

AMI A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSÁT ILLETI, a magyar iskolarendszer jól dokumentálhatóan – és kellően dokumentáltan – kudarcot vallott. Az elmúlt évtizedekben minden erőfeszítés ellenére tovább nőtt a cigányság és a többség iskolázottsága, s ennek megfelelően életesélyei közötti szakadék. Írásunkban ennek okairól igyekszünk vázlatos képet alkotni, nem titkoltan azzal a szándékkal, hogy hozzájáruljunk a magyar iskolára irányuló terápiairól szóló nyilvános diskurzushoz, bizonyos fogalmak tisztázásához, a cigány tanulók oktatására befolyással bíró, örvendetesen növekvő számú szereplő – oktatásirányítás, önkormányzatok, kisebbségi önkormányzatok, iskolák vezetői és pedagógusai stb. – oktatáspolitikáinak kialakításához, valamint egy, a kérdésről szóló szociológiai kutatás koncepcionális megalapozásához.

A cigány tanulók sikertelenségének okairól szóló ismereteink jelentős része főleg Réger Zita és Csongor Anna tanulmányai révén már régóta rendelkezésünkre áll. Ennek ellenére úgy véljük, van értelme a probléma újrarendelésének, mégpedig több okból kifolyólag:

1. A cigány tanulók oktatásának problémái a sok tekintetben gyökeresen megváltozott körülmények között másképpen vetődnek fel. Az elmúlt években jelentősen módosult a közoktatás jogi-, tartalmi szabályozása és finanszírozása, kialakult a kisebbségi jogrendszer, kisebbségi önkormányzatok alakultak, s mindezzel párhuzamosan az előző rendszerben kialakult munkaerőpiac összeomlása katasztrofális mértékben rontotta a cigányság helyzetét.
2. A közgondolkodás és a cigány politikai elit által kialakított stratégiák kezdenek mind markánsabb határvonalat húzni integráció és asszimiláció közé.
3. Az utóbbi években mind több kutató és oktatási szakember figyelme fordult a probléma felé, így felduzzadt a cigány tanulók oktatásáról szóló adatok és tanulmányok mennyisége. Ennek megfelelően gazdagabb – bár még nem elégséges – tudás birtokában vethetjük fel a régi kérdéseket.
4. Már nagyobb számban állnak rendelkezésünkre értékelhető oktatáspolitikai kezdeményezések és pedagógiai kísérletek.

Előljáróban még két megjegyzést kell tennünk. Mindenekelőtt: véleményünk szerint nincsenek a magyarországi cigányság minden csoportjára egyaránt érvényes általános megállapítások és terápiaiak. Ebben az értelemben saját, e lapokon olvasható megjegyzéseink érvényét is relativizálnunk szükséges, mert sem elég adatunk, sem elég terünk nincs arra, hogy kimutassuk: a különböző problémák hogyan vetődnek fel egy kis baranyai faluban élő beás közösségben vagy Budapest valamelyik gettósodó negyedében élő romungró csoportban. Bár a témaválasztás és a közgondolkodás ezzel kapcsolatos esetleges vadhajtásai talán indokolttá tennék, nem reflektálunk a Vekerdi József által a hetvenes évek végén írt tanulmányai által kirobbantott vitára, hogy ti. a cigány nyelv alkalmassá válhat-e arra, hogy kidolgozott formájában az oktatás nyelvvévé váljon. Réger Zita hozzászólása után (Réger, 1984) a vitát lezárták tekintjük.

Az itt olvasható írás elkészítése alatt az a kellemetlen érzésünk volt, hogy sokszor trivialisokat vetünk papírra. Az országban utazva és pedagógusokkal beszélgetve vagy oktatási szakértőkkel vitatkozva azonban rá kellett jönnünk, hogy ezek a tények kellő mértékben sem nem ismertek, sem nem elfogadottak. Ha olvasóink némelyike úgy érzi, hogy e lapokon néha negyedszázada vitatott kérdéseket talál, jusson eszébe, hogy a cigány tanulók oktatásának negyedszázada alig változó gyakorlatával szembesül.

### **Az iskolai kudarc**

Európában nem alakult ki egységes álláspont az iskolai kudarc mérésének szempontjaival kapcsolatban. Bizonyos országokban a kiindulási alapot a tantervi követelményeknek való

megfelelés, másokban a tanulók egyéni fejlődési lehetőségei képezik. Magyarországon a közfelfogás erősen az előbbihez áll közel. Ezzel magyarázható az a pedagógiai szempontból tökéletesen rossz reflex, hogy a cigány tanulókat sok helyen a követelmények csökkentésével akarják megkímélni az iskolai kudarcoktól.

Bárhonnan nézzük is, a cigány tanulók megdöbbentően kevés kivétellel szinte mindannyian sikertelennek bizonyulnak a magyar iskolarendszerben. E tekintetben Közép- és Kelet-Európa egyetlen más országában sem más a helyzet. Farkas Péter szempontrendszerét alapul véve a magyarországi cigány tanulók több, mint kilencven százaléka „leszakadónak” tekinthető (Farkas, 1996. p. 50.). E tanulmányban nem ismertetjük a cigány tanulók iskolai kudarcáról, a közoktatási rendszeren belüli előrejutási esélyeikről szóló adatokat (Erről lásd: Kertesi, 1995; Kemény, 1996).

Kissé talán rendhagyó módon, mielőtt részletesen szemügyre vennénk azokat az okokat, melyekkel véleményünk szerint a cigány tanulók iskolai sikertelensége magyarázható – szegregáció, az oktatás inadekvát pedagógiai tartalma, nyelvi hátrány stb. –, röviden összefoglaljuk a manapság a szakirodalomban ezzel kapcsolatban uralkodó felfogásokat. A cigányság oktatásáról szóló, az utóbbi években született tanulmányokban a cigány tanulók sikertelenségének okaival kapcsolatban két meghatározó felfogás jelent meg. Az egyik szerint ez a sikertelenség elsősorban a cigány tanulók gyenge iskolaérettségében, tehát a családi szocializáció elégtelenségében keresendő. Ez a magyarázat jelenik meg Farkas Péter és Jakab János tanulmányában (Farkas-Jakab, 1996), Kertesi Gábor és Kézdi Gábor szakértői jelentésében (Kertesi-Kézdi, 1996). Ezzel szemben Réger Zita (Réger, 1984), Radó Péter (Radó, 1995), Liskó Ilona (Liskó, 1996) és Oppelt Katalin (Oppelt, 1996) ezzel egyenlő vagy nagyobb szerepet tulajdonítanak az iskolának, mint amely nincs felkészülve a cigány tanulók oktatására.

Farkas Péter és Jakab János egyszerűen szociális peremcsoportnak tekintik a cigányságot. Véleményük szerint: „Azok az okok, amelyek a teljes populáció iskolai sikertelenségét meghatározzák, a cigány családokban halmozódnak. (Szegénység, munkanélküliség, rendszertelen életmód, az iskolai normák elvetése.)” (Farkas-Jakab, 1996. p. 57.) Kertesi Gábor és Kézdi Gábor szerint „a cigány tanulók iskolai eredménytelenségének okait döntően nem a településhátrányban és iskoláik gyengébb minőségi mutatóiban, hanem az iskolát megelőző családi szocializációjuk, illetve iskolaérettségük hiányosságaiban kell keresnünk.” (Kertesi-Kézdi, 1996.)

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor a Művelődési és Közoktatási Minisztérium iskolastatisztikáinak matematikai elemzése útján jutottak a fenti következtetésre. Különböző statisztikai változók összevonásával az iskola minőségét leírni hivatott változót képezték, s azt találták, hogy e változó lényegesen gyengébb mértékben magyarázza a cigány tanulók iskolai sikertelenségét, mint a cigány tanulók vagy az óvodát kijárt cigány tanulók aránya. Véleményünk szerint a szerzőpáros megtévesztő eredményekre jutott, mégpedig két okból kifolyóan.

Az egyik inkább módszertani jellegű, az iskolastatisztikák szociológiai felhasználhatóságának korlátaival függ össze. Az „iskola minősége” változó a következő elemeket tartalmazza: 30 főnél nagyobb osztályok aránya, összevont osztályok aránya, a szakosan ellátandó tanórák közül a szaktanár által ellátott tanórák aránya, a szükségstantermek aránya, valamint a képesítés nélküli pedagógusok aránya. (Az eljárás leírása: Kertesi-Kézdi: 1996.)

Véleményünk szerint ez az eljárás statisztikailag jó közelítése az iskola minősége megállapításának ha gádzsó (nem cigány) tanulók oktatásáról van szó, s ha kiegészül a program és az alkalmazott pedagógiai módszerek értékelésével, valamint a tanulók tudásszintjének mérésével. Ez utóbbi nem a tanulók, hanem a pedagógusok munkája eredményességét hivatott mérni. Amennyiben cigány tanulók oktatásáról van szó, mindezek mellett további szempontok sokaságának figyelembevétele szükséges. Az iskola „minősége”

nem állapítható meg a pedagógusok speciális (például romológiai) képzettségének, a szegregáció mértékének, a cigány tanulók nyelvi háttérének és a cigány tanulókkal szembeni iskolán belüli előítéletesség mértékének figyelembevétele nélkül. Természetesen mindezek az összevont magyarázó változóban nem szereplő információk nem szerezhetőek meg az iskolastatisztikákból, de – mint még lesz erről szó – éppen ezek a szempontok azok, melyek szerintünk leginkább magyarázzák az iskola kudarcát.

A második ok egy szemléletbeli különbségre vezethető vissza. A Farkas-Jakab és Kertesi-Kézdi szerzőpárosoknak ki nem mondott, de idézett állításaikból nyilvánvalóan következő véleménye, hogy más etnikumhoz tartozó tanulóknak maradéktalanul alkalmazkodniuk kell a magyar iskola elvárásaihoz és követelményeihez. Szerintünk az iskolának asszimilációs elvárások nélkül kell biztosítania a cigány gyermekek eredményes továbbjutását és a szabad identitásválasztás érvényesülését. Elsősorban az iskolának kell alkalmazkodnia a sok tekintetben eltérő kulturális és nyelvi adottságokkal rendelkező cigány gyermekekhez. A problémát jellemzően nem az okozza, hogy a cigány szülők nem vagy rosszul nevelik a gyermekeiket, hanem az, hogy a cigány szülők másképpen nevelik a gyermekeiket, s ehhez képest az iskolák nem megfelelően oktatják őket.

A cigány tanulók iskolai sikertelensége nem vezethető vissza egyetlen problémára. A különböző problémák egymással összefüggő és egymásból építkező csokráról van szó: alacsony tanulási motiváció, eltérő szocializáció, rossz szociális helyzet, nyelvi hátrány, a cigánysággal szembeni előítéletek, iskolán belüli szegregáció, az alkalmazott programok alkalmatlansága, az alkalmazott pedagógiai módszerek alkalmatlansága. A lehetséges okok egymáshoz viszonyított súlyáról erről szóló szociológiai vizsgálatok hiányában nem alkothatunk képet.

### **A cigány tanulók iskolai sikertelenségének okai**

A cigány tanulók iskolai sikertelenségének okai között vannak olyanok, melyek korai szocializációjuk jellegzetességeiből fakadnak, s abból, hogy az iskola nem képes kezelni az ezekből eredő problémákat. A bevezetőben már említettük, hogy nem vagyunk képesek minden magyarországi cigány közösségre érvényes általános következtetések levonására. Ez fokozottan igaz a családi szocializációról írottakra, ezért ebben a részben nem jellemző, hanem lehetséges problémákról esik majd szó. Megfelelő kutatások hiányában e problémákat meg sem kíséreljük hozzákötni egyes nyelvi vagy szociális csoportokhoz.

### **A cigány gyermekek korai szocializációja**

A cigány gyermekek korai családi szocializációja az iskola szempontjából – eltekintve a külön tárgyalt nyelvi kérdéstől – két lényeges problémát vet fel: az eltérő személyiségfejlődés és az alacsony tanulási motiváció problémáját. Oppelt Katalin a korai családi szocializáció jellegzetességeit a következőképpen foglalta össze (Oppelt, 1996):

- A család életének strukturálatlansága miatt az időélmény és időfogalom nem, vagy alig alakul ki.
- A szociális tér és ingerek gazdagsága nyugodt érzelmi miliőt biztosít.
- A gyermek minden kívánságát azonnal teljesítik, ugyanakkor önállósodásával együtt felerősödik a családi féltés. A kényeztetés és a féltés együttes hatására a gyermek életéből kimarad a szeparációs félelem és a dackorszak. Mindez érinti az önkontrollra irányuló képességet.
- Az érzelmek, indulatok kinyilvánítását semmi sem akadályozza, ez az azonosulás mintája.

Mindezek hatására eltérőek a cigány gyermekek serdülőkori sajátosságai is (Oppelt, 1996):

- A cigány gyermekek elnyújtott gyermekkorát nem a normál serdülőkor követi, hanem a körülbelül 10-13 életév között hirtelen megjelenő „kicsinyített felnőttkor”. A serdülőkor válságai helyett felnőtt problémái vannak.
- A gyermekek kreativitása inkább valóságos élethelyzetek megoldásában jellemző. A tárgyakkal való manipuláció kínálta kreativitás fejlesztésre szorul.
- A cigány gyermekeket nem jellemzi a leválási szorongás, hiányoznak a dackorszakok, iskolai szorongásuk minimális.

Mindettől nem független a cigány gyermekek alacsony tanulási motivációjának problémája. A család és az iskola világa közötti hatalmas különbség (főleg, ha az óvodába nem járt gyermekek minden átmenet nélkül csöppennek bele az iskolapadba) s a gyermekek személyiségétől idegen elvárások rombolóan hatnak önképükre. Az iskola nem képes biztosítani azt a sikert, ami a tanuláshoz fűződő pozitív viszony kialakulásának legfontosabb feltétele. Ehhez társulhat a család üzenete is: az iskolában megszerezhető tudás értéke a cigány családok túlélési stratégiáiban alacsony, s az utóbbi években szinte általánossá vált munkanélküliség hatására még inkább leértékelődött.

### **Nyelvi hátrány**

A magyarországi cigányság bő kétharmada magyar anyanyelvű (romungró), a többiek anyanyelve valamelyik cigány dialektus (oláh cigányok) vagy a román nyelv egyik dialektusa (beás cigányok). Így tehát, bár a nem magyar anyanyelvű csoportokhoz tartozó személyek száma alacsonyabb, s az évtizedek óta zajló nyelvváltás hatására folyamatosan csökken, az 1990. évi népszámlálás adatai szerint még mindig az ország egyik legnagyobb nyelvi kisebbsége. Erről a tényről a közoktatás mindeztidáig nem vett tudomást. A cigány tanulók felzárkóztatásának még ma is egyik legfontosabb célja, hogy nyelvi értelemben „oktatható” állapotba hozza őket. Főleg az óvodába nem járt cigány gyermekek esetében az elvárt magyar nyelvi tudás hiánya eleve megpecsételi iskolai pályafutásukat. Ezt jól mutatják az 1993-as országos cigány vizsgálat adatai: a 25-29 éves korcsoportban az általános iskola nyolc osztályát a magyar anyanyelvűek 77 %-a, a román anyanyelvűek 58 %-a, s a cigány anyanyelvűek 52 %-a fejezte be (Kemény, 1996).

Az eltérő haladási ütemet intézményesítő cigány osztályok kialakítását sokszor a nem magyar anyanyelvű cigány tanulók nyelvi hátrányaival indokolják. Ezzel szemben Réger Zita vizsgálatai azt bizonyítják, hogy e tanulók integrált oktatása lényegesen sikeresebb nyelvi hátrányaik felszámolásában, mint a cigány osztály (Réger, 1978). Azt azonban látnunk kell, hogy ez a tanulóktól és pedagógusoktól egyaránt komoly erőfeszítéseket igénylő siker nyelvi dominancia váltást, tehát részleges asszimilációt jelent, mert a kiegyensúlyozott kétnyelvűség kialakulásának nincs meg a lehetősége. Ehhez két feltételnek kellene teljesülnie: a dominánsan magyar nyelvű környezet szocializációs hatásait nyelvi értelemben ellensúlyozni képes anyanyelv oktatásának (lehetőleg kétnyelvű oktatásnak), valamint kiegyensúlyozott nyelvhasználatnak. Az előbbi feltétel elméletileg megteremthető, mert – mint Réger Zita is írja – a cigány nyelv fejleszthető és oktatható, a közoktatás gyakorlata felől nézve azonban ennek a feltételei ma még egyáltalán nincsenek meg. Nincsenek cigány nyelvet és cigány nyelven oktatni képes pedagógusok, cigány nyelvű tankönyvek és munkafüzetek, megfelelő tantervek stb. A szabályozás ebben a tekintetben messze a lehetőségek előtt jár, mert lehetővé teszi cigány nyelvoktató, kétnyelvű vagy anyanyelvű oktatási programok indítását.

A cigányság nyelvhasználatára jellemző diglosszia, a cigány és a magyar nyelv használatának funkcionális szétválása nem teszi lehetővé kiegyensúlyozott kétnyelvű nyelvhasználat kialakulását, s ez visszahat a cigány közösségek tagjainak nyelvi készségeire is. Arra nem lehet számítani, hogy a cigányság emancipációja és önszerveződése belátható időn belül széles körben lehetővé teszi nyelve magasabb presztízsű, nyilvános nyelvhasználati helyzetekben való használatát. Ennek egyik legfőbb akadálya az, hogy minden belső

rétégzettsége ellenére az egész magyarországi cigányság szerveződött kisebbségi csoporttá, melyen belül a „közvetítő nyelv” a magyar. Az érvényesülés eszközeül szolgáló nyelv várhatóan a magyar marad, s ez tartósítja az anyanyelv feladására irányuló kényszereket. Ez a nyelvváltással járó asszimiláció viszont csak részleges lehet. Míg a nyelvi dominancia váltáson átesett nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek, mint szocializációs ágensek, a következő nemzedékben jellemzően lezárják az asszimilációs folyamatot, a cigány szülők erre nem lehetnek képesek, mert gyermekük továbbra is különbözik és megkülönböztetik. Nyelvi szempontból akármit is tekintünk sikeres oktatásnak, annak a feltételei nincsenek meg. Ha csupán a nyelvi hátrányok felől nézzük, a magyar iskola tehát sem az asszimiláció, sem az asszimilációs elvárások nélküli integráció lehetőségét nem biztosíthatja a cigány tanulóknak. Mások az oktatás lehetőségei, ha egy modern, állampolgári és kulturális identitás kialakításához járulhat hozzá.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy nem csak a cigány vagy román anyanyelvű tanulóknak kell szembenézniük nyelvi hátránnyal. Az iskolai siker érdekében leküzdendő nehézségeket jelent a másokat is sújtó, de másokat másképp sújtó szociális helyzethez kapcsolódó nyelvi hátrány, s a cigányság orális kultúrájából fakadó „írás-olvasási élmény” (Réger, 1996) hiányából fakadó hátrány is. Nem ismeretlen jelenség a többség nyelvét beszélő kisebbségek által használt nyelvváltozat, mely oly mértékben különbözhet a sztenderd változattól, hogy már-már kisebbségi anyanyelvnek tekinthető a többség nyelvén belül.

### **A szegregáció**

A szóazonosság miatt a cigányság integrációja keveredik az integrált oktatás fogalmával, pedig a kettőből néha egymásnak ellentmondó kívánalmak fakadnak. A cigányság integrációjának alapfeltétele a csoportszerveződés, a cigányság belső integrációja. Ezt sok esetben jobban szolgálják az autonóm kisebbségi, „nemzetiségi” oktatási intézmények, mint a cigány tanulóknak a magyar közoktatási rendszer intézményeiben való integrált oktatása. Másfelől viszont autonóm cigány kisebbségi intézményrendszer gyakorlatilag nem létezik Magyarországon. A realitás az, hogy még sokáig a „rendes” közoktatási intézményeknek egyszerre kell biztosítaniuk a cigány tanulók sikeres előrejutását és kisebbségi kultúrájuk és – cigány vagy beás anyanyelvű tanulók esetében – anyanyelvük megismerését.

Az iskolarendszeren belüli szegregációnak alapvetően három oka van: (1) A többségi társadalom előítéletessége miatt a cigány tanulók számának növekedése a nem cigány tanulók más iskolákba való áramlását váltja ki. Mivel az elvándorlást beindító küszöb-arány az iskola szociokulturális környezetétől függően más és más, ez a folyamat egyfajta minőségi szegregációt is okoz. (2) A magasabb iskolai végzettségű nem cigány lakosság jobb belső migrációs lehetőségei bizonyos magas munkanélküliséggel sújtott régiókban a cigányság arányának növekedéséhez vezetnek. (3) A cigányság belső migrációja elsősorban a kialakuló városi gettók felé irányul, így e városi kerületekben növekszik a cigányság aránya. Mindezek miatt várhatóan növekszik majd azoknak az önkormányzati fenntartású oktatási intézményeknek a száma, melyeken belül a cigány tanulók túlnyomó többségben lesznek. A cigány tanulók oktatási rendszeren belüli növekvő szegregációja, bizonyos iskolák „elcigányosodása” semmiképpen sem jelenti autonóm oktatási hálózat kialakulását. Másfelől viszont, ha – mint az egy-két önkormányzati fenntartású iskola esetében elkezdődött – a szinte vagy teljesen cigány tanulókat oktató intézmények megfelelő pedagógiai programot alakítanak ki, biztosítják a cigány népismeret, és ha szükséges, a cigány nyelv oktatását, pedagógusaikat felkészítik a speciális feladatok ellátására, s mindehhez kellő támogatást kapnak, képesek lehetnek megfelelni a velük szemben támasztott sokszor ellentmondó elvárásoknak.

Fontosnak tartjuk leszögezni, hogy az iskolán belüli szegregáció oka az esetek döntő többségében nem a cigány gyerekekkel szembeni előítéletesség. A megfelelő feltételek,

felkészültség és támogatás hiányában sok intézmény és pedagógus alkalmaz olyan eszközöket, melyek szándékaik ellenére sem vezetnek a cigány tanulók hátrányainak felszámolásához, sőt, olykor növelik vagy tartósítják azokat.

Az iskolai hátrányos megkülönböztetésnek fokozatai vannak. Az így minősíthető iskolai gyakorlatok a csökkentett értékű oktatástól, a különböző mértékű elkülönítéson át a cigány tanulóval való megszabadulásig (kibuktatás, felmentés, kiségitő iskolába való átirányítás) terjednek. A csökkentett értékű oktatás nem igényel feltétlenül elkülönítést, „differenciált órávezetés és értékelés” segítségével is megvalósítható. Minden ötödik iskolában a cigány tanulók nem vesznek részt semmilyen különoktatásban, nem járnak úszni, nem tanulnak idegen nyelvet vagy számítástechnikát stb. A szegregáció enyhébb esetben osztálytermen belüli „szétültetéses” elkülönítést jelent, szélsőséges esetben összevont cigányosztályokat. 1995-ben a 840 adatokat közlő általános iskola közül 132-ben működött cigány osztály. A kiségitő iskolákba irányított cigány tanulók aránya körülbelül tízszerese a cigányság számarányának.

A cigány osztályok megszervezése az eredeti szándékok szerint a cigány tanulók sikeresebb beilleszkedését, integrációját volt hivatott biztosítani. Mivel azonban szinte mindenhol kudarcot vallottak, tartósították a „felzárkóztatás” szükségletét, s jellemzően a szegregált, csökkentett értékű oktatás intézményeivé lettek. Pedagógiai teljesítményüket lerontotta az osztatlanság, s az, hogy általában nem a legfelkészültebb pedagógusok kapták meg őket. Bebizonyosodott, hogy tartós elkülönítés után a cigány tanulók visszaillesztése szinte lehetetlen feladat. Ahogy Réger Zita fogalmazott: „az osztatlan cigány tanulócsoportokban oktatott gyerekek többsége a fejlődésben megrekedt, viszonylagos hátrányaik az évek során növekedtek.” (Réger, 1978)

Igen sokszor elhangzik, hogy a cigány osztályok és a kiségitő iskolák legalább benntartják a cigány tanulókat az iskolában. Az adatok nem látszanak megerősíteni ezt a közvélekedést. A cigány osztályokat szervező általános iskolákban semmivel sem alacsonyabb a lemorzsolódók aránya, mint a többi intézményben, a kiségitő iskolákban pedig kimondottan magasabb.

*Cigány tanulók lemorzsolódása a nyolcadik osztály elvégzése előtt (iskolák száma és aránya)*

	5 % alatt		5-10 %		10 % felett		Összesen	
Általános iskola cigány osztály nélkül	63	60%	69	26%	39	14%	271	100%
Általános iskola cigány osztállyal	47	59%	20	25%	13	16%	80	100%
Kiségitő iskola	31	39%	29	36%	20	25%	80	100%
Összesen	241	56%	118	27%	72	17%	431	100%

(Forrás: TOK adatfelvétel 1995.)

### **Az alkalmazott pedagógiai módszerek**

Talán az eddigiekből is kiderült, hogy véleményünk szerint cigány tanulókat nem lehet a magyar pedagógiai gyakorlatban megszokott, a többséghez tartozó gyermekek oktatása során általában sikerrel alkalmazott pedagógiai módszerekkel iskolai sikerhez juttatni. Ahogy halmozódnak az ismereteink a cigány tanulók kudarcainak okairól, egyre feltűnőbb, hogy szinte egyáltalán nem folynak cigány gyermekeket nagyobb számban oktató intézményekben pedagógiai-módszertani kísérletek. Ez is kiemeli annak fontosságát, hogy szisztematikusan feldolgozzuk a más országokban folyó kísérletek tapasztalatait és megpróbálkozzunk a sikeres

modellek adaptációjával. A tantervi követelményeket abszolutizáló, és frontális ismeretközlésre berendezkedett magyarországi pedagógiai gyakorlat igen sokszor megkérdőjelezi a cigány gyermekek „oktathatóságát”. (Gondoljunk csak az oly sokat használt „gyenge gyermekanyag” kifejezésre.) A modern pedagógia ezzel szemben abból indul ki, hogy minden tanuló magas szintű tudásanyaghoz juthat, ha ehhez az iskolában megkapja a lehetőséget és a megfelelő feltételeket, s ha tiszteletben tartják tanulási ritmusát.

A pedagógus kulturális értelemben nem semleges. Szociokulturális háttéré nagyban befolyásolja a tanulókkal szembeni elvárásait. A magyar pedagógus és a cigány gyermekek közötti kulturális eredetű meg nem értés komoly akadály a sikeres iskolai munkának. Bár alig akad olyan pedagógus, aki munkája során ne találná magát szembe a cigány tanulók oktatásának speciális problémáival, a tanárképzésben e munka elvégzéséhez nélkülözhetetlen információk szinte egyáltalán nem jelennek meg. Az a látványos siker, amit néhány cigány származású pedagógus ér el, jól mutatja, hogy a kommunikációs gátak lebomlása milyen mértékben javíthatja az oktatás sikerességét. Az 1995-ös felmérés szerint mindössze harminc iskolában dolgozott magát cigánynak valló pedagógus.

Az iskolai sikerhez nem elegendők a tanulók kognitív képességei, ahhoz nem kis részben órai aktivitáson keresztül vezet az út. A nyelv, amit a pedagógus használ, és ahogy használja, nagyban befolyásolja a tanulók viselkedését: egyeseket órai aktivitásra ösztönöz, másokat passzivitásra készítet vagy éppen megfélemlít. Az órai aktivitás szigorú szabályok közé szorítása, s az ehhez szükséges fegyelmezés a nem ehhez szokott cigány gyermekeket passzivitásra kényszeríti.

Sokak szerint a cigány gyermekek oktatása során alkalmazott értékelési gyakorlat nem alakít ki pontos képet a tanulók fejlődéséről, sokkal inkább a jutalmazás vagy büntetés eszközeként alkalmazzák. Az osztályzatok megbízhatóságáról és érvényéről, s általában az értékelési gyakorlatról csak akkor alkothatnánk képet, ha az osztályzatokat sztemderdizált tudásszintmérések eredményeivel hasonlíthatnánk össze. Ilyen mérések cigány tanulók körében alig készültek.

A nemzetközi irodalomban egyre nagyobb hangsúlyt kap az a felismerés, hogy az iskola sikerességének egyik legfontosabb feltétele a család és az iskola közötti együttműködés. A magyarországi cigány családok és az iskola között szinte teljesen hiányzik a kommunikáció. Ezt egyik oldalról a cigány szülőknek az iskola munkájával és lehetőségeivel kapcsolatos alulinformáltsága, másfelől nem kevés esetben a pedagógusok előítéletei akadályozzák. Nincsenek kész mintáink a tekintetben, hogy milyen a cigány tanulók sikeres oktatását biztosítani képes iskola és pedagógus; szorgos kutatás, fejlesztés és kísérletezés útján ki kell találni.

### **Cigány felzárkóztató programok**

Az iskolai cigány felzárkóztató programok elindítását szélesebb körben az e programok alapján igénybe vehető kiegészítő normatív támogatás 1991-es bevezetése tette lehetővé. 1995-ben a 900 cigány gyermeket nagyobb arányban oktató általános iskola közül 492 igényelte, s 430 kapta meg a kisebbségi fejkvótát. Felzárkóztató program 433 iskolában folyt. Az iskolai cigány felzárkóztató programokról az elmúlt években két elemzés is készült (Forray, 1994; Setényi, 1996). Mindkét tanulmány legfőbb következtetése az, hogy e programok általános színvonala alacsony, a kellő szabályozás hiányában a legkülönbözőbb megoldásokat alkalmazzák a legkülönbözőbb tartalmi és tanrendi szerkezetben. Nem tisztázott e programok célszoportja sem. Van, ahol etnikai alapon csak cigány tanulók számára szervezik meg, van, ahol cigány tanulóknak azok tanulmányi teljesítményétől függően, s van, ahol az iskolai teljesítménytől függően mindenkinek.

A programok több, mint fele kizárólag tantárgyi felzárkóztatást (korrepetálást) tartalmaz, a többi készségfejlesztéssel vagy népismereti részprogramokkal kiegészített tantárgyi

felzárkóztatást, elvétele kizárólag készségfejlesztést. Tanrendi szempontból a programok egy része tanrenden belül (differenciált óravezetés), másik része azon kívül (korrepetálás) szerveződik meg.

Mivel nem épült ki a cigány tanulók oktatását végző iskolák munkáját illetően a pedagógiai értékelés és tudásszintmérés rendszere, e programok sikerességéről nincsenek megbízható információink, a programok tartalmának ismeretében azonban nem fűzhetünk vérmes reményeket azokhoz. (Főleg nem, ha figyelembe vesszük, hogy minden ötödik kisebbségi fejkvótával támogatott iskola szegregált cigány osztályt működtet.) A felzárkóztató programok éppen két legfontosabb feladatukra, a készségfejlesztésre és a cigányság kultúrájának (népismeret) oktatására nem helyeznek kellő hangsúlyt. A cigány népismeret valamilyen formában csupán az iskolák 12 százalékában oktatják.

A cigány felzárkóztató programok színvonalát és hatékonyságát jelentős mértékben növelné, ha jobban figyelembe vennék a cigány tanulók szocializációjának sajátosságaiból fakadó követelményeket, ha kidolgozottabb nyelvi programot tartalmaznának és előnyben részesítenék az integrált, tanrenden belüli szervezési megoldásokat. Mivel valószínűleg nincs két olyan település, ahol ugyanolyan szerkezetű és tartalmú programra van szükség, kialakításukhoz minden esetben el kellene végezni a tanulók tudásának felmérését.

Az iskolai programok sokszor alacsony színvonaláért nem hibáztathatóak az iskolák. Szabályozás, tartalmi és minőségi szttenderdek, mintatantervek, tankönyvek, segédkönyvek, módszertani útmutatók és mindezekhez kapcsolódó pedagógus-továbbképzési programok hiányában magukra hagyatva amit tudnak, megtesznek.

### **Az intézményrendszer**

A közoktatás intézményrendszerével kapcsolatos problémák négy csoportba sorolhatóak:

1. a prevenció intézményi modelljeinek (óvodák, iskolaelőkészítő programok) kérdése,
2. a liberalizált tartalmi szabályozás hatása,
3. az iskolai kudarc által sújtott csoportoknak esélyt biztosító intézményi modellek kérdése, valamint
4. a szakképzés rendszere.

Talán sehol sem olyan nyilvánvaló az óvodáztatás és az iskolai siker közötti összefüggés, mint a cigány gyermekek esetében. 1994-ben a cigány gyermekek 70 százaléka bizonyult alkalmatlannak az iskolai oktatásra, a tankötelezettséget elért cigány gyermekek 12 százalékát eleve kiségitő iskolába irányították (Rigó, 1996).

A cigány gyermekek 11 százaléka ötéves kora betöltése után sem jár óvodába, illetve iskola-előkészítő foglalkozásokra. Kistelepüléseken a személyes ismeretség alapján az óvodák sikeres erőfeszítéseket tehetnek a szülők meggyőzésére, de nagyobb településeken ennek a feladatnak intézményesülnie kellene. Az önkormányzati nyilvántartások alapján a családsegítő, nevelési tanácsadó szolgálatok és a kisebbségi önkormányzatok kísérelhetnék meg az óvodáskorú cigány gyermekek „toborzását”.

A liberalizált tartalmi szabályozás és a fejkvótászerű oktatásfinanszírozás együttes hatásaként a közoktatási intézmények harcot indítottak a tanulókért, ezért jelentős részük várhatóan speciális pedagógiai programokat alakít ki. Ez a fajta kínálati verseny nyilvánvalóan nem kedvez a cigány tanulóknak. Az ő szempontjukból létkérdés, hogy minél több színvonalas, alapképzésre berendezkedett intézmény álljon rendelkezésükre. Ez a probléma az általában egy iskolát fenntartó kistelepüléseken nem vetődik fel, márpedig ezeken a településeken él a magyarországi cigányság több, mint fele. Nagyobb közoktatási kínálattal rendelkező városokban viszont nem kis részben a helyi önkormányzati oktatáspolitikáktól függ, hogy a cigány tanulók számára milyen utak nyílnak meg vagy záródnak be.

A nappali tagozatos oktatásból kiesők általános vagy középiskolai végzettséghez való juttatását a dolgozók esti tagozatai biztosították. Ez a rendszer azonban sorvadásnak indult, s



kérdés, hogy több nyugat-európai ország gyakorlatának megfelelően kialakul-e Magyarországon egy olyan speciális intézményrendszer, amely betölti ezt a funkciót. A probléma természetesen nem csupán a kiesőkre vonatkozik, hiszen míg Magyarországon az általános iskolát befejező tanulók 62 %-a érettségit adó középfokú intézményekben tanul tovább, ez az arány a cigány tanulók körében alig kilenc százalék. Az érettségit adó középfokú oktatásba ma gyakorlatilag nem vezet visszaút, így a közoktatási rendszer különböző szintjein kieső cigány tanulók nem kapnak további esélyt. A szakiskolák, tanodák és más speciális intézmények sokkal nagyobb arányban tehetnék lehetővé cigány tanulók számára a továbblépést. Néhány speciális szakiskola, mint például a Kalyi Jag iskola Budapesten, a középiskolai továbbtanulásra próbálja meg felkészíteni tanulóit, de ezek az intézmények mindezülig nem kaptak szilárd működési, finanszírozási garanciákat. A cigány tanulók továbbtanulásának kérdését – szociális problémáikkal összefüggésben – még ma is szinte kizárólag szakképzési problémának tekintik. Az utóbbi években ennek feltételei is romlottak, s várhatóan tovább romlanak majd. A szakképzésbe való belépés feltétele igen kevés kivétellel az alapiskolai végzettség. Ez ma még befejezett nyolc általános iskolai osztályt jelent, de az új tartalmi szabályozási rendszer életbe lépésével párhuzamosan a tizedik osztály végén leteendő alapvizsgát irányoz majd elő. Ha – mint az várható – egyre több szakma oktatása szerveződik posztszekunder programként, a cigány tanulók esélye a munkaerőpiacon értékesíthető szakma megszerzésére tovább csökken. Az általános képzés és a szakképzés problémái általában sem választhatóak szét, cigány tanulók esetében pedig különösen nem. Számukra olyan speciális képzési programokra van szükség, amelyek az általános és szakképzés kombinációján alapulnak.

A cigány tanulók szakképzésével kapcsolatban speciális problémák is felvetődnek. Sokszor „etnospecifikus” szakképzési programokat szerveznek számukra, melyek hagyományos, de piacukat veszített cigány kézműves foglalkozások felelevenítésén alapulnak. A programok sokkal inkább a cigányságról kialakult sztereotípiák, semmint munkaerőpiaci prognózisok alapján szerveződnek. A cigány szakképzési programok másik része garantáltan perspektívátlan szakmák oktatását tűzi ki célul. A cigány tanulók szociális helyzetével összefüggő probléma, hogy szüleik sok esetben nem tudják megvásárolni a választott szakma elsajátításához szükséges gyakorlóléhelyeket.

### **Szociális helyzet**

Azokról a szociális hátrányokról, melyek hozzájárulnak a cigány tanulók iskolai sikertelenségéhez, e lapokon nem szükséges részletesen foglalkozni, mert közismertek. Az iskola pénzbe kerül, a család sokszor nem mondhat le a nagyobb gyermekek által megszerezhető jövedelemről, a rossz lakáskörülmények miatt nincsenek meg a feltételei az otthoni tanulásnak, az egészségtelen életmód és a rossz egészségi állapot csökkenti az iskolában tölthető időt. Amire még érdemes felhívni a figyelmet, az, hogy a szociális problémák szorosan összefüggnek a többi problémával: az alacsony tanulási motivációval, a cigány tanulókkal szembeni előítéletességgel, a nyelvi hátrányokkal, a cigány kultúra alacsony presztízsével stb. Az átlagosnál nagyobb szociális kedvezmények és támogatások nélkül az iskola minden erőfeszítése kudarcra végződik.

**HARSÁNYI ESZTER – RADÓ PÉTER**

### **IRODALOM**

CSONGOR ANNA – KRAVJÁNSZKI RÓBERT: Szegregáció az általános iskolában – Cigány osztályok Magyarországon. Kutatás közben c. sorozat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1991.

FARKAS PÉTER – JAKAB JÁNOS: A cigány fiatalok szakképzése. In: Iskolakultúra, 1995/24. sz.

- FARKAS PÉTER: A leszakadó rétegek oktatása. In: *Educatio*, 1996/Tavaszi
- FORRAY R. KATALIN: A nemzetiségi-etnikai oktatás kiegészítő állami támogatása. Szakértői jelentés. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1994.
- KEMÉNY ISTVÁN: A romák és az iskola. In: *Educatio*, 1996/Tavaszi
- KERTESI GÁBOR: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. In: *Közgazdasági Szemle*, 1995/1. sz.
- KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR: Cigány tanulók az általános iskolában. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlatja. In: *Cigányok és iskola*. *Educatio* Kiadó, Budapest, 1996.
- LISKÓ ILONA: A cigány gyerekek szakképzésének támogatása. In: *Cigányok és iskola*. *Educatio* Kiadó, Budapest, 1996.
- Measures to combat failure at school: A challenge for the construction of Europe. European Commission, Luxemburg, 1994.
- OPPELT KATALIN: Cigány felzárkóztató programok elemzése. In: Molnár Anna (szerk.): *Tájékoztató a kisebbségi oktatásügyről*. Kézirat. Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Budapest
- RADÓ PÉTER: Asszimiláció és nyelvhasználat. Citoyen Kiadó, Budapest, 1992.
- RADÓ PÉTER: A cigányság oktatásának fejlesztése. In: *Iskolakultúra*, 1995/24. sz.
- RÉGER ZITA: Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. In: *Valóság*, 1978/8. sz.
- RÉGER ZITA: A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai – álláspontok és viták. In: *Szociálpolitikai Értesítő*, 1984/2. sz.
- RÉGER ZITA: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: *Iskolakultúra*, 1995/24. sz.
- RIGÓ ROZÁLIA: Tapasztalatok a cigány gyermekekkel foglalkozó intézményekben. In: *Iskolakultúra*, 1995/24. sz.
- SETÉNYI JÁNOS: Felzárkóztató programok az alapkörű oktatásban. In: *Regio*, 1996/2.