

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)<sup>1</sup> 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*

<sup>1</sup> 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 gettólétet 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 Győzikeket 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 köztük tenni, abban, hogy roma vagy nem roma, abszolút nem. Egyet kell kihangsúlyozni, ez szinte mindegyikre igaz, a higiénia, az nagyon alapfokon 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 sópánkodni felette, hanem csinálni, valamilyen módszerrel megpróbálni, utána nézni.”*

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.”<sup>2</sup>

### 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 többségiektől 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

<sup>2</sup> 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.