

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 anyagának 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 szüleik 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 tételek: 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 jövődől 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 szintiszta 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 szintisztán 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 megszeménően 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 öröködnék. 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” impliciten 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 feszítvát 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 szemléletmást 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” törvényt 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 előítéleteség 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 jövőendő 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 továbbléphessen, 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 töltsék 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 derékhadra verbuválódnak – egyazon intézményrendszer egymástól fényévnnyi 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 beocsáttatást. 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 odakívánczik 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 szabadságuktól, 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 „beszédese” 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 végzősöknek 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 játékanak 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 vártnak 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 feszítve feltétlenül szerényebb, mint amire pusztán az osztályzatok különbségei alapján számíthatunk. És ha ez utóbbiakat, a nyolcadikos bizonyítványokat nézzük, akkor egyenes 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. Javárészt 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 vizsztatérő 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 motíváló 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.