amit magas bukási arányokkal és a „legfeljebb csak megfelelt” gyenge minősítéssel 53 százalékuk tudhat a maga sorsának. Ez az aránypár élesen különbözik a többségi gyerekekétől, akik közül 42 százalék kitűnő bizonyítványt lobogtathat az általános iskolai tanulmányai végén, míg közülük alig minden ötödik az, aki gyenge minősítéssel (bár jobbára a bukások elkerülésével) hagyja el az alapoktatás színterét. Mindez élesen visszaköszön az átlagosztályzatokban: legyen bármennyi is a gyengébb tanuló a többségi gyerekek között, az ő iskolai helyzetüket mégis a „jók” dominálják – hiszen ez kell ahhoz, hogy a többségi átlag 4,2 legyen. S megfordítva, legyenek bár

kiváló teljesítményt nyújtó, kiemelkedő diákok a romák között, „húzó-erejük” nemigen érvényesülhet a „rossznak” minősített nagy többséggel szemben, akik mégis csak a fő alakítói a roma tanulók 3,5 tizedes átlagának.

Az etnikai megkülönböztetésnek az osztályzatokon keresztül érvényesített különleges ereje köszön vissza, ha a többségi-kisebbségi hovatartozást a szülők iskolai végzettségével párban tekintjük. Láttuk fentebb, hogy az otthoni kulturális tőke értékének leosztályozása a diákok közötti különbségtétel egyik legerősebb összetevője. Most pontosítanunk kell ezt az állítást: a kulturális tőkének a szülők iskolázottságával „beazonosított” fokozatai szemléletmódot nem ugyanannyit érnek a többségi és a kisebbségi háttérű gyerekek esetében. Az átlagosztályzatok beszédesen mutatják a különbségeket. Míg a legfeljebb nyolc osztályt végzett többségi szülők gyerekei 4,1-es átlaggal hagyják el az általános iskolát, a hasonlóan alacsonyan iskolázott roma szülők gyerekei mindössze 3,3 tizedes átlagot érnek el. Ráadásul ha romákról van szó, a szülői iskolázottság emelkedését alig honorálja az iskola – amint ezt az érettségizett roma szülők gyerekeinek az előzőnél alig valamivel jobb, 3,5 tizedes átlaga mutatja. E gyenge átlagosztályzat különösen a hasonló iskolázottságú többségi szülők gyerekeinek minősítésével szemben juttatja kifejezésre az iskola mélyen leminősítő ítéletét, akiknek a 4,4-es csoportátlag bátorítást és támogatást ad az ígéretes továbbtanuláshoz. Magyarán, ahogy az előbb látott „nemi” különbségeket, úgy a „kulturális továbbörökítés” törvényét is felülírja az etnikai különbségtétel, amely sajátos, láthatatlan plafonokkal rendeli maga alá a roma gyerekeket és relatív kiemelkedést csak igen ritka, különleges esetekben enged.

Az etnikai hovatartozás tehát valóban szakadékokat hoz létre, és a különbségek olyan élesek, hogy értelmezésük érdekében fel kell vetnünk egy sor kérdést. Tisztáznunk kell, hogy az osztályzatokban mért távolságok vajon etnikailag szerveződő tudás-különbségeket képeznek-e le, és ha így volna, hogyan, milyen eszközökkel és milyen mechanizmusok révén teremti mindezt meg az oktatás rendszere. Máshogyan: hol és hogyan bomlik fel az *általános* oktatás etno-specifikus iskoláztatásra? Vagy nem annyira a képzés tartalmaiban és technikáiban, mint inkább a pedagógustársadalom előítéletességében és a roma tanulókkal szembeni erős averzióiban kell keresnünk a magyarázatot? Vajon egy „hivatásrend” külön számlájára írhatnánk tehát a megkülönböztető bánásmód és egy egész kisebbség testületi ki- és leszorításának minden felelősségét? Vagy talán tényezőknek egy harmadik csokrával számolhatunk, azokkal, amelyeket „a cigányság eltérő kultúrája” kifejezéssel szokás illetni, s amelyen az iskola iránti érdektelenség, az állítólagos szülői nemtörődömség, a korai felnőtté érés és az ambíciók hiányának egymástól ugyan távol eső, de a többség szemében mégis kulturálisan összetartozó jelenségeinek együttesét szokás érteni? Maga a cigányság lenne tehát a bajok forrása, s az osztályzatokban kifejeződő leértékelés csak a kulturális másság e felelősségi vetületét ragadja meg, amiért nem az iskola, nem a többség, hanem maga a leértékelt kisebbség okolható?

Az első megközelítés igazságát számos tény látszik igazolni, amelyek közül néhányra alább még részleteiben visszatérek. Az osztályisméltéseknek gyakorlatilag csak a cigány gyerekeket érintő gyakorlata, a könnyű

kézzel végrehajtott átirányítások, a gyakori buktatás mind olyan „technikák”, amelyek nemcsak rögzítik a lemaradásokat, de a bennük hordott bélyeg révén egyenesen eleve megakadályoznak mindennemű igazodási és felzárkózási törekvést. És akkor még nem is beszéltünk az oktatás tartalmi vonatkozásairól: arról, hogy miközben a mindennapok rutinszerű eseményei kis koruktól beleverik a roma gyerekek orrába, hogy ők úgy „mások”, hogy „kevesebbek”, a tananyag hallgat az etnikai különbségekről. Hallgat a cigányság történelméről, hallgat az identitás-vállalás nehézségeiről, hallgat a többség által véghezvitt, erőszakos kényszer-asszimilálás történelmi és jelenkor-történeti példáiról, hallgat a létfeltételek szembetűnő egyenlőtlenségeiről – hallgat tehát mindarról, ami egy roma gyerek életében fontos és amivel körülíratik a „mássága”. A hallgatás az elhallgatás erejével fonja körbe ezt a másságot, amelyet egyszersmind elleplezni való „furcsaságnak” és „zavaró disszonanciának” tüntet fel. És miközben az iskola mindezzel csaknem lehetetlenné teszi a cigány identitás egészséges és magától értődő vállalását, aközben elvárja, hogy a le- és megtagadottak otthonukként üdvözöljék és lakják be a teret, amelyben éppen róluk vagy nem vétetik tudomás, vagy „másságuk” lekicsinylés tárgya. Beható vizsgálódásokat igényelne a sűrű szövetű elhallgatások és az iskola iránti hanyatló érdeklődés összefüggéseinek feltárása: heurisztikus alapokon azonban legalább a feltevést megkockáztathatjuk, hogy a roma gyerekek elidegenülése fokról fokra megy végbe, nem kis részben válaszul nyílt elidegenítésükre.

A másodikként felvonultatott „előítéletességi érv” közelnézetben aligha állja meg a helyét. Bár a témában készült kutatás tanúsága szerint a pedagógusok nem kevésbé előítéletesek a romákkal szemben, mint bármely más szakma, hivatás képviselői vagy mint az egyszerű közemberek (Havas – Lengyel 2001), az előítéletesség karakterológiájához tartozó fontos vonás az elvi álláspont és a gyakorlati cselekedetek olykor igen éles különbsége. Magyarán, a cigányságot érintő leértékelő nézetek egy absztrakt közösségre vonatkoznak általában, és nem feltétlenül keresik, még kevésbé találják meg a konkrét napi visszaigazolást. Az adott cigány gyerekek adott családjairól és problémáiról a személyes tapasztalat alapján születik meg a tanár véleménye, s jól ismertén úgy teremt egyensúlyt általános nézetei és konkrét tapasztalatai között, hogy az utóbbiakat kivételeseknek, a szokványostól eltérőknek titulálja. Mindazonáltal a tapasztalatok „kivételes” státusa kivételes válaszokat hív elő: egy-egy roma diákja érdekében sokszor fáradhatatlan energiával lép fel a tanára, hogy az otthoni problémákra választ és segítséget találjon. Persze tekinthetnénk önfényezésnek, ha minderről csak a pedagógusok számolnának be. De a helyzet nem ez: alig akad olyan diák- és szülői interjú, amelyben fel ne bukkanna egy-egy különösen támogató tanár figurája, és szó ne esne azokról a fontos tanácsokról, amelyeket a jövőbeni iskola megválasztásában az amúgy nem különösebben baráti érzelmű pedagógusoktól kaptak. A viszony persze nem partneri: a segítő szándékú tanár paternalizmusa minden szaván és tettén átsüt. De a paternalizmus azért mégsem tekinthető megbélyegző és kirekesztő szándékú diszkriminációnak, vizsgált kérdésünket – az osztályzatokban kifejeződő leértékelést – tehát aligha magyarázza.

Végül a harmadikként felvonultatott „kulturális” magyarázat is erősen

sántít. A legfőbb problémája, hogy okként kezeli a fejleményt: úgy tünteti fel, mintha valamilyen kibogozhatatlan eleve elrendelés okozná a cigány gyerekek iskola iránti érdektelenségét és elfordulását azoktól a normáktól és értékektől, amelyeket az iskola megtestesít. Könnyű belátni, hogy hadilábon áll az érvelés. Nemcsak azért, mert ha ki is alakul az apátia vagy a kifejezett szembefordulás, e folyamatnak története van. A cigány gyerekek – akár nem cigány társaik – igazi gyermeki kíváncsisággal és a hat-hét évesekre oly jellemző tudásvágygal lépik át az általános iskola első osztályának küszöbét. Sok kellemetlen tapasztalatnak, nyílt vagy burkolt negatív megkülönböztetésnek, elutasításnak, mellőzésnek és hátratorolásnak kell élményként felhalmozódnia, mire a gyerek magában lemond az iskoláról mint olyan intézményről, amelyet nem neki, hanem kimondottan másoknak találtak ki (Kende 2000). Ezt a fokozatos építkezést márpedig nem lehet az áldozat nyakába varrni. Inkább bizonyos meglepetéssel érdemes észrevennünk, hogy minden negatív élmény dacára, a cigány gyerekek is, szüleik is kitartanak az iskola fontossága mellett. A gyerekekkel készült interjúk árnyalt ellentmondásként hozzák felszínre, hogy a cigány gyerekek többsége az összes rossz élmény dacára ragaszkodik az intézményhez, amelynek tanulója, de különösen gazdaszodik annak lehetőségéhez, hogy innen továbbléphetessen, és értelmes módon hasznosítható tudáshoz, szakképzettséghez és kamatoztatható szakmai gyakorlathoz jusson. A gyerekeknél talán csak a szüleik eltökéltebbek. Noha közülük sokan be sem fejezték az általános iskolát, az élet alapvető rendezőelvének tekintik, hogy gyerekükkel ez még egyszer meg ne essen. Az utóbbi évtizedek egyik legfontosabb változásának lenyomatát láthatjuk itt: a legkevésbé tanult és a legnagyobb szegénységben élő roma családok számára is alapszabvány lett, hogy gyermekeiknek legalább 16 éves korukig az iskolában a helyük, és el is várják az iskolától, hogy a tanulói idő tíz esztendejét értelmes, az életben és a munkában jól hasznosítható tudáskészlet átadásával és elsajátításával töltse ki. Legyenek tehát bármilyen ambivalensek az érzelmek, a közösség iskolapártoló normája megfellebbezhetetlen szabályként írja elő az iskolai részvételt a cigány fiatalok számára. S ha ez így van, akkor a „kulturális” érvből nem sok marad: az iskolai leértékelődésért aligha okolható a családi ház „hibás” beállítódása és nemtörődöm hozzáállása.

Összefoglalóan kimondhatjuk tehát, hogy a közvéleményben mutakozó, minden divatjuk ellenére, a cigány gyerekeknek az iskolai osztályzatokban kifejeződő leértékelődését az egyéni felelőségeket firtató népszerű magyarázatok egyike sem indokolja. A tény azonban ettől még tény marad: láttuk, az etnikai dimenzióban gyakorlatilag kettévál a világ. A jó tanulók közé jószerivel csak többségi gyerekek kerülhetnek, a rossz tanulók esélytelen táborát viszont létszámbeli arányukat többszörösen meghaladóan a roma tanulók népesítik be. Tovább kell tehát kutakodnunk, hogy megérthessük azokat a „magasabb érdekeket”, amelyek e drasztikus eltéréseket magyarázzák, s a kétvágányú értékelés szembe szökően diszkriminatív rendszerét mozgásban tartják.

Intézményi érdekek

Az eddigiekben az osztályzatok alakulását személyek viszonyulásaiként ábrázoltuk: a minősítés számszerű eredményeit alakító relációkban gyerekek és szülők álltak az egyik oldalon, az érdemjegyet osztó pedagógusok a másikon. Persze közben jól tudjuk, hogy e személyközi viszonyok nem strukturálatlan terekben formálódnak: minőségüket és dinamikájukat messzemenően meghatározza a keretet adó intézmény, az iskola. Általános iskola és általános iskola között azonban hatalmasak a különbségek. Tudjuk, hogy vannak közöttük híresen jó, kiváló tudású pedagógusokat foglalkoztató elitiskolák és lepusztult falusi cigányiskolák, vannak, amelyeknek diákjai közül az ország legjobb gimnáziumainak később hazai és nemzetközi versenyek díjainak sorát elhódító élcsapata kerül ki, és vannak, ahonnan a tankötelezettség korhatára előtt lemorzsolódók derékhada verbuválódik – egyazon intézményrendszer egymástól fényévnyi távolságra lévő pontjairól beszélünk tehát. Az éles különbségeket meggondolva, ezért nem hagyhatjuk számításán kívül, hogy *hol* születnek azok a csoport-specifikus tanulmányi átlagok, amelyekről mindaddig szó volt.

Az iskola „minősége” több szempontból is figyelmet érdemel. Mint már volt róla szó, átlagosztályzatai önmagukban is fontos információt hordoznak, tájékoztatnak, orientálnak. Innen nézve pedig az egyes pedagógus motivációin és szempontrendszerén túl, össz-intézményi igazodási érdek szabályozza a sávot, amelyben nem általában a tudást és teljesítményt, hanem annak az adott iskolára jellemző relatív szintjét is alakítják az egyes tanulókról született minősítések. De fontosak az osztályzatok intézmény-specifikus jellemzői az iskola mint közösség belső dinamikája szempontjából is. Üzenhetnek meritokratikus orientációról, és arról, hogy annak szellemében osztályok között és osztályokon belül az értékelt teljesítmény szerint markáns különbségek alakulnak; de üzenhetnek arról is, hogy az iskola a teljesítménynél többre értékeli a barátságos, jó légkört, amit – többek között – éppen a tanulók közötti különbségek szűk mederben tartásával támogat; üzenhetnek az osztályzatok erős belső szelekciós készítésekről az osztály-átlagok széthúzása révén; és üzenhetnek ezzel éppen ellentétes integrációs törekvésekről azáltal, hogy az iskola vezetői nemcsak a gyerekek családi és etnikai háttére szerinti keveredésre ügyelnek, de a teljesítmények szerintire is, ezzel igyekezvén előmozdítani, hogy mindenütt legyen motivációs húzóereje a kitaró és elismert munkának.

Bár a jelzett iskolapolitikai különbségek figyelemreméltó eltérésekkel alakították a két város iskoláinak osztályzati profilját, mindennél fontosabb intézményi szempontnak bizonyult, hogy az iskolák „minőségének” a végzős diákok átlagosztályzata révén kifejeződő mutatója objektív háttérrel kölcsönöz annak az éles és nyílt szelekciónak, amelynek révén a tanulók a következő iskolafokozat pozícióin elhelyezkednek. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezek az intézményi átlagok mintegy láthatatlan szorzószámokként működnek: felsúlyozzák a „jó helyről” származó jegyeket, és leértékelik azokat, akik gyenge iskolából igyekeznek tovább. Ez a láthatatlan pontrendszer átírja, felülírja a hozott átlagot, s ezáltal a

valóságban széthúzza az osztályzatok skáláját, aminek révén elfogulatlan technikai kérdésként tűnik fel, hogy végül ki mely intézménybe nyer bebocsáttatást. Innen nézve tehát nem is annyira maga az adott általános iskola, mint inkább az onnan kikerülő gyerekeket felvenni, vagy éppen elutasítani szándékozó középiskolák érdeke diktálja, hogy az egyes iskolákhoz szinte a nevükként tapadjon az őket minősítő tanulmányi átlag. E visszaháramló hatások révén pedig a „jó” vagy „rossz” minőség pecsétje mintegy előtagként illeszkedik az intézmény minden egyes diákjához, amit le nem vetkőzhető adalékként visz tovább, egyéni bizonyítványa kiegészítő információjaként.

Adatfelvételünk meglepő erővel hozta felszínre az itt vázolt összefüggéseket. Kiderült: míg a többségi gyerekek osztályzatokban mért előnye – bárhol tanuljanak is – gyakorlatilag megrendíthetetlen, addig roma társaik bizonyítványa markánsan különbözik aszerint, hogy az milyen közegben született. Mintha az iskolák és osztályaik társadalmi és etnikai szerveződésének éppen a roma tanulók közötti differenciálás, illetve a többségek velük szembeni előnyének minduntalan érvényre juttatása lenne a legfőbb értelme. Ahogy az osztályzatok mutatják, e különbségtetésben persze perdöntő a szegregáció jelentősége: a dominánsan vagy kizárólag roma tanulók által látogatott osztályok a – jegyekben is kifejezett – reménytelen leszakadás melegágyai.

Érdeemes végigtekintenünk a hierarchián. Az első figyelemreméltó jelenség, hogy a többségi gyerekek minden iskola- és osztály-típusban hozzák a középiskolai bejutást kényelmesen garantáló 4,1–4,3 tizedes átlagosztályzatokat. E „szabály” alól egyetlen fontos kivétel adódik: azok, akik dominánsan romák által látogatott osztályokban tanulnak, legfeljebb roma osztálytársaikkal szemben tartanak fenn szerény előnyt, de 3,5 tizedes átlaguk messze elmarad többségi társaikétól. Persze nehéz tudni, hogy mi volt előbb és mi utóbb: ún. „problémás” tanulókként kiszelektálta őket az eredeti iskolájuk, és a stigmatizáló leminősítésre választ adták fel a tanulási ambíciójukat, vagy éppenséggel „átlag-rontó” atipikus tanulmányi karrierjük volt az oka az iskolai átsorolásnak. A részletesebb adatok az előbbi pályát valószínűsítik: e „leminősített” többségi gyerekek komoly családi traumákról és betegségekről adtak számot. Mindezzel azonban ritka kivételekként talákoztunk: a nem roma tanulók között az intézmény-független jó minősítés volt a norma.

A roma tanulók átlagosztályzatai ellenben módfelett érzékenyek a közegre. Legyen szó akár iskolákról, akár iskolán belüli osztályokról, ott, ahol a roma tanulók adják az egyértelmű többséget, a leminősítés a bevett gyakorlat: ezekben az osztályokban a roma tanulóknak nem kevesebb mint 58–70 (!) százaléka „éppen csak megfelelt” minősítéssel és a hangsúlyosan leértékelő 3,3 átlaggal zárja az általános iskolai karriert. Figyelemreméltó, hogy e leminősítés még ott is sújtja a roma diákokat, ahol legalább formai értelemben törekvés mutatkozik az etnikai integrációra. Bár az osztályok szervezésében hangsúlyozottan színvak politikát követnek, az értékelésekről ugyanez már nemigen mondható el a vegyes összetételű iskolákban és osztályokban: e közegekben a roma tanulók 3,8 tizedes átlaga jóval elmarad többségi társaik 4,2-es szintjéhez képest. Némi esély az elismerésre és a középiskolai továbbtanulási pálya legalább elvi kinyitására csak ott van, ahol számarányuk szerint meghatározó a többségek

jelenléte. Ezekben a dominánsan többségi iskolákban és osztályokban az odajáró roma gyerekek gyakran elérik, vagy akár túl is szárnyalják többségi osztálytársaikat: 4,4-es átlaguk a számok nyelvén is beszédesen jelzi elszántságukat és kitartásukat. Igaz, az interjúkból tudjuk, hogy e bátor, ugyanakkor általában módfelett magányos feltörekvési utak háttérben jobbra több generációs asszimilációs vágy és igazodás munkál, és csak ennek fedezetével mer vállalkozni, aki e pályára lép, miközben a többségiek általi elfogadását éppen feltűnő „másságának” köszönheti. Úgy is fogalmazhatunk tehát, hogy a többség és a többségi intézmény szemében közösségük látványos elhagyása az ára annak, hogy roma lányok és fiúk előtt kinyíljanak azok a kapuk, amelyeket „alapállásban” – láttuk – kemény módon zárva tartanak előttük az iskola szelekciós mechanizmusai. Az osztályzatok a szelekciónak adnak „nevet” és mértéket, s ahogy a számok mutatják, mindenekelőtt az etnikai különbségtétel révén.

E különbségtétel egyik fontos, további vonása, hogy a burkolt szelekcióhoz szélső esetben nyílt elkülönítő eljárások kapcsolódnak. A szegregált roma osztályokat sújtó, drasztikus leértékelés mellé odakíváncozik ugyanis, hogy azok az osztályisméltésre ítélt tanulók gyűjtőhelyei: az ide járó roma gyerekeknek nem kevesebb, mint 42 (!) százalékát iskolai karrierje egy korábbi pontján az alsóbb osztály megisméltésére utalták (amihez összehasonlításként annyit, hogy ez a büntetés a végzős nyolcadikosoknak mindössze hét százalékát érintette az évek során), s innen szemlátomást nincs kitörés: sorsuk vagy az osztályról osztályra bukdácsolás vagy a „kegyelem-jegyek” által való továbbengedés lesz. De akár így, akár úgy alakul a pályájuk, az általános iskola befejezésekor többnyire már betöltik a tankötelezettségi korhatárt, és mindenki megkönnyebbülésére kilépnek az iskolai oktatás keretéből. A szélsőséges margóra szorulás e történetei az érintett osztályközösségekben nem egyszerűen a rossz érdemjegy, hanem az iskolával való teljes szembekezdés üzenetét hordozzák, és szinte magukért beszélően domborítják ki a fölöslegesség érzetét: az osztály azok sorsközössége lesz, akiket – ha az eljárásnak törvényi akadályai nem lennének – réges-rég kivetett volna magából az iskola. Így pedig ambiciózus tanulási kedvet és a felemelkedésért való szorgos munkálkodást aligha lehet várni: az önfeladás csak logikus következménye az intézmény részéről tapasztalt, nyílt lemondásnak.

Az eddig elmondottakat így összegezhetjük: a mélyen tagolt általános iskolai rendszerben az egyes iskola- és osztály-típusok egymástól nem egyszerűen markánsan különböző társadalmi és etnikai összetételük révén válnak el, hanem e profilokat teljesítmény-mutatóként értelmezett osztályzat-értékek is rögzítik. Bár a kategóriák az osztályozás gyakorlata révén valamennyi tanuló teljesítményének minősítését magukba sűrítik, igazi tétje és jelentősége a lefelé irányuló különbségtevéseknek van. Mintha a roma gyerekek és az elsősorban általuk látogatott osztályok és intézmények leminősítő osztályzatai révén a rendszer egy sajátos szűkítést hajtana végre. A „jobb helyekről” való „jobb” tanulók – bárhonnan jöjjenek is – megnyugtató osztályzataik révén megtarthatják (sőt, újra megkapják) a pátenst arra, hogy a középfokon a választás szabadságával induljanak. Ennek azonban az az ára és az a visszája, hogy a roma gyerekek – az erősen asszimilálódni vágyó kevesektől eltekintve – megfosz-

tatnak ugyane szabadságtól, s mire az általános iskolai tanulmányok végére érnek, vagy a feladás (a korhatárt elérték esetében), vagy az iskoláztatás perifériális intézményének számító szakoktatási rendszer hiányszakmákra beiskolázó, reziduális képzőhelyeinek egyike vagy másika marad az egyetlen választásuk.

Úgy tűnik tehát, hogy az általános iskola valójában nem is a „maga számára” működteti az osztályozás rendjét: igazi súlya és jelentősége a kifelé irányított üzenetnek van, s bár így sok lehet a címzett is, közöttük mégis csak kitüntetett helye van a középfokú oktatás intézményeinek – a gimnáziumoknak, szakközépiskoláknak és a szakoktató iskoláknak. Ezek az intézmények ugyanis a már többször emlegetett intézményi átlagosztályzatok mellé egy további fontos mutatót rendelnek: az egyes intézmény-típusokban továbbtanulók arányát. Nem nehéz belátni, ha egy iskolából nagy számban kerülnek a város elit-gimnáziumának elit nyelvi osztályába, az megerősítés és dicséret: arról szól, hogy a kérdéses általános iskola jól megalapozó ismereteket, biztos tanulási készségeket és a sikerre törekvő beállítódást hagyományoz a diákjaira. S ugyanígy: a jó hírű egészségügyi szakközépiskola elsős diákjai visszamenő hatállyal dicsérik általános iskolájukat és hajdani tanáraikat azzal, ha új iskolájuk szép számban fogadja be őket. De haladhatunk lefelé a grádicsokon: egy-egy középiskolai profil vagy szakirány szinte magába olvasztja a kibocsátó általános iskolákról szóló információkat is, amelyek aztán megerősítően veszik tudomásul – és a maguk működésének részévé avatják – ezeket a kívülről, egyszersmind hierarchikusan felülről érkező minősítéseket. Az eredmény az általános és a középfokú iskolák kölcsönös egymásnak megfeleltetése, amely nem kis részben éppen az osztályzatok révén teremt egységes nyelvet e különbségek „elbeszéléséhez”.

E nyelv megteremtésének eszköze a „láthatatlan pontozás” korábban már említett rendszere. E pontozási eljárás éppen attól „láthatatlan”, hogy annak szabályait soha, sehol, senki nem fektette le, és alkalmazása mintegy a szokásjog erejével él és terjed tovább. A szokásjog márpedig nemcsak egy iskola végzőseinek „beszédes” átlagosztályzatát kalkulálja az intézményi minősítésbe, hanem azt is, hogy az onnan kikerülő gyerekek tipikusan merre mennek tovább. E szokásjog szerint pozitívan értékelődik a gimnáziumban továbbtanulók magas aránya, míg hiába produkál akár jó számszaki átlagot, kevés a becse annak az intézménynek, ahonnan döntően szakiskolákba mennek tovább a végzős diákok. Kutatásunkban kísérletet tettünk rá, hogy számszerűsítsük e szokásjogot. A felvételünkben szereplő iskolák jól körvonalazható három csoportba sorolódtak: erős intézményeknek bizonyultak azok, amelyekből a végzősöknél legalább 30 százaléka gimnáziumban folytatta a következő évet; a közepes kategóriát azok tették ki, amelyekben az arány 15 és 30 százalék között volt; végül gyengének minősültek azok az iskolák, amelyekből alig-alig került gyerek gimnáziumba (az arány 15 százaléknál kevesebb volt). E hármaskategória nyomán módunk nyílt arra, hogy becsléseket tegyünk: mekkora a hányada azoknak az általános iskolai osztályzatoknak, amelyek származásuk intézményi hátterének „beszámításával” is lábon maradnak, s mekkora azoké, amelyek a középfokú intézmények rostáján menthetetlenül leértékelődnek. És ami még fontosabb: túl az egyéni osztályzatok „üzenetértékén”, kiknek az osztályzatait erősíti meg

értékállóságában az intézményi háttér, és kik azok, akik e „láthatatlan pontozás” végső vesztesei.

Az eredmények megdöbbentő erővel hozták felszínre a láthatatlan minősítés erejét. Kiderült, hogy az általános iskolát kiváló eredménnyel elhagyó, magasan iskolázott szülői háttérből érkező gyerekek számára ez a láthatatlan szelekció egyértelműen megerősítő jellegű: közel kétharmaduk az így értelmezett „jónál is jobb” eredménnyel vehet irányt a neki tetsző középiskolába, és befogadását szinte semmi sem akadályozza. Az osztályzati különbségtételre ráerősítő intézményi „pontozás” legnagyobb vesztesei ugyanakkor a képzetlen szülők gyerekei. Hiába sok évi törekvésük és az eredményként elkönyvelt színjeles bizonyítvány: mert nem eléggé „jó” helyről származik, a középiskolai orientáció szűrőjén a jeles értéke 70 százalékban odavész, és „igazi” jelentése szerint legfeljebb jó eredményként értékelődik. Nem így van ez persze az éppen csak a határt súroló bizonyítványokkal: ezeket gyakorlatilag „egy az egyben” ekként olvassák a középfok intézményei is, és bár elvben akár felfelé is súlyozhatnák az eredményt, erre a megvizsgált gyerek-sokaság körében nem adódott példa.

Fontos ugyanakkor észrevennünk, hogy az adott összefüggésben az etnikai háttér különbségteremtő ereje nem különösebben kiemelkedő. Az intézményi háttér beszámításával a többségi gyerekek esetében alig valamivel nagyobb arányban (47 százalék) maradnak értékörzőek a kapott kitűnő bizonyítványok, mint roma osztály- és évfolyamtársaik esetében (43 százalék), és hasonlóan egymáshoz közeli az értékörzési arányok a többi osztályzati kategória esetén is – leszámítva az éppen csak áteresztettek csoportját, akik között az teremt különbséget, hogy a többségiek még e rossz bizonyítvány ellenére is továbblépnek, míg a romák – ahogy fentebb volt már szó róla – megválnak az iskolázás minden formájától. E meglepő etnikai „kiegyensúlyozottság” egyszerre pozitív és negatív tartalmú. A pozitív vonulat, hogy a roma gyerekek között nagyjából többségi társaikkal azonos arányúak és – legalábbis a gimnáziumon kívüli iskolafokokozatokban – hasonló irányúak a továbbtanulási törekvések, amit a középiskolai jelentkezésekben viszonylagos szabadsággal érvényesítenek (e szabadság utóbb persze hamar elpárolog, de a törekvésekben jelen van, s ez mindenképp figyelemreméltó fejlemény). A negatív tartalmat láttuk korábban. Ahogy a fentiek igazolták, az általános iskolai osztályozás maga elvégzi az etnikai különbségek szerinti kategorizálás nagyját. Láttuk, hogy az osztályzati különbségek igazi „értelme” nem a felfelé, hanem a lefelé szelektálás, és ez mindenekelőtt a – lényegében bárhol tanuló – cigány gyerekeket érinti. Ebben az értelemben azt mondhatjuk, hogy az intézményi különbségek láthatatlan bekalkulálásával zajló finomításnak etnikai vonatkozásban nincsen tétje: a cigány tanulókat a minősítés egy korábbi menetében az osztályzatok szerinti „durva” szelektálás már jószorival ki- és leszorította a jó középiskolákért folyó verseny pályájáról.

Továbbvezető utak – és csapdák

Bár az eddigiek ismeretében úgy vélhetnénk, valójában előre borítékolhatjuk az kimenetelt, mégis fontosnak látszik, hogy feltegyük a kérdést: végső eredményükben mennyire „sikeresek” az osztályozás útján megvalósított szelekció fentebb bemutatott formái? Mennyire áll, hogy jó gimnáziumokba csak „jó helyről” jött, jó családi háttérű tanulók pályázhatnak, és mennyire igaz az összefüggés a skála másik végén, miszerint örülhet a cigány iskolából vagy osztályból érkezett, rossz bizonyítványú roma tanuló, ha legalább valamelyik szerény presztízssú helyi szakiskola befogadja?

Kérdőívünkben érdeklődtünk a konkrét továbbtanulási tervekről, sőt, arról is, hogy megkérdezettjeink elképzeléseinek horizontján ott szerepel-e a felsőfokú diploma megszerzése. A válaszadás idején meglehetősen pontos elképzelésekre számíthattunk: a gyerekek éppen túl voltak a jelentkezési lapjaik beadásán, viszont időben elég közel volt még a döntés ahhoz, hogy azokat a motívumokat is felidézzék, amelyek szóba kerültek a szüleikkel, testvéreikkel, ismerőseikkel folytatott latolgató beszélgetésekben, vagy amelyeket tanáraik hoztak elő, amikor tanácsaikkal igyekeztek ebbe vagy abba az irányba terelni a személyes választást.

A borítékoltnak gondolt kimenetekkel szemben az eredmények igencsak meglepőek. Mert bár azt vártuk volna, hogy az osztályozást övező társadalmi közmegegyezés szinte önjáróvá és önmagát igazolóvá emeli a benne foglalt intézményes különválások társadalmi tudomásul vételét, az adatok a minden további nélküli elfogadással szemben ható erők egész tárházát vetítették elénk. Kiderült: ami a törekvéseket és vágyakat illeti, azokban szemlátomást ott munkál az elgondolás, hogy a középiskola szabad megválasztásával adódik még egy esély, van még lehetőség a korrekcióra – akár a személyt érintő minősítést, akár a minősítéssel kifejezett hozzáférési esélyt tekintjük. A vágyak „demokráciáját” mi sem fejezi ki beszédesebben, mint az, hogy az osztályzataik szerint többségükben – láttuk – már általános iskolai életükben partszélre szorított roma diákok közel harmada minden valóságos esélytelenséggel szemben elszánást érez magában a majdani diploma megszerzésére, és e vágyában még az sem korlátozza, ha „átmenetileg” szakiskolában folytatja a tanulmányait. Még meg nem tört gyermeki optimizmusuk szerint ott van a levelező vagy esti iskolai érettségi lehetősége – a mostani iskolaválasztás a mostani szegénységnek és mielőbbi pénzkereseti lehetőségnek szól, de amint jobbra fordulnak majd a dolgok, könnyűszerrel végrehajtható a korrekció. Ezek az elgondolások nem esnek nagyon messze a többségiekétől. Igaz, ez utóbbi csoportban a diploma majdani megszerzését fontolgatók aránya jóval nagyobb – 49 százalék –, de a többlet főleg a jó helyzetűek magas arányából következik, akiknek már ma sem kell családfenntartói munkalehetőségekről és a szűkös keretek szabta lemondásokról gondolkodniuk. E számpár láttán nem igazán csodálkozunk azon, hogy a középfokú iskolák közötti választás arányai valójában alig-alig különböznek: ahogy többségi társaik közül minden negyedik, úgy a roma tanulók közül közel minden ötödik a gimnázium felé törekszik (18 százalékuk), miközben a végzős nyolcadikosok többsége – öt diák közül

három – etnikai hovatartozásra való tekintet nélkül a szakközépiskolák valamelyikében képzelel el a szakma és az érettségi egyidejű megszerzését. Értelemszerűen csaknem azonosak a szakképző iskolák felé törekvők arányai is (16, illetve 15 százalék). Az etnikai hovatartozást tekintve, érdemleges különbség csak egyetlen ponton adódik: míg a többségi családokban gyakorlatilag elképzelhetetlen, hogy a gyerek az általános iskola végeztével befejezettnek nyilvánítsa az iskolai tanulást, a roma gyerekek nyolc százaléka ki kíván lépni az oktatás kötelekéből. Ez akkor is aggasztóan magas arány, ha tudjuk: formailag élhetnek is e döntéssel, hiszen a korábban már említett osztályisméltések révén életkorban elérték a tankötelezettség határát. Tudván tudva azonban, hogy a nyolc osztályos végzettség szinte vasmarokként szorít a munkanélküliségre és a mélyszegény létre, a róluk való lemondást nemigen nevezhetjük másnak, mint társadalompolitikai vétségnek, amiért a felelősség nem kis részben a fiatalot megtartani és motiválni képtelen iskolát terheli.

Feltételezhetjük persze, hogy a megoszlások hasonlósága a véletlen játékának a következménye. Láttuk korábban, hogy osztályzataikban szinte kasztokra tagolja az általános iskolai rendszert az iskolák közötti és intézményeken belüli etnikai szegregáció: gondolhatnánk tehát, hogy az érdemjegy minősítő erejének érvényével a gimnáziumoknak nemigen merészkedik más a közelébe, mint a jó színvonalú többségi iskolák sikeresen teljesítő tanulói gárdája, a roma osztályok a bukást éppen csak megúszó tanulói pedig „magától értődő” módon iratkoznak a környék szakképző iskoláiba, s legfeljebb azzal kísérleteznek, hogy minimális presztízszt és tűrhető fizetést ígérő szakmákra osszák be őket. Tagadhatatlan: a szegregáció rendszere erős orientációként működik, és a domináns számarányok valóban a vártak megfelelően alakulnak. De még itt sem áll fenn az egyértelmű megfeleltetés. A helyi iskolapiac leghátrányosabb helyzetű iskoláinak és osztályainak diákjai szemlátomást nekirugaszkodnak: 10 százalékban gimnáziumba jelentkező tanulók arányukkal persze elmaradnak az elitiskolákból tanulmányi átlaguktól függetlenül 30 százalékban ide törekvők csoportjától, de a különbség feszításvá feltétlenül szerényebb, mint amire pusztán az osztályzatok különbségei alapján számíthatunk. És ha ez utóbbiakat, a nyolcadikos bizonyítványokat nézzük, akkor egyenest fordulatot látunk: szerezte bárhol is, jeles bizonyítványával a roma gyerekek 59 százaléka a gimnázium felé igyekszik, míg jól tanuló többségi társaik között a megfelelő arány csak 44 százalék. És haladhatunk tovább az összefüggések mentén: a képlet rendre hasonló. Míg persze a magasan iskolázott családok jól tanuló gyermekeinek szemében lényegében a gimnázium az egyetlen szóba jöhető lehetőség, s ebbéli törekvésüket senki fia felül nem írja, azért el nem hanyagolható az az egyharmados arány sem, amit a tanulatlan családokból kikerülő, erős feltörekvési vágytól hajtott és kiemelkedően jól teljesítő gyerekek körében látunk. Ha pedig az érettségizett középréteg gyermekeit nézzük, szembeszökőnek leginkább az mutatkozik, hogy érdemjegyétől lényegében függetlenül, e csoport közel kilenctizede feltétlenül az érettségi megszerzésében gondolkodik, s az elit-csoporttól legfeljebb az különbözteti meg, hogy vágyaik horizontján mindenekelőtt a gyakorlatias szakközépiskolában megszerzendő végbizonyítvány tűnik fel, míg közöttük egyértelműen második helyre szorul a gimnázium választása.

Nézzük tehát bárhonnán, azzal szembesülünk, hogy míg az osztályzatok rendszere kemény módon kialakított pályákra utasítja és feszes keretek közé tereli az általános iskolai diákság különböző társadalmi és etnikai háttérű csoportjait, s míg az érdemjegyek révén merev kategóriákat állít az iskolaszervezet különböző építőelemei között is, a számszaki minősítések éppen ott bizonyulnak gyenge eszköznek, ahol alkalmazásuknak elvileg a leginkább értelme lenne: ez pedig a diákságnak a középfokú intézmények szerinti szétosztása. Az osztályozás értelméről és a hozzá fűződő erős érdekeltségekről korábban mondottakra visszautalva, egy meglehetősen éles társadalmi konfliktus körvonalai bontakoznak ki előttünk. Mert bár az alsó- és középfokú oktatás pedagógusai és maguk a mögöttük álló intézmények mindent elkövetnek azért, hogy a továbbtanulás pályáit és a konkrét iskolaválasztásokat az osztályzatokba sűrített szakszerűségi és alkalmassági mutatókhoz kössék, a szülői és gyermeki vágyak és törekvések jelentős mértékben elutasítják ezt a logikát. Javáreszt a hátrányos iskolai és otthoni háttérű diákok vágykövető továbbtanulási törekvései nyomán áll elő, hogy felborulnak a hallgatólagosan elvárt arányok: az intézményektől igencsak szerény bizonyítványuk révén tulajdonképpen nyíltan eltanácsolt diákok is a középiskolák felé igyekeznek, és még a szakiskolába jelentkezők nem elhanyagolható 12 százaléka is úgy tervezi, hogy élete egy későbbi pontján érettségit szerez, majd elindul a diplomáért. De mindez vajon azt jelenti-e, hogy hiábavaló a „hivatásrendi” eltökéltség, a társadalom végül is elutasítja, de legalábbis felülírja a pedagógus szakmailag megalapozott és körültekintően meghozott osztályozási ítéletét? Vagy arról van-e inkább szó, hogy az osztályzatok révén folyó „beszélgetés” az iskola és a gyerekek családja között valójában „süketek párbeszéde”, amelyben a felek más és más – egymás által ugyanakkor meg nem hallott – ambícióknak és elképzeléseknek adnak hangot?

Kutatásunk anyaga azt jelzi, hogy mindkét feltételezésben van jó adag igazság. Hiába a kezükben a szakmai döntéshozatal eszköze, hiába megfellebbezhetetlen az autoritásuk az osztályzatok szerinti minősítésben, a pedagógusok – a velük készült interjúk egyértelmű tanúsága szerint – eszköztelennek és kiszolgáltatottnak érzik magukat. Úgy látják, szavuknak nemigen van hitele a szülők előtt, és ahogy cseperednek, a diákok sem veszik igazán komolyan, ha egy rosszabb jeggyel nagyobb energiabefektetésre próbálják ösztökélni őket. A legtöbb bajuk éppen a leghátrányosabb háttérű diákokkal és szüleikkel van: távolságtartásukat az iskolától érdektelenségnek értelmezik. És a felgyülemlett frusztráció hatása alatt nem sok hajlékonyságot mutatnak. Sokan dacosan mesélik, hogy amikor eljön a továbbtanulási formanyomtatványok kitöltésének ideje, a maguk részéről azt látják a legjobbnak, ha ragaszkodnak a (rossz) bizonyítvány betűjéhez, és ennek megfelelően fogalmazzák az ajánlásokat. Mondani sem kell: merevségüket a gyerekek és a szülők nem támogatásként, hanem megfosztásként értelmezik. A velük készült interjúk visszatérő motívuma, hogy bár más középiskolát választottak, az általános iskola első helyen megjelöltként mégis a város rossz hírű szakiskolájába kívánta elküldeni a végzős diák jelentkezési lapját. E kirekesztési szándékkal szemben már nyílt sisakos ütközteté válik a küzdelem: a tanár csalatkozására vagy kifejezett bosszúságára a város valamelyik jobb isko-

lájába adják be a papírokat, és teszik ezt sokszor annak ellenére, hogy a befogadásban esetleg maguk is kételkednek.

A történetek többsége persze azért békésebb. De ha a tanár és a szülői ház nyílt ütközésére nem kerül is sor, egymás motívumainak megértésére és kölcsönös megvitatására nemigen törekednek a felek. A korábban elmaradt diskurzust – úgy tűnik – már késő elkezdni. A családi elgondolások és vágyak kifejtetlenül munkálnak a háttérben, és a tanárok szemében értetlenségnek bizonyul a szülők „szabályszegő” magatartása, amikor másfelé igyekeznek, mint amit gyermekük bizonyítványa sugallna. Úgy fest tehát, hogy két nagy vonulat húz itt el, sokszor egymással szemben. Az iskola értékrendjét híven megtestesíti az osztályzat – nem csoda ezért, hogy a pedagógus különös nyomatékkal a bizonyítvány diktálta utat ajánlja. A beadott jelentkezési lapok azonban – láttuk – jócskán eltérnek az iskola és a pedagógus javasolta pályától. Mintha lennének más értékek is, mint a tudásbéli teljesítmény, a célszerű alkalmazkodás és az iskola-konform viselkedési minták követése. És mintha a diákok – különösen a roma diákok – iskolaválasztásait igen gyakran e homályban maradt más szempontok vezérelnék.

Kutatásunk egyik lényeges törekvése volt e háttérbe szorult motiváló elgondolások, vágyak és elgondolások megismerése. Ezért mind kérdőíves felvételünkben, mind a gyerekekkel és szüleikkel folytatott interjúkban nagy súllyal szerepelt az iskolaválasztási döntéseiket befolyásoló szempontok kérdése. Tudjuk persze, hogy az egyes iskolatípusok a tőlük elvárható alapfunkciókat tekintve eleve elkülönülnek: gimnáziumba jobbra az megy, aki később egyetemen vagy főiskolán kívánja folytatni a tanulmányait; a szakközépiskola nyitva hagyja az azonnali munkavállalás és a továbbtanulás közötti választás későbbi lehetőségét, de felkészít mindkét irányba; a szakképző intézmények pedig mindenekelőtt a gyors elhelyezkedés felé irányítják diákjaikat, és teszik ezt a továbbtanulás előfeltételeként tudott általános kulturális tartalmak közvetítésének háttérbe szorításával.

Mindazonáltal a három iskolatípusnak az alapfunkciókon túlmenő egyéb tartalmai is vannak. A gimnázium megadja a gyermeki függetlenség és szabadság megnyújtásának lehetőségét; a szakközépiskola markánsan kirajzolódó társadalmi profilja révén a középosztályi szocializáció készségrendszerét és kapcsolati hálóját teremti meg; a szakiskola pedig a maga társadalmi és gazdasági kapcsolódásai révén a munkapiacra belépés feltételeit, ismeretrendszerét és belépési csatornáit biztosítja. S mindezen túl, a választás szempontjából fontos motívum lehet egy-egy intézmény jó reputációja, köztudottan barátságos légköre és egyenrangúságra épülő szellemisége, valamint nyitottsága a szülői házzal folytatott kooperációra. A motívumok e gazdagsága értelmessé tette tehát, hogy utánajárjunk: a gyerektársadalom és a szülők szemszögéből nézve, mutatkoznak-e különbségek a várákozásokban, amelyek iskolaválasztásaik háttérben állnak.

A motívumok és értékek e kiszélesített körének számbavétele érdekes és fontos összefüggéseket hozott felszínre. Mert bár az egyes iskola-típusokhoz fűződő utilitarista szempontok érvényben maradtak, kiderült, hogy szerepük távolról sem kizárólagos a választásban. Az érvelésekből kitűnt: lehet ugyan a gimnázium a legjobb választás a későbbi tovább-

tanulás felől nézve, de tanári karának markánsan elitista szemlélete és az osztályok között évről évre felállított hierarchikus rend érvényesítése elijeszt: aki születése és családi helyzete szerint nem eleve „odavaló” (az utóbbiak márpedig kizárólag a helyi elit gyermekei), azokat a csaknem eleve bekódolt frusztrációtól és a kirekesztődéstől való félelem mégis inkább a jó hírű – bár tanulmányilag gyengébbnek tudott – helyi vendég-látó-ipari vagy egészségügyi szakközépiskolák felé tereli. És hasonlóan: ígérjen bár gyors keresetet a szerszámkészítésre specializálódott szakiskola, az iskolát övező rossz hírek elrettentenek, mert akit a szülei féltenek a drogozástól, ő pedig attól tart, hogy testi adottságai és szelíd beállítottsága miatt biztosan alulra kerül a verekedős banda-ütközetekben vagy neveltség tárgya lesz a maga szorgalmával, az – legyen bármilyen ellentmondásos a híre – inkább a sokféle szakmát tanító, de diákjainak elhelyezkedést nem feltétlenül biztosító vas- és fémipari szakközépiskolai képzés felé veszi az irányt.

E kiegészítő megfontolások persze természetesek. Igazán említenünk őket azért érdemes, mert cáfolatát adják a képzetlen családok – különösen a roma szülők – ún. „érdektelenségének”. Adataink és interjúink ennek éppen az ellenkezőjét jelezték: az iskolaválasztás szülők és gyerekek szemében egyaránt a kamaszkor talán legnagyobb súlyú döntése, amihez fontolgatások, az ismerősökkel és a hasonló helyzetben lévő szülő-társakkal való részletes beszélgetések és mérlegelések útján jutnak el. E tekintetben a társadalmi és etnikai választóvonalak nem működnek: a döntések hovatarozástól függetlenül igen sokrétűek és körültekintőek. Ha valamiben mégis mutatkozik különbség, az is inkább kiegyenlítő jellegű. Mert a továbbtanulás az a pont, amikor a tanárokkal és az iskolával egyébként kapcsolatot nemigen tartó családok – tisztában lévén alultájékozottságukkal – kifejezetten kérik a tanárok segítségét, és gyakran megfontolásaik egyik legfontosabb alkotóelemeként veszik számba a kapott tanácsot. A pedagógusok pedig többnyire veszik a jelzéseket: korábbi rossz élményeiket és a családokról „általában” kialakított elítélő véleményüket félretéve, hajlamosak arra, hogy amúgy mereven körülrajzolt munkaköri szerepükből átlépjenek a szociális munkáséba, s akár önellentmondások révén is beleéljék magukat abba, hogy a család felől nézve, nem a bizonyítvány a meghozandó továbbtanulási döntés egyetlen elrugaszkodási pontja.

Az iskolaválasztási motívumok tudakolása mindezek mellett egy mindezidáig a közvéleményben kevésbé számon tartott vonatkozásra irányította a figyelmet: arra, hogy a továbbtanulásról való döntés valójában a roma közösség *elismerésért folytatott küzdelmének* egyik kitüntetett terepe. Elemi erővel kerültek elő az évek során elszenvedett diszkrimináció és kirekesztettség élményei, éppenséggel a visszajukról. Ilyen megfogalmazásokat hallhattunk: „azért gondoltunk az X iskolára, mert tudjuk, hogy ott emberszámba veszik a romákat”, „azért megyek oda, hogy ott én is újra csinálhassam, amit mások – V. tanár mindenből kihagyott minket, cigányokat az általános iskolában”, „jót hallottunk róla, ott nem nézik le a cigányokat”, vagy „azt reméljük, ott nem közösitének ki minket”, stb. Ugyanezt erősítik a kérdőíves válaszok megoszlásai is. Bár fontos a megszerzendő tudás, szakmai ismeret és gyakorlat, mindent felülíró szempont, hogy az iskola befogadó legyen, tisztelje a másságot

és elismerje, hogy attól is viheti valamire az ember, ha cigány. Az etnikai megosztottság elemi erővel tört keresztül az adatok megoszlásán, éles választóvonalat emelve a romák és a nem romák közé. Bár az elfogadás a többségi gyerekek – közülük is mindenekelőtt a megkülönböztetés egy vagy más formáját elszenvedő hátrányos helyzetű diákok – számára is fontos értéke egy-egy iskolának, szemükben azért a tanulmányi és későbbi munkavállalási szempontok egyértelmű elsőbbséget élveznek. A sorrendiség megfordul a roma diákok körében, akik közel 60 százalékának rangsorolása szerint a másság tisztelete, az egyenrangúként való elfogadás és az alapvető emberi normák érvényesítése kerül a választás első helyére, a felvonultatott „szakmai” szempontok pedig – legyenek azok akár tanulmányiak, akár a későbbi elhelyezkedésre vonatkozóak – mintegy az „emberjogi” szempont előfeltételezettsége mellett jönnek számításba. Különösen élesen tanúskodik az elszenvedett diszkrimináció meghaladásának vágyáról és e vágy mindent maga mögé utasító erejéről a tény, hogy a szegregált roma osztályokból és iskolákból továbbtanulásra jelentkező diákok messze leggyakrabban említett megfontolásai éppen az elfogadás tekintetében az új iskolával megnyíló új esélyekre összpontosítanak. Az esélyegyenlőség vágy és remény, aminek közel kétharmados arányú emlegetése minden demonstrációnál vagy petíciónál élesebb kollektív kritika a kirekesztés mindama módozatairól, amelyeket évek hosszú során át el kellett viselniük, és amelyeket jó okkal cigány mivoltuknak tulajdonítanak.

E tények láttán nem túlzás azt állítanunk, hogy a középfokú tanulás terei körül zajló társadalmi küzdelmek valójában két, egymástól markánsan elváló vonulatot ötvöznek egybe. A többségi társadalom szemében a középiskola megválasztása elsősorban a jövőbeni társadalmi pozícióért folyó küzdelmek színtere. A roma gyerekek és családjaik szemében azonban elsődlegesen az elfogadás, pontosabban – az általános iskolai tapasztalatokkal szemben – az újra-elfogadás a tét. Az osztályozás mint a középfok különböző típusú és minőségű intézményeibe való bejutás szabályozója – láttuk – a többségi érdeknyalábhhoz illeszkedik. Iskolák és diákok számszaki értékelésének révén mintegy disztributív eszközként működik, amely alátámasztja és legitimálja a kialakuló különbségeket, egyértelműen a szakmaiság mezébe burkolván azokat. Látnunk kell azonban, hogy ugyanez az eszköztár visszavet és irrelevánsként utasít ki magából egy egyenrangúan fontos értéket: a társadalmi hierarchiában lent lévők, közülük is mindenekelőtt a cigányok törekvését a társadalom egyenrangú tagjaiként való elfogadtatásra. A kiterjedt elismerés-politikai küzdelem, amelynek lenyomatait fentebb láttuk, új és fontos terepként tekint a középfokú továbbtanulásra. A befogadásra törekvő iskolapolitikának gazdag merítési bázisként és a társadalmi és etnikai egyenlőtlenségek leküzdésének felhajtóerejeként kellene építenie szülőik és gyerekek tömegesen kifejezésre juttatott igényére, hogy végre legalább a közelébe juthassanak azoknak az iskolai pályáknak s velük azoknak a tudásbéli javaknak, amelyek elsajátítása nélkül reménytelen a kitörés és a felemelkedés. Ma nem ez a helyzet, hanem éppenséggel az ellenkező tendenciák felerősítése zajlik. S bár az osztályozás kialakított és szakmaiságában az új közoktatási törvény által hangsúlyosan megerősített eljárásrendje nem az egyetlen eszköz a diákok társadalmi és etnikai szelekciójára, mint

az eddigiekben igyekeztem igazolni, az érdemjegyeket a számszakiság által köréjük vont lepel különösen alkalmassá teszi a fel- és leminősítések megfellebbezhetetlen ítéletként való kimondására. E hatalmi mozzanat márpedig az osztályozást akkor is az egyenlőtlenségek és kirekesztések megerősítő eljárásává teszi, ha alkalmazói – a pedagógusok és az iskolák – választásuk szerint színvak elveket és befogadás-párti iskolaszervezési és tanítási eljárásokat követnének. Az érdekek küzdelmében ez utóbbi törekvések és beállítódások azonban nemigen jutnak érvényre. Mint ahogy hiába a cigányság csendes mozgalommá szélesedett törekvése a középfokú iskolák meghódítására, az osztályozáshoz fűződő többségi érdekek hatalmi szava erősebb. Így mire felvételi lapjaik átmennek a középiskolák szűrőjén, mire megszületnek a döntések a túljelentkezések kezeléséről és a pangó szakok feltöltéséről, a cigány gyerekek ismét egy mélyen tagolt hierarchia alján találják magukat. Hiába szeretett volna közülük minden ötödik érettségit szerezni, ez végül legfeljebb hat százalékuknak sikerül; és hiába álmodott minden harmadik közülük a majdani diplomáról, azt legfeljebb csak egy százalékuk tudja megszerezni (Liskó 2002, Havas–Liskó 2005, Liskó 2008). Mindehhez lényegében nem kell más, mint az osztályzatok révén elbeszélni: amit gondolnak, amit tudnak, amire vágnak, kevesebbet ér, mint nem roma társaiké, az egyenrangúként való befogadás értékei pedig „nem játszanak” az értékelés skáláján. Mindezzel nemcsak a roma diákok leértékelésének az általános iskolában már látott gyakorlata folytatódik töretlenül tovább, hanem páuens kerül egy szélesebb hatósugarú küzdelem vesztes állására is: az itt és most Magyarországnak oktatási rendszerében egyelőre „nem időszerű” a roma diákok egyenlő jogokon nyugvó és egyenlő szabályok szerint érvényesített részvétele.

Irodalom

- Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2009): *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények*. Budapest: OFI
- Havas Gábor – Lengyel Gabriella (2001): *Kisebbségi kérdések a felsőoktatásban. Kutatás a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa megbízásából*. Kutatási zárójelentés. Budapest: Országgyűlési Biztosok Hivatala
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet
- Kende Ágnes (2000): A kudarc okai. *Iskolakultúra*. 12. szám, 57–62. oldal
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*. 59. évf., 7–8. szám, 798–853. oldal
- Liskó Ilona (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: ECOSTAT, 95–121. oldal
- Oktatási Hivatal (2010): *PISA 2009 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal
- Róbert Péter (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. Budapest: Társi, 193–205. oldal

OKTATÁSI ESÉLYEGYENLŐTLENSÉGEK EURÓPÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON

Szalai Júlia (2012): A cigány gyerekek iskolai (le)értékeléséről. In: Kovách Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Budapest: Argumentum Kiadó – MTA TK Szociológiai Intézet, 275–293. oldal



Elkészült, és jól működik az Igénybevevői Nyilvántartás

Teljes kapacitással működik a szociális ágazat eddigi legnagyobb informatikai fejlesztésének eredményeként elkészült Igénybevevői Nyilvántartás. A rendszer biztosítja a naponta igényelt, félmilliónál is több szociális szolgáltatás adatainak naprakész rögzítését és nyilvántartását, segít az ellátások megtervezésében. A fejlesztésnek köszönhetően az adófizetők pénze pontosan ott és olyan mértékben hasznosul, ahol és amennyire valóban szükséges.

A Nyilvántartás segítségével a szolgáltatási aránytalanságokról és a hiányosságokról a problémák jelentkezésével azonos időben értesülnek a szakemberek. Létrejöttével átláthatóvá vált a szociális szolgáltatások rendszere. Az Igénybevevői Nyilvántartás fejlesztését és működtetését a Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal irányítja. A projekt a „Központi Szociális Információs Fejlesztések” című Európai Unió pályázat és az Új Széchenyi Terv támogatásában valósult meg.

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.uszechenyiterv.gov.hu
06 40 438 438



A projektek az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásában valósult meg.

MESSING VERA

**Az iskola mint szocializációs terep:
kortárs-kapcsolatok,
tanár–diák viszony
nemzetközi összehasonlításban**

Az EDUMIGROM kutatás 14–17 éves, etnikailag sokszínű iskolákba járó fiatalok esélyeit vizsgálta, Európa kilenc országában. A kutatásban a régi tagállamok esetében második (vagy sokadik) generációs migráns fiatalok, míg Kelet-Közép-Európa négy országában roma diákok és többségi társaik vettek részt. A kutatás során külön figyelmet szenteltünk azoknak a mechanizmusoknak, amelyek Európa eltérő oktatási rendszerű országaiban közrejátszanak az etnikai szegregáció különböző formáinak létrejöttében. Az alábbi tanulmányban előbb ezeket a folyamatokat térképezzük fel, majd bemutatjuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a tanulási teljesítményen túl a fiatalok iskolai életét, kortársaikkal és a felnőttekkel való kapcsolataikat meghatározzák. Arról is szólunk, hogy mi lehet a szerepük a különböző pedagógiai módszereknek, vagy éppenséggel az etnikailag sokszínű tanári karnak a gyerekek teljesítményének és általános elégedettségének alakulásában.

Az EDUMIGROM kutatás 14–17 éves serdülőkorú, etnikailag sokszínű iskolákba járó fiatalok esélyeit vizsgálta, Európa kilenc országában. A kutatásban a régi tagállamok esetében második (vagy sokadik) generációs, színes bőrű fiatalok, míg Közép-Kelet Európa négy országában roma fiatalok és többségi társaik vettek részt. A kutatás során külön figyelmet szenteltünk azoknak a mechanizmusoknak, amelyek szerepet játszanak az etnikai szegregáció különböző formáinak létrejöttében, Európa eltérő oktatási rendszerű országaiban. Az alábbi tanulmányban előbb ezeket a folyamatokat térképezzük fel, majd bemutatjuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek az iskolai teljesítményen túl a fiatalok mindennapi életét meghatározzák.

A szegregáció mechanizmusai, formái

Annak ellenére, hogy a kutatásban részt vevő országok oktatási rendszerei, történelmi tradíciói és etnikai összetétele alapvetően eltérnek egymástól, mégis azt tapasztaltuk, hogy az etnikai, és az ezzel gyakran szorosán együtt járó szociális alapú szegregáció mindegyik országban jelen van. A gyerekek elkülönülésének okai között ugyanúgy megtaláljuk az intézményi sajátosságokat, mint a tágabb társadalmi környezet hatását (erőteljes lakóhelyi szegregáció), vagy az előítéletekből és kirekesztésből fakadó spontán szegregációs folyamatokat.

Az intézményi szegregációt „támogató” mechanizmusok

Az etno-szociális szegregációt növelik azok az oktatási rendszerek, amelyekre a korai szelekció jellemző. A PISA felvételek adatai azt mutatják, hogy a szegregáció országok közötti eltéréseit 31 százalékban magyarázza az, hogy a gyerekek mely életévükben választanak szakosított iskolát (középiskolát). A skála igen széles, az egyik végén a német iskolarendszert (pontosabban annak domináns alrendszerét, hiszen egyes szövetségi tagállamokban eltérő lehet az iskolarendszer) szokás említeni, ahol az iskola csak az első négy évben általános, az 5. évtől azonban már specializált oktatásban vesznek részt a gyerekek. A tanulókat tehát már 10–11 évesen különböző iskolatípusokba – gimnáziumba, szakközép- és szakképző iskolákba – irányítják, és mivel ebben a korban még meglehetősen kialakulatlanok a gyerekek képességei, az iskolatípus választását sokkal inkább befolyásolják a szülők ambíciói és a családi háttér, mint a gyerekben rejlő lehetőségek és képességek. A másik végletet az észak-európai rendszerek jelentik, ahol a gyerekek többsége a tankötelezettség teljes időszaka alatt azonos iskolatípusba jár. A korai szelekció egy rejtettebb formáját a közép-kelet-európai iskolarendszerek – közöttük is a magyar, a cseh és a szlovák – jelentik, ahol ugyan a gyerekek elvileg nyolc éven keresztül, vagyis 14–15 éves korukig azonos iskolatípusba járnak, ám az általános iskola felső tagozataival párhuzamosan futó, 6 és 8 osztályos gimnáziumok mégis kiválogatják a társadalom jól szituált, könnyen kezelhető és jól tanuló gyerekeit. Különösen problémás a korai szelekció akkor, ha az a középfokú iskolák merev rendszerével társul, amely nem, vagy csak nagyon kivételes esetben engedi a tanulókat pályát/iskolátípust módosítani.

Az intézményi szegregációt Európa-szerte erősíti a speciális igényű gyermekeket oktató szegregált iskolák rendszere. Nagy különbségek vannak annak terén, hogy a különböző típusú speciális igényű gyerekek integráltak, vagy elkülönülő iskolákban tanulnak-e. Egyes országok a minél szélesebb körű együtt-oktatást szorgalmazzák (pl. észak-európai országok), míg más országokban még a kisebb tanulási zavarokkal küzdő gyerekeket is elkülönülten oktatják. Mindenesetre a speciális iskolákban a lakossági arányaiknál sokkal magasabb az etnikai kisebbségi származású gyerekek száma, ám az aránytalanság és annak okai már jelentős eltéréseket mutatnak. Míg Nyugat-Európában a migráns gyerekek jelenléte

a speciális oktatási intézményekben ugyan meghaladja, de nem kiugró mértékben, a lakossági arányukat (Heckmann 2008), addig Kelet-Közép-Európa minden országában ezek az iskolák dominánsan roma gyerekeket oktatnak. Ennek legszélsőségebb eseteit Szlovákia és Csehország mutatták, ahol a speciális iskolák a roma gyerekek „gyűjtőiskolaivá” váltak, annak ellenére, hogy elvileg csak szigorú kritérium-rendszer alapján kerülhetnek gyerekek ebbe az iskolatípusba. A kritérium-rendszernek vagy annak végrehajtásának azonban valahol elfogultnak kell lennie, mert Szlovákiában például a roma gyerekek 60 százaléka ilyen iskolatípusba jár (Amnesty International 2010).

Az intézményi szegregációt ugyanakkor a leggyakrabban spontán mechanizmusok hozzák létre, Európa-szerte. A vizsgált kilenc országból mindössze Franciaországban működik kötelezően az iskolai körzet, vagyis ez az egyetlen ország, ahol a lakóhely egyértelműen meghatározta, hogy a gyermeket mely iskolába kell íratni. Az iskolai körzet intézménye minden országban létezik, de az oktatási rendszerek többségében a szülő szabad iskolaválasztáshoz való joga érvényesül: vagyis a szülő dönthet úgy, hogy gyermekét a körzeten kívüli iskolába íratja. Az oktatási rendszerek ezen tulajdonsága ugyan növeli valamelyest az etno-szociális szegregációt, de úgy tűnik, nem jelentősen, mert még a kötelező iskolakörzetekkel operáló országokban is vannak „menekülési” csatornák (ideiglenes bejelentkezés a kívánt iskola körzetébe tartozó lakcímre, egyházi vagy alapítványi iskolák, magániskolák stb.) (Raveaud & van Zanten 2007). A kisebbségi és többségi gyerekek elkülönülő iskolázását a szülők szabad választásánál jóval inkább erősíti az a tény, hogy az iskola is választhat-e, vagy pedig formális szabályok alapján, mérlegelés nélkül fel kell vennie az oda jelentkező körzeten kívüli gyermekeket is. A PISA adatok elemzése arra mutat, hogy e tényező – vagyis a válogatás szabadsága – növeli inkább az etno-szociális szegregációt az oktatási rendszerben (ALegere, Ferre Esteban 2010).

Az iskolai körzetek rendszerének sajátosságai és a szabad választás jogának jellege (választás és/vagy válogatás joga) teremti meg a „többségi elvándorlás” (white flight) lehetőségét, illetve alakítja annak mértékét. A „white flight” kifejezés az oktatásszociológiában azt a jelenséget jelöli, amikor egy-egy iskolát tömegesen hagynak el jó helyzetű, többségi gyerekek azt követően, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy kisebbségi diákok aránya egy bizonyos arányt meghalad. E jelenség minden általunk vizsgált országban létezik, ám annak mértéke, és az a szint, amely az elvándorlást kiváltja, már nagyon eltérő. Az alábbi példa, amely két országban (Csehországban és Dániában) végrehajtott iskola-összevonás következményeit írja le, jól érzékelteti ezeket az eltéréseket. Csehországi terepünkön adminisztratív módon vontak össze két iskolát; az egyikben zömmel cseh középosztálybeli, a másikban jellemzően roma gyerekeket oktattak. Az összevonás azonban nem nagyon változtatott a korábbi helyzeten: nem sorolták át a gyerekek új osztályokba, ráadásul a diákok megmaradtak az eredeti épületeikben, és jó esetben legfeljebb az iskolai ünnepélyeken találkozhattak egymással. Ennek ellenére az összevonást követően 140 cseh szülő döntött úgy, hogy elviszi másik iskolába a gyermekét. Hasonló összevonás zajlott a dániai terepünkön is, amely egy középosztálybeli dán és egy zömmel migráns gyerekeket oktató iskolát érintett. Az

összevonás ebben az esetben valós volt: a gyerekek egy épületbe kerültek, közös infrastruktúrán, tanári karon osztoztak, sőt, bizonyos órákon még az osztályok között is történt keveredés. A migráns gyerekek aránya az iskolában 10 százalékról 40 százalékra emelkedett, ennek ellenére csupán elenyészően kevesen hagyták el az iskolát. Nem kérdéses, hogy a különbséget elsősorban az adott országot általánosan jellemző tolerancia szint, a kisebbségek elutasítottságának és a többség előítéletességének a mértéke határozza meg. Azt azonban kutatások bizonyítják, hogy a felsorolt tényezők alapján Kelet-Közép-Európa poszt szocialista országait sokkal kedvezőtlenebb kép jellemzi, mint a régi tagállamokat (European Social Survey, Eurobarometer).

Kutatásunk szerint azonban a kelet-közép-európai országokban pontosan a középosztálybeli gyerekek elvándorlása ellen tett, informális lépések azok, amelyek a gyerekek számára a legkárosabb állapotot – az iskola falain belüli elkülönítést – állítják elő.

Az intézményi szegregációt ugyanakkor a leggyakrabban spontán mechanizmusok hozzák létre, Európa-szerte. Az egyik legfontosabb hatásmechanizmus, amely ezen állapot létrejöttében szerepet játszik, az iskolavezetés félelme attól, hogy az intézmény „elcigányosodik”, illetve elveszíti jó hírnevét. *„A legfontosabb szempontunk az volt, hogy fenntartsuk az összevonás előtti állapotot, és úgy tegyünk, mintha semmi nem változott volna. Vagyis a roma gyerekek és a többségi gyerekek külön osztályokban maradtak, és a szülőket igyekeztünk meggyőzni arról, hogy »minden marad a régiben«”* – számolt be az iskolán belüli elkülönített osztályok fenntartásának okáról egy olyan iskola tanára, ahol korábban intézmény-összevonás történt. A felerősödő elvándorlás és az iskola presztízsének rohamos zuhanásával kapcsolatos igazgatói félelmek jogosak, hiszen néhány mondattal korábban írtuk le, hogy mennyire alacsony ezen országokban a szülők toleranciaszintje és az etnikailag vegyes osztályokkal kapcsolatos elfogadása. Annak érdekében, hogy a középosztálybeli, könnyen kezelhetőnek vélt gyerekek ne vándoroljanak el, az iskola vezetése különböző – gyakran színlelt – szempontok szerint osztja szét a párhuzamos osztályokba a felvett gyerekeket. Sokszor pedagógiai szempontból értelmezhetetlen besorolásokat alkalmaznak: pl. első osztálytól (6–7 éves gyerekek), amikor a gyerek képességei még ismeretlenek a tanárok előtt is, úgynevezett „tehetséggondozó” osztályokat indítanak matematikából, művészetekből, vagy éppenséggel idegen nyelvi tagozatokba terelik az ambiciózus családok gyermekeit, míg a hátrányos helyzetű gyerekek a „normál” osztályban, esetleg testnevelés tagozaton kötnek ki. Ennek következményeképp már az általános iskola legelső osztályától fogva erőteljes etno-szociális szegregáció alakulhat ki az iskola falain belül. Az ilyen döntések a szülők igényeit kielégíthetik, aggodalmait elcsitíthatják ugyan, de már rövid távon is nagyon károsak, mivel egyes osztályokba koncentrálni a „problémás” gyerekeket együtt jár azzal, hogy a pedagógusok nagyon gyorsan megoldhatatlan feladatok elé kerülnek. *„Minden alkalommal azt érezzük, hogy rossz hangulatot teremtettünk azzal, hogy a legjobb diákokat egy osztályba osztottuk, és ezután a B, C, és D osztályokban már senki nem akar és tud tanítani”* (idézet egy tanári interjúból). Az ilyen iskolákban a gyerekek pontosan érzik, tudják az osztályok közötti különbségtételt, tudják, melyek a jó és a gyengébb osztályok, és ez utóbbiakba járni a gyerekek

számára is megbélyegző. Az ilyen iskolákban a gyerekek alulmotiváltak, a tanárok nehezen boldogulnak, magas a hiányzások és bukások aránya, és a kortárs kapcsolatokra is erőteljesen hat az intézmény által húzott válaszvonal. A gyerekek és a tanárok egyaránt rosszul érzik magukat.

Az iskolán belül létrejövő etno-szociális elkülönülésnek egy másik mechanizmusa a meritokratikus elvek követésének következménye. Számos iskolában – és nemcsak Kelet-Közép-Európában – a teljesítményük alapján válogatják szét és sorolják osztályokba a gyerekeket egy bizonyos – jellemzően a negyedik – évfolyamot követően. A képességek szerinti osztálybesorolás is erősíti az intézményen belüli szegregációt, hiszen a rossz családi körülmények között, alacsony iskolázottságú szülői háttérrel rendelkező, gyakran az iskola nyelvét nem anyanyelvként beszélő gyerekek természetes módon lassabban haladnak az iskola első osztályaiban, és kerülnek a rosszabbul teljesítők közé. Az ilyen szeparációnak akkor lehetne legitimitása, ha ezek a gyerekek kisebb létszámú osztályban, külön segítséget kapva tanulhatnának tovább, de a valóság jellemzően ennek pontosan az ellenkezője: a gyengébb, kiégett tanárok tanítanak a nagy létszámú osztályokban.

Következmények; élet az iskolában, gyerekek és felnőttek kapcsolatai

Kortárs kapcsolatok

A család mellett az iskola a serdülőkorú fiatalok szocializációjának legfontosabb terepe: a kortárs csoportban kialakított kapcsolatok, barátságok meghatározóak ebben az életkorban az identitásformálódás, az általános attitűdök és a személyiség alakulásának szempontjából egyaránt. Mind a kérdőíves felmérés, mind a kvalitatív kutatási szakasz kérdései között szerepeltek a kortárs kapcsolatokkal, barátságokkal, a szabadidő eltöltésével kapcsolatos témák, de megkíséreltük feltérképezni azt is, hogy melyek a barátságok, partnerkapcsolatok kialakításának legfontosabb tényezői. A válaszok összehasonlító elemzése során jellemző mintázatokat találtunk az interetnikus kapcsolatok sajátosságainak országok közötti, illetve iskolatípusok szerinti eltérései mentén. A barátságok szempontjából minden országban a hasonló ízlést, gondolkodásmódot és viselkedést jelölték meg a legfontosabbaknak a gyerekek. Ugyanakkor az interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések rámutattak, hogy Franciaországban, Angliában, Svédországban és Dániában ezek a jellemzők a fiatalok szerint leginkább a lakóhelyhez, egy bizonyos városi körzethez (területhez) köthetőek, miközben éppen ezekben az országokban – a városi közege jellemző lakóhelyi szegregáció miatt – a lakóhely szerinti besorolás gyakran egybeesik az etnikai határokkal is.

Az etnikai háttér, valamint a történetileg kialakult interetnikus viszonyok jellemzői, de leginkább e kettő együttese nagyon erős hatással volt a különböző etnikai csoportokhoz tartozók kortárs kapcsolatainak kiterjedtségére és intenzitására. Kelet-Közép-Európa országaiban a többségi tanulók nagyon markáns távolságot tartanak a kisebbségi társaik-

tól: ezekben az országokban kiemelkedően ritka volt a többségi-kisebbségi baráti kapcsolat, és itt voltak a többségi társadalomhoz tartozók a leginkább elutasítóak a kisebbségekkel szemben. A többségi gyerekek sokkal erőteljesebben határolódnak el a kisebbségi társaiktól ezekben az országokban, mint az Európai Unió régi tagállamaiban, amelyekben a multikulturalizmus, az etnikai másság elfogadása – a jelentős társadalmi feszültségek ellenére is – sokkal inkább a mindennapi valóság része, mint a posztkommunista országokban. Ez a megfigyelés azt a sejtésünket támasztja alá, hogy az interetnikus kortárs barátságok valószínűségét és gyakoriságát erősebben befolyásolják a többség–kisebbség történetileg kialakult viszonyai (különösen ott, ahol ezt a viszonyt a társadalom erőteljes hierarchizáltsága is átítatja), mint a kisebbségi csoportok kulturális másságának mértéke.

E feltevést az alábbi elemzés véleményünk szerint meggyőzően igazolja. Kiválasztottunk egy olyan származási csoportot – a muszlim-török etnikai-vallási háttérrel rendelkezők csoportját –, amely több, egymástól eltérő történeti múlttal rendelkező országban is megtelepedett, és összehasonlítottuk az ehhez a csoporthoz tartozó tanulók baráti kapcsolatainak mennyiségét és intenzitását. (Németország, Franciaország és Dánia kutatásunkhoz kiválasztott iskoláiban kerültek a mintába nagy számban ilyen háttérű gyerekek.) Az elemzés nagyon egyértelmű eredményre vezetett: az etnikai hovatartozás alapján erőteljesen hierarchizált Németországban volt a legkevesebb interetnikus kapcsolatuk a muszlim-török diákoknak. A Dániában és még inkább a Franciaországban élő török és/vagy egyéb muszlim származású gyerekeknek sokkal több és intenzívebb kapcsolatuk volt a helyi többséggel. Azt is érdemes megemlíteni, hogy egy másik kutatás szintén hasonló eredményekre jutott. A TIES projekt, amely európai bevándorlók leszármazottainak oktatását és munkaerő-piaci integrációját vizsgálta és a török származású fiatalok helyzetét hasonlította össze, tizenkét európai államban, arra a következtetésre jutott, hogy a török migránsok társadalmi beilleszkedését, integrációját sokkal inkább a többségi társadalom befogadó-készségének szintje, attitűdjei határozzák meg, mintsem a kisebbség kulturális sajátosságai (Crul and Schneider 2009).

A gyarmatosító múlttal rendelkező országokban (Anglia, Franciaország) a lakóhelyi kötődés egyértelműen felülmúlja az etnikai hovatartozás kötelekeit a serdülők baráti kapcsolataiban. A diákok mindkét országban elsősorban a lakóhelyi környezetük alapján azonosították a saját és a „másik” csoportot, és ezeket a különbségeket öltözködéssel, zenei ízlésükkel is alátámasztották, szimbolizálták. A lakóhelyi identitás ezen országokban minden más kötődésnél erősebb volt, de azért ebben a tekintetben is találtunk különbséget: Angliában a lakóhelyi elkülönülés alapját a területi alapon definiált „bandák” (post-code gang) jelentették, ezekhez a csoportokhoz tartozásukat különböző szimbolikus jelekkel (öltözködés, tetoválás) és a falakra rajzolt graffitikkal erősítették meg a fiatalok. Annak ellenére, hogy az etnikai hovatartozás nem volt kifejezett különbségtevő tényező, mégis nyilvánvaló volt, hogy bizonyos stílusok, öltözködési divatok egybeestek az etnikai törésvonalakkal is. Franciaországban a lakóhellyel (lakóhelyi közeggel) való azonosulás szintén meghatározó volt a barátságok és egyéb kapcsolatok szempontjából. A

serdülők a legélesebb választóvonalat a „gettólakók” és a többiek között húzták meg, de szemben az angliai tapasztalatokkal, Franciaországban ez nem jelentett határképző tényezőt „fehér” és „migráns” fiatalok között.

A kortárs kapcsolatok létrejöttének egészen más mintázatait találtuk azokban a régi EU tagállamokban, ahol az interetnikus kapcsolatokat elsősorban a hetvenes, nyolcvanas évek munkaerő-piaci migrációja határozta meg (Németország, Svédország és Dánia). Ezekben az országokban a migránsok lakóhelyi szegregációja nagyon erőteljes, és ezt az elkülönülést az iskolákban is reprodukálják: szinte alig voltak többségi gyerekek azokban az iskolákban, amelyekben a kvalitatív kutatást végeztük¹. Ennek pedig természetesen az volt az eredménye, hogy ezek a diákok ritkán számoltak be interetnikus barátságokról. Svédországban (és valamennyire Dániában is hasonló módon) a fiatalok kapcsolatait meghatározó törésvonal nem is annyira a konkrét származás volt, hanem a „svéd” illetve „nem svéd” különbségtétel. Vagyis a bevándorló családok gyerekeinek baráti körét más migránsok alkották, függetlenül attól, hogy mely országból származtak, a svéd gyerekek pedig elsősorban svédekkel barátkoztak. Ez a különbségtétel annyira erősnek bizonyult a kutatásunk terepein, hogy egyetlen migráns hátterű gyerek sem említette, hogy svéd barátja lenne. A fiatalok beszámolóí alapján a lakóhelyi környezet fontos védelmet nyújtott a diszkriminációval, többségi előítéletekkel szemben, ugyanakkor az is feltűnő volt, hogy szinte mindegyik megkérdezett diák egész életében ugyanazon a lakóhelyen élt, a mobilitás nagyon korlátozott volt a körükben. De ettől függetlenül (vagy pontosan ennek köszönhetően) a fiatalok szerették azt a környezetet, amelyben éltek, kényelmesnek, barátságosnak és védelmező közegnek írták le, olyannak, mint egy kis települést, ahol mindenki ismeri a másikat, de ahonnan csak kevés kapcsolati szál vezet kifelé. A lakóhelyi környezet tehát nemcsak lakóhelyként, hanem egyfajta közösségként, mini-társadalomként is funkcionált itt, amely hangulatában, működésében gyakran hasonlított ahhoz a közeghez, ahonnan a családok egy-két generációval korábban elszármaztak.

Hasonlóképp Németországban is, a diákok etnikai hovatartozása és a lakóhelyi környezet etnikai összetétele egymást erőteljesen átfedő tényezők voltak. Amikor a fiatalok arról számolnak be, hogy nincsenek a sajátjukétól eltérő származású, vallású barátaik, akkor nem tudhatjuk, hogy ennek oka az, hogy kerülnek a más csoportokhoz tartozó fiatalokkal való kapcsolatokat, vagy egyszerűen a lakóhelyi és iskolai közeg homogén volta miatt nincs is különösebben lehetőségük kapcsolatba kerülni más gyerekekkel. Mindenesre német kollegáink azt a megállapítást tették, hogy a vallás és az etnikai hovatartozás együttesen határozzák meg a török és arab származású fiatalok kapcsolati köreit. Ráadásul a muszlim vallású szülőkkel készített interjúk tanúsága szerint a családok gyakran igyekeznek távol tartani gyermekeiket a német kortárs csoportoktól, mert saját értékeikkel és normáikkal nem tartják összeegyeztethetőnek a domináns kultúrát, és azt, ahogyan a német fiatalok a szabadidejüket

¹ Ez természetesen nem jelenti azt, hogy migráns gyerekek ne járnának etnikailag vegyes iskolákba, de azért sokatmondó, hogy azonos szempontok szerint választott települések/településrészek iskoláiban mennyire erős az etnikai szegregáció.

töltik. Különösen hangsúlyos kérdésként fogalmazták meg ezt lánygyermek esetében. Amikor arról kérdeztük a muzulmán vallású lányokat, hogy miért nincsenek német barátnőik, arra hivatkoztak, hogy a német fiatalok olyan tevékenységekkel töltik szabadidejüket (diszkóba járás, alkoholfogyasztás, szexualitás hangsúlyozása az öltözködésben, viselkedésben és szóban is), amelyek nagyon eltérnek a számukra kívánatosnak és elfogadhatónak tartott viselkedéstől, és emiatt nem érzik jól magukat német fiatalok társaságában.

A régi EU tagállamokkal ellentétben, ahol a bevándorló családokból származó fiatalok többsége minden nehézség ellenére jóérzéssel tudott azonosulni saját kisebbségi helyzetével és etnikai közösségével, és akiknek etnikai származásuk az identitásuk fontos és pozitív elemét képezte, a kelet-közép-európai romák – néhány kivételtől eltekintve – kisebbségi helyzetüket elsősorban a többségi társadalomból való kirekesztettségként élték meg. A kérdőíves kutatásból csakúgy, mint az interjúkból és fókusz-csoportos beszélgetésekből is az derült ki, hogy az interetnikus barátságok, kapcsolatok hiányának oka – a nyugat-európai helyzettől eltérően – nem a lakóhelyi szegregáció volt, hanem elsősorban (de nem kizárólagosan) a többségi gyerekek távoltage és a már serdülőkorban jellemző előítéletes magatartásuk a roma társaikkal szemben.

A kérdőíves kutatásban feltettük azt a kérdést, hogy a baráti társaság, az osztályon belüli kapcsolatok kialakításakor mely szempontok számítanak. A kelet-közép-európai mintában és az EU régi tagállamai fiataljainak válaszaiban a felsorolt lehetőségek közül egyetlen, lényeges eltérést találtunk: az etnikai hovatartozás fontosságát. E szempontot a régi tagállamok serdülői – sem a kisebbségi sem a többségi fiatalok – nem tartották meghatározónak, miközben Kelet-Közép-Európa országaiban a diákok a barátságok kialakításának fontos szempontjaként jelölték meg az etnikai hovatartozást.

1. táblázat A barátságok kialakításának legfontosabb szempontjai.
Az adott szempontot említők százaléka

	Társadalmi háttér	Azonos lakókörnyezet	Azonos ízlés	Azonos gondolkodásmód	Azonos vallás	Etnikai származás
<i>Nem</i>						
Fiú	61	60	71	74	32	45
Lány	55	49	69	73	26	37
<i>Ország-csoport</i>						
Régi EU tagállam	60	53	73	79	31	31
Posztszocialista országok	62	56	68	68	28	51
<i>Etnikai hovatartozás</i>						
Többségi	40	55	71	74	24	43
Kisebbségi*	56	53	66	73	40	40

	Társadalmi háttér	Azonos lakókörnyezet	Azonos ízlés	Azonos gondolkodásmód	Azonos vallás	Etnikai származás
<i>Az iskola, osztály etnikai összetétele</i>						
Többségi iskola	63	53	69	70	25	52
Etnikailag vegyes iskola	57	54	73	76	25	36
Kisebbségi iskola	49	47	64	73	38	35
Osztályok közötti szegregációt alkalmazó iskola	66	62	67	72	38	46

* Ebben a kategóriában csak az úgynevezett látható kisebbségek szerepelnek (migránsok és romák), az őshonos kisebbségek vagy más, a többség számára nem látható csoportok nem (pl. romániai magyarok, németországi csehek, dániai portugálok).

Annak ellenére, hogy a kérdőíves kutatásban a roma gyerekek többsége jelezte, hogy vannak nem roma barátai, a kvalitatív kutatás arra világított rá, hogy e válaszokban inkább a megfelelési vágy, semmint a valóság tükröződik: a kvalitatív módszerek egyértelművé tették, hogy a cigány gyerekek többségének kizárólag roma barátai vannak. A lányoknak általában volt egy „legjobb” barátnőjük, akikkel együtt nevelkedtek, és akivel minden fontos dolgot megoszthattak, míg a fiúk kapcsolataira inkább a kisebb baráti csoportok voltak a jellemzőek, akikkel az iskolán kívüli szabadidejüket is együtt töltötték.

Az etnikai határokat átszelő, valós kapcsolatok hiányának oka egyértelműen a többségi gyerekek elutasítása volt. A cigány fiataloknak meg kell küzdeniük a csoportjukat sújtó, negatív sztereotípiákkal és stigmatizációval, és egészen nyilvánvaló volt, hogy – pl. a németországi törökökkel szemben – bármely, olyan többségi gyerek közeledésének örültek, aki nem hangsúlyozta a különbségeket. A kérdőíves kutatás is ezt támasztja alá: kizárólag a kelet-közép-európai országok többségi gyerekei fogalmazták meg nyíltan, hogy elsősorban a saját etnikai csoportjukhoz tartozó gyerekekkel kívánnak barátkozni. A roma fiatalok csak ritkán tudják áttörni a többségiek által épített mentális falat, és gyakran számoltak be a többségi gyerekekkel való barátkozási kísérleteik kapcsán gyűjtött rossz tapasztalataikról. Itt fontos megemlíteni, hogy a kapcsolatok kialakulását gyakran az iskolán kívüli programok is korlátozzák, mint például az iskolai kirándulások, sport-edzések, délutáni foglalkozások. A roma diákok és szüleik elmondása szerint ezekből a lehetőségek közül egyrészt az anyagi nehézségeik miatt maradnak ki, de a szülők közt többen azt is említették, hogy féltik gyermekeiket: ezeken az alkalmakon sokkal gyakoribbak a roma gyerekeket érő inzultusok (főként társaik és a „külvilág” részéről), amelyekre a kísérő felnőttek nem reagálnak megfelelően.

A visszautasítottság és kirekesztettség elleni, lehetséges védekező stratégia, amelyet több roma gyerek, illetve csoport esetében is megfigyelhetünk, az etnikailag zárt baráti körök kialakítása és a roma identitás egyfajta dachból építkező megerősítése volt. Minél zártabb és tradicionálisabb

volt az otthoni közeg, annál magától értetődőbb volt ez a folyamat. Nem ritka azonban az sem, hogy a roma gyerekek magukba zárkoznak és az osztályközösség peremére szorulnak, magányosakká válnak az iskolai közegben. Sok roma diák azt hangsúlyozta, hogy szívesebben barátkozik romákkal, mert a nem romák megbízhatatlanok – és ezt az állításukat minden esetben saját barátkozási kísérleteik történetével erősítették meg.

Kortárs kapcsolatok és az iskola típusa

Már korábban is utaltunk arra, de az 1. táblázat figyelmes olvasásából is kiderül, hogy az iskola, illetve az osztály etnikai összetétele nagyon fontos tényezőnek bizonyult a diákok egymás közti kapcsolatainak számossága és minősége szempontjából. E témának széles körű tudományos irodalma született, az 1960-as évek amerikai társadalomtudományi kutatásaiból kiindulva. Az akkori közoktatási deszegregációs politikát nem utolsósorban az az ismeret legitímálta, hogy a szocializáció meghatározó része az iskolában zajlik. Így aztán az etnikailag szegregált, illetve a vegyes összetételű iskolák önmagukban is komoly hatással bírnak a gyerekek társadalmi nevelődésére (Schofield 1991). A gyerekek első, mélyebb megismerésre is alkalmas találkozásai a tőlük eltérő emberekkel, „másokkal”, az iskolában jön létre – amennyiben az iskola összetétele társadalmilag nem homogén. Ez az élmény nemcsak a másokkal kapcsolatos attitűdöket határozza meg, de kihat a kapcsolati háló összetételére és a gyerekek identitásának alakulására is. Az Egyesült Államokban készült kutatások azt bizonyítják, hogy a deszegregációs lépések pozitívan hatottak az interetnikus kapcsolatokra, és nem melleleg, *a vegyes összetételű iskolákban a kisebbségi gyerekek teljesítményei és későbbi eredményességei is sokkal jobbak voltak, mint a szegregált iskolákba járó társaiké* (Braddock and McPartland 1982). Magyarországon is hasonló eredményekre jutott az a kutatás, mely az oktatási integráció hatásait vizsgálta (Kézdi-Surányi 2008).

Nemzetközi összehasonlító kutatásunk is azt mutatta, hogy az iskola, de még inkább az osztályközösség etnikai összetétele nagyon erős hatást gyakorol a gyerekek baráti kapcsolataira, kapcsolathálójára, de az identitásuk alakulására is. A különbségek Kelet- és Nyugat-Európa között megint csak erősen tapinthatóak voltak. A kérdőíves kutatás eredményei alapján elmondhatjuk, hogy míg a szegregált iskolába járó gyerekek kortárs kapcsolataik jelentősen eltértek a vegyes vagy többségi környezetben tanuló fiatalokétól, ez a különbség Nyugat-Európában nem volt markáns. A kutatás fontos eredménye, hogy a legrosszabbul az iskolán belüli (osztályok közötti) szelekció érintette a fiatalokat. Azok a többségi diákok voltak a legkevésbé toleránsak, akik a párhuzamos osztályok közötti, szociális-etnikai alapon hozott különbségtétellel élő iskolákba jártak, míg az ilyen környezetben a kisebbségi diákok minden téren – baráti kapcsolataik, iskolai teljesítményük, ambícióik, identitásuk fejlődése terén – nagyon megsínylették az iskola falain belüli elszigetelődést, kirekesztettséget. Eredményeink alátámasztják azokat a korábbi kutatási eredményeket, amelyek arról szólnak, hogy az etnikailag valóban vegyes

(tehát belül sem elkülönítő) iskolaközösségek elősegítik a gyerekek nyitottságát, a másság iránti elfogadóbb attitűdöket és a kisebbségek integrációját. Egy szegregált iskola mind többségi, mind kisebbségi tanulóit megfosztja attól a lehetőségtől, hogy megismerjék a másikat, az ismeretlenség pedig jó táptalajul szolgál az elképzelt „másiktól” való félelemre, okot ad a távolságtartásra (Tajfel 1981, 1982).

A tanár–diák viszonyt meghatározó tényezők

Kutatásunkban egyebek közt azt a kérdést is vizsgáltuk, hogy milyen szerepük van a tanároknak a gyerekek iskolához fűződő attitűdjei, továbbtanulási aspirációi és a jövőjükkel kapcsolatos elképzeléseik kialakulásában.

Az egyik, legényegesebb tényező, amely a diákok tanárokhoz fűződő kapcsolatát és egyben a serdülő diákok iskolai mindennapjait meghatározza, az a tanárok tanítási módszere és a diákokkal folytatott kommunikáció jellege volt. Az osztálytermi megfigyelések során azt találtuk, hogy a tanár viselkedése, módszerei, stílusa meghatározó befolyást gyakorol az osztálytermi hangulatra csakúgy, mint a diákok aktív részvételi hajlandóságára, vagy ellenkezőleg, passzív, kívülálló hozzáállására. Az egyik legszembevetőbb kutatási élményünk pontosan az volt, hogy milyen alapvetően eltérőek a pedagógusok által gyakorolt módszerek, mennyire különböző a tanároknak a tanulás-tanítás mikéntjéről alkotott véleménye, és e különbségek nemcsak az országok között, de az egyes országokon belül is megtapasztalhatóak voltak. A legjelentősebb országon belüli különbségeket talán éppen Magyarországon találtuk, ahol egymás mellett él a fegyelmezésen, lexikális tudáson, formális oktatáson alapuló stílus a diákok kompetenciát erősítő, együttműködést szorgalmazó és innovatív módszereket alkalmazó pedagógiával. Az osztályteremben uralkodó hangulat, a gyerekek hozzáállása az iskolához és a tanuláshoz tapinthatóan eltért a különböző oktatási stílusokat alkalmazó tanárok esetében.

Az adott oktatási rendszer tradíciói, az oktatott tantárgy, és még inkább a tanár felkészültsége, személyisége és oktatási koncepciója határozta meg, hogy a tanítás frontális, egyoldalú kommunikáción alapult-e, vagy pedig a tanár és diákok közötti dialógus jellemezte; hogy a diákok passzív szemlélőként, (jobb esetben) befogadóként, avagy aktív résztvevőként szerepeltek-e az órán. Az is fontos különbségnek tűnt, hogy az oktatást kis csoportokban és minden diák aktív bevonásával végzik-e, vagy a tanár az osztályt egyetlen, homogén csoportként kezelte; hogy a tanár a diákokra az oktatási folyamatban konstruktív partnerként tekintett, vagy a diákok nem várt véleményét, beszólásait obstrukciónak, a tanítási tevékenységének akadályozásának értelmezte. Ezek a tényezők mind érzékelhető, tapintható nyomot hagytak a diákok érdeklődésében, érdekeltségében, a tanulással kapcsolatos attitűdjeiben, a motiváltságukban, az osztálytermi aktivitásukban és ezeken keresztül az osztályban megfigyelhető teljesítményükben is.

Mivel a kiválasztott terepeken folytatott, kvalitatív kutatást elsősorban

olyan iskolákban és osztályokban végeztük, ahol jelentős volt a kisebbségi gyerekek száma, a tanároknak az etnikai és szociális sokszínűséghez való hozzáállását is jól megfigyelhettük. Ez – a pedagógiai módszerekhez hasonlóan – igen széles skálán mozgott, a kreatív, a gyerekek sokféle képességéhez és igényéhez alkalmazkodó pedagógiától a tradicionális, tekintélyen alapuló oktatási módszerekig bezárólag. Az egyik esetben az etnikailag vegyes osztályok a pedagógiai innováció valódi laboratóriumává váltak. Az ilyen osztályokban oktató tanárok értelmezése szerint a hátrányos helyzetű, valamint a kisebbségi gyerekek jelentős száma a hagyományos oktatási módszerek felülvizsgálatát, és új, innovatív eszközök alkalmazását, összességében új hozzáállást követel meg a tanítási tevékenységükhöz. Ezekben az esetekben ugyanis nem támaszkodhatnak arra, hogy a hiányosságokat a szülők majd otthon segítik felszámolni, hiszen nagy valószínűséggel hiányzik az ehhez szükséges kulturális tőkájük, tudásuk, de még gyakran az adott ország többségi nyelvét is rosszabbul ismerik, mint a gyermekeik. Romániában, Magyarországon, Nagy-Britanniában, Svédországban és Franciaországban találtunk olyan iskolákat, amelyek stratégiaileg kezelték ezeket a nehézségeket.

Ennek ellentétjét – amivel a kutatás során szintén sok esetben talákoztunk – azok az iskolák jelentették, amelyeket láthatóan teljesen felkészületlenül érték a szociális és etnikai sokszínűségből fakadó pedagógiai kihívások. Az ilyen iskolákban a tanárok a tradicionális eszközökhöz fordultak: a rosszul teljesítő kisebbségi gyerekeket külön osztályokba irányították, túlhangsúlyozták a fegyelem és a tanári tekintély jelentőségét, a „problémás” gyerekek esetében eszközeik a fegyelmezésre és büntetésre korlátozódtak. Ilyen iskolákkal találkoztunk Szlovákiában, Csehországban, Magyarországon, Romániában, de Németországban és Dániában is. Kutatásunk során azt láttuk, hogy ez a stratégia – a tradicionális, fegyelmezésre, a lexikális tudás hangsúlyozására és frontális módszerekre alapozó oktatás – a multi-etnikus környezetben kimondottan sikertelen volt. A tanárok az ilyen osztályokban gyakran elveszítették az irányítást az osztály felett; a kutatók olyan szituációk szemlélői voltak, amelyekben a tanárok még a rend és figyelem, a tekintély látszatát sem tudták megőrizni. Természetes, hogy a pedagógiai módszereken túlmenően a tanárok személyisége, a természetes autoritás megléte vagy hiánya, a diákokkal való kapcsolatuk természetessége mind fontos szerepet játszott abban, hogy diákok sikerrel fordították-e meg az osztálytermi szerepeket, és a tanár nyertesként vagy vesztesként került-e ki a serdülők hatalmi helyzetért folytatott csatározásából.

Ezzel szemben azon osztályok többségében, ahol innovatív, diákközpontú és a formális fegyelmezésre kisebb hangsúlyt fektető módon zajlott az oktatás, ahol a tanár nagyobb, de kontrollált autonómiával ruházta fel a diákjait, a serdülők sokkal érdeklődőbbek és involváltabbak voltak az órán, ráadásul a gyerekek közötti viszonyok is sokkal békésebbek és együttműködésen alapulók voltak. Valószínű, hogy nem csupán a pedagógus stílusa és módszerei önmagukban, hanem a tanár diákokkal kapcsolatos attitűdjei, a tanítás céljáról való gondolatai, a kreativitása és elhivatottsága együttesen határozzák meg, hogy mennyire sikeresen képes egy multi-etnikus és szociálisan is összetett osztállyal boldogulni.

A kutatásunkból az is kiderült, hogy nagyon fontos szerepet játszik

egy-egy osztály működésében az, hogy a *tanárok mit gondolnak a „nehéz” diákok sikertelenségének okairól*. Azt találtuk, hogy fontos szerepe van annak, hogy a tantestület általában hogyan gondolkodik az etnikai sokszínűségről (iskolai ethosz), és az iskolai integráció–szegregáció kérdéséről. Azokban az iskolákban, ahol sikeres az etnikai (és szociális) integráció, vagyis a rosszabb és jobb sorsú családok gyerekei, csakúgy, mint a kisebbségi és többségi gyerekek vegyesen tanulnak egy osztályban, a tanárok általában pedagógiai kihívásként kezelték a sokszínűségből eredő problémákat. Ezzel szemben azok a tanárok, akik olyan iskolában tanítottak, amelyek elkülönítetten oktatják a hátrányos helyzetű és/vagy kisebbségi fiatalokat, gyakran lekezelték, alulbecsülték diákjaikat, és az iskolai kudarcaikat elsősorban az iskolán kívüli okoknak tulajdonították (ezek közt említették a hátrányos helyzetet, az otthoni környezet korlátozó erejét, a családi motiváció és a tanulás értékébe vetett hit hiányát, az iskolai sikeresség szempontjából fontos értékek tökéletlenségét a családi szocializációban). Kutatásunk során alig talákoztunk olyan tanárral, aki, miközben elkülönítést támogató iskolában tanított, a kisebbségi gyerekek kudarcai kapcsán akárcsak említést is tett volna az iskola vagy a tanárok felelősségéről.

A tanár–szülő viszony is fontos szerepet játszhat a gyerekek attitűdjeiben, sikerességében, és különösen jelentős volt e viszony a kelet-közép-európai roma diákok esetében. Azok a tanárok, akik soha, vagy csak nagyon súlyos fegyelmi probléma esetén találkoztak a szülőkkel, jellemzően distinkciók nélkül, általánosítóan elutasító módon beszéltek a roma családokról, míg azok a tanárok, akik rendszeresen találkoztak roma szülőkkel, nagyon is tisztában voltak a családok közötti különbségekkel, ritkán fogalmaztak meg általánosító véleményeket és sokkal könnyebben megértették a gyerek viselkedésének hátterében felsejlő tényezőket, így azután adekvátabb módon tudták e problémákat kezelni.

Azok a tanárok, akik az etnikailag vegyes osztályokban zajló oktatást alacsonyabb rendűnek tekintették, és egyfajta büntetésként élték meg, általában kezelhetetlennek tartották a kisebbségi diákjaikat is. Különösen ez volt a helyzet azokban a kelet-közép-európai iskolákban, ahol a roma diákok jelenléte számottevő volt, de hasonló helyzettel találkoztunk egy olyan, német állami iskolában is, ahol a török gyerekek jelentős arányt képviseltek az iskolában. Azok a tanárok, akik úgy értékelték, hogy iskolájuk alacsony presztízse a kisebbségi és hátrányos helyzetű diákok magas számának köszönhető, és hogy felkészültségük nem elégséges a speciális igényű és összetételű diákság oktatásával járó kihívásokra, nagyon hamar ördögi körbe kerültek, amelyben a családokat hibáztatták a nehézségekért, miközben az alacsony megbecsültség és a sok kudarc élménye motiválatlanná, megkeseredetté és ezáltal a problémák megoldására alkalmatlanná tette őket.

Az EDUMIGROM kutatás, más elemzésekkel összhangban, *fontos összefüggést talált a tanárok diákokkal kapcsolatos elvárásai és a diákok teljesítménye és továbbtanulással kapcsolatos attitűdjei között*. Számos, korábbi tanulmány bemutatta, hogy a diákok teljesítménye nem csupán képességeiken, szorgalmukon múlik, de fontos szerephez jut benne a tanári elvárások rendszere is. A gyerekek gyorsan megértik a felnőttek (tanárok) akár implicit módon kommunikált elvárásait, képzeit, és ahhoz igazít-

ják viselkedésüket: azok a diákok, akiket tanárjaik alulteljesítőnek, bukácsolónak, alkalmatlannak gondolnak, valószínűleg rosszul is teljesítenek, miközben azok a gyerekek, akiktől a tanárai többet várnak el – még akkor is, ha képességeik gyengék –, jól teljesítenek (Steele 1992, Hare and Castenell 1985, Grant 1985). Kenneth Clark már az 1960-as évek közepén végzett kutatásában felhívta a figyelmet erre az összefüggésre, mikor bemutatta, hogy az afro-amerikai diákok iskolai kudarcainak egyik meghatározó eleme az, hogy a tanáraik nem tartották őket „jó tanulónak”, és számoltak a bukásukkal (Clark 1965). Ezt az összefüggést a mi összehasonlító európai kutatásunk is alátámasztja, különösen azokban az esetekben, amikor a kisebbséghez tartozó, hátrányos társadalmi helyzetű diákok többséget alkottak az iskolában vagy az osztályban.

Ebben a vonatkozásban érdemes megemlítenünk egy jelenséget, amelyre az EDUMIGROM kutatói csapata „szigetkultúraként” hivatkozott. Ez a kifejezés egy olyan sajátos értékrendet jelöl, amely elsősorban az alacsony presztízzsel bíró, „kisebbségi” iskolákban alakult ki, részben annak következtében, hogy a tanárok elvárásai a diákjaikkal szemben igen korlátozottak voltak. Az ilyen iskolákban oktató tanárok általában nem tudták kezelni a magatartási problémákat, és inkább csökkentették a helyes viselkedésre vonatkozó elvárásaikat, miközben a teljesítménnyel kapcsolatos tantervi követelményeket is a minimumra vagy az alá szálították. A tanítási és tantervi követelmények háttérbe szorításáról szóló döntéseiket végső soron a magatartási problémák miatt hozták meg a tanárok. Ezt több országban is megfigyeltük, láthattunk példát rá Németországban, Svédországban, Csehországban és Magyarországon egyaránt. A megkérdezett tanárok szerint a problémát alapvetően az jelenti, hogy túl sok időt és energiát kell szentelni a diákok hátrányos helyzetéből fakadó problémáinak kezelésére, és emiatt kevés idő és erő marad a tanításra, avagy a készségek fejlesztésére.

Az ilyen fajta tanári „alkalmazkodás” hatása kétoldalú és emiatt nehezen megítélhető: egyrészt, mert a kisebbségi diákok az ilyen iskolákat biztonságos, sőt, néha barátságos közegnek érzékelik, szemben más iskolákkal, ahol kirekesztettnek érezhetik magukat – és mivel a tanárok elvárásai alacsonyabbak az átlagosnál, így a más közegben gyengén teljesítő diák is sikerélményhez juthat. Ezt az összefüggést különösen a francia, a német és a svéd tanárok hangsúlyozták. A dolog másik oldala, hogy még azok a jól teljesítő diákok is, akik talán egy magasabb elvárásokat támasztó iskolában is megállnák a helyüket, nehezen hagyják el az ilyen iskolát, mivel itt biztonságban érzik magukat, miközben ismert, hogy az ilyen iskolából vajmi kevés esélyük van a gyerekeknek arra, hogy „jó” középiskolában tanuljanak tovább. A svéd kollégánk által készített interjú jól példázza az alábbi dilemmát: *„az iskolánk továbbtanulási tanácsadója (...) gyakran találkozik a kilencedikesekkel, akik középiskolában tanulnak tovább a következő évben. (...) A migráns háttérű gyerekek meg vannak ijedve és őszintén aggódnak, még azok is, akik jó eredményeket értek el iskolánkban. Attól tartanak, hogy az új iskolában nem találják majd a helyüket, és nehéz lesz lépést tartani az oktatással az új iskolában. (...) [a tanár szerint] a fiatalokat a svédekkel, a svéd társadalommal történő találkozás aggasztja.”* Félnek a többségi társadalommal való találkozástól, mert azt várják, hogy ott majd megkülönböztetik őket, és attól is tartanak, hogy nem tudnak azoknak az

elvárásoknak megfelelni, amelyeket a többségi iskola támaszt diákjaival szemben. A többségi közegbe lépéstől való berzenkedést tovább erősítik a kortárs csoport-hatások is: azokat, akik a tanárok mobilitási elvárásainak szeretnének megfelelni, gyakran negatívan értékeli a közösség. Így aztán a „sziget-iskola”, miközben biztonságot és alkalmi sikerélményt nyújt, gyakran az oktatási mobilitás és aspirációk komoly korlátjává válik. E jelenséget nemcsak az interjúk, de a kérdőíves kutatásunk is alátámasztja: elképesztő (30 százalékos) különbséget találtunk a „sziget-iskolákba” járó, jól teljesítő diákok és a jó hírű iskolákba járó diákok továbbtanulási aspirációi között. A „jó” iskolákban tanuló jó, illetve kitűnő tanulók 86 százaléka, míg a zömmel kisebbségi gyerekeket oktató „sziget-iskolákban” tanuló jó és kitűnő tanulók csupán 59 százaléka kíván érettségit adó iskolában továbbtanulni. (Ezt a jelenséget részletesen tárgyalja Szalai Júlia e számban közölt cikke, illetve Szalai 2011).

Míndez azt a fajsúlyos dilemmát veti fel, hogy vajon mi jelent nagyobb hasznot a kisebbségi diákok számára: egy többé-kevésbé szegregált „sziget”, ahol jól és biztonságban érzik magukat, vagy a magas presztízsű többségi iskola? Az előbbiben elhanyagolható méretű az iskolaelhagyás és hiányzás, és a gyerekek identitás-fejlődése kevésbé van kitéve mindennapi támadásoknak, mert az ilyen iskolák nemcsak izolálnak a többségtől, de a tanárok alacsonyabb elvárásai miatt vajmi kevés esélyt biztosítanak arra, hogy a többségiekkel azonos lehetőségekkel pályázzanak a továbbtanulásra. Az utóbbi pedig alkalomadtán idegen, akár fenyegető közeget jelent, ahol nap mint nap meg kell küldeni az elfogadásért, ahol a gyerek identitása a többségi előítélteknek, az esetleges kudarcok etnicizálásának kitéve sérülhet, ugyanakkor a továbbtanulás esélyei jóval magasabbak. E kérdésre nyilván nincs egyértelmű válasz, mivel sok egymást erősítő vagy akár egymásnak ellentmondó tényező határozza meg egy-egy adott esetben, hogy melyik az előnyösebb választás. Mi csupán e dilemmát, e döntés nehézségét kívántuk felvázolni.

Kutatásunk nem várt eredménye a *kisebbségi tanárok jelenlétének szerepére* vonatkozik. Az eredeti kutatási kérdések között nem szerepelt e szempont vizsgálata, mégis a munkánk során szembesültünk azzal, hogy mennyire fontos lehet, hogy egy iskola tantestületében vannak-e kisebbséghez tartozó tanárok. A diákok életének különböző aspektusait (iskolai teljesítmény, kortárs kapcsolatok, a tanulással kapcsolatos attitűdök, továbbtanulási ambíciók, jövőkép) vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a kisebbséghez tartozó tanárok jelenléte a tantestületben mérhető különbséget jelent a diákok számára. A „sziget-iskolákban” az ilyen tanárookra különösen fontos szerep hárul, egyszerűen azért, hogy mintaként szolgáljanak a diákok számára. A francia iskolák kivételével (ahol az ország hagyományai szerint az etnikai hovatartozás felvetése nem elfogadható), a legtöbb kisebbségi származású tanár tudatosan hangsúlyozta a saját élményeit annak érdekében, hogy motiválja a diákjait, vagy egyszerűen támogassa a tehetségesnek tartott tanítványait egy-egy nehéz döntési helyzetben. De a kisebbségi származású tanár jelenléte nemcsak a szegregált „kisebbségi” iskolákban fontos: a kutató-gárda számára az is nyilvánvalóvá vált, hogy minden iskolában, etnikai összetételüktől szinte függetlenül, fontos szerepet játszott az ilyen pedagógus. Érdeemes átte-

kinteni, hogy a különböző országok iskoláiban milyen szerepeket töltek be a kisebbségi származású tanárok.

A láthatóan kisebbségi származású tanárok jelenléte és létszáma országonként változó, és természetesen nagy mértékben függ a nemzeti kontextustól. A kutatásban részt vevő, néhány országban, mint például Svédországban vagy Franciaországban a nem többségi származású tanárok létszáma a tanári testületben jelentős, arányuk elérhette a 30 százalékot. A másik véglet Kelet-Közép-Európa volt, ahol néhány kivételtől eltekintve nem találtunk kisebbségi származású tanárokat az iskolákban. A néhány kivétel szinte minden esetben olyan roma tanárasszisztens volt, akinek ideiglenes tantestületi jelenléte valamilyen kívülről finanszírozott fejlesztési projektnek volt köszönhető.

Az etnikailag heterogén tanári gárdájú iskolákban mind a kisebbségi, mind pedig többségi diákok barátságosabbnak és kellemesebbnek értékelték az iskolai közeget a csak többségi tanárokat foglalkoztató iskoláknál. Az adatok azt mutatják, hogy az ilyen iskolákban a tolerancia, a másság elfogadása sokkal magasabb szintű volt, és az etnikai határvonalakat átszelő barátságok is sokkal gyakoribbak voltak, mint azokban az iskolákban, ahol a tantestületet kizárólag többségi tanárok alkották. Az ilyen iskolákban a diákok jóval ritkábban számoltak be ellenségeskedésről (a válaszadók 28 százaléka, szemben a többi iskola 41 százalékos arányával). A jelenséget látványosan érzékelteti az egyik német iskola, ahol a török származású gyerekek hosszan és részletesen meséltek arról, hogy milyen fontos számukra az azonos származású tanárok jelenléte, és különösen hangsúlyozták e tanárok szerepét a biztonságérzetük és a továbbtanulási aspirációik támogatásában (Strassburger 2010). Hasonló tapasztalatokról számoltak be a dániai kutatók is két muzulmán iskolával kapcsolatban (Moldenhawer, Kallehave, and Hansen 2010).

De nemcsak a kisebbségi származású tanárok száma, hanem az iskolai tantestületben betöltött szerepük is nagyban különbözött a vizsgált országokban. Franciaországban – az országban uralkodó republikánus eszmének és mindenfajra megkülönböztetés tilalmának köszönhetően – tevékenységüknek semmi köze nem lehetett kisebbségi származásukhoz, miközben más országokban az ilyen tanárok kisebbségi háttérét többletforrásként használta az iskola: amellet, hogy megtartották az óráikat, kulturális összekötőként, vagy éppenséggel kétnyelvű tanárként is tevékenykedtek (ez utóbbi elsősorban Dániában és Svédországban fordult elő). Ezekben az országokban a kisebbségi tanárok többsége elvégzett egy speciális, a kisebbségi diákok oktatásának sajátosságaira fókuszáló továbbképzést is. Szinte minden interjúban – akár tanárral, akár diákkal vagy szülőkkel készült – felmerült, hogy a kisebbségi származású tanárok jelenlétét rendkívül fontosnak értékelték abból a szempontból, hogy ők szolgálták mintaként azon kisebbségi gyerekek részére, akiknek nehézséget jelentett az otthon és az iskola világa közötti kulturális szakadék áthidalása. Nagy-Britanniában a kisebbségi tanárok olyan speciális programokban vettek részt, amelyek célja a fekete bőrű kisebbségi diákok önértékelésének és továbbtanulási ambícióinak támogatása, a kisebbségi közösség értékeinek erősítése volt. Mindez azt jelzi, hogy ott másképp értelmezik a kisebbségi gyerekek tanulási problémáinak gyökerét: a tanárok szerint a nehézségeik oka elsősorban nem a kisebbségi száрма-

zásuk önmagában, hanem az, hogy a szélesebb társadalmi közeg nem tekinti a közösségeiket egyenrangúnak. Emiatt e diákok gyakran kevesebbet hisznek magukról, mint amire képesek, és ambícióikat is e téves önértékelésre alapozzák. Álláspontjuk szerint ezért érdemes az iskolának itt – az önértékelési problémák és a kisebbségi közösség értékeinek erősítése terén – közbeavatkozni, legalábbis iskolai szinten.

Roma származású állandó tanárok nem, de külső (projekt) forrásból, határozott időre alkalmazott roma tanárasszisztensek előfordultak a kelet-közép-európai iskolák tantestületeiben is. A terepen folytatott kvalitatív kutatás azt mutatta, hogy a gyakran tanári diplomával rendelkező tanárasszisztenseket a tantestület nem tekintette egyenrangú partnernek, ennek ellenére jelenlétük nagyon fontos volt a cigány gyerekek számára, akik arról számoltak be, hogy biztonságosabbnak, barátságosabbnak érzik az iskolát, a szülők pedig arról beszéltek, hogy motiváltabbak a gyerekek, amikor a roma tanár is jelen van (Marada et al. 2010, Vincze 2010). És nem elég, hogy az ilyen iskolából is csak kevés volt, még ezek az intézmények is csak korlátozottan aknázták ki a roma tanár (asszisztens) jelenlétében rejlő lehetőségeket, mivel szerepüket szigorúan a roma gyerekekkel és családjaikkal való kapcsolattartásra korlátozták. Az iskolaigazgatókkal és tanárokkal készült interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések kapcsán az a kép alakult ki, hogy jellemzően a roma származású tanárra (asszisztensre) hárítják azokat a problémákat (gyakori késések, hiányzások, lógás, az iskolával kapcsolatos érdektelenség), amelyeket az iskola és reguláris tanárai nem képesek megoldani, és amelyek tipikusan a súlyos anyagi depriváció, kirekesztettség és a gettótétet következményeként kialakuló, szociális patológiák miatt lépnek fel. Miközben nagyon komplex problémák megoldását várják el tőlük, a roma tanárasszisztenseket teljesen eszköztelenül hagyják e problémák terén.

Nyilván leegyszerűsítés lenne azt gondolni, hogy a kisebbségi származású tanárok jelenléte egy csapásra megoldja e gyerekekkel kapcsolatos komplex nehézségek összességét. Valószínű, hogy a kapcsolat inkább fordítottan működik: azok az iskolák, amelyek kisebbségi tanárokat alkalmaznak, valószínűleg eleve nyitottabbak a kulturális mássággal kapcsolatban, és valószínű, hogy épp ezek az iskolák alkalmaznak előszeretettel gyerekközpontú, innovatív módszereket, miközben kevesebb időt és energiát fektetnek a formális fegyelmezésre. Az ilyen nyitottság és rugalmasság eredményezheti összességében azt, hogy az iskolában jó hangulat uralkodik gyerekek és tanárok között, a gyerekek képességei könnyebben kiteljesedhetnek, és ambícióikat nem fojtják el az előzetes elvárások, kulturális sztereotípiák.

Remekül szemlélteti az interetnikus kapcsolatok történetileg kialakult különbségeit az, ahogyan a különböző országokban a tanárok a kisebbségi diákjaikról beszélnek. A címkézés – hiszen a diákok megnevezésének módja egyfajta címkézést is jelent – a szélesebb társadalmi közeg fontos jellemzőjét tárja fel előttünk, mert arról tanúskodik, hogy bár az egyes tanárok másként beszélhetnek a kisebbségi diákjaikról, mégis országonként kitapinthatóak azok a történelmi hagyományokban gyökerező keretek, amelyek a kisebbségek társadalmi helyét, státusát, a többség-kisebbségi viszony jellegét a megnevezésekben kifejezésre juttatják (Schiff 2010).

Amikor a német tanárok „török”, „arab” vagy „muszlim” gyerekekről beszélnek, akkor diákjaikat egyenesen származási országuk, nemzetiségük illetve vallásuk szerint kategorizálják. Teszik ezt annak ellenére, hogy ezek a fiatalok (legalábbis nagy többségük) Németországban születtek, nevelkedtek, a német állam polgárai és életüket jó eséllyel itt is élik le, mégis a megnevezésük – a „német” diákokéval szembeállítva – a kulturális, nemzeti és vallási másságukat hangsúlyozza. Ennek szélsőségszerű formája, amikor „külföldiként”, vagy akár „idegenként” beszélnek a bevándorló családokban született diákokról. Ezzel szemben Franciaországban, ahol a francia republikánus eszme szellemében nem tesznek különbséget állampolgárok között származás, vallás, vagy bőrszín alapján, a tanárok nem akartak kisebbségi diákjaikról beszélni, de kifejezést sem nagyon találtak, amellyel a csoportra utalhattak volna. Amikor mégis beszéltek a migráns családok gyermekeiről, akkor hosszú szünetet tartottak, hümmögtek, vagy éppenséggel „azok a gyerekek” hivatkozással utaltak a gyerekekre. Ugyanez az eszmeiség az oka annak, hogy bár Franciaországban volt talán a legtöbb migráns származású tanár a tantestületekben, e sajátosság semmilyen módon nem befolyásolta munkájukat – se többet, se kevesebbet nem foglalkoztak a bevándorló gyerekekkel, és semmilyen, a származásuk okán rájuk szabott feladatot nem láttak el.

A brit gyakorlat megint csak homlokegyenest eltérő. Itt a tanárok a gyerekeket rassz-jellemzőik és láthatóságuk alapján „fekete etnikai kisebbségként”, esetleg a származási ország alapján nevezik azokat a fiatalokat, akik valamilyen rasszként is beazonosítható kisebbséghez tartoznak (pakisztáni, karibi fekete, afrikai, jemeni stb.), annak ellenére, hogy ezek a csoportok kulturálisan, nyelvileg, vallásilag és társadalmilag is igencsak különbözőek, és egymással nem is vállalnak azonosságot. A brit iskolarendszer alapvető eleme a politikai korrektség, amely egyben azt is gátolja, hogy a tanárok nyíltan kritikus véleményeket fogalmazzanak meg kisebbségi gyermekről vagy családjaikról (Swann, Law 2010b). A francia kollegáikhoz hasonlóan a brit tanárok is elsősorban a hátrányos szociális helyzetre vagy a nehéz családi körülményekre hivatkoztak, amikor a tanulási problémák okairól faggatták őket.

Az északi országokban megint csak merőben eltérő gyakorlatot találtunk: itt jellemzően a nyelvük, pontosabban kétnyelvűségük alapján kategorizálták a tanárok a gyerekeket. A többnyelvűség a tanárok narratívájában egyszerre volt jelen a tanulási nehézségek okaként és a tanulás erőforrásaként.

A kelet-közép-európai országokban szintén jól tükrözi a megnevezés a kisebbségi gyerekek helyzetét az iskolában és a tágabb társadalmi közegben egyaránt. Annak ellenére, hogy a négy ország között, de országokon belül is tapasztaltunk komoly eltéréseket, szembevető sajátosság volt, hogy a tanárok a roma diákok megnevezésekor különböző kategóriák – etnikai, szociális, személyes hiányosságok – vegyülékét használták. A politikai korrektség fogalma eljutott ide is, ám kevesek beszédmódját befolyásolta, inkább csak arra volt alkalmas, hogy kevésbé nyíltan beszéltek etnikai terminusokban, és nevezték cigánynak vagy romának diákjaikat. Ezzel szemben több, párhuzamos interpretációs keretet alkalmaztak: pedagógiai, szociológiai, kulturális terminusokban fogalmaztak, olyanokban, amelyeknek semmi köze a gyerek kisebbségi származásához, és

szinte mindig valamilyen negatív utalást tartalmaztak. A négy országban meginterjúvolt tanárok az alábbi kategóriákat alkalmazták leggyakrabban, amikor roma diákjaikról beszéltek: „speciális igényű tanulók”, „problémás”, „szellemi fogyatékos”, „hátrányos helyzetű”, „magatartási problémás”, „nehéz helyzetű”, „rossz családi háttérű” stb. gyerekek. Ezt a hozzáállást tovább erősítette, hogy e kategóriákkal szemben a tanárok spontán módon a nem roma diákokra, mint „normál”, „átlagos”, „rendes” tanulókra utaltak. Figyelembe véve azt a számos kutatás által igazolt ténytet, hogy a gyerekek teljesítményét és ambícióit alapvetően meghatározzák a tanárok elvárásai, a roma diákok megnevezései, amelyek implicit módon magukban foglalják „abnormálisként” való meghatározásukat is, az „alacsony elvárások – alacsony ambíciók – alulteljesítés” ördögi körét építik fel a számukra.

Irodalom

- Amnesty International (2010): Steps to end segregation in Education. Briefing to the Government of Slovakia. Amnesty International Publications. http://amnesty.org.uk/uploads/documents/doc_20694.pdf
- Braddock, Jommils H. and J.M. McPartland (1982): Assessing School Desegregation Effects: New Directions in Research. *Research in Sociology of Education and Socialization*. Vol. 3, pp. 209–282.
- Crul, Maurice and Jens Schneider (2009): Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: the Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems. *Teachers College Record*, Vol. 111, No. 6. (access: <http://www.tiesproject.eu>)
- European Social Survey (2009): *Exploring Public Attitudes, Informing Public Policy*. (access: <http://www.europeansocialsurvey.org>)
- Feischmidt, Margit, Vera Messing, and Mária Neményi (2010): *Community Study Report: Hungary*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Hare, B., and Castenell, L. (1985): Comparative status and future prospects of black boys. In Geraldine Brookins, Margaret Spencer, and Walter Allen (Eds.), *Beginning: The Social and Affective Development of Black Children*. New Jersey: Lawrence E. Berlbaum, 201–214.
- Heckmann, Friedrich et al. (2008): *Education and Migration*. Brussels: European Commission
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata. 2005–2007. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest, 2008. http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/Kezdi_Suranyi_OIHH_hatasvizsgalat.pdf
- Kusa, Zuzana, David Kostlán, and Jurina Rusnakova. (2010): *Community Study Report: Slovakia*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Marada, Radim, Michal Nekorjak, Adéla Souralová, and Klára Vomastková (2010): *Community Study Report: Czech Republic*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Miquel Angel, Ferrer-Esteban, G. (2010): How do School Regimes Tackle Ethnic Segregation. Some Insights Supported in PISA 2006. In Dronkers, J (ed.) 2010.

OKTATÁSI ESÉLYEGYENLŐTLENSÉGEK EURÓPÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON

- Moldenhawer, Bolette, Tina Kallehave, and Sune Jon Hansen. (2010): *Community Study Report: Denmark*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Raveaud, M., and A. van Zanten (2007): Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Educational Policy* 22 (1) p.107–224
- Schofield, Janet W. (1991): School Desegregation and Intergroup Relations: A Review of the Literature. *Review of Research in Education* Vol. 17, pp. 335–409.
- Steele, Claude M. (1992): Race and the Schooling of Black Americans; *The Atlantic Monthly*; April 1992; Volume 269, No. 4; pages 67–78.
- Strassburger, Gaby (2010): *Community Study Report: Germany*. (EDUMIGROM Report). Manuscript. Budapest: Central European University, Center for Policy Studies
- Swann, Sarah and Ian Law (2010b): *Community Study Report: England*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies
- Szalai Júlia (ed) (2011): Being 'visibly different': Experiences of second generation migrant and roma youths at school. A comparative study of communities in nine member states of the European Union. Budapest: Central European University, Center for Policy Studies
- Szalai, Júlia, Vera Messing, and Mária Neményi (2010): *Ethnic and Social Differences in Education in a Comparative Perspective. Comparative Survey Report*. Budapest: Central European University, Center for Policy Studies
- Tajfel, Henri (1981): *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tajfel, Henri (1982): Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, Vol. 33 pp. 1–39.
- Vincze, Enikő (2010): *Community Study Report: Romania*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Schiff, Claire (2010): *Community Study Report: France*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies

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*) oktatáspolitiká. 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, implicit 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 oktatáspolitiká 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. „Azért hiszem, a tanárok számára az az igazi kihívás: annak érdekében, hogy a diákok érdeklődését felkeltsük, elsősorban az ő valóságukra kell jobban odafigyelniük. 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 egy 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 szemben 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 tesz 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 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 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, „fel-fogják” 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 elitje 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, közepes 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 nagycsaládból, 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.

KENDE ÁGNES

Normál gyerek, cigány gyerek

Általános iskolai pedagógusok percepciója cigány gyerekekről,
többségi-kisebbségi viszonyokról, együtt tanulásról
és elkülönítésről

Írásom a pedagógusok roma gyerekekkel kapcsolatos percepcióit és az iskolai sikerességükért érzett felelősségüket tárgyalja az együttnevelés és az elkülönítés szempontjából, különböző iskolatípusokban. Azt vizsgálja, hogy az adott iskola típusa vajon befolyással van-e pedagógusok romákkal kapcsolatos vélekedéseire, a saját felelősségük megítélésére. Figyelembe véve az oktatáspolitikai változásainak hatását a pedagógusi véleményekre, megállapítja, hogy a korábbi, kevésbé nyílt, de érzékelhetően előítéletes nézetek a válság okozta társadalmi krízis és az iskolai integráció fogalmának háttérbe szorulása miatt mára nyíltabban jutnak kifejezésre.

A 2010-es kormányváltás gyökeres fordulatot hozott az oktatáspolitikában. A 2002-től meghirdetett oktatási integrációs politika még csak a retorika szintjén sem maradt fenn. Az új nemzeti köznevelési törvényben nem szerepel az esélyegyenlőség kifejezés, az ebbe a témakörbe tartozó fogalmak mint méltányosság, integrált oktatás, befogadó intézmény, deszegregáció vagy ezek szerves együttese is hiányzik az eddig megismert szabályokból és kormányzati megnyilatkozásokból. A fogalomrendszer hiánya még nem jelentené szükségképpen az elvvel való szembefordulást. A törvény egésze és az eddig megismert részletek azonban mégis az esélyek egyenlőtlenségének növekedését valószínűsítik. Ennek ellenére hiába a korábbi, elsősorban a roma gyerekek integrációját támogató oktatáspolitikai, a megvalósítás már sokkal rögzösebb úton haladt. Ezen írás kereteit meghaladja a szabályozási problémák elemzése, viszont az integrációs politika hatásosságáról vagy hatékonyságáról sok meg tudható a 2008–2010 között zajló nemzetközi EDUMIGROM kutatásból, ami Magyarországon két helyszínen zajlott, és kvantitatív és kvalitatív módszerekkel vizsgálta többek között a nyolcadikos roma és nem roma gyerekek egymás közötti viszonyait, a pedagógusok különböző etnikai háttérű diákjaik iránti attitűdjeit, valamint a szülők iskolával, tanulással kapcsolatos véleményét. Mindezt annak érdekében, hogy megvizsgálja, vajon a többségi-kisebbségi viszony szociálpszichológiai vonatkozásai miképpen hatnak a roma gyerekek iskolai sikerességére. A kutatás az

előző oktatáspolitikai kormányzás idején zajlott, de féltő, hogy az oktatáspolitikai változásai miatt a tanári megnyilvánulásokban általunk tapasztalt, viszonylag enyhébb előítéletek – az előítéletkutatások mai szóhasználatával élve új típusú, úgynevezett látens, averzív előítéletesség – helyett egy most készülő, vagy egy-két éven belül megvalósuló kutatás esetében már a nyíltabb előítéletesség megnyilvánulásaival találkozánk.

Az oktatási integráció és az iskolavezetés

A kutatásunk céljára kiválasztott terepen (közepes méretű magyar városok, egy Borsod-Abaúj-Zemplén, egy pedig Baranya megyében)¹ azt tapasztaltuk, hogy mindkét település oktatásirányítói igyekeztek valamilyen formában eleget tenni az állami deszegregációs oktatáspolitikának. Ezt a helyi szabályozás is kötelezővé tette számukra, de úgy érzékeltük, hogy az iskolafenntartók sem akartak kibúvót keresni az elvárások alól.

Az egyes iskolák vezetői már ambivalensebb viszonyt mutattak az integrációval kapcsolatban. Miközben a megkérdezett igazgatók többsége – legalábbis a felszínen, a szavak szintjén – elfogadta az együtt oktatás létjogosultságát, a passzív ellenállástól az aktív visszautasításig húzódó skála végpontjai között sokféle módon adta jelét annak, hogy egészében mégsem tud azzal azonosulni. Az elhangzott érvek egyik, legjellemzőbb megfogalmazása az volt, hogy az integráció elméletben jó, de a tanárok nincsenek felkészülve rá, és a többségi szülők is ellenállnak annak, hogy gyerekeik együtt tanuljanak a problémás – esetünkben roma – tanulókkal.

Hiába jött létre azonban a városi szintű szabályozás, hiába igyekeztek az iskolafenntartók megszüntetni a nyílt szegregációt, az egyes iskolai gyakorlatokban továbbra is fennmaradtak a roma és nem többségi elkülönítésnek finomabb módjai. Az eltérő képességekkel magyarázott szelekció valójában inkább a társadalmi és etnikai különbségek alapján történt meg, ennek jellemző megnyilvánulási formái a tagozatok indítása, a csoportbontás, az osztálybontás volt.

A megkülönböztetés egyik, leginkább tetten érhető formája a pedagógusok nyelvhasználata. Tipikus a „normál” és „cigány” gyerekek megkülönböztetés, ahol a „normál” gyerekek vélelmezetten a nem roma, középosztályhoz tartozó, többségi gyerekek. Ezt általában az „ideálisnak” vélt integrációs arányoknál használják: hány cigány gyerek jusson egy osztályon belül a „normál” gyerekekre. Egy tanári interjúból származó részlet jól illusztrálja a fentiekben leírt szóhasználatot: *„Az egyik az teljesen normál (osztály), ott csak egyetlenegy etnikum van, a másikban meg ott csak ők. És még van egy hetedik osztályom nekem, ami normál, tehát úgy érve normál, hogy ott*

¹ Két város és néhány, a város vonzáskörzetében levő kistelepülés összesen 20 iskolájában folytattunk kérdőíves kutatást. Az elmélyültebb terepmunka a városok két-két iskolájában, valamint egy kistelepülésen folyt: ezeken a helyszíneken személyes és fókuszcsoportos interjúk készültek nyolcadikos diákokkal, tanárokkal, szülőkkel, az iskolák igazgatóival, valamint a városok oktatásirányítóival. Ebben az írásban az iskolafenntartókkal, igazgatókkal és tanárokkal készült interjúk szövegeire támaszkodom.

csak három etnika van, a másik osztály az már mind az. De a hatodikban, ott már vegyesen vannak.”

A kutatás kvantitatív és kvalitatív eredményeit is összegezve terepeinken háromféle iskolát különböztethetünk meg a deszegregációs oktatáspolitikával kapcsolatos attitűdök, a differenciálás iskolai rendszere és a mássággal kapcsolatos tanári felfogások alapján:

Az első típus a *színvak* iskola, amely nem kíván tudomást venni a gyerekek közti (etnikai) különbségekről, és ezáltal olyan környezetet teremt, amellyel tabusítja a társadalomban valójában számon tartott különbségeket. A tanulók egy része számára a másság tudomásul nem vétele beleillik a már szüleik által megkezdett asszimilációs stratégiai folyamatba, másik részének viszont az iskola így idegenné és ellenségessé válik, hisz a valódi problémáikról nem hajlandó tudomást venni.

A második típus a *színtudatos* iskola. Ez nem feltétlenül azonos a másság elfogadására épülő multikulturális iskolával, amelyben tudatos erőfeszítés történik a roma gyerekek etnikai identitásának erősítésére. Mivel a romák kulturális asszimilációja igen előrehaladott, illetve a roma családok nem is igénylik az iskolától az etnikai különbözőség tudatosítását, hanem elsősorban azt szeretnék, hogy gyermekeiket ott elfogadják, ez a típusú kezelésmód nem is találkozna a roma családok elvárásaival, miközben a pedagógusoknak sincs semmilyen tudásuk az elismerés politikájáról, az identitás természetéről. Így a színtudatos iskola inkább annyit jelent, hogy tudomásul veszik a roma gyerekek másságát, ezt adottságként kezelik, de nem alkalmaznak nyílt diszkriminációt.

A harmadik típus a *szegregáló* iskola, itt található a legnagyobb távolság a szülők társadalmi státusa és a tanári kar között. Az egy-egy osztályban nagy számban koncentrálódó hátrányos helyzetű, roma tanulókkal kapcsolatban felmerülő problémák kezelése, vagy olyan új módszerek alkalmazása helyett, amelyek figyelembe vennék a különböző szociális-etnikai háttérű tanulók között létező különbségeket, a tanárok belenyugszanak a változatlanúságba, és minden erejükkel a maradék középosztálybeli gyerekek igényeit igyekeznek kielégíteni. Ezt, ahol mód van rá, megtehetik például a párhuzamos osztályok adta szelekció lehetőségével, ezáltal a pedagógusi munkában nehézségeket okozó roma tanulók elkülönítésével. A roma gyerekek így az iskolán kívüli gettótárolt tapasztalják meg az iskolában is.

Bármelyik típussal találkoztunk is, kutatásunk során arra a megállapításra jutottunk, hogy valójában akármilyen stratégiát folytat az iskola a roma és a többségi gyerekek oktatásával kapcsolatban, egyik sem tudja ellensúlyozni azokat az ártó hatásokat, stigmatizáló és diszkriminatív megnyilvánulásokat, amelyek a roma gyerekeket már eddigi életükben szűkebb és tágabb környezetükből érték, másodrendűvé degradálva őket, és ezáltal egyik iskolatípus sem tudja biztosítani a roma tanulók egyenrangú társadalmi tagságát.

Pedagógus vélemények integrációról és szegregációról

A pedagógusok helyzete a cigány többségű iskolákban csupa ellentmondás. Egyrészt büntetés, hogy itt kell tanítaniuk, és csupán a túlélésre játszanak, tehetetlennek érzik magukat a nehézségek megoldásában és semmiféle motivációjuk nincs a változtatásra. Eközben ez az iskola nyújtja számukra az egzisztenciális biztonságot, úgy is fogalmazhatnánk, hogy az elkülönített cigány gyerekeknek köszönhetik a munkájukat, viszont az iskola deprivált helyzete miatt eközben bizonyos szempontból közös (lenézett) sorson osztoznak tanítványaikkal. Arra is van példa, hogy ez a közös sors megerősíti az önképüket, „mi kemény terephez, sok problémához szokott emberek vagyunk”, szemben a könnyebb helyzetű gyerekeket tanító társaikkal. Ez a hozzáállás valóban hoz olyan példákat, amikor egy jó szemléletű igazgató alatt megerősödnek a pedagógusok és új utakat igyekeznek találni az amúgy minden szempontból nem kívánatos helyzetre. Ezekből lesznek aztán a „jó” cigány iskolák, amelyek létjogosultsága szakmai körökben is komoly vitákat gerjeszt.

Szinte egységesnek mondható a pedagógusok azon véleménye, hogy a gyerekek iskolához és tanuláshoz fűződő viszonyát, és ezáltal a felnőtt életben elérhető lehetőségeiket a családok társadalmi helyzete határozza meg. Az iskolát tehetetlennek látják ezekkel a körülményekkel szemben, és tulajdonképpen a saját munkájukat is leértékelik azáltal, hogy felmentik magukat a felelősség alól. (Ezt látjuk akkor, amikor alapvetően a pedagógusok mindenféle különös motiváció nélkül csupán a mindennapokat akarják túlélni.)

A tanárokkal folytatott beszélgetésekben gyakran találkoztunk a genetikai magyarázattal párosuló, kulturális fundamentalizmus narratívájával. Ez olyan megfogalmazásokban nyilvánul meg, amikor azt látjuk, hogy a pedagógus számára evidensnek tűnik a saját társadalmi osztályának eredendő és morális felsőbbrendűségébe vetett hite, és ebből a pozícióból, már-már lenéző attitűddel magyarázza a roma gyerekek etnikai vagy kulturális másságát.

Nem találkoztunk azonban olyan intézményvezetővel vagy pedagógussal, aki arra a kérdésre, hogy az integrált vagy a szegregált tanítási formát tekinti-e előnyösebbnek, az utóbbit választotta volna. Fenntartói és intézményvezetői szinten ugyanakkor bonyolítja a képet a vélt többségi szülői elvárásoknak történő megfelelés vágya. Az oktatásirányítás helyi vezetői úgy érzik, ha nem tesznek eleget ezeknek az elvárásoknak, akkor a szabad iskolaválasztás lehetősége miatt könnyen áthágható a fenntartói elképzelés, borulhatnak az eltervezett létszámok és az etnikai, illetve a HHH arányok. Gyakran találkozunk olyan, iskolák közötti és iskolán belüli „kompromisszumos” megoldásokkal, amelyeket nehezen lehetne nem szegregációs megoldásként látni. (Például: meg kell tartani a tagozatos osztályokat, hogy jöjjenek az adott iskolába a középosztálybeli gyerekek is; az integrált, elcigányosodott iskola roma osztályai egyben maradnak az új iskolában – csak hogy egy-két, a kutatásban is előforduló megoldást említsek.)

OKTATÁSI ESÉLYEGYENLŐTLENSÉGEK EURÓPÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON

„Nekünk harcot kell vívni a szülőkkel azért, hogy esetleg ne kerüljön abba az osztályba cigány tanuló. A szülői értekezleten ez most élő példa volt, integrált osztályok vannak, és vannak szülők, akik igen nehezen tolerálják az osztályban levő cigányok jelenlétét.”

Gyakori volt ugyanakkor az a vélemény, hogy az integrált oktatás pedagógiai differenciálást követel a tanártól, amelyet már nem lehet a korábbi frontális oktatás során megszokott rutinnal végezni, ezáltal a tanítás több erőfeszítést, előzetes felkészülést követel. Ezek a „nehézségek” fejeződnek ki a következő interjúrészekben:

„Az integráltban azt mondanám, nagyon sokfélék a gyerekek. Vannak egy osztályban huszonnégyen és most vannak köztük roma tanulók is, meg nem roma tanulók. Majdnem huszonnégyféle módszert kéne alkalmazni, tehát ez jelenti a nehézséget, hogy minden gyerek igényli a segítséget.”

„Az integráltban jóval többet kell készülni, hogy én csoportban tudjak dolgozni, hogy el tudjuk olvasni, meg tudjuk beszélni, meg tudja érteni mindenki, mivel tudjuk felkelteni a figyelmüket, hogy bizony jóval többet kell készülni. Ez nem lesz egyszerű sohasem.”

De túl a pedagógiai nehézségeken, a beszélgetésekben azok az érvek is előkerültek, amelyek az integráció társadalmi hasznát érzékeltették.

„A társadalmat ha megnézzük, akkor nem lehet az iskolában teljesen szétválasztani a gyerekeket roma és nem roma gyerekekre, ha kimegy az utcára, máris találkoznak egymással. És jobb, hogy ha az iskolában megismerik egymást, mintha teljesen vadidegenként tekintenek egymásra. Bejön az, hogy ha nem ismerem, akkor félek. De ez oda-vissza igaz, nemcsak roma irányba, hanem vissza is.”

„Látni kell, hogy szükség van egyfajta társadalmi integrálódásra, ilyen értelemben ez a fajta oktatás jó, a roma származású gyerekek ugyanazt a tananyagot tanulják, mint a többiek, ők ennek egyértelmű nyertesei.”

„A nagyon hátrányos helyzetben lévő gyerekek otthon se kapják meg a segítséget. Nagyon fontos, hogy olyan osztályba kerüljenek, ahol fölfelé tudnak menni és nem visszafelé.”

A tanárok integrációval kapcsolatos személyes véleményei is sokfélék, nem függetlenül az iskola jellegétől, történetétől. Az olyan iskolákban, amelyek helyzetüknél fogva mindig is integrálóak voltak, a tanárokat is inkább a szintvak politika jellemzi, ahol az együtt oktatást adottságnak tekintik. Az integráció ezekben az esetekben tehát nem az iskolában, hanem inkább a szülők szintjén, illetve a „kinti” világban válik problematikussá, ezen keresztül viszont a tanárok is kénytelenek észlelni, hogy a megkülönböztetés létezik. Viszont az olyan iskolákban, amelyekbe szinte egyik pillanatról a másikra olvasztottak be egy megszüntetésre ítélt „cigány iskolát”, a tanárok már sokkal érzékenyebben reagálnak az integráció kérdésére.

„Minél előbb együtt vannak, annál könnyebben megy. De ha menet közben kell összerakni őket, annyira nehéz volt velük. Ez egy nagyon nehéz lépés ilyet megtenni 5. vagy 6. osztályban. Tehát a bejövethetnél ez megy, felmenő rendszerben hatékony.”

„Sok éven keresztül olyan közösségekben dolgoztunk, ahol ilyen dolgokkal nem kellett foglalkozni, odafigyelni. Most viszont meg kellett tanulnunk azokat a módszereket, hogy hogyan lehet hozzájuk közeledni, beszélgetni.”

A pedagógusokkal folytatott interjúkból azt lehetett kiolvasni, hogy az integrációnak a szakmai közbeszédben való megjelenésével, tehát az oktatási integráció kérdésének tudatosodásával a nehéz sorsú, elsősorban roma gyerekeket elkülönítő, szegregáló oktatással kapcsolatos ellenérzések is egyre-másra hangot kapnak.

„Ha van egy olyan osztály, amiben sok az olyan tanuló, aki nem szeret tanulni, akkor tanárként nem tudok annyi ismeretet átadni, hiszen ott alapvetően a tanulás motiváltsága kevés.”

„Szerintem nem helyes az elkülönített osztály. Kell a jó példa. Jó, közöttük is sok a rendes, meg egymásra is odafigyelnek, de ahhoz, hogy két népcsoport együtt éljen, ahhoz kell, hogy együtt tevékenykedjenek, együtt nőjenek, mert különben abból jó nem származik.”

A szegregáció ellen hat az a tanári tapasztalat is, hogy ha a problémás gyerekeket (ilyennek tekintik a roma gyerekeket) külön oktatják, az ő viselkedésük az iskola szempontjából ellenkultúraként fog megjelenni, amikor pedig fennáll az a veszély, hogy a domináns, az osztálytársak számára meghatározó tekintéllyel rendelkező kisebbségi tanulók a tanárokkal való együttműködést, sőt, magát a tanulást is negatívnak, stréber magatartásnak minősítik.

„Az integrált osztályban a kisebbségi gyerek jobban akar megfelelni, viszont a szegregáltban egyáltalán nem akar megfelelni, a hülyeségnek akar megfelelni, még ha tudna is, akkor sem, tehát az ciki, hogy ő tudna. Tehát a szegregáltban inkább negatív irányba húzzák vissza egymást, az integráltban pedig pozitívan.”

És végül voltak olyan tanárok is, akik előnyöket és hátrányokat is meg tudtak fogalmazni az „együtt vagy külön oktatni” dilemmában. Ők mind olyan iskolában tanítottak, amelyekbe eredendően is sok hátrányos helyzetű gyerek járt, de a városi iskoláknak az integrációs szemléletnek megfelelő átszervezése miatt egyik évről a másikra egy egész „cigány iskolát” kellett befogadniuk, ráadásul úgy, hogy annak érdekében, hogy a felsőbb évfolyamok osztályait ne bontsák meg, a párhuzamos osztályok között fenntartották az elkülönítést. Így éppen azokban az iskolákban találkoztunk a tanári interjúkban a legtöbb roma ellenes attitűddel, amelyekben a legmagasabb arányban tanulnak roma gyerekek.

„Szerintem több az előny. Valamilyen szinten kiállnék az integráció mellett. De előfordulnak közöttük olyanok, akik olyan romboló hatásúak, akiket esetleg el kell különíteni. ...Ott az van, hogy van egy nagyon jó mag, akikkel nagyon jól lehet haladni, és akkor még van a középréteg, és van, aki már végképp nagyon nehezen halad, és akkor ez úgy 6. év végére lezárul, hetedikre pedig a középmezőny is lecsúszik az aljára, a gyengékhez. A nagyon jók, azok maradnak a szintjükön.”

„Egy ideig előny, de egy idő után kezd hátrány lenni, mert szétszakadnak. Úgy mondanám, az első négy évben mindenképpen előny, mert húzzák egymást. Addig nincs nagy különbség. De ötödiktől van, hogy nem egyformák. Szét kéne szedni az osztályokat, vagy két csoportba, és két tanár kéne, mert akkor tudna segíteni az ember annak, aki elakad. Mert azt látjuk, hogy nyolcadikig képességben nagyon nagy különbségek lesznek a gyerekek között.”

„A baj, hogy a vegyesen oktatás nem képesség szerint történik. A vegyesen oktatással egyetérttek, de az a baj, hogy nem képességek szerint bontják őket.”

„A legeredményesebb talán az lenne, ha egy normál közösségbe lehetne úgy beintegrálni őket, hogy nem nagy tömegben. Mert azt ő rajtuk látni kell, ha ők már nagy tömegben vannak együtt, akkor nehezebben akarják, vagy tudják átvenni egy más közösség normáit, de ha még egy kisebb számban történik a beintegrálás, akkor biztos, hogy könnyebb nekik is ez. És akkor biztos, hogy könnyebb lenne a beintegrálás.”

Annak ellenére, hogy a tanárok között az integrációt pártolók vannak egyértelműen többségben, az emberi jogi, a romák társadalmi emancipációját alapul vevő nézet inkább ott bukkan fel, ahol ez eddig sem volt kérdés, ahol az együttélés mind lakóhelyi szinten, mind az iskolában már régóta jelen van. Az integráció elfogadása azonban többnyire csak gyakorlati pedagógiai oldalról jelenik meg: a tanárok már „megtanulták”, hogy „nem illik” elutasítani azt, és egy idő után természetesen is könnyebbnek vélik a kevés roma gyerek beillesztését a többségi tanulók közé, mint ha egy-egy osztályban tömegesen lennének jelen. Ugyanakkor az a feltevés, hogy egy-egy osztályban csak kevés roma tanuló integrációjával lehet sikeres munkát végezni, azt a felsőbbrendű, kulturális fundamentalizmussal leírható jelenséget bizonyítja számunkra, amelyről az előbbiekben már említést tettem.

Azok a tanárok, akik mégis inkább a szegregált oktatást pártolják, a roma gyerekek „érdekeire” hivatkozva támogatják ezt az oktatási formát. A mára már polgárjogot nyert, integrációt támogató közbeszéd miatt azonban érzékelhető, hogy tisztában vannak azzal, hogy felfogásuk mindenféle jogi és szakmai érdeket sért.

„Sokkal jobb volt nekik akkor, mikor külön voltak. Amíg ők együtt voltak, valahogy jobb volt, mint amikor külön bekerültek. Akkor ők már érezték, sokszor azt lehetett látni, hogy ők esetleg nem tudnak annyit vagy lehet, hogy egy neveltségi szint alatt voltak. És akkor volt sokszor, hogy az ember érezte, hogy kényelmetlenül érezte magát.”

„A szegregált iskolának van olyan előnye, hogy ők azért teljesen máshogy élnek, más életstílusban. A falvakon belül is telepeken élnek, külön telepen laknak. Más az érdeklődési stílusuk ebből kifolyólag. És ezért máshogy tud az ember hozzájuk közeledni, olyanokhoz, ami őket érdekli.”

„K: A szegregált iskolába járók később jobban boldogulnak?

– Teljesen mindegy. Akaraton múlik. Ez nagyon függ attól, hogy mit vár el a szülő, meg hogy utána mit hoz a sors.”

Pedagógusok a roma gyerekek és családjaik másságáról

A tanári interjúkból kirajzolódó roma-kép többségítőlt eltérő mássága is többféle szempont szerint csoportosítható. Egyrészt a pozitív és negatív megítélések, másrészt a vélt másság pedagógiai munkára gyakorolt hatása alapján. Ahogy azt az előítéletesség megnyilvánulásainál általában tapasztalhatjuk, a tanárokkal folytatott beszélgetésekben is gyakran értünk tetten sztereotípiákat, a szinte változatlan formában megjelenő toposzok felbukkanását, az egyedi esetek általánosítását és a sok-sok ellentmondást egy interjúban belül.

Az elismerő megnyilvánulások – vissza-visszatérő toposzokként – a roma családokat jellemző családszeretet és féltés körül mozognak. Bár ezek az értékek a tanári narratívákban pozitív minősítésűek, érzésünk

szerint említésükkel mégis inkább azt kívánják hangsúlyozni, hogy az életben való boldoguláshoz tulajdonképpen ezek az értékek fölöslegesek, nem segítik, inkább visszavetik a gyerekeket. Ha a roma szülő túlságosan szereti gyermekét, akkor elfogult: értsd, gyakran igazságtalanul ítél meg egy-egy iskolai helyzetet, tanári hozzáállást. Ha mindent megenged neki, a gyerek nem tanulja meg a korlátokat és a kontrollt, holott erre épül az egész iskolai szabálykövetés és fegyelmezés, és később maga az élet. Ha pedig túlfélti, akkor esetleg megakadályozza őt akár a továbbtanulásban, akár személyiségének és képességeinek kibontakozásában. Tehát a pozitívnak vélt tulajdonságok is valójában a romákkal szemben kialakult negatív képet erősítik, említésük mégis alkalmas arra, hogy az ilyesféle pozitív tulajdonságokat felemlítő közlő felmentve érezhesse magát az előítéletesség vádjá alól.

„Náluk nagyobb az összetartó erő, mint a magyar családoknál. Vannak azért a családra nézve náluk pozitív dolgok. Már aki nem lezüllött, hanem normálisabb cigány család, az ő életük sokkal bensőségesebb... a lelki életük. Van bennük pozitív dolog, amit a mi társadalmunk átvehetne. Tűzbe mennek a családjukért. Ez a negatív oldalára is fordulhat.”

„Szerintem nem is tudja igazából, hogy mitől félti, inkább ez olyan hagyományyszerűen öröklődik náluk.”

„Én úgy gondolom, hogy tudnunk kell róla, hogy nekik egy kicsit más beállítódásuk van, de azt a szeretetet, ahogy ő megpaskolja az ő fiúgyermekét, ahogyan ő védi az ő fiókáját, van, amikor elvtelenül, de összetartanak családként is, azt bizony oktatni kéne magyaraknak is. Tehát vannak nagyon jó dolgok és vannak olyanok, amik elég hosszú pedagógiai munkásságom alatt láttam, hogy a gyerekek aranyos, tündérik mikor ide kerülnek, és aztán néha-néha lefordíthatom úgy is, ha gonoszkodni akarok, hogy kiütközött belőle a cigány vér.”

Az alábbi idézetekből áradó megértés és empátia ritka megnyilvánulásnak tekinthető a tanárokkal folytatott interjúkban. Az első szövegrészlet ugyanakkor azzal is kitűnik a sok-sok interjú közül, hogy egy olyan, romákkal kapcsolatban csak nagyon ritkán felbukkanó szempontot is felvet, miszerint a roma közösséget teszi felelőssé a nők elnyomásáért, a második idézet pedig annak egyértelmű példája, hogy a nyílt diszkrimináció sérti a legtöbb ember jó érzését.

„A roma gyerek, különösen, ha lány, sokkal nehezebben érvényesül, sokkal-sokkal szűkebbek a lehetőségei, sokkal jobban kihasználja a saját korosztályát, a felnőtt világot, és nagyon nehezen tudja végigvinni egy fiatal lány az eszméjét, az életcélját.”

„Volt egy olyan példa, amit soha nem felejték el. Egy roma, ipari gyakorlaton levő fiatal, aki kereskedést tanult, fehér kesztyűben szolgált ki a vevőket. Úgy mérte a kenyeret. Ez önmagában nem baj, a baj az, hogy a többiek nem viseltek kesztyűt, csak a roma eladó. Ezt soha nem felejttem el, szegény fiú. És akkor elmondja a környezetében, hogy látjátok: tanultam, de minék.”

Az egyik legtipikusabb „jó szándékú” tanári megnyilvánulás az, amikor a roma diákját a saját családja ártatlan áldozatának látja. Lélektanilag ez a legkényelmesebb pozíció, hisz ő, a tanár szereti és védelmezi a gyereket, és a visszahúzó családra vetítheti rá mindazt a negatív képet, amit amúgy gondol a romákról. Kutatásunk során mi is tapasztalhattuk, hogy valóban vannak olyan családok, ahol nem jó a gyerekeknek, és amelyek történetesen roma családok. Ugyanakkor meggyőződésünk,

hogyan az ilyen családok kisebbségben vannak azokkal a roma családokkal szemben, amelyeket nem lehet ezekkel a vádakkal illetni. Mégis az ilyen, adott esetben elhanyagoló, rossz mintákat közvetítő családokkal való találkozás könnyen mozgósítja a kisebbségi léttel szembeni általánosító attitűdöt a többségi pedagógusokban.

„Itt az iskolában még betartja a házirendet, úgy-ahogy, de amint kilép az iskola kapuján, abban a pillanatban teljesen másképp viselkedik. Mert annak a populációnak, közösségnek a törvényei szabályai érvényesek rá. És az idejének a nagyobb részét ott tölti. Ezért kéne a minél korábbi iskola-óvoda és akár bölcsőde.”

„A környezet visszahúzza, erősebb a környezet, mint az ő akarata: a családi környezet, és a baráti kör. Egy 13 éves gyerek egyedül kevés, nem tud egyedül kilépni a környezetből. Még akkor sem, ha szeretne és értelmes.”

„Na és itt az iskolában vannak ezek a határok, otthon meg a semmi nincs, ott csak a szabad térség van.”

„Tehát a hozzáállásuk az teljesen érdektelen. Talán ez a legjobb szó. Tehát a szülőknek a munkához való viszonyán mi nem tudunk változtatni.”

A tanárokkal folytatott beszélgetésekben szerencsére csak ritkán hangoztak el olyan vélemények, amelyek nem a visszahúzó környezetet, nem a családot, hanem magukat a roma gyerekeket ítélik meg negatívan.

„Durvák egymással, mikor megtámadva érzik magukat, akkor összeszaladnak, akkor a sajátját védi, de egyébként meg még a másik cigányon sem segít. Rettentő rondán beszélnek, aztán rettentő keveset hoznak otthonról, amit itt az ember megtanít, pillanatok alatt elfelejti, csak egy hétvége elég, meg sorolhatnám, nagyon keveset hoznak otthonról. Állandóan ezeket a hülye, nem normális tv show-kat nézik, a Mónika show-t, azt beszélnek ki folyamatosan, a Győzike meg egyebeket, ami teljesen nem a valóságot tükrözi. Nekik ez a minta, pénzt akar, jól akar élni, dolgozni nem akarnak.”

A gyerekekről alkotott negatív tanári kép legdurvább megnyilvánulásának tartható az a hozzáállás, ami az egyik tanár megfogalmazásában így hangozott: *„nincs baj velük, csak kár, hogy büdösek”*. A büdösség mint objektív, érzékek által is megtapasztalható negatív tulajdonság, úgy tűnik, felmenti a tanárokat a személyiségbe való belegázolás „tilalma” alól. A büdösségre nem úgy tekintenek, mint a szegénységből eredő megoldhatatlan vagy nehezen megoldható problémára, amit minimum érzékenyen kéne körüljárniuk, hogy mi okozza (van-e víz például otthon, lehet-e mosni, van-e pénz dezodorra stb.), és kezelniük, ha erre van lehetőség. Az alábbi idézetekben a romák kulturálatlansága és az önhibás szegény elképzelések zavaros keveréke nyilvánul meg.

„Semmi különbséget nem szoktam közöttük tenni, abban, hogy roma vagy nem roma, abszolút nem. Egyet kell kihangsúlyozni, ez szinte mindegyikre igaz, a higiénia, az nagyon alacsony szinten van náluk. Ez az egyetlen problémám velük, más nincs.”

„Volt olyan gyerek, akinek mondtam, hogy kellene mosakodni, mert már hatodikos vagy és nem verejtékezel, hanem izzadsz, és az büdös, mert plusz az a műanyag póló, mindennap új pólót kellene venni, és dezodort kéne használni. Akkor a szülő bejött és megfenyegetett, hogy az ő gyereke nem büdös, és ne szagolgassam, hanem tanítsam, én mondtam, hogy jó, én tanítom, csak szagolni sem bírom.”

Pedagógusok a roma tanulók iskolai teljesítményéről

Az egyik legnagyobb ellentmondás a tanári hivatás lényegét érintő kérdés: vajon miként látják a saját szerepüket a pedagógusok a roma gyerekek tanulási eredményeiben. Ezen a téren is egyszerre két, egymásnak ellentmondó narratívával találkoztunk: egyrészt büszkéek a kreativitásukra és felkészültségükre, hogy ilyen „gyerekanyaggal” is sikerrel boldogulnak el. Ez akár meg is erősítheti a saját önképüket az elit gyerekekhez szokott, véleményük szerint elpuhult tanárokkal szemben.

„Azért már mi elég sok hájjal meg vagyunk kenve, ha ez a tanári kar olyan gyerekanyagot kapna, amit a másik iskolák, akkor szerintem országos hírvé lenne, országos tanulmányi versenyeket nyernénk. Ha ez egyik módszer nem megy, mi megyünk a másikra, nincs oka ellustulni az embernek, nincs lehetősége kiégni, mindig valamin törni kell a fejünket, és a többség itt ebben a tanári karban ilyen, nem sópáncsolni felette, hanem csínálni, valamilyen módszerrel megpróbálni, utánanézni.”

Másrészt, ha megnézzük a roma gyerekek totális iskolai kudarcát, amely többek között abban nyilvánul meg, hogy közülük szinte senki nem tud érettségit adó középfokú iskolában továbbtanulni, akkor a tanárok többsége másokra – családra, körülményekre, esetleg a genetikai adottságokra – hárítva a kudarcokat, az önfelmentés eszközével él, fel sem merül benne saját pedagógiai felelőssége.

„De alapvetően, hogy ki mire viszi, ez két dologtól függ, egyrészt az egyéni motivációtól, másrészt pedig a szülőknek a beállítottságától, tehát hogy ha a gyerek is törekszik és a szülő is, akkor az iskolai karrier adva van, ha valamelyik motivációs sáv gyengébb, akkor gond van.”

„Hát hogy miért lesz a tanulmányi eredmény 4,5-ös vagy 2,5, hát részben a génnek, részben az egyén szorgalma, részben a családi háttér, na hogy ezek milyen százalékban, arról leginkább Czeizel Endre tudna többet mondani.”

Hadd idézzem itt Kovai Cecília írásának következő részletét: „Ahogy az iskola igazgatója megfogalmazta, a génnek és a család 99%, az iskola 1%, a többiek annyiban módosítják ezt a képletet, hogy az óvodával együtt a pedagógusok hatása 20% körül mozog. Ezzel ugyan megszabodították magukat minden felelősségtől, de ugyanakkor totálisan érvénytelenítették saját munkájukat is. A kevésbé radikálisak a génnek helyett inkább a diákok társadalmi környezetét okolják, amiből szintén kifelejtik magukat, mintha az iskola és a pedagógus nem képezné a gyerek társadalmi környezetét, mintha az iskola felől nem érhetnék hatások a diákokat. Miközben a tanárok folyamatosan munkájuk hatását kérik számon a gyereken, és annak elismerését követelik a „társadalomtól”, önmaguk azt állítják, munkájukon igazából semmi nem múlik. Különös ellentmondás ez. A fentiekből következően a tanárok többsége osztja azt a véleményt, hogy bárki, akinek jó képességei vannak, függetlenül attól, hogy roma vagy nem roma, sikeres lehet, mind az iskolában, mind az életben. Minderre bizonyítékokat is hoznak, roma diákokat, akik leérettségiztek, és főiskolára mentek. Így tehát a cigányság elveszíti jelentését, mint tényező tulajdonképpen nem is számít, érthetetlen számukra minden ezzel kapcsolatos aggodalom vagy sérelem. Ugyanakkor a roma tanuló mégis mint

probléma jelenik meg, a maga szociális és családi hátterével, ami rontja iskolai teljesítményét. Egyfelől tehát a »romának« nincs jelentése, másfelől viszont maga a probléma.”²

Az oktatási integráció utóélete

A kutatás utókövetéseként kíváncsiak voltunk arra, hogy miként hatott a megkezdett integrációs folyamatokra az új – a korábbival gyökeresen szembemenő – oktatáspolitikai. Mindkét, a kutatásunk terepéül szolgáló városban úgy láttuk, hogy a helyi vezetés továbbra is integráció-párti. Az észak-magyarországi város oktatási hivatalának vezetője például így fogalmazott:

„...vannak harcok, meg kell vívni, mert két ellentétes irány érvényesül. Bár úgy érzem, a pedagógusok napról napra józanodnak ki. Mert úgy érzem, hogy ez az oktatáspolitikai, amit ma képviselnek, a múlt század húszas éveit. Homokba dugják a fejüket, ez nem biztos, hogy hosszú életű lesz. A pedagógusok egy részét az elmúlt húsz évben csak megérintette a gyermekközpontúság és a liberalizmus szele. Én már 15 éve nem gyakorlom a pályát, de azért szülőkkel beszélve tudom, hogy nem lehet már akármit ráerőltetni a gyerekekre. Az a szerencse, hogy azért nem rogyott még össze a közoktatás, mert a pedagógusok észnél vannak a tanteremben.”

Szerinte a szegregált oktatásba teljesen felesleges pénzt ölni, mert soha nem lehet sikert elérni olyan iskolában, ahol a roma tanulók a többségtől elkülönülve, nagy koncentrációban fordulnak elő. Ráadásul egy „elcigányosodó” iskolába maguk a jobb státusú romák sem akarják már beírni a gyerekeiket. Úgy vélte, ha iskolaösszevonásra, korábbi iskolák átszervezésére kerül sor, és ha a megszűnő iskolákból érkező gyerekeket jó arányban osztják el az egyes osztályokban, azzal nem a tanároknak, és soha nem a többségi társaknak van bajuk, legfeljebb a többségi szülők tiltakoznak ellene.

Ugyanezt a gondolatot erősítette meg az egyik iskola igazgatója is:

„Pont ebben a tantestületben vannak azok a pedagógusok, akik látták, hogy milyen szegregált osztályban tanítani. Ahol 2–4 roma gyerek van, ott tudnak teljesíteni, ahol 10–15, ott nem tudtak tanítani. Ezért ők ezt az utat látják helyesnek. Meg a kezdetek kezdetén, úgy öt évvel ezelőtt, amikor már a kezemben volt a döntés, hogy melyik iskolába helyezzem a roma tanulót, akkor már nem küldtem olyan iskolába a roma tanulót, ahol sokan voltak. Ezt már a többi kollega is elfogadja.”

A 2002–2010 között működő liberális oktatási kormányzat integrációs politikája – amely részben válasz volt a roma gyerekek nagymértékben felerősödő iskolai elkülönítésére –, olykor, esetenként súlyos érdekeket sértett, emellett a szabályozás puhasága miatt szinte kódolva volt, hogy megvalósulása akadályokba fog ütközni, mégis áttörést hozott az oktatásban. Egyrészt egy széles körben elérhető pedagógiai módszertani megújulás párosult hozzá, másrészt szalonképtelenné tette a korábbi nyílt

² Kovai Cecília: A „cigány osztály” és az egyenlőség uralma, Beszélő, 2011/07–08 – a cikk Kovai Cecíliával közösen végzett kutatásunk alapján készült.

szegregációs nyelvhasználatot. A módszertani megújulást lelkesedés és látványos siker övezte, annak ellenére, hogy naivítás lenne azt gondolni, hogy az alapvetően szemléletváltást követelő új pedagógiai módszerek valódi változást hoztak volna a szemléletváltásra nem fogékony pedagógiai munkában. Mégis, a tanárok legalább belekóstoltak valami újba, megérintette őket az, hogy máshogy is lehet tanítani. Az oktatási integráció általános elterjedését és tényleges megvalósulását azonban sokkal nagyobb mértékben veszélyeztette a romákat övező, mindent átható előítéletesség, ami a társadalom nagy részét jellemzi. Ennek ellenére a válság előtti Magyarországon, a mainál valamivel kiszámíthatóbb és politikailag liberálisabb közegben egyértelműen az előítéletességnek, megkülönböztetésnek az a formája volt jellemzőbb, amely legfeljebb személyes síkon mozgott, az intézményes diszkrimináció különféle, korábban gyakorolt drasztikus formái egyre kevésbé öltöttek nyílt formát. Ez a megállapítás azonban már az előző kormányzati ciklus utolsó éveire sem feltétlenül igaz, amikor is a válság hatására előtérbe kerültek a krízisben lévő társadalomra jellemző nyílt előítéletek, amikor a különböző, testükkel is megjelölt kisebbségek – például a romák, a melegek – könnyen politikai céltáblává válhattak. A roma kisebbséggel szembeni intézményes megkülönböztetés gyakorlata azonban a kormányváltás óta politikailag is megerősítést kapott, a nemrégiben megszületett új köznevelési szabályozás ismét könnyebbé teszi a roma gyerekek iskolai szegregációját.

A 2009-ben készült interjúból jól érezhető, hogy bár a mindent átható, de inkább rejtett, enyhe előítéletesség erős paternalizmussal, és a saját felsőbbrendűségükbe, értékrendjük kizárólagosságába vetett hittel párosulva volt jelen a pedagógusok gondolkodásában, de a nyílt diszkriminációt vagy rasszizmust nem vállalták fel. Ahogy egyikük fogalmazott:

„Igenis le kell hajolni oda, ahonnan jön, igenis nekünk kell kezdeményezni a beszélgetéseket, az együttműködéseket. Nem lehet azzal védekezni, hogy nem jön ide. Ide kell hívni, oda kell menni, be kell vonni és mi ezt elkezdtük és minden osztályban találtunk is évek óta olyan magot, akik szülőkkel együtt tudunk dolgozni.”

Az a néhány interjú, amelyet 2012 tavaszán a kutatásunk terepéül szolgáló iskolák igazgatóival és tanáraival folytattunk és a kutatás utánkövetésének szántunk, hasonló pedagógusi hozzáállást tükrözött a kisebbségi diákokra vonatkozóan. Ez egyrészt akár lehetne a jelen írás pozitív végkicsengése is. Ugyanakkor egyáltalán nem vizsgáló, hogy a roma gyerekek mindennapi életét megkeserítő, ha nem is nyílt, explicit formában, hanem gesztusokban, averzív hozzáállásban, megbélyegző kifejezésekben, vagy legjobb esetben a különbözőséget tabusító, így az etnikai identitás megélését elfojtó tanári viselkedésben tetten érhető előítéletek folyamatosan fenntartják a másság negatívan megélhető érzését. A kutatás egészének tapasztalata szerint minden jel arra utal, hogy a vizsgálatunkba bevont kamasz gyerekek számára oly fontos és hön áhított elfogadásra csak kevés roma gyereknek van esélye. Ez pedig óhatatlanul megpecsételi iskolai eredményeiket és későbbi életüket.

A pedagógusok túlnyomó többsége viszont nem látja saját szerepét és felelősségét a roma gyerekek iskolai sikertelenségében, igaz, ezzel

OKTATÁSI ESÉLYEGYENLŐTLENSÉGEK EURÓPÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON

gyakorlatilag értelmetlennek ítéli saját munkáját is. Ez az összefüggés azonban a tanári véleményekben nem fogalmazódik meg, ez a paradoxon számukra teljességgel rejtve marad.

ALFREDO SAAD-FILHO

Növekedés, szegénység és egyenlőtlenség: a washingtoni konszenzustól az inkluzív növekedésig¹

A tanulmány az utóbbi években a növekedés, szegénység és egyenlőtlenség közötti viszonyról folytatott gazdaságpolitikai vitákat tekinti át. E viták központi kérdése az volt, hogy a szegénység megszüntetéséhez és az egyenlőtlenségek csökkentéséhez elegendő-e a piac vezérelte növekedés, vagy sajátos politikai intézkedésekre van szükség, mivel a cél nélküli növekedés elégtelen, vagy akár ellentétes hatású is lehet. A tanulmány ismerteti a viták eredményeit és az inkluzív növekedés (IN) paradigma Világbankon belüli kialakulását. Az IN kritikus vizsgálata ahhoz a felismeréshez vezet, hogy kritikájának az a legjobb módja, ha erőteljesebben újrafogalmazzuk a gazdaságpolitika szegényeket támogató céljait.

Bevezetés

A gazdasági növekedés, szegénység és egyenlőtlenség kapcsolatáról az 1950-es évek vége és az 1970-es évek eleje közötti uralkodó nézetek nagymértékben építettek a Kuznets (1955) és Solow (1956) modellre. Kuznets fordított U-hipotézise szerint a szegény országokban végbemenő gazdasági növekedés kezdetben nagyobb egyenlőtlenséghez vezet, ami a gazdaság folyamatos növekedése mellett később csökken. Solow növekedési modellje azt mutatta ki, hogy mivel a szegény országok gyorsabban növekednek, a termelési tényezők határhasznának kiegyenlítődése révén közelíteni fognak a fejlett országokhoz. Ebben a kedvező összefüggésben a fejlődést ösztönző erőteljes állami intervenció, az infrastruktúra és a tőkeképzés fejlesztését célzó világbanki és egyéb nemzetközi támogatások táplálták a várakozásokat, amelyek szerint a kapitalista gazdaságok legalább olyan sikeresek lesznek a növekedés, szegénységnyhítás és a nemzetközi konvergencia terén, mint szocialista versenytársaik.

Az 1970-es évek közepén sokan egyetértettek abban, hogy e remények

¹ Alfredo Saad-Filho: Growth, Poverty and Inequality: From Washington Consensus to Inclusive Growth. DESA Working Paper No. 100, November 2010. A tanulmányt a szerző engedélyével közöljük (a szerk.).

megalapozatlanok voltak: a szegény országok többsége nem konvergált a világgazdaság gazdag centrumához, és a világ számos részén romlott a jövedelem újraelosztása. Nemigen találtak bizonyítékokat arra, hogy végül a világgazdaságban és a fejlődő országok többségében is uralkodóvá válnak az egyenlőséget erősítő folyamatok. Az ezután következő vitákat a gazdag országokban a gazdaságelmélettel és gazdaságpolitikával kapcsolatos – különösen a keynesiánusok és monetaristák közötti – ellentétek keretében. A keynesiánusok azt állították, hogy a konvergenciához állami beavatkozásra, iparpolitikára és redisztribúcióra van szükség, a monetaristák szerint viszont a beavatkozás bizonyítottan káros, és a „szabadpiaci” politika kínálja a legígéretesebb utat a gyors növekedéshez és a szegények helyzetének javulásához.

A monetarizmus és a neoklasszikus közgazdaságtan 1970-es évek közepe és 1980-as évek vége közötti térhódítása a leszivárgási tézis felé fordította a fejlődéselméletet. A feltételezések szerint a washingtoni konszenzus (a továbbiakban: WK) jellegű gazdaságpolitika alkalmazása elvezet majd a gazdasági növekedés eredményeinek leszivárgásához. Az 1990-es évek elején e stratégia nyilvánvaló kudarca, az új intézményi közgazdaságtan kialakulása és számos ország kormánya, nemzetközi szervezetek (köztük ENSZ szervezetek), nem kormányzati szervezetek (NGO-k), egyetemek és társadalmi mozgalmak által a Világbankra és a Nemzetközi Valutaalapra gyakorolt nyomás következtében a „mainstream” gazdaságpolitika és a nemzetközi pénzügyi intézmények arra kényszerültek, hogy újból nyíltan foglalkozzanak az egyenlőtlenség és szegénységcsökkentés problémáival. Az 1990-es évek alatt és a 2000-es évek elején a – most már a washingtoni konszenzusra és a poszt-washingtoni konszenzusra (PWK) kettéváló – uralkodó megközelítés fokozatosan teret veszített a megerősödő szegénybarát alternatívák rovására. A vitán belüli hangsúlyok változásának legnyilvánvalóbb jele a Millenniumi Fejlesztési Célok (MFC) melletti globális elkötelezettség volt 2000-ben. Az inga azonban a 2000-es évek végén ismét visszalendült, a mainstream azon mesterkélt kísérlete formájában, hogy az „inkluzív növekedés” (IN) elméletével visszaszerezze az elméleti, vagy akár morális magaslatokat.

E tanulmánynak három fő célja van. Először is áttekinti a növekedésről, szegénységről és egyenlőtlenségről folyó vitákat, azt állítva, hogy e viták jellemzően a körül forogtak, hogy *elegendő-e* a piac által vezérelt növekedés a szegénység felszámolásához és az egyenlőtlenségek csökkentéséhez (mivel a növekedés eredményei automatikusan leszivárognak a szegényekhez), vagy *szükséges* a célzott gazdaságpolitika és a vagyon és/vagy a jövedelem redisztribúciója, mivel elégtelen lehet a leszivárgó hatás. Másodszor, feltérképezi e viták némelyikének káros eredményét, különösen azt, ahogy újabban a mainstream megerősödő IN paradigmája visszaszorítja a szegénybarát növekedés megközelítését. A növekedésről, szegénységről és elosztásról folyó viták középpontjában azoknak a hagyományos politikai recepteknek az alkalmazhatósága állt, amelyek háttérében a neoklasszikus szintézis, a washingtoni konszenzus vagy a poszt-washingtoni konszenzus van. Az alternatív politikákra vonatkozó javaslatok általában a *domináns elméletekkel szembeni* „kritikaként” és nem eretnek gazdaságelméleteken alapuló *pozitív programként* fogalmazódtak meg. Ebből következően a mainstream minden, akár a nemzetközi fejle-

mények, akár a kritikák hatására bekövetkező változása destabilizálja az alternatív nézeteket – legalábbis addig, amíg egy új mainstream konszenzus meg nem erősödik, amivel szemben ismét egyesülhetnek a kritikus nézetek. Harmadszor, a tanulmány kritikusan elemzi az IN paradigmát, azt állítva, hogy alkalmatlansága legjobban a szegénybarát célok szélesebb körű és ambiciózusabb kifejtése révén mutatható ki.

A tanulmány hét részből áll. Az első ismerteti a szegénység és politika kapcsolatáról a WK előtt folyó vitákat. A második és harmadik rész vázolja a WK és PWK felemelkedését és hanyatlását. A negyedik az 1990-es években és a 2000-es évek elején a szegények helyzetének javításáról folyó vitákat vizsgálja. Az ötödik a Világbank IN paradigmájának kialakulását követi nyomon, a hatodik pedig szegénybarát nézőpontból elemzi az IN paradigma alkalmatlanságát. A hetedik rész összegzi a tanulmányt.

1. Korai viták a szegénységről

A WK előtti időszak a legszorosabban kapcsolódik Robert McNamara Világbankon belüli elnökségéhez (1968–1981). E periódus retorikáját az antikommunizmus jellemezte, egy olyan időszakban, amikor úgy tűnt, hogy a szovjet és a kínai modell alternatívát kínál a fejlődő országoknak, a széles körű dekolonizáció és a példa nélküli baloldali aktivitás nyomán. Az ortodox felfogáson belül a fejlődés eszméje összekapcsolódott a modernizációval, és a keynesizmus, strukturalizmus és a közjóléti gondolkör elemi változatával. Módszertanilag a fejlődés-gazdaságtan legtöbb ága ahhoz az elképzeléshez kötődött, mely szerint a fejlődés a modernizáción keresztüli átmenet a fejlett kapitalizmus ideáltípusa felé. E felfogás legismertebb példája a gazdasági növekedés Rostow (1960) által népszerűsített, öt szakaszból álló értelmezése (lásd még Fine and Saad-Filho, 2011).

Úgy gondolták, hogy a fejlesztéspolitika nagymértékű beruházási programok állami koordinálását igényli, szükség esetén kiegészítve ezt a kulcsfontosságú ágazatok köztulajdonba vételével, annak érdekében, hogy megteremtsek a magánszektorra alapozott iparosodás gazdasági infrastruktúráját. Az elképzelések szerint egy „nagy lökés” („big push”) nélkülözhetetlen a gyors növekedés, munkahelyteremtés, makrogazdasági stabilitás és kiegyensúlyozott fizetési mérleg eléréséhez, amelyek hatásaként a leszivárgás révén – különösen a munkahelyteremtésen keresztül – csökken a szegénység. A szegénység csökkenése a növekedés *indirekt* eredménye. Ezenfelül úgy gondolták, hogy a fejlődés korai szakaszában elkerülhetetlen az egyenlőtlenségek növekedése, mivel az egyenlőtlenség előnyös a tőkeakkumuláció szempontjából, ugyanis – miként a fogyasztás keynesi elmélete állítja – a gazdagoknak nagyobb a megtakarítási hajlandóságuk, mint a szegényeknek.

Nem meglepő, hogy a WK előtti elképzeléseket erősen vitatták. A bírálatok intenzitását jelezte a javasolt radikális alternatívák ereje, annak ellenére, hogy ezek egy olyan ortodoxia ellen irányultak, amely a jelen állapotokkal összehasonlítva zavarba ejtően progresszívnek tűnik. Az

ortodoxiát megkérdőjelező nézetek közül kiemelkedtek a különböző formájú függőségi elméletek, amelyek szerint a fejlettség és a fejletlenség egyazon érem két oldalát jelentik, és autonóm fejlődés csak a szocializmusban lehetséges (vö. Cardoso and Faletto, 1979; Kay, 1989, 5. fejezet; Saad-Filho, 2005).

A versengő fejlesztési stratégiák körüli vitát fűtötte az a felismerés, hogy több, a Nyugattal szövetséges országban az 1960-as években és az 1970-es évek elején végbement gyors gazdasági növekedés növekvő szegénységgel és egyenlőtlenséggel társult. Ez a leszivárgási folyamaton keresztül spontán lezajló szegénységcsökkentéssel kapcsolatos várakozások fényében meglepő fejlemény volt (Bigsten and Levin, 2004, 254–258.). Ezek a negatív eredmények és a jobboldali diktatúráknak a harmadik világon belüli terjedése éles ellentétben voltak a gazdag országoknak a II. világháború utáni, keynesi-szociáldemokrata konszenzus jegyében elért teljesítményével, valamint a szovjet és kínai modellt követő országok gazdasági sikereivel.

1974-ben Hollis Chenery, a Világbank fejlesztési politikáért felelős alelnöke, a University of Sussex Fejlődéstanulmányok Intézetével közösen megjelentette a *Redistribution with Growth* (Redisztribúció növekedéssel) (Chenery and others, 1974) című könyvet. A tanulmányban erős kételyek fogalmazódtak meg a Bank korábbi stratégiájával kapcsolatban, amely a „nagy lökés” jellegű növekedési programokat támogatta, és azt feltételezte, hogy a piaci folyamatok spontán csökkentik a szegénységet és az egyenlőtlenséget. A *Redistribution with Growth* hatására felülvizsgálták a Világbank tőkeintenzív fejlesztésre és a beruházható profit maximalizálására koncentrált stratégiáját, mivel ezek jövedelem- és vagyonkoncentrációhoz vezetnek és nem hoznak létre elegendő munkahelyet. Úgy vélték, hogy a Banknak új prioritásokat kell elfogadnia, amelyek értelmében a munkaintenzív ágazatokat, illetve a szegényeknek nyújtott oktatást és infrastruktúrát támogatja, elsősorban a mezőgazdasági kisüzemekben (amelyeket most legalább olyan termelékenyeknek ítélték, mint a nagyüzemeket), illetve segíti földhöz és vagyonhoz juttatni a szegényeket. E politikát támogatnia kellett a szegények jólétére és termelőképességére közvetlen hatással levő munkaerőpiac, hitelpiac és más piacok javuló működésének, valamint az egészségügyi ellátások, az oktatás és más alapszolgáltatások fejlődésének.

A globális politikai gazdaságban lezajlott változások soha nem adtak elég időt arra, hogy ezek az új prioritások megerősödjenek és hogy átfogó módon alkalmazzák őket. Sőt, a szegény országok bent rekedtek a nemzetközi adósságválságban, amely felemésztette azokat az erőforrásokat, amiket a „növekedéssel együtt megvalósított redisztribúcióra” használhattak volna. Másrészt pedig a közgazdaságtanban határozott fordulat ment végbe a monetarizmus és az ezzel kapcsolatos kínálati és neoklasszikus közgazdaságtan irányában. A neoliberalizmusnak az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és másutt lezajlott, 1980-as évekbeli megszilárdulásával ezek az új közgazdaságtani áramlatok kánonná váltak (Milonakis and Fine, 2009). A fejlődés-gazdaságtanban a járadék-szerzéssel és korrupcióval kapcsolatos aggályok váltak hangsúlyossá, és az állandósuló szegénységért magukat a szegény országokat tették felelőssé. Különösen amiatt hibáztatták őket, hogy vonakodnak követni a

Nyugat által előírt „helyes” gazdaságelméletet és politikát. Nyilvánvaló, hogy e nézetek alapján nagyon behatároltak voltak a disztributív politikák lehetőségei.

2. A washingtoni konszenzus

A WK az 1980-as évek elején alakult ki, a megelőző időszak felismert gyengeségeivel szembeni, drámai jobboldali reakcióként. A WK retorikusan erősen kötődött egy univerzális neoliberais ideológiához, amely a szabadpiac kérlelhetetlen híveként fellépve azt vallotta, hogy az állam a hatástalanság és korrupció forrása, nem utolsósorban a járadékszerzésen keresztül (ennek világos kifejtésére vö. Krueger, 1974). A tudományos világban a WK elkülönült és elismert területként háttérbe szorította a régi fejlődés-gazdaságtant és helyette mereven ragaszkodott a neoklasszikus közgazdaságtan deduktív és formális módszereihez, amelyekről azt tartotta, hogy változatlan formában és közvetlenül alkalmazhatók a szegény országok problémáinak elemzésére (Jomo and Fine, 2006).

A WK négy elemből állt. Az első a modern neoklasszikus elmélet fejlődés-gazdaságtanon belüli hegemoniája. A neoklasszikus elmélet általában feltételezi, hogy a piac hatékony és az állam nem az. E feltevésből természetesen következik, hogy a fejlődés gazdasági problémáinak – mint amilyen az ipari növekedés, a nemzetközi versenyképesség és a munkahelyteremtés – kezelését a piacra és nem az államra kell bízni. A neoklasszikus elméletben való megingathatatlan hit elvezet ahhoz a feltételezéshez is, hogy a tőkemobilitás és a globalizáció kérlelhetetlen térhódítása a világgazdaságnak és minden egyes országnak jó. Bár az ilyen jellegű politika a külföldi tőke vonzása révén a gyors gazdasági fejlődés lehetőségét kínálja, ez csak akkor valósítható meg, ha az országok politikája alkalmazkodik a (pénzügyi) piacok érdekeihez, egyébként a tőkét máshová viszik. Végül, mivel elsőbbséget biztosítanak a monetáris politikának a költségvetési politikával szemben, a kamatszintek válnak a legfontosabb gazdaságpolitikai eszközzé. Úgy gondolták, hogy a „helyes” kamatszintek révén biztosítható a fizetési mérleg egyensúlya, az alacsony infláció, a fenntartható szintű fogyasztás és beruházás, az erőforrások javuló hatékonyságú allokációja, és így a hosszú távon érvényesülő magas növekedési ráta.

Másodszor, a WK előtti időszak értékelése szerint alapvetően a tőkehiányukkal (gépek, infrastruktúra, pénz) magyarázható, hogy a szegény országok szegények maradtak. A fejlődés a modernizáción és iparosodáson keresztül végbemenő, szisztematikus átalakulási folyamat, amelyet a belső fogyasztás és a belülről finanszírozott tőkeakkumuláció ösztönöz. Ezzel szemben a WK felfogása szerint az országok a rosszul értelmezett állami beavatkozás, a korrupció, az alacsony hatékonyság és az elhibázott ösztönzők miatt szegények. A WK szerint a fejlődés a „megfelelő” ösztönzők és a neoklasszikus gazdaságpolitika – költségvetési megszorítások, privatizáció, a kormány árakba való beavatkozásának megszüntetése, munkaerő-piaci „rugalmasság”, a kereskedelem, a pénzügyek és a tőkemozgások liberalizálása – elvitathatatlan eredménye. Bár nemigen

részletezik, hogy miként nézne ki a végeredmény, de végül valószínűleg az összes ország az Egyesült Államok idealizált formájaként létezne.

Harmadszor, a WK-nak a piac jótékony hatásaira fordított kiemelt figyelmét támogatta a Friedrich von Hayek nevéhez társítható, új osztrák iskola és a közgazdaság-tudomány főáramának (*mainstream economics*) általános egyensúlyelmélete (Fine and Saad-Filho, 2011). Ezeknek az elméleteknek a libertariánus jellege ellenére, általában még az egyéni szabadság és különösen a piac közvetítésével megvalósuló szabadság legbuzgóbb hívei is elismerik, hogy ezek a szabadságok csak számos alapvető funkció és intézmény államtól érkező biztosításával (illetve annak állami kikényszerítésével) garantálhatók. Ezek a fiskális és monetáris politikától a törvényes rend és a magántulajdonosi jogok biztosításáig terjednek, és közéjük tartozik szükség esetén a „piacgazdaság” működésének katonai beavatkozással elért védelme is. Ezek után nem meglepő, hogy a WK politikája gyakran kapcsolódik a tekintélyelvűséghez, és a WK politikai demokráciát támogató nyilatkozatai korlátozottak és gyakorlatilag feltételesek (Chile klasszikus illusztrációja ennek; vö. Barber, 1995). A WK azt állítja, hogy a lehető legtöbb dolgot kell a piacra bízni, de ténylegesen bátorította a diszkrecionális jellegű állami beavatkozást és szisztematikusan támogatta a globális pénztőke hegemoniáján alapuló kapitalizmust.

Negyedszer, a WK idején a Világbank határozta meg a fejlődés tanulmányozását, azzal, hogy a Bank és az IMF ortodoxija uralta a fejlődésgazdaságtant, és a fizetési mérleg problémáival küzdő, költségvetési vagy pénzügyi válságba került szegény országokkal szemben alkalmazott feltételek révén kikényszerítették az ennek megfelelő politikát.

A szakpolitikák, szabályozások és ösztönzők e kombinációjának nyilvánvalóan az volt a célja, hogy az erőforrások allokációja terén a közvetlen beavatkozásuk kiiktatásával megváltoztassák az állami intézmények gazdasági szerepét, és a (pénzügyi) piacok ellenőrzése alá rendeljék a beruházások és a fogyasztás mértékét, a beruházási alapok felhasználását, a termékszerkezetet és a foglalkoztatás összetételét és a kompetitív előnyök szelekciónját. Ilyen körülmények között a szegénység enyhítése legfeljebb retorikusan válhat prioritássá, és a disztributív törekvéseket még ekkor is visszafogta az állítólagos hatékonyságromboló következményeikkel kapcsolatos „felismerés”. A WK jelentős hatásaként az államok a jogszabálybeli változások, az intézményi átszervezések, a fizetések csökkenése és a nagyarányú létszámfölösleg miatt nagymértékben elveszítették azt a lehetőségüket, hogy saját belátásuk szerint válasszák ki, alkalmazzák és monitorozzák a disztributív és jóléti programjaikat. E kényszerek közepette a WK idején a szegények sorsa a leszivárgási folyamat megvalósulásától függött.

Azok a feltételek, amelyek közepette a WK politikát alkalmazták a szegény és a posztszocialista országokban, a WK előtti időszakban tapasztalhatóhoz képest jócskán túllentek a monetáris és fiskális makrogazdasági politika alapvető előírásain (az IMF esetében), és a szektor-specifikus mikro- és pénzügyi politikán (a Világbank gyakorlatában). Az 1980-as években a nemzetközi pénzügyi intézmények egyre több területen követeltek beleszólást maguknak, így például az árképzésben, a termelő és pénzügyi vállalkozások tulajdonában, a piac szerkezetében és

szabályozásában, a közszektor irányításában, a politikai és gazdasági kormányzásban (UNCTAD, 2002, 16–17.). A megszabott feltételek szélesedő körét az erkölcsi kockázat és a kontraszelekció elkerülésével, valamint a kormányzati teljesítmény javításának szükségességével indokolták, amely javulás bizonyítja a közszektor új politikai menetrend iránti elkötelezettségét. Kicsit később az endogén növekedési irodalom felvetette, hogy a Solow modellel ellentétben nem elkerülhetetlen a gazdasági konvergencia. Ezzel szemben az fogalmazódott meg, hogy a konvergencia a „jó politikától” és a józan beruházási döntésektől függ, ezeket pedig csak a piactar kormányok biztosíthatják (Bigsten and Levin, 2004, 255.).

Az 1980-as évek végén és az 1990-es években tudományos körökből és a kialakuló társadalmi mozgalmakból is támadták a washingtoni konszenzust. Három (egymással nem feltétlenül összefüggő) kritika fogalmazódott meg. Az elsőt a fejlesztő állam eszméje ösztönözte (Fine, 2006), amelyet a kelet-ázsiai sikeres, újonnan iparosodott gazdaságokra alkalmaztak, és amelynek Japán volt az előképe. Japánt később az 1960-as és 1970-es években követte a négy „tigris” (Hong Kong Kína Különleges Igazgatású Területe, Koreai Köztársaság, Szingapúr és Tajvan Kína Tartománya), a „tigriseket” pedig újabb fáziskéséssel Kína, Indonézia, Malajzia, Thaiföld és Vietnám. Mindegyik esetben kimutatták, hogy az állam hosszú távú tervezéssel, protekcionizmussal, irányított pénzpolitikával és a szabadpiaci érvrendszer egyéb elemeitől való eltéréssel megsértette a WK legfontosabb elveit.

A második kritika középpontjában az „emberarcú kiigazítás” gondolata állt. A WK-nak a stabilitás megteremtésében és a növekedés elérésében megmutatkozó érdemeitől függetlenül az e téren úttörő Cornia, Jolly és Stewart (1987) könyv megjelenését követően egyre többen írtak a WK programok szegénységre gyakorolt káros hatásairól. Az irodalom dokumentálta a válság humán költségeit, kimutatta, hogy a „kiigazító” országokban nőtt a szegénység, és bebizonyította, hogy a kiigazítás költségeit főleg a legsérülékenyebb csoportok viselik. Azzal vádolták a WK-t, hogy a legjobb esetben is megfélekedezik arról, hogy a kiigazítás és stabilizáció programjainak terhei aránytalanul nagymértékben hárulnak a szegényekre (Chang, 2003 és Chang and Grabel, 2004). Politikája védelmében a Világbank megkérdőjelezhető módon kétségbe vonta az empirikus bizonyítékokat, szelektív módon hivatkozott az alkalmi, vagy kivétel nélkül rövid ideig felkapott sztár szereplőkre, és azt állította, hogy nem a politikával, hanem a hatékony alkalmazásával volt baj, ezzel utat nyitva a korrupcióról, jó kormányzásról és hasonlókról folytatott diskurzusnak, miközben állandóan a rosszul teljesítő országokat hibáztatta a sikertelenségért (UNCTAD, 2002, 5.). A Világbank érvelése a kelet-ázsiai újonnan iparosodott országokról szóló nagy jelentés (World Bank, 1993) kiadásában csúcsosodott ki. Ebben az állt, hogy ezekben az országokban széles körű volt az állami beavatkozás, de ez csak azért lehetett sikeres, mert összhangban volt azzal, amit a piac tett volna tökéletes működése esetén, és egyébként is a kelet-ázsiai példa máshol megismételhetetlen. Ezeket a valószínűtlen állításokat meglepetéssel vegyes gúnnyal fogadták és a Bank jelentése gyorsan feledésbe merült (Wade, 1996).

A WK harmadik kritikája a politika és gazdaság közötti kapcsolatot érinti. A számos dél- és kelet-európai országban az egymással szorosan

összefüggő neoliberális gazdaságpolitikába és politikai demokráciába történő átmenet súlyos feszültségekhez vezetett, mivel arra használták a demokratikus és állítólag *inkluzív* politikai rendszereket, hogy *kirekesztő* gazdaságpolitikát hajtsanak végre. A neoliberális gazdaságpolitika a többséggel szemben ellenséges államot igényel, annak ellenére, hogy egy demokratikus államnak a többség igényeire kellene fogékonynak lennie.

3. A poszt-washingtoni konszenzus

Az 1990-es évektől erősödött a WK politikával szembeni elutasítás, az aggodalmak még a Világbank és a Nemzetközi Valutaalap egyes intézményeiben is megjelentek. Ennek ellenére az IMF továbbra is a reformok „erényeit” hangsúlyozta és a szegény országokat hibáztatta a kudarcokért (vö. pl. Krueger, 2004). Az IMF nézete szerint a kudarcok tanulsága az, hogy az országoknak „nagyjából ugyanazt kell csinálniuk, és jól kell tenniük a dolgukat” (Rodrik, 2006, 977.). A Világbank viszont alaposabban megvizsgálta a WK politikát, kezdve a kelet-ázsiai sikerekből adódó tanulságokkal, és elismerte, hogy a sikerek összefüggnek a jövedelem- és vagyoneeloszlással, a tömegoktatással és a beruházások állami irányításával.

A Világbank ortodox neoliberális szemlélettől való elfordulása akkor lett nyilvánvaló, mikor 1997-ben Joseph Stiglitz lett a Bank vezető közgazdásza. Stiglitz az új intézményi közgazdaságtan egyik fő képviselője, és az új pozícióját arra használta, hogy elősegítse a poszt-washingtoni konszenzus (PWK) létrejöttét (vö. pl. Stiglitz, 1998). Bár 1999-ben elbocsájtották a Világbankból, nézetei továbbra is nagyon befolyásosak maradtak, amit a 2001-ben neki ítéltek Nobel-díj és a fejlődésvitákban az utóbbi időben tett nagy hatású hozzászólásai is jeleztek (Fine, Lapavitsas and Pincus, 2001; Waeyenberge, 2007).

A PWK intellektuális hatása az, hogy megváltoztatta az elemzés fókuszát: a verseny és a (tökéletes) piacok neoklasszikus hangsúlyozása helyett a gazdasági tevékenység intézményi feltételeit, a piac tökéletlen működésének jelentőségét és az intézmények különbözőségéből vagy változásaiból adódó, lehetséges kimenetek vizsgálatát helyezte az elemzés középpontjába. A PWK az állami beavatkozással szembeni megingathatatlan ellenszenvé miatt elutasítja a WK-t, és a káros rövid és hosszú távú hatásai miatt megkérdőjelezi a hagyományos stabilizációs politikát.

Az új intézményi közgazdaságtan által ihletett PWK a gazdasági fejlődés árnyaltabb megértéséhez vezetett (Harris and others, 1995). Például a PWK elismeri, hogy a fejlődési folyamat középpontjában a társadalmi viszonyok alapvető változása áll, átalakul a tulajdonjogok eloszlása, megváltoznak a munka mintái, urbanizáció megy végbe, módosul a családszerkezet és így tovább, és mind elégtelen, mind pedig félrevezető lesz, ha az összetett folyamat elemzését a makrogazdasági jelenségekre korlátozzuk. A PWK retorikája viszonylag állambarát, de csak a korlátozott és lépésenkénti állami beavatkozást ismeri el, ahol az intervenciót minden egyes esetben igazolni kell, ha a mainstream kritériumok alapján kimutatható, hogy a szűk értelemben vett gazdasági haszon valószínűleg

növekedni fog. A PWK, a nyilvánvaló korlátai ellenére, a WK-hoz képest a gazdaság- és szociálpolitika sokkal szélesebb körében kínál alapot a beavatkozásra. Ugyanakkor a PWK alapvetően piacpárti marad, segíti a kevésbé vizsgált „globalizáció” folyamatát, amelynek azonban sokkal emberarcúbbnak kellene lennie, és amelyet megfelelő intézmények támogatnak és finoman irányítanak a nemzetállamok és a nemzetközi pénzügyi intézmények.

Szószerint számára a PWK határozott szakítást jelent a WK-val, mivel a neoliberalizmust szűken felfogva a WK-val és a szabadpiac erényeiben való dogmatikus hittel társítják. A PWK azonban jellemzően eltúlozza a hagyományos WK felfogással szembeni ellentétét. Amikor például Stiglitz élénken tiltakozott az IMF-nek különösen az Oroszországi Szövetséggel és a Koreai Köztársasággal szemben folytatott politikája ellen, erőszakkal eltávolították a világbanki pozíciójából (vö. pl. Wade, 2002). Ezzel szemben a PWK kritikusai azt állítják, hogy a PWK lényegében ugyanaz, mint a WK (és maga is a neoliberalizmus folytatódása), csak más eszközökkel (Marangos, 2007, 2008; Williamson, 2007).

Mint korábban említettük, a PWK erősen hangsúlyozza a növekedés szempontjából megfelelő intézmények fontosságát. A „tegyük megfelelővé az intézményeket” elvet gyakran eltúlozzák, egészen addig, hogy mantrává válik, éppúgy, ahogy a „tegyük megfelelővé az árakat” a WK mantrája volt (Rodrik, 2006, 979–80.). Az intézmények szerepének túlzó hangsúlyozásából három probléma adódik. Először az, hogy az irodalom képtelen erős kapcsolatokat kimutatni az intézményi szerkezet és a hosszú távú gazdasági teljesítmény között. Másodsor: a PWK által követelt intézményi reformok nem nevezhetőek újaknak; a Világbank például több évtizeden keresztül azt tanácsolta a szegény országoknak, hogy javítsák a beruházási klímát, ruházzanak be az infrastruktúrába és a mezőgazdaságba, valamint iskoláztassák a lányokat. Harmadszor, még ha kimutathatóak lennének is ezek a kapcsolatok, a következményeik gyengíthetők a szegény országokat, mivel az intézmények működése függ az adott kontextustól és ellenállnak a változásoknak, mindebből pedig az következik, hogy a gyenge intézményekkel rendelkező szegény országok képtelenek lennének a „fejlődéshez” szükséges intézményi reformok gyors alkalmazására.

Az ortodoxian belüli változások eredménye a WK politikai reformok listájának a „második generációs” reformok hosszú, de pontatlan listájával történő *megnövelése* lett, hogy létrehozzák azt, amit sokan poszt-washingtoni konszenzusnak neveznek. Az újonnan hozzáadott reformlistával kapcsolatban Rodrik (2006, 978.) megjegyezte: „Ezeknek a szükségesnek tartott intézményi reformoknak a pontos felsorolása attól függ, hogy ki és mikor beszél róluk, és a lista gyakran minden olyan dologra kiterjed – bármi legyen is az –, amiket a reformereknek eddig nem volt lehetőségük megcsinálni.” Így tehát nincs egy általános, egyhangú lista a PWK politikáról, mint ahogy a WK politikáról sincs. Mindazonáltal Rodrik a következő összehasonlítást kínálja a WK és PWK politikákról és reformokról (l. a táblázat).

1. táblázat A poszt-washingtoni konszenzus

Washingtoni konszenzus	Poszt-washingtoni konszenzus
Tulajdonosi jogok biztosítása	Korrupció-ellenesség
Dereguláció	Felelős vállalatirányítás
Költségvetési fegyelem	Független központi bank
Adóreform	Pénzügyi törvények és standardok
Privatizáció	Rugalmas munkaerőpiacok
Közkidások átszervezése	WTO** megállapodások
Pénzügyi liberalizáció	„Megfontolt” tőkeszámvitel bevezetése
Kereskedelmi liberalizáció	Nem közvetítő jellegű árfolyam-mechanizmus
FDI* iránti nyitottság	Szociális biztonsági háló
Egységesített és versenyképes valutaváltási ráták	Célzott szegénységcsökkentés

* FDI (Foreign Direct Investment) = külföldi közvetlen beruházás (a ford.).

** WTO (World Trade Organization) = Kereskedelmi Világszervezet (a ford.).

Forrás: Rodrik (2006, 978.).

Ezeket a PWK által tett javaslatokat vagy „megerősített feltételeket” – mint a következő részletből kiderül – végül még az IMF is üdvözölte:

„Az elmúlt nagyjából egy évtizedben felismertük, hogy a gazdasági stabilitásnak a korábban gondoltnál jóval tágabb körű tényező-együttest kell felölelnie. Természetesen érvényesülnie kell a költségvetési és adósságszolgáltatási stabilitásnak. De a józan kormányzás (országos és vállalati szinten egyaránt); a hatékony és elismert intézmények; a jól megalapozott jogrendszer; a tulajdonosi jogok elismerése és védelme; a jól működő pénzügyi szektor – mindezek alapvető alkotóelemei a tartós gazdasági sikernek... Én a munkaerőpiacokat is hozzásorolom ehhez a listához. A szegénység csökkentéséhez a szegény országokban a gyorsabb növekedésnek növelnie kell a foglalkoztatást – de a merev piacok gyakran megakadályozzák ezt” (Krueger, 2004).

A nemzetközi pénzügyi intézmények által alkalmazott feltételek és szakpolitikai reformok gyarapodása felfedi, hogy változatlanul ragaszkodnak egy olyan fejlődésemlethez, amely szerint a fejlődés a változó, de kétséget kizáróan „helyes”, felülről alkalmazott és kívülről irányított politikák természetes eredménye. A feltételeket tartalmazó lista hosszának növekedése paradox módon kompatibilis e politikák legitimitásának növekedésével, mivel bizonyos korlátok között még egyes korábbi kritikusai is elfogadják ezeket, talán a retorikus engedmények és a szegénység-enyhítés parancsoló szükségességének PWK-n belüli részleges elismerése miatt.

4. A szegénybarát politikáról folyó viták

Az 1990-es évek végén a mainstreamnek el kellett ismernie, hogy a szegénység csökkenése és a redisztribúció nem a növekedés, a makrogazdasági egyensúlyhiányok korrekciója, vagy a makrogazdasági politika és irányítás javulása nyomán jelentkező, spontán járulékos termék. Ezzel szemben a szegénységgel az e célra rendelt gazdasági és szociálpolitikai eszközkészleten keresztül, közvetlenül kell foglalkozni. A nemzetközi pénzügyi intézményeknek azokkal az állításokkal is szembe kellett nézniük, amelyek szerint az egyenlőtlenség veszélyes, mivel politikai és gazdasági instabilitáshoz, szélső esetben pedig politikai erőszakhoz és polgárháborúhoz vezethet.

A vitán belüli fokozatos hangsúlyváltás összekapcsolódott azzal, hogy a Humán Fejlődési Mutató (Human Development Index – HDI) körül az 1990-es évek elején folyó viták hatására a Világbank dokumentumaiban megjelent a szegénység szélesebb értelmezése (vö. pl. McGillivray and White, 1993; Srinivasan, 1994). Az 1990-es évek végétől a szegénybarát növekedés került a növekedésről és egyenlőtlenségről folyó viták középpontjába. Ezt jelezte például a Nanak Kakwani (Kakwani, Khandker and Son, 2004; Kakwani and Pernia, 2000) és Marton Ravallion (Ravallion, 2004; Ravallion and Chen, 2003; DFID, 2004; a vita ismertetésére és további hivatkozásokra vö. Besley and Cord, 2007 és McKinley, 2009) közötti üzenetváltás.

Kakwani szerint a szegénybarát növekedés (a továbbiakban: SZBN) a szegények jövedelmének relatív növekedését jelenti (az SZBN eredményeként a szegények jövedelme gyorsabban nő, mint a nem szegényeké, és ennek következtében a szegénység gyorsabban csökken annál, mint ha minden jövedelem azonos arányban nőtt volna). Ezzel szemben Ravallion, az egyenlőtlenségben bekövetkezett változásoktól függetlenül, a szegények életszínvonalának abszolút javulását tartotta központi fontosságúnak. Így például a Kínában végbement növekedés szegénybarát jellegét hangsúlyozta, mivel ez, az országban mélyülő egyenlőtlenségektől függetlenül, csökkentette az abszolút szegénységet (McKinley, 2009, 5–6.). Kakwani elvetette Ravallion SZBN értelmezését, mivel szerinte túl tág és így potenciálisan a történelem legtöbb növekedése beleférne, Ravallion viszont a definíciója állítólagos inkonzisztenciájáért bírálta Kakwanit.²

Az SZBN definiálásával kapcsolatos vitákat nagymértékben befolyásolták a növekedés és méltányosság közötti viszonyról alkotott néze-

² „Ha az egyenlőtlenségre összpontosítunk, a relatív definíció a szegény és nem szegény háztartások számára is az optimálisnál rosszabb eredményekre vezethet. Például a relatív definíció szerinti szegénybarát növekedést elérni kívánó társadalom előnyösebbnek tartja azt az eredményt, mikor az átlagos 2 százalékos jövedelemnövekedés mellett a szegények jövedelme 3 százalékkal nő, annál, mint amikor 6 százalékos átlagos növekedés mellett a szegények jövedelme csak 4 százalékkal nő. Igaz ugyan, hogy az első forgatókönyvben a jövedelemeloszlás változásának relatív nyertesei a szegények, de a második megoldás szerint a szegény és nem szegény háztartások is jobban járnak. Általános felismerés, hogy ha a szegénység csökkentése a cél, akkor a szegénybarát növekedés abszolút definíciója a releváns... Az abszolút definíciót használva a cél a növekedési ráta növelése, hogy a leggyorsabb szegénységcsökkenést lehessen elérni” (World Bank, 2009, 3.).

tek.³ Deininger és Squire (1998) a földbirtokeloszlás vizsgálatát használták a vagyoni egyenlőtlenségek mérésére, és arra a következtetésre jutottak, hogy a nagy egyenlőtlenség akadályozza a növekedést (Bigsten and Levin, 2004, 259.). Birdsall és Londono (1997) is azt állították, hogy ha vagyoni egyenlőtlenségek vannak, a jövedelemegyenlőtlenség nem javítja a növekedést (World Bank, 2009, 6.). Ugyanakkor Dollar és Kraay (2004, első kiadás 2002) elhíresült állítása szerint a növekedés átlagosan elosztássemleges: „a növekedést fokozó politikák és intézmények arányosan hasznára válnak a szegényeknek – és a társadalom összes többi tagjának is” (30. o.; egy hasonló álláspontra vö.: Ravallion and Chen, 1997). A következtetésük széles körű vitát váltott ki a módszertanról és a politikákról. A vita Dollar és Kraay azon állítása körül forgott, hogy bár

„a társadalom legszegényebb tagjai jövedelemarányát növelni akaró politikai beavatkozások (...) néhány országban és meghatározott feltételek között javíthatják a szegények helyzetét, semmilyen bizonyítékot sem találtunk a mi nagy nemzetközi összehasonlító adatbázisunkban arra, hogy szisztematikusan emelték volna a legszegényebbek jövedelemarányát” (32. o.).

Azaz, míg a célzott beavatkozások hatása bizonytalan és gyenge, a növekedés *egészen biztosan* növeli a szegények jólétét. Következésképpen, a jövedelemeloszlás megváltoztatására irányuló kísérletek nagyrészt eredménytelenek, és a hagyományos politikák („magántulajdonosi jogok, stabilitás és nyitottság”, 57. o.) vezetnek a szegények és gazdagok számára is optimális eredményre.

Kissé grandiózus állításaik ellenére Dollar és Kraay munkájának lényege annak az egyszerű megerősítése, hogy „az empirikus bizonyítékok (...) következetesen azt mutatják, hogy az intézményekben és a politikai hatalomban végbemenő radikális változások nélkül a jövedelemeloszlás mértéke meglehetősen stabil marad” (Rao, 2002, 7.). Bár Dollar és Kraay, illetve Rao érvelése a politikai spektrum nagyon különböző részéből veszi eredetét, azt állítják, hogy *tudatos* közpolitikai intézkedések kellenek az elosztás jelentős módosításához, és az egyenlőbb jövedelemeloszlás *nem* szükségszerűen rontja a növekedési teljesítményt.

A növekedés és méltányosság közötti általános viszony kutatása feltárta az irodalomban általánosan elterjedt két, versengő SZBN definíció következményeit. Ha az SZBN-t úgy definiáljuk, hogy *méltányosságot erősítő növekedés*, akkor a gazdaságpolitikák közötti választás során a méltányosság lesz a meghatározó alapelv, és csak a méltányosságot közvetlenül erősítő politikák minősülnek „szegénybarátnak”. Ezzel szemben, ha az SZBN-t a *szegények abszolút létfeltételeit javító növekedésként* értelmezzük, akkor az SZBN tartalmazza az összes, nem perverz elosztást eredményező növekedést, és bármely szegénységnyhító politika „szegénybarát” lesz. Ebben az esetben a méltányosság csak eszközjellegű érték: olyan eszköz, amit *esetleg* figyelembe lehet venni, *ha* növeli egy adott gazdaságpolitikai intézkedéscsomag szegénységnyhító hatását (McKinley, 2009, 10.).

Ha az utóbbi (abszolút) SZBN definíciót fogadjuk el, akkor természetese-

³ Ennek áttekintésére vö. Bowman (1997), Cornia (2004), Cramer (2000), Kanbur (1998), Niggle (1998) és Persson and Tabellini (1994).

sen a mainstream növekedésmaximalizáló politikák vonzóbbak lesznek, mint az előbbi (relatív) SZBN definíciót követő szűkebb körű, méltányosságot fokozó politikák. A gyorsabb növekedés, az egyes társadalmi csoportokra, régiókra, foglalkozásokra, képzettségi szintekre, eltérő neműekre, korcsoportokra stb. gyakorolt eltérő hatásától függetlenül rendszerben kisebb-nagyobb mértékben mindenki helyzetét javítja. Mivel majdnem mindenki nyer a gyorsabb növekedéssel, egyesek viszont – a méltányosságot támogató növekedés, az előidézett politikai feszültségek és a gazdasági hatékonyságvesztés következményeként – veszíthetnek, nem könnyű ellenállni az SZBN abszolút értelmezésének és az ehhez társuló politikáknak.

E fejlemények hozzájárultak ahhoz, hogy az SZBN körüli vita középpontjába a méltányosság (amely a gazdagokkal szemben jobban támogatja a szegényeket) és a növekedés (ami mindenki javára szolgál) közötti viszony optimalizálásának feltételei kerültek. Mint McKinley (2009, 6., 9.) megjegyzi, az idők folyamán

„Kakwani és Ravallion definíciói hasonlatosabbá váltak egymáshoz. A szerzők egyezségre jutottak abban, hogy a végső cél a szegénységcsökkentés maximalizálása. Kezdték egyetérteni abban is, hogy az (abszolút javulást eredményező) gyorsabb növekedésnek és a (relatív javulást hozó) nagyobb méltányosságnak egyaránt prioritásnak kell lennie (...) ma már mindkét kutató alapvetően pragmatikus kérdésként fogja fel, hogy miként kombinálják a két megközelítést. Az alapvető konceptuális probléma (...) az, hogy Kakwani és Ravallion SZBN definíciója valóban konvergált egy közös pragmatizmus irányába. Más szóval, összekeverték a két eszközt, azaz a gyorsabb növekedést és a nagyobb méltányosságot, hogy maximalizálják a szegénységre gyakorolt hatásukat. Másodlagos kérdés, hogy pontosan hogyan érik el ezt a hatást.”

Annak, hogy a méltányosság elve helyett a szegénységcsökkentés célja került a vita középpontjába, logikus következményeként az SZBN vitának olyan kimenete lett, amelyet kedvezőtlen a méltányosság erősítése számára. Ha mindenki egyetért abban, hogy a végső cél a szegénység megszüntetése, és mindenki elismeri, hogy a növekedés segíti e cél elérését, csak abban térhetnek el a vélemények, hogy milyen politikai intézkedések kombinációjával maximalizálható a növekedés szegénységcsökkentő hatása (és melyiknek lehetnek vagy nem lehetnek a méltányosságot befolyásoló következményei).

5. Politikaváltás a Világbankban?

Annak ellenére, hogy a Világbankhoz kötődő kutatók sikeresek voltak a szegénybarát politikáról folyó vitákban, a Bankon belüli fejlemények – köztük a washingtoni konszenzustól való elfordulás, illetve Joseph Stiglitz kinevezése és ezt követő elbocsátása – megingatták a Bank fejlődéssel és méltányossággal kapcsolatos nézeteit, és hozzájárultak a fejlesztéspolitikában követett gyakorlata széttöredezéséhez. A Bank 2005-ben kiadta az *Economic Growth in the 1990-s: Learning from a Decade of Reform (Gazdasági növekedés az 1990-es években: egy reformévtized tanulságai)* (World Bank, 2005) könyvét, 2008-ban pedig a sikeres gazdaságok kiemelkedő

közgazdászai és „vezetői” által alkotott, a Világbank által finanszírozott Commission on Growth and Development (CGD⁴) (Növekedési és Fejlődési Bizottság) publikálta a *The Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development* (Növekedési jelentés: a fenntartható növekedés és az inkluzív fejlődés stratégiái) című jelentését (CGD, 2008). E dokumentumok és az ezeket kiegészítő kiadványok, különösen Besley and Cord (2007) és a World Bank (2008, 2009), éles ellentétben vannak a (P) WK hagyományos leírásaival. Látszólag nem kínálnak fejlesztésre vonatkozó terveket, és helyette a tapasztalat, a szelektív reformok, az eklektizmus, a kísérletezés, a középszint és a cselekvő tanulás (learning-by-doing) fontosságát hangsúlyozzák.⁵

A Világbank és a CGD számára a tapasztalatok először is azt mutatják, hogy a korábbi szovjet blokk országaiban a nemzetközi pénzügyi intézmények útmutatása ellenére gazdasági összeomlás következett be, a szubszaharai afrikai országok a jelentős politikai reformok, támogatások és adósságkönnyítések ellenére kudarcot vallottak a gazdasági fejlődés terén, és a reformországokban ismétlődő pénzügyi és költségvetési válságok törnek ki. A Bank azt is elismeri, hogy a legtöbb szegény ország növekedési teljesítménye alulmúlta a reformperiódus előtti időszakét. Végül pedig ezek a jelentések elfogadják, hogy a szegénység legutóbbi generáció alatti csökkenése jórészt a Kínában és Indiában végbement gyors növekedésnek tulajdonítható, és mellékesen megjegyzik, hogy ezek a országok nem hagyományos politikát folytattak. Míg az *Economic Growth in the 1990-s* nem foglalkozott közvetlenül ezzel a kérdéssel, a CGD mindkét országból szakértőket hívott meg a jelentés elkészítéséhez. Másodszor: a jelentések elismerték, hogy a mainstream eltúlozta a minimális állami szerepvállalás előnyeit (CGD, 2008, 5.). Harmadszor pedig, túl nagy hangsúly volt a kormányzati cselekvést korlátozó szabályokon (CGD, 2008, 54.). Negyedszer: a reformok nem lehetnek túlzottan ambiciózusak, egyrészt mert ez politikailag nem célszerű, másrészt mert elméletileg sem lenne tanácsos (World Bank, 2009, 7.). Ötödször: a gazdaságpolitika szükségszerűen függ a körülményektől (CGD, 2008, 5.). Énnél fogva ezek a jelentések „olyan keretet kínálnak, amely segíti a politikusokat abban, hogy megalkossák a saját növekedési stratégiájukat” (CGD, 2008, 2.).⁶

A Világbank és a CGD, az ezzel kapcsolatos állításaik ellenére, meglehetősen részletes képet alkot a „helyes” gazdaságpolitikáról. A kiindulópontjuk egy hosszú és teljesen hagyományos lista a célokról: stabil makrogazdasági környezet, költségvetési fegyelem, árstabilitás, beruházási klíma javítása, tulajdonosi jogok erősítése, a szabályozás javítása az alacsonyabb tranzakciós költségek érdekében, magas megtakarítási és

⁴ A „Növekedési és Fejlődési Bizottság politikusokból, vezető üzletemberekből és tudósokból álló, a Világbank, a Hewlett Foundation, Ausztrália, Hollandia, Svédország és az Egyesült Királyság kormánya által támogatott, független csoport” (CGD, 2008, 13.).

⁵ „A politikának türelmesnek, pragmatikusnak és kísérletezőnek kell lennie” (CGD, 2008, 15.).

⁶ A CGD (2008. 5.) nyomtatékkal megjegyzi: „A magas növekedésű gazdaságokban a kormányok nem voltak szabadpiaci puristák. Különböző politikákkal próbálkoztak annak érdekében, hogy diverzifikálják az exportot és fenntartsák a versenyképességet.”

beruházási ráta, az erőforrások allokálását végző, áttekinthető piacok, infrastruktúrához való nagyobb hozzáférés, az erőforrások (különösen a munkaerő) javuló mobilitása, a kereskedelem nyitottsága és a világgpiacba irányuló stratégiai integrálódás, valamint hozzáértő, megbízható és a növekedés iránt elkötelezett kormányzat.⁷

Az elosztási megfontolások, két kivételtől eltekintve, figyelemre méltóan hiányoznak a burjánzó célok közül. Először, a CGD (2008, 7.) megjegyzi, hogy a Kuznets típusú egyenlőtlenség politikai instabilitást okozhat. Másodsor, a fentebb áttekintett szegénybarát vita tanulságai alapján a Bank elismeri: a nagy egyenlőtlenségek megakadályozhatják, hogy a növekedés csökkentse az abszolút szegénységet (Besley and Cord, 2007, 1.). E fenntartások közlése után a Bank jelentései *kizárólag* az abszolút szegénységre összpontosítanak és egyáltalán nem foglalkoznak az „aktív” elosztási megfontolásokkal. Más szóval, a növekedés szükséges és elégséges feltétel a fejlődés kulcsfontosságú céljának eléréséhez:

„A növekedés nem önmagában vett cél. De ez teszi lehetővé az egyének és társadalmak egyéb fontos céljainak elérését. Tömegesen megóvhatja az embereket a szegénységtől és a robotolástól. Erre soha semmi más nem volt képes. És ez az, ami megteremti a forrásokat az egészségügyi ellátáshoz, az oktatáshoz és a világ által vállalt más Millenniumi Fejlesztési Célkitűzésekhez” (CGD, 2008, 1.).

A fenntartható növekedés számos feltételtől függ, először is mindekelőtt a versenyképes környezettől:

„A növekedés (...) a versenyképességre irányuló nyomások eredménye. A növekedés iránt elkötelezett kormányoknak ezért liberalizálniuk kell az árupiacokat, ami lehetővé teszi az új, termelékenyebb vállalatok piacra lépését és az elavult cégek kihullását. A munkaerőpiacon is manőverezési teret kell teremteniük, hogy az új ágazatok gyorsan munkahelyeket teremtsenek és a munkások szabadon mozoghassanak, hogy betöltsék ezeket az állásokat” (CGD, 2008, 6.).

Másodsor: a kormányzati aktivitás hiánya helyett a kormány elkötelezettségét igényli, különösen „egy egyre jobban hozzáértő, hitelt érdemlő és elkötelezett kormányt (...), ami erős politikai vezetést biztosít” (CGD, 2008, 3.). Harmadsor: erőteljes közberuházások kellene az infrastruktúrába, valamint a fizikai és humán tőke fejlesztésébe, például az utakba, kikötőkbe, repülőterekbe, hírközlésbe, az egészségügybe és oktatásba, különösen a lányok tanításába. Az effajta beruházás vonzza a magánberuházásokat és emeli ezek jövőbeli megtérülési rátáját (CGD, 2008, 5-6.). Negyedsor: a munkaerőpiac bővülésének elősegítéséhez szükség van rugalmas munkaerőpiacra (Besley and Cord, 2007, 17.).⁸ Ötödsor, a növekedés és a szegénységnyihítás a tartós termelékenységnövekedéstől (World Bank, 2009, 11.), valamint a kereskedelem, a beruházások

⁷ Vö. Besley and Cord (2007, 14. és 17.); CGD (2008, 5., 15. és 21.); és World Bank (2009, 7.).

⁸ Azonnal hozzátesznek három fenntartást (uo.): „Először: a munkaerő-piaci szabályozás csak egyike azoknak a tényezőknek, amelyek befolyással vannak a beruházási klímára és a vállalat azon hajlamára, hogy formalizálja a tevékenységét (...) Másodsor: a lazuló munkaerő-piaci szabályozásnak egyes régiókban csekély hatása lehet a munkaerőpiacokra, különösen, ha a foglalkoztatás főleg a mezőgazdaságban koncentrálódik (...) Harmadsor: a munkaerő-piaci szabályok (...) a szociális védelem egy formáját jelentik”.

és a technológiaközvetítés révén megvalósuló nemzetközi integrációtól függ (CGD, 2008, 2.). Hatodszor: a növekedés az export versenyképességének megőrzése érdekében a valutaváltási ráták alakítását is megkívánja. Ez viszonylag egyszerűen megvalósítható és valószínűleg előnyös is, mivel semleges az egyes gazdasági szektorok számára (CGD, 2008, 50.). Hetedszer: a tőkeszámlák liberalizálása csökkenti a tőke költségeit. Ezt azonban fokozatosan kell bevezetni, mert a túl gyors liberalizálás egyébként elkerülhető makrogazdasági kockázatokat hordoz. Szükség esetén korlátozni kell a tőkét (CGD, 2008, 57.).⁹ Nyolcadszor: szükség van szociális biztonsági hálóra, nem elsősorban szegénnytámogató megfontolásból, hanem eszközként: enélkül „gyorsan csökkenni fog a növekedési stratégia tömegtámogatása” (CGD, 2008, 6.). Ezeknek a biztonsági hálóknak azonban korlátozottaknak kell lenniük, mert „a szegény országokban ezek a programok jelentősen megterhelhetik a már egyébként is feszített költségvetést, és a szegénység redisztribúció révén realizált csökkentése elméletileg lehetetlen azokban az országokban, ahol az éves átlagjövedelem 700 US\$ alatt van” (World Bank, 2009, 2.). Végül, politikai támogatás kell a reformhoz, mivel még a legjobb technikai megoldások is csak akkor működőképesek, ha politikailag életképesek (World Bank, 2008, Annex 1, 8.).

A korábbi szegénybarát viták fényében fontos megemlíteni, hogy a Világbank és a CGD jelentések szerint a szegénység csökkentésének elsődleges eszköze a *gyorsabb növekedés*, nem pedig, mondjuk, a szegények sajátos problémáit orvosló politika:

„a szegények jövedelmének gyorsabb növelését célzó politikusoknak azt tanácsoljuk, hogy olyan politikákat alkalmazzanak, amelyek a növekedés általános gyorsulásához vezetnek az országokban. Tehát a sikeres szegénybarát növekedési stratégiának a lényegét tekintve a fenntartható és gyors gazdasági növekedést támogató intézkedéseket kell tartalmaznia (...) Ezek az alkotóelemek – jó kormányzás, stabilitás és közjavak – alapvetőek ahhoz, hogy a nem szegények és különösen a szegények között segítsék a magánkezdeményezést és beruházást” (Besley and Cord, 2007, 19.).

E politikai tanácsok megvalósításához minden egyes időpontban selektív, stratégiai és szekvenciális összpontosítás szükséges a növekedéssel kapcsolatos akadályok elhárítására. Mint Rodrik (2006, 982.) határozottan megfogalmazza:

„A (kiegészített) [azaz poszt-] washingtoni konszenzus típusú politikai reformok hatástalanok, mert semmi sem biztosítja, hogy szorosan célzottak legyenek a gazdasági növekedést akadályozó legfontosabb kényszerekre. A trükk lényege, hogy megtaláljuk azokat a területeket, ahol a reformnak a legnagyobb hozadéka lesz. Másként a politikusok arra kárhozzátanak, hogy szórópisztollyal lövöldözzenek: a legtöbb lehetséges célpontra elsütik a pisztolyukat, remélve, hogy közülük lesz néhány olyan is, amit tényleg üldöznek. Ezzel szemben a sikeres növekedési stratégia annak azonosításával kezdődik, hogy melyek a leginkább gátló akadályok.”

⁹ „Igen, a tőke ellenőrzése alól ki lehet bújni, de ugyanez a helyzet az adókkal is, és ez mégsem tántorítja el a kormányokat attól, hogy megpróbálják megadóztatni az állampolgáraikat” (Pedro Pablo Kuczynski, in CGD, 2008, 52.).

A Világbank egyre inkább elkötelezte magát a „növekedési diagnosztika” jellegű megközelítés mellett, és 2008 közepén (az Egyesült Királyság Nemzetközi Fejlesztési Minisztériumával együtt) intenzív műhelytanácskozást tartott, hogy alaposan megvizsgálja a növekedési diagnosztika és a kormányzással és intézményi berendezkedéssel foglalkozó, meglévő munkák közötti kapcsolatokról származó politikai tanulságokat (World Bank, 2008, 1.).

6. Az inkluzív növekedés és korlátai

Az SZBN vitában részt vevők álláspontjának fokozatos közeledése egymáshoz, valamint a Világbank és csatolt részei által kialakított új (de szilárdan neoklasszikus) növekedési stratégia a 3. évezred első évtizedének végén elősegítette az inkluzív növekedés (a továbbiakban: IN) paradigma megalkotását. Az IN hangsúlyozza a növekedés szegénységcsökkentésben játszott szerepét, elismeri, hogy széles körű politika-együttes kell az eredmények eléréséhez, és célul tűzi ki a megfelelő politikák „növekedési diagnosztika” segítségével történő kiválasztását:

„Az inkluzív növekedés a növekedés ütemére és mintájára is vonatkozik, amelyek megítélésünk szerint összefonódnak egymással és ezért együtt kell kezelni őket... A szegénység és a növekedés elemzései hagyományosan elválnak egymástól. Ez a tanulmány egy olyan analitikus stratégia fogalmi kereteit írja le, amely a két szálon futó elemzés integrálását és a fenntartható és inkluzív növekedés útjában álló, az egyes országokra jellemző akadályok azonosítását és fontosságai sorrendbe rendezését célozza... A széles alapú és inkluzív növekedés ösztönzése nem jelenti az állami támogatással megvalósuló gazdaságpolitikához való visszatérést. Ehelyett arról van szó, hogy a növekedés útjában álló akadályok elmozdítására és az egyenlő versenyfeltételek megteremtésére kerül a hangsúly” (World Bank, 2009, 1–2.).

A Világbank számára az IN szélesebb körű, mint a szegénybarát növekedés:

„A gyors (...) növekedés vitán felül szükséges a szegénység számottevő csökkentéséhez, de ahhoz, hogy ez a növekedés hosszú távon fenntartható legyen, különböző szektorok bevonásával szélesben megalapozottnak és az ország munkaerejének nagy részét [sic] érintően inkluzívnak kell lennie... A [relatív] szegénybarát megközelítés főleg a szegények jólétét hangsúlyozza, míg az inkluzív növekedés a munkaerő nagy része számára rendelkezésre álló lehetőségekkel foglalkozik, egyaránt szem előtt tartva a szegények és a középosztálybeliek helyzetét” (World Bank, 2009, 1.).

Az inkluzív jelleget úgy értelmezik, hogy esélyegyenlőséget teremt „a piacokhoz, az erőforrásokhoz való hozzáférésben, és semleges szabályozási környezetet biztosít az üzleti életben és az egyének számára” (World Bank, 2009, 2.). Az egyenlő hozzáférés eszköz mivolta miatt értékes, mivel „a szisztematikus egyenlőtlenség 'toxikus' hatású, mert politikai konfliktuscsatornákon keresztül kisiklatja a növekedési folyamatot” (uo.). Nem meglepő módon.

„Az inkluzív növekedés értelmezése összhangban van a szegénybarát növekedés abszolút definíciójával, a relatív definícióval viszont nincs. Az abszolút definíció szerint a növe-

kedés (...) akkor szegénybarát, ha a szegények abszolút értelemben profitálnak belőle... Ezzel szemben a relatív definíció azt mondja ki, hogy a növekedés »szegénybarát«, ha – és csak akkor, ha – csökken az egyenlőtlenség. De míg az abszolút szegénybarát növekedés közvetlen jövedelemredistribúciós programok eredménye is lehet, ahhoz, hogy a növekedést inkluzívnak nevezhessük, növelni kell a termelékenységet és új munkahelyeket kell teremteni. Röviden, az inkluzív növekedés lényege a növekedés ütemének felgyorsítása és a gazdaság méretének növelése, mindeközben versenysemleges feltételeket biztosítva a beruházások számára és növelve a produktív foglalkoztatási lehetőségeket (...). Az [IN] a produktív foglalkoztatásra és nem a jövedelemredistribúcióra összpontosít. Az inkluzív növekedést jellemzően a növekedés piaci ösztönzői fűtik, ahol a kormánynak a folyamatot elősegítő szerepe van” (World Bank, 2009, 3–4.).

A Világbanknak a növekedési diagnosztika és az inkluzív növekedés előtt álló, szekvenciálisan kezelendő akadályok azonosítása felé fordulása azokat a vitákat újítja fel, amik egyrészt az 1980-as években, a latin-amerikai radikális reformok első hullámának összeomlása után a „liberalizálás parancsáról”, másrészt később a korábbi szovjet blokkon belüli átmenet felgyorsításáról folytak. Mindkét esetben lényegében ugyanazt a világbankos csomagot kínálták, mindössze a végrehajtás sorrendjét és sebességét tartották vitathatónak, figyelmen kívül hagyva a kiigazítást végző országok állandósuló alacsony teljesítményét és megújuló válságát. A Világbank még a PWK idején is olyan csomagként mutatta be a javaslatát a klienseinek, amely alkotóelemeinek megvalósítási sorrendje esetleg felcserélhető, de egyik intézkedés sem hagyható el. Érdekes módon a WK és a PWK gazdaságpolitikáját is valószínűleg *deduktív módon*, a „legjobb” gazdaságelméletből (azaz vagy a neoklasszikus elméletből, vagy az „új intézményi közgazdaságtanból”) kiindulva alakították ki.

Az új IN paradigma ettől két tekintetben különbözik. Először: a „helyes” politikát feltehetően *induktív módon*, a világban végbement sikeres növekedési tapasztalatokból vezették le. Ez lehetőséget kínált arra, hogy gondosan kiválogatott elemeket vegyenek át a fejlesztő államról folyó vitából, úgy, mintha ezek egyszerű praktikus igazságok lennének. Másodsor: a 2. táblázat bemutatja, hogy az empiricizmus felé való fordulás ellenére az IN politikája a *lényegét tekintve* ugyanaz, mint a PWK, *kiegészítve a kormány növekedést támogató intézkedéseivel*. Más szóval: a Világbank a lényegét tekintve semmit sem engedett, sem az általa favorizált politika tartalmából, sem a növekedés (elosztással szembeni) elsődlegességéből a szegények helyzetének javítása tekintetében – mindössze egy öszintétlen méltatás jut a méltányosság fontosságának.

Mindez azt jelenti, hogy az IN paradigma hatféle módon is korlátozott. Először is az IN azt feltételezi, hogy a gazdasági növekedés a szegénység megszüntetésének leghatalmasabb eszköze. Ez az átfogó állítás azonban figyelmen kívül hagyja azt a tényt, hogy a növekedés szegénységet is *teremthet*, mivel technikai változásokhoz, a tulajdonosi és felhasználói jogok módosulásához, a munkaerőpiacok átalakulásához vezet, ezek pedig sok embert kifoszthatnak és elszegényíthetnek. Sok munkás nem tud alternatív termelési eszközöket vagy azonos fizetésű munkahelyet találni magának, illetve nem tudja átképezni magát, hogy máshol jobb lehetőségekhez jusson. Az önfoglalkoztatók is kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy a hitel- és piacra jutási lehetőségeik beszűkülése

miatt romlanak a kilátásaik. Az IN figyelmen kívül hagyja a strukturális egyenlőtlenségeket is, amelyek felívelő gazdasági fejlődés esetén is szegénységet okozhatnak. Ha elég gyors a jövedelem- és termelékenységnövekedés, akkor a legtöbb ember még az egyenlőtlenség növekedése esetén is vitán felül jól jár (vö. Brazília és Mexikó az 1950-es évektől az 1970-es évekig, az öböl menti gazdaságok az 1970-es évek eleje és 1980-as évek eleje között, és Kína az 1980-as évektől). De ha nem elég gyors vagy egyenetlen a GDP növekedése, az a népesség nagy csoportjaiban a jólét stagnálásához vagy csökkenéséhez vezethet (pl. Oroszország és a többi korábbi szovjet köztársaság az 1990-es években, és a legtöbb közép-keleti, afrikai és szegény latin-amerikai ország az 1980-as években és az 1990-es évek elején), és ez határozottan ellentmond az SZBN „abszolút” definíciója állításainak (vö. a tanulmány 4. szakasza).

2. táblázat A washingtoni konszenzustól az inkluzív növekedésig

Eredeti washingtoni konszenzus	Poszt-washingtoni konszenzus (Eredeti WK plusz)	Inkluzív növekedés
Tulajdonosi jogok biztosítása	Korrupció-ellenesség	Versenyképes környezet
Dereguláció	Felelős vállalatirányítás	Kormány elkötelezettsége a növekedés iránt
Költségvetési fegyelem	Független központi bank	„Jó politikák”
Adóreform	Pénzügyi törvények és standardok	Közszektor beruházásai
Privatizáció	Rugalmas munkaerőpiacok	Munkaerő-piaci dereguláció
Közkiadások átszervezése	WTO megállapodások	Foglalkoztatás és termelékenység növekedése
Pénzügyi liberalizáció	„Megfontolt” tőkeszámvitel bevezetése	Nemzetközi integráció
Kereskedelmi liberalizáció	Nem közvetítő jellegű árfolyam-mechanizmus	Valutaváltási árfolyamok irányítása
FDI iránti nyitottság	Szociális biztonsági háló	„Megfontolt” tőkeszámvitel bevezetése
Egységesített és versenyképes valutaváltási ráták	Célzott szegénységcsökkentés	Szociális biztonsági háló

Forrás: 1. táblázat és 5. szakasz

Másodszor: az IN azt feltételezi, hogy az országok vagy azért vallanak kudarcot, mert nem ismerik a „helyes” megoldást (amelyre a Bank – érthetetlen módon – maga is csak éppen most jött rá), vagy mert alkalmatlan a kormányzat (például korrupció vagy járadékszerzés miatt). De ugyanennyire valószínű az is, hogy az országok azért vallanak kudarcot, mert a valutaválság vagy fizetési mérleg válság, az elégtelen támogatások, a piacokhoz való hozzáférés hiánya, a túlzott hazai vagy külföldi eladósodás, a kedvezőtlen feltételek, vagy a negatív gazdasági növekedés miatt nem valósítható meg az általuk jónak tartott politika.

Harmadszor: az IN nem foglalkozik a korábbi világbanki stratégiák korlátaival, például a politikai legitimáció, a tulajdonjog és a részvétel¹⁰ közötti ellentmondásokkal, a politikaváltások költségeivel, és a nemzetközi pénzügyi intézmények politikáján belüli önkorrigáló mechanizmusok hiányával. Az IN folytatja azt a korábbi gyakorlatot, hogy a kudarcokért az áldozatokat hibáztatják, és ellenszerként továbbra is az a követelés szolgál, hogy próbálják meg ugyanazt még egyszer, csak keményebben. Ha felelősen akarnak foglalkozni ezekkel a korlátokkal, akkor a nemzetközi pénzügyi intézményeknek jelentősen enyhíteniük kell a feltételelességen. A feltételelesség a kísérletezés ellensége, amely nélkül nem lennének olyan tanulságok, amiket a Világbank által összeverbuvált „vezetők” megbeszélhetnének. A feltételelesség kedvezőtlenül hat az általános elvek és a helyi feltételek közötti kontextuális kapcsolatokra is, ezek pedig állítólag az IN lényegéhez tartoznak.

Negyedszer: a Világbank és a CGD jelentések azt célozzák, hogy bemutassák a „sikeres” politikák kézenfekvő menüjét, és ezzel együtt legitimálják a szegénybarát és méltányosságot erősítő törekvéseknek a PWK növekedést erősítő verziójával való helyettesítését. Ezekben a jelentésekben azonban hibás az érvelés. Két példa elegendő lesz ennek szemléltetésére. A CGD (2008, 2.) azt állítja, hogy „az évi 7 százalékos növekedés (...) csak azért lehetséges, mert a világgazdaság ma nyitottabb és integráltabb”. Ez valószínűleg a szabadkereskedelmet és a szabad tőkemozgásokat támogató érv. Csábító lehet, de egyúttal téves is, mivel egyszerűen figyelmen kívül hagy számos, a „reformok” és a neoliberais „globalizáció” előtt lezajlott gyors és tartós gazdasági növekedést, például Brazíliában, Kínában, Indiában, Mexikóban, Norvégiában, Lengyelországban, Dél-Afrikában és Oroszországban, nem is szólva a Koreai Köztársaságban és Tajvan Kína Tartományában az 1980-as évek közepéig végbement, erősen szelektív „globális integrációról”. A második példa arra a kutyára vonatkozik, amelyik nem ugatott¹¹: bár a Világbank a szegénység definíciójában egyre inkább elismeri a vagyontulajdon jelentőségét, az IN a *saját* válogatott növekedési példáiban nem foglalkozik a vagyontulajdon szerepével, olyanokkal, mint például a radikális földreform Kínában, Japánban, a Koreai Köztársaságban és Tajvan Kína Tartományában, vagy a nyersanyagokra kivetett adók elosztási következményeivel Botswana-ban és Ománban.

Ötödször: a szociális biztonsági háló IN-be történt beemelése elsősorban eszközjellegű. Enyhíti a szegénységet, legitimációt biztosít a Világbank által helyesnek tartott politikának és lehetőséget ad arra, hogy a szegények is nyerjenek a növekedésből – de *nincsenek* elosztási céljai. Az IN-ben az elosztás teljesen esetleges; e stratégia teljesen a növekedésre és

¹⁰ A Bank soha sem tudta megoldani az olyan talányokat, mint amilyen például ez: „a Világbank kutatásai azt mutatják, hogy az afrikai szegények nem önmagában a tulajdonjogok fejlesztését akarják, hanem inkább földreformot szeretnének (UNCTAD, 2002, 40.). Ezekben az esetekben figyelmen kívül kell hagyni a szegények véleményét.”

¹¹ Utalás Arthur Conan Doyle Ezüstcsillag (Silver Blaze) c. novellájára, amelyben ellopják az Ezüstcsillag nevű híres versenylovat és meggyilkolják a trénerét. Sherlock Holmes szerint a rejtély megoldásának kulcseleme, hogy a gyilkosság éjszakáján nem ugatott a kutya, tehát a tettes házon belüli ismerős volt (*a ford.*).

az ebből esetleg a szegények helyzetét javító potenciális jóléti haszonra összpontosít.

Végül, miközben az IN feltételezett erőit magasztalja, a Világbank következetesen elhárítja magától az azzal kapcsolatos felelősséget, hogy rossz tanácsokat adott a múltban a klienseinek, vagy hogy az általa képviselt politikának számos esetben negatív következményei voltak. A korábbi javaslatok következményeivel való szembenézés elmaradása kétségkívül rontja az IN hitelességét és egyúttal elhomályosítja az IN, a PWK és az eredeti WK közötti különbségeket. A negatívumokról való hallgatás ráadásul nincs összhangban azzal sem, hogy a Bank hangsúlyosan figyelmeztet a politikai döntések meghozatalát és végrehajtását befolyásoló akadályokra és kényszerekre, mivel e kényszerek és akadályok között vitán felül ott vannak a nemzetközi pénzügyi intézmények által kikényszerített feltételek, amelyeket megtámogatnak a refinanszírozás, a segélyek és adósságkönnyítés mézesmadzagjával, és engedetlenség esetén pedig hatalmas büntetéseket szabnak ki. Bár a Világbank jelenleg siker esetén nem mindig magának követeli a babért (csupán örül annak, hogy a megfelelő „vezetőket” üdvözölheti a CGD-ben), a kudarcokért továbbra is a szegényekre és az átmeneti országokra hárítja a felelősséget: nyilvánvaló, ha vannak sikeres országok, akkor a sikertelének csak magukat okolhatják (vö. pl. Besley and Cord, 2007, 20.). Ha a Világbank nem vállalja a szegény, közepes jövedelmű és átmeneti országok rossz gazdasági teljesítménye miatt rá eső felelősséget, akkor üres frázis marad az az állítása, hogy – végül – megalkotta a „helyes” gazdaságpolitikát.

Következtetés

A (P)WK-t az 1990-es években és a 2000-es évek elején az elméleti következetlenségei, a szegény országokban tapasztalható gyenge makrogazdasági teljesítménnyel és megújuló válságokkal való szoros kapcsolata, valamint a vagyon, a jövedelem és a hatalom eloszlásában számos esetben bekövetkező regresszív változások miatt bírálták. Az a felismerés is erősödött, hogy a hagyományos politikák akadályozhatják a szegénybarát célok – köztük a Millenniumi Fejlesztési Célok – elérését (Jomo and Fine, 2006; Milanovic, 2002 és 2003; Weller and Hersh, 2004). Ezeket a kritikákat gyengítette az a felismerés, hogy ha elutasítjuk azt a nézetet, mely szerint a (P)WK az egyetlen lehetőség, akkor alternatívát kell kínálnunk a szegény országokban folytatandó makrogazdasági politikát illetően.

A szegénybarát politika keretei a 2000-es évek elején alakultak ki különböző makrogazdasági hagyományokból (különösen a posztkeynesizmusból, az intézményi, az evolúciós, a Kalecki és a marxista iskolából) építkezve, és szorosan kötődve a közgazdasági mainstreamnek a fejlődés-gazdaságtan strukturalista, fejlesztési és más kritikai elméletein alapuló kritikájához.¹² E tradíciók némelyike gyökeret eresztett az ENSZ

¹² A szegénybarát irodalom ismertetésére vö. Dagdeviren and others (2002), Kakwani (2001, 2002), Kakwani and Pernia (2000), McCulloch and Baulch (1999), McKinley (2001, 2003), Osmani (2001), Palanivel (2003), Pasha and Palanivel (2004), Rao (2002), Saad-Filho (2007), UNDP (2002), Vandemoortele (2004) and Winters (2002).

Fejlesztési Programjában (UNDP), az ENSZ Kereskedelmi és Fejlesztési Konferenciájában (UNCTAD), az ENSZ Latin-amerikai és Karib-térségi Gazdasági Bizottságában (ECLAC), az ENSZ Világgazdasági Fejlesztési Kutatóintézetében (WIDER) és az ENSZ más szervezeteiben, néhány NGO-ban és egyetemen. Ezek a hagyományok jó ösztönzőket kínáltak a szegények alapszükségeire és a jövedelem, a vagyon, a hatalom szegény országokon belüli egyenlőbb elosztására koncentráló gazdaságpolitika számára.

A „korai” SZBN irodalom azzal támadta a (P)WK-t, hogy a méltányosság morális kötelesség és hogy az elosztásnak és a növekedésnek a szegények javát kell szolgálnia. Az ezen állítások közötti ellentmondást – az egyik az alapelvekre, a másik az eszközökre vonatkozik – egy négy részből álló érvelés keretében kihasználta a mainstream. Először is a mainstream elismerte, hogy a méltányosság önmagában vett jó. Másodszor: a méltányosság fogalmát az esélyegyenlőségre korlátozta. Harmadszor: a méltányosság növekedésre gyakorolt hatásának részletes mérésével „operacionalizálta” a növekedés és az elosztás közötti kapcsolatot. Végül arra a következtetésre jutott, hogy a szegénység és az egyenlőtlenség kölcsönösen erősítik egymást, és az „inkluzív” növekedés a legjobb eszköz arra, hogy a két területen egyszerre javítsák a helyzetet.

A mainstreamnek a „korai” SZBN irodalom feltartóztatására és visszafordítására irányuló stratégiája több okból nagyrészt sikeres volt, például mert sokkal nagyobb lehetősége volt az intézményi erőforrások használatára és a kutatási támogatások megszerzésére, vagy azért, mert az SZBN tábor meggondolatlanul hajlott arra, hogy keresse a megegyezést a mainstreammel. Visszatekintve botorság volt elfogadni, hogy minden, a szegények helyzetét javító növekedés „szegénybarát”, mivel ez kombinálja a szegénybarát növekedés definícióját az ilyen növekedés egyik sikermutatójával. Ez az engedmény volt a későbbi bajok első jele, amely sebezhetővé tette az SZBN megközelítést a fentebb vizált mainstream stratégiával szemben. Az SZBN iránt elkötelezett kutatóknak nem kellett volna belemenniük a mainstreammel a (nem beágyazott) növekedés kvantitatív következményeinek az elosztásra és az abszolút szegénységre gyakorolt hatásairól folytatott, elfajult vitába sem. Ez hiba volt, mivel nem lehet értelmes vitát folytatni „úgy általában” a növekedés elosztási vagy bármilyen egyéb hatásáról.¹³ *Növekedés csak konkrétan van*, a speciális fiskális, monetáris, ipari, foglalkoztatási, fizetési mérlegre vonatkozó, elosztási és szociális politikákat tartalmazó fejlesztési stratégia eredményeként. Mivel a növekedés jellege kibogozhatatlanul szoros kapcsolatban áll az elosztási (és egyéb) eredményeivel, nincs értelme az utóbbi vizsgálatának, ha figyelmen kívül hagyjuk az ezeket az eredményeket keretbe foglaló intézményi és politikai kontextust. Taktikai szinten az SZBN tábor előnyére vált volna, ha rákényszerítette volna a mainstreamet, hogy álljon elő az általa helyesnek tartott „szegénybarát”

¹³ Más szóval a növekedéselosztás dichotómia hibás, és nem lehet szétválasztani a szegénység változásait növekedési és elosztási komponensre, mert a két alkotórész közötti kölcsönhatás nem adódik egyszerűen össze: a növekedés egyenlőtlenségre gyakorolt hatása és a szegénység növekedés-rugalmassága az egyenlőtlenség mértékének, az ország fejlettségének stb. megfelelően váltakozik (Heltberg, 2004, 82., 90.).

politikával. Ez ugyanis egyértelművé tette volna, hogy nagyon kis ellentétes irányba mutató változás történt, és így az is világos lett volna, hogy a mainstream elosztás iránti érdeklődése másodlagos és erősen behatárolt maradt.

A retorikus konvergencia ára a morális és elméleti magaslatoknak a kialakuló IN paradigma révén történt, mainstream általi elfoglalása lett. Az IN kritikus értékelése megmutatja, hogy egyértelműen a mainstream (P)WK tradícióba tartozik, és az is nyilvánvaló ebből az értékelésből, hogy az ebből a tradícióból fakadó politikai előírások csak kivételesen voltak sikeresek. Az IN paradigmát is tartalmazó mainstream e korlátai és hiányosságai miatt megkerülhetetlen feladat a szegénybarát fejlesztési stratégiák új generációjának kimunkálása. E stratégiának összhangban kell lennie a fenntarthatóság, méltányosság, demokrácia és társadalmi igazságosság követelményeivel és segítenie kell a gazdasági növekedést, a tömeges foglalkoztatást, a társadalmi befogadást, az alapszükségletek kielégítését és a nagy többség jólétének javítását. A feladat nem könnyű, de éppen itt az ideje, hogy nekilássunk.

Fordította: Nyilas Mihály

Irodalom

- Barber, W. J. (1995): Chile con Chicago: a review essay. *Journal of Economic Literature*, vol. 33, pp. 1941–1949.
- Besley, T., and L. J. Cord, eds. (2007): *Delivering on the Promise of Pro-Poor Growth: Insights and Lessons from Country Experiences*. Washington, D. C.: World Bank. Available from <http://go.worldbank.org/IV26CMV950>.
- Bigsten, A., and J. Levin (2004): Growth, income distribution and poverty: a review. In *Growth, Inequality, and Poverty: Prospects for Pro-Poor Economic Development*, A. Shorrocks and R. van der Hoeven, eds. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Birdsall, N., and J. Londono (1997): Asset inequality matters: an assessment of the World Bank's approach to poverty reduction. *American Economic Review Papers and Proceedings*, vol. 87, No. 2, pp 32–37.
- Bowman, K. (1997): Should the Kuznets Effect be relied on to induce equalizing growth: evidence from post-1950 development. *World Development*, vol. 25, pp. 127–143.
- Buira, A. (2003): An analysis of IMF conditionality. G24 Discussion Paper, No. 22. Available from <http://www.g24.org/buiratgm.pdf>.
- Cardoso, F. H., and E. Faletto (1979): *Dependency and Development in Latin America*. Berkeley, California: University of California Press.
- Chang, H.-J., and I. Grabel (2004): *Reclaiming Development: An Alternative Economic Policy Manual*. London: Zed Books.
- Chang, H.-J., ed. (2003): *Rethinking Development Economics*. London: Anthem Press.
- Chenery, H., and others (1974): *Redistribution with Growth: Policies to Improve Income Distribution in Developing Countries in the Context of Economic Growth*. London: Oxford University Press.
- Cling, J. P., M. Razafindrakoto and F. Roubaud (2002): The PRSP initiative: old wine in new bottles? Available from http://www.dial.prd.fr/dial_evenements/conf_scientifique/pdf/abcde2002/razafindrakoto.pdf.

NEMZETKÖZI KITEKINTETÉS

- Commission on Growth and Development (CGD) (2008): *The Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development*. Washington, D. C.: World Bank. Available from <http://cgd.s3.amazonaws.com/GrowthReportComplete.pdf>.
- Cornia, A., R. Jolly and F. Stewart (1987): *Adjustment with a Human Face: Protecting the Vulnerable and Promoting Growth*. Oxford: Oxford University Press.
- Cornia, G. A., ed. (2004): *Inequality, Growth and Poverty in an Era of Liberalization and Globalization*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Cramer, C. (2000): *Inequality, Development and Economic Correctness*. SOAS Department of Economics Working Paper, No. 105.
- Dagdeviren, H., R. van der Hoeven, and J. Weeks (2002): Poverty reduction with growth and redistribution. *Development and Change*, vol. 33, pp. 383–413.
- Deininger, K., and L. Squire (1998): New ways of looking at old issues: inequality and growth. *Journal of Development Economics*, vol. 57, pp. 259–287.
- Dollar, D., and A. Kraay (2004): Growth is good for the poor. In *Growth, Inequality, and Poverty: Prospects for Pro-Poor Economic Development*, A. Shorrocks and R. van der Hoeven, eds. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Fine, B. (2006): The developmental state and the political economy of development. In *The New Development Economics: After the Washington Consensus*, Jomo, K. and B. Fine, eds. New Delhi, India: Tulika; and London: Zed Press.
- Fine, B., and C. Stoneman (1996): Introduction: state and development. *Journal of Southern African Studies*, vol. 22, pp. 5–26.
- Fine, B., C. Lapavistas, and J. Pincus, eds. (2001): *Development Policy in the Twenty-first Century: Beyond the Post-Washington Consensus*. London: Routledge.
- Fine, B., and A. Saad-Filho (2011): Neoliberal development and its critics. In *Politics of Neoliberalism*, H. Webber, ed. London: Routledge.
- Harriss J., J. Hunter and C. Lewis, eds. (1995): *New Institutional Economics and Third World Development*. London: Routledge.
- Heltberg, R. (2004): The growth elasticity of poverty. In *Growth, Inequality, and Poverty: Prospects for Pro-Poor Economic Development*. A. Shorrocks and R. van der Hoeven, eds. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Jomo, K., and B. Fine, eds. (2006): *The New Development Economics: After the Washington Consensus*, New Delhi, India: Tulika; and London: Zed Press.
- Kakwani, N. (2001): *Pro-Poor Growth and Policies*. Manila, Philippines: Asian Development Bank.
- Kakwani, N. (2002): *Pro-Poor Growth and Policies*. United Nations Development Programme (UNDP) Asia-Pacific Regional Programme on the Macroeconomics of Poverty Reduction.
- Kakwani, N., and E. M. Pernia (2000): What is pro-poor growth?, *Asian Development Review*, vol. 18, pp. 1–16.
- Kakwani, N., S. Khandker and H. H. Son (2004): *Pro-Poor Growth: Concepts and Measurements with Country Case Studies*. Working Paper, No. 1, International Poverty Centre, Brasilia.
- Kanbur, R. (1998): *Income Distribution and Development*. World Bank Working Paper, No. 98–13.
- Kay, C. (1989): *Latin American Theories of Development and Underdevelopment*. London: Routledge.
- Krueger, A. O. (1974): The Political economy of the rent-seeking society. *American Economic Review*, vol. 64, pp. 291–303.
- Krueger, A. O. (2004): Meant well, tried little, failed much: policy reforms in emerging market economies. Available from <http://www.imf.org/external/np/speeches/2004/032304a.htm>.
- Kuznets, S. (1955): Economic growth and income inequality. *American Economic Review*, vol. 45, No. 1, pp. 1–28.
- Lewis, A. (1954): Economic development with unlimited supplies of labor. *The Manchester School*, vol. 22, pp. 139–191.

- Lipsey, R.G., and K. Lancaster (1956–57): The general theory of second best. *Review of Economic Studies*, vol. 24, No. 1, pp. 11–32.
- Marangos, J. (2007): Was shock therapy consistent with the Washington Consensus? *Comparative Economic Studies*, vol. 49, No. 1, pp. 32–58.
- Marangos, J. (2008): The evolution of the anti-Washington Consensus debate: from „post-Washington Consensus” to „after the Washington Consensus”. *Competition and Change*, vol. 12, No. 3, pp. 227–44.
- McCulloch, N., and B. Baulch (1999): Assessing the poverty bias of growth: methodology and an application to Andhra Pradesh and Uttar Pradesh. IDS Working Paper, No. 98.
- McGillivray, M., and H. White (1993): Measuring development? The UNDP’s Human Development Index. *Journal of International Development*, vol. 5, No. 2, pp. 183–192.
- McKinley, T. (2001): Introduction. In *Macroeconomic Policy, Growth and Poverty Reduction*, T. McKinley, ed. London: Palgrave.
- McKinley, T. (2003): *The Macroeconomics of Poverty Reduction: Initial Findings of the UNDP Asia-Pacific Regional Programme*. New York: United Nations Development Programme.
- McKinley, T. (2009): Revisiting the dynamics of growth, inequality and poverty reduction. Centre for Development Policy and Research, SOAS, Discussion Paper No. 25/09.
- Milanovic, B. (2002): True world income distribution, 1988 and 1993: first calculation based on household surveys alone. *Economic Journal*, vol. 112, pp. 51–92.
- Milanovic, B. (2003): The two faces of globalization: against globalization as we know it. *World Development*, vol. 31, pp. 667–683.
- Milonakis, D., and B. Fine (2009): *From Political Economy to Economics: Method, the Social and the Historical in the Evolution of Economic Theory*. London: Routledge.
- Niggle, C. (1998): Equality, democracy, institutions and growth. *Journal of Economic Issues*, vol. 32, pp. 523–530.
- Osmani, S. R. (2001): Growth strategies and poverty reduction. Asia and Pacific Forum on Poverty: Reforming Policies and Institutions for Poverty Reduction. Manila, Philippines: Asian Development Bank.
- Palanivel, T. (2003): Report of the Regional Workshop on Macroeconomics of Poverty Reduction. United Nations Development Programme.
- Pasha, H. A., and T. Palanivel (2004): *Pro-Poor Growth and Policies: The Asian Experience*. New York: United Nations Development Programme.
- Pender, J. (2001): From „Structural Adjustment” to „Comprehensive Development Framework”: conditionality transformed? *Third World Quarterly*, vol. 22, pp. 397–411.
- Persson, T., and G. Tabellini (1994): Is inequality harmful for growth? *American Economic Review*, vol. 84, pp. 600–621.
- Rao, J. M. (2002): The possibility of pro-poor development: distribution, growth and policy interactions. Unpublished manuscript.
- Ravallion, M. (2004): *Pro-poor growth: a primer*. Policy Research Working Paper, No. WPS3242, Washington, D. C.: World Bank.
- Ravallion, M., and S. Chen (1997): What can new survey data tell us about recent changes in distribution and poverty? *The World Bank Economic Review*, vol. 11, No. 2.
- Ravallion, M., and S. Chen (2003): Measuring pro-poor growth. *Economic Letters*, vol. 78, pp. 93–99.
- Rodrik, D. (2006): Goodbye Washington Consensus, hello Washington confusion? A review of the World Bank’s „Economic Growth in the 1990s: Learning from a Decade of Reform”. *Journal of Economic Literature*, vol. 44, pp. 973–987.
- Rostow, W. (1960): *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

NEMZETKÖZI KITEKINTETÉS

- Saad-Filho, A. (2005): The rise and decline of Latin American structuralism and dependency theory. In *The Origins of Development Economics: How Schools of Economic Thought Have Addressed Development*, Jomo, K.S., and E. S. Reinert, eds. London: Zed Books; and New Delhi, India: Tulika Books.
- Saad-Filho, A. (2007): There is life beyond the Washington Consensus: an introduction to pro-poor macroeconomic policies. *Review of Political Economy*, vol. 19, No. 4, pp. 513–537.
- Solow, R. M. (1956): A contribution to the theory of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 70, pp. 65–94.
- Srinivasan, T. N. (1994): Human development: a new paradigm or reinvention of the wheel? *American Economic Review Papers & Proceedings*, vol. 84, No. 2, pp. 238–243.
- Stiglitz, J. (1998): More instruments and broader goals: moving toward the post-Washington Consensus. WIDER Annual Lecture 2. World Institute for Development Economics Research.
- United Kingdom Department for International Development (DFID) (2004): What is pro-poor growth and why do we need to know? Pro-Poor Growth Briefing Note 1, Department for International Development.
- United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD) (2002): From Adjustment to Poverty Reduction: What is New? Available from <http://www.unctad.org/Templates/webflyer.asp?docid=2764andintItemID=2872andlang=1>.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2002): *The Role of Economic Policies in Poverty Reduction*. New York: UNDP
- Vandemoortele, J. (2004): Can the MDGs Foster a New Partnership for Pro-Poor Policies? United Nations Development Programme.
- Wade, R. (1996): Japan, the World Bank, and the art of paradigm maintenance: the East Asian miracle in political perspective. *New Left Review*, vol. 217.
- Wade, R. (2002): US hegemony and the World Bank: the fight over people and ideas. *Review of International Political Economy*, vol. 9, No. 2, pp. 215–243.
- Waeyenberge, E. (2007): Exploring the emergence of a new aid regime: selectivity, knowledge and the World Bank, University of London, PhD thesis.
- Weller, C. E., and A. Hersh (2004): The long and short of it: global liberalization and the incomes of the poor. *Journal of Post Keynesian Economics*, vol. 26, pp. 471–504.
- Williamson, J. (2007): Shock therapy and the Washington Consensus: a comment. *Comparative Economic Studies*, vol. 49, No. 1, pp. 59–60.
- Winters, L. A. (2002): Trade policies for poverty alleviation. In *Development, Trade, and the WTO*, B. Hoekman, A. Mattoo and P. English, eds. Washington, D. C.: World Bank.
- World Bank (1993): *The East Asian Miracle: Economic Growth and Public Policy*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- World Bank (2005): *Economic Growth in the 1990s: Learning from a Decade of Reform*. Washington, D. C.: World Bank.
- World Bank (2008): Strengthening political economy understanding for growth analysis. DFID–World Bank workshop, London, 5 November 2008. Available from <http://siteresources.worldbank.org/INTDEBTDEPT/Resources/468980-1218567884549/LondonWorkshop200811.pdf>.
- World Bank (2009): What is Inclusive Growth? Available from <http://siteresources.worldbank.org/INTDEBTDEPT/Resources/468980-1218567884549/WhatIsInclusiveGrowth20081230.pdf>.

Abstracts

Júlia Szalai: Missing opportunities for equal opportunities: ethnic selection through grading in primary schools

In the eyes of the public and also the schools, it seems self-evident that Roma children are „low-performing pupils”. However, it is rarely asked how they become such. The paper seeks for the hidden interests at work that conclude in their devaluation. By building on the Hungarian survey data and qualitative materials of a recently accomplished cross-country research project (EDUMIGROM), it demonstrates how the devaluation of Roma children through grading contributes to ethnic segregation and „white flight”, and how it assists selection on the secondary level and, also, how it influences the shaping of adolescent identities. Additionally, the ever stronger motivations of Roma children and their parents for continuing schooling as a way of becoming integrated are presented together with their ultimate failing due in a large part to devaluation in primary education.

Vera Messing: Managing social and ethnic differences within the school

The EDUMIGROM research project investigated future prospects of 14-17 years' old youth attending ethnically diverse schools in 9 countries of the European Union. In the old member-states second+ generation migrant students were focused on, while in countries of Central East Europe Roma /Gypsy youth participated in the research. In the course of the research there was a special attention attributed to ethno-social segregation. The present paper presents mechanisms leading to various forms of ethno-social segregation in the 9 countries. Next, those factors are described which have an important influence on students' everyday life beyond academic performance. The paper discusses how various forms of segregation have an influence on students' ties to their peers, on their relationship to adults in and outside the school, what might be the role an ethnically diverse teacher body as well as various teaching methods play in improving general atmosphere and performance in ethnically and socially diverse schools.

Margit Feischmidt: The consequence of ethnic segregation: peer group and adult relationships in multiethnic schools across Europe

Based on the comparative data and especially on the Hungarian experiences of an international project (EDUMIGROM) this article analyses the ways how cultural differences and social separation of minority and majority youth are handled by schools. Besides the institutional forms

and the teachers' practices of differentiation which are in the focus of our research, we have investigated also the youth's perceptions of being othered by their teachers. Finally we present the case of a Hungarian school in more detail.

Ágnes Kende: Normal kids, Roma kids. Perceptions of primary school teachers about Roma children, majority-minority relationships, inclusive education and educational segregation

The study discusses teachers' perceptions of Roma children and the responsibility they assume towards these students in different types of schools with respect to inclusive education and educational segregation. It examines whether school type impacts teachers' opinions concerning Roma and their assessment of their own responsibilities. Considering the effects of changes of the national educational policy on teachers' views, it is concluded that, in the present social crisis caused by economic downturn and with the downplaying of the significance of school integration, previously less articulate though apparently prejudiced views are becoming more explicit.

Alfredo Saad-Filho: Growth, Poverty and Inequality: From Washington Consensus to Inclusive Growth

This paper reviews recent economic policy debates about the relationship between growth, poverty and inequality. These debates have tended to focus on whether market-led growth is sufficient to eliminate poverty and reduce inequality, or whether specific policies are necessary because untargeted growth may be insufficient or even perverse. The paper charts the degenerating outcomes of these debates, and the emergence of the inclusive growth (IG) paradigm within the World Bank. A critical examination of IG suggests that its weaknesses are best addressed through a more ambitious restatement of the pro-poor goals of economic policy.

esély

2013/2

Social Policy Journal

CONTENTS

**Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects
for Urban Youth in an Enlarged Europe**

STUDIES OF THE EDUMIGROM PROJECT

- 3 **Mária Neményi:** Foreword
- 8 **Júlia Szalai:** Missing opportunities for equal opportunities:
ethnic selection through grading in primary schools
- 33 **Vera Messing:** Managing social and ethnic differences
within the school
- 53 **Margit Feischmidt:** The consequence of ethnic segregation:
peer group and adult relationships in multiethnic schools
across Europe
- 70 **Ágnes Kende:** Normal kids, Roma kids. Perceptions of
primary school teachers about Roma children, majority-
minority relationships, inclusive education and educational
segregation

INTERNATIONAL REVIEW

- 83 **Alfredo Saad-Filho:** Growth, Poverty and Inequality:
From Washington Consensus to Inclusive Growth
- 109 Abstracts