

ERŐSS GÁBOR

**Etnicitás a külvárosi iskolákban**  
**A francia (és nem francia) szociológia és etnológia felismerései – magyarországi**  
**párhuzamok és tanulságok.<sup>1</sup>**

*„Előhang”*

Amikor legutóbb Párizsban jártam, egy könyvesboltban hosszasan kerestem a külváros-lakók (oktatás)antropológiájának témájában íródott könyveket. De nem találtam semmit. Az antropológusok még mindig jobbára távoli vidékeken járnak, a külvárosokkal a politikai esszék között találkozni, leginkább (pl.: Malika Sorel: 2007). Az oktatásszociológia is próbálkozik, a maga módján, az egyenlőtlenségek nyelvére fordítva le az „etnikai” „problémát”; az antropológia, a szociológia és az oktatáspolitikai végül a helyi kontextusok megragadásának-megváltoztatásának óhajában egyesül...

A francia etnológia nagy hagyományokra visszatekintő **gyarmati antropológia** (...). Az anyaországban eleinte nem találta a helyét, hiszen ott a „vadak” néven nevezése (**etnikai**, származási alapú definiálása és vizsgálata) a francia köztársasági ideológiának a világon egyedülállóan szigorú **tabujába** ütközik, eszerint **állampolgár** és állampolgár között különbséget tenni tilos, még a tudományban is (Schnapper).<sup>2</sup> Ez fokozottan érvényes volt a **kulturális kánon** átadására hivatott **iskola** mint intézmény esetében (Vidra, in Feischmidt<sup>3</sup>). *„Az iskolai integrációt összefoglaló egyik dokumentum (L'intégration..., 2003/2004) úgy fogalmaz, hogy a régóta Franciaországban tartózkodó bevándorló gyerekek esetleges tanulási nehézségeit és iskolai hátrányait ugyanazok a programok hivatottak enyhíteni, mint a francia tanulóké. Különleges, tehát célzottan a bevándorlókra szabott programok csak az újonnan érkezett, franciául nem beszélők számára léteznek.”*<sup>4</sup> Gérard Noiriel szerint Franciaországban az 1970–80-as évekig semmiféle, a bevándorlók integrálására irányuló politika nem volt érvényben (Noiriel, 1988).

Később a **szociológia** sietett az antropológusok segítségére: a 80-as, 90-es évektől

---

<sup>1</sup> Köszönetnyilvánítás: Bajomi Iván

<sup>2</sup> Már a „minek nevezzetek?” dilemmája is szinte feloldhatatlan: külföldiek?, bevándorlók?, „bevándorló családból származó fiatalok” („jeunes issus de l'immigration”)?, „Maghreb-i vagy afrikai családból származó fiatalok”?, „külvárosi fiatalok”?, „hátrányos helyzet” (*milieu difficile*)?...

<sup>3</sup> A törvény kimondja, hogy minden gyermek iskolaköteles hat és tizenhat éves kora között, és ugyanazok az oktatási jogok illetik meg a francia állampolgárságú, mint a külföldi/bevándorló gyermekeket (*L'intégration...*, 2003/2004). A törvény szelleme visszanyúl az 1880-as évekbe, amikor is Jules Ferry megalkotta a híres közoktatási törvényét. A törvény lényege, hogy a francia földön tartózkodó minden gyermek számára kötelező hat és tizenhárom éves kora között az ingyenes világi közoktatásban részt venni. Az oktatás céljai között szerepelnek az alapoktatási feladatok (számolás, írás és olvasás), illetve a köztársaság alapeszméinek (szabadság, egyenlőség, testvériség) és a világi morálnak az átadása (Schnapper, 1991: 217; *L'intégration républicaine*). – Vidra Zsuzsa, In: Feischmidt–Nyíri

<sup>4</sup> uo.

már nem lehetett megkerülni azt a tényt, hogy bizonyos társadalmi terekben (helyeken), elsősorban a „külvárosokban”, az egyenlőtlenségek iskolai újratermelését **a hagyományos magyarázó változók (társadalmi státusz) nem magyarázzák kellően**. Ennek kimondásában és elemzésében Jean-Paul Payet és Agnes van Zanten jártak élen (Payet, 1995, Payet – Van Zanten, 1996). **Az „antropológiai jellegű” iskolai terepvizsgálat az a módszer, amely láthatóvá teszi a hivatalos és tudományos statisztikákban egyaránt rejtőzködő kisebbségeket.**

Ugyanakkor a francia társadalomtudósok, oktatáskutatók **a „kulturázástól” és a „multikulturalizmustól” még most is ódzkodnak**. Tisztelet a néhány kivételnek – azok is inkább csak a nemzetközi összehasonlítás kontextusában használják a fogalmakat (Forquin, 2000). Következésképpen **a bevándorló-gyerekek iskolai kudarcainehézségei a hátrányos helyzet nyelvére fordítódnak le**; ezáltal nem újfajta magyarázat születik az egyenlőtlenségekre, hanem a korábban is meglévő „külföldi” kategória, mint egyenlőtlenségeket magyarázó háttérváltozó jelentése bővül, **magába foglalja a külföldi származású** (de francia állampolgárságú) tanulókat is.

Miután **a kulturális különbség (másság) továbbra is jóformán tabu, a területi elv, a szociogeográfiai megközelítés** figyelembe vétele hozza a valódi „antropológiai áttörést”. A francia társadalomtudósok vigyázó szemüket Bordeaux, Lyon, Lille és Párizs külvárosaira vetették (Van Zanten 2001). Megmutatták, hogy bizonyos külvárosokban, bizonyos városnegyedekben – s még inkább: bizonyos iskolákban – összpontosulnak a bevándorló-háttérű fiatalok. **Még a lakóhelyi szegregációnál is súlyosabb az iskolai szegregáció**, melyet a tracking [classes de niveau], a tagozatok [filières, options], és – középfokon – a továbbtanulási tanácsadás [orientation] is elősegíti. (Payet 1995, Duru-Bellat, Marie: 1997). A legfőbb ok persze az – elvileg kötött és kötelező – iskolakörzetek ellenére meglévő iskolapiac, az iskolák közötti verseny, s az ebből fakadó, miliőről millióra eltérő szülői stratégiák (Delvaux–van Zanten, 2006, van Zanten 2006, Bartho–Monfroy, 2006), valamint egyes új oktatásfinanszírozási módok (Stephen Ball : ? - Agnès Van Zanten : 1998).

Felmerült a szándék, hogy legalább tudni lehessen, miről, kikről is van szó. Kiderült, valóban sok a bevándorló bizonyos iskolákban (erre a „felismerésre” alapul a ZEP-politika, ld. lent); sőt, elkezdték mérni az etnicitást mint független változót. Például a tanulók „arab”, „török”, „afrikai” stb. utóneve alapján (Felouzis: 2003, 2004)<sup>5</sup>, de itt is – paradox módon – a régi logikát érvényesítve: a külföldi, az külföldi, vagyis nem egy sajátos (akár a másik külföldiétől eltérő kultúra hordozója), hanem az előítéletek céltáblája, de még inkább: szociálisan hátrányos helyzetű tanuló; se több, se kevesebb. Már ez is komoly fegyvertény, hiszen az sem volt evidens, hogy egyáltalán legyenek ilyen adatok.

Először 1987-ben a Francia Demográfiai Intézet (*l’Institut national d’études démographiques*) munkatársai dolgozták ki egy olyan adatgyűjtés alapkoncepcióját,

---

<sup>5</sup> George Felouzis részt fog venni a CEU vezetésével működő és az MTA SzKI-t is magába foglaló (Szalai Júlia, Neményi Mária, Messing Vera stb.) EU7-es projektben, melynek témája is érintkezik a tanulmányával.

amely a migrációból adódó hosszú távú demográfiai folyamatokról is nyújt adatokat. Végül a statisztikai hivattal közösen 1992-ben kerülhetett sor az adatfelvételre. Ez volt az első kutatás, amely a francia/külföldi statisztikai bontáson túl számba vette a „bevándorlók” és a „Franciaországban született külföldi származásúak” csoportját is (Tribalat, 1995: 15). (Vidra: id. mű)

A másik antropológiai momentum az, hogy vizsgálni kezdték az iskola és a helyi társadalom, a helyi tér, a szociális lakótelep mint gettó viszonyát (pl. van Zanten), a helyi gyakorlatokban gyökeredző jelentésszűkítődéseket.

\* \* \*

**Ami a közpolitikákat illeti**, a republikánus eszmék és az (oktatási) egyenlőtlenségek elleni küzdelem összeegyeztetésére, úgy tűnt, nincs is más francia megoldás, mint a „lokális lehorgonyzás”, **a területi alapú, látszólag színvak pozitív diszkrimináció**, melyet a ZEP-program fémjelez<sup>6</sup>; ebben, a hátrányos helyzetű tanulók [értsd hátrányos helyzetű/bevándorló „származású” tanulókat nagy arányban koncentráló intézmények] segítségével túl eleve fontos szerepet kap **a helyi társadalommal, a szülőkkel folytatott párbeszéd** (Bouveau, Patrick – Rochex, Jean-Yves: 1997; Glasmann 1992; Meuret: 1994; Education prioritaire, 1997; Education prioritaire, 2001).

A ZEP így egyszerre egy antropológiailag megragadható egyedi milió, egy szociológiailag jellemezhető hátrányos helyzetű terület (melyből sok van) és a közpolitika kitüntetett beavatkozási területe („célcsoportja”).

Vidra Zsuzsa szerint: „Bár a célcsoport megjelölésének alapja a szociális helyzet, a valóságban, a mindennapi gyakorlatban mindenki tisztában van a célcsoport etnikai, kulturális jellegével (Schnapper, 2002: 205). A legújabb elemzések még tovább mennek: a társadalmi egyenlőtlenségeket célzó integrációs programokról kijelentik, hogy azok igenis figyelembe veszik azt, hogy az egyenlőtlenségek adódhatnak akár kulturális különbségekből is (Kastoryano, 2002).<sup>7</sup> A ZEP esetében talán alátámasztható ez a megfigyelés azzal, hogy bár a

---

<sup>6</sup> Ennek brit előképéről – « EAZ » – lásd pl. : **Duru-Bellat**, Marie: Politiques éducatives et analyse des inégalités de quelques vertues heuristiques des comparaisons franco-britanniques, Revue Française de Pédagogie, N° 135, avril, mai, juin 2001, 19-28., **Ozga**, Jenny - **Pye**, David: Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires scolaires en Angleterre, Revue Française de Pédagogie, N° 133, 2000, 7-14.... – ...Portugál « imitációjáról » pedig : **Canário**, Rui – **Alves**, Natália - **Canario**, Beatriz – **Rolo**, Clara: L'école et l'espace local: L'expérience portugaise des TIEP, Communication présentée à la 4<sup>ème</sup> Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, Sorbonne et CNAM, 15-18 avril 1998.

<sup>7</sup> Kastoryano fő tézise, hogy a bevándorló országokban, mint Németország és Franciaország, illetve az Egyesült Államok, a bevándorlók integrálását célzó politikák a nemzeti jellegzetességek fenntartása mellett erőteljes konvergenciát mutatnak. Minden általa elemzett országban megfigyelhető az, amit a fenti állításban megfogalmazott, hogy a szociális alapú integrációs programok is egyre inkább figyelembe veszik a kulturális különbségekből eredő hátrányokat. Ezt pedig teszik azért, mert a

célcsoportot szigorúan szociális alapon jelölik ki, vagyis a program a hátrányos helyzetű körzetekben élőkre vonatkozik, a jogosultak körét a következőképpen határozzák meg: „Ahhoz, hogy egy oktatási intézmény igénybe vehesse a programmal járó kiegészítő juttatásokat, különböző kritériumoknak kell megfelelnie, többek között annak, hogy a jogosultak között legyenek olyan nagycsaládosok, ahol legalább az egyik szülő nem állampolgára egyetlen európai országnak sem.” (*L'intégration...*, 2003/2004)” (Vidra: id. mű)

A – fogalmazzunk lehetőség szerint semlegesen – hátrányos helyzetűek aktív segítésének igénye éppen akkor merült fel, amikor **az állam jelentősége, ill. szerepe** (még Franciaországban, a „*demokratikus centralizmus*” – idézőjelben! – szülőhazájában is) **csökken, ill. átalakul**,<sup>8</sup> a „bürokratikus” államot az ún. posztbürokratikus állam váltja fel. **Növekszik a közép- és helyi szint, ill. aktorok jelentősége**; ugyanakkor az állam nem vonul ki teljesen az oktatásból, egyes szerepköröket teljesen vagy részlegesen leépít, másokat megőriz és új szerepköröket vállal fel: ez az „értékelő állam”.

\* \* \*

A tudományos tanulságokhoz visszatérve, e szerzők munkáiból különösen **a másság és a különbség gyakorlati taxonómiájának lokális definíciójával**, valamint az **iskolaválasztási (és elkerülési) stratégiákkal** kapcsolatos felismerések hasznosíthatók a magyar terepen, a nagyvárosokban élő romák iskolai szegregációjának feltérképezése során. Én magam – a tanulmányban röviden ismertetendő kutatásomban – éppen ezt igyekeztem követni, valahol a „makroszociológia” és az etnográfia között félúton: a helyi iskolamezőknek, a szülők közötti versengés terének (egy falu – egy kistérség, egy kerület – a főváros) leírása révén. Ez azt jelenti, hogy pl. a „roma származás” önmagában (bár statisztikailag szignifikáns összefüggés mutatkozik a „származás” és az iskolai pályafutás között), nem jelöli ki egyértelműen egy tanuló „helyét”. **A társadalmi struktúra a jelentésteli különbségek koherens helyi rendszere**, mely más helyi rendszerekkel homológ (struktúráját tekintve egynemű), de mindenütt **más és más formát ölt**, más és más tartalommal töltik meg a „*helybéli*ek”: szülők, pedagógusok, jól-értesült-szomszédok, önkormányzatnál-dolgozó-ismerősök, nevelési tanácsadók, „utazó logopédusok” stb. Minden helyi iskolapiacon (ahol van legalább két iskola, vagy akárcsak két osztály), van egy magasabb és egy alacsonyabb presztízsű (egy – a helyi aktorok által – jobbnak, ill. rosszabbnak gondolt) iskola (osztály). **De hogy melyik? Az attól függ!** A normál osztály, lehet az angolossal, a német nemzetiségivel, a matek-számítástechnikaival stb. szemben rosszabb, de a kislétszámú fejlesztővel, a logopédiaival, a szomszéd iskola „normál osztályával”, sőt: akár tagozatos osztályával

---

demokratikus berendezkedés megköveteli, hogy az államok egyezkedjenek kisebbségi csoportjaikkal, akik különféle identitáspolitikai követelésekkel lépnek fel.

<sup>8</sup> A legtöbb elemzés szerint (Lessart, Claude, Ollivier, Émile, Voyer, Brigitte - 2000), csökken, míg mások szerint egyszerűen csak átalakul, pl. az „értékelő állam” kerül előtérbe (Kogan, Maurice, 199..., Broadfoot, Patricia, 1996, van Haecht, Anne – 1999).

szemben: jobb. A kulturális antropológia *mint módszer* arra is alkalmas, hogy az *iskolák*, az iskolai *osztályok* közötti különbségek konstrukcióját, mint jelentéstulajdonítási folyamatot elemezhesük. **Ahhoz, hogy kijelentsük, a hátrányos helyzetűeket/romákat szegregálják, nem volna szükség társadalomtudósokra.** Az iskola nem egyszerűen egy szöveg, amit a felsőosztálybeli szülő el tud olvasni, a hátrányos helyzetű pedig nem, hanem jelentéseket hoz létre, és pedig performatív módon (tehát pontosabb úgy fogalmazni: jelentések kölcsönös létrehozásának részese), helyben.<sup>9</sup>

A „tudomány” ott kezdődik, hogy a különbségeket és a jelentéseket az egyes helyi iskolamezőkben hogyan konstruálják, hogyan alakítják, illetve hogyan horgonyozzák le? S hogy ezek a helyi különbségrendszerek miképpen állnak össze makroszintű egyenlőtlenség-rendszerré?

A másik közvetlenül is hasznosítható „francia (?) felismerés”, hogy **a hely szelleme**, az érintett helyek specifikus lokális kultúrája (Franciaországban, **az érintett külvárosok nagy részében: a kommunista múlt és a munkás-milió** [Eröss 2005]) nélkül a jelenlegi helyzet, a bevándorlók szegregációja sem értelmezhető (Van Zanten, 2001). **A rendszerváltás utáni Magyarországon munkáskerületről** nem szokás beszélni, de a fentiek fényében, emellett fogok érvelni: nagyon is **érdemes** (Eröss, 2007); mint ahogy vidéki kutatási terepünk sem érthető meg a helyben jelentős **„sváb” kultúra**, és identitás (hétköznapi és iskolai) szerepének elemzése nélkül. Minden helyi iskolatérben van valami ***couleur locale***, ami nem érvényteleníti a társadalmi rétegződés hagyományos hierarchiáját, de átszínezi, felerősíti, vagy éppen elhalványítja azt.

## IRODALOM

Ball, Stephen - van Zanten, Agnès: Logiques de marché et éthiques contextualisés dans les systèmes scolaires français et britanniques, In: Education et sociétés, *Revue Internationale de Sociologie de l'éducation*, N° 1, 1998, 47-72,

Barthon, Catherine – Monfroy, Brigitte (2006) Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges: l'exemple de la ville de Lille, *Revue Française de Pédagogie*, No 156, juillet-août-septembre 2006, pp. 29-38.

Bouveau, Patrick – Rochex, Jean-Yves (1997) *Les ZEP, entre école et société*, Hachette Education.

Broadfoot, Patricia, 1996

---

<sup>9</sup> Wulf, Christoph, Jörg Zirfas: Das Performative als Focus Erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zur Bildung von Gemeinschaften in Ritualen. In: Liebau, Eckart - Schumacher-Chilla, Doris – Wulf, Christoph (Hrsg.) (2001): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, (A „Der performative Gesichtspunkt” c. fejezet, 91-96. o.)

Canário, Rui – Alves, Natália - Canario, Beatriz – Rolo, Clara: L'école et l'espace local: L'expérience portugaise des TIEP, Communication présentée à la 4<sup>ème</sup> Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, Sorbonne et CNAM, 15-18 avril 1998.

Delvaux, Bernard – van Zanten, Agnès (2006) „Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance”, *Revue Française de Pédagogie*, No 156, juillet-août-septembre 2006, pp. 5-8.

Duru-Bellat, Marie: La constitution de classes de niveau par les collèges: les effets pervers d'une mesure à visée égalisatrice, *Revue Française de Sociologie*, 1997,

Duru-Bellat, Marie: Politiques éducatives et analyse des inégalités de quelques vertues heuristiques des comparaisons franco-britanniques, *Revue Française de Pédagogie*, N° 135, avril, mai, juin 2001, 19-28.

Erőss Gábor: „Iskola a város szélén. Szegregáció és szimbolikus tér”. *Educatio*, 2005/1, 208-211.

Erőss Gábor: „Az autonómia bukása. Iskolai egyenlőtlenségek mozaik-Magyarországon”. In: Balogh Margit (szerk.): *Diszciplínák határain innen és túl*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest, 2007. 353-366.

« Education prioritaire et politique de la ville », Numéro thématique de la revue *Ville, école, intégration*, N°117, juin 1999.

« Education prioritaire », Numéro thématique de la revue *Education et formations*, N° 61, octobre-décembre 2001.

Feischmidt Margit (2006): „Iskolai és társadalmi diskurzusok a kisebbségi kultúrákról és az állampolgári öntudatról”. In: Nyíri Pál — Feischmidt Margit: *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 229-236.

Forquin, Jean-Claude: L'école et la question du multiculturalisme, approches françaises, américaines et britanniques, In: *L'école, l'état des savoirs*, Éd. sous la dir. de Agnès van Zanten, Paris, La Découverte, 2000, 151-160

Felouzis, Georges, Liot, Françoise Perroton, Joëlle : *La construction d'ela ségrégation ethnique au collège : description et analyse (ms. – 2004 ?)*

Felouzis, Georges « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, 44-3, 2003, 413-447.

Glasman, Dominique: L'école réinventée, Les partenariats dans les zones d'éducation prioritaires, Paris, L'Harmattan, 1992, 200 p.

Kogan, Maurice, 199....,

Lessart, Claude, Ollivier, Émile, Voyer, Brigitte – 2000

Meuret, Denis: L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges, *Revue Française de Pédagogie*, N° 109, 1994, 41-64,

Noiriel, Gérald 1988

Ozga, Jenny - Pye, David: Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires scolaires en Angleterre, *Revue Française de Pédagogie*, N° 133, 2000, 7-14.

Payet, Jean-Paul: « Collèges de banlieue, Ethnographie d'un monde scolaire », Ed. Méridien Klincksieck, 1995, 206 p.

Payet, Jean-Paul – van Zanten, Agnès: « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques, Une revue de la littérature française, américaine et britanniques », *Revue Française de Pédagogie*, N° 117, octobre, novembre, décembre, 1996, 87-149, van Haecht, Anne – 1999

Van Zanten, A.: *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

van Zanten, Agnes (2006) „Compétition et fonctionnement des établissements scolaires: les enseignement d'une enquête européenne”, *Revue Française de Pédagogie*, No 156, juillet-août-septembre 2006, pp. 9-18.

Vidra Zsuzsa, in Feischmidt-Nyíri (szerk.) *Nem kívánt gyerekek*

Wulf, Christoph, Jörg Zirfas: Das Performative als Focus Erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zur Bildung von Gemeinschaften in Ritualen. In: Liebau, Eckart - Schumacher-Chilla, Doris – Wulf, Christoph (Hrsg.) (2001): *Anthropologie pädagogischer Institutionen*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, (A „Der performative Gesichtspunkt” c. fejezet, 91-96. o.)