

SZALAI JÚLIA

A szabadságtalanság bővülő körei

Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”

Az iskolai szegregáció funkciói és jelentéstartalmai a rendszerváltás óta fontos változásokon mentek át. Míg az elkülönítés korábban mindenekelőtt a munkaerőpiacon elfoglalható helyeket határolta körül, értelme mára totalizálódott: jelenkori végső rendeltetése a „szociális kérdés” etnicizálásának és egyidejű kulturális átértelmezésének nyomatékosítása az oktatás sajátos eszköztárának felvonultatásával, egyszerűen az elszegényedő alsó-középrétegek és a tartós mélyszegénységben élők két nagy státus-csoportját elválasztó társadalmi eljárásmodok legitimálása. A szegregációhoz tapadó stigmák e legitimációs folyamat fontos kellékeiként működnek. Mindennapi alkalmazásuk ugyanakkor a begyakorlott formák folytonosságára épül, melynek révén azokhoz a szokásszerűség beállítódásai társulnak. A folyamatban a szegregáció fontos, hídteremtő szerepet is kap: az iskolát a felnőtt élet tereihez kapcsolja, s ezáltal összefüggő életfolyammá szervezi a mélyszegénységben élők gettósítását.

Kérdésfeltevések

Az etnikai szegregáció a hazai oktatási rendszer mélyen ülő és tartós sajátossága. Bár a jelenségről és annak dinamikájáról országos statisztikákkal nem rendelkezünk, a megállapítás igazolására van azért néhány fontos támpontunk. A Kemény István vezette 1971-es, 1993-as és 2003-as cigányvizsgálatok adatsorai alapján készült, országos becslések tanúsága szerint az elmúlt három évtized során az általános iskolás korú cigány gyerekeknek évről évre mintegy 15–22 százaléka kerül csökkentett tantervű iskolákba (melyeket a köznyelvben a hivatalos átminősítések ellenére mindmáig „kisegítőként” tarják számon), illetve speciális tantervű osztályokba. Tehát olyanokba, ahová döntő többségükben cigány gyerekek járnak, s ahonnan nincsen visszaút a normál oktatási pályák és képzések világába. (Kemény–Jankó–Lengyel 2004) Havas Gábornak és Liskó Ilonának az általános iskolai szegregációról 2004-ben folytatott országos

TANULMÁNYOK

kutatása nyomán ehhez hozzátehetjük, hogy a roma gyerekek mintegy 15 százalékos korosztályi aránya mellett az elcigányosodott iskolák a maguk átlagosan 40 százalékos roma arányával a teljes általános iskolai vertikum 17 százalékát teszik ki. Ezekben az iskolákban az osztályok 54 százaléka vagy roma többségű, vagy homogén összetételű „cigány osztály”. Az ilyen osztályok iskolai szervezésének gyakorisága annál nagyobb, minél inkább volna elvi lehetőség az etnikai keveredésre – azaz, a jelenség intenzitása a települési lejtőn felfelé haladva nő, s kiemelkedően erőteljes a fővárosban. (Havas–Liskó 2005) A tankötelezettség 16 éves korig való kiterjesztése a közoktatási szegregáció fokozódásával párosult. Liskó Ilona adatai szerint a folyamat a szakiskolák és a szakmunkásképzők elcigányosodása mellett ment és megy végbe, miközben a cigány gyerekek aránya továbbra is mozdíthatatlanul alacsony marad az érettségi adó képzési formákban. A többségi gyerekek 57 százalékos arányával szemben a nyolcadik osztály elvégzése után a cigány tanulóknak mindössze 19 százaléka jelentkezik gimnáziumba vagy szakközépiskolába. A sikertelen felvételik, a változatos okokra hivatkozó átirányítások és a tömeges lemorzsolódás miatt az érettségiig azonban csak mintegy 6 százalékuk jut el, és még ez az alacsony arány is elolvad a felsőoktatás szintjén, ahová – a főiskolai, egyetemi férőhelyek megsokszorozódása ellenére – a cigány fiataloknak maig mindössze egy százaléka kerül be. (Liskó 2002, 2008; Kemény–Janky–Lengyel 2004; Kertesi 2005)

A szegregáció e hosszú távú és makacs folyamatai nem maguktól értődőek. Sőt, a gazdaságban és az ország politikai-jogi intézményrendszerében végbement változások tükrében valójában joggal várhatnánk ellenkező előjelű fejleményeket. Mert ha a szocialista gazdaság számára volt is némi „haszna” az általános iskolát be nem fejező, vagy legfeljebb kiegészítő nyolcadikos bizonyítvánnyal rendelkező, képzetlen munkástömegek folyamatos újratermelésének, úgy e „haszon” a gazdasági átalakulással gyorsan elenyészett. A képzetlen munkák iránti kereslet jócskán megcsappant, s a mégis megmaradt munkaposztok betöltésére nagy tömegű – jelentős részben az egykori munkásság képzetesebb, de szakmáját hasznosítani immár nem tudó rétegeiből verbuválódó – munkaerő-felesleg volt és van jelen, ma is. A mai kiegészítő iskolák, sőt, a hasznosíthatatlan szakmákra oktató szakiskolák tehát már nem csatornái, hanem éppenséggel elzáró szelepei a munkaerőpiacra való belépésnek, s legfeljebb a soha „rendes” munkához nem jutó, tartós munkanélküliek seregeit termelik újra – márpedig a közkiadásokra rótt terheket számításba véve, „gazdaságossági” tekintetben ez mindenképpen deficit. Politikai értelemben szintén kérdőjeleket tehetünk a szegregáció e makacs továbbélése mellé. Egyrészt a jelenség nyilvánvalóan sérti a tanulásához és a munkavállaláshoz fűződő állampolgári jogokat, másrészt szélesebb értelemben is korlátozza az állampolgárok egy jól körülhatárolható, ráadásul etnikailag definiált csoportját a társadalmi és politikai részvételben – makacs továbbélése tehát mindenképpen demokratikus deficit. Jogi értelemben a jelenség a törvények erejébe és szabályozó szerepébe vetett állampolgári bizalmat tépázza: az Alkotmányban lefektetett általános alapelvek mellett több, hatályos törvény is kimondja a szegregáció

tilalmát¹ – annak masszív továbbélése és el nem apadó ereje így egyenesen a jogszerűség uralmát kérdőjelezi meg. Mindent egybevetve kimondhatjuk tehát, hogy miközben emberi és személyiségi jogokat sért és költséges társadalmi eltartási többletet generál, a szegregáció emellett a még kevésbé stabilizálódott demokratikus berendezkedés működésére nézve is kifejezetten veszélyes – többszörös oka volna ezért annak, hogy komoly társadalmi erők mozduljanak meg a jelenség visszaszorítása érdekében. Mégsem ez történik, hanem éppen az ellenkezője: a társadalom szegregációs készítése szemlátomást rendületlen, mi több, a legfrissebb adatok a jelenség eszkalálódását jelzik. (Kertesi–Kézdi 2005) Annak ellenére, hogy az utóbbi évtized során foganatosított közoktatási változtatások hatóságilag visszaszorították a kiegészítő oktatást, jelentős professzionális és anyagi eszközöket felvonultató kormányzati támogatást biztosítottak az integrált oktatásnak és a tankötelezettséget 18 éves korig terjesztették ki, az iskolai elkülönítés mértéke és intenzitása változatlan. S ha egy vagy más formájában sikerül is enyhíteni a hatását, a „készítés” mindegyre változatos, új mozgásformákat talál magának.

A társadalmi érdekeltségeknek és ellenérdekeltségeknek e sajátos ötvö-zete láttán érdemesnek tűnik közelebbről megvizsgálnunk: ha ennyire belátható a komoly veszélye, mégis, mi tartja életben az iskolai elkülönítés kiterjedt gyakorlatát? Továbbá: melyek azok az erők és kimunkált pályák, amelyeknek a jelenség szemlátomást töretlen újratermelése betudható? Levezethető-e az az iskolarendszer belső működési sajátos-ságaiból, vagy a szegregáció inkább csak következmény, amelynek okait az iskoláztatás iránti társadalmi szükségletek tágabb összefüggéseiben tárhatjuk fel?

Kíséreljük meg a válaszadást először az utolsóként említett problémával.

Az iskoláztatás közvetlen összefüggésében a szegregációt mozgásban tartó tényezőknek három nagy csoportját szokás említeni. Az első értelmezés szerint a jelenség – bár terepe az iskola – valójában az oktatáson kívül álló folyamatok mellékterméke. A háttérben a települési szerkezet polarizálódása áll: az iskolai szegregációt a cigány lakosság térbeli tömörülése és a többségi lakosságtól való lakóhelyi elkülönülése váltja ki. Magyarán, a szegregáció jelenségét a gettósodó falvak és térségek szaporodásának, régi városi szegénynegyedek újjáéledésének és új slumok létrejöttének, a cigány- és szegénytelepek újbóli megjelenésének és számuk gyarapodásának kell betudnunk. E cigányok által sűrűn lakott területeken és településrészekben természetes fejlemény, „adottság”, hogy az intézmények használói is döntő részben cigányok – s bár itt a leginkább

¹ Az érvényben lévő közoktatási törvény így fogalmaz: „A közoktatásban fajhoz, nemhez, nemzethez, nemzeti vagy etnikai csoporthoz való tartozás, lelkiismereti, vallási vagy politikai meggyőződés, származás, vagyoni helyzet, valamint az iskolafenntartó jellege alapján tilos bármilyen hátrányos megkülönböztetés.” A 2003-ban elfogadott ún. „esélyegyenlőségi törvény” pedig részleteiben tisztázza a „közvetett” és „közvetlen” hátrányos megkülönböztetés tartalmát, és lefekteti a szankcionálás alapelveit. A törvény hatálya alá tartozó szervezetek és intézmények között a jogszöveg tételesen nevesíti az iskolákat, kiemelve, hogy a hátrányos megkülönböztetés tilalma a közoktatási feladatokat ellátó valamennyi – állami, önkormányzati, egyházi, alapítványi és magánkézben lévő – intézményre kiterjed.

TANULMÁNYOK

látványos, ez alól az iskola sem lehet kivétel. E felfogás szerint a szegregációval az oktatás nem tud mit tenni: komplex régió- és településfejlesztési beavatkozások nélkül a folyamat feltartóztathatatlan.

Bár az okfejtésnek van reális magja – hiszen a gettótelepülések léte és gettósodó térségek kialakulása tagadhatatlan –, a szegregációt a települési adottságok mégis legfeljebb csak kis részben magyarázzák. Egyrészt fel kell idéznünk Havas és Liskó kutatásának ama jelentőségteli eredményét, mely szerint a szegregáció éppenséggel elsődlegesen városi jelenség, s így pusztán térbeli „adottságokkal”, az iskolák földrajzi elhelyezkedésével nem magyarázható. Másrészt az érvelés még a falusi térségekre nézve sem állja meg a helyét, hiszen települési adottságok ide vagy oda, a jobb helyzetű falusi rétegek gyermekei a környező városok iskoláiba való ingázással korrigálják a hátrányt. Ez nyilvánvalóvá teszi: a lakóhely önmagában nem jelent röghöz kötöttséget – kellő anyagi erő és mobilizálható források birtokában a települési esély-különbségek felülírhatóak.

Az okokat firtató második érvrendszer az oktatás hatékonyságával kapcsolatos. A gondolatmenet itt is „adottságokkal” számol: egyrészt a cigány gyerekek széles körben tapasztalt induló hátrányával, másrészt a magyar közoktatásnak azzal a mélyen beivódott sajátosságával, mely szerint a sikeres iskolai teljesítmény fedezete az otthonról hozott tudás, s az oktatás e hozott potenciálok kibontakoztatására hivatott. Az „adottságok” mellett az iskola kénytelen szelektálni: annak érdekében, hogy a gyorsan haladók érdemben fejlődhessenek, szét kell válogatnia a „jókat” és a „kevésbé teljesítőket”. Minthogy a cigány gyerekek rendre az utóbbi kategóriába esnek, a szegregáció a racionális szelekció mellékterméke: bár a cél nem az ő leválasztásuk, hanem a tehetségek kiemelése, tömörülésük a gyengébb iskolai szegmentumokban így is elkerülhetetlen. Az érv igen széles körben elterjedt: szülőktől és pedagógusoktól rendre halljuk. S miközben az „adott” helyzetet illetően persze ennek a gondolatmenetnek is van racionális magja, a szegregáció jelenségének mégsem adja elégséges magyarázatát. Először is itt van az integrált oktatás tapasztalata: Kézdi Gábor és Surányi Éva egy nemrégiben végzett kutatásban azt találta, hogy az integrációs programban való részvétel során az induló helyzethez képest a többségi és kisebbségi gyerekek teljesítménye egyaránt javult, a különböző háttérű tanulók keveredése nemhogy nem fékezte, de serkentette az előrehaladást. (Kézdi–Surányi 2009) Igaz, ezekben az iskolákban a pedagógusok elmozdultak a hagyományos oktatástól, tehát a keveredésen túl tanári input-többlet is áll a mért, jó eredmények háttérében. De a hatékonysági érv cáfolatául ott vannak egyéb adalékok is: bármennyire is szegregált körülmények között tanul a cigány gyerekek jelentős hányada, nem lebecsülhető azok aránya sem, akik viszont etnikailag vegyes környezetbe járnak. Mint az a tanulmányi eredmények behatóbb vizsgálatából kiderül, az utóbbi iskolák és osztályok cigány tanulói rendre jobban teljesítenek szegregált osztályokba járó társaiknál, sőt, sokan közülük a többségi gyerekek teljesítményszintjét is túlszárnyalják. (Messing, Neményi, and Szalai 2010) Mindez arra utal, hogy az otthoni környezet és a teljesítmény között legfeljebb sztochasztikus a kapcsolat, s az iskola etnikai politikája, valamint tanítási gyakorlata jelentős mértékben befolyásolja e kapcsolat hosszabb távú dinamikáját.

A szegregáció spontán kialakulását magyarázó, harmadik érvrend-

szer középpontjában az iskola szocializációs szerepe áll. Kiindulva abból a tapasztalatból, hogy az iskolák gyerek-társadalma híven leképezi az iskolán kívüli társadalom kulturális tagozódását, ráadásul a lakóhelyi szegmentáció e kulturális különbségeket sűrű szövésű szomszédsági viszonyokba renndezi, az érvelés a gyerekek komfortját hangsúlyozza: a kulturálisan eltérő háttérűek a magukhoz hasonlóak társaságában érzik jól magukat, a gyerekek közötti támogató viszonyok pedig a pedagógusok nevelési munkáját és így áttételesen az oktatás hatékonyságát is segítik. A magukba fordulás különösen a cigány gyerekeket jellemzi – egyszerűen jót tesz tehát velük az iskola, ha enged a csendes nyomásnak, és iskolán belüli mindennapi életüket elkülönült terekbe és az együtteség élményét adó keretekbe szervezi. Az érvelésnek megint van persze csipetnyi reális magja – bár az az okok és a következmények felcserélésére épül. Valós tapasztalat ugyanis, hogy a cigány gyerekek elsősorban egymás társaságában találnak biztonságot: ám e befelé forduló biztonságkeresés a kiközösítés iskolán belül és kívül minduntalan megtapasztalt élményének racionális derivátuma, és így is csak azzal a másik erős tendenciával együtt érvényes, hogy továbbtanulási törekvéseiket és életút-aspirációikat a többségi közeg befogadása iránti vágyakozás uralja. (Messing, Neményi, and Szalai 2010) A szocializációs érv inkább a többségi elkülönülési szándéknak nyújt jótékony leplet: bár a gondolatmenet jobbára a cigány gyerekek „igényét” állítja a középpontba, az iskolák kényelmes alkalmazkodása a „kulturális másság” hivatkozási alapjával a romákat övező előítéleteknek, szülői félelmeknek és menekülő szándékoknak kínál önfelmentő igazolást és terepet.

Láthatjuk: a „települési”, „hatékonysági” és „szocializációs” érvelések ugyan mind hozzátesznek egy-egy építőelemet a szegregáció értelmezéséhez, de érzékelhetően legfeljebb részleges magyarázatokkal szolgálnak, ráadásul olyan „meghatározottságokra” irányítják a figyelmet, amelyek egyesével is, együtt is viszonylag könnyen átfordíthatóak volnának a maguk ellentettjébe. A települési „adottságok” elvileg áthidalhatóak a beiskolázás rendjének megváltoztatásával, regionális szolgáltatások – mindenekelőtt jó és olcsó közlekedés – kiépítésével; a teljesítménybeli különbségek jó színvonalú óvodákkal, változatos felzárkóztató programokkal és az iskola mellé szerveződő tanodákkal, kulturális, szociális és szabadidős szolgáltatásokkal mérsékelhetőek, az integrációs oktatási formákkal pedig látványosan csökkenthetők lennének. Végül, a mind közül a leggyengébb lábakon álló „szocializációs” érv eliminálható az iskola falain belül végrehajtott pedagógiai változtatásokkal: a nevelési feladatok nagyobb hangsúlyával és a kulturális keveredés tartalékait kiaknázó együtt-nevelési programok meghonosításával. Minderre vannak is törekvések – ezek ereje azonban a szegregációs trendek megfordításához szemlátomást kevés.² A jelenség makacs továbbélése arra utal tehát, hogy valami „másnak”, valamilyen többlet-készletéseknek is munkálkodniuk kell a háttérben.

² Ebben nem kis szerepe van annak, hogy a kérdéses törekvések gyakran maguk is „szegregálódnak”: nagyívű és átfogó deszegregációs iskolapolitika híján, néhány elkötelezett iskola és pedagógus jó szándékú, időleges „projektjévé” soványodnak, s mint ilyenek, a projekt pénzügyi és szervezeti feltételeinek megszűntével nyomtalanul kimúlhatnak.

E „többlet” felszínre hozatalához meg kell vizsgálnunk, hogy melyek azok a szélesebb merítésű társadalmi érdekeltségek, amelyek a szegregációban lelik meg a maguk megfelelő mozgásformáját, s amelyek olyan erővel tartják fenn az etnikai elkülönítés iránti szükségleteket, hogy törvényes előírások, gyakori átszervezések, finanszírozási reformok és nem ritka adminisztratív beavatkozások ellenére, az iskolák mindegyre ellene szegülnek a közoktatást az esélyegyenlőség alapjaira helyező integrációs törekvéseknek. Az értelmezéshez azonban ki kell lépnünk az oktatás közvetlen világából, és annak tágran vett társadalmi rendeltetését, a társadalmi státuszokra való felkészítésben betöltött szerepét kell szemügyre vennünk, közelebbről pedig az iskolai szegregáció státusz-kijelölő funkcióira kell rákérdeznünk. Hogy e funkciókat felfejthessük, röviden vizsgálat tárgyává kell tennünk iskolai elkülönítés és szegénység összefüggését.

Elszegényedés, mélyszegénység és szegregáció

Mint a továbbiakban bizonyítani igyekszem, az iskolai elkülönítés makacs fennmaradását és fokozatos eszkalációját életben tartó folyamatok a rendszerváltás utáni társadalomfejlődés két – egymással szorosan összefüggő – sajátosságából eredeztethetők: napjainkban a sokrétű jelenség legfőbb motorja az az apadni nem akaró „helyreállítási szükséglet”, amelyet széles tömegeknek az elmúlt húsz év során elszenvedett pozicionális *leértékelődése* és ehhez kapcsolódó állandósult *státusz-bizonytalansága* táplál. Az igen széles körben „elszegényedésként” megélt leértékelődés erőterében az iskolai kirekesztés mai legfőbb rendeltetése az, hogy a mélyszegénységben élő társadalmi csoportok és a „többi szegény” közötti választóvonalak kijelölésével és intézményesítésével széles alsó-középosztályi rétegek társadalmi pozícióvesztését kompenzálja, a margón kívülre sodródottak elkülönítése révén pedig kidomborítsa az utóbbi csoport relatív fölényét és – elszenvedett veszteségei ellenére töretlen – többségi beágyazódását. E látószögéből tekintve, az iskolai szegregáció az *elszegényedés* és a *mélyszegénység* közötti demarkációs vonalak meghúzásának és folyamatos újradefiniálásának hathatós eszköze, és mint ilyen, az elszegényedő rétegek benntartásával és az „igazi” szegények egyidejű kirekesztésével a társadalmi többség széles tömegeit érintő szegénység-élményt relativizálja, miközben azt kulturális tartalmak különbségével ruházza fel. Ezáltal fontos legitimációs funkciókat tölt be, egyszersmind a közvetlen napi gyakorlatban mankóként segíti a tömegesen átélt bizonytalanság ellentételezését és a kiválasztottság érzetével táplálja az „elszegényedők” rendíthetetlen státusz-fölényét.

Szegregáció és szegénység összefüggése persze nem új.³ Ahogy azt annak idején iskolaszociológiai kutatások sora igazolta (Ferge 1976, Csánádi-Ladányi 1983, Pik 1983, Solt 1998), a kisegítő iskolák társadalmi

³ Ráadásul – mint ezt az iskolai elkülönítés hatalmas nemzetközi irodalma sokoldalúan dokumentálja – a két jelenségkör szoros összefüggése távolról sem csak hazai jelenség. (Adatok bőséges tárházát felvonultatva, átfogó képet nyújt erről a 2003-as PISA-felvételekből készült elemzés, amely a „bevándorló háttérű” gyerekek iskoláztatásának körülményeit és teljesítménybeli hátrányait állítja reflektorfénybe. Lásd: OECD 2006).

a szocializmus évtizedeiben is a városi lét peremére szorult, képzetlen, igen alacsony jövedelemből élő rétegek – mindenekelőtt a városokba és azok agglomerációs övezeteibe frissen betelepült cigány családok – gyerekeiből verbuválódott. Az elkülönítés legfőbb „értelme” pedig – az etnikai konfliktusok fékezésének politikai motívumán túl – a szocialista nagyipar könnyen mobilizálható, szükség szerint beszippantható vagy parkolópályára szorítható segédmunkás-szükségletének folyamatos fenntartása volt, amit a szakma-szerzést megakadályozó, speciális bizonyítvány szinte „önjáró” módon garantált.⁴ Mint azt az említett kutatók bőségesen dokumentálták, a színvonalas oktatás kereteiből „le”- és „kiszelektáltak” rendre a társadalom hátrányos helyzetű csoportjából kerültek ki, és minél markánsabb volt az elkülönítés módja, annál nagyobb biztonsággal lehetett arra számítani, hogy a „hátrahagyottak” oktatását ellátni hivatott, szegregált intézmények és egységek tanulóhada a hátrányokkal küzdők között is mindenekelőtt a szegényekből, közöttük pedig elsődlegesen a cigányok közül verbuválódik. Ebben az értelemben a szegregáció a szocializmus évtizedeiben is több volt leendő munkapoztók elosztó csatornájánál: az iskolai különválasztáshoz világos *státusz-kijelölő szerep* társult, aminek a pártállami kontroll nyomott viszonyai közepette különös jelentőséget adott, hogy a marginális helyzetűek látványos különválasztása révén segítette a rendszer számára különösen fontos, ám a szocialista gyárvilágban öntudatukban és önbecsülésükben folyamatosan megtépázott, képzetesebb munkásrétegek informális hatalmának és fölény-tudatának fenntartását.

A rendszerváltás utáni szegregációban tehát nem annak a szegénységgel való szoros összefüggése, és nem is a státuszok körülhatárolásában betöltött funkciója az új. A változások két ponton ragadhatóak meg. Azok egyfelől a szegénység jellegében, társadalmi értelmezésében és a szegények világának belső tagozódásában végbement, markáns átrendeződésekhez kapcsolódnak. Másfelől az intézményes különválasztás újfajta stigmatizációs tartalmakkal telítődött, amelyek azt közvetlenül a marginalizáció és kirekesztettség szokásszerű tartalmaival kapcsolják össze, s ezáltal a jelenséget beemelik a gettósodás széles merítésű folyamatába.

Ahhoz azonban, hogy az iskolának az újfajta tagozódás intézményesítésében, társadalmi elfogadtatásában, legitimitációjában és tartós újratermelésében betöltött szerepét értelmezhesük, kis kitérőt kell tennünk. Röviden fel kell idéznünk azokat a folyamatokat, amelyek napjainkra új tartalommal ruházták fel a „szociális kérdést”, és amelyek miatt az iskola

⁴ De ha formai értelemben érvényes nyolcosztályos bizonyítványt nyújtottak is, aktuális társadalmi helyzet és jövendő munkapozíció ugyane szoros összefüggését tartották fenn a rossz színvonalú telepi iskolák, a lemaradó térségeknek a fejlesztési programokból kifelejtett, jobbára pusztán felügyeleti és „gyermekmegőrzési” funkciókat ellátó falusi iskolái, sőt, a körzetesítések leple alatt végrehajtott munkaerő-átcsoportosítások nyomán szakképzett pedagógusok nélkül maradó községi tagiskolák is. És persze ugyancsak a markáns elkülönítés irányába hatottak a felfelé szelektálásnak azok a spontán folyamatai, amelyek során a 70-es, 80-as években egyre szaporodó tagozatos iskolák – mind nyíltabb és szokásszerűbb belső iskolaszervezési eljárásokkal élve – külön egységekbe szervezték a „kiemelkedő” és „kevésbé teljesítő” diákok csoportjait.

TANULMÁNYOK

státuszteremtő szerepét illetően a szegregáció ma nem egyszerűen a szegények elkülönítését, hanem mindenekelőtt az „érdemes” és „érdemtelen” szegények etnikailag körülhatárolt csoportjainak hathatós szétválasztását és a közöttük húzódó válaszfalak folyamatos karbantartását szolgálja.

A magyar társadalom széles rétegei számára az elszegényedés az elmúlt két évtized mélyen átélt tapasztalata. Nem pusztán, sőt nem is elsősorban az anyagi létfeltételek megingásáról van szó: e szűken vett értelmében a szegénység élménye a társadalmi többség számára legfeljebb átmeneti megrázkódtatásokkal járt.⁵ Ha romlott is az életszínvonal, ha akár évekre összebb kellett is húzni a nadrágszíjat, a visszatalálás útjai feletti gondos órködéssel a többség sikeresen biztosította, hogy a helyzet rosszabbodása merőben az anyagi létszférákra korlátozódjon, s az ne lökje őket a társadalmi süllyedés pályájára. Mindazonáltal a pozícióvesztés okozta megrendülés és az állandó bizonytalanság ehhez társuló érzete általános és tartós. Ahogyan azt mindennapi tapasztalatainkon túl adatok is igazolják, életszínvonalának időközbeni stabilizálódása vagy akár szerény javulása ellenére a felnőtt lakosság közel fele úgy érzi, hogy életpályája utóbbi két évtizedét az „elszegényedés” terminusával írhatja le. (Havasi 2008)

Nyilvánvaló: az elterjedt szóhasználat mindenekelőtt az átalakulással és a társadalmi távolságok egyidejű ugrásszerű megnövekedésével megélt *státuszvesztésre* utal. Közelebbről a személyes életutaknak az a töreése áll a háttérben, amit – a makrogazdasági elemzések szenvtelen fogalmazásában – a foglalkozási piac beszűkülésének szokás nevezni. Mert, mint tudjuk, a rendszerváltás utáni első években megszűnt másfél millió munkahely visszapótlására mindmáig csak töredékesen került sor, ami az egyéni életutak felől tekintve többszázezer embernek a formális munkák világából való tartós – sokak számára végleges – kiszorulását eredményezte, és döntő többségük esetében a korábban elért pozíció helyrehozhatatlan leértékelődéshez vezetett. Bár a tartós munkanélküliség elsősorban a kevéssé iskolázott képzetlen munkások – korábban is alacsony státuszú – csoportjait sújtotta és sújtja, a státuszvesztés zuhanásszerű élményének kárvallottja mégis mindenekelőtt az egykori kádári középosztály. Széles szakmunkás-rétegek, hajdan megbecsült művezetők, technikusok, sőt, műszaki és agrárértelmiségiek tömegei élték meg, hogy szinte máról holnapra feleslegessé és hasznosíthatatlanná vált mindaz a tudás, szakértelem, korábban nagyra becsült helyzetmegoldó képesség, a zökkenők folyamatos kiküszöbölésére kifejlesztett „bütykölős” innovativitás, amelynek hajdan biztosnak és megingathatatatlannak hitt megbecsültségüket köszönhatték. Nemcsak gyáraik – e helyhez kötött szakértelmek terepei – zárták be a kapuikat, hanem gyorsan redukálódtak a szocializmusban kifejlesztett és az informalitás adott viszonyai között

⁵ Ha a világgazdasági válság okozta újabb súlyos gazdasági nehézségek idején kissé bizarrnak tűnik is az állítás, a longitudinális elemzések adatokkal is alátámasztják azt a mindennapi tapasztalatot, hogy a magyar háztartások többsége a gazdasági visszaesés időszakában sikeresen mozgósítja azokat az anyagi, kapcsolati, tudásbéli és alkalmazkodási tartalékokat, amelyek hathatós védelmet biztosítanak a tartós és visszafordíthatatlan lecsúszással szemben. (Szívós-Tóth 2001; Havasi 2002; Spéder 2002)

környezetükben elismerést hozó készségeik és képességeik második gazdaságbéli hasznosításának lehetőségei is. Az éles váltás persze közülük is sokak számára effektív munkanélküliséget hozott, és ha már idősek voltak az áttanuláshoz, új karrier építéséhez, akkor az évek során egyértelmű lecsúszásba torkollott a sorsuk.

A pozícióvesztés élménye azonban nemcsak e lefelé mobil rétegeket érintette. Ha kevésbé látványosan és az anyagi életnívó megtartásával vagy gyors helyreállításával ment is végbe, osztoztak és osztoznak ebben azok a százezrek is, akik előremenekültek: leszázalékoltatták magukat, vagy a széles merítésű korai nyugdíjazási formák valamelyikének igénybe vételével kivonultak a (formális) munkák világából. E tömeges menekülési utak ugyanis egy témánk szempontjából fontos és veszélyes fejleménnyel jártak: megerősítették és kiterjesztették az államtól való függés viszonyait, éppen azokat a kötések, amelyeknek fokozatos eróziója a '90 utáni spontán piaci átalakulás, a remélt polgári függetlenedés és új társadalmi pozíciók kialakításának legfőbb motorja volt. Mivel pedig e kiterjedt függés tartalma egyértelműen az állam jóléti szerepköréhez kötődik, az elszegényedő közép-rétegek léthelyzete a státusz-meghatározás nézőpontjából ijesztő közelségbe került az „igazi” szegényekéhez. Eltűntek a tudás és a foglalkozás világos pozicionális választóvonalai: az egykori alsó-középosztály ma éppen úgy döntően nyugdíjából, állami támogatásokból, segélyekből és különféle címeken folyósított járandóságokból tartja fenn magát, mint azok, akiket rangban, pozícióban és elismertségben mindenkor maga alatt tudott. Ha amazoknál jobb színvonalon, komfortosabban és kiegyensúlyozottabban élnek is, az „elszegényedők” és a „szegények” életformái közötti határvonalak elmosódottakká váltak, és ez már magában véve is a státusz tudatának megingásához és az önértékelés tömeges csorbulásához vezetett. Mindezt tetézik a relatív leértékelődés egyéb világos jelei: szerény létfeltételeikkel, alacsony nyugdíjaikkal, bizonytalan piaci bevételeikkel e megingott helyzetű társadalmi csoportok jó, ha a felszínen maradnak, márpedig a hatalmasra duzzadt jövedelmi, vagyoni és fogyasztási egyenlőtlenségek közepette e teljesítmény – akár akarják, akár nem – a tisztességes szegények közé sorozza be őket.

A leértékelődés mindeme vesztesége közepette a „középosztályi” öntudat és önbecsülés megőrzésének és helyreállításának két útja maradt: az egyik felfelé vezet, a másik legalább segít a távolságot tartani és ezzel a fölényérzetet táplálja. Az első út az erőforrások összpontosítása arra, hogy a következő generáció megvalósíthassa az elveszett hely visszaszerzését, sőt, megfelelő iskolázás és jó szaktudás megszerzése révén elinduljon a felemelkedés útján. A tartósan beszükkült munkavállalási lehetőségek közepette e tömeges szülői vágyak azonban rendre kielégítetlenül maradnak: hiába a szakma, sőt, gyakran hiába a diploma is, a fiatalok nagy tömegeire munkanélküliség vagy képzettségének alatta maradó munkapozíciók kínálata vár, és kellő vállalkozási kedv meg a szükséges nyelvtudás híján, a helyzeten még a külföldi munkavállalás sem igen segít. E körülmények között korrekció helyett a leértékelődés reprodukciója írja le a hajdani alsó-középosztály széles tömegeinek intergenerációs pályáivét, aminek nyomán a szegénység-tudat a hozzá társuló státusz-bi-

zonytalansággal immár nemzedékeken átívelő, tartós állapotá szilárdult. (Kolosi-Tóth-Keller 2008)

Maradt tehát a másik út: a szegények társadalmát tagoló elmosódott státusz-határok újradefiniálása – a „szociális kérdés” redukciójával és egyidejű társadalmi lokalizációjával, a mélyszegénységhez fűződő etnikai és kulturális tartalmak elmélyítésével és a kirekesztés e tartalmakra épülő sokoldalú intézményesítésével. Az államtól való függés kiterjedt viszonyai közepette távolról sem véletlen, hogy a világos választóvonalak meghúzására irányuló, tömeges és intenzív törekvések realizálásának elsődleges terepe az elmúlt két évtizedben mindvégig a jóléti újraelosztás volt. Mint azt máshol igyekeztem bővebben bemutatni, a folyamat lényegét az újraelosztási jogosultságok „hozzájárulási” és „rászorultsági” elvű mozgáspályáinak intézményes szétválasztása adta, amely a „piacias” betagolódás új alapjait teremtette meg a foglalkoztatásból a gazdasági átalakulás áldozataiként kisodródott középrétegek számára, míg a kívülrekedő hagyományos szegény rétegek – mindenekelőtt a rendszeres munkák világából már a nyolcvanas évektől fogva tömegesen kiszoruló romák – napi megélhetésének biztosítását a kisközösségek paternalista függelmi rendszerébe utalta. (Szalai 2007) A mélyszegénységben élők intézményes elkülönítését öfenntartó „jóléti fogdává” avató segélyezési rendszert és a mindennapi életük kereteit adó ellátási formákat az etnikai mássághoz rendelt kulturális tartalmak övezik. Mindegyre úgy tűnik: sajátos etno-kulturális jegyeknek köszönhető, hogy a közösség nyújtotta minden támogatás és célzott szolgáltatás ellenére, e csoportok leszakadása és „társadalmi kiilleszkedése” (Castel 1998) feltartóztathatatlan. A többség szemében a kitörés ellehetetlenülését „a” cigányok állítólagos „felelőtlensége”, szorgalmuk és kitartásuk hiánya, a sorsuk jobbítása iránti érdektelenségük, mindenek felett pedig a tisztességes munkavégzéstől való „viszolygásuk” magyarázza. A mélyszegénység ily módon erkölcsi kérdés lesz: etnikailag és kulturálisan kondicionált *habitusokra* redukálódik. A kulturális „máshoz” társított szokások, magatartások, életviteli gyakorlatok megszemélyesített társadalmi reprezentációja révén pedig igazolást nyer a többséget megillető szabadságjogok korlátozása, és érvényt szerez magának a „szociális kérdés” ily módon véghezvitt társadalmi lokalizációja: a cigányok immár törvényekkel szentesített és büntető jellegű ellátásokkal körülbástyázott beszorulása a kirekesztődés gettó-világába. (Fundamentum Fórum 2009) A gettó-lét látható és láthatatlan falai között a leszakadás öfenntartóvá válik: a kitörés lehetősége mind reménytelenebb. A „kiillesztettség” így *létformává* tartósul, és a mélyszegénységben élőket sajátos jegyekkel felruházott *státuszcsoporthoz* tünteti fel. Ez pedig a többségi önigazolás további elmélyítésének nyit utat. A kirekesztődés immár nem meghaladható állapot, hanem e körülírt státuszcsoporthoz *kijelölt és „magától értődő” helye* a társadalom tagozódásában, amelyet a hozzá rendelt sajátos habituális és kulturális tartalmak és azok intézményesült pályái tartanak távol, a teljes jogú társadalmi tagságát éppen az e tartalmakhoz kötött fölénytudatával újraerősítő, elszegényedő középosztálytól.

Az iskolai szegregáció legújabbkori „értelmét” az e státuszbeli elkülönítésben játszott kiemelkedő szerepe adja. Azzal, hogy a különválasztáshoz fűződő hagyományos érdekeltségek részben új értelmezési keretbe

kerültek, részben pedig új szükségletekkel telítődtek, az etnikai dimenzió mentén mélyen tagolt oktatás hatékonyan segíti az „elszegényedők” és „igazi” szegények (cigányok és más, „elcigányosodott” leszakadó csoportok) világainak egymástól való elválasztását és a közöttük lévő társadalmi távolság hosszú távú fenntartását.

Ebben a folyamatban a szegregáció funkciói többretűek. Érdemes röviden sorra vennünk őket.

A romák elkülönítése mindenekelőtt a mélyszegénységhez kapcsolódó kulturális tartalmak visszaigazolását és folyamatos megerősítését szolgálja. A szegregált oktatást övező iskolai sikertelenség okaként mindegyre a „kedvezőtlen családi háttér”, az otthon „rendezetlensége”, a tanulás iránti „érdektelenség” és a „kellő” szülői motivációk hiánya kerül elő – megannyi individualizált életviteli és magatartási fogyatékoság tehát, amelyek a mélyszegénységhez fűződő, fentebb jelzett státusz-tartalmak érvényét látszanak alátámasztani. „Roma” sajátosságként való reprezentációjuk ráadásul etnikai adottságokként felfogott kulturális különbségekbe fordítja át a társadalmi esélyek szembeötlő egyenlőtlenségét, amivel megelőlegezi a jól prognosztizálható jövőbeni státusz-különbségeket, és azokat már az iskoláztatás kezdetén nehezen változtatható történeti meghatározottságok elkerülhetetlen folyamányaként tünteti fel. Az iskola érdekeltségét a felelősség elhárításában már sokan leírták: a szülői háttér elégtelenségét a jövőbeni kisodródás zálogaként megjelenítő szegregáció e hagyományos funkciója legfeljebb csak markánsabbá vált azáltal, hogy a felnőttkori esélyeknek a „kulturális másság” számlájára írt különbsége napjainkra szakadékká mélyült. (Kertesi 2005)

Az etnikai szegregáció második funkciója szorosan tapad az előzőhöz: a „szociális kérdés” karbantartásához és folyamatos reprodukciójához kötődik. Ezt szavatolja először is az elkülönített cigány iskolák és osztályok rekrutációs bázisa: tanulóárdájuk – mint azt adatok igazolják – a még alkalmi munkához sem igen jutó, mélyszegénységben élő roma és nem-roma családok közül verbuválódik. (Havas–Liskó 2005; Messing, Neményi, and Szalai 2010) A folytatásról pedig a továbbtanulás automatizmusai gondoskodnak. Minthogy a kirekesztődés általános iskolai pályáiról az utak jó esetben is csak a szakiskolákba vezetnek, amelyeknek elhelyezkedési statisztikája a munkanélküliség bővített újratermeléséről tanúskodik, a társadalom alatti létre szorított mélyszegények státusz-csoportjának reprodukciója töretlennek látszik. E státusz-csoport tartós fennmaradásához fűződő többségi érdekeltség motívumait láttuk fentebb. Az iskoláztatás pályáin való intézményes elkülönítés ugyanakkor segíti e rejtett érdekeltségek elleplezését azáltal, hogy a széttartó pályákat tanulmányi és magatartási teljesítmények különbségeiként tünteti fel, amivel a szelekciót a mindenkire érvényes „normál rutin” eredményeként jeleníti meg, a hozzá tapadó szociális kirekesztődést pedig egy újabb összefüggésben individualizálja. A gyakori buktatás, az „itt” magától értődőnek tekintett rossz tanulmányi eredmény, a gyakori évismételtetés, a nagy számban kimért fegyelmi határozat a külvilág számára a szegregált iskolák és osztályok specifikus megkülönböztető jegyeként értelmeződik, ám az így képződő stigma mégis egy szervesen és logikusan építkező rendszer részének látszik, miáltal legitimációs ereje aligha megkérdőjelezhető. A „legitimált stigma” beépült rafinériája a szegregációt az

TANULMÁNYOK

elszegényedők és a mélyszegénységben élők társadalmi elkülönítésének különlegesen hatékony pályájává és eszközévé avatja.

A szegregáció harmadik funkciója közvetlenül a munka világához tapad. Egyrészt, az elkülönített „cigány” iskolák és osztályok a formális foglalkoztatás keretein kívül eső munkavégzés szocializációs terepei. Az oktatás hallgatólagosan bekalkulálja, hogy az itt tanulók jelentős részének rendszeres ritmust nélkülöző mindennapjaiban a háztartási kisegítő munka, a kisebb testvérek felügyelete, a szerény ellentételezésért vállalt napszám, majd 12-13 éves kortól a felnőttekével rokon alkalmi munka a család létfenntartásának nélkülözhetetlen forrása, s bár a sok hiányzást az iskola gyakran évisméltéssel torolja meg, az alacsonyra szabott követelmények teljesítésével az elkülönítés tereiben a tanítás ritmusát a feltételekhez igazítja. Mindezzel azonban a „deviancia” attribútumai-val ruházza fel a többségi normától eltérő szegregált oktatást, és újabb oldalról legitimálja a kirekesztettek társadalom alatti státuszát. Másrészt a szegregáció jótékonyan gondoskodik a beszűkült foglalkozási lehetőségek iránti verseny korlátozásáról: az itt végzetek számára adódó továbbtanulási pályák – mint fentebb már volt róla szó – önjáró módon termelik újjá a kívülrekedést a rendszeres munkák világán. Mindezen túl, a hasznosíthatatlan képzést nyújtó szakiskolák az általános iskolai szegregáció megnyújtott karjaiként működnek: a cigány tanulók nagyfokú lemorzsolódásának tehetetlen tudomásul vételével burkolt formában felmentést kínálnak ahhoz, hogy a képzetlen munkaerő új nemzedékeinek alkalmaztatása töretlenül a mélyszegénység társadalmon kívüli létformáiba vezessen vissza. Harmadrészt a szegregáció bensővé és elfogadottá teszi a széttartó felnőtt karriereket. Az elkülönítő iskoláztatáshoz társított alacsony foglalkozási plafon⁶ szavatolja, hogy a mélyszegénységben élő roma diákok vágyaikban és aspirációikban se merészkedjenek a számukra kijelölt láthatatlan határvonal túlpártjára, és „természetesnek” tekintsék azokat az elavult szakmákat, embertelen munkakörülményeket és a közvetlen alárendelődés ama feltételeit, amelyeket az öntudatos többség a maga számára elfogadhatatlannak ítél.

Végül a szegregáció fontos társadalmi funkciói közül a negyedik a polgári szabadságjogok gyakorlásához kapcsolódik. Tudjuk, a kirekesztődés nem kis részben a jobb helyzetű társadalmi csoportok tömeges elvándorlásának és a tanszabadságot a maga intézményes elkülönülése

⁶ A fogalmat John U. Ogbu amerikai antropológus nyomán használom, aki az afro-amerikai szegények „kasztszerű” kirekesztését reprodukáló, sokrétű folyamatok között kitéüntetett jelentőségűnek tekinti a „foglalkozási plafon” szabályozó erejét. Ogbu felfogásában a „plafon” empirikus tartalmát azok az oktatási, szocializációs, munkaerő-piaci és érdekérvényesítési mechanizmusok adják, amelyek kijelölik a feketék által betölthető foglalkozások és pozíciók körét; meghúzzák azokat a láthatatlan határvonalakat, amelyek a munkák e tartományát világosan elválasztják a kedvezőbb helyzetű társadalmi csoportokat megilletőktől; korlátozzák, hogy a feketék – akár a megfelelő szaktudás birtokában – szabadon versenyezzenek a „nekik kijelölnél” magasabb presztízsű és kedvezőbbben ellentételezett állásokért; és végül, gondoskodnak arról, hogy a munkavállalási korba érve, a fekete fiatalok pontosan tisztában legyenek a számukra láthatatlan és látható módon „körbeírt” lehetőségek felső limitjével, és magától értődő módon – a dolgok „természetes” rendjeként – fogadják el a meghúzott határok közötti tartományban számukra kínálkozó kedvezőtlen munkákat. (Ogbu 1978)

útján érvényesítő nyomásgyakorlásának spontánul létrejövő terméke. A szabad iskolaválasztás jogával élő többség a teljes jogú társadalmi tagság fontos tartalmának és polgári státusza szimbolikus megerősítésének tekinti az iskoláztatás feletti szülői kontrollt, és véltlennek találja magát abban, ha jogosult és alkotmányosan szavatolt egyéni törekvései nyomán az iskoláztatásban szakadékszerű különbségek keletkeznek. Bár formálisan a szegények hasonló jogait senki sem vonja kétségbe, a hátramaradók szelektált iskolai rezervátumai mégis a szegények jogfosztottságát intézményesítik. A szegregált cigány iskolákból és osztályokból ugyanis még a szülői szándékok ellenére sincsenek kivezető utak: a behozhatatlan tudásbéli hátrányokra és a sajátos „magatartási kultúrára” hivatkozva az efféle törekvésekkel a pedagógusok is szembe szegülnek – a környezet tiltakozásáról és ellenállásáról nem is szólva. A beletörődést a cigány szülők gyermekük sorsa iránti érdektelenségének olvasva, az elkülönítő oktatás így a többségi szabadságjogok redukciójának terepévé válik, és mozdíthatatlansága, valamint mozdulatlansága révén a társadalmi tagság megkettőződését igazolja. A státusz-különbségek körülbástyázásának a szabadságjogok csorbításával véghezvitt kiteljesítése így a társadalmi pozíció választóvonalait mély politikai tartalommal és a demokratikus társadalmi közösségből való kitessékeléssel nyomatékosítja.

Összefoglalásul kimondhatjuk tehát, hogy az iskolai szegregáció funkciói és jelentéstartalmai a rendszerváltás óta fontos változásokon mentek át. Míg az elkülönítés korábban mindenekelőtt a munkaerő-piacon elfoglalható helyeket határolta körül, ugyanakkor kevésbé érintette a társadalmi részvétel egyéb szféráit, értelme mára totalizálódott: jelenkori végső rendeltetése a „szociális kérdés” etnicizálásának és egyidejű kulturális átértelmezésének az oktatás sajátos eszköztárának felvonultatásával véghezvitt nyomatékosítása és a szegények két nagy státusz-csoportját elválasztó társadalmi eljárás módok legitimálása. A szegregációhoz tapadó stigmák e legitimációs folyamat fontos kellékeiként működnek. Értelmezési tartományuk észrevétlenül véghez vitt kiterjesztése és mindennapi alkalmazása ugyanakkor a szegregáció régi és begyakorlott formáinak folytonosságára épül, aminek révén a kirekesztéshez a szokás-szerűség és a „természetesként” való elfogadás beállítódásai társulnak. Ebben a tekintetben a szegregáció fontos híd-szerepet tölt be: az iskolát a felnőtt élet tereihez kapcsolja, s ezáltal összefüggő életfolyammá szervezi a mélyszegénységben élők gettósítását. A továbbvezető utak rövid áttekintésével érdemes kicsit közelebről is szemügyre vennünk, hogyan is megy mindez végbe.

Továbbvezető utak

Mielőtt a kiágazásokat néznénk, figyelmünket egy percre arra az „úticsomagra” kell fordítanunk, amivel az iskola a szegregált egységekből kikerülő diákjait pályára bocsátja. Ez a „csomag” több mindent tartalmaz: hivatalos egyéni minősítéseket, az intézményi háttér üzeneteit – és persze mindazt, ami mindezekből az egyén önképébe és törekvéseibe épül. A hivatalos minősítés legfontosabb eleme az osztályzat. „Mindenki” tudja, hogy jó jegyeket elérni ebben a közegben nem szokás – és ha nem szokás,

akkor a tanárok nem is igen osztogatnak ilyeneket. Az adatok azt jelzik, hogy megtörve a másutt szokásos relatív minősítés rendjét, a szegregált iskolákba és osztályokba járó diákok *kollektíve* leértékelődnek. Osztályzataik nem a tudás, a teljesítmény, az egyéni erőfeszítés és a szorgalom kifejezői, hanem hallgatólagos engedmények az elbocsáttatásra: értékük gyakorlatilag nincs a továbbtanulás piacán. Ha mindezt még a szegregált intézményekben gyakori évisméltések letagadhatatlan pecsétje is nyomatékosítja, akkor már kísérletezni sem érdemes: ki kell tűrni a tanköteles életkor elérését, de érdemi továbbtanulásra se szükség, se lehetőség.

Talán még súlyosabban esnek latba az intézményi háttér hallgatólagos üzenetei, amelyek a stigmák sűrű hálójával írják körbe az itt tanulók társadalmát. Miután a szegregált iskolákba és osztályokba – legyenek akár cigányok, akár „elcigányosodott” nem cigányok – főleg a munkanélküli, segélyen élő, régen a partvonalon kívülre sodródott családok gyerekei kerülnek, hamar megöröklik mindazt a bélyeget, amivel a társadalom szüleit illeti. Ahogy a segélyezett léthez a közgondolkodásban a „dologtalanság”, a „felelőtlenség”, a „szorgalom és kitartás hiánya” társul, úgy lesz mindez a „családból hozott kultúra” stigmája a gyerekek számára. Számtalan interjú és újságcikk összegzi a pedagógusi logikát: ezekből az otthonokból kikerülve, a gyerek nem is lehet más, mint lusta, hanyag – és maga is felelőtlen. E minősítésekkel a tarsolyában persze egyenes az útja a családi örökség továbbvitelére: azokra a pályákra, amik az ilyen embereknek „kijárnak”. De ha mégis élne a törekvés a változtatásra, a kollektív stigma elejét veszi, hogy az sikerrel járjon. A szegregált iskolák igen alacsony reputációja „önjáró” módon gondoskodik erről. Ilyen helyekről jobbfejta középiskolákba még jelentkezni sem érdemes, hiszen a helyi iskola-piac láthatatlan pontrendszerén súlyosan leértékelődik az abszolút értékében jobb osztályzat is. De a különválasztás másik tipikus esetében, erősebb iskolák szegregált osztályaiban is működnek, noha kicsit mások a kitérés lehetőségét elzáró láthatatlan szabályok. Itt az osztályfőnök a hatékony kapuőr: az iskola jobb osztályaihoz mérten esélytelen tanulókat idejében lebeszéli a próbálkozásról – ha nem ezt tenné, kollegái és főnökei vagy felelőtlennek, vagy álmodozónak minősítenék. Mindezzel persze a tanár és az iskola egyúttal felmentést is kap: csak a szokásszerű szelepeket kell nyitogatnia és zárnia, de a „kultúra” fősodrával szemben gyenge és tehetetlen, s így pusztán a dolgát teszi, amikor a szegregált intézmények tanulóit a „nekik szánt” kisebbségi pályákra tereli.

Végül mindezt nyomatékosítja és a kitérés kísérletének korai feladásával szentesíti a kívülről kapott kép interiorizálása. Ennek egyik igen fontos eleme és a „másság” tudatosításának fontos pillére, hogy a szegregált intézményekbe zárt diákoknak gyakorlatilag nincs kapcsolata a többségi külvilággal. Lázadjanak bár, legyenek apatikusak, vagy fordítsák át a kirekesztettség élményét az „egy sorsúak” közössége nyújtotta megértés és támasz pozitív értékeibe, „másságuk” tudata tizenéves korukra személyiségüknek mélyen beivódott vonása. Mindezen túl hatásosnak bizonyul az éveken át megélt „leminősítés”: immár a magától értődőség természetességével veszik tudomásul, hogy sorsuk nagy valószínűséggel szüleikének pályáján alakul majd, s ha van még esély a jobbitásra, akkor az legfeljebb annyi, hogy velük ellentétben, idővel talán munkához juthatnak – bármilyenhez.

Ezzel az „úticsomaggal” meglehetősen kevés választás adatik. Bár a nyolcadik osztály végén a pályák elágazhatnak, mint alább látjuk, rövid időn belül végül mind ugyanott landol. De nézzük a lehetséges variációkat.

Mindenekelőtt: sokak számára az általános iskola nyolcadik osztályával vége a tanulásnak. A szegregált iskolákban szokványos az évis-méltés: mire a nyolcadik osztályig jut, a gyerekek döntő hányada egy-két-három évvel idősebb már kortársainál, s ha elérte a tankötelezettség korhatárát – márpedig nagy részük eléri –, akkor megszűnik a kényszerítő nyomás a továbbtanulásra. S mivel motiváló erő, követendő kortárs példa vagy tanári inspiráció eddig sem igen volt, iskola és szülők hallgatólagos egyezségként befejezettnak nyilvánítatják minden törekvés az iskolai továbbhaladásra. A „túlkoros” általános iskolás ott áll tehát a felnőtté válás kapujában – szerencsésebb kortársaihoz képest négy-öt-nyolc évvel korábban, ám minden tudás- és képzettségbeli felvertezettség nélkül. E koravén „felnöttség” koravén szerepekkel társul. Ha lányról van szó, szinte magától értődő az út a házasságba, a korai gyermekváltalásba – és mindezzel a vergődő szegénység újabb generációs körének reprodukálásába. Ha fiú az illető, ugyanilyen természetességgel adódik a betagozódás a családi munkavégzés bonyolult feladategyeztetéseibe, a láthatáron felbukkanó munkák megosztásába. Ahogy a szülőknek, az iskolából kikerült fiatalembernek sincsen azonban esélye másra, mint a fél-legális és illegális munkák piacán való sorban állásra. Az, hogy jut-e munka vagy sem, mikor és mi jut, a helyi közösség gazdasági rendjének és hatalmi viszonyainak függvénye. Nagyobb térben mozogni nincs sem anyagi lehetőség, sem kapcsolati tőke: a szegregált iskolák ifjú kibocsátottjai így a legrugalmasabb munkaerő-tartalékokat szolgáltatják minden közösségben. Helyhez kötöttségük, kiszolgáltatottságuk még szüleikénél is nagyobb: rangjuk, becsük nem lévén, el kell vállalniuk mindent, ami kiszabatik rájuk. Ugyanakkor munkavégzésük láthatatlan marad: személyes függelmi hálók gondoskodnak róla, hogy a cipelés, a favágás „szívességi” szolgáltatásnak minősüljön, a takarítás „alkalmi besegítésnek”, a téglahordás, malterozás a közösség reciprocitási rendszerébe utalt „viszonossági” gesztusnak. Így két haszon származik egyszerre: rugalmasan és garantált túlkínálattal rendelkezésre áll az igen alacsony bérű munka, s mivel láthatatlan, megteremthetők a felette gyakorolható szigorú közösségi kontroll feltételei. Az iskolából kilépő fiatal hamar szaporítja azoknak az „aktív korúaknak” a seregét, akikre az utóbbi idők szociálpolitikai rendszabályozása különös élénkséggel figyel: ők az „Út a munkához” program rekrutációs bázisa, s többek között az ő kordában tartásukat célozzák a ma sokat hangoztatott szociális kártya-elképzelések is. Szerepük igen fontos. A szegregált intézményekből a segélyezett léte vezető egyenes útjuk igazodásul és elrettentésül szolgál, továbbá a magasabb státusz fölényérzetét biztosítja mindazoknak – köztük: mindazon szegényeknek –, akik számára változatlanul megadatik legalább a mozgás, a fogyasztói választás és az elemi létformák feletti önrendelkezés szabadsága.

Azokra sem vár azonban az előzőtől lényegileg különböző pálya, akik mégis továbbtanulnának – legfeljebb némi haladékokat kapnak. A szegregált iskolák, osztályok alacsony színvonalú oktatásának köszön-

TANULMÁNYOK

hetően a továbbtanulási pályák közül gyakorlatilag kiiktatódnak az érettségit adó iskolatípusok. A gimnáziumi felvételihez kevés a tudás és a hozott érdemjegy, de a szakközépiskolai bejutásban sem igen lehet reménykedni: ha hébe-korba át is jutnak a rostán, az első egy-két év bukási adatai jelzik, hogy a siker legfeljebb átmeneti volt – a lemorzsolódók iskolai pályája a szegregált iskolákba mutat vissza. Tömeges pályautként tehát csak a szakiskolák kínálkoznak. A tanulást rögzvest feladókhoz képest azonban csak egy-két év a nyereség: a szakképzés hatalmas, a második év végére már hatvan százalékosra ugró lemorzsolódási arányai beszédesen jelzik ezt. S ha befejezetlen marad az iskolázás, a pályaut az előbb vázoltak szó szerinti ismétlése: kisodródás az újratermelt mélyszegénység munka- és életvilágába. Akik viszont végigjárják az utat, szintén csalatkozhatnak: képzettségükkel nem sokra mennek ők sem. Hiszen a szakiskolák többsége nem is az ő munkaerő-piaci előrehaladásukért van. A mindmáig meg nem reformált iskolázásnak ez a csatornája valójában a késő-szocialista szakmák és munkák lerakata. Máshol elhelyezkedni nem tudó, egykori művezetők és munkások találnak itt foglalkoztatást és biztonságot, s minden érdekük afelé hajtja őket, hogy rezervátumaikat a végsőkig őrizzék: ifjú diákjaik – járjanak csak egy-két évet vagy jussanak a záróbizonyítvány birtokába – az ő posztjukat és pozíciójukat igazolják, az önmagát túlélő szakiskolai képzési rend további fenntatását legitimálják. Így azután gyakorlatilag mindegy, hogy iskolai bizonyítvánnyal vagy anélkül: a szegregált iskolák, osztályok diákjai között csak évjártányiak az eltérések, de útjuk egyfelé vezet. Ez az út pedig vagy a nyílt munkanélküliség, vagy annak regisztráció nélküli, informális változata. Amivel pedig társul: a rögzült formák közé szorított, állandósult és áttörhetetlen szegénység.

Mindent egybevetve, a szegregált iskolákból tehát gyakorlatilag nincs kiút – a pályák innen is, onnan is a társadalmi kirekesztettség remény nélküli világába vezetnek. S ha ez így van, akkor kissé pontosítanom kell a szegregáció státusz-teremtő szerepéről korábban megfogalmazott állításomat. Mert nem egyszerűen arról van szó, hogy az iskolai szegregáció révén kijelölődnek és intézményesülnek az elszegényedők és a mélyszegénységben élők közötti státusz-határok és ezzel megerősítetik az elbizonytalanodott elszegényedők társadalmi fölénye. A szegregáció tartalma ennél sokrétűbb és könyörtelenebb. Azzal ugyanis, hogy az iskoláztatást közvetlenül a mélyszegénység társadalmi „kiillesztési” pályáihoz kapcsolja, a szegregáció hermetikusan körbezárja a mélyszegénységet övező kirekesztés látható és láthatatlan falakkal övezett gettóját. Egyrészt kisgyermekkorától az e gettóba való belépésre és a gettó-élet szabályrendszerére szocializál, másrészt ötvözi mindazokat a funkciókat, amelyek a mélyszegénység kezelésére hivatott intézményrendszert átítatják.

E funkciók közül témánk szempontjából különösen három érdemel figyelmet: a mélyszegénység individualizációja, a közösségi normák kijelölésében és a helyi hatalomgyakorlásban betöltött szerepe, valamint mindezek hozzájárulása a szegénység láthatatlanná tételéhez.

A „kulturális másság” attribútumaiból levezetett, tanulói tulajdonságokról fentebb már volt szó: a szegregált iskolákba és osztályokba járó gyerekek korán megtanulják, hogy ők „azért olyanok, amilyenek”, mert deficitcsaládi háttérből jönnek. A deficit: a szülők, a rokonok munka-

nélkülisége, és az az „élősködő” beállítódás, amit a nem-szegény többség az e családok megélhetésében nagy szerepet játszó segélyekhez társít. Életforma-elemekből és mindennapi gyakorlatokból így örökletes tulajdonságok ötvöződnek – olyan tulajdonságok, amelyek azután maguk felelősek a szegénységért. A szegregáció e korai szocializációs tartalmai a logika szempontjából kulcsjelentőségűek: nélkülük felnőttkori devianciának kellene minősíteni a szegénységet. S bár gyakran ez is megtörténik, a gyermekkortól végigvezetett láncolat nyújtotta igazolás kivételes társadalmi ereje elvitathatatlan: a kulturális másság öröktől való és megmásíthatatlan jellegzetességeivel ruházta fel a jelenséget.

Az individualizáció egy másik vonatkozásban is fontos, s a szegregációt innen nézve is a mélyszegénységhez kapcsolja. Mivel szabad az iskolaválasztás, mi több, elvileg menet közben is lehetséges az átiratkozás, úgy tűnik fel, mintha a hasonló sorsú gyerekekkel tömött szegregált osztályokba, iskolákba ki-ki szabad akaratából járna. Sőt, mint már röviden volt róla szó, a közvélekedés gyakran valóban így látja a jelenséget: mivel az egy utcából, egy környékről való cigány meg szegény gyerekek olyan „jól megvannak” egymással, még szívet is gyönyörködtet az elkülönülésük. Csakhogy ezzel egy újabb intézményi láncszemmel gyarapodik a gettó: az alacsony színvonalú, és sokszor csak átmeneti gyermekmegőrzésre szorító oktatás a mélyszegénységben élőknek „kijáró” iskoláztatási tartalmakkal telítődik, s mint ilyen, besorozódik a számukra nyújtott másodrendű szolgáltatások hosszú sorába. A mozgás szabadságának látszata mellett pedig mindez az egyéni választás termékének, de legalábbis természetesnek és az érintettek által elfogadottnak látszik.

A mélyszegénységgel összeépülő szegregáció fontos szerepet játszik a közösségi normák megerősítésében is. Először is miután az elmúlt másfél-két évtized folyamán többségi gyakorlat lett a középiskolai továbbtanulás, a szegregált intézményekből kivezető továbbtanulási utak fentebb már tárgyalt kudarca egyéni devianciának minősül, s mint a devianciák általában, a norma szabályozó erejét erősíti. Mindezt felhangosítja és egy újabb oldalról támogatja meg összefonódása a segélyezett létformával: a munkát nem találó fiatalra immár nemcsak a közösség, de a törvényes szabályozás is „normaszegőként” tekint. Azért kell „rendelkezésre állnia” és „együttműködési készséget tanúsítania” a fölé rendelt hatóságokkal, mert máskülönben nem lenne dologra fogható – márpedig a munka becse köré szerveződő társadalomban jövedelmet csak az élvezhet, aki tett is érte. A segélyezés e logikájában nem nehéz felismernünk a korábbi iskolai logika folytatását: a „lusta” és „felelőtlen” gyerek „dologtalan” és – a közösség figyelő fegyelmezése nélkül – „mindenét elkótyavetyélő” ifjúvá cseperedett, s közben egy lépéssel sem tért le a neki kijelölt intézményes útról, amelynek egységéről, mint láttuk, iskola és szociális ellátás együtt gondoskodik.

A normatív tartalmakon túl e szerves egybeépülésnek további haszna is van: kibővül a helyi hatalomgyakorlás terepe. Egyrészt a szegregált intézmény nemcsak az oktatás helye, hanem fontos szerepet játszik a szociális ellátásban is. A mindennapi működés szükséglete és praktikus logikája egyaránt azt diktálja, hogy az iskola a nagy számú veszélyeztetett tanuló mellé korrepetítorokat, mentorokat, pártfogókat, szociális munkásokat vegyen fel – mindez ugyanakkor megannyi „középosztályi”

TANULMÁNYOK

munkaalalmat teremt, s gyakran a szegénységből éppen csak kimene-
kültek számára. Az iskola szociális segítői azután a saját élmény erejé-
vel húzzák alá és domborítják ki a „rendes” szegények és a reménytelen
kisodródók közötti határvonalakat: patrónusi tartalommal telített segítő
munkájuk a személyre lebontott norma-érvényesítés áttételek nélküli,
közvetlen formája. Másrészt a szegregált intézmények mint kibocsátók
az „aktív korú” segélyezendők táborának folyamatos újratermelésével
ügyintézőknek, segélyosztó hivatalnokoknak, munkaközvetítő szakem-
bereknek teremtenek állást és munkát. De mindez nemcsak munkapozí-
ciót fial: legalább ilyen fontos a foglalkozással kézbe kapott legitimációs
alap a mások sorsának irányítására. E kis hatalmak pedig egyrészt önma-
gukban is a státusz erősítői, másrészt közösségi hálózattá szerveződve
helyreállítják a helyi társadalom megingott belső tagozódását: világossá
teszik a normát és a rendet, és letisztult hierarchikus tartalmakat adnak a
norma-őrző pozícióknak.

Végül pedig az iskolai szegregáció és a segélyezeti létforma szoros
összeépülésének komoly szerep jut a szegénység láthatatlanná tételé-
ben. Először is az iskolai kudarc egyéni sorsok kérdésévé transzfor-
málja a problémát: mint láttuk, mindegyre úgy tűnik fel, hogy a siker-
telenség oka megannyi személyiségi és családi deficit. S bár a kialakult
következményeken lehet sajnálkozni vagy lehet ezek miatt haragudni, a
kulcs mindegyre az egyén kezébe tételük: ha „akarná”, változtathatna,
s ha nem teszi, a felelősség ugyancsak rajta. Másodsor, a segélyezeti
létformába torkolló kiágazásokkal a szegregáció visszavezeti az egyént
a helyi közösségbe: megélhetése és helye a világban a továbbiakban a
lokális viszonyaiban értelmeződik. E helyi közösség alkot szabályokat
a számára kínálgató munkákról, azok ritmusáról, a javadalmazás módjá-
ról, s a munkavégzéshez kapcsolódó viszonyok rendszeréről is. Itt értel-
meződik „rászorultságának” elismerése vagy annak kétségbe vonása,
és itt iktattnak rendezetbe az egyik vagy a másik helyezethez igazított
javadalmazások és szankciók is. Mindezzel a mélyszegénység nemcsak
individualizálódik, de lokalizálódik is: vonatkoztatási kerete nem nyúlik
túl a közösség határán. Így pedig relativizálódik a szegénység mértéke és
tartalma, de relativizálódnak annak okai is. Ily módon társadalmi érte-
lemben „láthatatlanná” válik a jelenség, ami viszont önmagában is fontos
erőt és implikált politikai bátorítást ad helyi gettói fennmaradásának.

Mindez együtt talán igazolja, amit fentebb állítottam: az iskolai szeg-
regáció az elmúlt két évtized során nemcsak a státusz-meghatározásban
betöltött tartalmában változott, de elmélyültek és eszkalálódtak funk-
ciói is. Mivel a szegregált intézményekből az utak – közvetlenül vagy
némi átmeneti kerülővel – a mélyszegénység és a segélyezeti létforma
gettóiba vezetnek, úgy tekinthetünk rájuk, mint e gettók előszobájára.
Iskolázás és szociális ellátás e sűrű szövésű egybeépülése viszont azt
is jelenti, hogy a két szféra kölcsönösen átjárja egymást, és egységessé
épült, közös funkcióikkal kisgyermekkortól fogva áttörhetetlen falú
gettóba szervezi a falak közé szorultak életét és viszonyait. Mivel pedig
e gettó lakói jobbra cigányok és a közösség által „elcigányosodottnak”
tekintett szegények, a kirekesztés nyilvánvaló etnikai tartalmakkal telí-
tődik. A szabadságtalanság bővülő köreiben így egy éles metszsvonal
mentén osztozik ketté a világ: a cigányokból más állampolgárok lesznek.

Mindehhez formálisan senkinek sem kell megkérdőjeleznie az állampolgári jogegyenlőséget. Elég, ha a többségnek az iskoláztatáshoz fűződő szabadsága a szabadságtalanság iskolai pályájára sodorja a kisebbséget – s innen szinte már automatikusan megy minden tovább. Beláthatjuk: intézményes elkülönítés nélkül mindez nehezebb volna. Hiányoznának a szegregációhoz társult kollektív tartalmak, a norma-szabályozó erő, és hiányoznának a szegény-létre való belépés mára bejáratottnak tudható csatornái. S mivel a többséget egybeszervező talán legfőbb szükséglet a „vétlen” elszegényedők és az „önhibás” szegények világos megkülönböztetése, a kellő szelekciót garantáló iskolai szegregációt széles hallgatólagos társadalmi egyetértés övezi. Kerül, amibe kerül: a gettón kívül lévők nap nap után erőt és öngazolást meríthetnek belőle.

Irodalom

- Castel, Robert (1998): *A szociális kérdés alakváltozásai*. Max Weber Alapítvány – Kávé Kiadó
- Fundamentum Fórum (2009): A romák integrációja. *Fundamentum*, 2. szám, 31–37. o.
- Havas Gábor és Liskó Iлона (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet
- Havasi Éva (2002): Szegénység és társadalmi kirekesztettség a mai Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 4. szám, 51–71. o.
- Havasi Éva (2008): „Nem csak a pénz...”: megélhetési nehézségek, anyagi depriváció. In: *Köz, teher, elosztás* (szerk.: Szívós Péter és Tóth István György). Budapest: Tárki, 61–77. o.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971 – 2003*. Budapest: Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- Kertesi Gábor (2005): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. In: *Uő: A társadalom peremén*. Budapest: Osiris, 207–247. o.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció, II. rész. *Közgazdasági Szemle*, LII. évf., 5. szám, 462–479. o.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Budapest: Educatio
- Kolosi Tamás, Tóth István György és Keller Tamás (2008): Nyertesek és vesztesek: intergenerációs mobilitás a rendszerváltás éveiben. In: *Újratervezés: Életutak és alkalmazkodás a rendszerváltás évtizedeiben* (szerk.: Kolosi Tamás és Tóth István György). Budapest: Tárki, 11–51. o.
- Liskó Iлона (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Liskó Iлона (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. (Szerk.: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia) Budapest: ECOSTAT, 95–121. o.
- Messing, Vera, Neményi, Mária and Szalai, Júlia (2010): *Ethnic Differences in Education in Hungary*. EDUMIGROM Survey Studies, Budapest: Central European University
- OECD (2006): *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement*. Paris: OECD
- Ogbu, John U. (1978): *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press
- Pik Katalin (1983): A korrekciós osztályok veszélyeiről. *Köznevelés*, 7. szám, 21–25. o.

TANULMÁNYOK

Spéder Zsolt (2002): *A szegénység változó arcai*. Budapest: Századvég Kiadó

Szalai Júlia (2007): *Nincs két ország...?* Budapest: Osiris

Szívós Péter – Tóth István György (2001): Jövedelmi szegénység: trend és profil 2000-ben. *Statisztikai Szemle*, 10–11. szám, 848–861. o.