

gol nyelvű ifjúsági kultúrával és szubkultúrákkal. Ugyanilyen nagy kérdés, hogyan adhatnák át akár ezt a kissé avítottan tűnő frankofón kultúrát azoknak a bevándorló gyerekeknek vagy azoknak a franciát egyáltalán nem beszélő kanadaiaknak, akik nem rendelkeznek még a közösen osztott tudások és hagyományok morzsáival sem.

Szintén ez a tanulmány tör ki a kötet lapjain következetesen citált iskola–nyelv–kultúra identitás bűvös háromszögéből, felvetve a nagyon is alapvető kérdést: miért a frankofón identitás átadása és megteremtése a cél? Hogyan lehet feltételezni egy eleve kétnyelvű és kétkultúrájú közegben, hogy a tanulók belépve az iskola kapuin automatikusan „frankofón üzemmódra” kapcsolnak? Gérin-Lajoie rámutat az identitás többszörösen összetett és *dinamikus* természetére, és arra, hogy a frankofón identitás „megteremtése” helyett helyesebb lenne mély nyelvi és kulturális szimpátián alapuló kötődést kiépíteni a francia nyelv és a kanadai frankofón kultúra iránt a tanulóknál. Ez a cél még igen nagy kulturális távolság és diverzitás esetén is kivitelezhetőnek tűnik.

(Jules Roccoque (dir.): *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire. Considérations théoriques pour une pratique éclairée. Press Universitaires de Saint-Boniface, 2011, Winnipeg, 363 p.*)

Németh Krisztina



KIVEL ÜLÜNK EGY PADBAN? – ETNIKAI KÜLÖNBBSÉGEK AZ OKTATÁSBAN

Hároméves munka után 2011-ben zárult le az EDUMIGROM (*Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe*) elnevezésű összehasonlító kutatás. A projekt kilenc EU-s országot (Csehország, Dánia, Franciaország, Németország, Magyarország, Románia, Szlovákia, Svédország, Nagy-Britannia) érintett, és a 14–17 év közötti városi tanulók körében – de nemcsak az ő bevonásukkal – vizsgálta az etnikai különbségek konstruálódásának és működésének mikéntjét és következményeit, elsősorban az oktatás területén. A megjelölt kutatási témát – ha nem is a kizárólag a városban élő fiatalok esetében – már több nemzetközi felmérés (pl. EMME 2008; IRPOSEC 2000–2003, NESSE Report 2008 stb.) többféle-

képen körüljárta, ami nem meglepő, hiszen az iskolának kiemelt szerepe van a társadalmi és etnikai különbségek újratermelésében és működésében. Ezeknek a vizsgálatoknak köszönhetően ismert, hogy a kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási esélyei és életpálya-lehetőségei általában kedvezőtlenebbek a többségi társadalomhoz sorolt kortársaiknál. Az EDUMIGROM újszerűsége tehát nem abban rejlik, hogy megismétli ezeket a megállapításokat, hanem abban, hogy megpróbálja összehasonlítani a kelet-európai cigány fiatalok helyzetét nyugat-európai színes bőrű kortársaikkal. Egy ilyen, az egész kontinensre kiterjedő, több területet (oktatás, családi, életmód/életvitel, közösségi kapcsolatok) is érintő összehasonlító elemzés eddig hiányzott a kisebbség–többség helyzetét tárgyaló szakirodalomból. Jelen recenzió az EDUMIGROM fontosabb megállapításait és eredményeit összegzi, kiemelve azokat a sajátosságokat, amelyek az etnikai kisebbségi tanulók sorsát érintik.

Az EDUMIGROM koordinálását a Középeurópai Egyetemen (CEU) működő *Center for Policy Studies* (CPS) központ végezte, vezetésével az etnikai viszonyok és szociális problémák kutatásának elismert alakja, *Szalai Júlia* lett megbízva. A munkában a részt vevő országok meghatározó kutatási intézményei (akadémiák, egyetemek) és szakértői dolgoztak együtt.

A kutatás alanyai azok a 14–17 év közötti fiatalok voltak, akik kötelező iskolai tanulmányaik vége felé, továbbtanulási (pályaválasztási) döntés előtt álltak. Ennek a korosztálynak a kiválasztása azért volt célszerű, mivel a továbbtanulás alapvetően meghatározza a későbbi érvényesülési és munkapiaci esélyeket. A diákok döntése azonban korántsem nevezhető szabadnak: a korábbi iskolai eredmények, a kapott alapoktatás színvonala, családi háttér, etnikai hovatartozás mind meghatározó erővel bírnak. Így már a személyes választás megszületése előtt eldőlhet, hogy kinek milyen esélyei és mobilitási lehetőségei lesznek a továbbiakban.

A kutatásban részt vevők nemcsak kérdőívet töltöttek ki, hanem egyéni és fókuszcsoportos interjúkban is részt vettek. Ily módon lehetőségük nyílt arra, hogy – az iskolai környezettől távolabb – személyesen is véleményüket nyilváníthassanak a többség–kisebbség viszonyáról, annak saját identitásukra gyakorolt hatásáról. Interjúk készültek továbbá szülőkkel, tanárokkal és intézményvezetőkkel, a családi háttér, a diákok és szülők tanuláshoz, iskolához fűződő viszonyának,

az oktatási intézmény és a család kapcsolatrendszerének megismerése céljából. Az eredmények összehasonlítás lehetővé tevő empirikus adatgyűjtésén kívül minden részt vevő országban készülték háttér tanulmányok az etnikai kisebbség helyzetéről, a kisebbségek integrációját elősegítő főbb oktatáspolitikai törekvéséről.

A záró tanulmány szerkezete is megfeleltethető ennek a gyakorlatnak. Az első fejezet (*Ethnic Diversity in Education: Asset or Impediment?*) általános összehasonlító képet fest az európai kisebbségek oktatásban betöltött szerepéről és helyzetéről, illetve a kutatás főbb téziseit és eredményeit összegzi. A nemzetközi szakirodalomból már ismert tapasztalatokat erősíti, a másodgenerációs bevándorlók és roma tanulók, valamint többségi társaik oktatási feltételei között jelentős különbségek állnak fenn, amelyek hátrányosan érintik a kisebbségeket mind a tanulmányi eredmények, mind a továbbtanulási esélyek terén. Ezek mögött a különbségek mögött szociális, kulturális és gazdasági különbségek rejlenek, amiket tovább erősít az etnikai/szociális alapon létrejövő iskolák közötti és iskolán belüli szelekció, a társadalmi környezetben megjelenő diszkrimináció.

Az összehasonlító elemzéseket a második fejezetben az egyes országok saját kisebbségeikhez való viszonyának, oktatáspolitikájának részletes jellemzése követi. Míg az első fejezet a projekt egészét koordináló és szervező magyar kutatók tollából származik, addig a második fejezet a többi ország EDUMIGROM-ban részt vett kutatóinak írásait tartalmazza.

Európa etnikailag, kulturálisan és intézményileg sokszínű, így érthető, hogy már a bevezető sorokban megjelennek az „etnikai kisebbség” mint kategória definiálásának és használatának problémás pontjai. Olyan kifejezésekkel találkozunk, mint „látható kisebbségek”, „faji kisebbséghez tartozók”. Ezek a megnevezések azon másodgenerációs bevándorlók egy részét, illetve a romákat jelölik, akiket eltérő vallási, kulturális és életvitelbeli szokások miatt a többség, a kisebbséghez sorol. Ebből kiindulva a kilenc részt vevő országban 15 nagyobb (pl. roma, muszlim, török, pakisztáni, kínai, kurd, afrikai, ázsiai) és 10 kisebb etnikai kisebbségi csoportot (pl. svábok, ukránok, a többség által külső jegyek alapján nehezebb felismerhető, „nem látható” kisebbségi portugál, spanyol, ausztrál, kanadai bevándorlók) vizsgálták.

A megkérdezettek 59%-a többségi, 28%-a „látható kisebbségi”, míg 13%-uk „nem látható” kisebbségi származású volt. A kutatás rávilágított arra is, hogy az „etnikai kisebbség” kategória nem

homogén, s ebben a „láthatóság” szempontja döntő szerepet játszik, nemcsak a többségi társadalom hozzáállása, hanem a személyes identitás szempontjából is.

A részt vevő országok a kisebbség-többség viszony társadalmi beágyazottságát és hagyományait tekintve három különböző csoportba oszthatók. A kutatók az első csoportba a poszt-kolonista tapasztalattal rendelkező országokat (Franciaország, Nagy-Britannia) sorolták. A második csoportba azokat, ahol az etnikai problémák csak néhány évtizede, főként a gazdasági okokból történő bevándorlás következtében jelentkeztek (Németország, Svédország, Dánia), míg a harmadik csoportba a volt szocialista tömb országait (Románia, Magyarország, Csehország és Szlovákia). Az első csoportban a színes bőrű, főként afrikai származású kisebbségi csoportok, a másodikban a török és muszlim kisebbségek integrációja és/vagy szegregációja jelenti a fő kérdést, míg a harmadikban a „roma kérdés” a meghatározó.

Milyen környezetből jönnek az etnikai kisebbségi tanulók? Míg Magyarországon és a Cseh Köztársaságban a megkérdezett (városi) romák 60%-a él etnikailag kevert vagy többség által lakott környezetben, addig ugyanez az arány Romániában és Szlovákiában 90%. Ez persze nem jelenti azt, hogy utóbbiakban ne lenne területi szegregáció. Itt is vannak városi gettók, létezik slumosodás. Jól ismert, hogy a poszt-szocialista országokban a romákat gyakran kirekesztették vagy kiköltöztették a város határon kívülre, az infrastruktúrával kevésbé ellátott városperemekre, falvakba, ahol többszörös kirekesztettségtől sújtva, mélyszegénységben élnek. Így a városi cigányság a roma társadalom leginkább integrált része, annak felső rétegét alkotja. Az olyan „rég” európai államokban, mint Franciaország vagy Dánia, a megkérdezett „látható kisebbséghez” tartozó tanulók fele élt szegregált városi negyedekben, míg Angliában ez az arány csak 1–6%.

Jellemző, hogy az etnikai kisebbséghez tartozó fiatalok több mint fele érkezik három vagy több gyermeket nevelő családból. Ennek ellenére a háztartástípus követi a többségi társadalomét (nukleáris család). A szülők többnyire alacsony iskolai végzettségűek. Feltűnő azonban, hogy a keleti térség tanulóival szemben az ázsiai, a fekete afrikai vagy karibi térségből származó másodgenerációs bevándorlók szülei közül legalább egynek főiskolai vagy egyetemi végzettsége van. A szülők iskolai végzettségét tekintve a legrosszabb helyzetűek a romák és a muszlimok. Előbbiek ese-

tében a megkérdezettek 44%-a mondta, hogy apjának csak alapfokú, általános iskolai végzettsége van, a muszlim apák esetében még magasabb ez az arány (56%). A roma édesapák egy, a muszlim apák tíz százalékának van egyetemi diplomája. Fontosnak érzem felhívni a figyelmet a kutatási beszámoló egy lábjegyzetes beszúráására: a megkérdezettek egyharmada nem válaszolt az apa iskolai végzettségét érintő kérdésre, egynegyede pedig nem tudta megmondani anyja iskolai végzettségét. A hiányzó válaszok száma tipikusan a szegény, rossz anyagi háttérrel rendelkező tanulók esetében volt magas. Így feltételezhető, hogy a közölt adatsorok kedvezőbb képet mutatnak a tényleges helyzetről.

Szintén a romák és muszlimok esetében magas az alkalmi munkából élő és a munkanélküli szülők aránya. A roma családok 41%-ának nincs rendszeres munkából származó bevétele, a háztartások 43%-a kizárólag szociális és/vagy családátogatásból él. A muszlimoknál valamivel kedvezőbb a kép: 22%-uknak van rendszeres jövedelmi forrása, de tartós munkavisztonnyal itt is csak kevesen rendelkeznek. A kisebbségi származású családok esetében jellemzően magasabb a feketemunkát végzők aránya. A pakisztáni, kínai és vietnámi származásúknál gyakori, hogy kevés beruházást igénylő kisboltokat működtetnek. Ezek a vállalkozások nemcsak a család jövedelmét biztosíthatják, hanem az identitás, etnikai karakter megőrzését is szolgálják. (Hasonló volt korábban megfigyelhető a beás és a gáborcigányoknál.)

Mivel jól ismert, hogy a kisebbségi tanulók általában rosszabb lakhatási körülmények között élnek, mint többségi társaik, itt csupán két adatot emelnék ki. Míg a többségi származású tanulók 85%-a lakott külön leválasztott szobában, és szinte mindegyiküknek volt saját íróasztala, addig ugyanezek az arányok a kisebbségi tanulóknál jóval alacsonyabbak (67–67%).

Ha az etnikai különbségtétel szempontjából vizsgáljuk ugyanezen országok iskoláit, szintén három különböző típust találunk: 1. különbségeket érzékelő, azokat tudatosan kezelő (*diversity-conscious*); 2. megkülönböztetésre vak (*diversity-blind*) és 3. kifejezetten szegregáló (*deliberately separating*) iskolák.

Talán nem meglepő, hogy a poszt szocialista országok, amelyek oktatási rendszere hagyományosan fegyelmzésre épül(t), bizonyultak a legkevésbé nyitottaknak a személyes képességeket és készségeket szem előtt tartó iskolai értékelés irányába. Az iskolai osztályzási rendszerek többsé-

ge – függetlenül attól, hogy a tanulmányok értékelésére milyen módszert, skálát alkalmaz – már igen korán kijelöli és stigmatizálja a „rossz tanulót” és a „problémás gyereket”. Ezeknek a tanulóknak jellemzően gyengébbek az eredményeik, rosszabb eséllyel indulnak a pályaválasztásnál, ami kihat jövőbeli érvényesülésükre is. Főként közülük kerülnek ki azok is, akik a kötelező iskolai oktatás végével nem tanulnak tovább. A többségi származásúak egyharmada, míg a „látható kisebbségek” egytizede kap „kiváló” értékelést iskolai teljesítményére.

Mi határozza meg az iskolai eredményeket? A fent említett független változókon (etnikai származás, családi háttér, szülők iskolai végzettsége, környezet) kívül fontos szerepe van a tanuló nyelvi kompetenciájának is. Az adott ország nyelvét anyanyelvi szinten beszélőnek kétszer akkora az esélye a „kiváló” minősítés megszerzésére. A nyelvi kompetenciabeli különbségek ráadásul még a többségi nyelven szocializálódott kisebbségi származású tanulóknál is jelentkeznek, hiszen eltérő nyelvhasználati szokásokat, nyelvi tartalmakat hoznak magukkal.

Röviden szólunk kell még az iskolai környezet, a tanulói és oktatói összetétel fontosságáról. Az EDUMIGROM eredményei is megerősítették, hogy azok az iskolák, ahol rossz anyagi-szociális háttérrel rendelkező és/vagy kisebbségi fiatalok tanulnak, gyengébb eredményeket mutatnak fel, mint azok az intézmények, ahová közép- és felsőosztálybeli gyerekek járnak. Az iskolák közötti szelekció már a szabad iskolaválasztással megkezdődik (*white flight*). Az iskolán belüli szelekció pedig mindennapos gyakorlat ott, ahol az intézményt (is) körülvevő társadalmi közhangulatban megjelenik a diszkrimináció. Megdőbentő, hogy Csehországban és Szlovákiában a roma gyerekek nagy része speciális iskolákban tanul, mivel mentálisan depriváltak minősítik őket. Szlovákiában a roma kisebbségi tanulók 60%-a jár ilyen intézménybe. Itt végezve esélyük sincs a munkaerőpiacon hasznosítható tudás megszerzésére, továbbtanulásra.

A diákok pályaválasztásában meghatározó szerepe van a tanároknak. Fontos, hogy a tanár elfogadja a diákot és bátorítsa, támogassa a tanulásban. Tény, hogy a többségi kultúrát és normákat preferáló tanárok nem igazán tudják kezelni és felzárkóztatni a néha többszörös hátránnyal érkező kisebbségi diákokat. Ez különösen igaz azokra a német, svéd, cseh és magyar iskolákra, amiket többségében kisebbségi vagy szegényebb diákok látogatnak. A fent említett hátrányok leküzdésé-

re vezették be a „nulladik évfolyam” vagy „felzárkóztató osztály” gyakorlatát néhány országban. Ez a kísérlet azonban, nem lehet sikeres abban az esetben, ha az érintett diákokat a kötelező oktatás ideje alatt végig egy osztályban tartják. Több iskola (jellemzően Magyarországon, Romániában és Szlovákiában) igyekszik ilyen vagy hasonló módon leküzdeni az iskolaválasztásban jelentkező szelekciót, a „problémás” vagy „kisebbségi” tanulókat külön osztályba sorolva. Azokban az iskolákban, ahol kisebbségi származású tanárok is dolgoznak, a diákok kisebbnek érzik az egyenlőtlenségeket. Németországi török tanulók számoltak be arról, hogy a velük azonos származású tanár jobban inspirálja őket a tanulásra. Hasonló tapasztalatokkal találkozhatunk a dániai muszlim iskolák esetében is, míg a roma tanárok és mediátorok iskolai munkába való bevonása már nem járt ilyen sikerrel. Ez nemcsak a roma tanárok és foglalkoztató intézmények alacsony számával magyarázható. Az érintett intézmények sem tudták befogadni/elfogadni a roma tanárokat és mediátorokat Úgy érezték, alkalmazásukkal az iskola még inkább az alacsony státuszú, problémás oktatási helyek közé sorolódik.

Tekintet nélkül arra, hogy szegények vagy jómódúak, kisebbségiek vagy többségi származásúak, az európai városi fiatalok többsége úgy gondolja, hogy a tanuláson keresztül vezet az út a sikerességhez. Még akkor is, ha jól tudják, továbbtanulási esélyeik korántsem egyformák. Nem mindegy, kivel ülnek egy iskolapadban. Az oktatásban megmutakozó egyenlőtlenségek tükröt tartanak elénk az európai társadalom kisebbséghez való viszonyáról. Bár a résztvevő országok mindegyikében vannak kísérletek a kisebbségek társadalmi integrációjának az oktatáson keresztül (is) történő előmozdítására, ezek a kezdeményezések gyakran elbuknak a többség ellenállásán, a közvélemény befolyásán. Az EDUMIGROM eredményei (is) egyértelműen mutatják: Európának változtatni kell a kisebbségpolitikáján és oktatási gyakorlatán ahhoz, hogy az etnikai kisebbségek sikeresen integrálhatók legyenek a többségi társadalmakba. (Júlia Szalai (ed.): *Contested Issues of Social Inclusion through Education in Multiethnic Communities across Europe. EDUMIGROM Final Study. CEU Center for Policy Studies, 2011, Budapest. 378 p.*)

Ferenczi Borbála

NACIONALISTA POLITIKA A MINDENNAPOKBAN

A könyv első látásra bonyolult címe mögött (*Nacionalista politika és hétköznapi etnicitás egy erdélyi városban*) valós események ötvöződnek a hétköznapi etnicitással, és a nacionalista politika árnyékában emberi sorsok bújnak meg. A könyv angolul már 2006-ban megjelent, a Princeton University Press kiadásában. Érdeemes volt várunk a fordításra.

Kolozsvár története, légköre, arculata köszönt ránk a műlapjain különös nézőpontból. A szerzők között a Los Angeles-i Kaliforniai Egyetem szociológiai professzorán kívül megtalálhatunk egy amerikai, és egy-egy korábban Kolozsváron nevelkedett magyar, illetve román PhD-hallgatót. A sokszínű, más-más háttérben szocializálódott szerzői gárda vetíti előre annak a sok szempontú megközelítésnek a teljességét, amit ez mű jelent a számunkra. A több szempontból hiánypótló alkotást a szerzők kolozsvári barátainak ajánlják, akikkel a hétköznapi élet problémáiról beszélgettek: gyermeknevelésről, anyagi nehézségről, munkakeresésről, pályaválasztásról és ünnepekről, tervekről. Megfigyelték, hogy a kolozsváriak milyen kategóriák mentén fogalmazznak meg kifogásokat vagy öngyórást, és milyen a viszonyulásuk Románia más régióiban élő embereihez. Megpróbálták rekonstruálni a társadalom világról alkotott tudást. Megfigyelték, hogyan beszélnek a kolozsváriak a politikusokról és a politikáról, min tréfálkoznak, min moralizálnak. Feljegyezték, hogy a diskurzusok során milyen nyelvezetet használnak, mikor váltanak nyelvet. Céljuk annak megfigyelése volt, hogy az etnicitás milyen közegben, mikor és hogyan lép működésbe a hétköznapi élet rutintevékenységei során.

A szerzők átlépve a konvenciókat, egyesítve a valaha ott élt polgár és a tárgyilagosan szemlélődő idegen látásmódjának előnyeit, együttesen alkalmaznak történeti, etnográfiai elemeket egyszerre adva elemzésüknek empirikus és politikai töltetet.

A könyv két nagy részre tagolódik. Az első részben (*Nemzeti politikák a múltban és jelenben*) a szerzők elsősorban történeti síkon helyezik el a kelet-közép-európai nemzeti kérdést, Erdély történetét egy sajátos etnikai-határvidéki szempontból ismertetik, végül arra is kitérnek, hogyan lett Kolozsvárból Cluj-Napoca, és mi történt a városal a Ceaușescu-rendszer után. A második részben (*Hétköznapi etnicitás*) portrékról, tevékenységekről, kategóriákról, nyelvhasználatról és in-