

OKTATÁSKUTATÁS

MARIÁN BÉLA – SZABÓ ILDIKÓ

A kisebbségi oktatás intézményi környezete Magyarországon

A kutatásról

Az 1990–1995 közötti időszakban Magyarországon jelentősen nőtt a nemzetiségi oktatásban résztvevő oktatási intézmények, a nemzetiségi nyelven (is) oktató pedagógusok és a nemzetiségi nyelven (is) tanuló diákok száma.¹ Több olyan településen is megkezdődött a nemzetiségi anyanyelv tanítása, ahol korábban ez nem volt, vagy volt, de időközben megszűnt.² Az érdeklődés növekedése ugyan egyértelműen csak a német nemzetiségi oktatás esetében mondható jelentősnek, s itt is jórészt a német nyelv iránti érdeklődés következményeként, de a tanulólétszám a többi nemzetiség esetében is tartósnak mondható, mindössze a szlovák nyelv iránti érdeklődés csökkent az elmúlt évtizedben. Az intézményesített oktatás mellett kisebbségi kulturális egyesületek is oktatják az anyanyelvet.

- 1 Magyarországon az Oktatási Minisztérium oktatási statisztikája szerint a következőképpen alakult a nemzetiségi nyelven is oktató intézmények és pedagógusok, valamint nemzetiségi nyelven is tanulók száma:

| Nemzetiségi nyelven is (oktató) | 1990 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999-... |
|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|----------|
| Óvoda | 287 | 364 | 365 | 386 | 390 | ... |
| pedagógus | 680 | 935 | 959 | 993 | 1 010 | 1 039 |
| tanuló | 14 009 | 20 470 | 20 486 | 20 440 | 19 703 | 19 792 |
| Általános iskola | 322 | 398 | 384 | 390 | 393 | 395 |
| pedagógus | 1 048 | 1 255 | 1 338 | 1 357 | 1 433 | 1 461 |
| tanuló | 44 545 | 49 821 | 51 627 | 53 021 | 53 998 | 55 013 |
| Középiskola | 10 | 23 | 26 | 22 | 21 | 23 |
| pedagógus | ... | 165 | 164 | 196 | 211 | 226 |
| tanuló | 1 301 | 1 987 | 2 136 | 2 224 | 2 335 | 2 825 |

- 1
- 2 Például Mucsonyban ruszint kezdtek tanítani, Beloianniszban görögöt, Darvason románát.

Magyar sajátosság, hogy anyanyelven, két nyelven, illetve a kisebbség nyelvét tantárgyként oktató általános iskolák egyaránt vannak. Ezek száma a rendszerváltás idején 322 volt, 2000-ben azonban már 395. Azonban az intézményeknek csak a kis része nemzetiségi tannyelvű (1999-ben 18 általános és 11 középiskola volt ilyen), és ennek megfelelően viszonylag kevés tanuló vesz részt az oktatás egészére kiterjedő, nemzetiségi tannyelvű képzésben (1999-ben 1760 általános és 1839 középiskolai tanuló).³ A kisebbségi oktatás hálózata a nemzeti kisebbségek település-földrajzi sajátosságaihoz igazodik: román oktatás a déli és a délkeleti határ közelében, szlovák az északi és a délkeleti megyékben, szlovén a Muravidéken, horvát a nyugati széleken folyik. Kivételt jelentenek a német kisebbségi oktatás intézményei, amelyek szinte az egész országot behálózzák: 281 intézményükben 45 ezer diák tanul.

A „kisebbségi oktatás” gyűjtőfogalmába két, történetileg nagyon különböző problémaegyüttes tartozik: a nemzeti kisebbségek oktatásának és a cigány tanulók oktatásának problémaköre. Míg a nemzeti kisebbségek asszimilációjának előrehaladottsága elsősorban szervezési és szakmai-módszertani szempontból jelent nehézséget speciális oktatásukban, addig a cigányság társadalmi integrációjának problémái – beleértve ezekbe a velük szemben tapasztalható általános előítéletességet is – a legszélesebb értelemben vett társadalmi szempontból. Márpedig a cigány tanulók iskoláztatásának kudarcai azért is megkülönböztetett figyelemre kell, hogy számot tartsanak, mert ahogy társadalmi hátrányaik újratermelődésében az oktatási rendszer meghatározó szerepet játszik,⁴ úgy sikeres társadalmi integrációjukat is a megfelelő iskoláztatás segítené elő a legjobban.

Az Országos Közoktatási Intézet 1999. őszén átfogó kutatássorozatot indított a hazánkban élő nemzeti és etnikai kisebbségek oktatási helyzetének felmérésére.⁵ Célunk egyfajta állapotrajz felvázolása volt. Ezért arra törekedtünk, hogy sokféle forrásból nyerjünk képet a magyarországi kisebbségi oktatás helyzetéről és iskolai viszonyairól. Mintánkat többféle szempont egyidejű figyelembe vételével próbáltuk összeállítani.⁶ A minta elkészítése jelentős nehézségekkel járt, hiszen a kisebbségek rendkívül szétszórtnak élnek; a kisebbségi törvény 13 nemzeti és etnikai csoportot különböztet meg; különböző történelmi okok miatt nincsenek megbízható statisztikák a kisebbségekről, és

³ OM Oktatási statisztika 1999–2000.

⁴ Lásd például: Girán János – Kardos Lajos: A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének háttere. *Iskolakultúra*, 1997. 10. Melléklet.

⁵ A kutatás az Oktatási Minisztérium megbízásából készült. A kutatást Szabó Ildikó, Imre Anna és Marián Béla végezte.

⁶ A mintát Marián Béla készítette.

a kisebbségi oktatási rendszer sem alkalmas önmagában arra, hogy kutató-sunk mintájához kiindulási alapul szolgáljon.⁷

Hazánkban 13 bejegyzett kisebbség alakított kisebbségi önkormányzatokat. Vizsgálódásunkat azonban csak nyolc kisebbségre kívántuk kiterjeszteni: azokra, amelyek anyanemzete szomszédos hazánkkal, valamint a cigány kisebbségre. A szomszédság ellenére is kihagytuk az ukrán kisebbséget, mivel számaránya még a szlovén kisebbségnél is alacsonyabb, ráadásul a magukat ukrán származásúnak érzők szétszórtan élnek az országban. A kutatás során öt alminta kérdőíves lekérdezésére került sor.⁸

1. Az első almintába a települések *oktatásért felelős választott önkormányzati képviselői* kerültek: lehetőség szerint oktatási bizottsági elnökök, illetve tanácsnokok, a legkisebb településeken pedig a polgármesterek. Először velük készítettünk interjúkat, mivel őket tekintettük a további interjúalanyok beazonosításához a legilletékesebb forrásnak.

2. A második almintát *kisebbségi önkormányzati képviselők* alkották, ugyanazokról a településekről, ahol az oktatásért felelős önkormányzati képviselőket is kérdeztük. Lehetőség szerint azokkal a kisebbségi önkormányzati képviselőkkel készítettünk interjúkat, akik felelősek saját kisebbségük oktatási helyzetéért, de legalábbis affinitást mutattak az oktatási kérdések iránt.

3. A harmadik almintába azok az *iskolaigazgatók* (esetleg igazgatóhelyettesek) kerültek, akik azokat az intézményeket irányítják a kiválasztott településeken, ahova sok kisebbségi tanuló jár. Az intézmények kiválasztásában a következőket tartottuk szem előtt:

- a) a kisebbségi tanulók aránya érje el az összlétszám 10 százalékát, vagy
- b) legyen az intézményben olyan tanulócsoporthoz, amelybe legalább egy-harmadnyi kisebbségi tanuló jár, illetve
- c) az intézmény pedagógiai programjában az önkormányzattól kapott információk szerint legyenek kisebbségekhez kötődő elemek is (pl. nyelv- és/vagy kulturális ismeretek oktatása).

7 A településeket többlépcsős módon választottuk ki. Mindenütt a helyszínen kapott információk alapján jutottunk el a kisebbségi oktatásban érintett iskolákhoz. Ezt az indokolta, hogy a nemzetiségi oktatásnak több szintje van (nyelvtanító, kéttannyelvű és nemzetiségi tannyelvű oktatás); a kisebbségi oktatás finanszírozási sajátosságaihoz tartozik, hogy az iskolák anyagilag érdekelték a kiegészítő támogatások megszerzésében, valamint, hogy a magukat kisebbségekhez tartozóknak vallók száma a különböző forrásokban nagyon különböző.

8 A sztenderdizált kérdőíves interjúkat független kérdezőbiztosok készítették. A mintába került ötödik és nyolcadik osztályos tanulók osztálytermeikben töltötték ki a kérdőíveket a kérdezőbiztosok jelenlétében, tanáraik távollétében.

A nagyobb városokban (és néhány kistélepülésen is) több kisebbséggel kapcsolatban is készítettünk interjúkat, de egy kisebbség oktatásának vizsgálatahoz legfeljebb két intézményt választottunk ki településenként.

4. Azokban az iskolákban, ahol interjút készítettünk az intézményvezetőkkel, legalább két osztályfőnököt is kikérdeztünk: iskolánként minimum *egy ötödik és egy nyolcadik osztálynak megfelelő évfolyamon tanító pedagógust*. Azokban az intézményekben, ahol sok – zömében kisebbségi tanulócsoporthoz tartozó – működik, maximum négy pedagógussal készítettünk interjút. Azt, hogy az intézményben hány interjút érdemes készíteni és pontosan kikkel, az intézményvezetőktől tudtuk meg. Néhány olyan közép fokú oktatási intézménybe is ellátogattunk, amelyek részei a kisebbségi oktatás hálózatának.

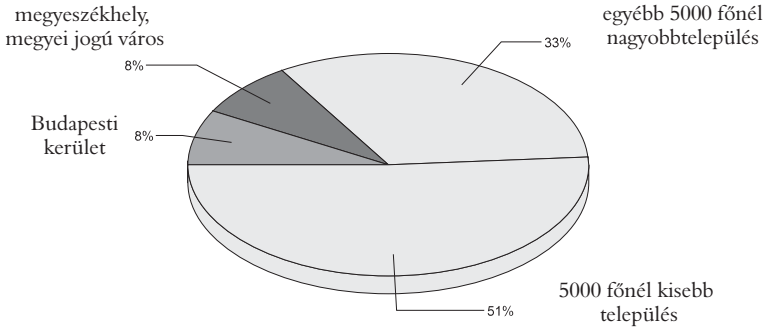
5. Végül azokban a tanulócsoporthoz, ahol megkérdeztük az osztályfőnököket, kérdőíveket töltetettünk ki a *diákokkal* is, függetlenül attól, hogy kötődnek-e valamelyik kisebbséghez vagy sem.

A mintakészítés alapja a megfelelő települések kiválasztása volt. Ehhez három adatbázis állt rendelkezésünkre: a KSH kisebbségi statisztikái, az 1998-as önkormányzati választások kisebbségi önkormányzati választásainak hivatalos eredményei, és a kisebbségi nyelvet oktató iskolák jegyzéke. Végül is összesen 264 települést (a budapesti kerületeket külön településnek számítva) jelöltünk ki, ám a végső mintába csak 255 került. A hiányzó 9 településen vagy nem alakult meg a kisebbségi önkormányzat, vagy az érintettek mereven elzárkóztak az interjúadástól. A mintába került települések nem fedik le pontosan az ország településszerkezetét és régióit. A kistélepülések száma jóval magasabb annál, mint amit az ott élők aránya indokolna. Ugyanakkor mintánk a lehető legjobban illeszkedik a nemzetiségek országon belüli regionális elhelyezkedéséhez. A minta kialakításánál arra törekedtünk, hogy a cigány kisebbség a kiválasztott települések legalább felében, a többi nemzetiség pedig számarányának megfelelően legyen reprezentálva. Ez utóbbi csak részben sikerült. A kisebb nemzetiségek (szlovénok, románok) kissé túl vannak reprezentálva, ám erre szükség volt ahhoz, hogy nemzetiségi bontásban is tudjunk valamit mondani a kisebbségek oktatási helyzetéről.

Az eredetileg kiválasztott 264 település közül 118-ban működik valamilyen központilag is nyilvántartott nemzetiségi oktatás. A lekérdezésekre két fázisban került sor 1999. szeptember közepe és 1999. november eleje között. Az elsőben a települési és a kisebbségi önkormányzati képviselőket, a másodikban pedig az intézményvezetőket és a pedagógusokat, illetve a tanulókat kérdeztük. A politikai, kisebbségpolitikai szinteket viszonylag kevés válaszadó reprezentálja. Az intézményvezetők és főleg a pedagógusok szintjén már valamivel jobb a helyzet,

ám csak a tanulói minták elemszámai olyan magasak, hogy lehetővé tegyenek igazán mély elemzéseket is. A többi alminta esetében viszont inkább kvalitatív jellegű a kutatás, mint kvantitatív.

1. ábra A mintába került települések nagyság szerinti megoszlása



I. A KISEBBSÉGI OKTATÁS – AZ OKTATÁSÉRT FELELŐS ÖNKORMÁNYZATI KÉPVISELŐK SZEMÉVEL

Az oktatásért felelős választott önkormányzati képviselőktől először is az oktatási intézményekre, illetve az oktatás finanszírozására vonatkozó településszintű adatokra kérdeztünk. A cigányokra, illetve a nemzeti kisebbségekre vonatkozó kérdéseket kettéválasztottuk, de ott, ahol értelmes volt, ugyanazokat a kérdéseket tettük fel mind a cigányokkal, mind a nemzeti kisebbségekkel kapcsolatban. A kérdőívben minden kisebbségnek külön blokkot szenteltünk. Ahol több nemzetiség is él a településen, az önkormányzati képviselők több kérdésblokkra válaszoltak, mint ott, ahol csak egy nemzeti kisebbséget találunk. (Több nemzetiség elsősorban a nagyvárosokban él egymás mellett.) Az ebből eredő statisztikai problémákat úgy kezeljük, hogy ahol ennek értelme van, nemzetiségi bontásban is közöljük a válaszmegoszlásokat, még akkor is, ha egyes nemzetiségek kapcsán csak nagyon kevés választ kaptunk. Közölt adataink amúgy sem tekinthetők az oktatásért felelős önkormányzati képviselők teljes alapsokaságára reprezentatívnak, hiszen a mintába került településeket speciális szempontok szerint választottuk ki, és az összes válaszadó száma sem túl magas (255 fő).

1. Az oktatásügy képviselője a települési önkormányzatoknál

Bár mintánk nem az összes magyar településre reprezentatív, csak a kisebbségi oktatás helyszíneire, de azért jellemző képet kaphatunk válaszadóink személyes adataiból. A választott képviselők 61 százaléka volt férfi és 39 százaléka nő. Ez valamivel kedvezőbb arány, mint ami általában jellemző a települési önkormányzati képviselőkre. Munkatársaink kifejezetten oktatási kérdésekkel foglalkozó képviselőket kerestek, akik a legtöbbször maguk is pedagógusok, így a pálya elnőiesedése okozza azt, hogy ezen a területen valamivel magasabb a nők jelenléte a politikai szférában, mint egyéb területeken. A képviselők átlagéletkora 46,2 év. A férfiaké kissé magasabb (47,3 év), mint a nőké (44,5 év). Azokon a településeken, ahol van román, illetve szerb nemzetiség, valamivel idősebbek az oktatásért felelős képviselők az átlagosnál (53,3, illetve 51,2 év). Az oktatásért felelős önkormányzati képviselők kétharmadának van pedagógiai végzettsége, 53 százalékuknak egyféle, 13 százalékuknak pedig többféle is. A nőknek, illetve a városokban élőknek az átlagosnál is nagyobb valószínűséggel van pedagógiai végzettségük (1. táblázat):

1. táblázat. A pedagógiai végzettségek az oktatásért felelős önkormányzati képviselők körében (%-ban)

| | <i>Van</i> | <i>Most szerzi meg</i> |
|-----------------------|------------|------------------------|
| Óvodapedagógus szakon | 2 | – |
| Tanítóképző szakon | 12 | – |
| Tanárképző főiskolán | 37 | 1 |
| Tudományegyetemen | 22 | 1 |
| Egyéb | 8 | 2 |

Ha a pedagógus-végzettség nem is alapkövetelmény az oktatásért felelős önkormányzati képviselők körében, a legalább középfokú végzettség, illetve a diploma annak tűnik. Válaszadóink között még a legkisebb falvakban sem akadt olyan, akinek legalább valamilyen szakképesítése ne lenne. Ugyanakkor a fővárosi kerületek és a megyeszékhelyek oktatásért felelős önkormányzati képviselői egytől egyig diplomások.

Figyelemre méltó, hogy a pártkötődés nem jellemző az oktatásért felelős önkormányzati képviselőkre, legalábbis a kisebb településeken nem. A fővárosi kerületekben a képviselők 76 százaléka tagja valamelyik pártnak, a megyeszékhelyeken 70 százalékuk, az 5000 főnél népesebb településeken viszont csak 31 százalékuk, az 5000 főnél kisebbeken pedig mindössze 7 százalékuk.

Úgy tűnik, hogy az oktatásért felelős önkormányzati képviselők körében még jobban háttérbe szorulnak a pártszempontok, mint az egyéb területen tevékenykedő képviselőknél. A pártszempontot nyilvánvalóan a szakmai szempont szorítja háttérbe.

A felmérés során olyan településeket kerestek fel munkatársaink, ahol koncentráltan él egy-egy nemzetiség. Ehhez képest mindössze az oktatásért felelős önkormányzati képviselők 24 százaléka érzi úgy, hogy kötődik valamelyik nemzetiséghez. A legtöbben a némethez (8%), a szlovákhöz (6%), illetve a horváthhoz (5%). Cigánynak azonban mindössze egyetlen (!) fő tekinti magát a 255 megkérdezettből, noha a felkeresett települések több mint a felében éppen a cigányok jelentik a legnagyobb lélekszámú kisebbséget. Nemzetiségű kötődésű települési önkormányzati képviselőket azonban többnyire csak a kisebb településeken találhatunk, elsősorban azokban, ahol többséget alkot a kisebbség. A nemzetiségű kötődésű önkormányzati képviselők 52 százaléka jól beszéli saját nemzetisége nyelvét, további 32 százalékuk pedig egy kicsit. Nemzetiségű kötődésűk tehát csaknem mindig nyelvismerettel társul. Ebből a szempontból a román és a német nemzetiség a kivétel, ahol a nemzetiségű kötődés kevésbé függ a nyelvtudástól, mint a többi nemzetiségnél.

Végül azt is megkérdeztük a települési önkormányzati képviselőktől, hogy személy szerint volt-e valamilyen konfliktusuk a településükön élő nemzeti vagy etnikai kisebbségekkel. A nemzetiségű kisebbségek esetén egy százalék alatt volt az igennel válaszolók aránya, a cigányok esetén viszont hat százalék. Ez a szám valójában az önkormányzati képviselők legalább tizedét jelenti, ha csak azok válaszait tekintjük, akiknek a településén valóban élnek cigányok. Még erre is lehetne talán azt mondani, hogy nem túl jelentős a szám, de figyelembe kell vennünk, hogy a kérdőív felépítése és az, hogy az Országos Közoktatási Intézet megbízásából készített felmérés „hivatalosnak” tűnhetett, afelé terelte válaszadóinkat, hogy elhallgassák személyes ellenérzéseiket, illetve konfliktusaikat.

A cigány kisebbséggel kapcsolatban a legtöbbször segélyezési ügyek miatt volt személyes konfliktusuk az önkormányzati képviselőknek. Ilyen válaszok hangzottak el: „Szóváltások a pénz miatt.” „A szociális ellátással kapcsolatban.” „Segélyezési ügyek miatt.” „Ami pénzt kapnak, magukra költenék, de én hivatalból ellenőrzöm, figyelem”. Néhányan bűntudatokról tettek említést, illetve csak úgy általában magatartási problémákról: „Betörték hozzánk.” „Életveszélyesen megfenyegettek.” „Hivatalos személy elleni erőszak, bírósági tárgyalás lett belőle.” „Szórakozóhelyen indok nélkül belém kötöttek.” „Magatartási problémák miatt.” „Nem akarnak dolgozni”. Kifejezetten nevelési kérdések miatt két képviselő került konfliktusba a településén élő romákkal:

„A felzárkóztatás miatt volt szóváltás.” „Nagyon sokszor a szülő akadályozza a nevelést.” Végül két képviselőnek a kisebbségi önkormányzati képviselőkkel voltak sűrűlódásai: „Személyes nem volt, az önkormányzati képviselővel voltak vitáim.” „A munkával járó konfliktusaim voltak a képviselőkkel.”

Az a három önkormányzati képviselő, akiknek nemzeti kisebbségekkel volt személyes jellegű konfliktusuk, nem tudtak vagy nem akartak még utalás-szerűen sem konkrétumokat mondani, így azt kell feltételeznünk, hogy ezek jelentéktelenek vagy magántermészetűek lehettek.

2. A közoktatás finanszírozása

A magyar településeken 1998-ban átlagosan a települések költségvetésének 33 százalékát fordították oktatási-nevelési célokra. Meglepő módon ez a szám egyáltalán nem függ a települések, illetve a költségvetések összességének nagyságától, sőt, attól sem, hogy az önkormányzati képviselők becslése szerint a lakosság hány százaléka 6–14 éves. Ugyanakkor a válaszok szóródása meglehetősen nagy: 10 és 75 százalék közötti, ami viszont azt sejteti, hogy so- kan csak érzésre, a pontos adatok ismeretének hiányában válaszoltak. Ez azért meglepő, mert az oktatásügyekért felelős választott politikai döntéshozók voltak a válaszadók. Sejtésünket az is alátámasztja, hogy a képviselők tizede nem tudott vagy nem akart válaszolni arra, hogy költségvetésük hány százalékát fordítják oktatási, nevelési célokra. A válaszmegtagadók elsősorban a kiste- pülések képviselői közül kerültek ki, akiknek iskolai végzettsége általában ala- csonyabb, mint a városok oktatásért felelős önkormányzati képviselőké.

Az oktatási kiadások pontos összegét csak az önkormányzati képviselők 78 százaléka tudta megmondani. Ezek nagysága 4 millió forinttól több mint egymilliárd forintig terjedt a települések méretétől, illetve a fenntartott intéz- mények számától függően. A kiadások forrásainak megnevezésénél pedig még ennél is nagyobb volt a zavar. Az önkormányzati képviselők 28 százaléka nem tudott vagy nem kívánt válaszolni arra a kérdésre, hogy oktatási kiadása- ik hány százalékát fedezik önkormányzati forrásból, illetve kiegészítő norma- tívából. Ráadásul egy részük az önkormányzati források közé számolta az álla- mi normatívát, más részük viszont csak az állami normatíván felüli önkor- mányzati részt vette figyelembe. Ezért az első kérdésre kapott válaszok használhatatlanok. Az viszont megállapítható, hogy a felkeresett települések mindegyike kap valamennyi kiegészítő normatívát, és ez az oktatási kiadások átlagosan 28 százalékára nyújt fedezetet.

Azon települések harmadánál van különbség az általános iskolák normatív önkormányzati támogatásában, ahol több intézmény is működik. A különbségtelt két, egyformán gyakori okkal indokolták: az épületek állagával, felszereltségbeli különbségével, illetve a nemzetiségi oktatás többlettámogatottságával. Néhány helyen a tanulók szociális rászorultsága, illetve a kisebb létszámú tanulócsoporthoz miatt van különbség a normatív támogatásban. Ezeket a szempontokat a roma gyerekeket oktató intézmények esetében említették.

A települések 26 százaléka külföldről (praktikusan a nemzetiségek anyaországától) is kap valamilyen támogatást az oktatási, nevelési feladatok ellátásához. A leggyakrabban a kisebb városok, illetve a német, a szlovén és a román nemzetiségűek részesülnek külföldi segítségben. Ugyanakkor a testvérvárosi kapcsolatok léte vagy hiánya alig befolyásolja azt, hogy kap-e valamilyen külföldi segítséget az adott település vagy sem. Az oktatási, nevelési feladatokhoz nyújtott segítség tehát nemcsak a testvérvárosi kapcsolatokon keresztül érkezik.

Külföldről legtöbbször tárgyi segítséget kapnak az oktatási intézmények: (használt) iskolabútort, számítógépeket, a nyelvi laborhoz szükséges felszereléseket, illetve különböző játékokat (az óvodák) és demonstrációs eszközöket (az iskolák). Gyakori a könyvdomány is, amikor nyelvkönyvekkel és/vagy nemzetiségi nyelven írott könyvekkel segíti az anyanyelv ápolását az anyaország. Ezekhez képest másodlagos, de azért nem ritka a csereüdültetések formájában nyújtott támogatás sem. Pénzadományokról viszont mindössze két kistélepülésen számoltak be. Az egyik helyen a német oktatás finanszírozására kaptak támogatást Németországból, a másikon pedig a roma tanulók szociális jellegű segélyezésére Hollandiából.

A finanszírozási kérdésekkel kapcsolatban végül azt is megkérdeztük, hogy az oktatási folyamat egyes szereplőinek mekkora súlyuk van az oktatás finanszírozásában, illetve az oktatás tartalmának meghatározásában általában. A finanszírozásban az iskolafenntartó önkormányzatoknak tulajdonították a legnagyobb súlyt a képviselők, az oktatás tartalmának meghatározásában viszont az iskolák vezetésének, s közel hasonló mértékben az Oktatási Minisztériumnak.

Mivel elsődleges célunk a kisebbségek oktatásával kapcsolatos kérdések feltárása volt, azt is megkérdeztük, hogy a felsorolt intézményeknek mekkora súlyuk van a *kisebbségi oktatás* tartalmának meghatározásában, illetve a kisebbségi oktatás finanszírozásában (2. táblázat). A két válaszor tulajdonképpen csak a kisebbségi szervezetek szerepét illetően különbözik egymástól. Az adatok mindenesetre arról tanúskodnak, hogy az önkormányzati

2. táblázat. Mekkora súlya van az oktatás általános tartalmának, illetve a kisebbségi oktatás tartalmának a meghatározásában, illetve mekkora súlya van az oktatás finanszírozásával kapcsolatban? (százfokú skálára vetítve)

| | Oktatás általában | | Kisebbségi oktatás | |
|---|-------------------|---------------|--------------------|---------------|
| | Tartalom | Finanszírozás | Tartalom | Finanszírozás |
| Az iskolafenntartó önkormányzatnak | 62 | 82 | 60 | 75 |
| Az Oktatási Minisztériumnak | 77 | 72 | 71 | 70 |
| A helyi önkormányzat oktatási bizottságának | 54 | 61 | 54 | 54 |
| Az iskolák vezetésének | 79 | 52 | 77 | 51 |
| A tanulók szükségleteinek | 55 | 38 | 54 | 38 |
| Az iskola pedagógusainak | 73 | 35 | 71 | 38 |
| A helyi kisebbségi önkormányzatoknak | 38 | 35 | 57 | 49 |
| Az egyházaknak | 38 | 35 | 24 | 17 |
| Az országos kisebbségi önkormányzatoknak | 32 | 29 | 52 | 44 |
| A szülőknek | 47 | 29 | 45 | 28 |

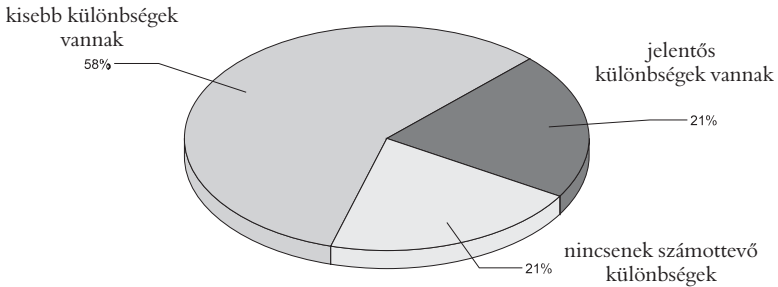
képviselők sem finanszírozási, sem tartalmi kérdésekben nem tulajdonítanak igazán nagy súlyt az oktatás közvetlen szereplőinek, összhangban azzal, hogy az egész oktatási rendszert eléggé felülről vezéreltnek látják.

3. Vélemények az oktatási intézményekről

A települések 46 százalékában működik egynél több általános iskola, értelemszerűen a nagyobb helyeken. Ahol több iskola is van, a megkérdezettek általában különbségeket látnak az iskolák színvonala között. Igaz, tipikusan csak kisebbeket. Az önkormányzati képviselők szerint a településen működő általános iskolák színvonala között jellemzően kisebb különbségek vannak, ezt állította a kérdezettek 58%-a, egyötödük jelentősnek ítélte az iskolák színvonala közti különbséget, másik egyötödük úgy látta, hogy nincsenek jelentős különbségek közöttük (21–21%) (2. ábra).

Az önkormányzati képviselők az országos átlaghoz képest általában nem érzékelnek különbséget a település oktatási intézményeinek felszereltségében sem. 61%-uk átlagosnak vélte a településen működő oktatási intézmények feltételeit, mindössze egyhatedük véli úgy, hogy ezen a téren elmaradná-

2. ábra. A településen működő általános iskolák színvonala közötti különbségek az önkormányzati képviselők szerint (a több iskolát is működtető települések százalékában)



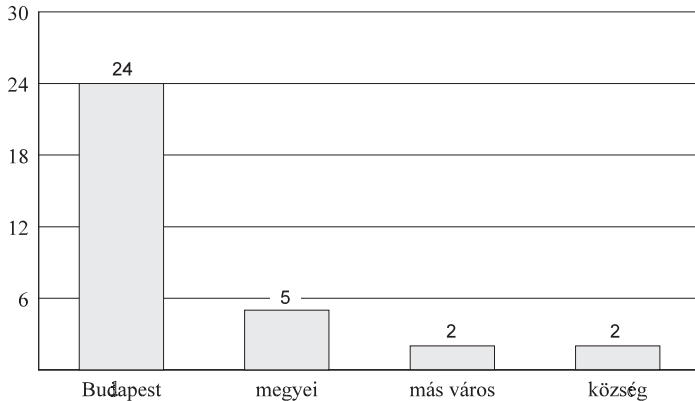
nak az országos átlagtól, s 17%-uk szerint jobb annál. Ugyanakkor a válaszok településtípusonkénti elemzéséből az a figyelemre méltó összefüggés derül ki, hogy az iskolák felszereltségének megítélése alapvetően a település nagyságának függvénye. Minél nagyobb településről van szó, annál inkább úgy vélik az önkormányzati képviselők: iskoláik az átlaghoz képest jobb felszereltségűek. Ebből a szempontból különösen szembeszökő a budapestiek kedvező véleménye (3. ábra).

A település oktatási intézményeiben folyó pedagógiai munkával már sokkal elégedettebbek az önkormányzati képviselők, mint felszereltségükkel. Közel fele gondolja, hogy az oktatási intézmények pedagógiai munkája jobb, mint az országos átlag, és azok is, akiknek más a véleményük, csak az országos átlagnak megfelelő színvonalúnak, nem pedig ennél rosszabbnak tartják az intézményekben folyó pedagógiai munkát.

Míg iskoláik tárgyi felszereltségéről a budapesti önkormányzati képviselők vélekedtek a legjobban, addig a bennük folyó pedagógiai munkát már a megyei jogú városok önkormányzati képviselői értékelik a legmagasabbra (4. ábra). Ez összhangban van a lakosság körében végzett közvélemény-kutatások hasonló eredményeivel.

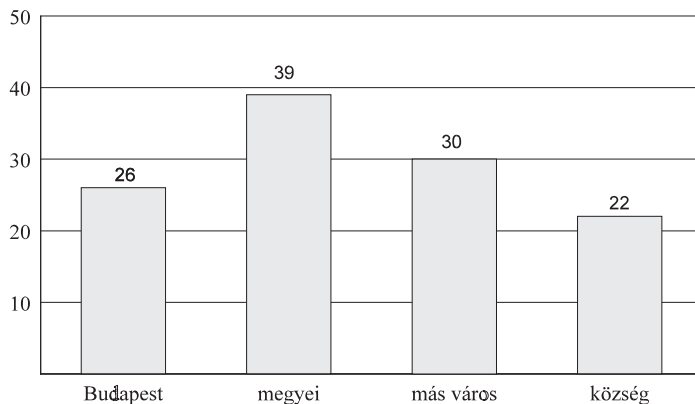
Mindezek után arra kértük az önkormányzati képviselőket, hogy nevezék meg településük legjobb, illetve leggyengébb általános iskoláját, valamint mondják meg, melyik általános iskolába jár a legtöbb cigány, illetve nemzeti-ségi tanuló. Az önkormányzati képviselők a négy kategóriához még a fővárosi

3. ábra Az iskolák felszereltségének megítélése az önkormányzati képviselők körében, településnagyság szerint (-100-tól +100-ig terjedő mérleg-indexre vetítve)



kerületekben, illetve a megyeszékhelyeken, megyei jogú városokban sem mindig tudtak négy különböző intézményt megfeleltetni. Legjobb iskolát 30 százalékuk, leggyengébbet 22 százalékuk tudott kiemelni. Olyat, ahová a legtöbb cigány tanuló jár, a települések harmadában említettek, olyat pedig, ahová a legtöbb nemzetiségi tanuló, a negyedükben. A legjobb iskolák között

4. ábra Az iskolák pedagógiai munkájának megítélése az önkormányzati képviselők körében, településnagyság szerint (-100-tól +100-ig terjedő mérleg-indexre vetítve)



3. táblázat. A település legjobb és leggyengébb általános iskolájának értékelése (1-től 5-ig terjedő átlagosztályzatokban)

| <i>N=71</i> | <i>Legjobb</i> | <i>Leggyengébb</i> | <i>Különbség</i> |
|---|----------------|--------------------|------------------|
| A diákok tanulmányi teljesítménye | 4,17 | 3,02 | 1,15 |
| A diákok továbbtanulási esélyei | 4,56 | 3,47 | 1,09 |
| Az oktatás színvonala | 4,37 | 3,44 | 0,93 |
| A diákok szorgalma, fegyelmezettsége | 3,92 | 3,27 | 0,65 |
| Az iskola számítástechnikai felszereltsége | 3,96 | 3,33 | 0,63 |
| Kulturális tevékenység, a szakkörök száma és színvonala | 4,24 | 3,61 | 0,63 |
| Sportolási lehetőségek, sporttevékenység | 4,34 | 3,76 | 0,58 |
| A pedagógusok felkészültsége, képzettsége | 4,30 | 3,77 | 0,53 |
| Az iskola felszereltsége | 3,77 | 3,36 | 0,41 |
| A tanulók számára szervezett szabadidős programok | 4,00 | 3,63 | 0,37 |
| A napközi, a tanulószoba színvonala | 3,98 | 3,62 | 0,36 |
| Az iskolaépület állaga | 3,66 | 3,38 | 0,28 |
| A diákétkeztetés színvonala | 4,12 | 3,91 | 0,21 |
| A szociális és gyermekvédelmi munka színvonala | 3,98 | 3,83 | 0,15 |
| A pedagógusok bérezése | 3,06 | 2,93 | 0,13 |

gyakran említettek gyakorló, illetve egyházi iskolákat, a legtöbb cigány tanuló által látogatott intézmények között pedig feltűnően magas volt a kihelyezett tagozatok és a kisegítő iskolák aránya. Azokon a településeken, ahol működik kifejezetten nemzetiségi oktatási intézmény, természetesen ezeket nevezték meg, mint a nemzetiségiek által leginkább látogatott intézményeket, más jellegzetességeket azonban nem tudtunk megállapítani.

A 3. táblázatban összevetettük a legjobb iskolák átlagait a leggyengébbekkel. Ilyen összevetést 71 településen lehetett készíteni. Az átlagokat két tizedesjegy pontossággal adtuk meg, noha ezek megbízhatósági intervalluma ilyen kis elemszámnál mindössze $\pm 0,08$ – $0,14$ körüli (az osztályzatok szóródásától függően). A 4. táblázatban a legjobb iskolák átlagait azokkal vetettük egybe, ahova a legtöbb cigány tanuló jár. Ilyen összevetést mindössze 46 településen lehetett készíteni. Ez egyben azt jelenti, hogy a 4. táblázat átlagainak megbízhatósága csak $\pm 0,11$ – $0,17$. Végül az 5. táblázatban a legjobb iskolák átlagait a legtöbb nemzetiségi tanuló által látogatott iskolák átlagaival vetettük egybe. Ezt az egybevetést 31 településen lehetett elkészíteni, és az átlagok megbízhatósága itt $\pm 0,13$ – $0,24$.

4. táblázat. A település legjobb és a legtöbb cigány tanuló által látogatott általános iskolájának értékelése (1-től 5-ig terjedő átlagosztályzatokban)

| <i>N=46</i> | <i>Legjobb</i> | <i>Cigány tanulók</i> | <i>Különbség</i> |
|---|----------------|---------------------------|------------------|
| A diákok továbbtanulási esélyei | 4,63 | 3,33 | 1,30 |
| A diákok tanulmányi teljesítménye | 4,21 | 3,07 | 1,14 |
| Az oktatás színvonala | 4,51 | 3,76 | 0,95 |
| A diákok szorgalma, fegyelmezettsége | 4,02 | 3,10 | 0,92 |
| Az iskola számítástechnikai felszereltsége | 4,00 | 3,36 | 0,64 |
| Sportolási lehetőségek, sporttevékenység | 4,41 | 3,80 | 0,61 |
| Kulturális tevékenység, a szakkörök száma és színvonala | 4,36 | 3,77 | 0,59 |
| Az iskola felszereltsége | 3,77 | 3,36 | 0,41 |
| Az iskolaépület állaga | 3,67 | 3,33 | 0,34 |
| A pedagógusok felkészültsége, képzettsége | 4,31 | 4,00 | 0,31 |
| A diákétkезtetés színvonala | 4,18 | 3,89 | 0,29 |
| A napközi, a tanulószoba színvonala | 3,98 | 3,76 | 0,22 |
| A pedagógusok bérezése | 3,15 | 3,02 | 0,13 |
| A szociális és gyermekvédelmi munka színvonala | 4,02 | 3,90 | 0,12 |
| A tanulók számára szervezett szabadidős programok | 3,72 | 3,72 | 0,00 |

A táblázatból elsősorban az derül ki, hogy az önkormányzati képviselők azt az iskolát tekintik legjobbnak, amelyik a legtöbb esélyt nyújtja a továbbtanulásra, másrészt az, hogy az iskolák anyagi lehetőségeivel és különösen a pedagógusok bérezésével nem igazán elégedettek.

A legjobb és a leggyengébb iskola között elsősorban tanulmányi eredményesség szerint tesznek különbséget az oktatásért felelős önkormányzati képviselők. Az iskolák eltérő anyagi lehetőségei ehhez képest másodlagosak. Oktatáspolitikai szempontból különösen figyelemre méltó, hogy a pedagógusok bérezésében nem látnak lényegi különbséget, azaz egyáltalán nem érzik jellemzőnek a magyar iskolákra, hogy érvényesülne a minőségi szempont a tanárok bérezésében. Ugyanakkor a szociális és a gyermekvédelmi munka színvonalában sem éreznek lényeges különbséget a legjobb és a leggyengébb iskola között.

Ha megnézzük az 4. táblázatot, amelyben a település legjobb iskoláját a legtöbb cigány tanuló által látogatott iskolával hasonlítottuk össze, akkor talán az a legfeltűnőbb, hogy az adatok nagyon hasonlítanak a legjobb és a leggyengébb iskolákat összehasonlító 3. táblázat adataihoz. Ez egyáltalán nem

5. táblázat. A település legjobb és a legtöbb nemzetiségi tanuló által látogatott általános iskolájának értékelése (1-től 5-ig terjedő átlagosztályzatokban)

| <i>N=31</i> | <i>Legjobb</i> | <i>Nemzetiségi tanulók</i> | <i>Különbség</i> |
|---|----------------|--------------------------------|------------------|
| A diákok továbbtanulási esélyei | 4,72 | 4,03 | 0,69 |
| Az oktatás színvonala | 4,45 | 3,81 | 0,64 |
| A diákok tanulmányi teljesítménye | 4,16 | 3,58 | 0,58 |
| Sportolási lehetőségek, sporttevékenység | 4,47 | 3,93 | 0,54 |
| A diákok szorgalma, fegyelmezettsége | 4,00 | 3,59 | 0,41 |
| A napközi, a tanulószoba színvonala | 4,15 | 3,74 | 0,41 |
| Kulturális tevékenység, a szakkörök száma és színvonala | 4,24 | 3,86 | 0,38 |
| A pedagógusok felkészültsége, képzettsége | 4,26 | 3,90 | 0,36 |
| A diákétkезtetés színvonala | 4,23 | 3,90 | 0,33 |
| Az iskola számítástechnikai felszereltsége | 4,00 | 3,72 | 0,28 |
| Az iskolaépület állaga | 3,74 | 3,58 | 0,24 |
| Az iskola felszereltsége | 3,73 | 3,57 | 0,16 |
| A szociális és gyermekvédelmi munka színvonala | 3,97 | 3,83 | 0,14 |
| A tanulók számára szervezett szabadidős programok | 3,97 | 3,87 | 0,10 |
| A pedagógusok bérezése | 2,88 | 2,88 | 0,00 |

véletlen, ugyanis a *leggyengébbnek ítélt iskolák a lehetséges esetek 80 százalékában megegyeznek azzal az iskolával, ahova a legtöbb cigány tanuló jár.* Ez meglehetősen súlyos összefüggés. Az egyetlen komoly különbség a két táblázat között a tanulók szorgalma, fegyelmezettsége terén mutatkozik. Eszerint az oktatás önkormányzati felelősei hajlamosak a cigány tanulókat az átlagosnál is fegyelmezetlenebbnek és kevésbé szorgalmasnak látni. Ugyanakkor a szociális munka és a bérezés tekintetében itt sincsenek szignifikáns különbségek. Ez persze csak részben jó hír, hiszen a cigány családok szociális helyzete rosszabb, mint a többséghez tartozó családoké, és gyermekeik nagy része jelentős kulturális hátránnyal kerül az iskolákba, így a pozitív diszkriminációnak nagyon is helye lenne az iskolai gyermekvédelemben, illetve a cigány tanulók oktatását vállaló pedagógusok bérezésében (5. táblázat).

A legjobb iskolák és a legtöbb nemzetiségi tanuló által látogatott iskolák között kisebbek a különbségek, mint a legjobbak és a legtöbb cigány tanuló által látogatottak között. Ez azt mutatja, hogy a nemzetiségi tanulók oktatásában kisebbek a feszültségek, mint a cigány tanulók oktatásában. Ráadásul néhány esetben a legjobb iskola és a legtöbb nemzetiségi tanuló által látogatott iskola egybeesik.

Ugyanakkor van néhány elgondolkoztató adat az 5. táblázatban. Például az, hogy a nemzetiségi tanulókat oktató intézmények kulturális tevékenysége nem ki-magasló, noha azt gondolhatnánk, hogy ezeknek az egyik legfontosabb felada-ta a nemzetiségi kultúrák életbenntartása magas színvonalú szakköri munká-val és egyéb módon.

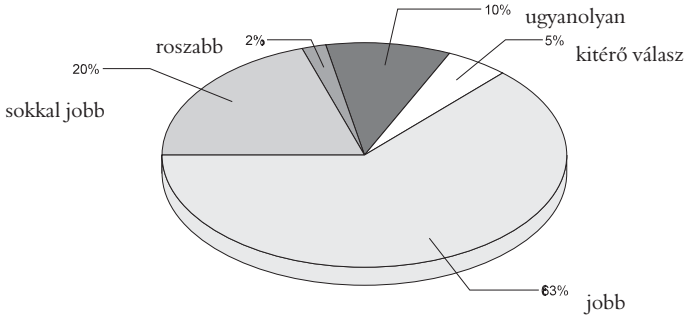
4. A kisebbségek helyzetének megítélése az önkormányzati képviselők körében

Mintánk kialakításánál arra törekedtünk, hogy jól reprezentáljuk a ki-sebbségek által is lakott településeket, és ez alapvetően sikerült is. Ennek fé-nyében érdekes adat, hogy mindössze a felkeresett települések 15 százaléká-nak határán láthatók nemzetiségi nyelvű helységnevtáblák. A középületek esetében valamivel jobb a helyzet, ezek 18 százalékán látható nemzetiségi nyelvű tábla. A magyar településeken horvát, német, szlovák és cigány nyel-vű feliratokkal találkozhatunk a leggyakrabban (ebben a sorrendben). Itt az a figyelemreméltó, hogy a sorrend nem fedi le a nemzetiségek számarányait. Ez elsősorban abból fakad, hogy nemzetiségi nyelvű táblákat ott helyeznek el, ahol nem szórványos az adott nemzetiség jelenléte.

Az önkormányzati képviselők többsége szerint hazánkban jobb a nemze-ti kisebbségek helyzete, mint a környező országokban (5. ábra). Ha az ábrán látható adatokat -100-tól +100-ig terjedő mérleg-indexre vetítjük, akkor +53 pontnak adódik a válaszok átlaga – összhangban azzal, hogy azért nem gondolják sokan, hogy sokkal jobb lenne nálunk a nemzeti kisebbségek hely-zete, mint szomszédainknál. Az index-értékek alakulását érdemben nem be-folyásolja a válaszadók, illetve a település egyetlen jellemzője sem. Az azon-ban megállapítható, hogy a német kisebbség helyzete a legjobb: azokon a tele-püléseken, ahol számottevő a német nemzetiség jelenléte, 62 pont a mutató átlaga, míg a többi helyen csak 50 pont.

Amikor arra kértük a képviselőket, hogy hasonlítsák össze saját települé-süket más magyar településekkel a nemzeti, etnikai kisebbségek helyzete szempontjából, a modális vélemény az volt, hogy nincs közöttük különbség. A mérleg-index átlaga pedig +31 pontnak adódott. Az index-értékek alakulá-sát ebben az esetben befolyásolja a válaszadók iskolai végzettsége is. A diplo-más önkormányzati képviselők hajlamosabbak saját településükön kedve-zőbbnek látni a kisebbségek helyzetét, míg a kevésbé iskolázottak még az átl-a-gosnál is nagyobb valószínűséggel vélekednek úgy, hogy nincs különbség saját településük és más települések között. Az is megállapítható, hogy a

5. ábra. Milyen a nemzeti kisebbségek helyzete a környező országokhoz viszonyítva? (%-ban)



németek és a szlovákok által lakott településeken magasabbak az index-átlagok, mint máshol.

Végül ara kértük az önkormányzati képviselőket: mondják meg, mennyire értenek egyet 12 állítással, melyeket a cigány kisebbség és a többség viszonyával kapcsolatban fogalmaztunk meg (6. táblázat). A válaszok szerint az önkormányzati politikusoknak nincsenek komoly előítéleteik a cigánysággal szemben. Ez azonban nem jelenti azt, hogy minden képviselő teljesen előítélet-mentesen viszonyulna hazánk legnagyobb lélekszámú kisebbségéhez. Viszonylag sokan vélekednek úgy, hogy a romák tehetnek arról, hogy hátrányos a helyzetük az oktatásban. Az is elgondolkoztató, hogy nagyon egyetértenek azzal is, hogy a nemzeti-ségi tanulóknak elsősorban magyarul kell megtanulniuk. Ez talán a pártállami típusú nemzetiségpolitika továbbélésének tűnik, amely szerint a jó nemzetiségi polgárokat csak népviseletük és táncaik különböztetik meg a többiektől, anyanyelvi jogaik viszont erősen korlátozottak.

A válaszok együtt-járásai azt mutatják, hogy a 12 állítás 4+1 faktor (attitűd) köré rendeződik az önkormányzati képviselők fejében. A +1 faktort az az állítás alkotja önmagában, miszerint: „A nem cigányok többsége előítélettel viseltetik a cigányokkal szemben.” A többi állítás alapján kirajzolódó négy faktor struktúráját a 7–9. táblázatokban mutatjuk be.

Az 1. faktorhoz nagy súllyal kötődő állításokkal azok értenek egyet, akik szükségesnek vélik az állami szerepvállalást a cigány tanulók felzárkóztatásában. Ez viszont együtt jár azzal, hogy kik mennyire tartja felelősnek magukat a romák tanulási szempontból (is) hátrányos helyzetéért. Ahol számottevően

6. táblázat. Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel? (százfokú skálára vetítve)

| | Önkormányzati képviselők |
|--|--------------------------|
| A cigányoknak ugyanolyan lehetőségeket kell biztosítani az oktatásban, mint a többi nemzetiségnek. | 94 |
| Az iskolában minden kisebbségi tanulónak elsősorban magyarul kellene megtanulnia. | 83 |
| A cigány tanulók felzárkóztatásának költségeit az államnak kell állnia. | 81 |
| Azoknak a pedagógusoknak, akik cigány tanulókat tanítanak, ismerniük kell a cigányság kultúráját. | 76 |
| Megfelelő pedagógiai módszerrel a cigány gyermekek jó eredményt érhetnek el az iskolákban. | 76 |
| Az államnak a cigány tanulók továbbtanulását külön is támogatnia kellene. | 67 |
| A nem cigányok többsége előítélettel viseltetik a cigányokkal szemben. | 64 |
| A cigányok többségének iskolázatlanságáért maguk a cigányok felelősek. | 60 |
| A nem cigány gyerekeknek is meg kell ismerkedniük a cigányok kultúrájával és történelmével. | 56 |
| Ahol sok nemzetiség él, azoknak is tanulniuk kellene a nemzetiség nyelvét, akiknek más az anyanyelvük. | 44 |
| A cigány szülők pont olyan fontosságot tulajdonítanak gyermekük iskolai sikerességének, mint mások. | 38 |
| A cigány tanulókat minden iskolában külön kellene tanítani. | 10 |

sok roma él, egyértelműen pozitív a faktor-értékek átlaga, míg, ahol nem élnek romák, negatív az átlag. Ez azt jelzi, hogy a cigány tanulók oktatásával kapcsolatos problémákkal valóban találkozó önkormányzati politikusok érzik csak igazán fontosnak az állami szerepvállalást ezek orvoslásában. Másrészt annál pozitívabb a faktor-értékek átlaga, minél nagyobb a település. Negatív átlagot csak a községekben kaptunk (8. táblázat).

A 2. faktorhoz kötődő állításokkal azok hajlamosak egyetérteni, aki értéknek tekintik a kulturális sokszínűséget, és akik szerint jó módszer a kisebbségekkel szembeni előítéletek oldására kultúrájuk megismerése. A faktorértékek átlaga kiugróan magas azokon a helyeken, ahol számottevő a szerb, illetve a horvát nemzetiség jelenléte. A válaszadók életkora is befolyásolja a faktorértékek átlagait. A 30–45 évesek körében határozottan negatív az átlag, míg a többi korcsoportban nulla körüli, de pozitív (9. táblázat).

7. táblázat. A többség és a kisebbségek viszonyának gondolati struktúrái a faktorelemzés szerint (faktorsúlyokban)

| <i>1. faktor: állami szerepvállalás</i> | <i>Faktorsúly</i> |
|---|-------------------|
| A cigány tanulók felzárkóztatásának költségeit az államnak kell állnia. | +0,77 |
| Az államnak a cigány tanulók továbbtanulását külön is támogatnia kellene | +0,76 |
| Azoknak a pedagógusoknak, akik cigány tanulókat tanítanak, ismerniük kell a cigányság kultúráját. | +0,54 |
| Megfelelő pedagógiai módszerrel a cigány gyermekek jó eredményt érhetnek el az iskolákban. | +0,29 |
| A cigány szülők pont olyan fontosságot tulajdonítanak gyermekük iskolai sikerességének, mint mások. | -0,40 |
| A cigányok többségének iskolázatlanságáért maguk a cigányok felelősek. | -0,29 |

8. táblázat

| <i>2. faktor: multikulturalitás</i> | <i>Faktorsúly</i> |
|--|-------------------|
| Ahol sok nemzetiség él, azoknak is tanulniuk kellene a nemzetiség nyelvét, akiknek más az anyanyelvük. | +0,77 |
| A nem cigány gyerekeknek is meg kell ismerkedniük a cigányok kultúrájával és történelmével. | +0,75 |
| Azoknak a pedagógusoknak, akik cigány tanulókat tanítanak, ismerniük kell a cigányság kultúráját. | +0,46 |
| Megfelelő pedagógiai módszerrel a cigány gyermekek jó eredményt érhetnek el az iskolákban. | +0,40 |

9. táblázat.

| <i>3. faktor: egyenlődsdi</i> | <i>Faktorsúly</i> |
|--|-------------------|
| Az iskolában minden kisebbségi tanulónak elsősorban magyarul kellene megtanulnia. | +0,76 |
| A cigányoknak ugyanolyan lehetőségeket kell biztosítani az oktatásban, mint a többi nemzetiségnek. | +0,75 |
| A cigányok többségének iskolázatlanságáért maguk a cigányok felelősek. | +0,49 |

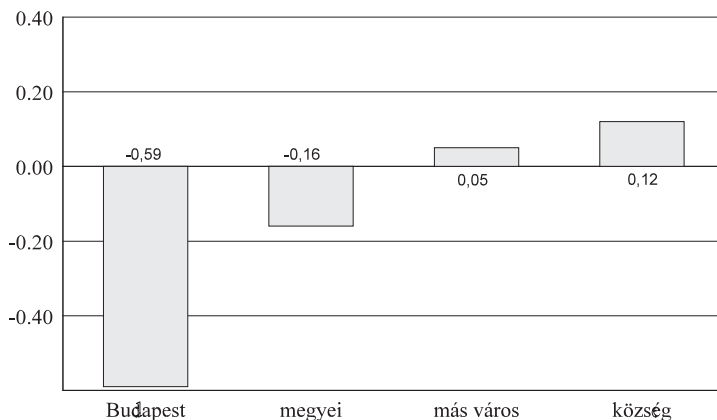
10. táblázat

| <i>4. faktor: egyenlőség</i> | <i>Faktorsúly</i> |
|---|-------------------|
| A cigány szülők pont olyan fontosságot tulajdonítanak gyermekük iskolai sikerességének, mint mások. | +0,61 |
| Megfelelő pedagógiai módszerrel a cigány gyermekek jó eredményt érhetnek el az iskolákban. | +0,55 |
| A cigány tanulókat minden iskolában külön kellene tanítani. | -0,67 |
| A cigányok többségének iskolázatlanságáért maguk a cigányok felelősek. | -0,56 |

Akik a 3. faktorhoz kötődő állításokkal értenek egyet, azok a többség és a kisebbségek között nem kívánnak különbségeket tenni, de látni sem. Érdekes, de nem meglepő módon ehhez az attitűdhez kötődik annak az állításnak az elfogadása is, hogy a cigányok többségének iskolázatlanságáért maguk a cigányok felelősek. Ez jól jelzi, hogy a nagyon pozitív faktor-értékek a pozitív diszkrimináció elvének elvetését is jelzik, de a negatív megkülönböztetését is. Arra is érdemes felfigyelnünk, hogy éppen az e faktorhoz nagy súllyal kötődő két állítással értenek a leginkább egyet az oktatásért felelős önkormányzati politikusok. A faktor-értéktáblákat csak a válaszadók lakóhelye és iskolázottsága befolyásolja jelentősen. Az egyetemi végzettségűek körében egyértelműen negatív az átlag, míg a csupán érettségivel rendelkezők körében határozottan pozitív. A település nagyságával pedig egyenes arányban nő a faktor elutasítottsága. Az összefüggést érdemes ábrával is szemléltetni (6. ábra).

Végül a 4. faktor pozitív értékei azt jelzik, hogy a válaszadó nem tesz különbséget a romák és a többséghez tartozók tanulási potenciáljai között, míg a negatív értékek ennek az ellenkezőjét. A legnegatívabb átlagokat azoknak a képviselőknek a körében kaptuk, akiknek még érettségjük sincs, de pozitívra csak a diplomások körében váltanak az átlagok. Részben ebből adódik az is, hogy a fővárosi képviselők körében a legmagasabbak a faktorátlagok, míg a községekben élők körében negatív (10. táblázat).

6. ábra. A 3. („egyenlődsdi”) faktor átlagai településnagyság szerint



5. A cigány kisebbség helyzetének megítélése az önkormányzati képviselők körében

A 255 település közül 160-ban számottevő volt a cigány kisebbség jelenléte. Ezeken a településeken egy külön kérdőív-blokkot is lekérdeztünk az oktatásért felelős önkormányzati képviselők körében. Először is arra kértük őket, hogy iskolai osztályzatokkal értékeljék a cigányok és a nem cigányok kapcsolatát saját településükön. A legtöbben közepesnek (41%), illetve jónak (37%) ítélték ezt, ám két településen súlyos konfliktusok vannak a romák és a nem romák között, további 7 százalékuknál pedig az elégségest választották a képviselők a kapcsolat jellemzésére. Ha a válaszokat százfokú skálára vetítjük, 63 pontnak adódik az átlag. Az átlagértékek alakulásából az alacsony esetszám miatt nem tudunk túl sok következtetést levonni. Annyi azért elmondható, hogy a vidéki városokban valamivel rosszabbnak értékelték a romák és a nem romák kapcsolatát a képviselők, mint a fővárosban, illetve az 5000 lakosnál kisebb településeken.

Azoktól a képviselőktől, akik 1-est, 2-est vagy 3-ast adtak, megkérdeztük, hogy mik voltak a legsúlyosabb konfliktusok az elmúlt években a cigányok és a nem cigányok között. A kérdésre néhányan kitérő választ adtak, így mindössze 50 képviselő mondott értékelhető dolgokat. Az említett konfliktusok eltérő súlyúak és természetűek (a többször említett válaszok mellett zárójelben feltüntettük az említések számát):

- Az országos médiákban is helyet kapó botrányok: „Rádió u. 11. lakásfoglalás, kiköltöztetés, bontás.” „Telepi cigányok kilakoltatása.” „Molotov-koktélós megnyilvánulások.”
- Előítélet-gyökerű konfliktusok: „Skinhead megmozdulások.” „Kocsmai verekedések, atrocitások tömegközlekedési eszközökön.” „Apróbb összetűzések.” „Kisebbségi perpatvarok.” „A polgároknak előítéleteik vannak, ez hátráltatja az önkormányzat munkáját.” „Kisebbségi verekedések voltak csak.” „Megrongálták a cigány holocaust emlékművet.”
- Oktatással kapcsolatos konfliktusok: „Egy helyi általános iskola eltanácsolt 12 gyereket a cigány származása miatt. Ezt a nagy ellentéteket szító helyzetet az Önkormányzat oldotta meg.” „Jelentősen növekszik a számuk, egy iskolában koncentrálódnak, és a nem cigányok nem viszik oda a gyerekeiket.” „Iskolai tankötelezettség teljesítése, magyar-cigány tanulócsoporthoz osztás.”
- Munkanélküliség, szociális segélyezés: „Munkanélküliség, segélyezés.” (3 említés) „Szociálpolitikai feszültségek.” „Lakáshelyzetből adódó gondok.” (2 említés) „Nincsenek munkahelyi lehetőségek.” „A munkanélküliség miatt

kialakult helyzet és szociális háttér.” „Munkanélküliségből és lopásokból származók.” (2 említés) „A munkavállalási lehetőségek okozzák a legnagyobb problémát.” „A segélyek osztása a közvéleményben rossz érzést kelt.”

- Bűnözés: „Kéretés, iskolás gyerekek bántalmazása, megélhetési bűnözés, verekedések.” „Bűnesetek, lopások, betörések.” (9 említés) „Vagyon elleni bűncselekmények, agresszív magatartás.” „Lopások, verekedések.” „Szomszéd-lopások.” „Kábellopások, verekedések.” „Rablótámadások.” „Prostitúció, alapvető együttélési normák be nem tartása.”
- Életmód, kulturális különbségek: „Különböző tisztasági igények.” „Nagyon eltérő kulturális háttér, életmódbeli különbségek.” „A cigányság elmaradottsága, társadalmi problémái miatt.” „Életviteli problémák.” „Viselkedési kultúrájuk kifogásolható.” „Elégé kiszámíthatatlanok, megbízhatatlanok.”
- Egyéb: „Az etnikai program kialakításában félreértések voltak a kisebbségi önkormányzattal.”

Mint láttuk, az önkormányzati képviselők nem tartják felhőtlennek településükön a romák és a többség kapcsolatát. Országos szinten viszont sokkal problémásabbnak vélik ezt a kapcsolatot, mint saját településük szintjén. A saját településen 63 pont volt a kapcsolat harmonikusságának mutatója, országos szinten viszont ugyanez az index mindössze 44 pont.

Természetesen arra is megkértük az oktatásért felelős önkormányzati képviselőket, hogy értékeljék a települési és a cigány kisebbségi önkormányzat kapcsolatát. E mutató átlaga 74 pontnak adódott. A három mutató természetesen korrelál egymással, de nem igazán szorosan. Ez azt jelenti, hogy egyrészt egy általános attitűd alapján válaszoltak a képviselők, másrészt a tapasztalataik alapján. Mindennek fényében különösen figyelemre méltó, hogy a települési és a cigány kisebbségi önkormányzat kapcsolatát a legmagasabb iskolai végzettségű válaszadók tartják a legkevésbé harmonikusnak. Azoktól, akik közepesnek vagy gyengébbnek ítélték ezt a kapcsolatot, megkérdeztük: mik voltak a leg súlyosabb konfliktusok az elmúlt években. A kérdésre csak kevesen válaszoltak érdemben, de a válaszok tanulságosak: „Nincs konfliktus, de nincs kapcsolat sem, illetve csak egyirányú.” (3 említés) „Tudatlanok, nem látjuk őket.” „Nem tartják be a határidőket, még saját érdekeikben sem.” „Költségvetési elszámolási vita.” (4 említés) „Önkényes lakásfoglalás, az önkormányzat tulajdonának elfoglalása, rongálás.” „Csak akkor működik a cigány önkormányzat, ha pénz kell nekik.” (2 említés) „Magatartási problémák, feltűnési viselkedés.” „Öt éve folyik egy vita a lakásépítéssel kapcsolatban, a polgármesteri hivatal rajta ül az ügyön, nem méri ki a telkeket.”

A legtöbb képviselő úgy vélekedik, hogy az lenne a legjobb a cigányság számára, „ha nem adnák fel saját kultúrájukat, de nem is különülnének el a nem cigányoktól”. 86 százalékuk választotta ezt a válaszlehetőséget. 9 százalékuk viszont úgy véli, az

lenne a legjobb, „*ha átvennék a nem cigányok életmódját, és teljesen beolvadnának a többségbe*”. Azt viszont mindössze 3 százalékuk gondolja jónak, ha a cigányok *elkülönülten, egymás között élnének*. A képviselők tehát tisztában vannak azzal, hogy a cigányoknak és a nem cigányoknak együtt kell élniük, és csak kisebb részük erőltetné rá teljes mértékben a többség kultúráját a romákra.

Ugyanakkor az oktatásért felelős önkormányzati képviselők fele szerint a cigány tanulók oktatását pontosan ugyanúgy kellene megszervezni, mint a többi tanulóét. Egyharmaduk viszont azt a válaszlehetőséget találta vonzóbbnak, hogy a cigány tanulókat vegyes osztályokban tanítsák, de külön kisebbségi foglalkozásokat kellene tartani a számukra. További 8 százalékuk szerint is vegyes osztályokban kellene tanítani őket, de délutáni vagy vasárnapi fakultatív foglalkozásokkal kiegészítve. Végül 5 százalékuk szerint vegyes iskolákban, önálló cigány osztályokban kellene megszervezni a roma gyerekek oktatását. A külön cigány iskoláknak viszont egyetlen híve sem akadt a mintánkban. (4 százaléknak kitérő válasz adott.)

Ugyanakkor a vizsgált települések 26 százalékában van olyan iskola, ahol a tanulók többsége cigány származású. Szegregált intézmények a nagyvárosokban működnek a leggyakrabban. A budapesti kerületek 37 százalékában válaszoltak igennel az erre vonatkozó kérdésre, míg a megyeszékhelyek, megyei jogú városok 55 százalékában. Ez különösen azért elgondolkodtató, mert a nagyvárosokban sohasem élnek többségben a romák, másrészt csak ezekben van tényleges lehetőség a szegregált oktatási rendszer működtetésére. Mindenesetre a két adat azt mutatja, hogy bár az oktatásért felelős döntéshozók nem hívei a roma gyerekek iskolai elkülönítésének, ugyanakkor nem is tesznek sokat elkülönítésük felszámolásáért.

Az oktatásért felelős önkormányzati képviselők zöme többé-kevésbé elégedett a cigány tanulók oktatásának színvonalával saját településén, elégtelen osztályzatot pedig egyikük sem adott. A mutató százfokú skálára vetített átlaga 70 pontnak adódott. Az átlagokban nincsenek igazán jelentős különbségek (már csak a rész minta alacsony esetszáma miatt sem). Annyi azonban megállapítható, hogy a nők, illetve a pedagógusi végzettséggel rendelkezők körében valamivel jobbak az átlagok, mint a férfiak, illetve a más végzettségűek körében.

II. A KISEBBSÉGEKET TANÍTÓ ISKOLÁK IGAZGATÓI – A KISEBBSÉGI OKTATÁSRÓL

1. A vizsgált iskolák nemzetiségi és etnikai profilja

Az OKI 1999 őszén végzett kisebbségi oktatás helyzetének feltárására irányuló kutatás részeként felkerestük a kiválasztott iskolák igazgatóit is. A kérdezőbiztosok összesen 281 iskola igazgatójával készítették interjút. Az igazgatók olyan iskolákat vezetnek, amelyekbe a településen a legtöbb kisebbségi tanuló jár. A válaszolók 87 százaléka az iskola igazgatója volt, további 4 százalékkuk alsó tagozatos, 7 százalékkuk felső tagozatos, 1 százalékkuk pedig gimnáziumi igazgatóhelyettes.

Az önkormányzatoktól kapott információink szerint a vizsgált településeken az iskolák kisebbségi profilja a következő volt: 51 százalékkukban cigány, 23 százalékkukban német, 10 százalékkukban szlovák, 7 százalékkukban horvát, 4 százalékkukban szerb és 3 százalékkukban román tanulók vannak számottevő arányban.⁹ Először abból a szempontból csoportosítottuk az iskolákat, hogy az igazgatók válaszaik szerint is oktatnak-e bennük nemzetiségi, illetve cigány tanulókat (*11. táblázat*).

A táblázat jól mutatja, hogy a nemzetiségi profilúként kiválasztott iskolák jelentős részében – egyharmadában-kétötödében – a nemzetiségi tanulók mellett cigány tanulók vannak nagyobb arányban. A különböző források összevetéséből azonban az is kiderül, hogy az önkormányzatok és az iskolaigazgatók véleménye nem esik egybe az iskolák kisebbségi profiljának megítélésében. Az önkormányzatok minősítéséhez képest az igazgatók szerint az iskolák egy részében vagy csak cigány tanulók járnak jelentősebb arányban, vagy egyáltalán nem jellemző iskolájukra a kisebbségi tanulók jelenléte. Leginkább a cigány tanulók, utána a horvát tanulók számottevő jelenlétét illetően van egyetértés az önkormányzatok és az intézményvezetők között.

⁹ Az OM Oktatási statisztikája szerint 1999-ben a következő volt a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók nemzetiségek szerinti megoszlása az egyes iskolatípusokban:

| Nemzetiségi nyelven (is) tanuló | horvát | német | román | szerb | szlovák | szlovén | egyéb |
|---------------------------------|--------|-------|-------|-------|---------|---------|-------|
| óvodában | 1388 | 14141 | 547 | 181 | 3050 | 112 | 373 |
| nemzetiségi tannyelvűben | 253 | 1488 | 130 | 87 | 103 | - | 239 |
| általános iskolában | 2526 | 46254 | 1198 | 275 | 4424 | 116 | 137 |
| nemzetiségi tannyelvűben | 319 | 758 | 427 | 164 | 92 | - | - |
| középiskolában | 219 | 1978 | 257 | 126 | 118 | 9 | 118 |
| nemzetiségi tannyelvűben | 219 | 1129 | 129 | 126 | 118 | - | 118 |

11. táblázat. Az iskolák nemzetiségi és etnikai profilja (%-ban)

| Az önkormányzatok szerint | Az iskolaigazgatók szerint | | | | Összesen (%-ban és abszolút számokban) |
|---------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------------------|---|--|
| | Nemzetiségi és cigány tanulók | Csak nemzetiségi tanulók | Csak cigány tanulók | Nem tudja, nem tartja jellemzőnek a kisebbségeket | |
| Cigány | 14 | – | 79 | 7 | 100 (N=142) |
| Német | 36 | 33 | 14 | 17 | 100 (N=64) |
| Szlovák | 38 | 21 | 24 | 17 | 100 (N=29) |
| Horvát | 33 | 43 | 10 | 14 | 100 (N=21) |
| Szerb | 40 | 40 | – | 20 | 100 (N=10) |
| Román | 44 | 11 | 11 | 33 | 100 (N=9) |
| Összesen | N=71 | N=44 | N=131 | N=35 | 100 (N=281) |

Az előbbi esetben az igazgatók 93 százaléka, az utóbbi esetben a 76 százalékuk erősítette meg az önkormányzatok minősítését.

A kétféle besorolás közötti eltérést azzal magyarázhatjuk, hogy a nemzeti ségek az egyes településeken belül sem alkotnak homogén tömböt; hogy asszimilációjuk előrehaladt, és ezért a gyerekek már általában a magyar nyelvet használják; végül pedig, hogy ezekkel az okokkal összefüggésben az iskolák egy részében sem tartják őket nemzetiségieknek, bár oktatási programjaikban vannak elemei a kisebbségi oktatásnak. Már pedig ilyen elemek megléte esetén is bekerülhettek iskolák vizsgálatunkba. A német nemzetiségűek iskolai jelenlétének megállapításában további problémát jelent, hogy a németet, mint Közép-Európában különösen elfogadott világnyelvet is oktatják (esetleg a település német hagyományai alapján), s ezt a ténytet az önkormányzatok hajlamosak az iskola kisebbségi profiljaként értelmezni.

Az igazgatók az iskolájukba járó nemzetiségi és a cigány tanulók arányát a következőképpen becsülték meg:

12. táblázat. A nemzetiségi és a cigány tanulók iskolaigazgatók által becsült aránya az iskolák kisebbségi profilja szerint (%-ban)

| <i>Kisebbségi profil</i> | <i>Nemzetiségi tanulók aránya</i> | <i>Cigány tanulók aránya</i> |
|-------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Nemzetiségi és cigány tanulók | 34 | 12 |
| Csak nemzetiségi tanulók | 53 | – |
| Csak cigány tanulók | – | 32 |

A nemzetiségi tanulók aránya magasabb azokban az iskolákban, amelyekbe nem járnak cigány tanulók számottevő arányban. A vegyes kisebbségi profilú iskolákban a cigány tanulók aránya csak 12 százalék. Ritka tehát az olyan iskola, amelynek egyszerre több kisebbséghez tartozó diákcsoport oktatását is biztosítania kell.

A vizsgált iskolák igen jelentős részében, 26 százalékában vannak olyan osztályok, amelyekben a tanulók többsége cigány. Különösen magas a cigány osztályok aránya azokban az iskolákban, amelyekben a cigány tanulók alkotják az egyetlen kisebbséget. Míg a vegyes kisebbségi profilú iskoláknak „csak” 18, addig a nemzetiségeket nem, csak cigány gyerekeket tanító iskoláknak már a 45 százalékában (!) vannak cigány osztályok. Figyelemre méltó, hogy azoknak az igazgatóknak a 6 százaléka is azt mondta, hogy iskolájukban vannak olyan osztályok, amelyekben a tanulók többsége cigány, akik szerint nincsenek kisebbségi tanulók, vagy, hogy nem tudnak róla (11. táblázat). Nehéz magyarázatot találni arra, hogy ezek az igazgatók miért nem tartják kisebbségieknek a többiekétől elkülönítve oktatott cigány tanulóikat. A cigány osztályok nagy számát a települések nemzetiségi összetételére vonatkozó statisztikai adatok nem indokolják. A vizsgált településeknek ugyanis csak a két százalékában (öt helyen) alkot többséget a cigány kisebbség. Ez viszont egyértelműen azt jelzi, hogy a cigány osztályok szervezése mögött nagyon sok esetben iskolán belüli szegregáció húzódik meg.

A továbbiakban az igazgatók válaszai alapján kialakított profilok mentén nézzük meg, konkrétan milyen képzés folyik a vizsgált iskolákban (13. táblázat).

A különböző képzési profilú iskolák száma jól mutatja, hogy ha nemzeti és etnikai kisebbségekhez tartozó tanulókat keresünk a magyar közoktatásban, alapvetően az általános iskolákhoz jutunk el. Ezt az is alátámasztja, ha megnézzük azoknak az iskoláknak a számát, amelyekben az igazgatók megbecsülték a nemzetiségi és a cigány tanulók arányát (14. táblázat).

A középiskolákban a cigány tanulók aránya minimális. Kertesi Gábor úgy becsüli az 1993/94-es országos, reprezentatív vizsgálat adatai alapján,

13. táblázat. Az iskolák képzési és nemzetiségi profilja (%-ban)¹¹

| | Nemzetiségi és cigány tanulók | Csak nemzetiségi tanulók | Csak cigány tanulók | Nem tudja, nem tartja jellemzőnek a kisebbségeket | Összesen (%-ban és abszolút számok) |
|---------------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------------------|---|-------------------------------------|
| 4–6 évfolyamos általános iskola | 31 | 23 | 38 | 8 | 100 (N=13) |
| 8 évfolyamos általános iskola | 26 | 14 | 47 | 13 | 100 (N=25) |
| Szakiskola | 17 | 8 | 67 | 8 | 100 (N=12) |
| Szaktanulmányterv | 25 | – | 50 | 25 | 100 (N=4) |
| Szakközépiskola | 100 | – | – | – | 100 (N=2) |
| 6–8 évfolyamos gimnázium | 40 | 20 | 20 | 20 | 100 (N=5) |
| 4 évfolyamos gimnázium | 17 | 41 | 29 | 12 | 100 (N=17) |

14. táblázat. A nemzetiségi és a cigány tanulók iskolaigazgatók által becsült aránya az iskolák képzési profilja szerint (%-ban)

| | Nemzetiségi tanulók | Cigány tanulók | Összesen (abszolút számok) |
|---------------------------------|---------------------|----------------|----------------------------|
| 4–6 évfolyamos általános iskola | 32 | 17 | 13 |
| 8 évfolyamos általános iskola | 16 | 17 | 255 |
| Szakiskola | 8 | 25 | 12 |
| Szaktanulmányterv | 18 | 6 | 4 |
| Szakközépiskola | 36 | 2 | 2 |
| 6–8 évfolyamos gimnázium | 18 | 3 | 5 |
| 4 évfolyamos gimnázium | 26 | 7 | 17 |

¹⁰ Kertesi Gábor: *Műveltségpolitika! Egy alapfokú oktatási reform vázlatja*. Előadás a Roma esélyek az oktatásban című konferencián. Budapest, 2000. június 29.

¹¹ Mivel a magyar iskolák szerkezeti átalakulása következtében egy iskolában általában többféle képzés is folyik (az alapfokú mellett középfokú is, vagy egyszerre többféle középfokú képzés), az iskolaprofilok összege természetesen több mint a felterjesztett iskolák száma.

hogy a 24–25 ezer főnyi, 8 osztálynál magasabb iskolai végzettséggel *nem* rendelkező fiatalok körülbelül 30 százaléka cigány.¹²

2. Az igazgatók

A kisebbségeket jelentősebb számban tanító iskolák igazgatóinak többsége nem beszéli az iskolájába járó kisebbségi tanulók anyanyelvét. Általában a magyar nyelvet használják munkájuk során. A második helyen a német nyelv áll.

15. táblázat. Az iskolaigazgatók nyelvhasználata (%-ban)

| | <i>Csak magyarul beszél</i> | <i>Csak a kisebbség nyelvén beszél</i> | <i>Mindkét nyelvet használja</i> |
|----------------------------------|-----------------------------|--|----------------------------------|
| A tanítási órákon | 75 | 6 | 19 |
| A tanórákon kívül, az iskolában | 72 | 2 | 16 |
| Az iskolán kívül | 72 | 2 | 16 |
| A kisebbségi gyermekek szüleivel | 74 | 7 | 19 |

Érdekességgként megjegyezzük, hogy a tantestületben 20 százalékuk gyakran, 14 százalékuk néha használja a kisebbség nyelvét.

2. A kisebbségi oktatás formái

Az iskolák kisebbségi profilja meghatározza, hogy az iskolák mit tartanak inkább feladatuknak: a tehetséges tanulók kiemelt gondozását, vagy a nehézségekkel küzdők felzárkóztatását. Az előbbit az iskoláknak csak a kisebb része vállalja önmagában. Az igazgatók többsége a kétféle feladatot egyaránt iskolája fő feladatának tekintette (16. táblázat).

Vizsgálatunk talán egyik legbeszédesebb adata, hogy a cigány tanulókat tanító iskolák igazgatói közül senki nem tartotta iskolája fő feladatának a tehetséges tanulók felzárkóztatását. Ugyanakkor minden ötödik azt mondta, hogy náluk a felzárkóztatás a legfontosabb feladat. A kisebbségi programok arányát a 17. táblázat mutatja.

Azoknak az iskoláknak a felében, amelyekben csak cigány tanulók vannak, nemzeti kisebbségekhez tartozók nincsenek, létezik cigány felzárkózta-

¹² Kertesi Gábor: *Minőségi oktatást! Egy alapfokú oktatási reform vázlatja*. Előadás a Roma esélyek az oktatásban című konferencián. Budapest, 2000. június 29.

16. táblázat. Az iskolák fő feladata az igazgatók szerint a kisebbségi profilnak megfelelően (%-ban)

| | Nemzetiségi és cigány tanulók | Csak nemzetiségi tanulók | Csak cigány tanulók | Nem tudja, nincsenek | Összesen |
|--|-------------------------------|--------------------------|---------------------|----------------------|----------|
| A tehetséges tanulók kiemelt gondozása | 6 | – | 2 | – | 2 |
| A nehézségekkel küzdők felzárkóztatása | 14 | 14 | 21 | 6 | 16 |
| Mindkettő egyformán | 80 | 86 | 77 | 93 | 82 |

17. táblázat. Kisebbségi programok az iskolák kisebbségi profilja szerint (%-ban)

| | Nemzetiségi és cigány tanulók | Csak nemzetiségi tanulók | Csak cigány tanulók | Összesen |
|------------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------------------|----------|
| Idegen nyelvű oktatás | 89 | 90 | 86 | 87 |
| Kétnyelvű oktatás | 23 | 32 | 8 | 18 |
| Anyanyelvű oktatás | 44 | 56 | 56 | 51 |
| Interkulturális program | 34 | 28 | 32 | 29 |
| Cigány felzárkóztató program | 36 | – | 52 | 36 |

18. táblázat. Kisebbségi programok a többségükben cigány tanulókból álló osztályok megléte szerint (%-ban)

| Az iskolában van(nak) | Cigány osztályok vannak | Cigány osztályok nincsenek |
|------------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Idegen nyelvű oktatás | 82 | 89 |
| Kétnyelvű oktatás | 15 | 26 |
| Anyanyelvű oktatás | 59 | 48 |
| Interkulturális program | 37 | 27 |
| Cigány felzárkóztató program | 71 | 23 |

tó program. Az igazgatók 16 százaléka (41 igazgató) maga is részt vesz ebben a programban. Ugyanakkor azoknak az iskoláknak az egyharmadában, amelyekben csak nemzetiségi tanulók vannak, cigány tanulók nincsenek, folyik

kétnyelvű oktatás, valamivel több, mint felükben pedig anyanyelvű oktatás is. Azt, hogy azokban az iskolákban, amelyekbe nem járnak nemzetiségi gyerekek, miért mondta az igazgatóknak több, mint a fele, hogy anyanyelvű oktatás folyik náluk, nehéz megmagyarázni. Valószínűleg nem minden igazgató értette azonos módon az általunk használt kifejezéseket, például az „anyanyelvű oktatáson” a kisebbségek iskolai oktatásának egyik – még hozzá a legteljesebb kisebbségi nyelvhasználaton alapuló – nyelvi formáját, és az „anyanyelvi” szó jelentéséből kiindulva anyanyelvű oktatáson a magyar nyelv és irodalom oktatását.

Ahogy láttuk, az igazgatók 26 százaléka mondta, hogy iskolájában van(nak) olyan osztály(ok), amely(ek)ben a cigány tanulók alkotják a többséget. A cigány osztályok megléte szempontjából a következő különbségeket találjuk a kisebbségi programokban (18. táblázat).

A cigány osztályok megléte és a cigány felzárkóztató programok között szoros összefüggés van. Valószínűleg a cigány felzárkóztató programok jelentik az ilyen, többségükben cigány tanulókból álló osztályok indításának legfőbb szakmai ideológiáját. Ami a cigány tanulók társadalmi integrációjának egyik közoktatási eszköze kívánt lenni, az iskolai szegregációjuk szolgálatába állt. Ugyanakkor az is kiderül az adatokból, hogy ezekben az iskolákban gyakrabban van interkulturális program is.

3. Az iskolák színvonalának megítélése

Végül azt nézzük meg, hogy az iskolák kisebbségi profilja, illetve a cigány osztályok megléte szempontjából az igazgatók szerint milyen különbségek vannak az iskolák színvonala tekintetében (19. táblázat).

A csak cigány tanulókat nagy számban tanító és a csak nemzeti kisebbségeket tanító iskolák között igazgatóik drámai különbségeket látnak. Azok az iskolák, amelyekbe nem járnak nemzetiségi gyerekek, viszont cigányok igen, több szempontból is rosszabb minősítést kaptak igazgatóiktól, mint a többiek. Ezekben szerintük rosszabb a tanulók teljesítménye és magatartása, és a kisebbségi kultúrák oktatása szempontjából is rosszabb a helyzet, mint máshol. Ugyanakkor jobbnak látják iskolájukat az alternatív pedagógiai programok alkalmazása szempontjából. Ezt valószínűleg a cigány osztályok számára szervezett felzárkóztató programok megléte alapján mondják, amelyek pedagógiai módszertani alibi gyanánt is szolgálhatnak.

A tisztán nemzeti kisebbségi profilú iskolák igazgatói ezzel szemben úgy látják, hogy náluk jobb a tanulók teljesítménye és magatartása, mint máshol,

19. táblázat. Az iskolák színvonala más iskolákhoz képest az igazgatók szerint (%-ban)¹³

| <i>Az iskola/az iskolában más iskolákhoz képest...</i> | <i>Nemzetiségi és cigány tanulók</i> | <i>Csak nemze- tiségi tanulók</i> | <i>Csak cigány tanulók</i> | <i>Nem tudja, nincsenek</i> | <i>Összesen</i> |
|---|--|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-----------------|
| <i>A tanulók teljesítménye</i> | 27 | 39 | 22 | 47 | 29 |
| Jobb | 71 | 59 | 59 | 47 | 61 |
| Körülbelül ugyanolyan | 1 | – | 18 | – | 9 |
| Rosszabb | | | | | |
| <i>A tanulók magatartása</i> | 46 | 70 | 30 | 47 | 42 |
| Jobb | 50 | 30 | 58 | 44 | 50 |
| Körülbelül ugyanolyan | 3 | – | 11 | 3 | 6 |
| Rosszabb | | | | | |
| <i>A tanárok felkészültsége</i> | 51 | 44 | 46 | 47 | 47 |
| Jobb | 46 | 56 | 53 | 50 | 51 |
| Körülbelül ugyanolyan | – | – | 2 | – | 1 |
| Rosszabb | | | | | |
| <i>A számítógépekkel való ellátottság</i> | 41 | 29 | 37 | 59 | 39 |
| Jobb | 31 | 48 | 30 | 29 | 33 |
| Körülbelül ugyanolyan | 23 | 21 | 33 | 9 | 25 |
| Rosszabb | | | | | |
| <i>Az idegen nyelvek oktatása</i> | 53 | 51 | 30 | 6 | 41 |
| Jobb | 38 | 44 | 52 | 47 | 46 |
| Körülbelül ugyanolyan | 3 | 5 | 18 | 41 | 10 |
| Rosszabb | | | | | |
| <i>Az alternatív pedagógiai programok szempontjából</i> | 23 | 19 | 29 | 26 | 26 |
| Jobb | 60 | 48 | 45 | 48 | 50 |
| Körülbelül ugyanolyan | 13 | 29 | 22 | 7 | 19 |
| Rosszabb | | | | | |
| <i>A kisebbségi kultúrák oktatása szempontjából</i> | 66 | 84 | 40 | 41 | 55 |
| Jobb | 22 | 16 | 37 | 44 | 30 |
| Körülbelül ugyanolyan | 6 | – | 15 | 4 | 9 |
| Rosszabb | | | | | |

és iskolájuk a kisebbségi kultúrák oktatása szempontjából is jobb. Ugyanakkor másokéhoz képest rosszabbnak látják számítógépes ellátottságukat, és

¹³ A táblázat nem tartalmazza azok válaszait, akik nem tudtak vagy nem akartak ezekre a kérdésekre válaszolni. Arányukat megkapjuk, ha az adott kérdésre válaszolók arányát kiegészítjük 100 százalékra.

20. táblázat. Az iskolák színvonala más iskolákhoz képest az igazgatók szerint abból a szempontból, hogy vannak-e bennük cigány osztályok (%-ban)¹⁴

| <i>Az iskola más iskolákhoz képest...</i> | <i>Vannak cigány osztályok</i> | <i>Nincsenek cigány osztályok</i> |
|---|--------------------------------|-----------------------------------|
| <i>A tanulók teljesítménye szempontjából</i> | 14 | 35 |
| Jobb | 54 | 62 |
| Körülbelül ugyanolyan | 28 | 2 |
| Rosszabb | | |
| <i>A tanulók magatartása szempontjából</i> | | |
| Jobb | 24 | 48 |
| Körülbelül ugyanolyan | 54 | 49 |
| Rosszabb | 19 | 2 |
| <i>A tanárok felkészültsége szempontjából</i> | 44 | 49 |
| Körülbelül ugyanolyan | 50 | 51 |
| Rosszabb | 1 | – |
| <i>A számítógépekkel való ellátottság szempontjából</i> | | |
| Jobb | 32 | 42 |
| Körülbelül ugyanolyan | 28 | 35 |
| Rosszabb | 38 | 21 |
| <i>Az idegen nyelvek oktatása szempontjából</i> | | |
| Jobb | 22 | 49 |
| Körülbelül ugyanolyan | 54 | 43 |
| Rosszabb | 21 | 7 |
| <i>Az alternatív pedagógiai programok szempontjából</i> | | |
| Jobb | 35 | 23 |
| Körülbelül ugyanolyan | 33 | 56 |
| Rosszabb | 23 | 17 |
| <i>A kisebbségi kultúrák oktatása szempontjából</i> | | |
| Jobb | 44 | 59 |
| Körülbelül ugyanolyan | 33 | 29 |
| Rosszabb | 13 | 7 |

nem igazán elégedettek az idegen nyelvek oktatásának színvonalával sem. Ebben valószínűleg az fejeződik ki, hogy a kisebbségi nyelvet „idegen nyelvnek” tekintik, és oktatását nem tartják eléggé hatékonynak.

Ugyancsak jelentős különbségek vannak az iskolák között az igazgatók szerint abból a szempontból, hogy vannak-e bennük cigány osztályok vagy nincsenek (20. táblázat).

¹⁴ A táblázat nem tartalmazza azok válaszait, akik nem tudtak vagy nem akartak ezekre a kérdésekre válaszolni. Arányukat megkapjuk, ha az adott kérdésre válaszolóak arányát kiegészítjük 100 százalékra.

21. táblázat. Végzős tanulók hány százaléka tanul tovább?

| | Nemzetiségi és cigány tanulók | Csak nemzeti- tiségi tanulók | Csak cigány tanulók | Nem tudja, nincsenek | Összesen |
|-----------------------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------|----------|
| Gimnáziumban | 27 | 39 | 21 | 34 | 27 |
| Szakközépiskolában | 37 | 40 | 28 | 36 | 33 |
| Szaktanulmányok során | 33 | 25 | 45 | 31 | 38 |

22. táblázat. Az iskolában végzett tanulók hány százaléka jut be főiskolára és egyetemre? (%-ban)

| | Nemzetiségi és cigány tanulók | Csak nemzeti- tiségi tanulók | Csak cigány tanulók | Nem tudja, nincsenek | Összesen |
|------------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------|----------|
| Főiskolára | 17 | 24 | 10 | 22 | 15 |
| Egyetemre | 13 | 19 | 6 | 19 | 11 |

23. táblázat. Az iskolákban végzett diákok hány százaléka lesz munkanélküli az igazgatók szerint? (%-ban)

| | Nemzetiségi és cigány tanulók | Csak nemzeti- tiségi tanulók | Csak cigány tanulók | Nem tudja, nincsenek | Összesen |
|--|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------|----------|
| Az intézményvezetők becsléseinek átlaga | 18 | 4 | 33 | 22 | 24 |

Az adatok sokkoló bizonyítékai annak, hogy azok az iskolák, amelyekben cigány osztályok vannak, csapdahelyzetben vannak. Ezeknek az iskoláknak az igazgatói minden szempontból rosszabbra értékelik iskolájuk színvonalát, mint azok a kollégáik, akiknek az iskolájában nincsenek ilyen osztályok. Az pedig, hogy egyetlen szempontból – az alternatív pedagógiai programok szempontjából – mégis jobbnak ítélik iskolájukat, valószínűleg ezúttal is csak azt bizonyítja, hogy egyenlőséget tesznek az úgynevezett cigány felzárkóztató programok és az alternatív pedagógiai programok közé.

Az iskolák színvonalának talán legobjektívebb mérőszáma az, hogy hányan és hol tanulnak tovább a végzős diákok közül. Ebből a szempontból is azok az iskolák vannak kedvezőbb helyzetben, amelyekben csak nemzetiségi tanulók vannak, és azok a „vesztesek”, amelyekben a kisebbségek közül csak cigány tanulók vannak. (21. táblázat)

Még nagyobbak az iskolák közötti különbségek nemzetiségi profil szerint, amikor a főiskolán, illetve egyetemen továbbtanulók arányainak becslésére kértük az intézményvezetőket (22. táblázat).

A munkanélküliség prognózisát tekintve viszont megint csak azok az iskolák „vezetnek”, ahol a cigány gyerekek jelentik az egyetlen kisebbséget.

Jól jelzi a nemzeti kisebbségekhez tartozó és a cigány tanulók esélykülönbségeit az is, hogy az intézményvezetők szerint a nemzetiségiek 3–3 százaléka szokott évismétlő lenni az alsó, illetve a felső tagozaton, miközben ugyanezek az arányok a cigány tanulók esetében 11, illetve 14 százalék.

III. A KISEBBSÉGI OKTATÁS – AZ OSZTÁLYFŐNÖKÖK SZEMÉVEL

Az OKI 1999-es kisebbségi kutatása során olyan adatokat is elemeztünk, amelyek a települési önkormányzatok információi alapján kiválasztott, nemzetiségi és etnikai kisebbségekhez tartozó tanulókat jelentősebb arányban tanító 281 iskolában az 5. és a 8. évfolyamok egy-egy osztályának, valamint néhány középiskolai osztálynak az osztályfőnökeitől származnak.¹⁵ Az osztályfőnökök kiválasztását a magyar oktatási rendszerben hagyományosan betöltött szerepük indokolta. Az osztályfőnöki szerep íratlanul, de annál erősebb hagyományként megkívánja, hogy betöltőiknek személyre szólóan kell törődniük osztályuk tanulóival; hogy érdeklődniük kell tanítványaik élete és problémái iránt, és hogy iskolai előmenetelük érdekében adott esetben családi körülményeikkel is foglalkozzanak. Joggal gondolhattuk tehát, hogy az osztályfőnökök más tanároknál többet tudnak osztályuk tanulóiról, így nemzeti, etnikai hovatartozásukról is és az ezzel összefüggő iskolai problémáikról.

Összesen 519 osztályfőnökkel készült kérdőíves interjú. 49–49%-uk ötödik, illetve nyolcadik osztályt vezet, 2%-uk pedig középiskolai osztályt. Az önkormányzatoknál kapott előzetes információk szerint a felkeresett iskolák 54%-ába jár viszonylag sok cigány tanuló; 20%-ukba viszonylag sok német nemzetiségű;

¹⁵ A megkérdezett tanárok által vezetett osztályok közül statisztikai mintavétellel választottuk ki azokat, amelyeknek a tanulói egy tanóra keretében töltették ki kérdőívünket kérdőbiztosaink jelenlétében.

további 26%-ukba pedig egyéb (horvát, román, szerb, szlovák, szlovén) nemzeti-ségű tanulók. Természetesen számítottunk arra, hogy az iskolák ama 46%-ába is járhatnak cigány tanulók, amelyeket elsősorban nemzetiségi tanulóikra számítva kerestünk fel, és fordítva: a cigány tanulók jelenléte miatt kiválasztott iskolákban is előfordulhatnak nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekek.

A kisebbségi oktatás sajátosságainak vizsgálata nehéz feladatnak bizonyult azok körében, akik maguk is olyan osztályban tanítanak, amelyekbe viszonylag sok kisebbségi tanuló jár. A kérdezőbiztosok gyakran tapasztalták, hogy a kisebbségekhez tartozás témáját az iskolaigazgatók és a tanárok hártják, esetenként tabukérdésként kezelik. Az elzárkózás hátterében több ok áll. Szerepet játszanak benne tudásszociológiai problémák: a kisebbségekkel kapcsolatos témák általános társadalmi tisztázatlansága, a negatív történelmi emlékek gátló hatása, a kisebbségek asszimilációjával összefüggő kategorizációs problémák, a „nemzetiségi” és az „etnikai” kategóriák közötti megkülönböztetés ismeretének hiánya. De szerepet játszik az elzárkózásban a megfelelő társadalmi technikák kialakulatlansága is: a kisebbségi identitások iskolai kezelésének ellentmondásossága, a kisebbségekhez való viszony kultúrájának problémái, az előítéletesség látszatától való félelmek, a kisebbségi hovatartozások vállalásának szabadságát védő jogok sajátos értelmezése is (az a felfogás, hogy ha egyénileg nem lehet senki nemzetiségi és etnikai hovatartozását nyilvántartani, iskolai vagy osztályszinten sem szabad beszélni a kisebbségekhez tartozó tanulókról). Végül nem zárhatjuk ki, hogy a tanárok attitűdjeit a kisebbségi oktatással kapcsolatos szakmai, pénzügyi és oktatáspolitikai problémák is befolyásolták. Így aztán többször előfordult, hogy a papírforma szerint kisebbségi oktatással is foglalkozó iskolákban készült interjúk egyes kérdéseire nem tudtak válaszolni az osztályfőnökök – vagy úgy válaszoltak, mintha náluk nem lennének kisebbségekhez tartozó tanulók.

A válaszokból e problémák ellenére is – vagy talán éppen ezért – figyelemre méltó kép rajzolódik ki. A kérdések egy részére ugyan valóban csak abban az esetben tudtak érdemben válaszolni az osztályfőnökök, ha iskolájukban nemzetiségi és etnikai kisebbségekhez tartozó tanulói is voltak, illetve, ha tudtak jelenlétükről, valamint, ha valamilyen formában folyt náluk kisebbségi oktatás. A kérdések másik része azonban a kisebbségi oktatás elveit, lehetséges koncepcióit, a többség és a kisebbségek viszonyának problémáit érintette. Külön is kitértünk a cigány tanulók iskolázásával kapcsolatos problémákra. Ezekre az általánosabb kérdésekre már azok is tudtak válaszolni, akik a helyi kisebbségi oktatással vagy az iskolák konkrét gyakorlatával kapcsolatos kérdéseket nem vonatkoztatták magukra.

1. Kisebbségi tanulók

Az osztályfőnökök sokszor bizonytalanok a kisebbségekkel kapcsolatos kérdésekben. Az 519 megkérdezett tanár közül megközelítőleg minden második válaszolt azokra a kérdésekre, amelyek a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekeket is oktató iskolákra vonatkoztak. Ugyanakkor a cigány tanulókkal és oktatásukkal kapcsolatos kérdésekre ennél többen válaszoltak.

24. táblázat. Nemzetiségi és a cigány tanulók jelenléte az iskolák kisebbségi jellege szerint (%-ban)

| Az osztályfőnökök szerint az iskolában... | Az iskola kiválasztásakor feltételezett kisebbségek | | | Összesen |
|---|---|---------------------------|---------------------------|----------|
| | Cigány tanulók | Német nemzetiségű tanulók | Egyéb nemzetiségű tanulók | |
| Nemzetiségi tanulók | | | | |
| vannak, megbecsüli az arányukat | 12 | 66 | 64 | 38 |
| vannak, nem tudja az arányukat | 4 | 26 | 29 | 15 |
| nincsenek | 83 | 8 | 7 | 47 |
| Cigány tanulók | | | | |
| vannak, megbecsüli az arányukat | 85 | 48 | 60 | 76 |
| vannak, nem tudja az arányukat | 11 | 26 | 21 | 14 |
| nincsenek | 4 | 26 | 19 | 10 |
| Összesen | 54 | 20 | 26 | 100 |

A cigány tanulókat oktató iskolákról alkotott előzetes tipizálásunk helyességét megerősíti az osztályfőnökök válasza. Ezekben az iskolákban csak 4%-uk szerint nincsenek cigány tanulók. Ugyanakkor becsléseik szerint a cigány tanulók által nagyobb számban látogatott iskolák 83%-ában nincsenek nemzetiségi tanulók. (24. táblázat) Ez akár így is lehetne. Ám azoknak az osztályfőnököknek a 43%-a, akik szerint a tanulók egy része cigány, a nemzeti kisebbségekhez tartozó tanulók arányát firtató kérdésünkre is válaszolt (igaz, legtöbbször azt, hogy nem tudják, hány %-uk tartozik nemzeti kisebbséghez). E két kérdés alapján pedig a cigány tanulókat nagyobb számban tanító iskoláknak csak az 57%-ában nincsenek nemzetiségi tanulók. Elképzelhető, hogy sokan a cigány tanulókra gondolva, illetve néhány nemzetiségi tanuló ismerete alapján válaszoltak a nemzetiségi tanulók arányára vonatkozó

kérdésre olyan iskolákban is, amelyekben nincsenek számottevően. Mindenestre a válaszok tükrözik a tanárok bizonytalanságát abban a kérdésben, hogy vannak-e – és ha igen, milyen arányban – kisebbségekhez tartozó tanulók az iskolában.

Ugyanakkor az osztályfőnökök közül sokan nem tudták vagy nem akarták megbecsülni, hogy a lakosság, illetve iskolájuk tanulóinak hány %-a tartozik a településen számon tartott nemzeti kisebbségekhez. Azok válaszaiból viszont, akik számszerűsítették a kisebbségekhez tartozó tanulók arányát, az derült ki, hogy a cigány tanulókat is tanító iskolákban a tanulóknak átlagosan az egynegyede cigány, a nemzeti kisebbségeket is tanító iskolákban pedig legalább az egyharmaduk tartozik valamelyik nemzeti kisebbséghez (25. táblázat).

25. táblázat. Az iskolába járó kisebbségi tanulók legjelentősebb csoportjának tanárok által becsült aránya az érdemi választ adók %-ában

| Kisebbségi tanulók | 20%-nál kevesebb | 21–40 % | 41–66 % | 67%-nál több | Arányuk a nemzeti kisebbségeket tanító iskolákban (%-ban) | Arányuk a cigány tanulókat tanító iskolákban (%-ban) | Az iskolák létszáma (fő) |
|--------------------|------------------|---------|---------|--------------|---|--|--------------------------|
| Cigányok (n=324) | 58 | 23 | 10 | 9 | 25 | 32 | 344 |
| Horvátok (n=20) | 10 | 20 | 30 | 40 | 57 | 6 | 218 |
| Németek (n=67) | 40 | 18 | 28 | 13 | 35 | 7 | 374 |
| Románok (n=15) | 53 | - | 7 | 40 | 45 | 13 | 130 |
| Szerbek (n=12) | 58 | - | 17 | 25 | 35 | 3 | 269 |
| Szlovákok (n=30) | 23 | 27 | 30 | 20 | 42 | 7 | 212 |
| Szlovének (n=5) | 20 | - | - | 80 | 73 | 10 | 186 |

Azokban az iskolákban tehát, amelyekről azt feltételeztük, hogy tanulóik egy része valamelyik nemzeti kisebbséghez tartozik, az osztályfőnökök becslései szerint ők alkotják a tanulók 35–73%-át. Ugyanezekben a tanintézményekben a becslések szerint a tanulók további 25%-a cigány. Azokban az iskolákban, amelyekben jelentős számú cigány tanulót feltételeztünk, ennél magasabb az arányuk: az osztályfőnökök szerint átlagosan a tanulók 32%-a cigány. Ugyanakkor a becslések szerint ezekben az iskolákban nemzeti kisebbségekhez tartozó tanulók is vannak, a legnagyobb

arányban románok. Ezek az adatok megerősítik, hogy a kutatásunk színhe-lyeiül kiválasztott iskolákban valóban számottevő arányban vannak nemzeti és etnikai kisebbségekhez tartozó tanulók. Ugyanakkor – ahogy ez a későbbi adatokból többszörösen is kiderül majd – nem vonhatjuk le belőlük azt a következtetést, hogy a kisebbségi tanulók aránya pontosan olyan, ahogy az osztályfőnökök vélik. Azokban az iskolákban a létszáma, amelyekben jelentősebb arányban tanulnak kisebbségi tanulók, 130–344 között van. A viszonylag alacsony létszámot mintánk sajátosságaival magyarázhatjuk.

2. Interetnikus kapcsolatok a településen és az iskolában

Valamilyen kisebbség (esetleg több is) minden településen és iskolában található jelentősebb számban. Az együtt élők közötti viszonyokat az iskolai osztályzatok segítségével értékelték a tanárok. (26. táblázat)

A kérdések kényességét mutatja, hogy sokan nem válaszoltak rájuk. A tanárok a cigányok és a magyarok kapcsolatait értékelték a legnagyobb, a nemzetiségek és a cigányok kapcsolatait a legkisebb arányban. A legjobbnak a nemzeti kisebbségek és a magyarok kapcsolatait látják. Ezek rendre 4,8 átlagosztályzatot kaptak. Összességében a cigányok és a magyarok kapcsolataira adták a legalacsonyabb osztályzatokat, amelyek azonban önmagukban nem igazán alacsonyak (a településen 3,5, az iskolában 4, az osztályban 4,3). Ez némileg ellentmondani látszik a hétköznapi tapasztalatoknak. Lehetséges, hogy azok a tanárok is, akik vállalkoztak a magyarok és a cigányok közötti kapcsolatok értékelésére – kényesnek ítélvén a témát – egyfajta óvatossággal válaszoltak ezekre a kérdésekre. Érdekes, hogy ezen belül a település szintjén látják a kapcsolatokat a legrosszabbnak és saját osztályukban a legjobbban.

Az interetnikus viszonyokról árnyaltabb képet kapunk, ha megnézzük, hogy azok, akik 1-es vagy 2-es osztályzatot adtak valamelyik kapcsolattípusra, konkrétan miket tartottak az elmúlt években a legsúlyosabb konfliktusoknak. Ezek aránya a településen élő cigányok és magyarok közötti viszonyt illetően a legnagyobb (10%). Az alábbiakban csak az iskolai oktatást érintő konfliktusokat idézzük fel. A konkrétumokat firtató kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a pedagógusok jó része beleértette a nemzetiségiek fogalmába a cigányokat is. Íme, a válaszok:

26. táblázat. Az interetnikus kapcsolatok értékelése (%-ban és 1-től 5-ig terjedő átlagosztályzatokban)

| Milyen a kapcsolat(a)... | Válasz- hiány | Osztályzatok | | | | | Átlagok |
|--|------------------|--------------|---|----|----|----|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| A településen a ... nemzetiségűek és a magyarok között? | 49 | – | 1 | 5 | 15 | 30 | 4,4 |
| A településen a cigányok és a magyarok között? | 24 | 2 | 8 | 27 | 30 | 9 | 3,5 |
| A településen a cigányok és a ... nemzetiségűek között? | 71 | 1 | 2 | 6 | 11 | 9 | 3,9 |
| Személy szerint önnek az itt élő ... nemzetiségűekkel? | 52 | – | – | 1 | 10 | 37 | 4,8 |
| Személy szerint önnek az itt élő cigányokkal? | 21 | – | 1 | 9 | 40 | 29 | 4,2 |
| Az iskolában a ... nemzetiségűek és a magyarok között? | 52 | – | 1 | 2 | 5 | 40 | 4,8 |
| Az iskolában a cigányok és a magyarok között? | 22 | – | 2 | 17 | 38 | – | 4 |
| Az iskolában a ... nemzetiségűek és a cigányok között? | 71 | – | 1 | 4 | 10 | 15 | 4,3 |
| Az osztályában a ... nemzetiségűek és a magyarok között? | 56 | – | – | 1 | 6 | 37 | 4,8 |
| Az osztályában a cigányok és a magyarok között? | 26 | – | 1 | 7 | 27 | 29 | 4,3 |
| Az osztályában a ... nemzetiségűek és a cigányok között? | 82 | – | – | 2 | 5 | 12 | 4,5 |

a) A legsúlyosabb konfliktusok az iskolában

- Lopásra utaló válaszok: „Lopás(ok)” (20 említés). „Diákok biciklit loptak a szülőktől, a gyerekek agresszívek, zsarolják egymást, durvák.” „Lopási ügyek, a gyerekek próbálják védeni a gyerekeket.”
- Agresszivitásra utaló válaszok: „Verekedés(ek)” (24 említés). „Veszekedések” (2 említés). „Agresszió, agresszivitás, agresszív magatartás” (8 említés). „A cigány gyerek nekimegy a magyarnak, üti, veri.” „Terrorizálás, fenyegetés.” „Durvaság, rossz munkafegyelem.” „Csúnyán beszélnek, verkednek.” „Itt folyamatos probléma, hogy a cigányokkal kisebbségben vannak a magyarok, félnek, csak együtt mernek hazamenni, bántják a magyar gyerekeket.” „Megfélemlítés, gyakori verkedések, a viselkedésük miatt nem szeretik a cigányokat.” „A nagyobb tanuló a kisebbet terrorizálja.” „A cigá-

nyok verekedtek, kötekedtek.” „Brutalitás, durvaság, lopás, trágár beszéd, fenyegetés, megfélemlítés.” „Fizikai erejük fitogtatása.” „A cigányok durvák, csúnyán beszélnek, csúfolódás a cigányok és a magyarok között, sokszor indokolatlanul.” „Rágalmazás, hazudozás, durva beszéd.” „Provokatív viselkedések, dohányzás, iskolakerülés, rendetlen iskolai munka.” „Békétlenkedés.”

- Magatartási problémákra utaló válaszok: „Beilleszkedési problémák, tisztaság.” „Nem alkalmazkodnak a többiekhez, nem akarnak tanulni, hangoskodnak.” „Beilleszkedési zavarok, igazolatlan hiányzás, hiányos felszerelés.” „Hiányzás, csúnya beszéd, magatartásbeli problémák.” „A magatartási problémák.”
- A cigányok sajátos tulajdonságaira utaló válaszok: „Nincs, aki jobban képviselné a saját közösségüket a cigányok között.” „Túlzott nemzeti öntudat a cigányok részéről, ha valamiért felelni kell, a cigányságukra hivatkoznak.” „A cigánygyerekek egymást is nehezen fogadják el, elsősorban életvitelük miatt.” „A cigány összetartó.” „Viselkedések, napi összeszólalkozások, alaptulajdonságok különbözősége miatt.” „Az alap intelligenciában hatalmas különbség. Alapvető viták, gyerekek közötti általános problémák.” „A cigány gyerekek „bandába” verődve fenyegetnek iskolás gyerekeket.”
- Előítéletekre utaló válaszok: „Előítélettel viselkednek a magyarok.” „Fegyelmetlenség, veszekedések előfordulnak, lecigányozás is, de viszont is a lemagyározás. Van egy kis előítélet.” „Nem igazán fogadják be mindet (nem tiszták, más szokások). Egyszerűen nem szeretik.” „Vegyes osztályban előítéletből fakad a megkülönböztetés, a cigány gyerekek verekednek.” „A magyar gyerekek csúfolódnak, a cigány gyerekek dohányoznak, vagányok, öltre mennek.” „Ellenszenvesek egymással szemben.”

b) A legsúlyosabb konfliktusok az osztályban

- „Verekedések, szünetben hangoskodás, durván kiosztják egymást.” „Egy brancsot képeznek a nemzetiségiek.” „Felszerelés, házi feladatok hiánya.” „Durvaságok.” „Lopás, verekedés.” „Fenyegetés, lopás.”
- „Lopás” (3 említés). „Néha lopások történnek, összeverekednek.” „A cigány gyerek akarta a magyar gyereket csicskáztatni.” „Órakozi összetűzések, hatalmi viszony kialakítása.” „Előítéletek a magyar gyerekek részéről.” „Durvaság, tízórai pénz elvétele.” „Viszályok, eltérő viselkedési normák.” „Érzékenyek arra, hogy cigányok, ebből adódik, hogy durvák, csúnyán beszélnek. Nem tartják cigánynak magukat, szégyellik.” „Előítéletek a magyar gyerekek részéről, amit otthon tanulnak.” „Megfenyegetés, durvaságok.” „Csúfolódás.” „Csúfolódás, vita.” „Hajba kapnak, ütnek.” „Felszerelés, házi feladat hiánya.” „Túlkoros és agresszív cigány gyerek (egy).” „A roma gyerekek agresszívek, verik a gyerekeket.” „Órai figyelmetlenség, rendszeres tanulás hiánya.”

A szöveges válaszok arról tanúskodnak, hogy a konfliktusok legfőbb forrását a cigányok magatartásában, viselkedésében, életformájában látják az osztályfőnökök. A nemzeti kisebbségek magatartását nem tartják igazán problematikusnak. A válaszokból a tanárok tehetetlensége is kiolvasható, ugyanakkor az is, hogy nincsenek szakmai ismereteik a kulturális különbségekről, a magatartások mögött meghúzódó okokról, de arról sem, hogy az iskolának milyen lehetőségei vannak ezeknek a konfliktusoknak a kezelésére.

3. Kisebbségi oktatás az iskolában

a) Csoportszerkezeti sajátosságok

Az osztályfőnökök négyötöde szerint iskolájuk egyaránt feladatának tartja a nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatását és a tehetségesek kiemelt gondozását. Az iskolák mintegy felében vannak különbségek a párhuzamos osztályok között, és négyötödükben van csoportbontás bizonyos tanórákon. Azokban az iskolákban, amelyekben van csoportbontás, nagyobb arányban tartják az iskola feladatának a tehetséggondozást és felzárkóztatást együttesen (83%), és kisebb arányban érzik annak csak a felzárkóztatást (16%). Ahol viszont nincs csoportbontás, valamivel kisebb arányban tulajdonítják iskolájuk együttes feladatának a felzárkóztatást és a tehetséggondozást (73%), és nagyobb arányban csak a felzárkóztatást (24%). Ez arra utal, hogy ahol nagyobb szükség lenne a nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatására, kevésbé élnek ennek egyik lehetőségével, a csoportbontással, illetve, hogy ez a módszer inkább a tehetséggondozás szolgálatában áll.

Magyarországon a hatvanas évek elejétől kezdve működnek külön osztályok a cigány tanulók számára.¹⁶ Vizsgálatunkban az összes megkérdezett tanár 32%-a válaszolta azt, hogy iskolájukban vannak olyan *osztályok*, amelyekbe többségükben cigány tanulók járnak.¹⁷ Ezek 28%-a mondta, hogy iskolája inkább a felzárkóztatást tartja feladatának, 71%-uk pedig, hogy a felzárkóztatást és a tehetséggondozást egyaránt feladatának tartja. Ahol viszont

¹⁶ „1974-re az ország mintegy háromezer településén 181 cigány osztály jött létre. Az akkori vizsgálatok azonban egyértelműen kiderítették: ezek az osztályok a többinél jóval alacsonyabb színvonalon és rosszabb körülmények között működnek, így nem alkalmasak a romák társadalmi hátrányainak leküzdésére.” Nagy Emese Ildikó interjúja Kemény Istvánnal, *i. m.*

¹⁷ Kemény István szerint „a helyzet [...] 1971 óta nem sokat változott. A rendszerváltáskor az általános iskolás roma gyerekeknek ugyanúgy mintegy 20%-a járt elkülönített, alacsonyabb színvonalú osztályba, miként most is. A hatvanas években létrehozott cigányiskolák egy része pedig ma is ilyen formában működik tovább.” Nagy Emese Ildikó interjúja Kemény Istvánnal, *i. m.*

nincsenek ilyen osztályok, kevésbé érzik kizárólagos feladatuknak a felzárkóztatást (12%), és inkább a kétféle alapfeladat együttes ellátására törekszenek (86%).

Azokban az iskolákban, amelyekben jelentős arányban vannak cigány tanulók, az osztályfőnökök 37%-a szerint vannak olyan osztályok, amelyekben a többség cigány. Ugyanakkor abból a 44 osztályfőnökből is azt mondták hatan, hogy náluk vannak cigány osztályok, akik szerint iskolájukban nincsenek cigány tanulók. Attól függően, hogy az iskolákban milyen kisebbségekhez tartozó tanulók vannak, különbségeket találunk az alapfeladatok értelmezésében, az osztályok tanulmányi színvonalától függő szervezésében és a csoportbontások gyakorlatában (27. táblázat).

A cigány tanulókat tanító iskolákban viszonylag sok osztályfőnök érzi az iskola elsődleges feladatának a nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatását, és ezekben az iskolákban van a leggyakrabban különbség tanulmányi szempontból is a párhuzamos osztályok között. A cigány tanulók nagyobb számát a közvélemény is összekapcsolja az osztályok rosszabb teljesítményével. Ez lehet az egyik oka annak, hogy egy 1997-es közvélemény-kutatásban a megkérdezetteknek a 16%-a válaszolta azt, hogy gondot okozna nekik, ha gyermekük olyan osztályba járna, amelyben néhány tanuló cigány, míg az, ha olyan osztályba járna, amelyben a tanulók harmada cigány, már 54%-uknak okozna gondot.¹⁸

Az osztályok közötti teljesítménybeli különbség okait a következőképpen látják a tanárok:

- Képességek, adottságok szerint: „*képességbeli különbségek*”, „*képesség szerinti összetétel*”, „*képességek szerinti szétválogatás*” (50 említés). „*A képességek megoszlása nem egységes.*” „*Képességbeli problémák.*” „*Már az 1. osztálytól külön vannak válogatva, képesség szempontjából.*” „*A gyerekek adottságai szerint*” (2 említés). „*Képességek miatt más módszerrel tanulnak.*” „*Értelmi szintkülönbség.*” „*Csoportosítva lettek a képességeik szerint.*” „*Tudásszint szerint csoportosításban dolgoznak.*” „*Nívóbeli különbség.*” „*Már az óvodai teljesítmény szerint, otthoni, baráti kapcsolatok.*”
- Jó tanulók – rossz tanulók osztálya: „*Tanulmányi eredmény alapján*”(4 említés). „*Az egyik osztály tehetséggondozó*” (2 említés). „*Szétválasztás, A–B, tehetséges – felzárkóztató.*” „*A különböző orientáltságú osztályok között a tanulmányi eredmények között is van különbség.*” „*Külön osztályban foglalkozunk a tehetséges tanulókkal, más osztályokban van a felzárkóztatás.*” „*Külön felvételi alapján, tehetséggondozó osztályba, illetve felzárkóztató osztályba kerülnek, a haladás a cél.*” „*Emelt szintű osztályok is vannak.*” „*Kis létszámú, felzárkóztató osztályok.*” „*A tanulmányi eredmények miatt az egyik osztályban jobb*

¹⁸ Marián Béla: *i. m.* 1997.

27. táblázat. A tanulókkal való differenciált foglalkozás gyakorlata az iskolákban (%-ban)

| | Az iskolába járó kisebbségi tanulók | | | | | | | Összesen |
|--|-------------------------------------|----------|---------|---------|---------|-----------|-----------|----------|
| | Cigányok | Horvátok | Németek | Románok | Szerbek | Szlovákok | Szlovének | |
| <i>Az iskola feladata</i> | | | | | | | | |
| Inkább a tehetséggondozás | 1 | 3 | 4 | 6 | - | - | - | 2 |
| Inkább a felzárkóztatás | 25 | 13 | 6 | 11 | 18 | 4 | 33 | 17 |
| Mindkettő egyformán | 74 | 84 | 90 | 83 | 82 | 96 | 67 | 81 |
| <i>Egy évfolyamon tanulmányi szempontból az osztályok között</i> | | | | | | | | |
| Van különbség | 54 | 31 | 54 | 29 | 38 | 31 | 33 | 49 |
| Nincs különbség | 18 | 24 | 23 | 18 | 19 | 27 | 33 | 20 |
| Nincsenek párhuzamos osztályok | 26 | 45 | 23 | 53 | 44 | 42 | 33 | 30 |
| <i>Az iskolában bizonyos tanórákon</i> | | | | | | | | |
| Van csoportbontás | 78 | 73 | 88 | 56 | 77 | 84 | 80 | 80 |
| Nincs csoportbontás | 22 | 27 | 12 | 44 | 23 | 16 | 20 | 20 |
| <i>Az ő osztályában</i> | | | | | | | | |
| Van csoportbontás | 67 | 65 | 76 | 63 | 75 | 71 | 67 | 69 |
| Nincs csoportbontás | 33 | 35 | 24 | 37 | 25 | 29 | 33 | 31 |

tanulók vannak, a másikkban gyengébbek.” „A tanuláshoz való viszonyulásból.” „Különböző érdeklődés.” „Felzárkóztatás miatt a szelekció eredményes volt.” „Képesség szerint próbálják az osztályokat összeállítani, de vannak mindig lemaradók.” „A jobban tanulókat külön tagozaton tanítjuk, a másik két osztályban a gyengébb tanulókat tanítjuk.” „Vannak jobb és rosszabb képességű osztályok.”

- Szakmai szempontok: „Felvételnél erős a szelektálás a tagozatok miatt. Osztály összetétele miatt.” „Az egyik osztály nyelvoktató, a másik emelt szintű nyelvoktató” (2 említés). „A tagozatos osztályokban jobbak a gyerekek.” „Szakosított, normál osztályok.” „Az „a” osztályokba a német nemzetiségű nyelvet tanuló diákok kerülnek.” „A tagozatos gyerekek jobban kezelhetők.” „Van tagozatos osztály, már az óvodában is.” Egyes tantárgyaknál a tanulmányi eredmény alapján sorolják a gyerekeket.” „Reál irányultságú osztályba válogatott gyerekek járnak.” „Nemzetiségi nyelv oktatásának óraszámából, teljesítési különbségek.” „Különböző nyelvi tudásszint.” „A kéttannyelvűek jobbak.” „Kéttannyelvű, képességek miatt.” „A különbség évről évre csökken, a jobb teljesítményű osztályok korábban ének-zene, majd néptánc tagozatosok voltak.” „Tagozatos osztályban elvileg működik a kiválogatás elve, így jobbak az eredmények.” „A tagozat-

ra eleve jobb képességű gyerekek kerülnek.” „A jobban tanulókat külön tagozaton tanítjuk.” „A tagozatos osztályok jobb összetétele, jobban terhelhetőek.” „A párhuzamos osztályok közül az egyik német tagozatos és nagyobbak a követelmények, jobb teljesítményű diákok kerülnek ide.”

- Családi háttér szerint: „Családi háttér”, „szülői háttér” (21 említés). „A falu egyik vége vagy a másik vége, sok a hátrányos helyzetű, nem csak cigány.” „Alternatív és normál osztályok vannak a 6–7 évfolyamon.” „A szülők műveltsége, iskolázottsága, viselkedése.” „A szülői háttér miatti adottság.” „Az első a kiválasztás alapja, otthoni háttér, pedagógiai hozzáállás.” „Gazdasági és családi háttér.” „A gyerekek összetétele, a családi háttér, és indíttatásból.” „Az osztály összetétele, más képességek, szülői háttér.” „Családi háttér határozza meg a tanulás szintjét.” „Tehetség, az osztály összetétele, szülői háttér, motiváltság.” „A szülők anyagi helyzete, felszereltség hiánya.” „Eleve olyan hátránnyal jönnek a gyerekek, nem akarnak tanulni.”

- Pedagógiai szempontok szerint: Kisebbségek jönnek a problémás gyerekek.” „Elég sok az értelmi fogyatékos gyerek.” „Homogén osztályban eredményesebb a munka.” „Egyéni értékrend alapján.” „Fogyatékos, hátrányos helyzet.” „A tanulók figyelmetlenek.” „Túlkorosak, magatartási problémák.”

- Származás szerint: „Otthoni hátrányos különbségek, tanulási problémák, indításkor (elsőben) nemzetiségi.” „Származás.” „Nemzetiségi összetétel.” „A cigány osztály sokkal értelmesebb, de nem akarnak tanulni, ezért rosszabb az eredményük.” „Keresztényi szellemű csoportok, hátrányos helyzet.” „Attól, hogy több cigány van, ezért gyengébb a teljesítmény.” „Az egyik 5. cigány, a másik magyar.”

- Egyéb válogatási szempontok: „Óvodai javaslat alapján.” „A rengeteg hiányzás miatt” (2 említés). „Az alsó tagozatból három osztályt kettőbe osztottak felvételi alapján.” „A gyerekek összetétele” (14 említés). „Eltérő szorgalom” (5 említés). „Az osztályok összetételéből, előzetes felkészülés.” „Beíratási követelmény.” „Bejárók azok a tanulók.” „Csoportbontás.” „Eltérő pedagógiai munka.” „Differenciált osztályok vannak.” „Sok tényező okozza.”

- A véletlen: „Véletlenszerű” (7 említés). „Beiratkozásból adódott” (3 említés). „A szülők módszer, illetve tanárt választanak.” „Nem szelektálnak, mégis az egyik jobb.” „Szülők és gyerekek választanak osztályt és csoportot.” „Hogy melyik osztályba íratják be a gyereket.” „Már eleve adott volt, attól függően, hogy melyik osztályba íratják be valakit.” „Nem lehet tudni.” „Létszám miatt.” „Az első osztályban kialakított csoport viszonya, eltérő pedagógiai munka.” „Az első osztályba eleve úgy iratkoznak a gyerekek.”

b) A kisebbségi oktatás programjai és eredményessége

Az iskolák 45%-ában készültek helyi kisebbségi tantervek, további 6%-ukban szándékoznak készíteni. Míg a nemzeti kisebbségeket tanító iskolák

66%-ában készültek helyi kisebbségi tantervek, addig a cigány gyerekeket tanítóknak csak a 39%-ában. Ahol vannak többségükben cigány tanulókból álló osztályok, ugyancsak kisebb arányban készültek ilyenek, mint amelyekben nincsenek (36, illetve 49%). A tanárok 30%-a egyaránt mondta azt, hogy náluk készültek helyi kisebbségi tantervek, és azt, hogy használnak máshol készült iskolai tanterveket. Ez azt jelenti, hogy ahol készítették ilyen, az esetek 66%-ában máshol készült tantervet használtak. Ezekben az esetekben a „készítés” fogalma mögött a máshol készült tantervek adaptálása húzódik meg, mivel gyakorlatilag mindenki (94%) azt mondta, hogy adaptálva használják a máshol készült tanterveket. Azoknak az iskoláknak az 57%-ában, amelyekben nem készítették helyi kisebbségi tantervet, máshol készült tanterveket használnak. Összesen az iskolák 53%-ában használnak vagy saját készítésű, vagy máshol készült tantervet, 13%-ukban pedig nem készítették és nem is használnak máshol készült tanterveket, és nincs is szándékukban készíteni vagy átvenni ilyen.

A kisebbségi oktatáshoz közelebb eső kérdés, hogy milyen kisebbségi programot használnak az iskolák. Kemény István, Havas Gábor és Liskó Ilo-
na 1999-es vizsgálata 192 olyan önkormányzati iskolára terjedt ki, amelyekbe számításaik szerint a roma tanulók mintegy egynegyede jár. Ők gyakorlatilag egyetlen olyan roma oktatási programmal sem találkoztak, amely eredményesen működött volna.¹⁹ A mi kutatásunk szerint azok az iskolák, amelyekben vannak többségükben cigány tanulókból álló osztályok, a többiekhez képest hátrányban vannak az idegen nyelv oktatásában, a kétnyelvű oktatásban és az interkulturális oktatási programokban is. Ugyanakkor 71%-ukban vannak cigány felzárkóztató programok (28. táblázat).

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen különbségeket látnak az osztályfőnökök az egyes osztályok és iskolák között a feltételek és az eredményesség szempontjából. Szempontjaink közül kettő érintette magukat a diákokat: a tanulmányi eredmény és a magatartás, a többi az oktatás „infrastruktúrájára” vonatkozott. Ahogy látjuk, az osztályfőnökök a cigány osztályok tanulmányi teljesítményét és magatartását egyaránt rosszabbnak ítélik meg, mint a többi osztályét. Itt utalunk rá, hogy az 1998-as osztályfőnök-vizsgálatban azt tapasztaltuk: az a tény, hogy osztályfőnökök osztályában vannak-e kisebbségekhez tartozó – köztük cigány – tanulók, befolyásolja az osztály csoportosságáról kialakított képet. Ebben a kutatásban az osztályfőnökök 12 szempontból „osztályozhatták” 1-től 5-ig osztályukat (versenysszellem, közösségi szellem, a tanárokkal való jó viszony, széthúzás, közömbösség, szorgalom, az

¹⁹ Nagy Emese Ildikó interjúja Kemény Istvánnal, *i. m.*

28. táblázat Van-e az iskolában kisebbségi oktatás? (%-ban)

| | Többségükben cigány tanulókból álló osztályok | | Összesen |
|-------------------------------------|---|-----------|----------|
| | vannak | nincsenek | |
| <i>Idegen nyelv oktatása</i> | | | |
| Nincs | 20 | 9 | 12 |
| Van, de nem vesz részt benne | 67 | 68 | 68 |
| Van és részt vesz benne | 14 | 23 | 20 |
| <i>Kétnyelvű oktatás</i> | | | |
| Nincs | 94 | 77 | 79 |
| Van, de nem vesz részt benne | 5 | 16 | 12 |
| Van és részt vesz benne | 1 | 11 | 8 |
| <i>Anyanyelvű oktatás</i> | | | |
| Nincs | 45 | 44 | 44 |
| Van, de nem vesz részt benne | 27 | 37 | 34 |
| Van és részt vesz benne | 29 | 19 | 22 |
| <i>Interkulturális program</i> | | | |
| Nincs | 60 | 65 | 63 |
| Van, de nem vesz részt benne | 23 | 16 | 18 |
| Van és részt vesz benne | 15 | 14 | 14 |
| <i>Cigány felzárkóztató program</i> | | | |
| Nincs | 29 | 80 | 64 |
| Van, de nem vesz részt benne | 31 | 12 | 18 |
| Van és részt vesz benne | 39 | 7 | 17 |

iskola szeretete, érdeklődés, kritikusság, segítőkészség, fegyelmezettség és durvaság). Azok, akiknek az osztályában voltak kisebbségi tanulók, összességében 1,8-del osztályozták rosszabbra osztályukat, mint azok, akiknek az osztályában nem voltak. Az előbbieket durvábbnak, széthúzóbbnak, kevésbé szorgalmasnak és érdeklődőnek és kevésbé kritikusnak tartották osztályukat, mint az utóbbiak.²⁰

Ami az oktatás „infrastruktúráját” illeti, azokban az iskolákban, ahol vannak cigány osztályok, a tanárok az átlaghoz képest rosszabbnak ítélik meg az iskola számítógépes felszereltségét és az idegen nyelv oktatásának lehetőségeit is, míg az alternatív pedagógiai programok szempontjából, valamint a kisebbségi kultúrák oktatása szempontjából az átlagnál jobbnak tartják iskolájukat. A cigány osztályokban tanuló diákok oktatási feltételeivel kapcsolatos

²⁰ Marián Béla – Szabó Ildikó: *i. m.* 1998.

véleményekkel megegyeznek azoknak az esettanulmányoknak a tapasztalatai, amelyek a cigány tanulók iskolai körülményeit vizsgálták.²¹

29. táblázat Az iskola színvonala az iskolák átlagához képest a többségükben cigány tanulókból álló iskolákban (%-ban)

| | Cigány többségű osztályok | |
|---|---------------------------|-----------|
| | Vannak | Nincsenek |
| <i>A tanulók teljesítménye szempontjából</i> | | |
| Jobb | 16 | 37 |
| Rosszabb | 24 | 3 |
| <i>A tanulók magatartása szempontjából</i> | | |
| Jobb | 16 | 37 |
| Rosszabb | 24 | 3 |
| <i>A pedagógusok felkészültsége szempontjából</i> | | |
| Jobb | 6 | 5 |
| Rosszabb | 2 | - |
| <i>A számítógépekkel való ellátottság szempontjából</i> | | |
| Jobb | 8 | 5 |
| Rosszabb | 23 | 18 |
| <i>Az idegen nyelvek oktatása szempontjából</i> | | |
| Jobb | 19 | 43 |
| Rosszabb | 22 | 7 |
| <i>Az alternatív pedagógiai programok szempontjából</i> | | |
| Jobb | 24 | 18 |
| Rosszabb | 12 | 17 |
| <i>A kisebbségi kultúrák oktatása szempontjából</i> | | |
| Jobb | 35 | 47 |
| Rosszabb | 8 | 11 |

Az osztályfőnökök tipikusan átlagosnak vagy az átlagnál valamivel jobbnak érzik iskolájukat mind tanulók teljesítményét illetően, mind pedig a pedagógiai munkát illetően. Azok viszont, akiknek az iskolájában vannak cigány osztályok, csak az alternatív pedagógiai programok szempontjából érzik

21 Girán János – Kardos Lajos: *Iskolapélda. Egy Hajdúhadházon elkezdett kutatás tapasztalatainak összegzése* c. tanulmányból kiderül például, hogy Hajdúhadházon mindkét iskolában, ahol a cigány tanulókat nem csak elkülönített osztályokban, de külön épületekben is tanítják, a cigány osztályok szakmai és tárgyi feltételei (épületek, szaktanárok, tankönyvek, tananyagok, nyelvtanulás, írásvetítők, számítógépek stb.), rosszabbak, mint a nem cigány osztályokéi. *Polgárjogi Füzetek* 2000. 1. 7–19. o.

iskolájukat jobbnak (amelyek hatékonyságát megkérdőjelezi, hogy minden más szempontból rosszabbnak érzik iskolájuk helyzetét).

c) Kisebbségi népismeret

Az iskolák 7%-ában tanítanak külön kisebbségi népismeretet, további 45%-ukban közismereti tárgyakba integráltan tanítják. A tanárok 4%-a nem tudja, hogy tanítanak-e ilyet náluk (!). A cigány tanulókat nagyobb számban tanító iskolákban ebből a szempontból nem rosszabb számottevően a helyzet, mint a többiten. Bár a pedagógusok kisebbségi népismerete független ennek tanításától, érdemes felidézni, hogy a közvéleményben elterjedt az a nézet, hogy azoknak, akik cigány tanulókat tanítanak, ismerniük kell a cigányság kultúráját. 1997-ben a megkérdezettek 67%-a értett egyet ezzel az állítással.²²

Ahol tanítanak valamilyen formában kisebbségi népismeretet, általában heti egy órában teszik (58%), ritkábban két órában (21%), és rendszerint magyar nyelven (24%). A nem magyar nyelvű népismerethez elsősorban németül (13%) juthatnak a diákok. Ezt követi a szlovák (5%), a horvát és a román nyelvű (3–3%) népismeret-oktatás. A szorosán vett tanórákon kívül a kisebbségi oktatás támaszkodhat az iskola kisebbségi hagyományokra épülő kulturális tevékenységére is. Arra a kérdésre, hogy iskolájukban vannak-e ilyen tevékenységeket folytató csoportok, a tanároknak csak a kis része válaszolt „igen”-nel. Ebben az esetben is éles választóvonalat húzott az iskolák közé az, hogy vannak-e többségükben cigány tanulókból álló osztályaik (30. táblázat).

30. táblázat. A kisebbségek kultúrájának ápolása az iskolákban (%-ban)

| Van | Többségükben cigány tanulókból álló osztályok | | Összesen |
|------------------------------------|--|-----------|----------|
| | Vannak | Nincsenek | |
| Nemzetiségi énekkar | 7 | 33 | 21 |
| Cigány énekkar | 19 | 2 | 7 |
| <i>Énekkar összesen:</i> | 26 | 35 | 28 |
| Nemzetiségi táncsoport | 11 | 52 | 32 |
| Cigány táncsoport | 23 | 2 | 8 |
| <i>Táncsoport összesen:</i> | 34 | 54 | 40 |
| Nemzetiségi hagyományörző kör | 7 | 36 | 23 |
| Cigány hagyományörző kör | 13 | 5 | 7 |
| <i>Hagyományörző kör összesen:</i> | 20 | 41 | 30 |

²² Marián Béla: *i. m.* 1997.

Annak ellenére, hogy a kisebbségi identitás erősítésének és a kisebbségi kultúrák megőrzésének legismertebb módja a kulturális ön kifejezés lehetőségeinek biztosítása, és hogy a cigányságra vonatkozó sztereotípiák közül szinte csak művészeti hagyományaikkal kapcsolatban élnek pozitív sztereotípiák a közgondolkozásban,²³ a cigány osztályokat fenntartó iskolákban kevesebb énekkar, tánccsoport és hagyományőrző kör van, mint a többiben (!).

4. A kisebbségi oktatás elveiről alkotott elképzelések

a) Mit tanuljanak a kisebbségi tanulók?

A kisebbségek anyanyelvének tanítása nem tekinthető pusztán oktatási vagy szakpedagógiai kérdésnek. Megítélésében a kisebbségek jogairól, egyenrangúságukról vagy éppen az egyenrangúságuk biztosítása érdekében érvényesített pozitív diszkriminációról vallott nézetek is kifejeződnek. E kérdésben a magyar társadalom nem teljesen elutasító. A kisebbségek nyelvének ismerete azonban a többség szemében nem érték. Egy 1997-es, a felnőtt lakosság körében végzett közvélemény-kutatás szerint a megkérdezetteknek csak a 37%-a értene egyet azzal, hogy gyermeke az iskolában egy magyarországi nemzetiség (például a szlovák vagy a román nemzetiség) nyelvét tanulja, míg 61%-uk nem értene ezzel egyet.²⁴

Arra a kérdésre, hogy a településen élő kisebbséghez tartozó gyerekeknek mit kellene az anyanyelvükön tanulniuk, a tanárok 12%-a nem tudott válaszolni. 4%-uk válaszolta azt, hogy minden tárgyat anyanyelvükön kellene tanulniuk, 8%-uk, hogy a tantárgyak többségét, 22% szerint csak egy-egy tárgyat, további 40%-uk szerint pedig csak a nyelvet. Ez a kérdés elsősorban azokat bizonytalanította el, akiknek az iskolájában vannak többségükben cigány tanulóból álló osztályok: 24%-uk nem tudott rá válaszolni. Az ilyen iskolákban tanító pedagógusok minden lehetőséget kisebb arányban tartottak kívánatosnak, mint a cigány tanulókat nem tanító iskolákban dolgozó kollégáik. Nem csak az anyanyelvhez kötődő oktatást tudták másoknál kevésbé elképzelni, hanem az interkulturális programok és a cigány felzárkóztató programok oktatását is. (31. táblázat)

23 Azzal a kijelentéssel, hogy „a cigányok művészete gazdagítja a magyar kultúrát”, 1987-ben a megkérdezettek 66, 1992-ben 67%-a értett egyet. Lázár Guy: A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében. In: *Többség – kisebbség* (szerk.: Terestyéni Tamás), Osiris Kiadó, 1996. 78. o.

24 Marián Béla: *i. m.* 1997.

31. táblázat. A kisebbségi tanulók oktatásáról alkotott elképzelések (%-ban)

| | Nemzetiségi tanulók | | Cigány tanulók | |
|---|---------------------|-----------|----------------|-----------|
| | Van-nak | Nincsenek | Van-nak | Nincsenek |
| <i>Az itteni kisebbségekhez tartozó gyerekeknek mit kellene az anyanyelvükön tanulniuk?</i> | | | | |
| – minden tantárgyat | 3 | 7 | 5 | - |
| – a tantárgyak többségét | 14 | 2 | 6 | 11 |
| – csak egy-két tantárgyat | 37 | 10 | 22 | 33 |
| – csak a nyelvet | 42 | 52 | 49 | 56 |
| <i>Az iskoláknak hogy kellene tanítaniuk a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekeket?</i> | | | | |
| – oktassák a nemzetiségi nyelvet | 89 | 60 | 77 | 93 |
| – legyen kétnyelvű az oktatás | 48 | 30 | 35 | 47 |
| – legyen anyanyelvű az oktatás | 48 | 47 | 45 | 55 |
| – legyen interkulturális program | 56 | 51 | 51 | 76 |
| <i>Az iskoláknak hogy kellene tanítaniuk a cigány gyerekeket?</i> | | | | |
| – oktassák a nemzetiségi nyelvet | 52 | 35 | 39 | 68 |
| – legyen kétnyelvű az oktatás | 29 | 18 | 19 | 30 |
| – legyen anyanyelvű az oktatás | 32 | 40 | 34 | 48 |
| – legyen interkulturális program | 43 | 55 | 49 | 74 |
| – legyen cigány felzárkóztató program | 70 | 83 | 76 | 83 |

Az adatokból kiderül, hogy a tanárok nem hívei annak, hogy a kisebbségi tanulók minden tárgyat anyanyelvükön tanuljanak. A nemzetiségi gyerekeket is tanító iskolák tanárai a leginkább arra hajlanak, hogy bizonyos tantárgyakat anyanyelvükön tanuljanak iskolájuk kisebbségi tanulói. Azt azonban, hogy minden tantárgyat így tanuljanak, elutasítják. Ugyanakkor, amikor általában kérdeztük meg a véleményüket a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekek tanításáról, minden második megkérdezett azt mondta, hogy legyen kétnyelvű az oktatás. Ennek az ellentmondásnak talán az az oka, hogy helyi szinten jobban érzékelik a kisebbségek asszimiláltságát, illetve azt, hogy a nyelvjárások és az úgynevezett irodalmi nyelv közötti eltérések megnehezíthetik a kisebbségek anyanyelvi iskolázását, mint amennyire ezt általában gondolják. Emellett a „kétnyelvű oktatás” kifejezés hivatalosabb hangulata is szerepet játszott abban, hogy nagyobb arányban értettek egyet szükségességével, mint a pragmatikusabb „tantárgyak

többsége” kifejezéssel. Végül nem zárhatjuk ki, hogy az első kérdésben szereplő „kisebbségekhez tartozó gyerekek” fogalmába ezúttal is beleértették a cigány tanulókat is, akiknek az anyanyelvi oktatásával kevésbé értenek egyet, mint a nemzetiségi gyerekek anyanyelvi oktatásával.

A nemzeti kisebbségeket tanító iskolák tanárai között két esetben voltak jelentős különbségek abból a szempontból, hogy iskolájukba melyik kisebbség gyermekei járnak. Azokban az iskolákban, amelyekben német tanulók vannak, az osztályfőnökök 94%-a szerint kellene a nemzetiségi kisebbségekhez tartozó gyerekek számára a nemzetiségi nyelvet oktatni, míg a többi, nemzetiséget tanító iskola tanárai közül csak 84%-nak volt ez a véleménye. Ebben nyilvánvalóan szerepet játszanak a német nyelvnek, mint az egyik világnyelvnek a használhatóságáról kialakult vélemények, valamint az a tény, hogy a német nyelvoktatás hagyományai, infrastruktúrája és feltételei – beleértve ebbe a társadalmi igényeket, az iskolák és a német kisebbségi szervezetek közötti kapcsolatokat és a tanárképzést is – kiemelkedően jók. A cigány gyerekeket illetően pedig a német tanulókat tanító iskolák osztályfőnökeinek 52%-a, míg a többiek 44%-a tartaná szükségesnek, hogy oktassák számukra a nemzetiségi nyelvet. A német kisebbséghez tartozó gyerekek anyanyelvi oktatásáról alkotott elképzelések tehát hatottak a cigány gyerekek anyanyelvi oktatására vonatkozó elképzeléseikre.

Figyelemre méltó, hogy a cigány tanulókat nagy számban oktató iskolák osztályfőnökei jóval kevésbé tartják kívánatosnak, hogy az iskolákban a cigány gyerekek saját nyelvükön tanuljanak, mint azok az osztályfőnökök, akiknek az iskolájában nincsenek számottevő arányban cigány gyerekek. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy a cigány gyerekek egy része maga is magyar anyanyelvű. Ugyanakkor nehéz magyarázatot találni arra, hogy miért tartják kevésbé kívánatosnak az interkulturális programokat és a cigány felzárkóztató programokat, mint a cigány gyerekeket nem tanító kollégáik.

b) Együtt vagy külön?

A felnőtt lakosság körében végzett közvélemény-kutatásokban a következő két kijelentéssel vizsgálták több alkalommal is, hogy az emberek mit gondolnak arról, hogy a kisebbségeknek saját iskolájuk legyen-e, vagy pedig a többi gyerekekkel közös iskolába járjanak:

- „A kisebbségeknek, nemzetiségeknek joguk van saját iskolához.”
- „A kisebbségek, nemzetiségek gyermekei is ugyanabba az iskolába járjanak, mint minden magyar gyerek.”

A két kérdésre adott válaszokat együtt kezelve, úgynevezett mérleg-indexre vetítve őket egy -100 -tól $+100$ -ig terjedő skálán fejezhetjük ki, hogy a vélemények hol helyezkednek el. Ebben az esetben minél közelebb van egy érték a -100 -hoz, annál inkább azzal értenek egyet az emberek, hogy a kisebbségeknek, nemzetiségeknek joguk van saját iskolához, és minél közelebb van a $+100$ -hoz, annál inkább azt a véleményt teszik magukévá, hogy a kisebbségek, nemzetiségek gyermekei is ugyanabba az iskolába járjanak, mint minden magyar gyerek. Az így kapott mutatókat összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy az elmúlt évtizedben egyre csökkent a kisebbségek saját iskolához való jogának elismerése, de a mérleg végig azok javára billent, ha egyre kevésbé is, akik szerint a kisebbségeknek joguk van saját iskolához. A válaszokból képezett mutató 1990-ben -31 , 1995-ben -19 , 1997-ben -7 , 1999-ben -8 volt.²⁵ Az erre a kérdéspárra adott válaszokat kétségtelenül befolyásolta „a saját iskolához való jog” kifejezésben rejlő normatív elem. Emellett az is befolyásolhatta a válaszokat, hogy a „kisebbségek, nemzetiségek” megfogalmazás nem tesz különbséget a nemzeti kisebbségekhez tartozó és a cigány tanulók iskolázása között, miközben tudjuk, hogy a közgondolkodásban ebből a szempontból is vannak különbségek.²⁶ Ezeknek a különbségeknek a létét vizsgálatunk adatai is megerősítették. Ugyanakkor a válaszok tendenciája egyértelműen arra utal, hogy a kisebbségek iskolázását egyre inkább a többséggel együtt tartják kívánatosnak.

Egy másik vizsgálatban, amelyet az OKI 1998-ban végzett az osztályfőnökök körében, három véleményt fogalmaztunk meg a cigány gyerekek iskolázásával kapcsolatban. A tanárok többsége azokkal a véleményekkel értett egyet, amelyek a cigány gyerekek integrált oktatásának szükségességét hangsúlyozták (32. táblázat).

A cigány gyerekek külön osztályokban való tanításának kérdését az 1993-as kisebbségi törvény és az ugyancsak 1993-as, 1996-ban módosított közoktatási törvény is szabályozza. Ezek a törvények a szülők akaratához és a helyi kisebbségi önkormányzatok egyetértéséhez kötik a külön cigány osztá-

25 Marián Béla: *Közoktatás és közvélemény*. Kézirat, 1999. OKI

26 További problémát jelent, hogy a cigány tanulók külön iskolába járását támogató véleményekben gyakran inkább a külön cigány osztályok létrehozásának igénye, a negatív diszkrimináció törekvése húzódik meg, és nem a saját iskola jogosultságának elismerése. 1997-ben például, a már említett közvélemény-kutatásban a megkérdezettek 35%-a (!) értett egyet azzal, hogy a cigány tanulokat minden iskolában külön osztályokban kellene tanítani.

32. táblázat. A különböző iskolatípusokban tanító osztályfőnökök véleménye a cigány és a nem cigány tanulók iskolázásáról 1998-ban (%-ban)

| | <i>Százalék</i> |
|---|-----------------|
| A cigány és nem cigány tanulóknak közös osztályokba kell ugyan járniuk, de a cigány tanulók számára külön felzárkóztató programokat kell szervezni. | 41 |
| A cigány és nem cigány gyerekeknek közös osztályba kell járniuk, és ugyan-olyan oktatásban kell részesülniük a cigány és nem cigány tanulóknak. | 36 |
| A cigány gyerekek számára külön osztályokat kell szervezni, hogy speciális programok szerint lehessen őket tanítani. | 13 |
| Nem tudja, nem válaszolt | 10 |

lyok működtetését.²⁷ Ebből a törvényi lehetőségéből azonban természetesen még sem az nem következik, hogy ezeknek az osztályoknak az indításához mindig kikérnék az érintettek véleményét,²⁸ sem pedig az, hogy a cigány osztályok működését egyértelműen pedagógiai sikerek kísérik. Köztudott, hogy a cigány osztályok a gyakorlatban sokszor a tanulók iskolai gettósításának eszközeivé válnak.

A cigány gyerekek külön osztályokban való tanításával a pedagógusok kevésbé értettek egyet, mint amennyire osztja ezt az elképzelést a közvélemény. A már többször említett 1997-es közvélemény-kutatásban az emberek egyharmada értett egyet azzal, hogy a cigány tanulókat külön osztályokban kellene tanítani.²⁹ Az egyetértők és az egyet nem értők tényleges nagyságát nagyon nehéz megbecsülni, de ez a nagy különbség arra utal, hogy a pedagógusok

²⁷ Lásd a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXXVII. törvény 42–46. paragrafusait és a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (az 1995. évi LXXIX. törvénnyel, az 1995. évi CXXI. törvénnyel és az 1996. évi LXII. törvénnyel egységes szöveg) 8. paragrafusát.

²⁸ Girán János és Kardos Lajos hajdúhadházi tanulmányából például kiderül, hogy az első évfolyamos felzárkóztató osztályban, amelyben csak cigány gyerekek tanulnak, az egyik iskolában mindössze két gyerekkel kapcsolatban volt a nevelési tanácsadó szakvéleménye a felzárkóztató, fejlesztő oktatásban való részvétel javaslata, a többi esetben az óvoda és az iskola együtt döntött, a szülők akaratát figyelmen kívül hagyva, a felzárkóztató osztályba való beiskolázás mellett, amely az iskola gyakorlatában véglegesen elzárja a gyerekek elől az utat a párhuzamos osztályokba való átlépés elől, a másik iskolában pedig egy szülő hozzájárulását kérte. A felzárkóztató tagozatra járó diákok szülei körében végzett kutatásból pedig az is kiderült, hogy gyermekeiket akkor sem vették fel a központi iskola osztályaiba, ha külön is jelezték, hogy nem akarják őket elkülönített homogén cigány osztályokba járatni. Girán János – Kardos Lajos: Iskolapélda. Egy Hajdúhadházon elkezdett kutatás tapasztalatainak összegzése. Polgárjogi Füzetek 2000. 1. 15–17. o.

²⁹ Marián Béla – Szabó Ildikó: i. m.

szakmai kultúrájában erőteljesebben érvényesülnek a cigány tanulók iskolai szegregációjával szembeni állampolgári normák.³⁰ Ők szembesülnek a leginkább a cigány gyerekek iskolázásnak különböző kudarcaival, de ők tudják a leginkább azt is, hogy az ilyenkor szokásos szakmai érvek csak a pedagógiai kudarcok elleplezését hivatottak leplezni, és a többségi társadalom előítéleteinek az elfogadását kifejezni.³¹ A külön cigány osztályok indokoltságát valló osztályfőnökök hajlamosabbak arra, hogy olyan további érveket is találjanak felfogásuk mellett, amelyek mintegy a cigány gyerekek saját szempontjainak érvényesülését igazolják. Így például az integráció híveinek mutatkozó kollégáiknál nagyobb arányban vélték úgy, hogy a gyerekek barátkozásában számít, hogy családjaik életfelfogása és anyagi helyzete hasonló legyen, valamint, hogy azonos nemzetiségűek legyenek.³²

Ami mostani vizsgálatunkat illeti, az osztályfőnökök meglepően magas arányban tértek ki az elől a kérdés elől, hogy a településen élő nemzeti kisebbségi tanulók oktatását hogyan kellene megszervezni (27%-uk nem válaszolt, további 15%-uk pedig azt mondta, hogy nem tudja).³³ A településen élő cigány tanulók oktatására vonatkozó kérdésre 16%-uk nem válaszolt, 4%-uk

³⁰ Úgy vélem, a szegregáció híveinek tényleges nagyságát azért sem lehet pontosan megállapítani, mert a rendszerváltás utáni évtizedben több esetben kapott nagy nyilvánosságot, hogy a különböző jogvédő szervezetek felemelték szavukat a cigány tanulók iskolai diszkriminációja ellen. Girán János és Kardos Lajos idéznek egy hajdúhadházi nyugdíjas iskolagazdát, aki elmondta, hogy 1992-ben felmérést végzett a tantestületben, hogy mi a három legjobb dolog az iskolában, és mi a három legnagyobb probléma. A legjobb dolgok rangsorában a harmadik helyre került „a cigány tanulók más épületben történő elkülönítése”, és hogy ezt kívánta tőle az egyik politikai párt is. Amikor ez az elkülönítés 1994-ben megvalósult, egy olyan tanárt bízták meg a cigány tagozat vezetésével, aki rendszeresen bottal verte a gyerekeket (s aki 1994-ben cigány etnikai nevelő-oktató munkájáért állami kitüntetést is kapott). S bár ezt a tanárt 1998-ban eltávolították az iskolából, amikor a Roma Polgárjogi Alapítvány kivizsgálta az egyre durvábbá vált testi fenyegetéseket, eltávolították azt a gyermekvédelmi felelőst is, aki ezeket az ügyeket nyilvánosságra hozta... Girán János – Kardos Lajos: Iskolapélda. egy Hajdúhadházon elkezdett kutatás tapasztalatainak összegzése. *Polgárjogi Füzetek* 2000. 1. 8. o.

³¹ Emlékeztetünk az éppen 1997-ben kirobbant tiszavasvári ügyre. Az iskola a cigány tanulóknak külön ballagást szervezett, arra hivatkozva, hogy a tanulók tetvesek. Ugyanakkor az is kiderült, hogy az iskolában is elkülönítve tanultak (nem csak külön homogén cigány osztályokban, de külön épületben is), a tornatermet és a büfét sem használhatták. A szegregáció mellett a tetveségre való hivatkozáson kívül itt is szakmai érveket vonultattak fel a Pethe Ferenc Általános Iskola tanárai, miközben annak ellenére nem volt felzárkóztató program, hogy az önkormányzat fizette egy heti hatvan órás felzárkóztató program költségeit. Részletesebben is lásd ennek az ügynek a dokumentumait: *Polgárjogi Füzetek* 2000. 1.

³² Marián Béla – Szabó Ildikó: *i. m.*

³³ Ebben a tartózkodó magatartásban szerepet játszott az is, hogy nyilvánvaló volt: vizsgálatunk egésze a kisebbségi oktatásra irányul.

pedig azt válaszolta, hogy nem tudja. Azok aránya, akik valamilyen választ adtak, a következő volt:

33. táblázat. Hogyan kellene megszervezni a településen élő kisebbségi tanulók oktatását? (%-ban)

| | Nemzeti kisebbségek | | Cigány tanulók | | Cigány többségű osztályok | | Összesen |
|---|---------------------|-----------|----------------|-----------|---------------------------|-----------|----------|
| | Vannak | Nincsenek | Vannak | Nincsenek | Vannak | Nincsenek | |
| <i>Hogyan kellene oktatni az itt élő nemzeti kisebbségeket?</i> | | | | | | | |
| Önálló iskolákban | 16 | 7 | 9 | 22 | 8 | 14 | 12 |
| Vegyes iskolákban, de önálló osztályokban | 18 | 9 | 16 | 13 | 6 | 17 | 15 |
| Vegyes osztályokban, külön kisebbségi foglalkozásokkal | 42 | 25 | 33 | 44 | 34 | 36 | 36 |
| Vegyes osztályokban, fakultatív délutáni foglalkozásokkal | 12 | 23 | 19 | 6 | 21 | 14 | 16 |
| Iskolán kívül, vasárnapi iskolában | 1 | | - | 1 | - | 1 | 1 |
| Nem tudja | 11 | 37 | 23 | 14 | 32 | 17 | 21 |
| <i>Hogyan kellene oktatni az itt élő cigány tanulókat?</i> | | | | | | | |
| Önálló iskolákban | 8 | 6 | 5 | 17 | 8 | 6 | 7 |
| Vegyes iskolákban, de önálló osztályokban | 13 | 14 | 14 | 9 | 15 | 12 | 13 |
| Vegyes iskolákban, külön kisebbségi foglalkozásokkal | 53 | 45 | 48 | 52 | 48 | 48 | 49 |
| Vegyes osztályokban, fakultatív délutáni foglalkozásokkal | 18 | 32 | 28 | 15 | 27 | 25 | 26 |
| Iskolán kívül, vasárnapi iskolában | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 |
| Nem tudja | 8 | 3 | 5 | 6 | 2 | 7 | 5 |

A nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekek oktatására vonatkozó kérdésre a legkevésbé azok a tanárok tudtak válaszolni, akiknek az iskoláiba az önkormányzatok szerint sok cigány tanuló jár (35%). A vegyes osztályokban szervezett külön kisebbségi foglalkozásoknak van a legtöbb híve. A horvát

gyerekeket tanító iskolákban 55%, a németeket tanítóokban 43%, a szlovákokat tanítóokban 42% gondolja, hogy ez lenne a legjobb.

A nemzeti kisebbségek önálló iskoláinak a leginkább a románokat (33%), szerbeket (24%) és horvátokat (21%) tanító iskolák tanárai a hívei. A németeket is tanító iskolák tanárai szerint viszont inkább vegyes iskolákban, de önálló osztályokban kellene tanulniuk a nemzeti kisebbségeknek (27%). Ugyanakkor ők lennének a leginkább amellet, hogy a cigány gyerekek külön iskolába járjanak (10%). Az önálló nemzetiségi osztályokat a többi nemzeti kisebbségeket tanító iskolák tanárai kevésbé tartják elfogadhatónak (12%). Ők inkább gondolkoznak önálló iskolákban (21%).

A cigány tanulók oktatásában is a vegyes iskolákat, de külön kisebbségi programokat látják a legtöbben jónak. Ezzel többen is értenek egyet, mint a nemzeti kisebbségek oktatásának esetében. Ennek talán az az oka, hogy a cigány gyerekek esetében inkább hívei az integrált oktatásnak, mint a nemzetiiségek gyermekei esetében: kevesebben értenek egyet mind a külön iskolákkal, mind a külön osztályokkal. Lehet, hogy a válaszokban az „elvársokhoz” való igazodás és a szegregáció jogellenességével kapcsolatos ismeretek is szerepet játszanak.

A nemzeti kisebbségekhez tartozó, valamint a cigány gyerekekkel kapcsolatban megkérdeztük az osztályfőnököket, hogy szerintük hogyan kellene őket tanítani. (34. táblázat)

A német tanulókat tanító iskolák tanárai a leginkább hívei a nemzetiségi nyelv oktatásának. 94%-uk szerint kellene így oktatniuk a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekeket, 52%-uk szerint pedig a cigány gyerekeket. Ők támogatnák a leginkább azt is, hogy a cigány gyerekek számára legyen az iskolákban interkulturális program (49%).

A 34. táblázatból kiderül, hogy a tanárok a cigány gyerekeket az anyanyelvi oktatás egyik formájában sem részesítenék olyan magas arányban, mint a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekeket. Ebben nemcsak az játszik szerepet, hogy a cigány gyerekek közül a romungrók magyar anyanyelvűek, hanem az is, hogy a tanárok nem tartják természetesnek, ha egy cigány gyerek nem magyar anyanyelvű, illetve az ő anyanyelvét nem tekintik más nyelvekkel egyenrangúnak. Egyik interjúalanyunk a következőképpen fogalmazta ezt meg: „*Na most ezek a cigány gyerekek még olyan háttérből jöttek, hogy ha a szülő nyugtatni akarja a gyereket, akkor bizony cigányul megy oda hozzá beszélni, és sokszor ez a probléma abban, hogy én szegénykét magyarul próbálok megtanítani olvasni. És a nagyon nagy többségnek ez rettenetes nagy gond.*”

34. táblázat. Hogyan kellene tanítani a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekeket, valamint a cigány gyerekeket? (%-ban)

| | Nemzeti kisebbségek | | Cigány tanulók | | Cigány többségű osztályok | | Összesen |
|---|---------------------|-----------|----------------|-----------|---------------------------|-----------|----------|
| | Vannak | Nincsenek | Vannak | Nincsenek | Vannak | Nincsenek | |
| <i>Hogyan kellene tanítani a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekeket?</i> | | | | | | | |
| Oktassák a nemzeti nyelvet | 89 | 61 | 77 | 86 | 68 | 83 | 79 |
| Legyen kétnyelvű az oktatás | 48 | 30 | 35 | 58 | 32 | 44 | 41 |
| Legyen anyanyelvű az oktatás | 48 | 46 | 45 | 53 | 57 | 44 | 47 |
| Legyen interkulturális program | 56 | 52 | 51 | 65 | 59 | 53 | 55 |
| <i>Hogyan kellene tanítani a cigány gyerekeket?</i> | | | | | | | |
| Oktassák a nemzeti nyelvet | 52 | 35 | 40 | 61 | 40 | 45 | 43 |
| Legyen kétnyelvű az oktatás | 29 | 17 | 19 | 40 | 24 | 22 | 23 |
| Legyen anyanyelvű az oktatás | 32 | 39 | 34 | 42 | 45 | 31 | 36 |
| Legyen interkulturális program | 43 | 56 | 49 | 57 | 62 | 44 | 50 |
| Legyen cigány felzárkóztató program | 70 | 82 | 76 | 79 | 90 | 69 | 77 |

Az interkulturális programnak is főként azok a hívei, akiknek az iskolájában nincsenek cigány gyerekek. Ugyanakkor a cigány felzárkóztató programmal már sokkal inkább egyetértenének. Különösen azok a tanárok gondolják, hogy cigány felzárkóztató program keretében kellene a cigány tanulókat tanítani, akiknek az iskolájában vannak „cigány” osztályok.

5. Pedagógusok kisebbségekkel és a kisebbségek oktatásával kapcsolatos attitűdjei

a) Az iskolai szegregáció

A többségi társadalom és a cigányság közötti érintkezés demarkációs vonalát és a „cigány osztályok” létrehozásának gyakorlatát ismerve tettük fel a kérdést: mit tartanának a tanárok a legjobbnak a cigányság számára: az asszimilációt, a szegregációt vagy pedig identitásuk megőrzését és társadalmi integrációjukat? A tanárok 90 %-a ez utóbbi alternatíva hívének bizonyult. Ebben bizonyára a „politikailag korrekt” egyfajta megtanulásának eredménye is

tükröződik. Figyelemre méltó, hogy azok sem tartják jónak a cigányság elkülönülését, akiknek az iskolájában elkülönítik a cigány tanulókat. Ugyanakkor azzal, hogy a „különböző képességű” gyerekeket külön osztályokba kellene tenni, már jóval többen értettek egyet. Ugy tűnik, ebben az esetben az elkülönítést pedagógiailag tudják legitimálni.

35. táblázat. Vélemények a társadalmi és az iskolai szegregációról (%-ban)

| | Nemzeti kisebbségek | | Cigány tanulók | | Cigány osztályok | | Összesen |
|---|------------------------|-----------|-------------------|-----------|---------------------|-----------|----------|
| | Vannak | Nincsenek | Vannak | Nincsenek | Vannak | Nincsenek | |
| <i>A cigányság számára a legjobb lenne, ha...</i> | | | | | | | |
| Átvennék a nem cigányok kultúráját, szokásait, és minden szempontból úgy élnének, mint a nem cigányok | 5 | 4 | 5 | 3 | 6 | 4 | 5 |
| Ha a nem cigányoktól elkülönülten, egymás között élnének | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Ha nem adnák fel saját kultúránkat, szokásaikat, de nem is különülnének el a nem cigányoktól, hanem közösen vennének részt a lakóhely, a munkahely, a helyi társadalom életében | 90 | 92 | 91 | 93 | 92 | 91 | 91 |
| Nem tudja | 3 | – | 2 | 2 | – | 3 | 2 |
| <i>Az azonos életkorú gyerekek iskolai teljesítményében sokszor nagy különbségek vannak. Mi a jobb: ha...</i> | | | | | | | |
| Közös osztályban, de az osztályon belül külön csoportokban tanulnak | 66 | 58 | 58 | 77 | 60 | 64 | 63 |
| A tudásszintjüknek megfelelően külön osztályba kerülnek | 19 | 26 | 25 | 12 | 26 | 21 | 22 |
| Minden gyerek együtt, közös osztályban ugyanazt és ugyanúgy tanulja | 14 | 15 | 16 | 10 | 14 | 15 | 14 |
| Nem tudja | 1 | 1 | 1 | 1 | – | 1 | 1 |

Azok a tanárok, akiknek az iskolájában vagy cigány tanulókat tanítanak, vagy cigány osztályok vannak, valamivel hajlamosabbak a „különböző képességű” gyerekeket külön osztályokba tenni (25, illetve 26%-uk), míg a többiek

inkább a közös osztálynak, de a külön csoportoknak a hívei. Azok 19%-a is külön osztályokba tenné a „különböző képességű” gyerekeket, akik a cigányság kulturális identitása megőrzésével és társadalmi integrációjukkal értettek egyet. Ez alátámasztja, hogy sokan valamiféle elvárásnak eleget téve vallották magukat a cigányság integrációja hívének.

b) A cigány családok és az iskola viszonya

A következőkben azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyenek látják az iskola és a cigány tanulók, illetve szülei viszonyát, és mit gondolnak néhány, a cigány tanulók iskolázásával kapcsolatos problémáról. A cigány gyerekek iskolai helyzetéről 22 kijelentést olvastak fel a kérdezőbiztosok az osztályfőnököknek, akik az iskolai osztályzatok segítségével fejezték ki, hogy mennyire értenek velük egyet (36. táblázat).

A cigányokat elmarasztaló kijelentések közül a leginkább azzal értenek egyet az osztályfőnökök, hogy a cigányok többségének iskolázatlanságáért elsősorban maguk a cigányok a felelősek. Egyharmaduk-kétötödük erőteljesen érzékeli, hogy a cigány gyermekek szülei és az iskola között nem jó a kapcsolat, egynegyedük pedig azzal is határozottan egyetért, hogy a cigány szülők nem érzik segítőkészséget az iskolát. A kijelentések egyike szintén a cigány gyerekek külön osztályokban való tanítására vonatkozott. A többség ezúttal is elutasította a külön osztályokat. A 37. táblázat átlagosztályzataiból láthatjuk, hogy éppen ezzel értenek a legkevésbé egyet. Azok a tanárok, akik olyan iskolákban dolgoznak, amelyekben vannak cigány osztályok, sok szempontból másképpen látják a cigány gyerekek iskolai helyzetét, mint akiknek az iskolájában nincsenek cigány tanulók, a külön osztályokat azonban ők is elutasítják.

A cigány gyerekeket tanító iskolákban a tanárok rosszabbnak látják a cigány gyerekek iskolai teljesítményét, kedvezőtlenebb véleményük van az iskola és a cigány szülők kapcsolatáról. Ugyanakkor a cigány gyermekek iskoláztatásáról tapasztalatokkal rendelkező tanárok inkább szükségesnek látják, hogy a nem cigány gyerekek is ismerkedjenek meg a cigány kultúra értékeivel, hogy a felsőoktatás készítsen fel a cigányság helyzetének és kultúrájának ismeretére, és fontosabbnak tartják az állam támogatását a cigány tanulók iskoláztatásában.³⁴

³⁴ Ehelyütt is utalunk azonban arra, hogy a „kultúra” fogalmának értelmezésében normatív elemek is előfordulhatnak. Egyesek a „kulturált viselkedés” szinonimájaként használják a kultúra fogalmát. Jól mutatja ezt a következő interjúrészlet: „Na most ezek közül van egy, aki nem olyan kultúrával rendelkezik, mint a cigányok többsége, de ez csak hosszú beszélgetés után derült ki, hogy ők is cigány származásúak. Egy ilyen szerencsés eset is előfordult. [...] Az az igazság, hogy az én osztályomban kétféle rétegből tevődnek össze ezek a gyerekek: akik kicsit magasabbról jöt-

36. táblázat A cigány gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos véleményekkel való egyetértés a cigány gyerekeket tanító és nem tanító iskolákban (1–5-ig terjedő átlagokban)

| <i>Mennyire ért egyet a következő megállapításokkal?</i> | <i>Cigány tanulók</i> | | |
|--|-----------------------|------------------|--------------|
| | <i>Vannak</i> | <i>Nincsenek</i> | <i>Átlag</i> |
| 1. A cigány tanulók többet hiányoznak az iskolából, mint a nem cigányok. | 4,1 | 3,3 | 3,5 |
| 2. A tanárok és a cigány tanulók szülei között sokszor kommunikációs nehézségek vannak. | 3,5 | 2,8 | 3 |
| 3. Az iskola nem tudja ellensúlyozni a tanulók otthoni kulturális hátrányait. | 3,9 | 3,5 | 3,7 |
| 4. A cigány tanulók szülei sokszor nem tudnak eligazodni az iskolai adminisztrációban. | 3,7 | 3,3 | 3,4 |
| 5. A cigány tanulók szülei nem érzik segítőkésznek az iskolát. | 2,8 | 2,6 | 2,6 |
| 6. A cigány tanulók nem képesek elérni ugyanazt a tudásszintet, mint amelyet a nem cigány tanulók. | 2,6 | 2,4 | 2,5 |
| 7. A cigány tanulók szülei nem érdeklődnek gyermekeik iskolai előmenetele iránt. | 3,5 | 2,7 | 3 |
| 8. A cigány gyerekek számára csökkenteni kellene a tantervi követelményeket. | 2,4 | 1,9 | 2 |
| 9. Az iskola nem tudja igazán kezelni a tanulók szociális problémáit. | 3,8 | 3,4 | 3,5 |
| 10. Az iskolában minden kisebbségi tanulónak elsősorban magyarul kell rendszeresen megtanulnia. | 4,6 | 4,3 | 4,4 |
| 11. A cigány tanulókat minden iskolában külön osztályokban kellene tanítani. | 1,6 | 1,4 | 1,5 |
| 12. A cigányok többségének iskolázatlanságáért elsősorban maguk a cigányok felelősek. | 3,7 | 3,5 | 3,5 |

A felelősséget a cigányságra hárító, illetve a cigány tanulók vagy szülei iskolához való viszonyát érintő kijelentések közül két konkrét iskolai problémára érdemes külön is felhívni a figyelmet: a cigány tanulók

tek, hát csak az anyagi körülményeket tudom mondani, szellemi téren nem nagyon látok különbségeket. Végülis csak ebben az egyben, abban az egy főben, akinek a családja végülis már próbált beilleszkedni hozzánk. Hozzánk - elnézést a kifejezésért, tehát a magyarokhoz, hogy így mondjam. A többiek-nél, mondom, csak az anyagi körülményekben lehet különbséget tenni. De ez nem látszik meg a gyerek tanulásán és fejlődésén. A legmélyebb szint és a legmagasabb szint található itt nálunk."

36. táblázat. (folytatás)

| Mennyire ért egyet a következő megállapításokkal? | Cigány tanulók | | |
|---|----------------|-----------|-------|
| | Vannak | Nincsenek | Átlag |
| 13. A cigány szülők pont olyan fontosságot tulajdonítanak gyermekük iskolai sikerességének, mint a nem cigány szülők. | 2,3 | 2,7 | 2,5 |
| 14. Szükséges lenne, hogy a felsőoktatásban a leendő pedagógusok megismerkedjenek a cigányság helyzetével, kultúrájával, szokásaival. | 4 | 3,5 | 3,7 |
| 15. A cigány tanulók iskolai felzárkóztatásának költségeit az államnak kell állnia. | 3,9 | 3,3 | 3,5 |
| 16. Azoknak a pedagógusoknak, akik cigány tanulókat tanítanak, ismerniük kell a cigányság kultúráját. | 4 | 3,8 | 3,9 |
| 17. Megfelelő pedagógiai módszerekkel a cigány gyerekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában. | 4,1 | 3,9 | 3,9 |
| 18. Az iskolában azoknak a gyerekeknek is kellene valamelyik kisebbség nyelvét tanulniuk, akik nem tartoznak egyik kisebbséghez sem. | 1,6 | 2,1 | 1,9 |
| 19. Az iskola nem támaszkodhat a cigány szülőkre nevelési céljai megvalósításában. | 3,5 | 3 | 3,1 |
| 20. A nem cigány gyerekeknek is meg kell ismerkedniük az iskolában a cigány kultúra értékeivel. | 3,2 | 2,7 | 2,9 |
| 21. A nem cigányok többsége előítéletekkel viseltetik a cigányokkal szemben. | 3,6 | 3,6 | 3,6 |
| 22. Az államnak a cigány tanulók továbbtanulását külön is támogatnia kellene. | 3,1 | 2,8 | 2,9 |

hiányzásának és a szülőkkel való kapcsolatnak a problémájára. A továbbiakban néhány mélyinterjú-részlettel érzékeltetjük, hogy látják a pedagógusok ezeket a problémákat.

- *A hiányzás.*

Erről így beszélt egyik interjúalanyunk: „A cigány gyerekekre különben jellemző, hogy mindig későn érkeznek. Tehát nyolc óra után érkeznek meg mindig.

Az hogy a hétfői és a pénteki napokat kiveszik szabadságnak, nem a gyerek, hanem a szülő... ő mondja, hogy hát nem akarta már elhozni, ez az egy nap már nem számít, hétvégén biztos nem tanulnak annyit. Tehát ilyen szavakkal... ezeket a szavakat szokták használni. Vagy: kicsit hosszabb legyen neki a hétvégéje, ilyeneket szoktak mondani. Egyébként az iskolához való hozzáállással a gyerekek részéről semmi probléma nincs. Hát látszik, hogy élvezik, szeretik, csinálják és tudják is. Egyedül a szülők, a szülők behatása, az hogy későn érkeznek, hogy nincs kész a házi feladat a hétvégén. [...] A cigány szülők nem szokták igazolni a hiányzást. Nagyon hosszú figyelmeztetések után, van hogy, elhoznak egy-egy igazolást. Viszont a nem cigány szülőknek egyszer elmondom, és a hiányzás utáni másnapon már küldik az igazolást. Van, aki nem tudja, mi az, hogy igazolás. Tehát nincsenek tisztában ezekkel a fogalmakkal. Szoktam mintákat mutatni rá. Mondom neki, hogy elég, ha leírja... „Na de ha nem tudok írni?” Mondom, hogy nem probléma, ha orvosnál volt, az orvos úgyis ad. Vagy ha nem mentek el, menjen el utólag. Megkéri, elviszi a gyereket, látja rajta, hogy a betegség nyomai még mindig ott vannak rajta, akkor biztos, hogy megírja. Vagy ha bejön hozzám, elmondja őszintén, akkor én igazolom neki. S akkor ilyenkor egy ideig aztán be is jön, majd gyorsan elfelejti az egészet. ... Na most ha betegek, akkor jellemző, hogy egy hetet biztosan hiányoznak. Ha nem betegek, akkor egyik nap jövök, másik nap nem, következő nap megint jövök, aztán két napig nem. Tehát ilyen össze-vissza.”

- *A szülők és az iskola kapcsolata.*

A cigány gyerekek iskolai előmenetelének minden bizonnyal megkerülhetetlen eleme a szülők és az iskola együttműködése. A szülők és az iskola közötti, nem megfelelő kapcsolat ördögi körét szemléletesen vette számba egyik interjúalanyunk, egy fiatal tanítónő, akinek 15 fős, felzárkóztató speciális tantervű első osztályába nyolc cigány tanuló jár. A vele készült interjúból részletesen idézzük a szülők és az iskola kapcsolatára vonatkozó részleteket, amelyek jól mutatják, hogy a pedagógus tisztában van e kapcsolat szerteágazó elemeivel. Az is figyelemre méltó ugyanakkor, hogy miközben tisztán látja azokat a nyelvi, gazdasági és kulturális különbségeket, amelyek megakadályozzák a cigány szülőket abban, hogy az iskola elvárásai szerint építsék ki kapcsolatukat az iskolával, az elégtelen kapcsolat elemeit összegezve már a szülők „hozzzáállását” marasztalja el: „A minimum követelmények nincsenek meg, hogy a gyerek az iskolában... gyerek módjára viselkedjen. Tehát lakás van, tehát a négy fal, bútor alig-alig. Nincs hol tanulni, nincs hol írni, sőt még az is előfordul, hogy elzavarják otthonról a gyereket... Beteg a nagymamája, és elzavarja otthonról, mert éppen zavarja őt. Máskor viszont nem jöhet el az iskolába, mert a nagymama nagyon rosszul érzi magát, és fél attól, hogy esetleg valami baja lesz. Na most az itt a legnagyobb probléma,

hogya a gyerek a nagymamájával és az édesapjával él. Az édesapja, nem tudom hol, valahol dolgozik. Most azt tudni kell, hogy nálunk minden cigány szülő munkanélküli. De egyetlen cigány szülő a szülői értekezletekre, bármilyen összejövetelre nem jön el, nem jelenik meg, azzal a kifogással, hogy neki dolgoznia kell, meg kell keresnie a kenyeret a családnak. De munkanélküli... Azt szoktam tenni, hogy elmegyek és meglátogatom a családot, ami többnyire nem szokott sikerülni, mert... Ennek ugye az lenne a módja, hogy beírom az üzenőbe, és jelzem, hogy mikor szeretnék látogatni, visszaüzen, hogy nem jó, sajnos nem vagyok otthon. Ha mégis elkísérem a gyereket, és meg akarom nézni, hogy csak otthon vannak-e, egy gyerek tényleg otthon van, a többiek nincsenek. Na most hogy tényleg otthon vannak-e, vagy nincsenek, azt nem tudom kideríteni. Láttam őket, hogy otthon vannak, de nem fogadják a tanítót szívesen. Ilyenkor semmit nem tudok csinálni. Azon igyekszem, hogy a gyerekek, amíg itt vannak, addig élvezzék az iskolát. Jól érezzék itt magukat, és akkor legalább annyit elérünk, hogy a gyerek azt mondja, nem akarok hazamenni! Ugyanis mi napközi otthonos formában vezetjük ezt a kiscsoportot, ez az jelentené, hogy délután négyig minden gyereknek benn kell maradnia. Ugyanis nekiünk délután is óráink vannak, éppen azért, mert a kiscsoport nem tud folyamatosan dolgozni, értelenek ahhoz, hogy mindent megtanuljanak, de már alkalmasak lennének, ha nem is olyan tökéletes mértékben, az olvasásra, a betűk felismerésére. Tehát nekiünk délután is vannak óráink, hogy minél kisebb falatokban vegyünk az anyagot. Most van egy másik szerencse viszont, hogy a cigány gyerekek nagyon sokan vannak egy családon belül, és a legtöbbször van nagyobb testvére, akik viszont már tanultabak és jobb a hozzáállásuk, mint a szülőknek, és ők nagyon gyakran segítő kezet nyújtanak. Gyakran hallom, a testvérem leült mellém, elolvasta, kijavította. Igaz, hogy csak egyszer, meg hogy legyen valami. Meg nagyon gyakran csak azért, hogy egy kicsit felnőttek legyen a kicsi gyerekek mellett. Így szoktak játszani. De legalább leül mellé, úgy csinál, mintha iskolában lennének. Tehát a nagy gyerek, az nagyon nagy segítséget nyújt. A szülők már kevésbé. [...] A nem-cigány gyerekek szülei naponta bejárnak. [...] Nem elég, hogy a nagy testvér elviszi a gyereket, hanem a szülő naponta bejön, érdeklődik. A cigány gyerekek szülei pedig, egy kivételtől eltekintve, soha nem jönnek be. Még szülői értekezletre sem.

c) A felelősség kérdése

A főkomponens elemzés szerint a 22 kijelentés osztályzatai alapján a következő gondolkodási modellek rajzolódnak ki (37. táblázat).

A főkomponens elemzés megerősíti, hogy a cigány szülők magatartására, az iskola és a cigány szülők közötti kapcsolatra utaló kijelentések több oktatáspolitikai logikában is szerepelnek. A kijelentések közül kettő nem kapcsolódott egyik faktorhoz sem erőteljesen: az, hogy a nem cigány gyerekeknek is meg kell ismerkedniük az iskolában a cigány kultúra értékeivel, valamint, hogy a nem cigányok

37. táblázat. A cigány gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos gondolkozás modelljei (faktor súlyokban)

| <i>Mennyire ért egyet a következő megállapításokkal?</i> | Főkomponensek | | | |
|---|--|------|--------|--------|
| | <i>4. A kisebbségi oktatás elutasítása</i> | | | |
| | <i>3. A cigány szülők felelőssége és az iskola alkalmatlansága</i> | | | |
| | <i>2. A társadalom felelőssége</i> | | | |
| | <i>1. A cigányok hibáztatása</i> | | | |
| | 1. | 2. | 3. | 4. |
| A cigány tanulók nem képesek elérni ugyanazt a tudásszintet, mint amelyet a nem cigány tanulók. | 0,74 | | | |
| A cigány tanulókat minden iskolában külön osztályokban kellene tanítani. | 0,71 | | | |
| A cigány gyerekek számára csökkenteni kellene a tantervi követelményeket. | 0,71 | | | |
| A cigány tanulók szülei nem érdeklődnek gyermekeik iskolai előmenetele iránt. | 0,59 | | 0,41 | 0,32 |
| A cigány tanulók szülei nem érzik segítőkésznek az iskolát. | 0,56 | | 0,37 | |
| A tanárok és a cigány tanulók szülei között sokszor kommunikációs nehézségek vannak. | 0,5 | | 0,53 | |
| A cigány tanulók többet hiányoznak az iskolából, mint a nem cigányok. | 0,45 | | 0,54 | |
| A cigány tanulók szülei sokszor nem tudnak eligazodni az iskolai adminisztrációban. | 0,41 | | 0,56 | |
| Azoknak a pedagógusoknak, akik cigány tanulókat tanítanak, ismerniük kell a cigányság kultúráját. | | 0,74 | | |
| Szükséges lenne, hogy a felsőoktatásban a leendő pedagógusok megismerkedjenek a cigányság helyzetével, kultúrájával, szokásaival. | | 0,69 | | |
| Az iskolában azoknak a gyerekeknek is kellene valamelyik kisebbség nyelvét tanulniuk, akik nem tartoznak egyik kisebbséghez sem. | | 0,67 | | |
| Megfelelő pedagógiai módszerekkel a cigány gyerekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában. | | 0,66 | | |
| A cigány tanulók iskolai felzárkóztatásának költségeit az államnak kell állnia. | | 0,59 | 0,32 | |
| A cigány szülők pont olyan fontosságot tulajdonítanak gyermekük iskolai sikerességének, mint a nem cigány szülők. | | 0,55 | - 0,41 | |
| Az államnak a cigány tanulók továbbtanulását külön is támogatnia kellene. | | 0,54 | 0,31 | - 0,31 |
| Az iskola nem tudja ellensúlyozni a tanulók otthoni kulturális hátrányait. | | | 0,66 | |

37. táblázat. (folytatás)

| <i>Mennyire ért egyet a következő megállapításokkal?</i> | Főkomponensek | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4. A kisebbségi oktatás elutasítása | | | |
| | 3. A cigány szülők felelőssége és az iskola alkalmatlansága | | | |
| | 2. A társadalom felelőssége | | | |
| | 1. A cigányok hibáztatása | | | |
| | 1. | 2. | 3. | 4. |
| Az iskola nem tudja igazán kezelni a tanulók szociális problémáit. | | | 0,64 | |
| Az iskolában minden kisebbségi tanulóknak elsősorban magyarul kell rendesen megtanulnia. | | | | 0,67 |
| A cigányok többségének iskolázatlanságáért elsősorban maguk a cigányok felelősek. | 0,44 | | | 0,61 |
| Az iskola nem támaszkodhat a cigány szülőkre nevelési céljai megvalósításában. | 0,4 | | | 0,45 |

többsége előítéletekkel viseltetik a cigányokkal szemben. Ez azt jelenti, hogy a cigányokkal kapcsolatos attitűdökben ezeknek a tényezőknek nincs helyük.

A cigányok hibáztatásának logikája. Az első főkomponens az itemek közötti kapcsolatok 24%-át magyarázza. Ez fűzi fel a legtöbb, cigányokat hibáztató kijelentést. Ebben a logikában mindenért a cigányok a felelősek: a tanulók, akik alkalmatlanok a tanulásra, és akiknek külön osztályokban kellene tanulniuk, valamint a szülők, akik nem tudnak és nem akarnak együttműködni az iskolával, és akiket nem érdekel gyermekük iskolai élete. A főkomponens egyfajta defetizmussal gyűjti össze azokat a kijelentéseket, amelyek a cigányok felelőségét és tanulásra való alkalmatlanságát fogalmazzák meg. Ehhez a faktorhoz egyáltalán nem kapcsolódik olyan elem, amelyik a cigányok és a nem cigányok közötti kapcsolatok szükségességére, a cigányok kultúrájának megismerésére és az iskola lehetőségeire utalna.

A társadalom felelőségének logikája. A második főkomponens 14%-ot magyaráz a válaszok közötti kapcsolatokból. Az elsővel szemben ez a cigány tanulók iskoláztatásának állami támogatását, a cigány kultúra megismerésének igényét és az iskolai oktatás lehetőségeinek a kihasználását írja le.

A cigány szülők felelőségét és az iskola alkalmatlanságát hangsúlyozó logika. A harmadik faktor 13%-ot magyaráz a kapcsolódásokból. Ez a faktor egyszerre állítja a cigány szülők felelőségét és az iskola kudarcait a cigány gyerekek iskolázásában.

A kisebbségi oktatás negációjának logikája. Végül a negyedik főkomponens – amely csak az itemek közötti összefüggések 7%-át írja le – elutasítja a kisebbségi oktatást: azt hangsúlyozza, hogy a cigány tanulóknak is elsősorban a magyar nyelvet kell megtanulniuk, a cigányok többségének iskoláztatásáért elsősorban maguk a cigányok a felelősek, és elutasítja, hogy az állam külön is támogassa a cigány tanulók támogatását.

ÖSSZEFOGLALÁS

1999-es kutatássorozatunkban – Európában egyedülálló módon – egyidejűleg vizsgáltuk a kisebbségi oktatás minden szereplőjét egymásra épülő, részben közös sztenderdizált kérdőívvel. A kiinduló pontot az a 255 település alkotta, ahol koncentráltan élnek kisebbségek (közülük 160-ban a cigányok a legnagyobb lélekszámú kisebbség). A kiválasztott településekről öt almintába kerültek be a kisebbségi oktatásban érintettek. Ezek a következők voltak: az adott településen az oktatásért felelős választott önkormányzati képviselők; a kisebbségi önkormányzati képviselők; a kisebbségi tanulókat tanító iskolák igazgatói; azoknak az ötödik és nyolcadik osztályoknak az osztályfőnökei, amelyekben jelentős számban tanulnak kisebbségi tanulók, végül ugyanezeknek az osztályoknak a tanulói.

A 225 *oktatásügyekért felelős választott politikai döntéshozó* egytizede nem tudta, hogy költségvetésük hány százalékát fordítják oktatási, nevelési célokra, több mint egyötödük pedig nem ismerte az oktatási kiadások összegét. A kiadások forrásai között (állami normatíva, önkormányzati rész, kiegészítő állami normatíva, külföldi támogatások) 28 százalékuk nem tudott eligazodni.

Az iskolák felszereltségével és pedagógiai munkájával elsősorban a nagyobb településeken elégedettek. Azt az iskolát tekintik településükön a legjobbnak, amelyik a legtöbb esélyt nyújtja a továbbtanulásra. A legtöbb cigány tanuló által látogatott intézmények között feltűnően magas volt a kihelyezett tagozatok és a kisegítő iskolák aránya. A leggyengébbnek ítélt iskolák 80 százalékukban megegyeznek azzal az iskolával, ahova a legtöbb cigány tanuló jár. Ugyanakkor az oktatásért felelős önkormányzati képviselők zöme többé-kevésbé elégedett a cigány tanulók oktatásának színvonalával saját településén. Országosan problémásabbnak vélik a romák és a nem romák közötti kapcsolatot, mint saját településükön. Sokan vélekednek úgy, hogy a romák tehetnek arról, hogy hátrányos a helyzetük az oktatásban, valamint, hogy a nemzetiségi tanulóknak elsősorban magyarul kell megtanulniuk. Bár nem hívei a roma gyerekek iskolai elkülönítésének, nem is tesznek sokat ellene. A települések

26%-ában van olyan iskola, ahol a tanulók többsége cigány származású. Ezek főként a nagyvárosokban működnek (a budapesti kerületek 37, a megyeszékhelyek, megyei jogú városok 55%-ában).

A települési önkormányzatok képviselőitől kapott információk alapján 281 *kisebbségeket is tanító iskola igazgatójával* készítettünk interjút. Azt tapasztaltuk, hogy az önkormányzatok és az igazgatók véleménye nem mindig esik egybe az iskolák kisebbségi profiljának megítélésében. Az iskolák 13%-ának igazgatója például úgy véli: iskolájukba nem járnak kisebbségi tanulók. Az igazgatók szerint az iskolák 47%-ában cigány tanulók alkotják a kisebbségeket, további 25%-ában pedig nemzetiségi és cigány tanulók is vannak. A cigány tanulókat tanító iskolák igazgatói közül senki nem tekinti iskolája fő feladatának a tehetséges tanulók kibontakoztatását.

Az iskolák 26%-ában vannak olyan osztályok, amelyekben a tanulók többsége cigány. Különösen sok cigány osztály van azokban az iskolákban, amelyekben nincsenek más kisebbségek: 45%-ukban. Azok az igazgatóknak a 6 százaléka is azt mondta, hogy iskolájukban vannak cigány osztályok, akik szerint nincsenek kisebbségi tanulók. A cigány osztályok és a cigány felzárkóztató programok között szoros összefüggés van. A cigány felzárkóztató programok jelentik az ilyen osztályok indításának legfőbb szakmai ideológiáját. A szegregált osztályok kialakítása azonban nem old meg semmit. Ezekben az iskolákban az igazgatók minden szempontból rosszabbra értékeli iskolájuk színvonalát, mint azok a kollégáik, akiknek az iskolájában nincsenek külön cigány osztályok. Ezekből az iskolákból tanulnak tovább a legkevesebben, itt ismételnék évet a legtöbben, és itt vár a legtöbb diákra is munkanélküliség.

A 281 vizsgált iskolában 519 *osztályfőnökkel* készült interjú. A nemzeti kisebbségeket is tanító iskolákban az osztályfőnökök becslései szerint a tanulók 35–73%-a tartozik valamelyik nemzetiséghez, további 25%-uk pedig cigány. A jelentős számú cigány tanuló tanító iskolákban átlagosan 32%-ra becsülték a cigány tanulók arányát. Ezeket az iskolákat másokhoz képest rosszabbnak értékeli.

A tanárok 37%-a szerint vannak iskolájukban cigány osztályok. A nem cigány osztályok teljesítményét minden szempontból jobbnak látják, mint a cigány osztályokét. Ez utóbbiakban a felzárkóztatást érzik elsődleges céljuknak, nem a tehetséggondozást. Az interetnikus konfliktusok legfőbb forrását a cigányok magatartásában, viselkedésében, életformájában látják, amelyek iskolai kezelésében tehetetlennek érzik magukat. A nemzeti kisebbségek magatartását nem tartják igazán problematikusnak.

Az iskolák felében sem külön, sem integráltan nem tanítanak kisebbségi népismeretet. A cigány osztályokat fenntartó iskolákban kevesebb énekkar, táncsoport és hagyományörző kör van, mint a többiekben. A cigány gyerekeket tanító osztályfőnökök kevésbé tartják kívánatosnak az interkulturális programokat és a cigány felzárkóztató programokat. A cigány tanulók oktató-sára a vegyes iskolákat, de külön kisebbségi programokat látják jónak. A külön nemzetiségi osztályoknak 15, a külön cigány osztályoknak 13%-uk híve, de ezekben a kérdésekben sokan nem nyilvánítottak véleményt. A kisebbségi és alternatív pedagógiai programokban és módszerekben, valamint tantervekben nem igazán tájékozottak. Sokan nem ismerik a NAT kisebbségi programjait, és azt sem tudják, hogy iskolájukban, illetve osztályukban van-e interkulturális program vagy cigány felzárkóztató program.

BÉLA MARIÁN – ILDIKÓ SZABÓ

The institutional environment of minority education in Hungary

In a unique way in Europe, our 1999 research series simultaneously examined all the participants of minority education, partly employing the same questionnaires developed in a standardised way. We took as our starting point 255 localities with concentrated minority populations (in 160 of these gypsies constituted the largest minority). Those involved in minority education from the selected settlements formed the following five sub-samples: elected local authority representatives responsible for education in the given locality; minority representatives of the local authority; headmasters of primary schools teaching pupils from minorities; head teachers of senior forms (years 5 to 8) where pupils from minorities were present in significant numbers; and finally the pupils in these classes.

One tenth of the 225 *elected political decision makers responsible for education* did not know what percentage of their budget was spent on education, and more than one fifth did not know the total of education expenditure. Twenty-eight per cent could not differentiate among the various sources of expenditure (state per capita quota, local authority contribution, supplementary state per capita quota, funds from abroad).

Primarily those in larger settlements are satisfied with school facilities and the educational level. Schools providing the best opportunities to continue education are regarded as the best. The proportion of out of school classes and special schools was markedly high among institutions attended by most of the gypsy pupils. Scho-

ols considered the worst correspond to 80% of those involving most gypsy pupils. At the same time, the majority of local authority representatives responsible for education are satisfied with the educational level of gypsy pupils in their own locality. They think that the relationship between the Roma and non-Roma population is worse nationally than in their locality. Many think that the Roma are responsible for their disadvantaged position in education and also feel that pupils of minorities should primarily learn in Hungarian. Although they disagree with segregating Roma children in schools, they do not stand very much against it. Twenty-six per cent of the settlements have a school where the majority of pupils are Roma. They can mainly be seen in large towns (in 37% of the districts in Budapest, and 55% of county and similarly large provincial centres).

Based on information received from local authority representatives, 281 *head teachers of schools including minorities* were interviewed. Our experience shows that the opinions of local authorities and head teachers did not always tally when judging the minority profile of a particular school. Heads of 13% of schools think that their school is not attended by pupils from minorities. According to the head teachers, gypsy pupils represent minorities in 47% of schools, pupils from other and Roma minorities are present in 25%. None of the head teachers of schools with gypsy pupils consider the encouragement of talented pupils as the school's main task.

Twenty-six per cent of schools have classes where the majority of pupils are gypsy. In particular, there are many gypsy classes in schools (45%) where there are no other minorities. Six per cent of the head teachers who said their schools had gypsy classes thought their schools did not have pupils from minorities. There is a close connection between gypsy classes and remedial programmes. Such remedial programmes reflect the main professional ideology for starting such classes; however, segregated classes do not solve anything. The heads of these schools value the standard of their schools as worse from all aspects than their colleagues whose schools do not have special gypsy classes. These are the schools where the fewest pupils continue their education. Most repeat years and become unemployed.

519 *class head teachers* were interviewed in the 281 examined schools. Head teachers in schools which have pupils from national minorities estimated the ratio of pupils who belong to a minority to be 35-73%, and a further 25% gypsy. Their estimate of the ratio of gypsy pupils in schools, where a significant number of pupils was gypsy, was 32% on average. They assessed these schools worse than others.

Thirty-seven per cent of teachers thought their schools had gypsy classes. They regarded the performance of non-gypsy classes better than that of gypsy classes. Remedial education was considered their primary aim in the latter and not the support for talented pupils. They considered the main source of inter-ethnic conflicts as deriving from the gypsies' behaviour and way of life, which they themselves felt unable to manage in schools. They did not regard the behaviour of national minorities as problematic.

Half the schools do not offer minority studies, either separately or in an integrated way. Schools with classes of gypsies offer fewer extracurricular choirs, dance groups or tradition-preserving clubs than other schools do. Head teachers teaching gypsy pupils do not consider inter-cultural and gypsy remedial programmes highly desirable. They consider mixed schools and special minority programmes as good for the education of gypsy pupils. Fifteen per cent favour separate classes for national minorities, while 13% are for separate classes for gypsies. However, many did not express an opinion concerning these issues. They are not really informed about minority and alternative educational programmes and methods. Many were not familiar with the minority programmes of the National Curriculum, or whether there are inter-cultural programmes or remedial projects for gypsies in their school or class.