

ROMÁK ÉS OKTATÁS

Iskolakultúra-könyvek 8.

Sorozatszerkesztő

Géczy János

Szerkesztő

Andor Mihály

ROMÁK ÉS OKTATÁS

iskolakultúra

Iskolakultúra, Pécs, 2001

A könyv kiadását
a Nemzeti Kulturális Alap támogatta.

ISBN 963 0085178
ISSN 1586-202X

© 2001 Ambrus Péter, Boreczky Ágnes, Forray R. Katalin,
Gúti Erika, Hegedűs T. András, Horváth Ágnes, Imrei István,
Kende Ágnes, Liskó Ilona, Lukács István, Mészáros Anita,
Pólya Zoltán, Réger Zita, Szabó Ildikó, Szemán Józsefné,
Tóth Jánosné, Vári Lászlóné

© 2001 **iskolakultúra**

Terv, nyomdai előkészítés:

VEGA₂₀₀₀

Nyomás: Molnár Nyomda és Kiadó KFT., Pécs
Felelős vezető: Molnár Csaba

TARTALOM

AMBRUS PÉTER: CIGÁNYSÁG ÉS ISKOLA	7
FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS: OKTATÁSPOLITIKAI VÁLTOZÁSOK A CIGÁNY GYEREKEK ISKOLÁZTATÁSÁBAN	13
LISKÓ ILONA: A CIGÁNY TANULÓK ÉS A PEDAGÓGUSOK	31
MÉSZÁROS ANITA: CIGÁNY GYEREKEK ALTERNATÍV ISKOLAI FEJLESZTÉSE	47
GÚTI ERIKA: ROMÁK AZ OKTATÁSBAN	54
KENDE ÁGNES: A KUDARCOK OKAI	65
FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS: CIGÁNY TANULÓK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN (EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI)	74
RÉGER ZITA: CIGÁNYGYEREKEK NYELVI PROBLÉMÁI ÉS ISKOLAI ESÉLYEI	85
SZABÓ ILDIKÓ – HORVÁTH ÁGNES: TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁSOK ELKÉPZELÉSEI A KISEBBSÉGEKKEL LÉTESÍTHETŐ KAPCSOLATOKRÓL	92
SZEMÁN JÓZSEFNÉ: A CIGÁNY GYERMEKEK ÓVODAI NEVELÉSE	99
PÓLYA ZOLTÁN: KILENC ÉV CSENYÉTÉN	107
BORECKZY ÁGNES – LUKÁCS ISTVÁN: JÖNNEK A ROMÁK? CIGÁNYPROGRAM – ELTE TFK 1995–97.	117
IMREI ISTVÁN: A TISZABŐI FREINET-MŰHELYRŐL	129
VÁRI LÁSZLÓNÉ: MATEMATIKAI TUDÁSSZINTET MEGHATÁROZÓ HÁTTÉRVÁLTOZÓK	138
TÓTH JÁNOSNÉ: AZ UTCA MATEMATIKÁJA	149

CIGÁNYSÁG ÉS ISKOLA

A rendkívül szerteágazó és több oldalról is megközelíthető problémakörnek csak egy szegmensével foglalkozunk. Egyetlen kérdéscsoportot próbálunk – rendkívül elnagyoltan – körbejárni: az iskola civilizációs szerepét a legnagyobb magyarországi kisebbség körében. A magyarországi (egyébként soknemzetiségű) társadalomtól való különélés és az ebből fakadó civilizációs szakadék a 19. sz. második felére valamelyest csökkent. E kijelentés helyes értelmezéséhez azonban tudnunk kell a következőket: ennek csak egyik (nem is leglényegesebb) oka a cigányság életmódjának ekkorra eső lassú átrendeződése; a valódi ok a magyar társadalom azon rétegeinek befülledtsége és elszegényedése, amelyekkel a cigányság egyáltalán kapcsolatba kerül. Ezek a rétegek természetesen a társadalmi hierarchia legalsó szintjeit jelentették.

Az 1860-as évekre a cigányság többsége tartósan letelepül, kétnyelvűvé, sőt egy részük magyar anyanyelvűvé válik. Ez azonban csak lehetőség, hiszen az alapvetően paraszti társadalomba betagozódni nem tudnak, falvakon kívüli, elkülönített településeken laknak. A kiegyezést követő polgárosodási folyamatok beindulása a civilizációs szakadékot hihetetlen gyorsasággal és oly mértékben szélesíti ki, hogy szinte áthidalhatatlanná válik vagy száz évre. A paraszti társadalom ugyanis elmozdul a polgárosodó civilizáció felé, ami az írni-olvasni tudás általánossá válásával jár. Evvel a magyar társadalom minden rétege bekapcsolódik a kultúra és műveltség olyan köreibé (szempontunkból itt most lényegtelen, milyen szinten), ami az írásbeliséghez kötött. Ez alapvetően új civilizációs szokást teremt: a művelődést. (Szemben az orális népi kultúra elsajátításával, ami tradicionálisan „öröklődik”, hagyományozódik.) Ez minden rétegre és nemzetiségre igaz – kivétel a cigányság. Az általános tankötelezettség bevezetése (1868) után a beiskolázási mutatók igen pregnánsan jelenítik meg a társadalom többsége és a cigányság közötti távolságokat.

Ha most nagyon röviden összefoglaljuk az utóbbi száz év minket érdeklő statisztikai adatait, akkor ezt nemcsak azért tesszük, mert mindmáig a legrészletesebb és leghasználhatóbb cigány összeírás épp száz éve készült (1893), hanem mert a napjainkig tartó problémák és fejlődési tendenciák így ragadhatók meg a legjobban. Az 1893-as összeírás szerint a magyarországi cigányok száma 280 ezer fő, ami az összlakosság (15 200 000) 1,8 százaléka. A cigányok túlnyomó többsége Erdélyben (a mai Románia) és a Felvidéken (a mai Szlovákia) él. A jelenlegi magyar határok közötti számuk mintegy 80 000 fő, s ezen területen már

ekkor Borsod, Hajdú, Szabolcs, Baranya és Heves megyében élnek a legtöbben. Az össz cigányság 90 százaléka tartósan letelepedett, 38 százaléka magyar, 30 százaléka cigány és 24,5 százaléka román anyanyelvű. A mai Magyarországon a magyar anyanyelvű cigányok aránya 65 százalék (de pl. a Duna-Tisza között ez 81 százalék). A cigány lakosság 95 százaléka (!) analfabéta. A tanköteles (6–14 év közötti) cigánygyerekek 70 százaléka soha nem járt iskolába (összehasonlításként: a mai Magyarország területén a tanköteles gyerekeknek kb. 12–13 százaléka nem járt iskolába). A századforduló utáni adatok alapján a beiskolázási mutatók még rosszabbak: ezek szerint a cigánygyerekek mindössze 10 százalékat iskolázzák be (becsült adat, ti. a tanköteles cigánygyerekek száma ismeretlen). A két szám összevetése alapján a lemorzsolódás (kimaradás) arányát kb. 50 százalékra tehetjük. Azaz a cigánygyerekek mintegy 15 százaléka jut el az elemi 4. osztályáig és ezeknek mintegy 40 százaléka a 6.-ig. Ezek az arányok az 1970-es évek második feléig nemigen változnak. A társadalom többsége és a cigányság közti távolságra utal már pusztán az a tény is, hogy a tanköteles korosztályok létszáma végig rendkívül bizonytalan becsléseken alapszik. Valójában soha senki sem tudja pontosan a magyarországi cigányok számát, miközben a cigányság mélyeséges bizalmatlansággal viseltetett (részben viseltetik ma is) az iskola intézménye iránt, azt büntető hatóságnak tekintve.

Az 50-es évektől kezdve a beiskolázási mutatók ugyan javulnak, a minőségi mutatók azonban romlanak. Döntő fordulat, hogy ekkortól kezdve kerülnek az iskola falain belülre – tanítási problémaként – a civilizációs különbségekből adódó konfliktusok. Az iskola a civilizációs konfrontációk nyílt terepévé vált. Mindemellett a 70-es évek közepéig az iskolaköteles gyerekek „felderítésénél” és a beiskolázási mutatók javításáért is hatósági-adminisztratív küzdelem folyik. Csak a 70-es évek utolsó harmadára oldódik meg a beiskoláztatás problémája.

1971-ben készült az eddigi egyetlen reprezentatív (vagyis nem teljes körű), de a cigányság helyzetét minden oldalról körbejáró vizsgálat (Kemény I. et al.). Ezek szerint a magyarországi cigányok összlétszáma 320 ezer fő, azaz a lakosság 3,2 százaléka. Budapesten él kb. 25 ezer fő, vidéki városokban kb. 44 ezer fő és falun 250 ezer fő. Vagyis a cigányok túlnyomó többsége (78,5 százaléka) ekkor vidéken él.

Csak a tárgyalásmód logikai befejezése kedvéért közöljük a mai megoszlásokat, előre bocsátva, hogy különböző kutatók rész kutatásai alapján összeállítható becslésekre hagyatkozhatunk. Ezek szerint a cigányság összlétszáma ma 450–500 ezer fő. Budapesten él mintegy 75–85 ezer fő, a vidéki városokban mintegy 80 ezer fő és vidéken kb. 300–350 ezer fő. Vagyis a cigányság többsége (kb. 60–65 százaléka) ma is falun él. Ebből következik, hogy a cigányság civilizációs hátrányai leküzdésének legfőbb iskolai színtere a falusi iskola.

Még egyszer emlékeztetni szeretnénk arra, hogy témánknak csak igen szűk szegmensét vizsgáljuk, nem foglalkozunk az időközben megváltozott letelepülési formációkkal, a cigányság munkaerőpiacra történő beáramlásával vagy avval a lassú, de biztos differenciálódással sem, ami a 80-as évek végéig a cigányságon belül végbement stb. A cigányok beiskoláztatási problémáinak megoldódása és – úgy ahogy – iskolán belül maradásának előfeltételei közül a fent említetteken túl két mozzanatot emelnénk ki: 1. Az iskolába járás egyre több generáció számára vált természetes (ha nem is kellemes) állapotá, így ma már elfogadott civilizációs szokásként rögzült, 2. A 80-as évekre a cigánygyerekek számára is általánosan hozzáférhetővé vált az óvoda, ami némi kompenzációt jelentett az iskolai hátrányoknál.

A cigányság a 70-es évek második felétől fokozatosan beépült az iskolarendszerbe. A folyamat 1990 körülre befejezettnek tekinthető. Ez az integráció azonban részleges és nem jelent rendszeres iskolába járást.

A cigányságnak az iskolai rendszerbe való betagozódása épp akkor gyorsul fel és épp akkor fejeződik be, amikor az alsószintű magyar közoktatási rendszer válsága felgyorsul (70-es évek közepe), illetve amikor a bomlás és átalakulás periódusába kerül (napjaink). Tekintettel arra, hogy a cigányok többsége az utóbbi 3–4 évben kiszorult a munkaerőpiacról és egy szűk rétegén kívül újra rohamosan távolodik a társadalom többségének kulturális-civilizációs értékrendjétől, ma az óvodai-iskolai rendszerben való megmaradásuk szinte az egyetlen esély arra, hogy – az itt megszerezhető magatartás-, érték- és kulturális mintákkal és ismeretekkel – alkalmassá váljanak a jelenlegi válság átélésére, úgy, hogy közben nem szakadnak le végérvényesen a többségi társadalomról.

Céloztunk már arra, hogy a tömeges iskolába kerülés a civilizációs problémákat sajátos oktatási-nevelési problémákká transzformálta. Ezeket a magyar iskolarendszer mind ez ideig nemhogy megoldani, de megfelelően kezelni sem tudta. A központi tantervi követelmények merev „törvényi” jellege semmiféle, még kísérleti lehetőséget sem adott a cigányság civilizációs elmaradását figyelembe vevő didaktikai próbálkozásoknak. Ezek hiányában az iskolák különböző taktikai fogásokra kényszerültek, illetve kényszerülnek ma is. A legelterjedtebbek a következők: tartósan alsó tagozatban tartani és így hamarabb szabadulni a gyerekektől; ún. „c” osztályokba (mai nevén felzárkóztató osztályokba) szegregálni és a „tantervi minimum” oktatásának örve alatt 8. után – gyakorlatilag képzetlenül – kibocsátani őket. A cigánygyerekek óvodába áramlása szülte az iskolaérettséggel kapcsolatos taktikákat, melyek közül elsősorban a visszatartás és a kisegítő iskolába küldés terjedt el.

Az iskolarendszer – anélkül, hogy a benne dolgozók többsége számára tudatosult volna – a 70–80-as évek nagy demográfiai hullámának köszönhetően funkcióváltáson ment keresztül. Nevezetesen: az oktató is-

kolából számonkérő iskolává vált. (A gyengébb iskoláknak még ehhez sem volt erejük.) Az iskola már csak az elsajátítandó ismeretek követelményrendszerét volt képes közvetíteni a szülői háttér felé és ereje kimerült abban, hogy értékelni (osztályozni) tudta: vajon a gyerek kulturális háttére mennyire képes megfelelni a „tantervi törvényben” foglaltaknak. Az iskola nemhogy a tudásszintek közötti különbségeket nem volt képes úgy-ahogy kiegyenlíteni, hanem épp ellenkezőleg, osztályzatokkal és bizonyítvánnyal szentesítette és legalizálta a társadalmi rétegek közötti kulturális különbségeket, biztosítva evvel a társadalmi elit felé vezető utat egy szűk réteg számára, miközben gondosan elzárta azt a többség elől. Ezt a célt szolgálta az iskolarendszer strukturális átalakítása is, kezdve a községi iskolák jó része – előbb felső, majd alsó tagozatának – megszüntetésével (körzetesítés), folytatva a szakmunkásképzők mobilitás szempontjából holtvágányra állításával, a technikumok felszámolásával, a felsőoktatás felé zsákutcás szakközépiskolák létrehozásával és a gimnáziumok egy részének megszüntetésével stb. Ezenközben az általános iskolai pedagógusokat képző oktatási intézményrendszer is – legalább részben – átstrukturálódik és a pedagógusok anyagi-társadalmi presztízisének hihetetlen devalválódása következtében a munkába álló pedagógusok szakmai színvonala ijesztően zuhan. (Különösen az egyre fontosabbá váló alsó tagozatban.) Nemcsak az iskolák differenciálódnak és jelölik ki egy egész életre tanulóink túlnyomó többségének útját, de megjelennek azok az oktatási programok is, melyek didaktikai mezben már az elemi első két osztályában eldöntik és kijelölik generációk egész sorának társadalmi helyét. (Differenciált oktatás.)

Az „eredmény” nem sokáig várat magára. A 80-as évek elejére már a Művelődési Minisztérium is kénytelen elismerni, hogy az általános iskolát végzettek mintegy 30 százaléka fél- („funkcionális”) analfabéta. Ennek egyik eredménye (sok más mellett), hogy a szakmunkásképző, szakmunkások képzése helyett írni-olvasni tanít, a gimnáziumokba kerülőknek viszont 70–75 százaléka biztosan bekerül a főiskolákra és egyetemekre. (Nem foglalkozunk vele, csak jelezzük: az itt ismertetett folyamatok fő gerjesztője a 70-es évek elején eldöntött ipari-gazdasági koncepció, ami a technológiai fejlesztés helyett hosszú távon is az olcsó, kvalifikálatlan munkaerőre épít. Ennek újjáteremtése – miután a természetes utánpótlás, beleértve a cigányságot is, a 70-es évek végére elfogyott – elemi igény.)

Ilyen háttér mellett kell értelmeznünk a cigányság iskolázottsági és műveltségi szintjét. (Ugyanúgy, mint eddig, általános adatokkal dolgozunk, függetlenül attól, mekkora színvonalbeli különbségek vannak pl. a budapesti és községi iskolák stb. között.) A magyarországi cigányok 19–70 év közötti népességének ma inkább 95, mintsem 85 százaléka analfabéta vagy félanalfabéta. Minden rendelkezésre álló adat ezt támasztja alá. Az 1971-es reprezentatív felmérés szerint az akkori 15–70

év közötti cigány népesség 40 százaléka soha nem járt iskolába. Empirikus tapasztalataink szerint az 1–7. osztályt végzettek gyakorlatilag félanalfabétáknak minősíthetők, de, még ha mi kedvezőbbnek ítéljük az iskolák minőségi munkáját, és azt mondjuk: a csak 6 osztályt végzett cigány fiatalok túlnyomó többsége és a 7–8 osztályt végzettek 40–50 százaléka félanalfabéta, arányuk még akkor is 54 százalék. Azaz az analfabéták és félanalfabéták aránya 94 százalék. Rendelkezünk két, a cigány tanulók körében végzett teljes körű felméréssel is (Műv. Min. 1957/58., illetve 1970/71.). Ezek szerint az 1957/58-as tanévre beiskolázott cigány tanulók száma 28 ezer fő. 27,5 százalékuk (7 700 fő) osztályozhatatlan volt, tartós hiányzás miatt. A beiskolázottak többsége az 1. és 2. osztályból kimaradt. 12 százalékuk (3 200 fő) jutott el a felső tagozatig, és legalább 60 százalékuk biztos nem jutott túl a 6. osztályon. Nagy valószínűséggel mintegy 5 százalékuk végezte el a 8. osztályt. Ezt valószínűsíti a 70/71-es felmérés is, ahol a cigány tanulók (59 600 fő) 56 százaléka túlkoros volt, 30,8 százaléka jutott el felső tagozatba, de a 8. osztályba már csak kb. 9 százalékuk. (Vagyis az 1970/71-es tanévben iskolába induló 15 016 fő elsős cigány gyerek közül 1979-re kb. 1000 gyerek fejezte be a 8. osztályt. A félanalfabétizmus mutatóinak ismeretében elmondható: a beiskolázott 15 ezer gyerek közül 1979-ben legfeljebb 500 (de inkább kevesebb) fő tud folyamatosan, a szöveget is megértve olvasni és írni. A 80-as évek fent ismertetett folyamatait figyelembe véve semmi okunk feltételezni, hogy ezek az arányok pozitív irányba változtak volna, sőt. Tudomásul kell venni, hogy a ma általános iskolába járó cigánygyerekek szüleinek kb. 95 százaléka – ilyen vagy olyan módon, de – analfabéta.

Mindezek ellenére pozitív tendenciaként kell értékelnünk azt a tényt, hogy a cigányság differenciálódásának egyik következményeként egyes rétegei számára a tudás értéként kezd jelentkezni és gyerekeiket megpróbálják továbbtaníttatni. Ez előbb-utóbb egy cigány értelmiségi réteg kialakulásához vezethet. (Ma ilyen rétegről nem nagyon beszélhetünk, hiszen számuk a legoptimistább becslések szerint sem éri el a 150 főt.) Az is tény, hogy az általános iskolát sikeresen befejezők egy részének műveltségi színvonala meglehetősen magas és megalapozott, ami lehetővé teszi számukra, hogy a középfokú oktatási intézményeken belül sikeresen megmaradhassanak, illetve növekszik továbbtanulási esélyük időtartama akkor is, ha nem tanulnak azonnal tovább. A pozitív tendenciák körébe sorolható a cigány népi kultúra fontosságának felismerése és tudatos felvállalása. Ez a cigány identitástudat megerősödését vonja maga után és az oktatásba való beemelése didaktikai funkciókkal bírhat. Azaz közvetítő szerepet játszhat a középosztályi igényekhez mért oktatási módszerek és értékek, valamint a cigányság általános kulturális szintjén megvalósítható oktatási lehetőségek között.

A demográfiai hullám levonulásával megteremtődtek annak feltételei, hogy az iskola visszanyerje eredeti funkcióját és oktasson, megva-

lósítsa a valóban differenciált oktatást, azaz sokkal többet foglalkozhasson az arra rászorultakkal. Az óvoda iskola-előkészítő szerepének fokozatosabb és a túlsúlyosság megszűntével jóval hathatósabb funkciói lehetnének.

Az iskoláskorúak csökkenő létszáma mellett az iskoláknak egyre inkább anyagi érdekévé válik, hogy a tankötelezettség idejére a cigánygyerekeket (is) iskolában tartsák. Hosszabb távon a jelenlegi érdekeltégi rendszer nem működő elemei működőképessé tehetők. A tendenciákat ismerve a nemzetiségi fejkvóta „megszerzése” a talpon maradás talán egyetlen esélyét fogja jelenteni sok iskolának. Ma az oktatási intézmények nagymérvű átstrukturálódása folyik. Az állami (önkormányzati) iskolák jó része a minőségi és ezáltal az anyagi versenyből kiszorulva – szinte bizonyosan – ún. szegény iskolává fog válni, vagy már azzá is vált. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy az alsóbb néprétegek és így a cigányság oktatási intézményei is elkülönülnek és tartósan leválnak az általános oktatási rendszerről. A folyamat – a társadalmi át-retegződések ismeretében – megállíthatatlannak látszik, még ha az iskolák egy része kétségbeesve küzd is ellene.

A kép minden pozitív tendencia ellenére nem túl biztató. Ettől függetlenül az iskolák érdekeltége és a cigányság iskolaellenes attitűdjének fokozatos eltűnése reményt adhat annak a minimális célnak az elérésére, hogy a cigánygyerekek többsége iskolában tartható legyen legalább 14 éves korig és végre megtanuljanak írni-olvasni. Ehhez azonban az egyre inkább leszakadó és önmagukba záruló cigány közösségeken is érdekeltté kell tenni. A minimális (iskolában elsajátítható) műveltségi szint ti. nem elsősorban szubjektív óhaj; ennek kemény gazdasági feltételei vannak. Az államnak valamilyen formában anyagilag is kompenzálnia kell azt, hogy elvonja az iskoláskorú gyerekeket a családokat anyagilag kiegészítő funkcióitól, és evvel fokozza ezen rétegek megélhetési nehézségeit. Itt most nem az oktatás költségeiről beszélünk (amit melleleg ezeknél a rétegeknél szintén állami szinten kell biztosítani), hanem arról a veszteségről, amit a 8–10 év feletti gyerekek kiesése jelent a megélhetésért folyó küzdelemben.

Csak egy széleskörű elemi szintű műveltségi bázis teszi lehetővé, hogy beindulhasson az iskolai rendszeren belüli felfelé mozgás és a közép-, illetve felsőfokú végzettségűek száma ne csak nőjön, de a cigányság részére kamatozhasson is. Tudomásul kell venni, hogy míg a cigányság 95 százaléka gyakorlatilag analfabéta, addig akárhány cigány származású értelmiségi legyen is, cigány mivolta vagy öntudata ellenére éppolyan fényévnyi távolságra lévő értelmiségi lesz, mint mindenki más. Ugyanakkor mégiscsak többet tehet saját népéért, mert jobban elfogadják. Egyúttal követendő példaként szolgálhat és így a kultúra megszerzésének inspirálójává válhat a cigányság körében.

(1993)

OKTATÁSPOLITIKAI VÁLTOZÁSOK A CIGÁNY GYEREKEK ISKOLÁZTATÁSÁBAN

Mielőtt a fő tárgyra térnénk, érinteni kell azt a problémát, hogy „ki a cigány?”. A besorolás ma sem egyértelmű, s nem volt az korábban sem. (Végül is nem könnyű pontosan megfogalmazni a választ más etnikumok esetében sem erre a kérdésre). Származást, kultúrát, anyanyelvet, életmódot jelent? Az új identitást kereső mai cigány értelmiség egy része szívesen tér vissza az ősi idők – többnyire mitologikus – történetére, az indiai származás, az egykori kasztbeli helyzet, a vándorlás útvonalai mentén keresik a közös alapokat. Az „őskeresés” valószínűleg elkerülhetetlen állomása az együvé tartozás megtalálásának, azonban modern öntudatot építeni erre éppoly kilátástalan vállalkozás, mint volt például a magyarság ősiségének keresése egykor, annak igazolására, hogy nem vagyunk alábbvalók más nemzeteknél, helyünk van itt a Kárpát-medencében.

A CÉLCSOPORT

A mai cigányság anyanyelve szerint nem egységes. Már a múlt század végén készült cigány-összeírás elemzésében hangsúlyozzák: a cigányság nyelve, vallása szerint is alapvetően alkalmazkodik a környezet többségi etnikumához. A Magyarország akkori területén összeírt mintegy 272 ezres cigányság több mint fele nem beszélt cigányul, csaknem fele magyar anyanyelvű volt, a többiek a románt, szlovákot (igen kevesen más nyelvet) mondták anyanyelvüknek. Az 1971-es reprezentatív felvétel szerint az akkori, mintegy 320 ezer főnyi cigány lakosság 70 százaléka magyar, 20 százaléka cigány, 7–8 százaléka román anyanyelvű (az utóbbiak zöme, a beások, egy archaikus román nyelvet beszélnek). A mai becslések szerint mintegy 5–700 ezer a cigányság lélekszáma, anyanyelv szerinti megoszlásukról a fentieknél pontosabb becslések nincsenek.

A kultúra és az életmód statisztikailag még nehezebben fogalmazható meg – ezért is mondanak csődöt rendre azok a tervek, hogy statisztikailag pontosan határozzák meg a cigányság lélekszámát. A népszámlálások e tekintetben pontatlanok: éppúgy nem mentesek a direkt és indirekt politikai befolyásoktól, mint a cigány érdekszervezetek becslései. Az 1990-es népszámlálásban 48 ezren mondták magukat cigány anyanyelvűnek, 142 ezren cigánynak a nemzetiség szerinti hovatartozásukat.

zás szerint. (Az 1980-as népszámlálásban a megfelelő számok 30 ezer és 6 ezer voltak!) A legtúlzóbb cigány szervezetek viszont egymillióra teszik a számukat.

Az életmód, kultúra (az utóbbiba beleértve a külső megjelenést) azok a dimenziók, amelyek mentén a közgondolkodás szerint leginkább eltérők a cigányok másoktól. Van-e „cigány” kultúra? Bizonytalán létezik a magas kultúra értelmében, hiszen ismerünk cigány festőt, költőt, írókat, volt és van „cigányzene”, egyre népszerűbb az ún. autentikus cigány népzene, néptánc. Voltak és vannak jellegzetes cigány foglalkozások (a muzsikustól egyes kereskedelmi ágakig sokféle), ám a jellegzetesség soha nem azt jelenti, hogy csupán cigányok folytatják. De ellenkezőleg: a magát cigánynak valló orvostól milyen joggal állítható, hogy nem cigány?

Van-e jellegzetes cigány életmód? Bizonytalán ez is van, hiszen egyes ünnepeken, nyilvános közös megjelenések során számos jelével találkozhatunk, még inkább volt ilyen, amiről régi festmények, szociográfok, leírások tanúskodnak. Kényes kérdés az ún. cigány bűnözés, mégsem tagadható, hogy vannak olyan társadalomellenes magatartási módok, amelyek inkább a cigányokra jellemzők, mint más társadalmi csoportokra. Ha csupán az ilyen – gyakran archaikus, gyakran az érintettektől vállalt, gyakran a kényszer és a szegénység szülte – szempontok szerint vizsgálódunk, akkor könnyen arra a közkeletű, ám tudománytalan és sértő megállapításra juthatunk, hogy aki e külső szempontok szerint a többséghez hasonlóan él, az „már” nem cigány.

A nemzetközi állásfoglalások azt a humanista emberjogi álláspontot képviselik, hogy minden egyénnek joga van ahhoz, hogy önmagát valamely etnikum tagjának tekintse, s csak az egyénnek van joga önmagábesorolására. Ennek értelmében cigánynak csak azokat tekinthetnénk, akik önmagukat annak vallják. A mindennapokban – a gyakorlati oktatáspolitikában sem – valószínűleg meg teljességgel ez a magatartás. Nemcsak azért, mert bármely kisebbséghez tartozónak vallani magát sokak számára olyan többletterhelés, amit nyilvánosság előtt nem szívesen vállalnak – különösen nem akkor, ha egy megbélyegzett, lenézett népcsoportról van szó. Azért sem, mert a szociális környezet az illetőt mégis cigányként sorolja be, és a külső besorolástól az egyén nem tudja egészen függetleníteni magát. (Másik szélsőséget képvisel és tudományos álláspontokról nem védhető viszont a definíció, hogy „cigány az, akit a környezete annak tart”). Magyarországon – amely egyelőre még mindig „egyszínű” ország – gyakran már a szokásosnál sötétebb bőrszín is lehetetlenné teszi a beolvadást.

Amikor a cigányságra irányuló oktatáspolitikáról beszélünk, akkor a cigányságot olyan célcsoportnak tekintjük, amelyet a mindenkori kormányzat az oktatás speciális eszközeivel integrálni törekszik a társadalomba. Ebben az értelemben a cigányság a társadalom intézményeivel,

mindenekelőtt az iskolával a többséghez képest eltérően viselkedő népcsoport. Olyan emberekről van szó, akik számára idegen vagy nem eléggé megszokott az iskola, következőképpen gyermekeik rendre és tipikusan nem jutnak el azokig a képzettségi szintekig, amely az adott társadalomban szokásos és kívánatos. E magatartás mögött a mindennapi tapasztalás és a tudományos kutatás nem az egyéni adottságokat, hanem jellegzetes kultúraspecifikus vonásokat mutat ki. Ezekkel a csoportokkal a velük foglalkozó politika két szinten találkozott: országos és helyi szinten, tehát a falvak, városok irányítása, az oktatási intézmények működtetése során.

AZ „AUFKLÉRISTA” OKTATÁSPOLITIKA KEZDETE

A cigányságra irányuló oktatáspolitikáról a szó szűkebb értelmében csak a legutóbbi időkben beszélhetünk. Korábbi korszakokban a cigány gyermekek oktatásának, később iskolázásának kérdése a társadalompolitika része volt. Látni fogjuk, hogy a cigány gyermekek nevelésére vonatkozó első rendelkezésektől kezdve egészen a közelmúltig jelen volt a felvilágosult abszolutizmus gondolkodásmódja: az a gondolat – és az ellene való tiltakozás –, hogy a cigány gyermekeket a társadalom és saját érdekükben mielőbb ki kell venni a családból, a cigány közösségek-ből, hogy ne öröklődjék tovább a család (csoport) eredeti szokásrendszere, kultúrája.

A cigányság a 18. század második feléig országunkban viszonylag zavartalan, saját életet élhetett. Megtarthatták szokásaikat, csoportjaik belső szerkezetét, kompániáit. Voltak kóborló cigánykaravánok, de a cigányság jó része letelepedett, s megindultak az integrációs és asszimilációs folyamatok. (A történeti áttekintés forrása: Mezey Barna [szerk]: A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban. Kossuth, 1986).

A felvilágosult abszolutizmus rendteremtő kísérleteit részben belső, ideológiai indítékok szolgáltatták: Mária Terézia és II. József az államhatalom racionális megszervezésére törekedett. Hozzájárult azonban az is, hogy a század elején újabb hullámokban érkezett cigány népesség a török birodalom felől. Ezek a csoportok nem ismerték az ország nyelvét, idegenek voltak a szokásaik. Nem találták helyüket a korabeli társadalomban, hagyományaik, erkölcsük ellentétben álltak az itteni lakosság életmódjával és a politikai hatalom igényeivel.

A Habsburg-uralkodók eszköze – mivel az országból nem tudták kiűzölni a beköltözőket – az asszimiláció erőltetése volt. A gyermekekre – oktatásukra – vonatkozó külön rendelkezések lényegében ezt a célt szolgálták. Mária Terézia 1769 és 1773 között hozott rendeleteit II. József 1783-ban kisebb módosítással megerősíti. E rendeletnek témánk szempontjából az a lényege, hogy sok egyéb mellett megtiltják a ci-

gány nyelv és nevek használatát, a sajátos öltözködést, a lakóhely-változtatást, egyes foglalkozásokat. A legfontosabb, hogy előírják: a gyermekeket kétéves (a későbbi rendelkezések szerint négyéves) korban el kell venni a családból, paraszt családokhoz kell nevelésre adni a jobb rendre szoktatás és nevelés elősegítésére. A rendelkezések szerint a paraszt családokban tízéves korukig nevelkednek (részben állami pénzügyi támogatással), tízéves koruktól pedig annyi évig kell ugyanott szolgálniok, amennyi évet kisgyermekként eltöltöttek. „Ha pedig – így II. József – valamelyiket alkalmasnak találnák iparosnak, tizedik éve betöltése után ennek gyakorlására alkalmazzák”. Általában azonban jobbágytelek elfogadására és földművelésre kívánták rászorítani a cigányokat.

A cigányok (a Habsburg-uralkodók szóhasználatában: „új parasztok”, esetenként „új magyarok”) fiatal nemzedékei az uralkodói szándékok szerint a jövőben nyelvük, életmódjuk tekintetében már nem különböznek más országlakóktól.

Ma borzongva olvassuk mindezeket, hiszen ellentmondanak a családról és a gyermeki jogokról alkotott fogalmainknak. De az erkölcsi felháborodáson túl is belátható, hogy az intézkedések nem érthették el a céljukat. A Habsburg-uralkodók fő célja a „kóborló életmódot folytató” – a közrendet is veszélyeztető – cigány kompániák helyhez kötése és asszimilálása volt. Ezeket a karavánokat azonban éppen életmódjuk miatt nemigen lehetett összeírni és végrehajtani az előírt intézkedéseket. A rendelkezések tehát elsősorban – ahol végrehajtották – a már megtelepülteket sújtották, akik a társadalmi beilleszkedés útján voltak. (Nem az első és nem is az utolsó alkalom, amikor az ország területére bevándorló, idegen szokású népcsoportokra hivatkozva bontakozik ki olyan „rendcsinálás”, amely az itt élő, beilleszkedett lakosság ellen irányul!)

A vándorlókat és letelepedetteket egybemosó rendeletek, a cigány közösségek fokozódó ellenállása, a cigánysággal szemben növekvő előítéletek, a központi hatalom helyi adottságokat és lehetőségeket negligáló elképzelései természetesen az adminisztratív intézkedések csődjéhez vezettek.

A „cigánykérdés” megoldása tehát elmaradt, s ennél fontosabb kérdések miatt nem került a reformkori országgyűlések napirendjére sem. A társadalmi fejlődés következtében azonban a 19. század végére a letelepedett és a „kóborló” cigányok között kiélesedett a különbség. A tulajdonképpeni cigánykérdés a csavargó cigányok és a helyi lakosság közötti összeütközésekre szűkölt.

A KIEGYEZÉSTŐL A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ VÉGÉIG

József főherceg egyéni vállalkozása (a cigány nyelv rendszerezésének kísérlete) követő nélkül maradt. Viszont a 19. század végén (1893-ban) készült az egyetlen széleskörű „cigányösszeírás”. (A Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott Czigány összeírás eredményei. Magyar Statisztikai Közlemények. Új folyam. IX. köt. Bp. 1895. A kötet reprint kiadásban is megjelent 1993-ban.) Az igen alapos statisztikák szöveges elemzése rámutat: „A cigányok rendes iskolázása, illetve az általános tankötelezettség reájuk való kiterjesztése igazán nem könnyen és egyszerűen foganatosítható”. Természetesen elsősorban a „kóbor”, illetve „félkóbor” cigányokra vonatkozik ez, akiknek gyermekei igen ritkán „élvezik az iskola és az óvóintézet áldásait, pedig különösen az utóbbira éppen nekik volna a legnagyobb szükségük”.

A magyarországi cigányság döntő hányada a 19. század végén már letelepedett. Hogy pontosan mekkora a vándorcigány népesség, ez definíció kérdése. (A legalább egy évig egy helyben lakókat tekintették letelepedettnek.) A statisztikai táblákból kitűnik, hogy a cigányságnak több mint a fele cigány nyelvet nem beszél, a vándorcigányok között viszont a cigányul tudók aránya jelentősen magasabb, mint a letelepedetteknél. Herrmann Antal érdekes és ma is érvényes összefüggésre hívja fel a figyelmet: „Egyes esetekben a cigánynyelv tudása egymagában nem döntő az egyéni habitusra nézve; teljesen civilizált egyének, pl. előkelő, művészszámban menő zenészek, többnyire tudnak cigányul, míg viszont a cigányul nem tudók, különösen az oláh vagy tót falukban szórványosan letelepedettek közt gyakran fölötte kezdetleges műveltségű és igen vad indulatú egyének találhatók.”

Az összeírásból kitűnik az árnyalt, jóllehet igen kevés értelmiségit felmutató cigány társadalom képe. Problematikusabb helyzetű a keleti és déli országrészekben élő – a beköltözők újabb hullámaival gyarapodó – cigányság, illetve a „kóborló cigányok”. Velük kapcsolatban állapítja meg az elemző: a hasonlóság az ország gazdaságilag-társadalmilag legelmaradottabb térségei, valamint a vándorcigányok műveltségi viszonyai között amellet szól, „hogy a cigány-ügy rendezésének sarkpontja – az iskola”. Herrmann Antal csak „egy kis kegyetlenség elkövetéséről” ír, amit a jó cél érdekében – a vándorcigányok gyermekeinek óvodai és iskolai neveléséért – az államhatalomnak el kell követnie.

A gyermekvédelem gyakorlatában a 150 évvel korábbi megoldásokat alkalmazzák. E gyakorlattal szemben foglal állást 1908-ban egy „Elvi jelentőségű ministeri határozat”, amely elutasítja az egyik vármegyei árvaszék döntését. Ez a szülők tiltakozása ellenére állami nevelésbe vont, 15 kiskorú gyermeket; a megyei árvaszék a gyerekeket azért nyilvánította elhagyottnak, mert cigányok. Egy 1916-os belügyminiszteri rendelet külön levélben utasítja az árvaszékeket, polgármestereket

és alispánokat, hogy ne értelmezzék a rendeleteket úgy, hogy minden „kóbor cigány család” gyermekeit menhelyre kell utalni, mert ezzel a családok ellenállását váltják ki; még a „kóbor cigányok” is képesek és hajlandók nevelni gyermekeiket. (Nehéz nem gondolni arra, hogy az állami nevelőotthonokban a cigány gyermekek mai túlsúlya nemzedékeken át tartó „tréning” következménye is!)

A két világháború közötti Magyarországon a „cigánykérdés” megoldásában valójában nem történt előrelépés. Feltűnő, hogy nyíltabban kapnak hangot a vándorcigányokkal kapcsolatos agresszív fellépések (pl. ún. cigányrazziák). De az ellentétes hang is erősödik: sokan az iskolától várják a cigányság társadalmi problémáinak megoldását; néhány község iskolát szervezett a helyi cigány gyermekek számára.

A második világháború nem az oktatáspolitikai, főként nem a pozitívan diszkrimináló oktatáspolitikai ideje. Nincsenek pontos adatok arról, mennyi cigány áldozata volt a nácizmusnak. Az eddigiekben is gyakran hivatkozott dokumentumgyűjtemény azonban tartalmaz olyan írásokat, amelyekből egyértelműen kitűnik: a magyar szélsőjobb ismert alakjai érveltek a „cigány faj” koncentrációs táborokba zárása, deportálása mellett.

A CIGÁNY OKTATÁSPOLITIKA UTÓBBI ÉVTIZEDEI

A második világháborút követő másfél évtized egyszerűen elfelejtkezett a cigányokról. A cigányok – közhíjjal – kimaradtak a földosztásból, gazdasági, társadalmi, iskolázási helyzetükben nagy szerepe volt a véletlennek: hol laknak éppen, mennyire barátságos a környezetük. Mivel a hatalom nem tekintette politikai és társadalmi problémának a cigánykérdést, semmilyen lépést nem tett helyzetük javítására. A cigányság problémái iránt néhány kutató érdeklődött (emeljük ki itt a sajnos kevesek által ismert Erdős Kamillt). A tudományos érdeklődés azért – ha szövegszerűen nem is jelenik meg – bizonyára hozzájárult ahhoz, hogy volt mire támaszkodni a későbbiekben.

Az első változásokat az jelzi, hogy 1957-ben – a nemzetiségi szövetségek mintájára – megalakult a Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége. Ez tevékenysége egyik legfontosabb feladatákként határozta meg a cigánygyerekek kivétel nélküli iskoláztatását. (A szövetséget később megszüntették, majd különböző formákban újjáalakult – a cigányság politikai szerveződésének története azonban kívül esik a jelent tanulmány keretein.)

A fordulópontot az MSZMP KB Politikai Bizottságának 1961-es határozata jelentette, amely a cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról címet viseli. Azért fordulópont, mert vitatható pontjai ellenére ez az első olyan átfogó program – mond-

hatni, Mária Terézia óta –, amely a magyarországi cigányság egészének helyzetét szándékszik javítani. Ettől fogva rendszeres témája a központi bizottsági határozatoknak a cigányság helyzete. Nem tárgyaljuk részletesen a határozatokat, csak az oktatásra koncentrálnak. Természetesen fölvetődik ezekkel a határozatokkal kapcsolatosan is a kérdés, kire irányulnak, kiket tekintenek cigánynak. Nos, ez a probléma nem fogalmazódik meg a politikai dokumentumokban. A politikai hatalom magától értetődőnek tekinti, hogy „mindenki” tudja, kiről van szó. Szó sem esik vándorló cigány csoportokról, hiszen ilyenek – a szó eredeti értelmében – már nincsenek, s ha vannak is, a politikai vezetés nem akar tudni róluk.

Egészen a közelmúltig, az egypártrendszer felbomlásáig az MSZMP határozatai (ennek megfelelően a kormányzati rendelkezések) a „cigány” kategóriát rendszeresen használják, s a kategórián belül képeznek hol ilyen, hol olyan alcsoportokat. Eleinte csak a „hátrányos” és a „veszélyeztetett” helyzetű gyermekekről van szó, később „telepen” (cigánytelepen) élőkről és más cigányokról, még később a társadalmi beilleszkedés különböző fokozatain álló csoportokról. Ugyanakkor differenciálják a cigányságról alkotott képet a foglalkozás szerint (a munkaviszonyban nem állókat külön problémaként kezelik), kisebb mértékben településtípus szerint is. Egyértelmű tehát – amit egyébként expressis verbis is kimondanak –, hogy a cigányságot társadalmi rétegnek tekintik, olyan rétegnek, amely a társadalom számára megoldandó problémát jelent. Csak a hetvenes évek legvégétől találunk a szövegekben arra való utalást, hogy a cigányság nyelvét, kultúráját, belső szerkezetét tekintve sem sorolható be egyszerűen a többségi társadalom egyetlen – margóra szorult – rétegébe. Érdekes és árulkodó jel, hogy a hetvenes évek végéig mindig egy szóba írva szerepel: „cigányfiatalok”, „cigánylakosság”, „cigánycsaládok” stb., s csak ezután lesz gyakoribb a szavak különírása.

Ez a lassú változás különösen akkor vált szembeszökővé, amikor a közművelődés újra (nyilván a civil társadalom szerveződésének köszönhetően) a politikai érdeklődés látókörébe került.

A közművelődés kapcsán meg lehetett fogalmazni azokat a kérdéseket, amelyeket a bürokratikus (oktatásügy) vagy politikailag érzékeny (érdekérvényesítés) kérdésekkel kapcsolatban nem. Ilyen például az, hogy a cigányságnak olyan kulturális jellemzői vannak, amelyekkel számolni kell. Sikert (közművelődésben, társadalomban) csak olyan politika érhet el, amely ezekre a kulturális jellemzőkre támaszkodik: a nyelvi eltérések, hagyományos foglalkozások, az egykori törzsi szervezetek továbbélése, a család eltérő értelmezése, a kortárs csoport mibenléte, folklór stb. Az önálló kulturális arculat (etnicitás) tudomásul vétele, sőt bizonyos pozitív töltete magától értetődővé tette, hogy a „felvilágosító munkában” a cigányság öntudatosabb tagjaira is építeni kell.

A hetvenes évek vége a nagy oktatási reformra való felkészülés ideje is volt. Ennek egyik vonulata az az intézményi forma, amely azóta az Általános Művelődési Központ (ÁMK) néven ismert. Az alap gondolatot talán úgy lehet összefoglalni, hogy az iskolai oktatás is a művelődés (kultúra) egyik formája; intézményi szintű szétválasztásuk megterkélte. Kisebb településeken pedig egyenesen pazarlás. A művelődési (ide értve tehát az oktatást és közművelődést egyaránt) intézménynek közösségi központtá kell lennie, ahol mindenfajta kulturális tevékenység helyet kap. A közművelődés ebben az összefüggésben jóval több tehát, mint a kultúrház (művelődési ház), illetve klubok, népművészeti szakkörök. Magába foglalja a (helyi, kistérségi) társadalmat, kielégíti és gerjeszti kulturális szükségleteit.

Más kérdés, hogy az eredeti – szélsőséges – formájában nem terjedt el és valósult meg ez az elméleti konstrukció. Látni kell azonban, hogy akkor, amikor a cigányság kulturális arculatát a közművelődésre vonatkozó határozat „hagyja jóvá”, akkor ez politikai vonatkozásban is határozott következményekkel járhat.

Az idő múlásával egyre több szó esik egyfelől a cigánysággal foglalkozó értelmiségről, másfelől a cigány értelmiségekről is. Ezek a kategóriák a hetvenes évek közepétől kapnak mind nagyobb hangsúlyt. Az „atyai” párt láthatóan egyre idegesebben reagál e két értelmiségi csoport emancipatorikus törekvéseire, ugyanakkor szívesen látja és látná, ha társadalomjobbító szándékaiban támaszkodhatna rájuk. Megfeddi őket, amikor túlságosan „követelőzők” (újságot, színházat, saját elitképző iskolákat akarnak), és feladatokat oszt nekik.

Fölvetődik a kérdés, mennyire megbízható az a kép, amely a párthatározatokból kirajzolódik. Véleményünk szerint nincsen okunk kételkedni abban, hogy kevésbé megbízható lenne, mint bármely más társadalmi jelenségről, folyamatról adott elemzés. Az MSZMP KB határozatai (kiváltképpen amikor olyan, a politikai hatalom szempontjából voltaképpen indifferens kérdéssről volt szó, amilyen a cigányság helyzete) alapvetően két forrásra támaszkodtak.

Egyrészt a tanácsoktól a többé-kevésbé jól működő bürokrácia csatornáin beérkezett jelentésekre. Mivel zömmel amúgy is centralizáltan működő intézményekről szóltak a jelentések (oktatásügy, egészségügy), annyira tekinthetők megbízhatónak, mint a tőlük érkező adatszolgáltatás általában. (Nem gondolhatjuk, hogy külön a cigányokra vonatkozóan inkább torzítottak volna, mint más csoportok vonatkozásában.) Ugyanakkor végül is nem vizsgálták a cigánysághoz való tartozás kritériumait. Azt sorolták be cigánynak, akit annak tekintettek, tehát valószínűleg az „életforma, életvitel, csoportos megjelenés” külső kritériumai alapján inkább kissé „lefelé”, a súlyosabb társadalmi problémák irányába torzítva a képet. („Már nem cigány”, tehát nem szerepeltetik a statisztikában, mondták még napjainkban is a dolgos, jó módú cigány

családról, függetlenül attól, hogy a család önmagát cigánynak sorolta-e be vagy sem.) A helyi tanácsoktól érkezett jelentéseket összegezték végül megyei és ágazati szinten.

A másik forrást a szakértői anyagok képezték, amelyek – a mindenkori témától és az elérhető szakemberektől függő színvonalon – a kutatási tapasztalatokat összegezték, illetve az azokon alapuló szakértői javaslatokat fogalmazták meg.

A mai olvasó számára már nem fölösleges kiemelni, hogy az elfogadott határozatok szakmai (elméleti, empirikus) színvonala nem az MSZMP Központi Bizottsága aktuális személyi összetételének függvénye volt, mivel a bizottsági tagok már csak a sokszor átdolgozott, sűrített összegező jelentéssel találkoztak. Ezért nem a hatalom legfőbb birtokosainak személyes műveltsége tükröződik abban, hogy a párthatározatokban megfogalmazottak fő gondolatai beleilleszthetők a kérdéssel kapcsolatos főbb nemzetközi áramlatokba (pár év késéssel ugyan, de nem erőszakoltan).

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

A cigányság helyzete – ezen belül is a cigány gyermekek oktatása – Nyugat-Európa fejlett országaiban (ahol többnyire sokkal kevesebb cigány él, mint nálunk) másképpen jelentkezett, és sokfajta megoldási utat kerestek. Bár az etnikai kisebbségek oktatásának kérdései Európaszerte az 50-es évek elejétől napirenden voltak, elsősorban az államhatárokon belül élő (ún. autochton) kisebbségekre irányultak. Az ötvenes évek végének gazdasági fellendülése, a gyarmat-birodalmak szétesésének politikai következményeképpen és a vendégmunkások tömegeinek megjelenése nyomán egyre több ország találkozott a bevándorlók gyermekeinek oktatásából fakadó problémákkal. Valószínűleg ezekkel a fejleményekkel függ elsősorban össze, hogy az olyan kisebb létszámú népcsoportokkal is foglalkozzanak, amilyenek pl. a cigányok (vagy például a számik, közismert nevükön a lappok). A cigányok társadalmi problémái, jogfosztottságuk, az őket övező előítéletek, gyermekeik iskolai helyzete is ez idő tájt kezdenek megfogalmazódni (a Russel-bizottság az első nemzetközi szervezet, amely a cigányság érdekképviseletét próbálta összehangolni). Általában – napjainkban is – az „utazók” kategóriájába sorolják a cigányságot, és a gyermekek oktatásának problémáit is ennek megfelelően akarják megoldani. Ennek az az oka, hogy Nyugat-Európa legtöbb országában a cigányság tekintélyes része nem mint „cigány” illeszkedik be nehezen az oktatási rendszerbe, hanem mint olyan gyermek, aki az év nagy részében családjával, csoportjával együtt lakókocsiból álló karavánokban „vándorol”, mivel a szülők mutatványosok, kiskereskedők stb. Etnikai szempontból a vándor-

dorló csoportok természetesen heterogének (Nagy-Britanniában például az „ír cigányok” olyan szőke hajú, kék szemű írek, akik a lakóközösségekben vándorló „igazi” cigányokkal együtt élnek). Mivel nem maradnak egy helyen a tanév végéig, a gyerekeknek gyakran kell iskolát változtatniuk. Ezt viszont a többi között az is nehezíti, hogy a felnőttek nem tekintik igazán fontosnak az iskolát, hanem a gyermeket – legalább serdülőkorától – a családban gyakorolt foglalkozásba vezetik be inkább. A felnőttek többsége alacsony iskolai végzettségű, az egyes csoportok nyelve, anyanyelvének ismertségi szintje eltérő.

A cigányokkal kapcsolatban az egyes államok eltérő politikát képviseltek, és politikájuk természetesen változott is az idők során. Az egykori Jugoszlávia és például Norvégia a cigány kultúrát megőrzendő értéknek tekintette, míg másutt – a volt szocialista országokban, de például Ausztriában is – a cigányság problémáját alapvetően szociális kérdésnek tekintették, és akként kezelték.

A hatvanas években még több országban (pl. Olaszország, Franciaország, Wales) speciális osztályokat hoztak létre cigányok számára. Ezek igen rövid idő alatt valamiféle „kisegítő” (a fogalmat ma már Európában sehol sem használják) iskolává, illetve osztállyá váltak. Ausztriában is az volt a tapasztalat, hogy rendszerint a gyógypedagógiai osztályokban kötnek ki a cigány gyermekek. Spanyolországban például a hetvenes évekig jellemző hátrányos megkülönböztetést továbbra is hangsúlyozott megkülönböztetett szociális ellátás váltotta fel. A nyolcvanas évek közepétől tett az állam lépéseket azért, hogy előmozdítsa a cigányság kulturális örökségének megőrzését. A cigány gyermekek számára szervezett külön osztályokat egyre inkább a diszkrimináció egy fajtájának tekintették. De az is bebizonyosodott, hogy a szegregált oktatás kevésbé hatékony: a gyerekek ugyanis egymástól is tanulnak, s a szociális tanulásnak e fontos terepe nem nyílik meg a cigány gyermekek előtt, ha tanítás idején sem találkozhatnak nem cigány kortársaikkal.

A hetvenes években a szegregált szervezeti formákat fokozatosan megszüntették, helyettük (általában mindenfajta kisebbség vonatkozásában) az integrációra került a hangsúly. Az integráció (ami megjelent az intézmény szerinti specializáció lebontásában is, ahogyan arra az ÁMK-val kapcsolatban utaltunk) azóta is uralkodó gondolat az európai iskolarendszerekben.

Az integráció azt is jelenti, hogy a másként viselkedőket az iskolarendszer (legalábbis elvben) nem löki ki, hanem adaptálódni törekszik a különböző tanulói (családi) igényekhez, magatartásokhoz. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ezek az iskolarendszerek lemondanak a kisebbségekhez tartozó gyerekekről. Ellenkezőleg: olyan megoldásokat keresnek, amelybe belefér a többféle kultúra.

1983-ban az Európa Tanács szemináriumot szervezett a vándorló életmódot folytató népesség, különösen a cigányság iskolázásának

problémáiról. Az egyes országok jelentései alapján ajánlásokat készített, melyeknek lényege a cigányság emancipációja a társadalom egészében és az oktatásban.

A nyolcvanas évek második felében az UNESCO több tanulmányt jelentetett meg, amelyek a társadalmi és oktatásügyi multikulturalitás, az interkulturális nevelés lehetőségeit boncolták (ezeket a kérdéseket tekintettük át A cigány etnikum újjászületőben. Akadémiai, 1990 című könyvünkben). Máiig sincsen azonban olyan elfogadott, nemzetközi kodifikáció, amely cigánysággal kapcsolatban kötelezettséget jelentene a nemzetek számára.

Összegezve tehát azt állapíthatjuk meg, hogy a cigány gyermekek oktatási problémáinak (egyúttal a cigányság társadalmi problémáinak) megoldásában a Magyar Szocialista Munkáspárt nagyjából igazodott a nemzetközi trendekhez, amelyek Európa fejlett országaiban bontakoztak ki. Az igazodás valószínűleg úgy történt, hogy az az értelmiségi réteg, amely a párthatározatok szakértői anyagait dolgozta ki, egyre többször találkozott (személyesen és olvasmányai alapján) európai mintákkal, amelyeket aztán a hatalmi központhoz továbbított.

A PÁRTHATÁROZATOK ÉS KORMÁNYZATI RENDELKEZÉSEK

Az 1961-es párthatározat hangsúlyozza a cigányság kulturális elmaradottságát s a felzárkózás szükségességét. Riasztó adatot is közöl: az általános iskolába beiratkozott cigány tanulóknak csak 13 százaléka jut el a felső tagozatba.

Egyértelműen állást foglal azzal a nézettel szemben, hogy a cigányság nemzetiség, hogy a „cigánynyelvet” fejleszteni kellene, hogy cigány nyelvű iskolák, kollégiumok létesítésére van szükség.

A művelődési miniszteri utasítások (1962, 1967) részletesen szabályozták az iskoláknak a cigány gyerekekkel kapcsolatos teendőit. Igen fontos – a későbbiekben még sok és jogos kritika forrása –, hogy a miniszteri rendeletek lehetővé teszik (a dolgok akkori rendje szerint ez előírásnak értendő) a cigány származású tanulók számára külön, felzárkóztató osztályok, napközi otthoni csoportok indítását. Igaz, az utasítások szerint a külön „cigányosztályok” átmeneti megoldást jelentenek, mert mihelyt a felzárkóztatás (tanulmányi, magatartási, higiénés stb.) sikerült, a gyerekeket „normál” osztályba kell áthelyezni. A vitatható rendelkezések ellenére pozitívként értelmezhető, hogy tömeges beiskolázás kezdődött. (Mai beszámolók szerint sok helyen a pedagógusok „gyűjtötték össze” a cigánygyerekeket a telepeken reggelenként, és terelték őket az iskolába.)

1968-ban újabb állásfoglalást adott ki az MSZMP KB a feladatok végrehajtásáról. Ebben elismeréssel szól a „cigányosztályok” hatékonyságáról. A közvetlen elismerést megerősíti az is, hogy a cigány tanulók általános iskolai lemorzsolódásának magas arányait egyes megyékben annak tulajdonítja, hogy az érintett megyék „nem biztosítottak anyagi alapot” cigányosztályokhoz. Az állásfoglalás megerősíti ezeknek a külön osztályoknak a fontosságát, előírja, hogy túlkoros osztályokat kell létesíteni, a cigányok számára növelni kell az ingyenes napközi otthoni, szakmatanulásuk érdekében az ipari tanulók diákotthoni férőhelyeinek számát. Az MTA Szociológiai Kutató Csoportjától megrendeli a cigányság helyzetének beható vizsgálatát.

Bár erre a kutatásra sokan hivatkoznak – mint az egyetlen, reprezentatív mintán történt empirikus vizsgálatra –, egyetlen rövid tanulmány jelent meg róla: Kemény István (Valóság, 1974, 1. sz.) és az MTA Szociológiai Kutató Intézet könyvtári forgalomba nem került kötete foglalja össze a főbb statisztikákat. (Rupp Kálmán: A magyarországi cigánykérdésről, 1976.) A kutatás maga, illetve az a tény, hogy értelmiségek foglalkoztak behatóan egyes cigány közösségek életmódjával, valószínűleg hatással volt mind a cigányság öntudatosuló rétegére, mind a helyi, járási, megyei tanácsok munkájára.

1974-ben újabb párthatározat tárgyalta a cigányság helyzetét. Az iskolázással kapcsolatban az előző párthatározat nyomán létrehozott Tárcaközi Koordinációs Bizottság és a művelődésért felelős minisztérium jelentései alapján a kétségtelen haladás (közel tizenöt év alatt háromszorosára nőtt a felső tagozatba járó cigány gyermekek aránya) megállapítása mellett kritikai észrevételeket is megfogalmaz. A kor szellemének megfelelően a párthatározat továbbra is kiáll a korábban megfogalmazott alapelvek (a cigányok számára szervezett külön osztályok) mellett, de figyelmeztet arra, hogy a kisegítő iskolákba túlságosan gyakran utasítják a cigány gyermekeket, hogy az eredeti elképzelések szerint csupán a felzárkóztatást szolgáló szeparált cigány osztályokat a felső tagozatban, sőt a túlkorosoknak szervezett osztályokban is fenntartják.

Ismét a felvilágosult abszolutizmus makacs szelleme jelent meg: a „magas” szempontból jönnek és erkölcsösnek látszó szándékokat a rút valóság rendre visszájára fordítja. S a párthatározat még a korábbiaknál is határozottabban tiltakozik „egyes cigány értelmiségek és ciganológusok” azon törekvése ellen, hogy a cigányság nemzetiségnek legyen tekintendő, a cigányságot továbbra is „bizonyos néprajzi sajátosságokkal” rendelkező társadalmi csoportnak tartja. Nem engedélyezi cigány nyelvű hetilapok, színházak, cigány nyelvű oktatás bevezetését a többi között azon indokkal, hogy „a cigány nyelv fejlettségi szintje nem alkalmas tudományos anyag közlésére”.

A kormány az MSZMP utasítására 1975-ben foglalkozott a cigányságot érintő feladatokkal. Ebből az oktatásügyre a cigány gyermekek

oktatásában részt vevő pedagógusok „nagyobb anyagi megbecsüléséről”, illetve az óvodázás szélesítéséről volt szó. (A „cigánypótlék” különösen megszüntetése idején váltott ki érthető haragot a pedagógusokból.) Az óvodával kapcsolatban megjegyezzük, hogy az évtized közepén született nagy létszámú évfáradatok befogadására – a párthatározattól függetlenül – meglepően gyorsan épült ki a széles óvodai hálózat. Ezt a nők tömeges munkába állása és a munkáltatók ebben való érdeklődése nagymértékben támogatta.

1979-ben újabb KB-határozat született a tárgyban. A határozatban nincsen már szó „cigányosztályról” (az eddigi tapasztalatok hatékony tudományos bírálata Réger Zitától – Valóság, 1978. 4. sz. – származik). Ellenkezőleg: most már hibaként fogalmazódik meg, hogy a cigány tanulók nagy része eleve rossz körülmények között kezdi iskolai pályafutását: alacsony közöttük az óvodába járók aránya, azok az iskolák, ahol sok cigány tanuló van, gyakran elhanyagoltak, tanítóik között sok a képesítés nélküli, túlságosan könnyen küldik őket a gyógypedagógiai osztályba stb.

A cigányokat övező előítéletek (erről valamennyi párthatározat szól) elítélése mellett itt fogalmazódik meg először nyíltan: vannak olyan cigány értelmiségiek, akikben kezd kialakulni „cigányetnikai (sic!) tudat”. Ezt az MSZMP vezetése ugyanolyan veszélyesnek tartja, mint a cigányellenes előítéleteket. Leszögezi: „A hazánkban élő cigányok nem tekinthetők nemzetiségnek, hanem olyan etnikai csoportnak, amely fokozatosan beilleszkedik társadalmunkba, illetve asszimilálódik”.

Bár fentebb amellett érveltünk, hogy a nemzetközi trendekhez való (olyan-amiylen) alkalmazkodás a párt csúcsvezetésének határozataiban nem „személyfüggő”, azért a személyektől mégsem lehet egészen eltekinteni. Nyilván nem véletlen, hogy a közművelődéssel kapcsolatban kiadott irányelvek – amelyek először ismerik el és elemzik részletesen a cigányság belső tagozódását, kultúráját – Pozsgay Imre kulturális miniszteri tevékenységéhez kötődnek. Ugyanakkor az oktatás és közművelődés integrációjának irányába hatnak (Pozsgay 1980-ban, három év múlva miniszter lesz). Ugyanis 1979-ben a Lázár György aláírásával megjelent Minisztertanácsi Határozat megint csak szorgalmazza cigány osztályok, csoportok működtetését, és még egy – kétszáz évvel korábbról ismerős – gondolattal is találkozunk benne: „A cigánygyermekeket – tanulmányaik befejezése érdekében – társadalmi összefogással, pártfogóhálózat szervezésével is segíteni kell”.

Igaz, nincsen szó arról, hogy ne maradjanak családjaikkal a cigánygyermek, de a „pártfogóhálózattal” kapcsolatos ötlet arra alkalmas, hogy megbélyegezze a beilleszkedni leginkább törekvőket, legsikeresebbeket. Nyilvánvaló, hogy „tanulmányaik befejezése érdekében” csak azokat érdemes „pártfogolni”, akik számára reális esély van a befejezett iskolázásra. Nem közvetítőről, tolmácsról, a cigány (vagy a he-

lyi cigány) kultúrát és az iskola (vagy a társadalom) kultúráját egyaránt ismerő személy szerepéről van szó, tehát semmiképpen sem az egyenrangúság, a partneri viszony fejeződik ki ebben az óhajban. (Természetesen ellenvethető: hogyan várható az egyenrangúság iránti érzékenység olyan politikai hatalomtól, amely önmagát legjobb esetben is népe autoriter atyjának képzei el.)

1984-ben az MSZMP Agitációs és Propaganda Bizottság tárgyalta meg a KB Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának jelentését. A jelentés minden szempontból lényeges újdonsága, hogy az oktatás és művelődés területét jelöli meg a cigányság támogatása fő formájaként. Ezzel összefüggésben elismeri, hogy a cigányságnak vannak olyan kulturális hagyományai, amelyeket érdemes ápolni, intézményesen gondozni és terjeszteni.

A Művelődési Minisztérium azt a feladatot kapja, hogy dolgozzon ki oktató programokat a cigány gyermekek számára, amelyek tekintetbe veszik „nyelvi adottságaikat” (anyanyelvüket), hogy az iskolai tananyagokban, valamint a pedagógusképzésben kapjanak helyet a cigányságra vonatkozó, előítélet-mentes ismeretek. Továbbá előíranyozza cigány múzeum, hetilap, kulturális szövetség szervezését, rádió- és televízió-műsorok, valamint a cigányságra irányuló kutatások fokozott támogatását. Ezekből a tervekből kevés vált valóra, különösen nem az, ami az oktatási programokat és a pedagógusképzést illeti. (Máig sincsen például cigány-múzeum, a Szabó Ervin Könyvtár szociológiai osztályának gyűjteményét a cigánysággal kapcsolatos publikációkból meglepően kevesen ismerik.)

Az 1979 és 1984 között eltelt időszakban visszafordíthatatlan folyamatok indultak el az oktatásügyben is, és ezeket a folyamatokat az MSZMP egyre kevésbé tudta kézben tartani, kontrollálni.

A szegregált cigány osztályok szervezése mint a cigányság felemelésének oktatáspolitikai eszköze egyszerűen „elfelejtődött” – ami természetesen nem jelentette azt, hogy ne maradtak volna ténylegesen „cigányiskolák”, „cigányosztályok”. Azt például nem hirdette meg – napjainkig – semmiféle oktatáspolitikai, hogy kívánatosabbak lennének az etnikailag heterogén szervezeti megoldások. A cigányságra irányuló tudományos kutatás megélénkült, ezen belül a pedagógiai irányú kutatás és kísérletezés is.

Az 1985-ben elfogadott oktatási törvény nem rendelkezik a cigánysággal kapcsolatosan. A végrehajtási utasítások viszont szentesítik a már kialakult gyakorlatot: a pedagógusok nem kapnak pótlékot a cigány gyermekek után (igaz, megszűnt a külterületi és a falusi pótlék is). Ez ismét csak nem jelenti azt, hogy a cigány gyermekek oktatásában megoldódtak volna a régi problémák: még az 1989/90-es tanév statisztikái (bármily fenntartással kezeljük is ezeket) is arról tanúskodnak, hogy még mindig igen sok a bukás, évismétlés, viszonylag kevesen jut-

nak el az általános iskola befejezéséig: azok az iskolák, ahol nagyobb arányban tanulnak cigányok, rendszerint minden tekintetben rosszabbul felszereltek, rosszabbul ellátottak; sok a homogén cigány osztály, sőt a cigány iskola is (ld. például Csongor Anna tanulmányát a Cigányút. Társadalomtudományi Intézet, 1993 című kötetben). Erősödik a felismerés, hogy a „cigányiskolák” nyomora egész települések, térségek nyomorát jelzi, s a sűrűsödő gazdasági bajok között ezek már alig látszanak orvosolhatónak.

Az oktatásstatistikai adatok jelentős fejlődésről tanúskodnak. Az 1957/58-as tanévben az általános iskolák 27 ezer cigány tanulót tartottak nyilván (az összes általános iskolás 2,2 százaléka), akiknek mindössze 12 százaléka jutott el a felső tagozatba. Az 1970/71-es tanévben az összes általános iskolás 5 százaléka volt cigány, 31 százalékuuk jutott el a felső tagozatba. Az 1976/77-es tanévben 77 ezer volt a cigány tanulók száma az általános iskolában, 25 százalékuuk jutott el felső tagozatba, 15 százalékuuk végezte el a nyolcadik osztályt. Az 1980/81-es oktatási statisztika szerint a cigány tanulók aránya 6 % fölött van, mintegy 40 százalékuuk végzi el az általános iskolát. Hasonló maradt arányuk az 1989/90-es tanév adatai szerint is, számuk pedig mintegy 74 ezer. A választóvonalat az általános iskolában már nem az első és a felső tagozat, hanem a felső tagozat 6. osztálya jelent (itt rekednek meg főként). Az általános iskolát több mint a felük elvégzi.

Szórványos adatok vannak csak a középfokú továbbtanulásról. Ennek az az oka, hogy a középfokú iskolák – szemben az általános iskolákkal – hivatalosan nem tartották nyilván „származásuk” szerint a tanulókat. Az 1980–82-re vonatkozó adatok szerint (ezek megyei felmérésekre támaszkodtak) 200 cigány tanult gimnáziumban, 300 fő szakközépiskolában, a szakmunkásképzőbe járók száma pedig 3000–3500 között volt.

Ugyanakkor viszont a gyógypedagógiai intézmények, valamint az állami nevelőotthonok neveltjei között a cigány gyermekek végig igen magas arányt képviseltek. Ez a kérdés azonban túlságosan messzire vinne alapkérdésünktől, így erre a problematikára nem térünk ki.

Úgy tűnik, hogy a nyolcvanas évek közepe táján lezárul a folyamat egy szakasza: az „atyai” párt és állam nem képes már rendelkezni a „cigánykérdés” megoldásáról. Ez is, mint egyre több társadalmi feladat megoldásának irányítása, kicsúszott a kezéből, és az egyre nagyobb számú, rivalizáló társadalmi szervezet próbálkozik megoldásukkal.

A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN

A cigányság általános helyzete a forrongó évtizedfordulón egyike a rengeteg politikai kérdésnek, amelyek körül társadalmi szervezetek, érdekcsoportok, később politikai pártok csatáznak. Ezeknek a folyama-

toknak mégoly vázlatos áttekintése sem lehet célja e tanulmánynak. Azt azonban hangsúlyozni kell, hogy az előző évtizedek politikai, tudományos, művelődési folyamatai megalapozták a cigányságnak az igényeit arra, hogy kultúráját – más magyarországi népcsoportokhoz hasonlóan – állami támogatással az óvodákban, iskolákban is ápolhassa. Ez kétségtelen eredmény a joggal bírálható elemek ellenére: az a kérdés például, hogy a cigányság egyetlen népcsoportnak vagy több népcsoportnak tekinthető-e, még nem artikulálódott politikailag (oktatáspolitikailag). Valószínűleg a közeljövő egyik vitapontja lesz: ha ugyanis egyetlen népcsoport a cigányság, akkor óhatatlanul következik a rasszként való meghatározás, annak minden veszélyes következményével.

Amíg az új oktatási törvény előkészületeivel évek teltek el, 1991-ben az önkormányzatokról szóló törvény alapján már szabályozták a „nemzetiségek és etnikai kisebbségek oktatásának kiegészítő állami támogatását”. Az oktatási intézmények fenntartása az önkormányzatok (és más iskolafenntartók) kötelessége lett, amit az állam „fejkvótával” finanszíroz: azaz a gyermekek után az iskolafenntartó a gyermek életkorától és az iskolatípustól függően meghatározott összeget kap. A nemzetiségek és etnikai kisebbségek oktatását a költségvetés olyan többlet-feladatnak kezeli, amelynek ellátásáért az intézmény fenntartóját a programban részt vevők számának megfelelően kiegészítő állami támogatásban részesíti.

A nemzetiségeinek számító programok esetében tartalmi probléma nem vetődik fel. Más a helyzet a cigányság esetében. Az egyetlen etnikai kisebbség, amelyre a törvény vonatkozik, a cigányság. A költségvetési törvények külön bekezdésekben szabályozzák a kiegészítő támogatás felhasználását az ő számukra. Míg a nemzetiségi oktatás a nyelv, a kultúra oktatását jelenti hetente valahány órában (illetve a már kialakult formákban), cigány óvodásoknál, iskolásoknál csak differenciált – egyéni vagy kiscsoportos – foglalkozásokról van szó, amelyek eredményeképpen a gyerek képes lesz arra, hogy hátrányát behozza, hogy a hasonló korúakkal együtt továbbhaladjon. Egyszóval nem a nyelv (nyelvek), nem a kultúra (kultúrák) oktatásáról van szó, hanem korrekpetálásról. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1992-ben kísérletet tett, hogy körlevélben „átértelmezze” a jogszabályt (besorolta az intézmény feladatai közé a kultúráközvetítést), azonban nem járt sikerrel.

Az önkormányzati törvény tehát ambivalensen intézkedik a cigányság oktatásáról: úgy támogatja, ahogy a nemzetiségeiket, tartalmilag azonban szociális peremcsoportként kezeli a cigányságot.

Az elmúlt években sok ezer cigány óvodás és iskolás után kapott támogatást az intézményfenntartó, anélkül, hogy kiderült volna, mire költi, milyen hatékony a támogatás. Mégse mondhatunk egyértelműen negatív ítéletet. Az egyértelmű, hogy azok az iskolák, óvodák, ahol sok cigány gyermek tanul, hagyományosan rosszabbul felszereltek, szegé-

nyesebbek, mint mások. (Félig-meddig érvényes ez a nemzetiségi kisiskolákra is.) A kiegészítő támogatást indokolt tehát szociális támogatóként értelmezni. Ellenvethető, hogy akkor miért nem ilyen címen kapják az iskolák?

Abban, hogy – kivételes esetektől eltekintve – nincs cigány nyelvű oktatás, cigány kultúráközvetítés (akár a folklór, akár a magas kultúra, akár a mindennapi élet kultúrája értelmében), több tényező játszik szerepet. Az egyik legfontosabb ezek közül, hogy a magyarországi cigányságnak viszonylag csekély hányada beszél cigányul; továbbá nem alakult ki konszenzus arról az ismeretanyagról, amit az intézményeknek közvetíteni kellene. De a „kemény” tények mellett szerepet játszanak olyan tényezők is, amelyek hatását nem szabad lebecsülni. Ugyanis továbbra is kérdéses, mit akarnak maguk a cigányok az óvodától, iskolától. Természetesen nem várhatjuk, hogy alacsonyán iskolázott emberek hozzáértő szakemberek helyett fejték ki véleményüket. Saját kutatási tapasztalataink szerint (amelyek egyeznek másokéval, külföldi tapasztalatokkal is) a hagyományait legerősebben őrző családok zárkóznak el leginkább attól, hogy családi, intimszférájukba az intézményes oktatás-nevelés behatoljon. Ők elsősorban azt akarják, hogy gyermekeiket az iskola olyan ismeretekkel lássa el, amelyekkel sikeresek tudnak lenni a többségi társadalomban is. Megfelelő klíma – intézményi és helyi szociális légkör – esetében nyilván sikerrel járhatnak olyan próbálkozások, amelyek az óvodában és az iskoláskor első éveiben saját kultúrát is közvetítenek. (Más kérdés az a probléma, ha a gyerek nem tanult meg magyarul, mire óvodába, iskolába került. Itt egyértelműen követelmény kellene legyen az anyanyelvi oktatás, illetve a magyar nyelv folyamatos tanítása.) Vannak is ilyen kísérletek, tömeges elterjedésükről azonban még nem lehet beszélni.

További kérdés – ez érinti a nemzetiségi oktatást is –, hogy hajlandók-e vállalni azt a többletet, amit mai iskolai viszonyaink között a saját kultúra ápolása jelent.

Az 1994-től hatályba lépő törvény már nem tesz különbséget a nemzetiség és cigányság között: az állami támogatás (ami a jövőben nem létszámhoz, hanem tanulócsoporthoz számához kötődik) nyelvi és kulturális programokra irányul. Az oktatáspolitikai – a törvényi szabályozás szerint – a cigányságot „kvázi-nemzetiségnak” ismeri el, olyan etnikumnak, amelynek éppen annyi joga van nyelvének, kultúrájának átörökítéséhez, mint más magyarországi népcsoportoknak.

Ha oktatáspolitikáról gondolkodunk, akkor ma már nem elégedhetünk meg a hatalmi központ akaratának elemzésével, hanem számba kell vennünk néhány olyan fejleményt, folyamatot is, amely együttesen alakítja a cigányság oktatására irányuló politikai erőfeszítéseket.

Az 1984-es MSZMP APO-jelentés kapcsán már utaltunk rá, hogy ebben előirányozták a pedagógusok cigányokkal kapcsolatos ismereteinek

bővítését, illetve az ilyen ismeretek beépítését a pedagógusképzésbe. Ez akkor nem történt meg. Az elmúlt években azonban – már nem központi utasításra – egyre több óvó-tanító-tanárképző, egészségügyi és egyéb főiskola, sőt egyetem vesz fel programjába ilyen blokkokat. Terjednek a népfőiskolák, amelyek a cigányság jobb megismerését tűzik ki célul. Továbbképző programokat szerveznek a főiskolákon, egyetemeken kívül önkormányzatok, cigány és más (emberjogi) szervezetek. A cigány folklór („autentikus” népzene, néptánc) reneszánszot él, a népi gyökerű cigány magas kultúra (irodalom, festészet) is keresett. Cigánygyerekek, fiatalok számára „életmódtáborokat”, szociográfiai táborokat stb. szerveznek. Többéves szervezőmunka után megindult az első alapítványi „cigánygimnázium”, a Gandhi Gimnázium, amely határozottan elitképző céllal létesült. A kilencvenes évek közepén legalább 15 olyan alapítványi vagy magániskola működik (több-kevesebb állami támogatást is igénybe véve), amely a cigányság egyes csoportjainak speciális oktatási problémáit kezeli. Állami és magánalapítványok sora támogatja a cigányság jobb iskolázása érdekében működő projekteket.

Elkészült a nemzetiségekről szóló törvény (magát a tényt lehet üdvözölni vagy kárhóztatni, a törvény szövege is vitákat váltott ki). Megalakultak a kisebbségi önkormányzatok, köztük a cigány kisebbségi önkormányzat, amely legitim részvételt tesz lehetővé a cigányság különböző csoportjai számára az oktatási programokban.

A Nemzeti Alaptanterv keretén belül elkészült (egyelőre nem publikus; Radó Péter munkája) a cigány oktatáspolitikai keretterve, amely állami feladattá teszi a cigányság kultúrájának az iskolai oktatásba való beemelését. A kormányzat által is támogatott felismerés, hogy többkultúrájú (multikulturális) társadalomban élünk, és ennek a ténynek meg kell jelennie az oktatásügyben is (interkulturális nevelés).

Túlságosan szép a kép? Hangsúlyozni kell, hogy amit a magyar – természetesen beleértve a magyarországi cigányságot – oktatáspolitikai (társadalompolitikai) az elmúlt fél évtizedben tett, az európai szinten is elismerésre és figyelemre tarthat számot. Lehetne mindezt ellenpontosítani a tényleges munkanélküliséggel, a tömeges elnyomorodással, a még mindig nem leküzdött iskolázásbeli elmaradással, a virulens előítéletekkel, amelyeket a gazdasági válság tovább élesít, a tudatlansággal, a cigányellenes agresszió ijesztő példáival. Itt azonban oktatáspolitikai tendenciákról van szó, s nem hisszük, hogy ma vagy a belátható jövőben számítani kellene olyan józan politikai erőre, amely ellentétes célokat követne. Ezek a tendenciák végül is abba az irányba mutatnak, hogy a cigányság (egyre ismertebb saját nevükön: a romák) végre elindul a valódi emancipáció útján. Nem tudjuk még, hová vezet ez az út: múzeumba kerül a régi életforma, egy szép árnyalat marad a Magyarországon élő emberek kultúrájában, vagy sikerül úgy modernizálódni, hogy valamit megőrizzenek a régeből.

A CIGÁNY TANULÓK ÉS A PEDAGÓGUSOK

A cigányok alacsony iskolai végzettsége, az iskolából való korai kimaradása, elkülönített iskolai oktatása (szegregációja) és gyenge tanulmányi előmenetele tradíciónak számít a magyar oktatási rendszerben. Elsősorban ennek és a piacképes szaktudás hiányának köszönhető, hogy az aktív korú cigány lakosság vált a rendszer-váltás legnagyobb vesztesévé, a piacgazdaság bevezetésével ők rekedtek ki először a munkapiacról, és ők váltak reménytelenül leszakadó, tartós munkanélküliekké.

Lényegében csak a kilencvenes évek fejleménye, hogy a cigány gyerekek tömegesen és tartósan járnak általános iskolába, és sokan be is fejezik általános iskolai tanulmányaikat. A kilencvenes években ugyanis több olyan jelentős változás zajlott le a magyar oktatási rendszerben, amely kedvezett a cigány gyerekek iskoláztatásának. Az egyik az iskoláztatási kötelezettség életkori határának felemelése volt, és annak törvényi előírása, hogy a gyerekek iskoláztatásáról 16 éves korukig a települési önkormányzatnak kell gondoskodnia.

A másik jelentős változás, hogy a nyolcvanas évek közepe óta folyamatosan csökkent az iskolába kerülő évfolyamok létszáma, és ez a kilencvenes évek elejétől kezdve már nemcsak az általános iskolákban, hanem a középfokú iskolákban is éreztette hatását. Ezzel párhuzamosan bevezették a közoktatás normatív finanszírozását, amely az iskolákat abban tette érdekelté, hogy minél nagyobb létszámot érjenek el, és a beiratkozott tanulókat lehetőleg minél nagyobb arányban meg is tartásák. Mindez növelte a hátrányos helyzetű, az iskoláztatás terén korábban versenyképtelen társadalmi csoportok (így többek között a cigányság) gyerekeinek iskoláztatási esélyeit, és valamelyest csökkentette a korábban nagyon magas arányú lemorzsolódást. A tanulólétszám csökkenése sok helyen együtt járt azzal, hogy a pedagógiai munka feltételei is javultak: csökkentek az osztálylétszámok, több idő és energia maradt az egyéni bánásmódra, a speciális problémák kezelésére. Tovább liberalizálódott az oktatás tartalma, több lehetőség nyílt alternatív tantervek, pedagógiai módszerek kidolgozására és bevezetésére.

A harmadik pozitív változás az volt, hogy 1990 után az oktatásügy irányítói a korábbinál lényegesen több megértést tanúsítottak a kisiskolák problémái iránt, és módosították azt a több évtizedes gyakorlatot, amely a gazdasági racionalitás szempontjait abszolútizálva kizárólag az erőszakos és egyre növekvő mértékű körzetesítést tekintette megoldásnak. A kilencvenes évek elejétől, elismerve, hogy minél kisebb lét-

számú egy iskola, annál nagyobbak a fajlagos költségek, a központi költségvetésből változó formában, de minden évben biztosítottak többforrásokat a kisiskolák finanszírozásához, ezzel is segítve azok fennmaradását. Sőt, az évtized első felében néhány korábban bezárt iskola újraindítására is sor került. A cigányok szempontjából ennek azért van különös jelentősége, mert ők lényegesen nagyobb arányban élnek falvakban, illetve ezen belül alacsony lélekszámú, sorvadó kistelepeleken, mint a népesség egésze.

És végül a cigány gyerekek iskoláztatási esélyeit javította az is, hogy a kilencvenes években csaknem általánossá vált a cigány gyerekek óvodáztatása. Ebben ugyancsak nagy szerepe volt a demográfiai hullámvölgynek, az óvodák fejkvótás finanszírozásának, valamint az 1993-as oktatási törvénynek, amely kötelezően előírta valamennyi gyerek számára az egy éves (iskola-előkészítő) óvodába járást.

Ezeknek az iskoláztatási helyzet alakulása szempontjából kedvező tényezőknek a hatását némileg az is erősítette, hogy a cigányoknak az iskoláztatáshoz fűződő viszonyában is megkezdődött egy lassú elmozdulás. A hetvenes évekig a cigány szülők nem ambicionálták gyerekeik iskoláztatását, a gyerekek többsége legfeljebb néhány évig járt iskolába, és legfeljebb az írás-olvasás tudományáig jutott el. A hetvenes és a nyolcvanas években a cigány szülők többsége ugyan már eleget tett törvényes iskoláztatási köteletségének, de a gyerekek közül még akkor is kevesen végeztek el az általános iskolát. Ebben az időszakban a pedagógusok településenként változó aktivitással és változó sikerrel megpróbálták „begyűjteni” az iskolákba a cigány gyerekeket, de az iskoláztatás eredményességét nagy mértékben rontotta, hogy a szülők nem találták fontosnak gyerekeik iskoláztatását és a gyerekeket sem motiválták otthon a tanulásra.

A piacgazdaság bevezetésével azonban, amikor az alacsonyan iskolázott és szakképzetlen cigányok tömegesen szorultak ki a legális munkapiacról, a mai 30–40 éves cigány szülők számára is nyilvánvalóvá vált, hogy magasabb iskolázottság elérése nélkül gyerekeiknek is csak arra van esélyük, hogy szüleik szegénységét és bizonytalan egzisztenciális helyzetét reprodukálják. A szemléletváltozáshoz az is hozzájárult, hogy a kilencvenes évek második felében a családi pótlék kifizetését és egyéb szociális támogatásokat (nevelési segély, gyermekgondozási segély) iskolalátogatáshoz kötötték, ami a szülőket anyagilag is érdekelte az iskoláztatásban.

Mindezek eredményeként a cigány gyerekek többsége jelenleg már elvégzi az általános iskolát, tehát már nem az az aktuális kérdés, hogy bekerülnek-e az iskolába és bent maradnak-e, hanem az, hogy milyen színvonalú oktatásban részesülnek és milyen esélyük van a továbbtanulásra. A cigány tanulók általános iskolai oktatásának feltételeit az 1999/2000-es tanévben vizsgáltuk az Oktatáskutató Intézetben.¹ A kutatás so-

rán többek között arra kerestünk választ, hogy milyen szakmai képzettséggel és felkészültséggel oktatják a pedagógusok a cigány gyerekeket, milyen pedagógiai módszereket alkalmaznak oktatásuk során és milyen attitűdökkel viszonyulnak a cigány gyerekek oktatásához.

A PEDAGÓGUSOK KÉPZETTSÉGE

A kilencvenes években a cigány gyerekek oktatásában lezajlott változások azt eredményezték, hogy a pedagógusok egy részének sok egyéb új feladat mellett a cigány gyerekek oktatásának speciális feladatait is el kellett vállalnia. Ráadásul a cigányok által sűrűbben lakott települések és településrészek iskoláinak egy része a többségi társadalom előítéletessége miatt fokozatosan cigány többségű vagy „homogén” cigány iskolává vált. Az ilyen iskolák pedagógusainak többsége nem maga választotta, hanem egzisztenciális kényszer hatására vállalta ezt a feladatot. Míg a cigány és nem cigány gyerekeket „vegyesen” oktató iskolákban csak néhány pedagógus „reszortja” a cigány gyerekek oktatása, a fokozatosan „elcigányosodott” iskolákban az egész tantestület feladatává válik.

A egyes összetételű iskolákban is előfordul, hogy a cigány gyerekek oktatását erre felkészült, illetve „szakosodott” tanárok vállalják, akik hivatástudatból és érdeklődésből végzik ezt az átlagosnál nehezebb munkát, és az „elcigányosodott” iskolák között is vannak olyanok, ahol a tantestület elfogadta új szerepkörét, és fokozatosan „beletanult” az új feladatba, sőt olyan iskola is akad, amelyik speciális módszereivel éppen ezen a területen vívott ki magának szakmai elismerést. Ugyanakkor az iskolák egy részében még mindig büntetésnek számít, ha a pedagógus úgynevezett „cigány osztályba” kerül, és igyekeznek a valamilyen szempontból (képzettség, életkor, magatartás stb.) problematikus helyzetben lévő tanárokra hárítani ezt a – mások által nem szívesen végzett – munkát.

Ezzel magyarázható, hogy miközben a gyerekszám csökkenése miatt ma már sok helyen munkanélküliség fenyegeti a pedagógusokat, az „elcigányosodó” iskolákban még mindig sokan tanítanak képesítés nélkül. (Van olyan homogén cigány iskola, ahol a tantestület 7 tagjából 4 csak érettségivel rendelkezik.) Sokan képesítés nélkülüként is csak azért mennek „cigány” iskolába tanítani, mert így könnyebben juthatnak be a pedagógusképzésbe, és mihelyt megszerzik a diplomát, átmennek egy másik iskolába.

A vizsgált iskolák 30 százalékában fordult elő, hogy olyan alkalmazottak oktatták a tanulókat, akik nem rendelkeztek pedagógus végzettséggel, és az iskolák 60 százalékában találtunk olyan tanárt, aki nem a szakképesítésének megfelelő tantárgyat tanított. Az ilyen típusú tan-

erők alkalmazása szorosan korrelált a településtípusokkal, vagyis az átlagosnál gyakrabban fordult elő a kisebb településeken, a kis létszámú iskolákban, valamint azokban az iskolákban, ahol magas volt a cigány tanulók aránya.

az iskola jellemzői		pedagógia végz. nélküli %	szakmai végz. nélküli %
település	Budapest	16,7	25,0
	megyeszékhely	6,3	37,5
	város	23,1	33,3
	község	33,7	69,8
	kisközség	43,6	87,2
régió	Dunántúl	25,0	67,9
	Alföld	32,9	57,1
	Észak	31,7	65,9
tanulólétszám	100 alatt	37,5	81,3
	101–200	36,1	83,3
	201–400	21,1	47,4
	401–600	25,9	44,4
	600 fölött	35,0	20,0
a cigány tanulók aránya	25% alatt	17,4	34,8
	26–50%	31,4	62,9
	51–75%	34,2	60,5
	75% fölött	30,8	73,1
összesen		30,2	60,4
N		192,0	191,0

1. táblázat. Tanít-e az iskolában pedagógus végzettség és szakmai képzés nélküli tanár (cigány szegregáció, iskolai adatok, 2000)

A vizsgált iskolák 30 százalékában, ahol pedagógiai végzettség nélküli tanerő alkalmazása előfordult, iskolánként átlagosan nem egészen két (1,76) ilyen tanerőt találtunk. Az ilyen alkalmazottak száma a cigány tanulók arányával együtt növekedett.

cigány arány	átlag %	szórás %	N
25% alatt	1,0000	0,0000	4
26–50%	1,6970	0,9838	33
51–75%	1,9231	1,8913	13
75% fölött	2,1250	2,1002	8
összesen	1,7586	1,3804	58

2. táblázat. A nem megfelelő pedagógiai képzettségű tanerők száma. Iskolánként, a cigány tanulók aránya szerint (cigány szegregáció, iskolai kérdőív, 2000)

A képzés nélküliek alkalmazásának gyakoriságára az a magyarázat, hogy a feladatok átlagosnál nehezebb volta miatt a pedagógusok többsége nem szívesen tanít cigány gyerekeket. A sok cigány gyereket oktató iskolákban az átlagosnál nagyobb a fluktuáció, és a „hiány-szakokra” (kézségtárgyak, idegen nyelv, számítástechnika) alig találnak tanárt. Az ilyen iskolákban adódó állások „népszerűtlenségéhez” az is hozzájárul, hogy annak ellenére, hogy a munka az átlagosnál jóval nagyobb megterheléssel jár, a pedagógusok munkabére ugyanolyan alacsony, mint minden más iskolában. Az itt tanító pedagógusok helyzetét pusztán az javítja, hogy a szinte állandó tanár-hiány miatt több túlórára számíthatnak. Ugyanakkor rontja a helyzetüket, hogy az itt végzett rendkívül megterhelő munka mellett kevesebb energiájuk marad mellékmunkák vállalására, és a különórák iránti kereslet is kisebb, mint egy átlagos általános iskolában.

Tanulmányi versenyeken „dobogós” tanítványok felkészítése és jövedelmező különórák helyett az ilyen iskolákban dolgozó pedagógusoknak az alábbi speciális feladatokra kell felkészülniük:

- az átlagosnál szegényebb családi környezet miatt keletkezett szociokulturális hátrányok kompenzálása;
- a többségi társadalométól eltérő szokások és viselkedésmódok elfogadása;
- a többségi társadalométól eltérő családi értékrend elfogadása;
- a nyelvi hátrányok kompenzálása;
- a kisebbségi létből és a többségi társadalom előítéleteiből fakadó komplexusok és frusztrációk kezelése;
- a nem cigány környezet (például szülők és gyerekek) részéről megnyilvánuló előítéletes magatartás megváltoztatása;
- a saját előítéletek leküzdése.

Miután a feladatok társadalmi és szociálpszichológiai szempontból is rendkívül „kényesek”, a cigány gyerekeket oktató iskolákban a pedagógusok munkája csak akkor lehet eredményes, ha képesek a gyerekekkel és a szülőkkel is elfogadtatni magukat, vagyis sikerül bizalmukat megszerezniük. Ha a pedagógust a gyerekek nem fogadják el, ellehetlenítik a munkáját. Nem véletlen, hogy a cigány gyerekeket oktató iskolák tantestületeiben az átlagosnál nagyobb a fluktuáció, aminek nemcsak az az oka, hogy a pedagógus nem képes megbirkózni az átlagosnál nehezebb feladatokkal, hanem az is előfordul, hogy erre nincs is esélye, ha a gyerekek elutasítják.

A pedagógusok „elfogadásának” gondját az igazgatók egy része úgy látja megoldhatónak, ha a cigány gyerekek oktatásához cigány származású pedagógusokat foglalkoztat. Az erre vonatkozó tapasztalatok azonban nem egyértelműen pozitívak. A cigány származású pedagógusoknak a tantestületen belül általában nincs semmi problémájuk, a tantestületek befogadják, illetve a kollegák ugyanúgy elfogadják őket,

mint a többi tanárt. Az igazgatók és a pedagógusok tapasztalata szerint azonban a cigány gyerekek és szülők szemében kisebb a tekintélyük. Találkoztunk olyan véleménnyel is, miszerint szerencsésebb, ha a cigány pedagógus nem azon a településen tanít, ahol felnőtt, mert akkor nem tudják, hogy honnan származik, és így nagyobb a tekintélye. Olyan iskolával is találkoztunk, ahol a tantestület kifejezetten elhallgatta a gyerekek előtt, hogy egyik-másik pedagógus cigány származású. Vagyis a pedagógusok „elfogadását” sokkal inkább személyes attitűdjük és szakmai felkészültségük, mintsem „származásuk” garantálja.

A pedagógusok „elutasításának” a leggyakoribb oka azonban nem a pedagógusok etnikai hovatartozása, hanem nyílt vagy burkolt előítéletessége. Miután különösen érzékenyek rá, a szülők is és a gyerekek is azonnal megérik az előítéletességet, és elutasítással, illetve ellenállással reagálnak rá. Az iskolák és a pedagógusok gyakori nevelési kudarcainak többek között az az oka, hogy hosszabb-rövidebb ideig egzisztenciális kényszerből olyan pedagógusok is kénytelenek cigány gyerekeket tanítani, akik előítéletes módon viszonyulnak hozzájuk. Ezekben az iskolákban (osztályokban) állandóak a konfliktusok a gyerekek és a pedagógusok, illetve a szülők és a pedagógusok között, és sem a konfliktusok feloldására, sem a hatékony oktatásra nincs reális esély.

Sok esetben nemcsak a pedagógusok, hanem az önkormányzati tisztviselők és az iskolák igazgatói sem mentesek az előítéletektől, a cigány családokról és a gyerekekről nyilatkozva nyíltan rasszista kijelentéseket tesznek. Viszonylag ritka az olyan iskolaigazgató, aki megköveteli a pedagógusoktól, hogy óvakodjanak a rasszista kijelentésektől („cigányozás”), és még ritkább, hogy ezt az önkormányzat követeli meg az iskolától. Mivel a pedagógusok személyisége, neveltetése és felkészültsége igen különböző, kutatásunk során az eltérő tanári magatartások teljes skálájával találkoztunk:

- kirekesztés, durva megkülönböztetés, előítéletek;
- tekintélyelvűség kirekesztés nélkül;
- erőszakos, tekintélyelvű asszimilációs törődés;
- közömbösség és érdektelenség;
- liberális bánásmód hagyományos pedagógiai módszerekkel;
- liberális bánásmód és módszertani újítások.

Mivel a tantestületek többsége pedagógiai elveit illetően sem homogén, a leggyakrabban egy iskolán belül is többféle tanári magatartás él egymás mellett. Viszonylag egységes tantestületi attitűddel ott találkoztunk, ahol az igazgató határozott meggyőződéssel képviselt valamilyen értékrendet, és ehhez „igazította” a tantestületét.

A SZÜLŐKKEL VALÓ KAPCSOLAT

Pedagógiai közhelynek számít, hogy a gyerekek oktatásának eredményességét sok egyéb tényező között a család és az iskola kapcsolata is befolyásolja. A cigány gyerekeket nagy létszámban oktató iskolákban is alapvető fontosságú, hogy a pedagógus jó kapcsolatot alakítson ki a szülőkkel, aminek az a feltétele, hogy a szülők elfogadják a pedagógusokat.

A 20. század első felében a középosztályi értékeket képviselő iskola a társadalom legsó, szegény csoportjaihoz tartozó cigány szülők számára a „földről” álló autoritáshoz tartozó intézménynek számított. A hagyományos értékrend szerint a többnyire férfi tanítónak magas volt a presztízse a településen és különösen a cigányok körében, gyakran egyoldalúan tegezte a cigány szülőket (akik legalább 1–2 évig a tanítványai voltak), akik ezt elfogadták és természetesnek tartották.

Az oktatás demokratizálódásával, az iskolák és a pedagógusok társadalmi presztízsének csökkenésével és a cigány gyerekek tömeges iskolába járásával ez a helyzet alapvetően megváltozott. A pedagógus (főként a tanítói) pálya az utóbbi évtizedek során szinte teljes mértékben „elnőiesedett”, ami a tradicionális cigány értékrendben felnőtt szülők szemében már önmagában presztízs-csökkentő tényező. Ezzel egy időben egyébként is sokat romlott a pedagógusok társadalmi megbecsültsége, különösen az utóbbi évtizedben, amikor iskolázottságuk már nem volt képes kompenzálni alacsony bérüket, illetve mindenki számára nyilvánvalóan romló egzisztenciális helyzetüket. Ugyanekkor az iskolák nagy részében a hagyományos tekintélyelvű pedagógiai eljárásokat demokratikusabb, a szülőket és a tanulókat is inkább partnerként kezelő szemlélet és pedagógusi magatartás váltotta fel, ami elbizonytalanította a cigány szülők iskolához fűződő hagyományos „alárendelt” viszonyát és a pedagógusokkal szembeni tekintélytisztelő magatartását.

Közben a cigány gyerekek javuló iskoláztatási helyzetének köszönhetően olyan kifejezetten problematikus családokból is tartósan iskolába kerültek a gyerekek, amelyekből korábban legfeljebb 2–3 éves iskolai pályafutásra „futotta”, s mivel a gyerekek oktatását az iskola hamar „letudta”, problematikus magatartású szüleiktől is hamar megszabadult. A cigány gyerekek „tömeges” iskoláztatása megnöveli a családi szocializáció hátrányaiból fakadó beilleszkedési zavarokkal küszködő cigány gyerekek számát és a velük kapcsolatos nevelési problémák gyakoriságát, vagyis hosszú évekig készíti a pedagógusokat és az iskolákat a „problematikus” családokkal való együttműködésre.

A cigány szülőkkel való együttműködés során az iskoláknak leggyakrabban azzal a problémával kell számolniuk, hogy – a középosztályi szülőktől eltérően – a cigány szülők nem elég aktívak az iskolával való kapcsolattartásban (nem járnak el a szülői értekezletekre, nem be-

szelgetnek a pedagógusokkal gyerekeik problémáiról, stb.). A kapcsolatok hiányában nem alakulhat ki a család és az iskola közötti együttműködés, a pedagógusok ismeretlen közegként kezelik a gyerekek mögött álló családot, a szülők pedig gyanakodva szemlélik a saját szubkultúrájuktól eltérő értékeket képviselő intézményeket.

Saját bevallásuk szerint 2000-ben a cigány szülők háromnegyed része volt legalább egyszer az iskolában szülői értekezleten, és 30 százalékuk mondta azt, hogy az osztályfőnök legalább egyszer meglátogatta a családot. A gyerekek egynegyede esetében a szülők is voltak bent az iskolában és az osztályfőnök is volt a családnál, a gyerekek felének esetében csak a szülők vettek részt szülői értekezleten, 5 százalékuknak a szülei nem voltak bent az iskolában, de az osztályfőnök járt családlátogatáson, egyötödük esetében viszont egész évben nem találkoztak a szülők az osztályfőnökkel.

találkozás	N	%
mindkettő	449	25,2
értekezlet	880	49,5
látogatás	92	5,2
egyik se	358	20,1
összesen	100	100
N	1779	1779

3. táblázat. Iskolai kapcsolattartás (cigány szegregáció, szülői kérdőív, 2000)

Mínt hogy a cigány etnikumhoz tartozók csoportja ugyanúgy rétegzett, mint a nem cigányoké, a cigány szülők és az iskolák kapcsolata is differenciált. Az iskoláknak, akár csak a nem cigány szülők esetében, főként a szegény szubkultúrában élő, legalsó 20 százalékba tartozó cigány szülőkkel adódnak kommunikációs gondjaik.

Ha a szülői értekezletre járásnak és az osztályfőnökök családlátogatásainak gyakoriságát a családok egyéb jellemzői szerint vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy szülői értekezletre az átlagosnál gyakrabban járnak azok a szülők, akik iskolázottságuknak köszönhetően kiemelkedtek a szegénységből és homogén cigány környezetükből.

A pedagógusokkal való kapcsolattartás szorosan illeszkedik a cigány szülők egész iskoláztatási „stratégiájába”. Nem véletlen, hogy összefüggést tapasztaltunk a szülői értekezletre járás és a gyerekek iskolai helyzetének jellemzői között. A korán óvodába kerülő, tagozatos vagy normál általános iskolai osztályba járó, viszonylag jól tanuló és nem „tisza” cigány iskolába, illetve osztályba járó gyerekek szülei az átlagosnál gyakrabban járnak be az iskolába, míg az osztályfőnöki látogatások elsősorban a „problematikus” gyerekek esetében fordulnak elő. Ugyanakkor éppen a „legproblematikusabb” (óvodába nem járt, kisegí-

családok jellemzői		értekezlet %	látogatás %	egyik sem %
település	Budapest	75,5	16,0	19,8
	megyeszékhely	76,2	42,0	19,6
	város	73,7	32,1	20,8
	község	73,6	27,6	21,1
	kisközség	77,3	34,8	17,6
lakóhely	belterület	78,2	33,2	17,0
	település széle	72,6	26,2	22,2
	külterület	67,2	38,9	26,0
	cigánytelep	78,4	32,4	13,5
lakóhelyi környezet	mindenki cigány	68,2	27,6	25,8
	többség cigány	72,7	29,7	20,6
	vannak cigányok	80,5	32,1	15,5
	nincs cigány	78,2	31,1	18,1
iskolázottság	8 ált. alatt	59,9	30,3	32,0
	8 általános	75,2	31,2	19,3
	szakmunkás	83,6	28,4	14,0
	érettségi	89,8	28,6	10,2
foglalkozás	ketten keresők	82,8	21,5	12,9
	egyik kereső	79,8	29,5	15,7
	egyik se kereső	72,9	31,6	21,6
összesen		74,7	30,5	20,1
N		1329,0	534,0	358,0

4. táblázat. Az iskolai kapcsolattartás gyakorisága a családok jellemzői szerint (cigány szegregáció, szülői kérdőív, 2000)

tő osztályos, gyenge tanuló, homogén cigány iskolákba és osztályokba járó) gyerekek között a legmagasabb azoknak az aránya, akiknek a szülei az elmúlt évben egyszer sem mentek be az iskolába, és az osztályfőnökök sem látogatták meg a családot

Az adatokból egyértelműen kiderül, hogy az iskoláknak a szegény szubkultúrában élő cigány szülőkkel problematikus a kapcsolatuk, akiknek az esetében nemcsak a gyerekek oktatása, hanem a szülőkkel való kommunikáció is speciális eljárásokat igényelne. Az ilyen szülőkkel való kommunikáció során jelentkező problémáknak két forrása van. Az egyik az, hogy a szegény szubkultúrában élő szülők nincsenek birtokában azoknak a konvencionális középosztályi magatartási formáknak, amelyeket az iskola elvárna tőlük, a másik pedig az, hogy szegénységük és kisebbségi létük miatt ezek a szülők az átlagosnál érzékenyebben reagálnak az intézmények (adott esetben az iskola) felől érkező vélt vagy valós sérelmekre.

gyerekek jellemzői	értekezlet %	látogatás %	egyik se	%
óvoda	nem járt	63,5	34,8	27,0
	öt év után	75,1	31,0	20,4
	öt év előtt	75,6	29,8	19,4
jelenlegi osztálytípus	tagozatos	83,3	21,7	13,3
	normál	76,1	31,2	18,6
	felzárkóztató	68,8	25,0	28,1
	kisegítő	55,2	25,3	40,2
ötödikes tanulmányi átlag	1–2	68,5	29,1	23,5
	2,1–3	75,4	31,0	19,2
	3,1–4	83,9	32,9	11,6
	4,1–5	84,6	33,3	12,8
iskolai cigány arány	mindenki	66,7	28,8	30,3
	többség	73,4	30,4	20,3
	fele	76,9	34,2	18,9
	kisebbség	74,6	29,0	20,3
	néhány	87,0	25,9	9,3
osztály cigány arány	mindenki	62,5	27,3	32,8
	többség	72,4	31,8	21,4
	fele	78,9	36,4	16,2
	kisebbség	74,6	28,6	20,6
	néhány	87,1	21,6	10,8
osztály cigány arány az iskolához viszonyítva	nagyobb	67,5	28,8	26,2
	egyenlő	75,3	30,7	19,8
	kisebb	77,6	26,8	18,1
összesen		75,2	30,4	19,7
N		1298	525	340

5. táblázat. Az iskolai kapcsolattartás gyakorisága a gyerekek egyéb jellemzői szerint (cigány szegregáció, szülői kérdőív, 2000)

Folyamatos kommunikáció hiányában a pedagógusok és a szegény szubkultúrában élő cigány szülők viszonyát a kölcsönös bizalmatlanság jellemzi. A cigány gyerekeket oktató pedagógusok ha nem is félnek, de legalábbis „tartanak” a cigány szülőktől (például nem mernek egyedül kimenni a cigányok lakásaiba), a cigány szülők pedig ugyanígy „tartanak” az iskolától. Nem tartják be a formális érintkezési szabályokat, legfeljebb akkor mennek be az iskolába, ha valamivel nagyon elégedetlenek. Ilyenkor viszont keresetlenül és végletesen fogalmazva adnak hangot indulataiknak. Ha valamilyen problémát érzékelnek a gyerekeikkel való bánásmódot illetően, túlságosan heves érzelmekkel (olykor agresszívan) és nem megfelelő formában reagálnak. Frustráltságukból és korábbi sérelmeikből adódóan felnagyítják és más dimen-

zióban értelmezik azokat az elkerülhetetlen konfliktusokat és sérelmeket is, amelyeket gyerekeik a mindennapos iskolabajlás során elszenvednek (például a társaikkal való verekedések), s amelyeknek egy középosztályi szülő nem tulajdonít különösebb jelentőséget.

Általános tapasztalat, hogy a „nehezen kezelhető” gyerekek esetében sem várható el a gyerekek érdekében történő együttműködés, mert a cigány szülők inkább szolidárisak a gyerekeikkel, mint a pedagógusokkal. Konfliktushelyzet esetén a szülők egyértelműen a gyerekek mellé állnak, és amennyiben gyerekeiket sérelem éri az iskolában, fokozott érzékenységgel kisebbségi sérelemként értelmezik, és hajlamosak akár csoportos (családtaggokkal, rokonokkal együttes) agresszióval reagálni. Előfordul, hogy az iskola erőszakos módszerekkel igyekszik „távol tartani” az elégedetlen cigány szülőket (kizárják őket az iskolából, nem engedik be az osztályokba, biztonsági őrköt állítanak az iskola elé stb.), ami még inkább motiválja az elégedetlenséget és hozzájárul a viszony további romlásához.

Ha a pedagógusok szorongva, félelemmel vagy sértődöttséggel fogadják a szülők indulatos megnyilvánulásait vagy megpróbálják rendreutasítani őket, lehetetlenné válik az együttműködés. Sikeres együttműködésre a cigány szülők és az iskolák között csak akkor van esély, ha az iskola vezetése és a pedagógusok a megismerés igényével, megértéssel, empátiával és türelemmel képesek reagálni a cigány szülők kommunikációs problémáira, illetve fokozatosan megtanítják nekik azokat a kommunikációs formákat és eljárásokat, amelyekkel képesek lesznek középosztályi elvárásoknak megfelelő módon kifejezni az iskolával kapcsolatos elégedetlenségüket és sérelmeiket.

KAPCSOLAT A GYEREKEKKEL

Amikor az interjúk során azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy tapasztalataik szerint a cigány gyerekek miben különböznek a többiektől, az alábbi eltéréseket sorolták fel:

– Nyelvi hátrányokkal érkeznek az iskolába, de ez nem idegen-nyelvűséget jelent, hanem hiányos magyar szókinccset. Fogalom-használatuk sokkal szegényesebb, mint a nem cigány gyerekéké.

– A családok és a gyerekek körülményeit egyaránt hiányos tárgyi kultúra jellemzi. A szegénységből és alacsony szintű kulturáltságból adódóan hiányoznak a tanulás otthoni (lakás, berendezési tárgyak) és iskolai (tankönyvek, taneszközök) feltételei.

– A szegénységgel és a rossz lakáskörülményekkel függ össze, hogy a családok egy része nem megfelelő higiéniai körülmények között él, aminek a következményei (gondozatlanság, fertőzések, betegség stb.) az iskolás gyerekeknél is jelentkeznek.

– Az átlagosnál alacsonyabb szintű a tanulási motiváltságuk, mert sem a szülők elvárásai, sem a várható mobilitási perspektívák (munkapiaci esélyek) nem motiválják őket eléggé a tanulásra.

– Az átlagosnál nehezebben alkalmazkodnak az iskola által előírt szabályokhoz és az ott megkövetelt viselkedési formákhoz. Ezt a pedagógusok egy része a cigány szülők eltérő nevelési szokásaival indokolja, miszerint lényegesen liberálisabban nevelik gyerekeiket, illetve kevésbé tekintélyelvűen, mint a nem cigány szülők.

– Az átlagosnál hamarabb tekintik felnőttnek a családban a gyerekeket, a szülők elvárják a nagyobb gyerekektől a segítséget a családi munkákban és a családfenntartásban (kereső tevékenységben).

– A korábbi felnőtté válás része a viszonylag korai szexuális érettség. 13–14 éves korukban már a kortársak (szerelem) érdeklik őket, nem az iskola.

– A kamaszodó cigány gyerekeket gyakran jellemzi védekező, agresszív magatartás.

– Erős közöttük a csoport-szolidaritás.

A pedagógusok által felsorolt jellemzők között egyetlen olyan sincs, ami a „cigányokra” mint etnikai csoportra jellemző lehetne. Az első hét pontban felsoroltak a szegény szubkultúrákban felnőtt gyerekek sajátjai. Az utolsó két pontban felsoroltak pedig a kamaszkorú kortárs-csoportok, illetve a kisebbségi (akármilyen kisebbségi) helyzetből fakadó „védekezés” magatartásmintái. Mindamellett a felsorolt „jellemzők” a legtöbb iskolában súlyos nevelési gondokat okoznak.

A cigány gyerekek iskolai problémái főként abból származnak, hogy annak ellenére, hogy a pedagógusok megfigyelései rendkívül pontosak, az esetek többségében az iskolák nincsenek felkészülve az „átlagostól” ilyen módon különböző gyerekek oktatására. Lényegében ez a magyarázata annak, hogy míg alsó tagozaton a cigány gyerekek többsége még viszonylag ambiciózusan tanul és magatartása is elfogadhatónak minősül, felső tagozatra egyre több lesz a tanulásban reménytelenül lemaradt, és nevelési szempontból „problematikusnak” számító, beilleszkedési zavarokkal küszködő gyerek.

A felső tagozatosok magatartási problémáinak többsége a családokban jellemző és az iskola által elvárt értékrend konfrontációjából származik. A 12–14 éves gyerekeket a cigány szülők már felnőttnek tekintik és nagy önállóságot engednek nekik, míg az iskolák engedelmes gyerek-viselkedést várnak el tőlük. Ezeket a középosztályi viselkedési mintákat azonban a cigány gyerekeknek az iskolán kívül nincs alkalomuk elsajátítani. Gyakori, hogy az iskolán kívül nem érintkeznek (nem játszanak együtt, nem járnak el egymáshoz) nem cigány gyerekekkel, még akkor sem, ha egyébként egy osztályba járnak.

Vagyis a cigány gyerekektől az iskola számukra „ismeretlen” magatartásformákat követel, és azokat szankcionálja, amiért szűkebb közös-

ségükben (családjukban) megdicsérik őket. Míg egy nem cigány gyerek esetében az iskolakezdés átmeneti „beilleszkedési” problémái után az iskola, illetve az osztály életük „természetes” közegévé válik, ahol ugyanúgy viselkedhetnek, mint otthon, a cigány gyerekek az iskolában folyamatos alkalmazkodásra, kompenzálásra és „szerepjátásra” kényszerülnek. Megfigyelhető, hogy az iskolában „gátlásos”, visszahúzódó gyerekek otthon sokkal felszabadultabbak, az iskolában nehezen fegyelmezhető (hiperaktív, bohóckodó vagy agresszív magatartással kompenzáló) gyerekek pedig otthon szelídek és jól alkalmazkodók. Vagyis sokkal jelentősebbek az iskolában tapasztalható magatartás és az otthoni magatartás közötti különbségek, mint a nem cigány gyerekek esetében.

Nehezíti a helyzetet, hogy a cigány gyerekeknek az általános iskolában gyakran előítéletes kortárs-környezetbe kell beilleszkedniük, és ebben tanáraik sem tudják vagy akarják segíteni őket. A cigány gyerekekkel személyesen törődő tanárok beszámolóiból gyakran kiderül, hogy idő kell ahhoz, míg egyáltalán elhiszik, hogy nem előítélettel, hanem segítő szándékkal közelednek hozzájuk. Ha viszont érzelmi biztonságban érzik magukat, akkor több pozitív érzelemmel viszonyulnak tanáraikhoz (ragaszkodóbbak, hálásabbak stb.), mint a nem cigány gyerekek.

Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok magatartása egyértelműen befolyásolja a cigány és nem cigány gyerekek közötti viszony alakulását is. A liberális módon oktató, elfogadó pedagógusi magatartás hatással lehet arra, hogy megfordítsa a gyengébb képességű vagy nehezen beilleszkedő gyerekekhez való viszonyt az osztályban. A nyíltan vagy burkoltan előítéletes pedagógusi magatartás viszont jelentősen hozzájárulhat a cigány gyerekek durva megkülönböztetéséhez és a kortárs csoportokból való tartós kirekesztéséhez. Nem véletlen, hogy megfigyeléseink szerint azokon az órákon, ahol a gyerekeknek önállóságot hagyva, liberális módszerekkel folyt az oktatás és a gyerekek érzelmi biztonságban érezték magukat, a cigány gyerekek aktívabbak voltak az átlagosnál, ahol viszont tekintélyelv uralkodott és kemény fegyelem, a cigány gyerekek passzívak voltak, unatkoztak vagy éppen fegyelmezetlenek bizonyultak.

PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK

A cigány gyerekek oktatásánál alkalmazott pedagógiai módszerekről óralátogatások alkalmával szereztünk információt. Ilyenkor természetesen különleges szituációkat hoztunk létre, amikor a pedagógusok a valóságosnál jobb benyomást igyekeztek kelteni munkájukról és a gyerekek teljesítményéről. Az óralátogatások során „megkülönböztető” bánásmódot alig tapasztaltuk, a pedagógusok igyekeztek ugyanúgy

bánni a cigány gyerekekkel, mint a többiekkel, sőt talán a „látogatásra” való tekintettel egy kicsit jobban aktivizálták őket a szokásosnál.

Azt tapasztaltuk, hogy az órák többsége hagyományos „frontális” ismeretátadó vagy „számonkérő”, feleltető óra volt, újszerű pedagógiai eljárásokat, a gyerekeket aktivizáló ötleteket csak nagyon kevés esetben lehetett megfigyelni. Kétségtelenül előfordultak módszertani újítások (a hagyományos osztály-keretek felbontása, differenciálás, személyre szóló feladatok stb.), de ez sokkal kevésbé volt jellemző, mint a hagyományos frontális ismeretnyújtó és számonkérő tanítás. Az interjúk során viszont több pedagógus is a differenciált oktatás mellett érvelt. Vagyis tapasztalataink szerint a tanárok többsége pontosan érzékeli saját pedagógiai módszereinek korlátait és hiányosságait, de nincs birtokában azoknak az ismereteknek és készségeknek, amelyeknek segítségével ezen változtatni tudna.

Megfigyeléseink egyik tanulsága az volt, hogy a cigány gyerekek oktatásának megfelelő szintű ellátásához igen nagy szükség lenne speciális ismeretekre, illetve speciális képzettséggel rendelkező tanárookra (például gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus) vagy olyan asszisztenciára (például szociális gondozó, pszichológus stb.), akik az ilyen iskolákban jelentkező különleges feladatokat szakszerűen tudnák ellátni. Az ilyen képzettségű alkalmazottakból azonban szinte minden iskolában hiány mutatkozik, vagyis a speciális feladatok ellátása az esetek többségében átlagos képzettségű pedagógusokra hárul. Annak érdekében, hogy a jelenleginél jobban meg tudjanak felelni a velük szemben támasztott elvárásoknak, kiegészítő ismeretekre lenne szükségük.

PEDAGÓGIAI ISMERETEK

Miután a cigány gyerekeket oktató iskoláknak sok esetben a családi nevelés hiányosságait is pótolni kell, a nevelés az átlagosnál is nagyobb fontosságú. A szükséges pedagógiai ismeretek alatt azonban nemcsak általános nevelési ismeretek, hanem szakmódszertani eljárások is értendők.

PSZICHOLÓGIAI ISMERETEK

A cigány gyerekeket oktató iskolákban a személyes kapcsolatoknak az átlagosnál is nagyobb a jelentőségük. Ha eredményesen akarnak tanítani, a pedagógusoknak az átlagosnál is több időt kell fordítaniuk és jobb technikákat kell alkalmazniuk a gyerekekkel és a szülőkkel való kommunikáció során. Ugyanakkor ezekben az iskolákban az átlagosnál több és súlyosabb konfliktushelyzetre kell felkészülni (szülő-gyermek konfliktusok, beilleszkedési problémák stb.). Speciális pszichológiai ismeretekre lenne szükség annak érdekében is, hogy segíteni tudjanak a gyerekeknek kisebbségi frusztrációik leküzdésében.

NYELVI FEJLESZTÉSRE VONATKOZÓ ISMERETEK

Miután a cigány gyerekek többsége nyelvi hátrányokkal kerül be az általános iskolákba, az őket oktató pedagógusoknak speciális módszereket kell alkalmazniuk szókincsük és nyelvhasználatuk fejlesztése érdekében. A nyelvi fejlesztés nem korlátozódhat az olvasástanítási órákra vagy a magyar nyelv és irodalom oktatására. Lényegében minden tantárgy oktatása keretében szükséges lenne.

TÁRSADALOMTÖRTÉNETI ISMERETEK

Mivel a cigány gyerekeket oktató iskoláknak csaknem a fele oktat nemzeti ismereteket anélkül, hogy képzésük során a pedagógusok ilyen ismereteket tanultak volna, feltétlenül indokolt lenne, hogy erre módszeresen felkészítsék őket.

CIGÁNY MŰVÉSZETI ISMERETEK

Mivel a cigány gyerekeket oktató iskolák közel fele oktat cigány művészeti ismereteket is anélkül, hogy a pedagógusokat erre bárki felkészítette volna, feltétlenül szükség lenne ilyenirányú képzésük kiegészítésére.

A cigány gyerekek jelenleginél eredményesebb oktatásához legalább a felsorolt területeken államilag finanszírozott és szervezett továbbképzésre lenne szükség. Az önképzés lehetőségét ugyanis nemcsak az nehezíti, hogy kevés és hiányos az a szakmai módszertani szakirodalom, amelyet a pedagógusok önképzésük során felhasználhatnak, hanem az is, hogy a cigány gyerekek oktatását kényszerűségből vállaló, alulfizetett és túlterhelt pedagógusoknak hiányzik az önképzésre való hajlandóságuk, a szakmai érdeklődésük és szakmai igényességük is.

A cigány gyerekeket oktató iskolákban az átlagosnál nagyobb a felelőssége az iskola vezetőjének, mert ő lenne képes leginkább számon kérni az intézményben folyó munka színvonalát és kontrollálni az alkalmazott pedagógiai módszereket. Tőle függ, hogy a cigány gyerekeket oktató pedagógusok milyen gyakorisággal jutnak el továbbképzésekre és milyen mértékben igyekeznek kapcsolatot tartani és tapasztalatokat cserélni más hasonló feladatokkal „birkózó” iskolák pedagógusaival.

Általános tapasztalatnak számít, hogy ott, ahol alacsony a szülők iskoláztatási aspirációja és alacsony a gyerekek tanulási motiváltsága, a rossz osztályzatoktól nem lehet „javulást” várni. A pedagógusok szerint a cigány gyerekek oktatásában csak a személyre szabott pedagógiai eljárások lehetnek hatékonyak, a pszichésen sérült vagy sérülékeny gyerekek nevelésére és oktatására a rideg, „büntetéssel operáló” peda-

gógiai eszközök alkalmatlanok, mert növelik a gyerekek iskolával és pedagógusokkal szembeni ellenállását.

Az óralátogatásokból az derült ki, hogy az oktatás színvonalát illetően elég nagy a különbség egyes iskolák és ezen belül egyes pedagógusok között. Az iskolák oktatási színvonala nagy mértékben függ az igazgatók felkészültségétől és ambíciójától. Egy-egy igazgató-váltás (amikor például a korábbi elfáradt, elfásult igazgató helyébe jól felkészült, friss, ambiciózus vezető lép) teljesen meg tudja változtatni a pedagógusokkal szemben támasztott követelményeket és ezáltal az oktatás minőségét.

Összességében azt tapasztaltuk, hogy amelyik iskolára általában is jellemző az igényesség és a színvonalas oktatás, ott a cigány gyerekek is jobb minőségű képzésben részesülnek, ahol viszont alacsony a színvonal, ott a cigány gyerekeknek az iskola átlagánál is alacsonyabb minőségű oktatás jut. Vagyis ezekben az iskolákban különösen nagy szükség lenne az oktatás minőségének folyamatos és rendszeres kontrolljára. A felzárkóztatásra szoruló, hátrányos helyzetű cigány gyerekeket oktató iskolákban elért oktatási és nevelési eredmények azonban az átlagos mérőeszközökkel nehezen mérhetők. Itt ugyanis az átlagosnál gyengébb tanulmányi eredmény elérése is az átlagosnál nagyobb erőfeszítést igényel mind a pedagógusoktól, mind a diákoktól.

JEGYZET

1 A kutatásban az MTA Szociológiai Intézetéből KEMÉNY István és HAVAS Gábor, az Oktatókutató Intézet részéről pedig FEHÉRVÁRI Anikó és JANNI Gabriella vettek részt. A kutatás mintájában 192 olyan általános iskola szerepelt, ahol 1993-ban 25% fölött volt a cigány tanulók aránya. A kutatás során kérdőíves adatokat gyűjtöttünk és helyszíni megfigyeléseket folytattunk az iskolákban, mélyinterjút készítettünk a cigány gyerekek osztályfőnökeivel és kérdőíves adatfelvételt folytattunk a 6. osztályos tanulók szüleinek körében. Az adatfelvétel során 1779 szülő megkérdezésére került sor. A kutatást az Oktatási Minisztérium, a Soros Alapítvány, a Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségért Közalapítvány és az OTKA támogatta.

CIGÁNY GYEREKEK ALTERNATÍV ISKOLAI FEJLESZTÉSE

A szociálisan hátrányos helyzetű, illetve a cigány származású gyerekek úgynevezett iskolai sikertelensége olyan jelenség, amely felhívja a figyelmet az oktatásban alkalmazott hagyományos módszerek alkalmatlanságára. Jelzés ez, amely az iskola oktatási funkciója helyett a pedagógiára helyezi a hangsúlyt, valamint hosszabb távon szemléletváltást generálhat az egész oktatási rendszer működése tekintetében. A hazai iskolarendszer elsősorban arra fordít figyelmet, hogy a diákok megfeleljenek aktuális, illetve jövőbeli külső elvárásoknak, miközben kevésbé koncentrálnak az egyéni képességekre és a személyiségfejlesztésre.

Lázár Péter¹ cigány származású pedagógustól tanultam azt a tanári hozzáállást, amit fő szabályként fogalmaztam meg a magam számára az alábbiakban bemutatott osztállyal való kapcsolatba kerülés előtt. Lényege, hogy minden egyes gyereket külön-külön meg kell tanulni, és ennek alapján iskolát (vagy legalábbis órát) csinálni köréjük. Így tehát mindvégig igyekeztem nyitott maradni, alkalmazkodni a diákok igényeihez, rugalmasan kezelni a spontán kialakult, váratlan helyzeteket és problémákat. Próbáltam „tréningezni” magam, hogy könnyen és gyorsan tudjak tevékenységet váltani, ha a helyzet vagy a gyerekek ezt kívánják. Természetesen minden esetben befejezettségre, az esetleges feszültségek feloldására törekedtem.

Az első foglalkozások során igyekeztem minél jobban megismerni a gyerekeket, valamint feltérképezni, hogy ők mennyire ismerik és fogadják el egymást.

Személyes megfigyelésem és tanáruk véleménye alapján a gyerekek metakommunikatív készsége fejlettebb, mint verbális kifejezőmódjuk. Így első közös tevékenységeinket erre alapoztam abból a célból, hogy ne vegyem el a kedvüket a közös tevékenységektől túl nehéz feladatokkal, valamint hogy minél több sikerélményük legyen, s ez motiválja a csoportot a későbbi munkára.

A VIZSGÁLT CSOPORT

A csepeli Ív utcai Gyógyítva Nevelő Általános Iskola két szempontból is ideálisnak tűnt óraterveim megvalósításához. Egyrészt az iskola igazgatója amatőr színházi és rendezői tevékenysége révén jelentős

sikereket tudhat magáénak, így nem ütköztem akadályba a drámapedagógiai alkalmazásának tervével.

Másrészről az iskola (ahogy az általam vizsgált osztály) tanulóinak „közel 60%-a cigány származású, nagy részükre jellemző a szociokulturális retardáció. Ez a kisebb-nagyobb értelmi sérülés mellett komoly életviteli fogyatékossgot eredményez, amelyet tudatos gyermekvédelmi megsegítéssel és sajátos beillesztő programmal kíván korrigálni az iskola”.²

név	IQ	RQ	RAWEN (pp)
Anita	70	71	5 alatt
Attila	77	62	25
Brigi	73	88	5
Edina	73	73	5 alatt
Gábor	66	68	5 alatt
Gyöngyi	71	79	10
Jani	71	73	5
Kati	81	79	5
Laci	64	81	25
Peti	73	66	5
Pisti	75	88	5

1. táblázat. Az osztály tanulóinak iskolaérettségi vizsgálatából származó értékek

A csoport 11 főből áll, részben cigány származású, szociálisan hátrányos helyzetű negyedik, majd ötödik osztályos tanulókból áll (6 fiú, 5 lány). Néhányan másik iskolában kezdték pályafutásukat, ahol a helyzetükből adódó hátrányokat pedagógusaik nem tudták kezelni, sikerélményük nem volt, személyiségük nem bontakozhatott ki. Vagyis nem vették figyelembe a gyermekek kulturális, szocializációs és értelmi fejlődésbeli hátrányait, illetve eltéréseit (bizonyos területeken többletet). (Amíg az irodalom, matematika, nyelvi készségek terén hátrányban vannak, addig praktikus, hétköznapi ismeretekben, manuális, mozgásos tevékenységekben nagyrészt felülmúlják korosztályuk átlagát.)

A csoport 70 körül szóródó IQ-értékét általában határesetnek tekintjük, másrészről a drámapedagógiában elfogadott konszenzus alapján a módszer fogyatékos személyeknél nem alkalmazható.

Hogy a diákok közül ki tekinthető ténylegesen értelmi fogyatékosnak, határesetnek, illetve meglasztott értelmi fejlődésűnek, ezt nem áll módomban megállapítani. Az viszont tény, hogy az osztály egészét tekintve a drámapedagógia mint módszer hatékonyan alkalmazható. Olyannyira igaz ez, hogy az osztály magyar irodalom tanára rendszeresen részt vett az órákon, felismerve, hogy ezáltal jobban megismeri a gyerekek hátterét, gondolkodásmódját, kognitív struktúráit és érzelmevilágát.

A CIGÁNY KULTÚRA EL- ÉS BEFOGADÁSA

Egyik legnagyobb dilemmát és gyakorlati nehézséget jelentette számomra a cigány kultúra témakörének beépítése a diákokkal való tevékenységbe. A „cigány” kifejezés konnotációja a gyerekek körében eleinte legalábbis megkülönböztető, de még inkább negatív értelemben került elő. Mindez az osztály tanulóinak attitűdjeit tekintve kétféle hatást eredményezett. A nem cigány tanulók alkalmanként „lecigányozzák” társaikat, holott maguk sem biztosak (ahogy tanáraik sem azok) abban, hogy ki cigány származású és ki nem az. A cigány tanulók pedig zavarral és bizonytalansággal vegyült (esetenként agresszív) viselkedéssel válaszolnak az őket ért „sértésre”.

A tréning, illetve az ennek során zajlott beszélgetések (vagyis maguk a gyerekek) számos területet tártak fel, illetve új szempontokra világítottak rá, amelyek a foglalkozások további részében, valamint a cigány gyerekek oktatás-módszertanának kidolgozásában felhasználhatók. Néhány tapasztalat, javaslat:

- a közös (tanórai és azon kívüli) tevékenységnek valóban elengedhetetlen feltétele a szeretetteljes, őszinte kapcsolat a gyerekekkel;

- a pedagógus „aktív” jelenléte tanórákon kívül mélyíti a kapcsolatot, erősíti a más közös tevékenység (tanulás, együttes problémamegoldás) iránti motivációt is (a gyerekek sokszor hangot adnak igényüknek a szabadidő együttes eltöltésére, cigány zenei programokon való részvételre);

- szükséges a diákok már meglévő ismeretanyagának feltérképezése (a beszélgetések az „előírt tananyag” kapcsán is folyhatnak), erre építhető az oktatás/fejlesztés mind tartalmi, mind formai tekintetében;

- „kényes” témák (a cigányságról szóló ismeretek) bevezetése apró lépésekben, mindenekelőtt a tanulók főbb érdeklődési körét (zene, tánc, ének, versek, filmek) figyelembe véve valósítható meg, elkerülve kötelező jellegű szöveggel a témával való fokozottabb szembehelyezkedés, elutasítás kialakulását;

- az adott (úgy a cigány, mint bármely más) kultúra megismertetése egyes etnikumú osztályokban a tanulók érdeklődési körét, az adott korosztályt, a családi érték-, szokás- és normarendszert, sőt a divatirányzatokat figyelembe véve, azokhoz közelálló témákkal kezdődhet el, fokozatosan haladva az elvontabb, komplexebb kulturális produktumok felé (az érzelmi bevonódás alapjaira emelhető a továbbiakban az intellektuális elköteleződés építménye).

SZOCIALIZÁCIÓS TAPASZTALATOK

Mások mellett *Forray* és *Hegedűs*³ cigány gyerekekkel kapcsolatos tapasztalataik alapján úgy vélekednek, hogy „kimarad életükből két középosztálybeli kulcsélmény: a dackorszak és a szeparációs szorongás”.

Mindez nagyrészt annak köszönhető, hogy a cigány családok nevelői attitűdje a legtöbb esetben meleg megengedő. S mivel szülői korlátozó magatartás sokkal kisebb arányban fordul elő, mint általában a nem cigány családoknál, frusztrációs tolerancia és késleltetési képesség sokkal kevésbé jellemzi a cigány, mint a nem cigány gyermeket. Sőt, mivel reakcióit, érzelmeit szabadon kifejezheti, meg merem kockáztatni, hogy a cigány gyerekek elfojtásainak mennyisége is szignifikánsan kisebb a nem cigány populációhoz képest. Ez pedig értelmezésem szerint két lényeges (látszólag ellentétes) következményt von maga után. Egyrészt elősegíti egy „egészséges” mentális állapot, másfelől gátolja a felettes én kialakulását. Bár (nyugat-)európai kultúránk és analitikus pszichológiai értelmezések általánosságban a felettes én szerepének és működésének jótékony viselkedésreguláló szerepét hangsúlyozzák (valamint ebből eredeztetik a morális, erkölcsi szabályrendszer megértését és interiorizációját), mégis úgy gondolom, hogy a kevesebb elfojtás „egészségesebb” személyiséget, gyerekek esetében pedig őszintébb reagálási módokat eredményez.

Ilyen módon vélem tehát alátámasztottnak a fentebb vázolt elméletet, amely szerint az eltérő szocializációs tapasztalatok eredményeképpen a cigány gyermekek másképp (feltétlenreflex-szerűen, sőt talán őszintébben) reagálnak az iskolában őket érő ingerekre, mint nem cigány társaik. Értelmezésem szerint a későbbi negatív (sok esetben agresszív) reakciók éppen kezdeti válaszási módjaik, viselkedésük meg-nem-értettségéből, illetve azok félreértelmezéséből fakadnak.

MIÉRT NEM HATÉKONY AZ INDUSZTRIÁLIS PEDAGÓGIA?

Több mint egy évtizeddel ezelőtt kezdett kibontakozni az a szemléletmód, amelyet a szociológia, szociálpszichológia, kulturális antropológia, nyelvészet, pedagógia és ezek társtudományai mára diskurzussá érleltek a cigánysággal kapcsolatos kutatások, egyre bővülő ismeretek nyomán. Bár a fent vázolt megközelítés és gyakorlati munka főként pszichológiai alapokon nyugszik, az értelmezés és a tennivalók felvázolása során szükségét érzem néhány antropológiai megjegyzésnek.

Szándékom szerint az eddigiek is rávilágítottak, hogy mind a pszichológia, mind a kulturális antropológia terén kiemelten fontosnak tartom az egyéni tapasztalatokat, élményeket, valamint a nondirektív megismerés szerepét. Mindez az utóbbi tudományág esetében a *részt vevő megfigyelés* technikáját, valamint a megfigyelt jelenségek értékítélet-mentes interpretációját feltételezi. Vizsgálatomat a tréning során egyfajta „terepmunkának” tekintettem, ahol elsőként egy számomra addig ismeretlen közösséget (valamint annak beágyazottságát tágabb keretekbe), műkö-

déseit (dinamikáját), érték- és normarendszerét kellett megismernem, a tapasztalt jelenségeket megértenem. Természetesen, mint minden terepmunkát gyakorlónak, meg kellett küzdenem a „kinn is vagyok – benn is vagyok” csapdájával, vagyis objektívan, elfogulatlanul értelmezni jelenségeket, melyeknek magam is tevékeny részese, sok esetben alakítója, sőt előidézője voltam. Egyfajta *akció-antropológia*⁴ ez, olyan műfaj, amely óriási körültekintést igényel. A kívülálló a vizsgált kultúra működésébe nem avatkozhat be, csak akkor, ha a gyakorlatban szükség(?) és igény van rá. Ennek megítélése persze sohasem egyértelmű... Annál inkább létjogosultságát érzem azonban az antropológiának a fent vázolt kontextusban, mivel tapasztalataim az iskola szempontjából az *Erős Ferenc*⁵ által leírtakat támasztják alá, azaz „Jóformán semmit sem tudunk e közösségek belső viszonyairól, a cigánynak minősített vagy magukat annak valló egyének személyes és társadalmi azonosságtudatáról, attitűdjeiről, értékorientációiról.”

Mindamellett a cigány tanulók iskolai pályafutásával és eredményességével kapcsolatban megjelent tanulmányok zöme megegyezik a probléma gyökerének tekintett szempontokat illetően (eltérő szocializáció; iskolai motiváció hiánya; eltérő érték- és normarendszer; inkább gyakorlati, mint lexikális tudás stb.) Mindazonáltal a probléma összefoglalásaként leggyakrabban az fogalmazódik meg, hogy az iskolai szocializáció valamilyen „más”, idegen, érthetetlen és a legkevésbé sem motiváló erejű a cigány tanulók számára.

S miközben ez a megközelítés széles körben ismertté és elfogadottá vált, a hazai pedagógia hagyományos módszereit és eredményeit szemlélve egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy az említett problémák nem csupán a hátrányos helyzetű, illetve cigány származású, de a többségi társadalom tagjait is sújtják. Értő, gondolkodó, reaktív attitűd helyett reprodukzív, míg aktív helyett passzív tudás elsajátítása a cél. Ahogy a tanterveket és pedagógiai programokat nem adaptálták a (legutóbbi évtized során) megváltozott igényekhez, úgy az iskolák nagy része nem nyújt hasznosítható tudást sem gyakorlati, sem elméleti síkon.

Az alcímként választott *indusztriális pedagógia* fogalmát *Popper Pétertől* vettem át⁶, aki a megnevezést az „ebből a gyerekből valamit gyártani kell” attitűdre alkalmazza. Ezt a fajta hozzáállást annak ellenpéldájaként említi, amely véleménye (és egyben saját megközelitésem) szerint az oktatás szükségszerű feladata lenne. Vagyis elő kell segíteni, hogy világossá váljék az egyén önmagához és a világhoz való viszonya, kialakuljon egyfajta értő és értékelő látásmód. Amíg az indusztriális pedagógiának könnyen, konfliktusmentesen oktatható tanulókra, „karaktermentes konformistákra” van szüksége, akik úgy tesznek, *mintha* tisztelnék a tanárt és érdekelné őket minden órai történet, addig a cigány származású diákok túlnyomó többsége nem illik bele az említett kategóriába.

Összefoglalva tehát: a jelen vizsgálat, valamint alternatív pedagógiai tréningek tapasztalatai alapján úgy gondolom, hogy *ami a cigány tanulókat nem motiválja az oktatás irányába, az ugyanúgy nincs hatással a nem cigány diákokra sem, csupán a reakciók eltérőek*. Egyrészt a családi szocializációs háttér, másrészt a társadalom későbbi befogadó, illetve kirekesztő attitűdje és magatartása (ezek hatása az önértékelésre és a megküzdés képességére) azok a tényezők, amelyek meghatározzák az egyéni pályafutást. A mindezekkel összefüggésben álló eltérő reakciókon pedig azt értem, hogy a nem cigány tanulók bent maradása, valamint a cigány tanulók lemorzsolódása ugyanannak a jelenségnek a következménye lehet. Vagyis attitűdök szintjén ugyanúgy (unalmasnak, fölöslegesnek, idegennek) élük meg az iskolával való kapcsolatot, a különbség az erre adott reakcióban van. Míg a cigány gyerekek közvetlen lemorzsolódással, addig a nem cigány tanulók jóval később, felnőtt korban megnyilvánuló (pszichológiai, illetve pszichiátriai értelemben vett) tünetképzéssel reagálhatnak a korábbi hatásokra, tapasztalatokra.

Az állítom tehát, hogy a kulturális és szocializációs különbségek nem az iskola jelenségvilágának percipiálásában, sokkal inkább a hasonló tapasztalatokra adott eltérő reakciókban nyilvánulnak meg. Hozzájárulnak még mindehhez a többségi társadalom konformabb szemlélet- és viselkedésmódja, erősebb frusztráció-tűrő képessége, valamint (merőben szubjektív álláspontom szerint) az egyéni cselekvési szabadság alulértékelése is.

Nem csak az általam vizsgált osztályban, de más cigány származású diákoknál szerzett tapasztalataim alapján is állíthatom, hogy a hétköznapi értelemben vett „fegyelmezett” viselkedés nem feltétlen velejárolja a tanulási folyamatnak (ezt természetesen igaznak gondolom nem cigány tanulók vonatkozásában is). Hadd világítsam meg mindezt egy esettel, amellyel a szolnoki Roma Esély Szakiskolában folytatott vizsgálatom során találkoztam: „A számítástechnika óra első pillantásra a legkevésbé sem érdekelte az osztályt. Egyesek néha felálltak a helyükről, egymással vitatkoztak, valakinek a tollát keresték, a közelgő ebédidő volt a téma. Eközben a tanárnő próbált órát tartani, folyamatosan tette fel a kérdéseket a korábbi anyagra vonatkozóan, melyekre érdekes módon mindig kapott jó választ hol egyik, hol másik tanulótól. A figyelem megosztottsága, a „vasfegyelem”, az autokratikus vezetés hiánya tehát nem akadályozta az osztály tagjait a tanulásban (igaz, annál több energiát követelt a tanárnőtől).”⁷ Érdemes tehát elgondolkodni, hogy a fegyelmezést vagy inkább a használható tudás átadását tekintse céljának az iskola.

JEGYZET

1 LÁZÁR PÉTER – KRAJNYÁK JÓZSEFNÉ: *Egyedi egész napos cigány felzárkóztató alternatív program és tanterv 1–4. évfolyamig. Fejlesztési módszerek és eszközök.* Nyírtelek, 1996.

2 *Pedagógiai Program.* Szerk.: Ív utcai Gyógyítva Nevelő Általános Iskola tantestülete, szakmai munkaközössége. Bp, 1997.

3 FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS: *Cigánygyermekek háromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja.* Új Pedagógiai Szemle 1991. 12. sz.

4 BOGLÁR LAJOS: *Akcióantropológia, avagy hol húzódnak a tolerancia határai. = A komplex kultúrakutatás dilemmái a mai Magyarországon.* Szerk.: KUNT ERNŐ – SZARVAS ZSUZSA. Miskolci Egyetem, Miskolc, 1993. 99–105. old.

5 ERŐS FERENC: *Pszichológiai szempontok és problémák a magyarországi cigánység helyzetére vonatkozó kutatásokban. = A válság szociálpszichológiája.* T-Twins, Bp, 1994. 126–146. old.

6 POPPER PÉTER: *Eltérő bánásmódot igénylő gyermekek pszichológiája. Egyetemi előadások pszichológia hallgatóknak.* ELTE, Bp, 1998–99. őszi félév

7 MESZÁROS ANITA: *Esélytelen Roma Esély Tiszabón.* Kézirat. ELTE Kulturális Antropológia, Bp, 1997.

ROMÁK AZ OKTATÁSBAN

Jelenleg a magyar közoktatás egyik neuralgikus pontja a romák sikertelensége. Ez nemcsak az oktatást, hanem a romák szociális-társadalmi és politikai helyzetét is érinti, és a többség-kisebbség viszonyára is hatással van. A helyzetet súlyosbítja, hogy a szomszédos államokban egyes politikai körök a cigány kisebbséggel kapcsolatban kialakulatlan magyar állami politikát kívánják ürügyként használni saját nemzetiségi politikájukban.

Bár a hazai és a külföldi államok nemzetiségi problémája szerkezetét, a demográfiai adatokat, illetve a kisebbségek történelmét tekintve is más, a nacionalista állampolitikát folytató nemzetek mégis a reciprocitás elvét felhasználva igyekeznek hivatkozási alapot teremteni a magyar kisebbségekkel szembeni korlátozó politikájuk igazolására. Jóllehet a magyar állam liberális politikájának köszönhetően a cigányság kulturális-intellektuális fórumai már az 1970–80-as években kialakultak, társadalmi beilleszkedésük a mai napig mégis megoldatlan, a cigányság alcsoportjai közötti feszültségek pedig tovább súlyosbítják a helyzetet.¹

ROMÁK A STATISZTIKA TÜKRÉBEN

DEMOGRÁFIAI ADATOK

A Szociológiai Intézet 1993-as felmérése szerint az idő tájt félmillió cigány élt Magyarországon. Szaporodásuk ütemét tekintve ma 530–540 ezren lehetnek, 2015-re pedig óvatos előrejelzések szerint az össznépességen belüli arányuk 8 százalék körül várható. Noha szaporodásuk üteme csökken, az összlakosságé nagyobb mértékben: amíg 1971-ben az ezer lakosra jutó élveszülések száma a cigányoknál 32 volt, az ország teljes lakosságát tekintve csak 15; jelenleg a cigányság esetében ez a szám 29, az összlakosságot tekintve pedig 11. S bár az átlagéletkoruk alacsonyabb, a 15 évnél fiatalabb cigánygyerekek aránya mégis kétszer nagyobb, mint a teljes népességen belüli 15 évesnél fiatalabbaké, amíg ez a szám az 59 éven felüliek esetében már csak egynegyede az összlakosságának. (Kemény István szociológus adatközlése alapján.)

ROMÁK A MUNKAERŐ-PIACON

Magyarországon a munkaképes korú roma férfiak 30,8 százaléka, a nők mindössze 17,5 százaléka foglalkoztatott. Minden harmadik cigány tanuló mindkét szülője munkanélküli. A szülők visszakerülési esélyei a munkaerő-piacra egyre kisebbek, ami gyerekeik esélyeit és jövőjét is nagymértékben befolyásolja², ezért a kormány intézkedéscsomagjaiban a cigányság élethelyzetének javítását tűzte ki célul, amelyben az iskoláztatás kiemelt helyen szerepel.

A CIGÁNYGYEREKEK SZÁMSZERŰ JELENLÉTE AZ OKTATÁSBAN

Egy 1971-es reprezentatív felmérés adatai szerint az akkor 20–29 éves romák 26–27 százaléka végezte el az általános iskola 8 osztályát, vagyis a roma fiatalok közel 73–74 százaléka majdnem teljesen analfabéta volt, amíg 1994-re a 25–29 éves korosztályból az általános iskolát végzettek aránya 75 százalékra emelkedett³, a középiskola első évfolyamára bejutott cigány tanulóknak az általános iskola nyolcadikosaihoz viszonyított aránya pedig 10,6 százalékra⁴, a felsőfokú képzésben 0,22 százalékuk vesz részt.⁵

Az 1992/93-as iskolastatisztikai adatok szerint a cigány tanulók 70 százaléka olyan intézményt látogatott, ahol arányuk a 10 százalékot meghaladta, ezen belül 42 százalékuk olyan iskolába járt, ahol arányuk 22 százalék fölött volt. Becsült adatok szerint az úgynevezett speciális intézményekben (= kiegészítő iskolák) a tanulók összlétszámához viszonyítva a cigányság aránya 50 százalékos, tehát ezekben az intézményekben hat-hétszer nagyobb az arányuk, mint a közoktatási rendszer egészében részt vevőké.⁶

AZ ISKOLAVÉGZÉS, A TOVÁBBTANULÁS LEHETŐSÉGEI ÉS AKADÁLYAI

AZ OKTATÁSI RENDSZER STRUKTÚRÁJÁBÓL EREDŐ HÁTRÁNYOK

A jelenlegi közoktatási rendszer hibája az, hogy számos olyan strukturális sajátossággal rendelkezik, amelyek a kisebbségeket vagy az egyes tanulókat hátrányosan érint(het)ik.

Az alapképzés ideje alatt befejezhetetlen a kisebbségi program, ugyanis a program a nyolcadik osztály befejeztével lezárul, holott az új tartalmi szabályozást tekintve az alapvizsgát a tanulók a tizedik évfolyam végén teszik le: vagyis a tanulók többsége befejezetlen kisebbségi programban vesz részt. Másrészt a vizsgáztatás és a kilencedik-tizedik évfolyamos tanulók képzése a középiskolára hárul, ám a cigányok

olyan kis számban vesznek részt a középiskolai oktatásban (vagy kima-
radnak), hogy esetükben az alapvizsga letétele utáni szakképzés egyre
távolabbi cél, s ez a jövőben katasztrofálisan fog hatni iskolázottsági
szintjükre és munkaerő-piaci pozíciójukra.

Szükség lenne a kisebbségek sajátos igényeit kielégítő oktatási in-
tézmenyi modellekre, valamint a cigány oktatási intézmények országos
hálózatára, amelyeket a szabad identitás-választás elvének megfelelő-
en alakítanának ki.

A speciális oktatás intézményrendszere a cigány tanulók számára
hátrányosan funkcionál, ugyanis a speciális képzés nem kínál semmi-
lyen elhelyezkedési lehetőséget. Ez az intézménytípus a tanulók szá-
mára olyan zsákutcát jelent, ahová nem csökkent képességeik miatt,
hanem a pedagógus eredménytelensége miatt kerülnek. Legtöbbször a
gyerekek „kezelhetetlensége”, a halasztás(ok) és az iskolaéretlenség
miatti késleltetett beiratkozás, továbbá a rossz szociális körülmények
vezetnek az iskolalátogatás alóli felmentéshez, illetve a speciális okta-
tási intézménybe való átirányításhoz.

Hiányzik a megfelelő szakmai-szolgáltató rendszer és elégtelen a
hátrányos megkülönböztetés felszámolására irányuló oktatáspolitikai.⁷
Ezzel kapcsolatban az 1990-es első oktatásügyet érintő program követ-
kezetlenségére hívnám fel a figyelmet, amely a nemzetiségekkel egy
paragrafusba sorolja a cigányokat. „Amíg az előbbiek számára az anya-
nyelv és kultúra ápolását írja elő az óvodától az általános iskola befe-
jezéséig, addig az utóbbiaknak egyéni vagy csoportos felzárkóztató
programokat rendel” (ez megjelenik a NAT-ban is), holott a cigányság
anyanyelvi alapon nem értelmezhető nemzetiségként. „Vagyis a cigány
felzárkóztató oktatás programja azt a rejtett jelentést hordozza, hogy
van egy népcsoport az államban, amely valamilyen oknál fogva lema-
radt a többséget alkotó csoporttól. Ennek a népcsoportnak nyilvánvaló-
an csak egyetlen célja lehet, a többséghez való felzárkózás”.⁸ Hasonló-
an inkonzekvens az 1995-ben elkészült Cigány Oktatásfejlesztési Prog-
ram is, amely ismét a hagyományos nemzetiségekkel együtt tárgyalja a
cigányság oktatásának problémáját, ugyanakkor figyelmen kívül hagy-
ja a Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium 1992-es kormány-
előterjesztésének sarkalatos pontját, nevezetesen a cigány nyelv és kul-
túra emancipálásáról szóló pontokat. A program új eleme az
interkulturális program fejlesztése és támogatása, a szociokulturális
helyzet hangsúlyozása, míg az 1992-es program az etnikai-kulturális
vonásokat domborította ki. Az 1997-es cselekvési program ismét az
1995-ös program szellemét követte, amennyiben még mindig érezhető
volt az a felfogás, hogy az állam nem akar tudni a cigány-problémáról;
bár el is tért tőle, hiszen utat engedett az öntudatosodásnak.⁹

A NYELVI HÁTRÁNY

A rendszerváltás óta ugyanazok a politikai és kulturális jogok illetik meg a cigányokat¹⁰, mint a többséghez tartozókat. Ilyen jog az anyanyelvű oktatáshoz való jog – ezt irányozza elő a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája, amelyet az Európa Tanács 1992 novemberében készített el, és Magyarország is ratifikált, a Hágai Ajánlások, valamint az Országgyűlés által 1993. július 7-én elfogadott, A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól (az 1993. évi LXXXVII. törvény) nyelvhasználatra vonatkozó cikkelye –, amelynek intézményes megvalósítását a cigányok esetében számos tényező akadályozza: nincs modernizált, standard cigány köznyelv, kevés a cigány nyelvet bírók, illetve beásul tanítók száma¹¹, a cigány szülők hozzáállása az oktatás nyelvének megválasztásához meglehetősen ambivalens; úgy gondolom, ezen a területen hiányzik az egységes és tudatos akarás.

A cigányság egy része funkcionálisan kétnyelvű, ami azt jelenti, hogy eltér a nyelvek használati köre: saját nyelvüket a csoporton belüli kommunikáció céljaira, amíg a másik nyelvet – ez általában a többségi hivatalos nyelv – formális közegben, hivatalokban használják. A megoldást a cigány nyelv modernizációja és standardizációja jelentené: ameddig ez nem történik meg, addig a romák nyelve az oktatás nyelveként nem jöhet számításba, ugyanis egyelőre alkalmatlan a tudományok közvetítésére. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a cigány nyelvet ki kellene szorítani az oktatásból, hiszen az anyanyelven való oktatás a gyerekek kognitív fejlődése szempontjából lényeges, ugyanakkor azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az anyanyelv használatának joga alapvető emberi jog. (Ez a terület sajnos még hiányzik a közoktatásból.)

Ezzel szemben a cigány családok egy része úgy véli, hogy a cigány nyelvű iskoláztatás megvalósulása esetén a cigányok társadalmi esélyegyenlőtlensége tovább növekedne, nem jutnának megfelelő szintű és minőségi oktatáshoz, továbbá lehetőségeik a munkaerő-piacon a minimálisra szűkülnének. Ezt különösen az asszimilációra törekvő közösségek gondolják így. Egyébként egy, a cigányság körében végzett reprezentatív felmérés adatai szerint a nyelvvesztés vagy nyelvcseré folyamata a romáknál már alapjaiban érzékelhető:

	nagyszülők	szülők	gyerekek
csak magyar nyelven beszél	44%	57%	71%
mindkét nyelvet használja	28%	20%	17%
csak cigány nyelven beszél	28%	10%	3%

1. táblázat. (Mészáros – Fóti, 1995)

Természetesen a kérdés teljes körüljárásához hozzátartozik, hogy a kétnyelvűséggel járó gondok a cigányság csak kisebb részét érintik, míg a tanulók nyelvi lemaradása szinte általános. Ennek számos oka van: például az iskola nyelve a középosztály nyelvéhez áll közelebb és a többségi kultúrát kéri számon, az otthon elsajátított nyelvi mintából általában hiányzik az írásbeliséggel való kapcsolat, ugyanakkor a cigányság orális kultúrájához tartozó kulturális-nyelvi tudást az iskola nem értékeli stb.

Emellett további problémát jelent, hogy az iskola nem ad képezést a cigányok jellegzetes foglalkozásaira, valamint a többség ugyancsak nehezen emészti meg, hogy a cigány kisebbség szociális értékrendje merőben más, mint a többségi nemzet polgáraié¹², ráadásul a romák az oktatási rendszerhez sem hajlandók alkalmazkodni, emiatt érthető módon fogy a többségi társadalom türelme; ezek az akadályok leküzdhetőek lennének, ha a roma szülők és gyerekek viszonya az iskolához gyökeresen megváltozna.

MEGOLDÁSI JAVASLATOK, STRATÉGIÁK

A cigány tanulók sikertelenségében számos probléma ötvöződik, melyek koncentráltan hatnak a tanulók teljesítményére. A diákok többsége többszörösen hátrányos helyzetű, családjuk szociálisan a perifériára szorult, és a többség felől érkező sztereotípiák torzítják egészséges önképüket. Természetesen kérdés az, hogy milyen értékelési mechanizmusok szerint minősítünk valakit cigánynak. Ez a kérdés azért kényes, mert ez ideig a cigány népesség tudományos igényű adatfelvétele és a statisztikai adatok rögzítése kapcsán már többen is rámutattak arra¹³, hogy az eljárás a cigány népesség számára méltatlan, hiszen a cigányokra vonatkozó országos reprezentatív mintavételi eljárások során nem a tényleges etnikai hovatartozást, hanem a kérdezők és a megkérdezettek fejében működő klasszifikációs rendszert vizsgáljuk, azaz pszichologizálunk és a tudományos igényű munkákban szubjektív ítéletekre alapozunk. (Jelenleg ugyanis nem tisztázott, hogy milyen kritériumok alapján tartunk valakit cigánynak). A kérdés az, hogy cigány attól lesz-e valaki, hogy a környezete szubjektív ítélet alapján annak minősíti. Ha igen, akkor a minősítés mechanizmusai mindig módosulni fognak attól függően, hogy az egyén és a társadalom kapcsolata, helyzete miként változik: és amíg a megismerés eszközei csupán a kategorizáció, a sztereotipizálás és az előítéletes megközelítés, addig a mindennapi környezetben nem tudjuk megteremteni a diszkrimináció-mentességet. Ezért olyan kormányzati stratégiára van szükség, amellyel sikerül egy olyan egészséges társadalmi közeget létrehozni, amelyben a származás nem tabu¹⁴, illetve a cigányság pozitív önképének kialakításában nem az egyéni asszimiláció, hanem a saját kultú-

ra megőrzésével való egyenrangú társadalmi beépülés jelent alternatívát. Ezért kemény antidiszkriminációs politikára van szükség, mely az alábbiakat foglalná magában (a teljesség igénye nélkül):

- „a hátrányos megkülönböztetés jelenleginél hatékonyabb tilalmát, a tilalom megszegésének szankcionálását”;

- „a szegregáció és más, hátrányos megkülönböztetésnek minősülő iskolai gyakorlatok megszüntetésének feltételeit biztosítani hivatott célprogramok elindítását”;¹⁵

- annak átgondolását, hogy a pozitív diszkrimináció hogyan illeszthető a nemzetiségi-kisebbségi oktatás logikájába, illetve a kisebbségi jogok védelmét miként lehetne garantálni az oktatásban;

- fel kellene mérni a cigány nyelv és kultúra iránti igényt;

- erősíteni kellene a többségi oktatás multikulturális jellegét¹⁶, amelynek célja a kisebbségi kultúra(k) fenntartása és a multikulturális személyiségfejlesztés, amely más kultúrák elfogadását, értékelését és a többes kulturális háttér elfogadását jelenti, az akulturáció megakadályozásában¹⁷ a nyelv kiemelt szerepet kap, hiszen fontos kultúráközvetítő eszköz és szimbólum, amelyen keresztül a mindenkori oktatáspolitikai toleranciájának mértéke is tükröződik. Tudniillik ha a kormány megadja a jogot a nyelvnek mint oktatási eszköznek a használatára, elismeri azt a kultúrát is, amelyet a nyelv kifejez;

- annak érdekében, hogy a kisebbségek a törvényes jogaikra vonatkozó naprakész információk birtokában lehessenek, biztosítani kell a kisebbségek oktatására vonatkozó döntésekben részt vevő helyi kisebbségi önkormányzati képviselők képzését/továbbképzését, illetve egy olyan programot kellene indítani, amely a kormány és a kisebbségi önkormányzatok közötti hatékony információ-áramoltatást és véleménycserét szolgálja¹⁸;

- szükség lenne egy széleskörű kampánysorozat elindítására, amelynek célja a magyarországi kisebbségekkel szembeni előítéletek és etnikai sztereotípiák leépítése lenne¹⁹, ez elsősorban a médián keresztül történne;

- ösztöndíj-rendszerű támogatás formájában kell segíteni azokat a tanulókat, akik rossz szociális helyzetük miatt eleve hátránnyal indulnak az iskolában;

- az oktatáspolitikai koncepciók kidolgozásába be kell vonni a roma képviselői szerveket is, valamint néhány, a gazdasági életben tevékenykedő szakembert, akik az iskolák képviselőivel közös programot dolgoznának ki a cigányok iskolarendszerű képzése utáni foglalkoztatásra.

Egyidejűleg a valóban eredményekkel kecsegtető és megfelelő oktatáspolitikai programterv kialakításához a tanárok, a kisebbség(ek) és a közvélemény között minimum-konszenzusra van szükség: de konszenzus minden esetben csak akkor jön létre, ha az ehhez szükséges politikai kompromisszumokat is meg lehet kötni.

OKTATÁSI MODELLEK, ELKÉPZELÉSEK, MEGOLDÁSI KÍSÉRLETEK EURÓPÁBAN

„ESÉLYEGYENLŐSÉG AZ OKTATÁSBAN”

Mostanában a legtöbb ország oktatáspolitikusait az foglalkoztatja, hogy az oktatásból öröklött hátrány a munkaerő-piacon hatványozottan jelentkezik, illetve az egyének és csoportok életében ez a hátrány további hátrányok (gazdasági és társadalmi) jelentkezését idézi elő, mindemellett végiggondolták azt is, hogy nehéz elejét venni az egyenlőtlenségek nemzedékről-nemzedékre történő könnyörtelen öröklődésének. Ezért „Az egyenlő esélyek stratégiája” elnevezésű program keretében kísérletet tettek a társadalmi egyenlőtlenségekből származó problémák (egyenlőtlen jövedelem, családi háttér, kultúrához jutás stb.) leépítésére, amelyek alapvetően az oktatásban jelentkező hátrányokból fakadnak.²⁰ Bár az iskola az egyenlőtlenségek megszüntetésére nem képes, de az esélytelenség átöröklődését a következő generációra gyökereiben elfojthatja. Erre az egyik legalkalmasabb program az írek „integrált megközelítés” elnevezésű módszere, amelynek során anyagi és kulturális ösztönzők kombinációjával serkentik a fiatalokat tanulmányaik folytatására. A hollandok különböző tanórákon kívüli tevékenységekkel segítik a kulturális hátrányok leküzdését az úgynevezett „megnyújtott iskolai nap” kísérletével. Bár a programok példaértékűek, mégis azt a HIVA²¹-ajánlást javaslom figyelembe venni a romák képzésére vonatkozóan, amely egy komplex integrált szolgáltatást nyújtana a fiataloknak és szüleiknek. A legfontosabb feladat a hátrányos helyzetű cigány családok/csoportok országos felmérése lenne. Ezt követhetné integrált szolgáltatások keretében a szülők képzése/továbbképzése, a nyelvhasználat „csiszolása”, az orvosi ellátás stb. Természetesen a sikerhez a partnerek munkájának összehangolása és a helyi testületek koordinációja nélkülözhetetlen. Az egyik leghíresebb projekt az amerikai „Head Start” vagy a skóciai „Pilton korai intervenciók project”, amelyek lényege, hogy a megelőzés a lehető legkorábban elkezdődik, amellyel számos iskolai kudarcot el lehet kerülni és a szegregációs zsákutcák is kikerülhetnek. Ugyanakkor azoknak a jogi szankciónak is utat enged, amelyek a tanulók minimális végzettséghez jutását hivatottak biztosítani: ez a tankötelezést emelését jelenti, és a kötelező iskoláztatás ellenőrzését. A tankötelezettség önmagában nem elegendő, azt a tantervi reformokkal kell összehangolni. Ez a tanulással kapcsolatos jogok újragondolását is jelentené, nevezetesen a „második esély” elnevezésű programok kiterjesztését, továbbá az ingyenes és megfelelő segítséghez való jogot stb. Vagyis olyan program vagy intézménytípus jönne létre – amelyre a hollandiai KMBO (= Kort Middelbaar Beroepsonderwijs: Rövidtávú Középfokú Szakirányú Képzés) a példa

–, ahol esélyt kapnának azok a diákok is, akik veszélyeztetettségük miatt és egyéb okokból már hátrat fordítottak a tanulásnak.

„AZ EGYENLŐ BÁNÁSMÓD STRATÉGIÁJA”

A stratégia célja a diszkrimináció megszüntetése, a normál és a speciális oktatás közötti kommunikációs csatornák létrehozása, illetve a lehetőségekhez mérten a speciális oktatásban tanulóit megkezdő tanulók bekapcsolódásának elősegítése vagy visszasegítése a normál képzésbe.

Az oktatási reformok egyik főszereplője a tanár. Képzésük a társadalmi igények mögött ballag, hiszen a „tantárgyorientált tanárképzésben nem kap kellő figyelmet a társadalmi vagy kulturális különbségek szociológiai és oktatási elemzése.”²² Mindemellett az iskola és a szülők közötti egészséges partnerkapcsolat kialakítása ugyancsak ösztönzően hathat az egyébként is nagy hátránnyal induló gyerekek iskolai teljesítményére. S bár többen tiltakoznak a családlátogatások visszaállítására, ez a tevékenység mégis meghatározó lehet azokban az esetekben, amikor a szülő(k) nem képesek partnerkapcsolatra. A probléma kezelésében nagy szerepet kapnának a szociális felsőoktatásban végzetek, akik a cigány családok, az önkormányzat és az iskola közötti kommunikáció megkönnyítésének feladatát kitűzve és a viszonyok együttes ismeretében hozzájárulhatnak a problémák kezeléséhez.

„EGYENLŐ EREDMÉNYEK STRATÉGIÁJA”

A pozitív diszkrimináció politikájának egyik sarkalatos kérdése az iskolaválasztás. Általános az a kép, hogy a hátrányos helyzetből induló tanulók legtöbbször hátrányos helyzetű iskola diákja. Ezeknek az intézményeknek a finanszírozása leginkább akkor lenne hatékony, ha a pénzügyi szükségleteket az iskolák egy általános kritérium-rendszer alapján határozhatnák meg, amely magába foglalná a külső tanácsadást, a tanárok célirányos továbbképzését, a tanulók tanulási folyamatának folyamatos értékelését stb. Így az iskolák önálló stratégiát alakíthatnak ki „saját” célcsoportjaiknak. Az érintett iskolák saját belátásuk szerint a kisebbségek számarányának és a problémák mélységének ismeretében elkészítenék a kisebbségek alulteljesítését megelőző, felzárkóztató programjaikat – ez a magyar helyi tanterveknek felel meg –, melyek eredményéről beszámolót készítenének. A finanszírozás mértéke az elért eredményektől függne – a kiváló eredményt elérők több, míg a kevesebbet felmutatók kisebb mértékben részesülnének pénzügyi támogatásban –, ezáltal az iskolák is ösztönözve lennének a tantervfejlesztésben, miközben a helyi önkormányzat felelőssége is nőne. Ezen a ponton ismét egy kínos/kellemetlen kérdéshez jutottunk. Jelen-

leg az érintett helyi önkormányzatok, hatóságok az oktatás fejlesztésére fordított állami költségvetésből az állami finanszírozás mellett pótfinanszírozásban részesülnek. S bár az etnikai kiegészítő hozzájárulást elviekben az önkormányzatok a kisebbségi oktatásra költik, számos alkalommal történik meg az, hogy a normatív támogatáson felüli összeget a települési önkormányzatok nem a támogatás céljának megfelelően használják fel, hanem másra költik. (Ezért több kisebbségi intézményvezető is javasolta a törvény módosítását, amellyel ellenőrizhetővé válna, hogy a kisebbségi oktatási célra felhasznált összeg valóban célba ér-e). A másik problémát az okozza, hogy jelenleg a cigányságra vonatkozóan nincs egyértelmű és számon kérhető programcsomag, ezért a cigány kisebbségi oktatásra fordítandó összeg felhasználása szinte ellenőrizhetetlen. Mindezekben túl Kaltenbach Jenő úgy véli, hogy az oktatásban célravezetőbb lenne a központi irányítás, az oktatás újrastrukturálása, hiszen a rendszerváltást követő decentralizáció szétzilálta a szakmai kommunikációs csatornákat, és megyei vagy önkormányzati szinten, középütt befagyasztotta az iskolák és a minisztérium közötti szakmai kommunikációt, bár az oktatás feltételeinek biztosítása továbbra is helyi szinten történne.²³

ÖSSZEGZÉS

Ezek a stratégiák nem önállóan, hanem egymást kiegészítve gyakorolhatnak nagy hatást azokban az esetekben, amikor a gyerekek hátrányos helyzetük miatt, segítő kéz nélkül kerülnek vakvágányra, illetve a társadalmi előítélet behatárolja társadalmi lehetőségeiket, az iskola pedig a tanulástól elidegeníti és újra és újra mellékvágányra tereli. Remélhetően a megfelelően szabályozott oktatásfejlesztési programjavaslatok a jövőben az eddigieknél pozitívabb eredményeket mutatnak, és valóban csökkentik a hátrányokat. Kivitelezésükhöz a megfelelő szakmai háttér elengedhetetlen.

JEGYZET

1 GLATZ Ferenc, 1992. 45. old.

2 KEMÉNY – HAVAS, 1994. In: <http://www.obh.hu/nekhu/ugyek/okta-2.htm>

3 KEMÉNY István, 1996. 71. old.

4 KEMÉNY – HAVAS – KERTESI: *1994-es cigányvizsgálatának adatai*. In: KEMÉNY, 1996. 81. old.

5 KALTENBACH Jenő adatközlése. Új Pedagógiai Szemle 1999/4. sz.

6 <http://www.obh.hu/nekhu/ugyek/okta-2.htm>

7 A hátrányos megkülönböztetés definíciója az UNESCO Egyezménye „Az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről” 1964. 11 tvr./1. cikkelye szerint a következő: „A »megkülönböztetés« kifejezésen értendő a fajon, bőrszínen, nemen,

nyelven, valláson, politikai vagy bármilyen egyéb véleményen, nemzetiségi vagy társadalmi származáson, vagyoni helyzeten vagy születésen alapuló minden olyan különbségtétel, kizárás, korlátozás vagy kedvezés, amelynek célja vagy következménye az oktatás terén való egyenlő elbánás megszüntetése vagy akadályozása, nevezetesen valamely személy vagy csoport kizárása az oktatás bármely fajtájában vagy fokozatában való részvételből; valamely személynek vagy csoportnak alacsonyabb színvonalú oktatásra való korlátozása; stb. Továbbá az »oktatás« szó az oktatás összes fajtáira és fokozataira vonatkozik, és kiterjed az oktatásban való részvétel lehetőségére; az oktatás színvonalára és minőségére, valamint a tanulmányok folytatásának feltételeire.” uo.

8 FORRAY, 1998. 53. old.

9 FORRAY, 1998. 56. old.

10 A cigányok három nagy csoportra oszthatóak. A legnagyobb a magyar cigányok/romungrók csoportja, mintegy a cigányság kétharmada tartozik ide. Ahogy a nevükből is sejthető, többségük magyar anyanyelvű, közülük csak néhány csoport beszél valamilyen cigány dialektust. A fennmaradó két csoport az oláh, illetve a román cigányok csoportja, ez utóbbi beásnak nevezi magát. Az oláh cigányok csoportjának Magyarországon a lovári, (lő)kereskedő csoportja a legnagyobb. A beások anyanyelve a román nyelvnek egy archaikus, nyelvújítás előtti dialektusa. Az utóbb említett csoportok a múlt század közepétől az első világháború végéig vándoroltak ki Romániából.

11 Jelenleg a pécsi Gandhi Gimnáziumban oktatják a beás és a lovári cigánynyelvet, valamint az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, a Pécsi Tudományegyetemen, a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán, a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán, a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán, illetve a Szegedi Orvostudományi Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán.

12 FORRAY, 1998. 4. old.

13 lásd: HAVAS – KEMÉNY – KERTESI, 1998. vagy LADÁNYI – SZELENYI, 1998., illetve CSALOG, 1973.

14 FORRAY – HEGEDŰS, 1990.

15 RADÓ, 2000. 48. old.

16 RADÓ, 2000. 48. old.

17 KOZMA, 1993. 209–210. old.

18 KALTENBACH, 1998.

19 FORRAY, 1998. 10. old.

20 NICAISE, 2000.

21 HIVA (Hoger Instituut voor de Arbeid) intézetben a Leuveni Katolikus Egyetemen készült. Az ajánlásokat összességében lásd: *Európa-melléklet*. Új Pedagógiai Szemle 2000/1. sz. 113–121. old.

22 uo.

23 vö. <http://www.obh.hu/nek/hu/ugyek/okta-2.htm>

IRODALOM

A kisebbségi oktatásban jelentkező visszasságok feltérképezése, elemzése. <http://www.obh.hu/nek/hu/ugyek/okta-2.htm>

CSALOG Zsolt: *Etnikum? Faj? Réteg?* Világosság 1973/1. sz.

CSEPELI György: *Kisebbség*. Kritika 1996/5. sz. 14–17. old.

FORRAY R. Katalin: *A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában*. Magyar Pedagógia 1998/1. sz. 3–16. old.

FORRAY R. Katalin: *Nemzetiségek, kisebbségek*. Educatio 1998/1. sz. 50–66. old.

GLATZ Ferenc: *Kisebbségek Magyarországon*. In: *História plusz*. Europa Institut Budapest, MTA Történettudományi Intézet, 1992. 42–45. old.

Ha az oktatásban nem történik semmi, remény sincs arra, hogy a diszkrimináció csökkenjen. KERBER Zoltán interjúja KALTENBACH Jenővel, a kisebbségi jogok országgyűlési biztosával. In: Új Pedagógiai Szemle 1999/4. sz. 3–11. old.

HAVAS Gábor – KEMÉNY István – KERTESI Gábor: *A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren*. Kritika 1998/3. sz.

KEMÉNY István: *A romák és az iskola*. Educatio 1996/1. sz. 71–83. old.

KOZMA Tamás: *Az etnocentrizmus*. Educatio 1993/2. sz.

LADÁNYI János – SZELENYI Iván: *Az etnikai besorolás objektivitásáról*. Kritika 1998/3. sz.

LESZNYÁK Mária – CZACHESZ Erzsébet: *Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók*. Valóság 1995/11. sz. 88–95. old.

MÉSZÁROS Árpád – FÓTI János: *Nemzetiségek, kisebbségek a XX. századi Magyarországon*. Regio 1995/3. sz. 3–34. old.

NICAISE: *Mindenkinek sikerül?* Új Pedagógiai Szemle 2000/1. sz. 113–121. old.

RADÓ Péter: *Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai*. Új Pedagógiai Szemle 2000/1. sz. 33–48. old.

SZINGER Veronika: *A magyarországi cigányság nyelvi helyzete oktatási szempontból*. (kézirat) 1997. 18 old.

A KUDARCOK OKAI

Orbán Viktor a zámolyi romák strasbourgi menekülésének kapcsán kijelentette, hogy a romák felemelkedése a tanuláson és a munkán keresztül vezet, érzékeltetve, hogy ha ezt ők is belátják, nem lennének ilyen nehéz helyzetben. Az idevágó kutatások egy része viszont azt bizonyítja, hogy az akarat megvan a cigányokban, az iskola és a foglalkoztatási rendszer viszont sokat tesz azért, hogy se tanulni, se dolgozni ne tudjanak.

A cigány gyerekek oktatási helyzete az utóbbi két évtizedben egyedül az általános iskola befejezése terén javult, a közép- és felsőfokú képzésben romlott. Az esélyegyenlőtlenségi indexekből kiderül, hogy a nem cigány gyerekeknek hatszor akkora esélye van a szakmunkásképző sikeres befejezésére, mint a cigány gyerekeknek, míg a középiskola befejezése szempontjából ez a különbség már több mint ötvenszeres: egy cigány gyereknek ötvenszer kisebb esélye van arra, hogy befejezett középiskolai végzettséget szerezzen és felsőoktatási intézménybe felvételizhessen, mint egy nem cigány gyereknek. Az esélyegyenlőtlenségek zöme az általános iskola 8. osztálya utáni továbbtanulásnál jelentkezik, a cigány gyerekek tizenhatszor kisebb eséllyel tanulnak tovább középiskolában, de ha már egyszer bekerültek oda, lemorzsolódásuk nem különbözik lényegesen a nem cigányokétól. Hiába viszonylag magas a nyolc osztályos végzettségűek aránya, a nyolcosztályos végzettség értéke szinte semmivé foszlott, s szakiskolai vagy szakmunkási végzettséggel is sokszor a munkanélküliek táborát erősítik a cigány tanulók.

iskolafokozat	nem cigány tanulók n	cigány tanulók c	esély- egyen- lőtlen- ség mértéke n/c
általános iskola 8 osztályát elvégzi	88,5	36,5	2,43
általános iskola után nem tanul tovább	8,6	66,4	0,13
általános iskola után szakmunkásképzőben továbbtanul	42,8	30,5	1,40
szakmunkásképzőt sikeresen befejezi	78,0	45,2	1,73
általános iskola után középiskolában továbbtanul	48,6	3,1	15,83
középiskolát sikeresen befejezi	86,3	61,0	1,42
középiskola után felsőfokon továbbtanul	26,7	26,7	1,00

1. táblázat. Továbbtanulási esélyek a megelőző iskolai fokozatot elérő normál korú tanulók százalékában (1981/82-es évfárat, Kertesi Gábor adata)

A cigány gyerekek oktatásáról szóló kutatásokat két kérdés izgatja: hogyan működik az oktatási rendszer, mit tesz és mit nem a cigány gyerekekért, illetve hogy milyen helyzetből érkeznek azok a gyerekek, akiknek többsége aztán kudarccal végzi iskolai pályafutását.

DEFICIT-ELMÉLETEK

A cigány gyerekek iskolai sikertelenségét egyrészt az etnikai és szociális hátrányokra, másrészt az oktatási intézményrendszer rossz működésére vezetik vissza. A családi helyzet kapcsán a szocializációt, a kulturális különbségeket, a nyelvi különbségeket és a hátrányos szociális helyzetet, az iskola vonatkozásában pedig a cigány gyerekek másságára történő reakciókat szokták kutatni. Bár abban a szakmabeliek is egyetértenek, hogy a két területet nem érdemes szétválasztani, mivel kölcsönösen hatnak egymásra, ugyanakkor nem mindegy, hogy a családot (vagy annak helyzetét) jelöljük-e meg a kudarc fő okaként vagy pedig magát az iskolát. Jelentős különbséget jelent az, ha azzal kezdjük az érvelést, hogy egy másfajta szocializáció és – ennek részeként – a tanulási motiválatlanság áll szemben az iskolával, a többségi normával, mint ha azt mondjuk, hogy a cigány családok ugyanúgy átlátják, hogy a társadalmi érvényesülés útja az iskolán keresztül vezet, aminek sikeres befejezésében egy rosszul működő, előítéletes oktatási rendszer az akadály.

A cigány gyerekek szocializációját a legváltozatosabban szokták „hiányosnak”, „gyengének” vagy finoman szólva „másnak” nevezni az ezzel foglalkozó kutatók. Bár mindhárom kategória azonos tartalommal szokott bírni, a „más” minősítésben legalább benne van az elfogadás. A cigány gyerekek szocializációjáról szóló kutatások hiányosak. Gyakran hivatkoznak Forray R. Katalin és Hegedűs T. András korábbi idevágó kutatásaira¹, amelyeket oláh cigány családok körében végeztek. Megállapításaik szerint ezek a családok rugalmasan kezelik az időt, nem kötött napirendben élik az életüket, ami megnehezíti az iskola időköttiségeihez való alkalmazkodásukat. Otthon a cigány gyerekek igényeit azonnal kielégítik, ami az önkontroll kialakulását akadályozza meg. A nevelés a fegyelmezés, a jutalmazás és a büntetés helyett a modellkövetésre épül, az iskola viszont nem így működik. Serdülőkorban felnőttként tekintenek rájuk, felnőtt problémákkal foglalkoznak, ez pedig szemben áll azzal, hogy az iskola továbbra is gyerekként kezeli őket. Elképzeléseik szerint a cigányok kulturális sajátosságainak és a szülői nevelési stílus másságának figyelembe nem vétele az iskolában eleve kudarcra ítéli a gyerekek iskolai sikerességét. Persze ez csak a cigány gyerekek egy részénél áll meg, mivel többségük nem él hagyományos közösségekben.

Derdák Tibor és Varga Aranka² szerint a rossz társadalmi helyzetnél jóval fontosabb a cigány tanulók kulturális háttere, az, hogy milyenek a családban a követendő minták, milyen a gyerekek szókinccse, amikor az iskolába érkeznek. „Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, bekarikázni, és összekötni (...) sem magyarul, sem más nyelven nem találkoznak az iskolához közelálló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: életük más dimenziókra épül.” A kétnyelvűség problémája szerintük eltölpül a szocializációs különbségekből fakadó nyelvi hátrány mellett, amit egyébként tanulmányukban Derdákék a társadalmi helyzethez kötnék: minél magasabb valakinek a társadalmi helyzete, annál jobban közelít az otthonról hozott szókinccs az iskolájához. Ez pedig elmentmond saját kezdő gondolatuknak, hiszen a végén mégis oda lyukadnak ki, hogy nem a kulturális, hanem a szociális helyzet a meghatározó.

A kétnyelvűségből eredő nyelvi hátrányokat szokás bagatellizálni, hivatkozva arra, hogy nincs olyan cigány gyerek ma Magyarországon, aki ne beszélne magyarul. Kontra Miklós³ nyelvész szerint viszont elvileg elképzelhető, hogy valóban nincs ilyen gyerek, csakhogy azt még nem vizsgálta meg senki, hogy mennyire jól beszélnek ezek a gyerekek magyarul, amikor iskolába kerülnek. Véleménye szerint a cigány népesség egy része tannyelvi diszkrimináció áldozata, amit Kemény István 1994-es kutatása is alátámasztani látszik, aki azt találta, hogy az általános iskola nyolc osztályát el nem végző 25–29 éves romák között a legnagyobbak és valószínűleg a legfontosabbak az anyanyelvi különbségek. A nyolc osztálynál kevesebbet végzők közül a magyar anyanyelvű cigányok 22,9 százalékot, a román anyanyelvűek 41,6 százalékot és a cigány anyanyelvűek 48,2 százalékot tesznek ki.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor⁴ szerint is az iskolát megelőző családi szocializációban, illetve a gyerekek iskolaérettségének hiányosságában kell keresni az iskolai kudarc fő okát. Ez nem azt jelenti, hogy ők ne tulajdonítanak jelentőséget az iskola előítéletességének, szegregáló szándékának, arra való képtelenségének, hogy cigány gyerekek tömegeivel megbirkózzon, vagy ne tulajdonítanak fontosságot a település- és lakóhelyi hátrányoknak, de fontosabbnak tartják a szocializációs hátrányokat, amik nem feltétlen a cigányságból, hanem a szülők alacsony iskolázottságából, szegénységéből, az írás-olvasási események és élmények szinte teljes hiányából fakadnak.

Csapó Benő⁵ oktatáskutató szintén azt találta, hogy a szülők iskolázottsága erősen befolyásolja a gyerekek iskolai teljesítményeit. Nem cigány gyerekek iskolai vizsgálatánál ugyanazokat az összefüggéseket találta a szülők iskolázottsága és a gyerekek iskolai teljesítménye között, mint a cigány gyerekek esetében.

TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

A cigány gyerekek tanulási motivációjának hiánya szinte már közhelyszerű a kudarc okainak felsorolásában. A motivátlanság okait két okra szokták visszavezetni. Az egyik szerint az már a családban kialakul, mivel az iskolában megszerezhető tudás értéke a romák életstratégiáiban alacsony, s a munkanélküliség hatására még inkább leértékelődött. Mások viszont úgy gondolják, hogy a gyerekek a sorozatos kudarcok és az idegenség élménye következtében az iskolában válnak motivátlanná.

Csapó Benő⁶ szerint a szülők iskolázottsága és az iskolai motiváltság között szoros összefüggéseket találunk. A gyerekek általában ugyanazt a szintet vagy egy iskolázottsági fokkal többet szeretnének elérni, mint amivel a szülők rendelkeznek. Majdnem egy az egyben leképezi a gyerekek ambíciója a szülők meglévő végzettségét. Akiknek viszont a legkevésbé iskolázottak a szülei, azok nemcsak az ambícióikat, hanem a lehetőségüket tekintve sincsenek abban a helyzetben, hogy messzebbre tekintsenek.

Ennek ellenére az általános iskolás cigány gyerekek szegregációjával foglalkozó Liskó Ilona a Havas Gáborral és Kemény Istvánnal közösen végzett kutatásában⁷ azt találta, hogy a szülők nem érik be az általános iskolai végzettséggel, szakmunkás képezést, érettségit, diplomát szeretnének gyerekeiknek: alsó-középosztálybeli elvárások szerint gondolkodnak. Sokan addig iskoláztatják a gyereket, ameddig a gyerek akarja, amiből az következik, hogy igenis felméri a szülők az iskoláztatás jelentőségét, saját helyzetükhöz képest felfelé küldenék gyerekeiket, annak ellenére, hogy az adatok szerint iszonyatos a szegénység, és otthon is elkelve a gyerek munkájából származó bevétel. Ehhez képest a cigány és nem cigány gyerekek között a legnyíltabb törés a középiskolai továbbtanulásnál áll be. 1994-ben a továbbtanuló nem cigány gyerekek száma a 16 éves korcsoportban 60 százalék, míg a cigány gyerekeké 6 százalék volt. Ez tízszeres esélykülönbséget jelent közöttük. Liskóék kutatása szerint a magas munkanélküliség (70 százalékban egyik szülőnek sincs, 24 százalékban az egyik szülőnek nincs munkája), az ebből származó szegénység és az iskola rossz működése áll a gyerekek iskolai sikeressége útjában. Az igazi problémát tehát nem a cigány családok iskolához fűződő motivátlansága és érdektelensége jelenti, hanem az, hogy nagyon magas a tartós munkanélküliek aránya, akiknek már esélyük sincsen visszatérni a munkaerőpiacra. A jelenlegi helyzet azt is nehezen teszi lehetővé, hogy a cigányság pusztá megélhetése megoldódjék, márpedig minél hosszabb időt tölt el a cigányság a jelenlegi helyzetben, annál erősebbek lesznek „a szegénység – iskolázatlanság – munkanélküliség – szegénység ördögi körei”.⁸

Az iskolákat fenntartó önkormányzatok hivatalnokai, illetve az iskola igazgatói vagy nagyobb iskolák esetében az osztályfőnökök viszont

továbbra is tartják magukat ahhoz az elképzeléshez, hogy a családi háttér okozza a gyerekek sikertelenségét. 90 százalékban úgy gondolják, hogy maguk a cigányok a bajok okozói, a pedagógiai módszerek 11 százalékban, a többségi társadalom előítéletei pedig csak 7 százalékban játszanak szerepet szerintük. Liskóék azt találták, hogy a cigány gyerekek iskolai előmeneteléért felelős embereknek nincsen probléma- és felelősségtudatuk ezekkel a gyerekekkel szemben. A kutatók szerint nem igazán a cigánysággal magával van problémájuk, hanem egy középosztálybeli értékrend áll szemben azzal a szegénykultúrával, ahová a cigányokat is sorolják.

Forray és Hegedűs⁹ kutatásukban azt találták, hogy a motivációs szint a szülők iskolázottságánál szorosabban függött össze a család polgári életbe való beilleszkedésének óhajával.

Imre Anna¹⁰ szakképző intézetekben végzett kutatása szerint a cigány gyerekek motiváltabbak voltak, mint a nem cigányok, bár hozzáteszi, hogy a középiskolába járás eleve a jobb társadalmi környezetből érkező cigány gyerekeket érinti.

Bogdán János¹¹ is magasan motivált gyerekekről ír, szerinte a nehéz szociális helyzet nem jelent feltétlenül kulturális ingerszegénységet a családban.

Az itt röviden ismertetett eredményekből egyrészt kitűnik, hogy nem lehet egységesen kezelni a cigány gyerekek szociokulturális háttérét, másrészt, hogy inkább megfelelési törekvés él a családokban, mint annak ellenkezője. Mítosz tehát, hogy a cigányokat nem érdekli az iskola.

AZ ISKOLÁK KUDARCAI

A kulturálisdeficit-elméletek túlhangsúlyozása, mivel a cigányság sem kulturálisan, sem területileg, sem társadalmilag nem egységes, azért is veszélyes, mert ha deficitekkel küzdő csoport tagjaként közelítenek mindannyiukhoz, akkor ez valós hátrányokat eredményez azoknál is, akik nem úgy érkeztek az iskolába. Ez a több szempontból is különböző, nem homogén csoport mégis szinte egységesen felülreprezentált az iskolai sikertelenségek listáján, ami az iskola előítéletes, szegregáló jellegére utal.

Átfutva az elmúlt öt-tíz évben született oktatási javaslatokat, szakértői hozzászólásokat, indulatos publicisztikákat arról, hogy végre mit kéne tenni, azt találjuk, hogy folyamatosan ugyanazokról a problémákról írnak, hasonló javaslatokat fogalmaznak meg, és ugyanazzal az egy kézen is megszámolható „modellértékű” iskolával példálózhatnak, amelyek mindössze pár száz cigány gyereket érintenek az országban. Vagyis a probléma súlyossága ellenére sem mozdult előre a cigány gyerekek közoktatásbeli integrációja.

Természetesen születtek újdonságok: léteznek projektek és modellek, cigány népismereti könyvek hevernek hónapok, sőt évek óta kiadatlanul az Oktatási Minisztérium asztalán, megjelentek előítéletes, közönyös vagy a cigányságot meg sem említő társadalomismereti könyvek. Vannak multikultúrára nevelő programok, beszélnek interkulturális oktatásról (mintha ez a fogalom kezdené felváltani a multikultúrát: míg az előző az egymás mellett élésre, addig az utóbbi az egymásra való kölcsönös hatásra helyezi a hangsúlyt) és ez jó is lenne így, de ezekről inkább csak konferenciákon esik szó. Kevés a megvalósult program, ha működik is valami ebből, az partikuláris és elenyésző számú: az iskolán belül talán van egy ilyen osztály, kihangsúlyozva, hogy kísérleti jellegű, továbbá alternatív és reform egyszerre, ami gyakran annyira kirívó és újszerű, hogy meg is szűnik mondjuk egy igazgatóváltással. Vagy ha túl is éli a kezdeti időszakot, nincs folytatása, és a gyerekek szétszélednek további sikerek nélkül.

A sok pozitív kezdeményezés ellenére siralmasak a cigány gyerekek oktatási mutatói. Számarányukhoz képest felülreprezentáltak a speciális iskolákban, a speciális osztályokban, kisebbségi program helyett folyamatosan felzárkóztatják őket, iskoláik rosszul felszereltek és a legrosszabb minőségű mutatókkal bírnak. Gyakran elkülönítve bukdácsolnak előre, hogy aztán túlkorosan vagy magántanulóként bekkeljék ki a tanköteles éveket. Ha tovább tanulnak, főleg a legrosszabb presztízsű szak- és szakmunkásiskolákba kerülnek, akik az intézmény és a pedagógusok fenntartásáért még a gyenge bizonyítványúakat is boldogan felveszik. Ez viszont csekély eredmény, mert a többség papírral a kezében sem kap munkát. (2., 3. táblázat)

település	cigány (%)	nem cigány (%)
Budapest	81,2	18,7
megyeszékhely	92,1	7,8
város	70,7	29,9
község	90,5	9,4
kisközség	95,5	4,4
összesen	86,2	13,8

2. táblázat. Cigány és nem cigány gyerekek aránya a kisegítő osztályokban településtípusok szerint

Budapest	16,7
megyeszékhely	6,3
város	23,1
község	33,7
kisközség	43,6

3. táblázat. Tanít-e a kisegítő iskolában pedagógus végzettség nélküli tanerő (az igen válaszok, %)

Az iskolák sikertelenségének okaként azok minőségét szokták első helyre tenni. A családi szocializáció hangsúlyozásához hasonlóan ez is megosztja a szakértőket. Kertesi¹² szerint kevésbé fontos az az összefüggés, miszerint minél ellátottabb egy iskola, annál kisebb a sikertelen tanulók száma. Ők azt találták, hogy azokban az iskolákban rossz az általános iskolás gyerekek teljesítménye, ahol a cigány tanulók száma magas, ami viszont már az iskolát megelőző családi szocializációval magyarázható. (Mintha figyelmen kívül hagynák, hogy egy jó mutatókkal ellátott iskolában sem feltétlen kapja meg azt a cigány gyerek, amit a többiek.) Csongor Anna¹³ kutatásaiban ennek pont az ellenkezőjét találta: a telepi gyerekek rossz teljesítménye és a rosszul felszerelt iskolák erősen korreláltak egymással. (Csongor Anna 90-es évek eleji összes megállapítása olyan, hogy azt tíz évvel később is leírhatta volna.) Liskóék kutatásából az derül ki, hogy minél kisebb egy település, annál erősebb a szegregációs késztetés, márpedig köztudott, hogy a cigány gyerekek többsége kistelephelyen él.

település	tanulók %-os megoszlása	cigány tanulók %-os megoszlása	cigány tanulók aránya
Budapest	15,93	9,07	4,05
megyeszékhely város	18,77	10,82	4,10
község	27,96	23,90	6,08
összesen	37,34	56,22	10,72
	100,00	100,00	7,12

4. táblázat. Az összes tanuló és a cigány tanulók száma, százalékos megoszlásuk, valamint a cigány tanulók aránya településtípusok szerint (Kertesi, Kézdi, 1996)

Az, hogy a cigány gyerekek sikeres oktatása kisebbségi oktatási intézményekben vagy az iskolák integrált oktatásában jobb-e, szintén megosztja a szakértőket. A kisebbségi oktatás mellett voksolók arra hivatkoznak, hogy így „a kulturális eredetű összeillési zavar csökkenthető” (az iskolarendszer és a cigány gyerek között)¹⁴, de azt Radó is elismeri, hogy ez az erős szegregációs nyomás miatt életveszélyes, illetve csak középfokon és óvodában véli elképzelhetőnek. Mester Zsuzsa viszont nem ért egyet az elkülönült iskolákkal, hanem az egyéni érvényesülést segítő iskoláztatást gondolja megfelelőnek. „Nem cigány modell-iskolákba kell járatni a gyerekeket, hanem a legkülönfélébb iskolákat kell elérhetővé tenni a számukra.”¹⁵ A cigány tanulók iskolai pályafutásában azt tartja a legmeggrázóbbnak, hogy nem érezhetik magukat sikeresnek a hagyományosnak mondott pedagógiai eljárások közepette.

A homogén cigány osztályokat azonban mindannyian a szegregáció eredményének tartják, megállapítva, hogy ahol alacsonyabb a követel-

ményszint, ott csökken a teljesítménymotiváció, a jó képességűek is szintjük alatt teljesítenek ott, ahol a megtanulandó anyagot a minimumra viszik le. „A homogén osztályok elmélyítik a cigány és nem cigány gyerekekben a különbözőség érzését, ami pedig az előítéletek rögzítésének biztos módja. Az előítéletesség és a szegregáció negatívan hat mind az iskolai teljesítményre, mind az önértékelésre. A homogén osztályokban teljesítményükben leromlott gyerekeknél ráadásul a pedagógusok is igazolni látják saját negatív elvárásait, s így jogosnak érzik a csökkentett tananyag oktatását cigányoknak, mondván, hogy ők úgysem képesek többre”.

Az iskolák pedagógiai gyakorlata, még ha a többségi nem cigány gyerekeknél sikeres is, a cigány gyerekeknél csődöt mond. Az oktatási rendszer (illetve működtetői) szerint ez legkevésbé sem az alkalmazott pedagógiai gyakorlatot, hanem sokkal inkább a cigány gyermekek taníthatóságát kérdőjelezi meg. Végeredményben pedig nemhogy segítené kiegyenlíteni a cigány gyerekek hátrányait, hanem a magántanulói státussal, a homogén cigány osztályokkal és a fogyatékosok iskoláival még konzerválja is azokat.

KEMÉNY ADATOK

Az elmúlt hat évben az iskolákban a roma gyerekek aránya a demográfiai trendnek megfelelően 10 százalékkal emelkedett. Babusik Ferenc szerint¹⁶ a gyógypedagógiai képzést folytató osztályokban a cigány gyerekek aránya magas, annál inkább, minél magasabb az iskolában a cigány gyerekek aránya. Ez pedig azt támasztja alá, hogy a speciális iskolába való kerülés független a sérültség individuális okaitól. Ahol magas a cigány gyerekek aránya az iskolában, ott a cigány magántanulók számaránya is nő, 25 százalék feletti számaránynál a magántanulók több mint 80 százaléka cigány származású. Az iskolák helyi önkormányzati támogatása nem arányos az önkormányzatok normatív bevételeivel. A támogatás nem követi a rászorultságot, az iskola méretét és a roma tanulók arányát. Cigány gyerekek akkor mehetnek viszonylag legsikeresebben középfokú oktatási intézménybe, ha olyan intézményben tanultak, amelynek mérete közepes, illetve ahol nincsen felzárkóztató képzés.

A teljesítményre és nem a személyközpontúságra berendezkedett iskolákban a cigány gyerekek legnagyobb „töréspontja” Mester Zsuzsa szerint az, hogy „ezek a gyerekek még csak nem is képzelhetik el magukat bárminek az életben. S ebben fantáziájuknak nem a képességeik szabnak határt.” Ez a mondat az „Alternatív megközelítések a roma tanulók oktatásában” című konferencián hangzott el, ahol ezt tartották a legkifejezőbb gondolatnak. De vajon tudják-e ezt az iskolákban is?

JEGYZET

1 FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: *Az együttélés rejtett szabályai. Egy cigány csoport sikerének mértéke és ára egy iskolában.* Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985.

2 DERDÁK Tibor – VARGA Aranka: *Az iskola nyelvezete – idegen nyelv.* Regio 1996/2. sz. 150–174. old.

3 KENDE Ágnes: *Aki a nyelveket hierarchizálja, az az embereket hierarchizálja.* Interjú KONTRA Miklós nyelvessel. Amaro Drom 2000. május

4 KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor: *Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlat.* In: *Cigányok és iskola.* Educatio Füzetek 3. Bp, 1996.

5 KENDE Ágnes: *Mindenkit lehet tanítani.* Interjú CSAPÓ Benő, a szegedi egyetem pedagógia tanszékének egyetemi tanárával. Amaro Drom 2000. október

6 ld. KENDE Ágnes uo.

7 Ez a kutatás még feldolgozás alatt áll, nincsen publikálva.

8 KERTESI Gábor: *A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984 és 1994 között.* Közgazdasági Szemle, 2000. május

9 FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: *Támogatás és integráció: oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához.* Oktatókutató Intézet, Bp, 1991.

10 IMRE Anna: *Cigány tanulók a szakmunkásképző iskolákban.* Educatio 1999. nyár

11 BOGDÁN János: *A cigány oktatásfejlesztési programokról.* Iskolakultúra 1996/4. sz.

12 ld. KERTESI – KÉZDI, 1996.

13 CSÖNGÖR Anna: *Cigány gyerekek az iskolában.* Phralipe 1992/2. sz.

14 RADÓ Péter: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról.* NEKH, Bp, 1997.

15 Elhangzott az *Alternatív megközelítések a roma tanulók oktatásában* című munkakonferencián Pilisborosjenőn 2000. június 7-én.

16 BABUSIK Ferenc: *Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében.* Delphoi Consulting, 2000.

CIGÁNY TANULÓK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN (EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI)

Az alábbiakban összefoglaljuk néhány olyan tapasztalatunkat, amelyeket egy fővárosi kerületben gyűjtöttünk a közelmúltban a kőbányai önkormányzat Emberjogi és Kisebbségi Bizottsága megbízásából. A kutatás fő eleme a valamennyi hetedikes számára készült kérdőív és az általuk írott fogalmazások voltak, amelyeket interjúkkal egészítettünk ki. Itt csak a kutatás főbb eredményeit ismertetjük (a részletes jelentés a Kőbányai Önkormányzatnál és az oktatáskutató Intézetben tekinthető meg). A kutatás nemcsak a cigány gyermekekre, hanem más etnikumokra is kiterjedt. Itt azonban csupán a hangsúlyosan kezelt kérdésről, a cigány gyermekek iskolai helyzetéről lesz szó.

AZ ETNICITÁSRÓL

Az etnikai hovatartozás kérdését nemzedékek során át egyénileg a félelem, társadalmilag a diszkrimináció kísérte, majd a hivatalos közöny övezte. Természetes, hogy máig sem sikerült feloldani a görcsöket: tabuk, cenzúra és öncenzúra állja útját a tudományos és a gyakorlati vizsgálatnak.

Ez indokolthatja, hogy a felkeresett iskolák egyike kereken megtagadta az ilyen kényes kérdésre irányuló vizsgálatban való részvételt, egy osztályfőnök névtelen levélben tiltakozott a kérdésfeltevés ellen, az egyik osztályban több hetedikes írta fogalmazás helyett a nyilván sugalmazott mondatot: „nem gyerekekre tartoznak az ilyen kérdések”. És ez a magyarázata egy további kutatási eredménynek is. Alig néhány százaléknyi volt a több száz hetedikes között, aki magát valamely magyarországi kisebbségi népcsoporthoz sorolta – beszámítva még a származás tudatát is –, a barátok között viszont meglepően magas (az említések majdnem fele!) a különböző etnikumokhoz tartozók aránya. Tehát beszédtema az etnikai hovatartozás, ám „nem illik”, esetleg szégyenletes (?) ezt önmagunkról bevallani.

Az érdeklődés felületi vagy felületes, mert nagyfokú tájékozatlanság jellemzi nemcsak az általános iskolásokat, hanem még a gimnazistákat is a hazánkban élő népcsoportokról, nemzetiségekről. Még pusztán létüket, nevüket is alig ismerik, fogalmuk sincsen történetükről, létszámukról, területi elhelyezkedésükről, iskolázási lehetőségeikről. A cigány-

ság belső megoszlásáról, nyelvéről, kultúrájáról gyakorlatilag semmit nem tudnak.

Mindez együtt jelentkezik a növekvő etnikai feszültségekkel, különösen a cigányellenességgel, s félő, hogy fokozódik a cigányság félelem által gerjesztett elzárkózása, agresszivitása is. Van nyoma az idegenellenességnek is, a bevándorlókkal szembeni türelmetlenségnek. A bőrszín jelentősége fokozódik: ez szolgál a cigányok azonosítására, általában az etnicitás kérdése e körül kristályosodik ki. A nem-fehérek között egyedüli kivételnek a kínaiak tűnnek: velük kapcsolatban csak pozitív vélekedésekkel találkoztunk. Jobban megoszlanak a nézetek a szomszédos országokból érkezett – magyar vagy nem magyar etnikumú – bevándorlókkal szemben. Ezzel is összefüggésben a „skinhead-problematika” rendkívül erősen él a tanulók között, heves elutasítással és rokonszenvvel egyaránt lehet találkozni.

A hetedikeseiktől kapott írásos anyagok azt jelzik, hogy idegenellenesség, cigányellenesség a tanárok között is előfordul. Természetesen nem lehet kötelezővé tenni, hogy bárki szeressen egy népcsoportot. Azt azonban elő lehet és elő kell írni, hogy munkája során, nyilvánosság (különösen tanulói nyilvánosság) előtt ne ellenséges vagy előítéletes nézeteket valljon. Ez egyszerre alkotmányos és elemi etikai kérdés. Riasztó példa, hogy egy állampolgári ismereteket oktató tanártól hallották tanítványai: „A zsidókat nagy orrukról lehet fölismerni”.

A társadalmi, gazdasági bizonytalanság, az orientációs minták megkérdőjelezése, a jövő körvonalainak homályossága egyik legfontosabb összetevője és oka a mássággal szembeni türelmetlenségnek, intoleranciának. Ez adatainkban is tükröződik: összefüggés mutatkozik a tanulók, valamint az iskola társadalmi helyzete és az általános attitűdök között. Az ellenségképnek az a lényege, hogy a társadalmi, politikai, gazdasági nehézségek okaiként nem társadalmi folyamatok, hanem egyes embercsoportok jelennek meg. A bűnbakképzés sajátossága, hogy az emberek mindennapi életük nehézségeinek okát nem a társadalomban, hanem egyes feltűnő, másnak látszó embercsoportokban keresik. Különösen feltűnő a cigányság kriminalizálása, azaz jellemzően gyakori említése különböző bűntettek összefüggésében.

Égetően szükséges annak tudatosítása, hogy minden olyan társadalmi-politikai helyzetben, amelyet az átalakulások nyomán törvényszerűen jelentkező bizonytalanság jellemez, a rasszizmus sokak számára jelent „biztos” magyarázatot. Politikaként, ideológiaként ma kevéssé jelent veszélyt, annál inkább társadalmi jelenségként, a mindennapi élet filozófiájaként megjelenő formájában veszélyes. A családok rossz szociális helyzete, a munkanélküliség és az alacsony képzettség együttesen hajlamosíthat az efféle bűnbakkeresésre.

EGYÜTT VAGY KÜLÖN?

A helyi cigányságra ugyanaz érvényes, mint a többi népcsoportokra: töredékük ért vagy beszél ősei nyelvén (cigányul). Csekély sikert jósolnánk ilyen körülmények között az olyan iskolai programnak, amely a nyelvtanítást tenné központjába. Nyelvi foglalkozásokat azonban érdemes szervezni nem föltétlenül a cigány nyelv tanulása – kiváltképpen nem „iskolaszerű” elsajátíttatása –, hanem megismertetése és az elismerés deklarálása céljából. A cigány nyelv oktatásával kapcsolatban az is indokolja a mértéktartást, hogy a cigányok szegregálását sokan éppen önálló nyelvükre hivatkozva tartanak szükségesnek.

A cigányság mint kultúrateremtő népcsoport iskolai megjelenítésére számottevő igény mutatkozik. Kiemelkedően fontos, hogy a cigányság az iskolákban is vállalhassa ezt. Ez a feladat nem hárulhat csupán azokra az iskolákra, ahol nagyobb számban tanulnak cigány tanulók. Mindenhol lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a cigány kultúra bemutatkozzék. A cigányellenes előítéletek mennyisége és intenzitásuk ugyan iskolánként nagymértékben különbözik, de minden tanuló állást foglal „cigányügyben” valahogyan. Eltérően más magyarországi etnikai kisebbségtől – elsősorban a nemzetiségektől – a cigányok többsége személy szerint azonosítható. Ez akadálya az asszimilációnak (beolvadásnak a felismerhetetlenségig), és mindenkit kényszerít arra, hogy állást foglaljon velük kapcsolatban. A pozitív attitűdök kialakításában – a cigányság „öngyűlöletének”, megbélyegzettségének leépítését beleértve – elengedhetetlenül fontos megismerésük és megismertetésük. Annak felismerését és felismertetését kell célul tűzni, hogy a saját kulturális hagyomány nem kizárólagos értékű: minden társadalomnak, társadalmi csoportnak megvan a saját kulturális öröksége, s ezek nem helyezhetők el hierarchikus szerkezetben, alá-fölérendeltségben.

Az iskolák összetételének, programjainak, „ideológiáinak” függvényében egyaránt lehet szó a tanórai foglalkozásokon belüli és tanórán kívüli programokról. Lényegesnek azt látjuk, hogy minden iskolás találkozzon pozitív cigányképpel. Az elvontan humanista, antirasszista beállítódásuk számára tapasztalati alapot, maguknak a cigányoknak önbecsülésük növelését, továbbá legalább a nyílt cigányellenesség csökkentését – ezzel az etnikai jelmezű konfliktusok lehetőségének korlátozását – szolgálnak az ilyen programok.

Az egyes iskolák vizsgálata alapján kiemeljük, hogy a cigányok iskolánkénti becsült száma nincsen kimutatható összefüggésben a cigányellenes megnyilatkozások élességével, gyakoriságával. A gyerekek kétötöde a cigányok és nem cigányok közös osztályokban szervezett oktatását javasolja, illetve a tanítási órákon kívül szervezett közös programokat látna szívesen. Az így nyilatkozóknak a fele egymás megismerését tekinti egyik kiemelkedő iskolai célnak: a multikulturális ok-

tatás lehetőségére mutatnak ezek a megfogalmazások. Példaként idézünk egy-két szép mondatot, amelyek azt is bizonyítják, mennyire megértők tudnak lenni a kiskamaszok másokkal, cigány társaikkal szemben: „Fontos lenne az is, hogy beszéljessünk a cigány gyerekekkel, önbizalmat adjunk, hogy ne érezzék alsóbbrendűnek magukat!” „Megpróbálnám őket nem cigány gyerekekkel összebarátkoztatni, hogy megismerjék egymás természetét, kultúráját.” „Akik nagyon szegények, mert a munkahelyeken nem fogadták be őket, mert cigányok, azoknak segítyt adnék. Ne csak mindig tanuljanak és szomorúak legyenek, mert a magyar gyerekek nem fogadják be őket.”

Önmagában örvendetesen magas lenne ez az arány, ha nem kellene arra utalnunk, hogy az összes nem válaszoló hetedikes számára a jobbik esetben is közömbös cigány kortársai (iskolai) helyzete. Így is érdemes azonban hangsúlyozni, hogy a legnépesebb azoknak a tanulóknak a csoportja, akik nyitottak cigány társaik irányában.

Az előbbiekhöz viszonyítva félfannyian vannak, akik külön osztályba járatnák a cigányokat, de nem zárnák ki a közös programok lehetőségét. Az ilyen megoldást preferálók nem kívánják ugyan valamennyi iskolai tevékenység közös szervezését, de hajlandók legalább iskolatársnak elfogadni a cigányokat. Például: „A cigányokat egy vagy több osztályba összeraknám. Délutánonként szakköröket és vetélkedő ünnepeket szerveznék, ahol megismernénk egymást.”

Ugyanennyien létesítenének külön iskolát a cigányoknak, lehetetlené tennék vagy egyenesen tiltanak a „fehérekkel” való kapcsolatokat. Akad néhány cigány tanuló is, akik a cigány tanulók védelmében javasolnák az elkülönítést. Ez az elzárkózó attitűd társadalmilag ugyan kevésbé veszélyes, mint a kizárás, de korántsem üdvözlendő: a távolságot nem csökkenteni, hanem növelni törekszik. A cigányok külön iskolában való szegregálása rendszerint azt fejezi ki, hogy az illető a teljes térbeli elkülönítést helyesli. Például: „Külön épületbe helyezném őket, és az osztályokba csak cigányokat raknék. Az iskolai rendezvényeken nem jelenhetnének meg, az övékét külön épületben rendezném.” Szélsőséges cigányellenességet (a cigányok elkergetését az országból, kiirtásukat stb.) a válaszolóknak mintegy 2 %-a képviselt. Ez az arány természetesen alacsony, ám veszélyessége annál nagyobb: nem számosságuk, hanem hatásuk miatt. Aligha tévedünk, ha feltételezzük, hogy a teljes térbeli szegregációt követelők alkotják a tömegbázist a szélsőségesek számára. Ez együtt már számban és arányban sem csekély: csaknem minden ötödik hetedikest jelenti.

ANTIRASSZIZMUS ÉS „CIGÁNYISKOLÁK”

Azok az iskolák, ahol szélsőséges cigányellenességgel egyáltalán nem, elutasító véleményekkel is ritkán találkoztunk, két csoportba sorolhatók.

a) Az egyenletesen jó tanulmányi teljesítményt nyújtó, társadalmi összetétel szempontjából magasabban kvalifikált szülők gyermekeit vonzó iskolák, illetve olyan iskolák, amelyek vonzáskörzetében nem történtek nagyobb mértékű változások. Jellemző iskolai ideológia a nagyobb, a több párhuzamos osztállyal működő iskolákban, hogy nem törekednek a tanulók képességei szerint „jó” és „gyenge” osztályokat létrehozni. Feltételezhető, hogy a toleráns iskolai klímához hozzájárul az integratív megoldások keresése az iskola szervezésében. Ilyen iskolákban nincsen „cigányprobléma”, és nem is azért, mert kevés vagy nincsen cigány tanuló. A gyerekek nagy része el tudott képzelni olyan iskolát, ahol sok a cigány tanuló, voltak javaslataik a támogatásra, tehát foglalkoztatja őket is ez a probléma. A tanulók otthonról hozott toleráns nézeteit és magatartását az iskolai közösségek erősítik, támogatják. Ezekre az iskolákra támaszkodni lehet, mint „innovációs központokra”, hogyha a kerület iskolái között – nemcsak tanárai, hanem tanulóik között is – szerves, gyakori kapcsolatok fejlődnének ki.

b) A „cigányiskolák” képezik a másik csoportot. Közös jellemzőjük, hogy tanulóiknak viszonylag nagy és növekvő hányada cigány, a tantestületek és a tanulók számára is megszokott, természetes helyzet az együttélés, együtt iskolázás. Bár a tanulók családjainak többsége igen rossz anyagi körülmények között él, nagy mértékű a munkanélküliség, ezekben az iskolákban kevésbé jellemző a bűnbakkeresés a társadalmi-gazdasági problémák értelmezésére.

Modellszerűen kétféle eljárással találkoztunk, amelyekhez hasonlóak nyilván sokfelé vannak szerte az országban.

Az egyik iskola tudatosan keresi az olyan módszereket, amelyekkel a cigány tanulók önbecsülését növelheti. A cigány kultúra ápolásának igen különböző, adaptív, ötletes megoldásaival kísérletezik, bevonva a munkába külső segítőköt és külső finanszírozókat (táncsoport, „gitársuli”, szoros kapcsolat a Roma Ifjúsági Klubbal, nyári táborok stb.). Ha valahol, akkor itt elképzelhető cigány nyelvi oktatás is, mert bár kevesen ismerik a nyelvet, élénk az érdeklődés a saját kultúra iránt. Az iskola vezetése és tantestülete tudomásul veszi, hogy a tizenéves lányok csoportjukban már szinte felnőttnek számítanak, hogy az iskola számukra a társadalmi élet fontos színtere: ezért a szokatlanul igényes öltözködés, a smink. Nem kényszer a levetkőzés testnevelésórán, a nagyobb fiúk – nagyjából a 12 éven felüliek – megkapják azt a tiszteletet, amelyet ők „felnőttként” igényelnek. A pedagógiai program kialakításában természetesen döntő az iskolavezetés és a tanárok személye,

érdeklődése. Tény azonban az is, hogy az itteni cigányság szervezetebbnak és öntudatosabbnak tűnik, arányuk legmagasabb a kerület általános iskolái között. A beiskolázási körzet, különösen a bérkaszárnnyák lakóit a kerület más részeiben félelemmel elegy lenézéssel emlegetik. Ez a megbélyegzettség is hozzájárulhat ahhoz, hogy erősödik a „mi-tudat”, és növeli az összetartozás érzését. Igen fontos, hogy az összetartozás egyik eleme az iskola működése lehet. A programok ilyen súlyozása is okozhat problémát, amelynek megoldása nagy pedagógiai érzékenységet kíván. Legfontosabb az a kérdés, hogyan lehet egyenlő esélyeket adni a szociálisan hasonló helyzetű, de nem cigány gyerekeknek. A szerintük legkedvezőbbnek ítélt integrált eljárások – a cigányok szükséges pozitív diszkriminációja mellett is – azt jelentenék, hogy a nem cigányok is vegyenek részt cigány-programokban, amennyiben ezt igénylik. A cigány kultúra ápolása – hasonlóan más népcsoportokéhoz – nem kell föltétlenül a származás vagy etnikai hovatartozás alapján történjen. Tudjuk, hogy erről nem kizárólag az iskola dönt, hanem a finanszírozó szervezetek. Ha szükséges, velük szemben is nyíltan érdemes vállalni, hogy a cigányság jobb megismerésére törekvő nem cigányok is részt vegyenek programokban.

Problémát jelenthet az is, ha homogén cigány iskola alakulna ki. Ez legitimálná a cigányság teljes szervezeti és térbeli elkülönítésének lehetőségét és jogosságát. Már rövidtávon is számítani kellene arra, hogy a cigányság bezárkózása, gettóizálása fokozódik, és megnehezül az egyenrangú társadalmi beilleszkedés. Ám nem utasíthatjuk el teljes egészében a cigányoknak szervezett, őket támogató iskola gondolatát két okból sem. Egyrészt kialakulhatnak kényszerhelyzetek, amikor a társadalmi környezet nem cigány lakossága egyszerűen kivonul az iskolából. Másrészt mind elméletileg, mind a gyakorlatban lehetőség van arra, hogy gyors ütemű fejlődés (pl. magasabban iskolázott cigány társadalmi rétegek) forrása legyen az ilyen iskola. A pedagógiai-szervezeti elkülönítést (még szelekció formájában) azonban legfeljebb a serdülőkortól látjuk indokoltnak. Lehetőség szerint arra kell törekedni, hogy az etnikai heterogenitás fennmaradjon a cigányság iskolai számbeli túlsúlya ellenére. Ez kényes és nehéz oktatáspolitikai és pedagógiai feladat megoldását jelenti az iskolaválasztás szabadsága mellett. A nem cigány tanulóknak juttatott támogatások okos rendszere segíthet ebben.

A másik iskola eltérő utat választott. Ebben az iskolában a cigány tanulók aránya jelentősen alacsonyabb, mint az előbbiben (30% körüli), tehát dominanciáról nem beszélhetünk. Itt a hangsúly a családok hasonló társadalmi helyzetén, az ebből eredő szociális és kulturális problémákon van. A tanórai pedagógiai munkát ebben az iskolában is széles körű külső kapcsolatokkal támogatják. A feltűnően gyakori beszédhibák korrigálására hetente egyszer logopédus foglalkozik a gyerekekkel. A tervek szerint a következő tanévben két első osztályt indí-

tanak: a beszédhibásak intenzívebb logopédiai foglalkozásokban vénének részt.

A lakótelepen a fokozódó elszegényedés miatt egyre gyakoribbak a bűncselekmények: lopások, autófeltörések. Ezért intenzív a kapcsolat a rendőrséggel, tervezik bevonásukat az ismeretterjesztésbe is, hogy a gyerekek tisztábban lássanak a büntetőjogi felelősség kérdéseiben. A szociális segélyezés mellett karitatív tevékenységet vállalt az egyik párt is az iskolában. A családvédelemnek is nagy szerepe van a családi körülmények és különböző személyiségzavarok miatt. Sikerült két szakembert megnyerni – az egyikük pszichológus. Hozzájuk szívesen fordulnak a gyerekek.

Az iskolai klub új kezdeményezés: eredeti fő célja a „magas” kultúra ápolása volt (filmvetítés, azt követő beszélgetések), de ez kevésbé népszerű. Nagyon kedveltek a diszkók, amit a gyerekek szerveznek.

Ez az iskola pedagógiáját úgy szervezi, hogy nem vesz tudomást a gyerekek etnikai hovatartozásáról, hanem a társadalmi réteghelyzet azonosságára épít. A társadalmi (szociális, iskolázottságbeli, anyagi, lakóhelyi stb.) különbségek nem etnicitás szerint szerveződnek. Közös jellemző a társadalmi (és iskolai) beilleszkedés miatt különböző szintű zavarok gyakorisága. Az iskola vezetése és tanárai a helyzeten igyekeznek javítani, ez a pedagógiai cél. A sportrendezvények, rajzversenyen való részvétel, az iskolai klub is a tanulók összességét integrálja. Az iskolai munka eredménye is az etnikai béke: a közös nyomorban és a közös sikerekben másodlagos, kinek milyen a bőrszíne. Nem az iskola, hanem az iskolán kívüli élet kegyetlen valósága, hogy a fodrásznak jelentkezt fiút sötét bőre miatt nem vette fel a mester!

A programok invenciózusak, a pedagógusok és a gyerekek lelkesek, ám a fenti példa jelzi, hogy az iskola nem maradhat békés sziget, amely egyszerűen nem vesz tudomást tanulóinak etnikai hovatartozásáról. A csoportbeszélgetésen egymás mellett ült cigány és nem cigány, de egy sorral előbb egy skinhead is. Igaz, csak „divat-skin”, de az igaziak egy csoportja megtámadott néhány cigány gyermeket pár hete. A cigányok és nem cigányok barátkoznak egymással, de csak a cigányok tudják, hogy ők „muzsikusok”, és ezért beszélnek megvetéssel az oláh cigányokról. („Vagy nagyon szegények, vagy gazdagok, de mind lop, mint a szarka” – visszhangozzák az ismert előítéletet.) Nem beszélgetnek mással ilyen kérdésekről, „talán mert szégyellik, hogy cigányok” – mondta az egyik kislány. A „ki a cigány közületek” kérdésre alig jelentkeznek, de mindenki – tanár és diák – számon tartja, ki valóban cigány közöttük. Néhányan járnak a Roma Ifjúsági Klubba, de csak cigányok, barátaitak nem viszik.

Nyilván nincsen arra szükség és igény – az iskola koncepciójával is ütközne –, hogy külön programokat szervezzenek a cigányok számára. Ám szükség lenne arra, hogy a közös programok kiegészüljenek olyanokkal,

amelyek elismertetnék a cigányság kultúráját, fokoznák önbecsülésüket: például az iskolai klubban szervezett cigány délután, rendszeresen hallgatott cigány népzene. Azokat a szomorú tapasztalatokat, amelyekben cigány gyerekek cigányságuk miatt részesülnek (a pályaválasztásban, az utcán, diszkóban – tehát az iskola védett falain kívül) éppúgy fel kellene dolgozni, ahogyan a családi körülmények ziláltságából eredő személyiségzavarokat, a beszédhibákat, a deviáns viselkedésformákat. Két dolgot tartunk lényegesnek: legyen szó a cigányokról, és ez mindenki számára legyen hozzáférhető. Így nem jár elkülönítéssel, nem érezhető megbélyegzésnek. Az iskola részt vesz tanítványai mindennapi életében, ha akarná, sem tudná elkerülni a tanulók iskolán kívüli magatartásának kontrollálását. A gyerekek életének elidegenítetlen része, hogy cigányok, vagy hogy cigányokkal járnak egy osztályba. Ezért szükséges, hogy a pedagógiai programba is bekerüljön ennek elfogadása.

A RASSZIZMUS TALAJA

A rasszizmus, a cigányellenesség, különösen szélsőséges formákban ismét néhány tipikusnak talált helyzetben jelentkezik.

a) Azokban az iskolákban találkoztunk az átlagosnál gyakrabban cigányellenességgel, ahol a cigányok aránya (függetlenül létszámuktól) rövid idő alatt érzékelhetően növekedett.

Ezt tapasztaltuk azokban az iskolákban, amelyek környékére az utóbbi években települtek cigány családok. A cigányellenesség oka ilyen esetben az, hogy a cigányságról alkotott negatív kép beépül az iskola – pedagógusok és tanulók – önértékelésébe: úgy érzik, önhibájukon kívül kerültek olyan helyzetbe, hogy maguk is megbélyegzetté válnak. Az iskolának nincsen gyakorlata a cigány gyerekek oktatásában, a tanulók és pedagógusok egy része fenyegetőnek érzi a cigányok jelenlétét. Ugyanezekre az iskolákra – mintegy válaszul a rasszista nézetekre – jellemzők az aktívan, harcosan antirasszista nézetek is. („Kiirtanék minden fajgyűlölőt!” – az egyik tanuló megfogalmazásában az anti-rasszizmus militáns formájával találkozunk.)

b) A nagy lakótelepi iskolák szinte mindegyikében előfordul szélsőséges cigányellenesség és elutasítás. Itt az okot a lakótelepi életformában és az iskolák nagy létszámában kereshetjük. A lakótelepek anonimitása, a szociális kontroll kisebb lehetősége, egyúttal a deviáns vagy devianciára hajló kortárs csoportok, „bandák” szerveződése viszi be az iskolába ezeket az attitűdöket. Jellemző, hogy az ilyen nézeteket képviselők az iskolán belül is egy-egy osztályban tömörülnek. A cigányellenesség, a rasszizmus egy-egy osztály, csoport szubkultúrájának eleme. Ezek az osztályok az iskolán belül is lenézettek, alig van kapcsolatuk az „elit” osztályok nyitott, humanista nézeteket valló diákjaival.

Számszerűen nem bizonyíthatjuk, azonban találtunk arra utaló jeleket, hogy a toleráns légkör kialakulására az integratív pedagógia alkalmasabb a szervezeti differenciálásnál. Ezen a következőket értjük. A gyerekek teljesítmény szerinti osztályokba sorolása főként a nagyobb létszámú iskolákban alakíthatja ki az éles elkülönülést társadalmilag (szociálisan), érzelmekben, attitűdökben. Ahol a kevésbé motivált, esetleg, devianciára hajló tanulók számára nem szerveznek külön osztályt, ott a türelmetlen nézetek nem szerveződnek csoportképző tényezővé.

Különösen fontos, hogy a pedagógusok tudatosan küzdjenek a rassista nézetek ellen, annál is inkább, mert ezek a nézetek rendszerint beágyazódnak a társadalomellenes magatartások egész rendszerébe. Sajnos arra is utalnunk kell, hogy – bár kutatásunk a pedagógusok magatartásának vizsgálatára nem terjedt ki – találoztunk pedagógusok rasszista magatartására irányuló, azt bíráló tanulói észrevételekkel is. („A tanárokat arra nevelném, hogy ne utálják a más nemzetiségűeket!”; „A tanároknak megértőknek, türelmesnek kell lenni a gyerekekkel szemben, és nem szabad megvetni őket azért, mert cigányok”) Az iskoláknak e két csoportjára fokozott figyelmet érdemes fordítani. A szélsőséges cigányellenesség csoportjelenség, és gyakran együtt jár más társadalmi normasértésekkel. A gyermek-, ifjúság- és családvédelem, drogellenes program, utcai szociális munka kellene, hogy kiegészítse az antirasszista nevelést.

A CIGÁNY TANULÓK HELYZETE

A válaszoló hetedikesek harmada fogalmazott meg konkrét panaszokat a cigány tanulókkal szemben: feltűnően sokan említették a „rossz modort”, a durva beszédet és az agresszivitást. Aligha kétséges, hogy – ha általánosítható ítéletként nem is fogadhatjuk el – létező normasértésekről van szó. Nem is csupán az iskolai, hanem általánosabban a társadalmi együttélés normáinak megszegéséről. Sokan javasolnak illetanórákat számukra, de – talán meglepő, de fontos hangsúlyozni – maguk a cigány tanulók is gyakran megfogalmazták, hogy szeretnék jó modorúak lenni, megtanulni „szépen” beszélni, és büszkéek magukra, ha sikerül. Tehát gyakori az igény az effajta „beilleszkedésre” a cigány tanulóknál is, és erre érdemes figyelni, esetleg megfelelő pedagógiai programot kialakítani az igény kielégítésére.

A gyerekeknek majdnem a fele írt arról, hogy viselkednek a cigányokkal nem cigány osztálytársaik. Gúny, kiközösítés, sértegetés – ezek a leggyakrabban említett magatartások. Ilyen társas légkörben aligha várható a felnövekvő gyermekektől, fiataloktól, hogy eredményes tanulásukra figyeljenek. Valószínű, hogy azok a gyerekek, akik a cigányok helyzetét így jellemzik, egyúttal el is ítélik osztálytársaik viselkedését.

Az egyén, az egyes cigány tanuló szempontjából csaknem mindegy, naponta vagy hetente egy sértést, megalázást kell „csak” elviselnie, hogy nem mindenki gúnyolja, sértegeti. (Nem véletlen, hogy nem egy hetedik a cigányok elkülönítését azért tartaná helyesnek, mert a vegyes osztályokban a cigányokat túl sok bántás éri.)

Ami magukat a cigány tanulókat illeti, két összefüggést emelünk ki.

A félelem megjelenését, növekedését tapasztaltuk részben a tanulók írásos munkáiban, részben csoportbeszélgetéseink során. Nem mérleghetjük, mennyire valós a félelem alapja (az utcai atrocitások, villamoson, műjégpályán, metróban történt fenyegetések), magának a szorongásnak a realitásával kell számolnunk. A testetlen szorongás, a konkrétum nélküli és a konkrétumra irányuló félelem kétféle reakciót válthat ki a népcsoport tagjaiban.

Az egyik a bevadásra való törekvés, amely jelenthet hangsúlyozottan „nem cigányos” öltözködést, viselkedést, elhatárolódást a népcsoport „cigányos” tagjaitól stb. A másik a védekezés a valódi vagy vélt támadások ellen, a megelőzést szolgáló agresszivitás. Ez megnyilvánulhat bandák szerveződésében, skinheadek vagy annak vélték elleni támadásokban, gettóizálódásban, a „fehérek” elleni indulatokban stb. Látnunk kell, hogyha elvileg esetleg egyet is értünk a fokozott beolvadási törekvésekkel, ez egyénileg és a csoport szintjén is problematikus: csökkenti az önérték tudatát, lemondást jelent fontos emberi kapcsolatokról, emellett kimenetele is kétséges (nem bizonyos, hogy a környezet befogadja az illetőt). A másik útnak, stratégiának társadalmi veszélyességét aligha kell indokolnunk: ez az erőszak eszkalálódásához vezet. Márpedig mindkét reakciómód jeleivel találkoztunk.

Azt is tudnunk kell, hogy a cigányságon belül is vannak feszültségek, egymás iránti agresszivitás, lenézés és kirekesztés – a domináns társadalom előítéleteinek mintájára. Ezek az ellentétek természetesen, mivel a társadalmi különbségek egyazon etnikai csoporton belül is nagyok. Azaz nem egyszerűen a hagyományos „törzsi” ellentétek modern megjelenéséről van szó, hanem a társadalmi helyzet, életmód, aspirációk stb. eltéréséről. Ezek mögött néha meghúzódik az „elit” muzsikuss és a faluról beköltözött „oláh cigány” közötti etnikai színezetű eltérés is. A mások iránti toleranciát a cigányoknak is meg kell tanulniuk!

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanárok számára szükség van olyan továbbképzési lehetőségekre, amelyeken a hazai (de elsősorban helyi) népcsoportokkal megismerkednek. Erre lehetőséget ad egy Népfőiskola, de valószínűleg csak az első lépést tette meg ebben az irányban. Mint minden hasonló kezdeményezés, ez is azokat vonzza, akik eleve érzékenyek, nyitottak a kü-

lönböző emberi, kulturális értékek irányában. A tanároknak meg kellene tanulniuk azokat az alapfogalmakat, amelyekkel az etnikai, különösen kultúrantropológiai különbségek értelmezhetők. A „mi nem beszélünk cigányokról” és „a cigány is ember” látszólag humanista nézetek, valójában a probléma, sőt a népcsoport elutasítását, illetve lebecsülését jelentik.

Kényes kérdés az állampolgári erkölcs és a kutatói morál dilemmája. Mint állampolgárnak feltehetően kötelességünk lenne rámutatni (az iskola, az osztály kódjának és az érintett tanárra utaló megjegyzések bizonytalansági tényezőivel), hogy hol vannak a gyerekek által „fajgyűlölőnek” nevezett tanárok, akik a gyerekeket, a cigány gyerekeket verik, megszegyenítik. Mint kutatók nem élhetünk ilyen módon a gyerekek által adott információkkal. Névtelenséget ígértünk, és a kutatásnak valójában is szüksége van a névtelenségre: nem véletlenül „leleplezett” tanárok után nyomoztunk, hanem általános összefüggéseket kerestünk. Nyitva marad a kérdés, kinek a kötelessége figyelni arra, hogy (esetleg a büntetőjog által is szankcionált) kirekesztő tanári magatartás ne forduljon elő az iskolában. Általánosságban nyilván az igazgatókra mutathatnánk, azonban az iskolavezetés kontrollja kevés ehhez. A demokratikus légkör, a tanulók beleszólási és részvételi joga, a sértettek és a mellettük kiálló állampolgári öntudata (amelyet akár a képviselőtestület is bátoríthat) biztosíthatja csak, hogy ilyen magatartás ne forduljon elő.

CIGÁNYGYEREKEK NYELVI PROBLÉMÁI ÉS ISKOLAI ESÉLYEI

Esorok írójának évtizedes tapasztalata: ha iskolalátogatáson, vagy továbbképzési tanfolyamon a pedagógusok elmondják, mit tartanak legnagyobb problémának cigány tanítványaik oktatásában, az első helyre szinte kivétel nélkül a nyelv, a nyelvi készségek kerülnek: kicsi a szókincsük, szűkös a fogalmi készletük, nem értik a tankönyvek nyelvét, a kérdéseket, a feladatokat, a tanár beszédét – hangzik a felsorolás.

A magyarországi cigány lakosság nyelvi megoszlását nem ismerő – vagy egyes részadatokat alaptalanul általánosító – válasz kézenfekvő: a nyelvi nehézségek alapvető oka az eltérő anyanyelvben keresendő. Abban a tényben tehát, hogy a cigány gyermekek otthon más nyelvet sajátítanak el anyanyelvként, mint az oktatás nyelve. Aki azonban ismeri a hazai cigánykutatás irodalmát – például az 1970-ben végzett szociológiai vizsgálat ide vonatkozó adatait –, tudja, hogy a hazai cigányság nyelvi helyzete korántsem egységes. A cigánygyerekeknek csupán körülbelül mintegy egyharmada nő fel cigány nyelvi környezetben, s további 8–10 százalékuk származik beás (a román nyelv archaikus dialektusait beszélő) közösségekből. Túl ezen, az ilyen közösségekből beiskolázott cigánygyerekek magyar nyelvtudása változatos képet mutathat: a (ma már egyre ritkább) cigány vagy beás egynyelvűségtől egészen addig terjedhet a skála, hogy a gyerek jobban beszélt (ún. domináns) nyelve a magyar. Cigány nyelvi vagy beás közösségből származó gyerekek esetében a pedagógusok gyakran találkoznak az anyanyelv hatásából eredő sajátos nyelvi formákkal. Az ilyen formák abból a tényből erednek, hogy a gyerekek az anyanyelvi hangrendszer vagy nyelvtan sajátosságait természetes módon átviszik a másodikként elsajátított nyelvre (ez esetben a magyarra). (Mi magunk is ezt tesszük, öntudatlanul, amikor idegen nyelvet tanulunk.) Így például az ézika vagy a csúk („őzike”, „tyúk”) formák az anyanyelv hangrendszerének hatását tükrözik. Az „Elmegyek a Kanalasnál” vagy a „Szenát tesznek előtte a ló” magyar nyelvtan szerint hibás nyelvi alakjai a megfelelő cigány vagy beás anyanyelvi mondatok tükörfordításaiból erednek. (Az ilyen ún. nyelvi interferencia-problémákról részletesebben ld. ¹⁾

Az a tény, hogy egy gyerek anyanyelvi közösségében más nyelvet sajátít el, mint az oktatás nyelve, különböző természetű problémák egész sorát veti fel, és súlyos iskolai nehézségek forrása lehet – azonban nem szükségszerűen az. (Példa rá, hogy a családjukkal együtt kül-

földre került és ott beiskolázott diplomata-gyerekek általában igen gyorsan és zökkenésmentesen be tudnak illeszkedni az eltérő nyelvi környezetbe.) Sok minden arra utal: a nyelvi probléma a cigány gyermekek esetében ennél jóval összetettebb. Ebben a vonatkozásban említést érdemel, hogy a – ma már a cigányság többségét kitevő – magyar anyanyelvű cigányok gyermekei is a tanári beszámolók szerint rengeteg nyelvi nehézséggel küszködnek.

Mire vezethető vissza tehát ez a szinte egyetemes, egybehangzó panaszáradat a cigánygyerekek nyelvi készségeivel kapcsolatban? Mi lehet a közös nehézségek forrásvidéke, amikor e gyerekek családi környezete nyelv, foglalkozás, életmód szempontjából olyannyira sokszínű? Mi köti össze a cigány anyanyelvi környezet gazdag és sajátos hagyományos orális kultúrájában szocializált gyerekeket² a magyar anyanyelvű ún. magyar cigány (romungró) muzsikus családok, a városi jó módú kereskedők, az elesett és leszakadott cigány rétegek vagy a beás teknővájó, kosárfonó családok gyermekeivel?

Erre a kérdésre leginkább talán egy, az elmúlt húsz évben kibontakozott új kutatási irányzat: a nyelvi szocializációs folyamatok antropológiai szempontú elemzése adhat választ.³ Az irányzat lényege a következőkben foglalható össze: a kisgyermek anyanyelvi közösségében nem csupán az anyanyelv grammatikáját tanulja meg, hanem egyben a közösségében érvényes, szociálisan és kulturálisan meghatározott nyelvhasználati módokat is elsajátítja. Ez a folyamat – az ún. nyelvi szocializáció – része a szocializációnak: annak a folyamatnak, amelynek során a kisgyermekből kulturálisan és társadalmilag kompetens személy, egy adott közösség teljes jogú tagja lesz. Eltérő társadalmi réteghez vagy etnikai közösségekhez tartozó gyerekek nyelvi szocializációjának és iskolai esélyeinek a vizsgálata azt mutatta: az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előny vagy hátrány forrásai lehetnek az iskolában. Ebben a perspektívában sok jel utal arra: a cigány gyermekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerekek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvel, az írásbeliséggel való kapcsolat rendszerint hiányzik.

Hogy ennek a tényezőnek a jelentőségét, súlyát megértsük, talán nem felesleges áttekintenünk, mit foglal magába, milyen jellegű az az írásbeliséggel kapcsolatos tudás, amelyre egy iskolaorientált környezetben felnövekvő gyermek az iskola előtti életkorban szert tehet.

AMI A CIGÁNY GYERMEKEK NYELVI MŰVELŐDÉSÉBŐL HIÁNYZIK: ÍRÁS-OLVASÁSRA SZOCIALIZÁLÁS AZ ISKOLÁSKOR ELŐTT

Iskolázott családokban végzett olvasáspszichológiai vizsgálatok azt mutatják: a szülők és az idősebb gyerekek tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységének eredményeként a gyermekek már az iskolaelőtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan nyelvhasználati és interakciós – kapcsolatteremtő, együttműködési – készséget sajátítanak el, amelyek alapvetően fontosak az olvasás és az írás eszközszerű használatának későbbi elsajátításához s az írott-nyomtatott szövegekhez kapcsolódó iskolai kommunikációhoz.

Ennek a tanítási-tanulási folyamatnak: az „írás-olvasásra szocializálásnak” a kulcsfogalma a nyelvészeti antropológiai leírásokban az „írás-olvasási esemény” (literacy event). Ilyen eseménynek tekinthető minden olyan alkalom, amelyben az írott vagy olvasott betű használata szerves része a partnerek (a felnőtt és gyerek) közötti együttműködésnek, a közös vagy egyéni cselekvésnek. Iskoláskor előtt a kisgyermek életében ilyen olvasási eseménynek tekinthető például a mesekönyv-nézegetés, tévéhirdetések, konzervdobozok szövegének a felolvasása vagy játékok használati utasításának a „lefordítása” a gyermek nyelvére.

Iskolaorientált családokban a gyermeket körülvevő tárgyi környezet számos eleme (pl. a kiságyban heverő, mesefigurákat ábrázoló felfújható állatok, leporellók) úgyszólván már csecsemőkorban kapcsolatot létesítenek a könyvekkel. A kicsik már mintegy hathónapos koruktól kezdve felfigyelnek a könyvekre és a könyvekből származó információkra, és meghatározott módon reagálni is képesek az ezekhez kapcsolódó kérdésekre. A könyvolvasás – a lefekvés szertartásának részeként vagy egyéb alkalmakkor – egyike a gyakori közös tevékenységeknek, amelyekhez meghatározott típusú szövegek, kérdés-válasz szekvenciák kapcsolódnak (Mi ez?; Milyen ez?; később Miért...? kérdések). A későbbiekben – 3 éves kor körül – a közös könyvolvasási tevékenység átalakul: ekkor a gyerektől elvárt magatartás a „hallgatóvá válás”: hogy hallgasson, ha olvasnak vagy mesélnek neki, jegyezze meg a hallottakat, és várja ki a sorát a beszédben.

Az ilyen módon nevelődő gyermekek azt is igen korán megtapasztalják, hogy környezetükben az írás-olvasás kulturálisan nagyra értékelt tevékenységnek számít. Látják olvasni és írni szüleiket és a környezetükbe tartozó más személyeket. Apránként arra is rájönnek, hogy „működik” az írott szó (tudják például, hogy egy adott tárgyon látható írás nagy valószínűséggel a tárgy nevét jelenti) – s mindezt jóval azelőtt, hogy konvencionális módon megtanulnának olvasni vagy írni. Megtanulják, hogy az írott-nyomtatott szöveg beszédre fordítható és

viszont, vagy hogy a mesekönyvből felolvasott írott szöveg éppen úgy létrehozza a saját időkeretét, mint a mese vagy a történelmondás („hol volt, hol nem volt...”). Egyben egy sor, az írás használatával kapcsolatos technikai készséget is elsajátítanak (ilyen pl. a lapozás vagy az ún. direkcionalitás – az írott vagy nyomtatott szövegek olvasásának iránya (ti. hogy a magyar nyelvi szövegeket balról jobb felé kell olvasni és nem fordítva). Óvodáskorba jutva már gyakran maguk is betűzgetni kezdik a környezetükben fellelhető írott, nyomtatott betűket (utcatáblákat, rendszám táblákat, üdvözlő kártyák feliratát stb.) Mindez elősegíti a beszéd-folyam hangokra bontását s a hang párosítását a hozzá tartozó betűvel. Túl ezen a gyerekek rajzaiban egyre gyakrabban betűszerű formák is megjelennek.

A könyvekből megszerzett nyelvi és világismereti tudás kezdettől fogva beépül a kisgyermek és környezete között folyó társalgásba. A gyerek megérti a könyvek tartalmára vonatkozó kérdéseket, célzásokat és válaszolni is képes ezekre: partnerként viselkedik tehát, olvasóként, akinek mondanivalója van a könyvekről. Beszédében sok utalás írott forrásokból származik. Nyelvi megnyilatkozásai gyakran a könyvekből megismert történetek és az ezekhez kapcsolódó kérdések mintáját, fordulatait követik. Ismereteinek anyaga, valamint azok a módok, ahogy ezekről az ismeretekről beszél, igen nagy részben a könyvekkel, a könyvolvasással kapcsolatos tapasztalatokból erednek. Ez a fejlődés a kisgyermekkorai mesekönyv-nézegetéssel kezdődik, és – meghatározott állomásokon át – folytatódik végig az iskola előtti években, hiszen az óvodai nevelés sok tekintetben az otthonihoz hasonló mintákat követ.

Amikorra az ilyen családokban nevelődő gyerekek iskolába jutnak, már többéves tapasztalat áll mögöttük az írott forrásokhoz kapcsolódó alapismeretek, kommunikációs és viselkedési módok elsajátításában és begyakorlásában. Ezek a nyelvi és nem nyelvi viselkedési formák sok tekintetben párhuzamosak az iskolai kommunikációval, az írás-olvasás tanulását és az írott források használatát körülvevő interakciókkal. A könyvekből származó és a valóságos életben szerzett ismeretek folyamatos összevetése – más tényezőkkel együtt – elősegítik a helyzethez nem kötött beszédmódok s a helyzettől független jelentések (az ún. dekontextualizált beszédmód) kialakulását.^{4, 5}

Mindezekből a készségekből a hagyományos cigány közösségek gyermekei úgyszólván semmit sem sajátítanak el. A hagyományos cigány közösségekben a cigány kisgyermeket körülvevő tárgyi világból hiányzik a gyermekkönyv (s többnyire hiányzanak a játéktárgyak is); a felnőttekkel való közös tevékenységből, a mindennapi élet helyzeteiből rendszerint hiányoznak azok a tipikus helyzetek, tevékenységek, amelyekben a fentihez hasonló „írásbeliséggel kapcsolatos események” előfordulhatnak. Ez azt jelenti, hogy anyanyelvi közösségükben, írástudatlan vagy funkcionálisan írástudatlan szülők gyermekeként ne-

velődve, a cigány gyermekek híjával lesznek mindama tárgyi és nyelvi ismeretnek, fogalmi készletnek, viselkedési és interakciós mintáknak, amelyeket a környező kultúrában élő gyermekek a felnőttek közvetítésével a könyvekből, a könyvekhez kapcsolódó tevékenységek során elsajátítanak.

Az iskola feltételezi, sőt elvárja ezt a könyvekből, az írásbeliséggel kapcsolatban megszerzett tárgyi és nyelvi tudást, és kezdettől fogva épít rá. Ugyanakkor azok a sajátos nyelvhasználati módok, amelyekre például egy hagyományos cigány kultúrában felnövekvő gyereket anyanyelvi közössége megtanít, az iskolai követelmények szempontjából teljesen irrelevánsak. (Tapasztalataink szerint a hagyományos cigány orális kultúrát még őrző családok gyerekeinek kulturális-nyelvi tudásáról az iskola általában nem is tud – illetve nem vesz róla tudomást.)

Az otthon elvárt és az oktatás által megkívánt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböző mivolta súlyos nehézségek, kudarcok forrása a gyermekek számára az iskolában. Ez a tényező valószínűleg már önmagában is mintegy „garantálja” az iskolai eredménytelenséget.

Az írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatok hiánya úgyszólván egyetemesen jellemzi a cigányság legkülönbözőbb nyelvi és életforma-csoportjaiból származó gyerekek iskola előtti nevelődését.

NÉHÁNY JAVASLAT A NYELVI-KULTURÁLIS PROBLÉMÁK KEZELÉSÉRE

A jelenleginél eredményesebb oktatás elengedhetetlen feltétele a „hídépítés”: az otthon begyakorolt és az iskolában megkívánt kommunikációs módok közötti különbségek áthidalása, az írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatok hiányának pótlása.

A fenti – a „harmadik világból” jól ismert – helyzet kezelésének optimális módja a korán (2–3 éves korban kezdett) – de a gyereket a családtól nem elszakító – iskolaelőtti nevelés. Nemzetközi tapasztalatok egyértelműen bizonyítják: a kellő időben elkezdett iskolaelőtti nevelés még a „hagyományos cigány” – „nem cigány átlag” szocializációs eltéréseknél nagyobb „távolságokat” is áthidalhat. (Példa rá mondjuk az Etiópiából vagy az arab területekről Izraelbe bevándorolt állampolgárok intenzív iskolaelőtti nevelésben részesült gyermekeinek oktathatósága az ottani, alapvetően nyugati típusú iskolarendszerben.)

Ebből a szempontból (is) különösen tragikus, hogy Magyarországon az iskolaelőtti nevelés válságos helyzetbe jutott, s hogy az ilyen irányú lehetőségek fokozatosan beszűkülnek. Az időben kezdett felzárkóztatás fejlesztés pozitív hatásával ugyanis semmiféle más későbbi felzárkóztatást célzó kísérleti forma nem versenyezhet. Amennyiben ugyanis a korai fejlesztés elmarad, akkor a már kiépült megismerési (kognitív) és

nyelvi alapsémákat kell a későbbiekben valamilyen módon átépíteni. Iskolaelőtti nevelés híján elkerülhetetlen a cigánygyerekek tömeges eredménytelensége, s ami ezzel (az iskola védekezési stratégiájaként) együtt jár: a szegregáció különböző nyílt és rejtett formái. (Ez a jelenség ma, Magyarországon olykor az apartheid felszámolása előtti Dél-Afrikára emlékeztető formákat ölt. E sorok írója például nemrég olyan községben járt – nem is a gazdaságilag leszakadt területeken, hanem a relatíve mégiscsak prosperáló Fejér megyében –, ahol a cigány gyermekeknek több mint 90 százaléka kisegítő iskolába lett beiskolázva.)

A fentiekből következik: bármilyen – a cigánygyerekek iskoláztatásával kapcsolatos – program fő célkitűzésének arra kell irányulnia, hogy a családi neveléshez kapcsolódva biztosítsa a gyermekek intézményes iskola előtti szocializációját.

A megoldási módok kidolgozását feltétlenül elősegítené, ha a hazai célzott oktatásfejlesztési programok jobban támaszkodnának az elérhető nyugati tapasztalatokra, a hasznosítható eredmények meghonosítására. Az oktatáskutatás intézményeiben olyan részlegeket kellene létrehozni, amelyek szisztematikusan feltárnák és dokumentálnák a hasonló helyzetű etnikumok gyermekeinek oktatása, társadalmi beillesztése során szerzett nemzetközi tapasztalatokat, és megterveznék az adaptálás, hasznosítás módjait. A kínzó szakemberhiány távlati megoldását az is elősegítené, ha külföldi ösztöndíjak és posztgraduális képzés keretében cigány és nem cigány fiatalokat küldenének ki külföldi tanulmányútra.

Ugyanakkor a multikulturális nevelés beindítása is időszerű. Ezt azonban valószínűleg reálisabb lenne passzívabb, felkínáló, nem pedig kötelező formában bevezetni. A cél a gyerekek és a pedagógusok ránevelése a cigány kultúra már most is elérhető, hozzáférhető értékeinek az elfogadására, az előítéletek oldására. A cigány gyermekek otthonosságérzetét mindenekelőtt talán az fokozhatná, ha elfogadtatásukat az iskolai környezet kézzel fogható módon visszajelezné. Cigány mesekönyvek az osztálytermi könyvespolcon, egy-egy cigány festő képeinek nyomata a falon, cigány folklórkazetta vagy iskolai együttes létrehozása és szerepeltetése, ilyen tárgyú szakköri foglalkoztatás megszervezése egyaránt elősegítené a cigány és nem cigány gyerekeket elválasztó érzelmi, attitűdbeli és szocializációs szakadékok áthidalását. (A multikulturális problémák ilyen kezelése a nyugati országok egy részében, pl. Angliában ma már bevett gyakorlat.) Mindebben természetesen a születő cigány írásbeliségnek és kulturális mozgalmaknak is szerepet kellene vállalniuk.⁶

Úgy tűnik: a cigány gyermekekkel kapcsolatos oktatástervezés bizonyos értelemben válaszütra ért. Végtelenül fontos, hogy a szűkös erőforrások ne illuzórikus célok kergetésére, zsákutcák végigjárására folynak el, hanem ténylegesen a jövőt megalapozó oktatási stratégiák kiépítésére fordítassanak.

A döntéshozóknak és a végrehajtóknak egyaránt tudatában kell lenniük: a most formálódó döntések bizonyos értelemben sorsdöntők lesznek a cigányok lakta települések, s túl ezen, a cigány-magyar együttélés, az ország jövője szempontjából.¹

JEGYZET

1 RÉGER Z.: *A lovári-magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején*. Nyelvtudományi Közlemények 1974/1–2. sz. 229–255. old.

2 Az ilyen környezetben felnövő gyermekek nyelvi „nevelődéséről” ld. RÉGER, 1987, 1990.

3 HEATH, S. B.: *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

4 BERNSTEIN, B.: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: PAP M. – SZÉPE Gy.: *Társadalom és nyelv*. Gondolat, 1975. 393–431. old.

5 PAP M. – PLÉH Cs.: *A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén*. Valóság 2. 52–58. old.

6 Ebből a szempontból fontos lenne, hogy a születő cigány írásbeliség jobban figyelembe vegye a célzott olvasók igényeit. Számos adat van ugyanis arra, hogy a jelenleg széles körben alkalmazott (egyébként a Cigányok Világszövetsége által ajánlott) angol alapú helyesírás az alacsonyan iskolázott, gyengén olvasó cigányok számára legyőzhetetlen akadályt jelent a cigány nyelvi szövegek elolvasásában. (Erről közelebbről ld. RÉGER, 1988.)

TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁSOK ELKÉPZELÉSEI A KISEBBSÉGEKKEL LÉTÉSÍTHETŐ KAPCSOLATOKRÓL

Az 1994–95-ös tanév első heteiben arra kértük a kecskeméti Tanítóképző Főiskola hallgatóit, hogy válaszoljanak egy kérdőív kérdéseire. A kérdések állampolgári ismereteikre, értékeikre és magatartási eszményeikre vonatkoztak. A kérdőíveket mindenki kitöltötte, aki az adatfelvétel hetében elérhető volt a főiskolán, azaz a hallgatók abszolút többsége. Ily módon 500 főiskolás válaszait dolgozhattuk fel.

A rendelkezésre álló gazdag anyagból ezúttal azokat az adatokat mutatjuk be, amelyek a főiskolások kisebbségekkel kapcsolatos beállítódásait jellemzik. Segítségükkel képet nyerhetünk arról, hogy azok, akik pár év múlva óvodapedagógusokként vagy tanítókként találkoznak majd a többségi társadalom gyermekei mellett a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekekkel is, illetve kerülnek szembe a többség és a kisebbség együttélésének óvodai és iskolai problémáival, személyesen milyen kapcsolatokat létesítenének a kisebbségek tagjaival. Ha tudjuk is, hogy egy szociológiai vizsgálat által szimulált helyzetben nyilvánított attitűdök nem azonosak a mindennapi élet valós helyzetekben kifejeződő tényleges magatartásokkal, joggal feltételezhetjük, hogy nem is függetlenek tőlük. Adott esetben értékrendünkkel összhangban hozzuk meg döntéseinket.

SZEMÉLYES KAPCSOLATOK

Milyen magatartási mintákat kínálnak a gyerekek számára a leendő pedagógusok a kisebbségekkel való kapcsolatokat illetően? Ennek vizsgálatára az amerikai Bogardus névéhez fűződő módszert hívtuk segítségül. Bogardus a harmincas években dolgozott ki egy olyan kérdés-sorozatot, amellyel azt lehet megtudni, hogy adott esetben hogy fogadnák az emberek, ha különböző élethelyzetekben kapcsolatba kerülnének bizonyos kisebbségi csoportok tagjaival. Szívesen fogadnák-e, ha a szomszédjukba költöznének; ha naponta együtt kellene velük dolgozniuk; barátkoznának-e velük vagy sem, és elfogadnák-e őket családtagnak? Ha pedig más állam polgáraitól van szó, egyetérténeken-e azal, hogy nagy számban kapjanak állampolgárságot? Bogardus módszerének előnye az, hogy a kérdések megválaszolását kevésbé befolyásolják a vélt vagy valóságos elvárások és a társadalmi illemszabályok.

Kérdései az élet tényleges helyzeteinek a végiggondolására készítetnek. Segítségükkel pontosan fel lehet térképezni, hogy az egyes kisebbségek tagjai között milyen különbséget tesznek az emberek ugyanazon kapcsolattípus esetében, illetve, hogy ugyanannak a kisebbségnek a tagjait milyen típusú kapcsolatban fogadják el, s milyenben nem, azaz milyen közel engedik őket magukhoz.

Kérdőívünkben a Bogardus-skála adaptált változatát alkalmaztuk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a főiskolások szívesen látnák-e vagy nem a szomszédságukban az erdélyi magyar betelepülőket, a délszláv háborús menekülteket, a fekete bőrű afrikaiakat, az arabokat, a kínaiakat, a magyarországi németeket, a cigányokat és a zsidókat; szívesen barátkoznának-e velük vagy nem; szívesen dolgoznának-e velük; mit szólnának hozzá, ha (leendő) gyermekük közülük választana magának házastársat, és szívesen vennék-e, ha a nem magyar állampolgárok (az erdélyi magyar betelepülők, a délszláv háborús menekültek, a fekete bőrű afrikaiak, az arabok és a kínaiak) nagy számban kapnának magyar állampolgárságot. Végül arra kértük őket, hogy a szóban forgó nyolc csoport mindegyikéről mondják meg: inkább rokonszenvesnek vagy inkább ellenszenvesnek tartják-e.

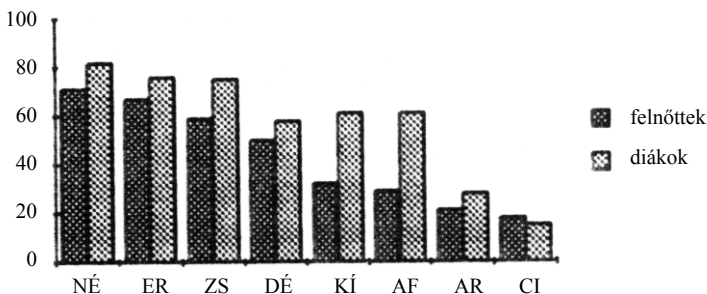
Első négy kérdésünk személyes kapcsolatokra vonatkozott. A válaszból kiderül, hogy minden szempontból azokat fogadják el a legjobban, akiknek a kultúrája a legkevésbé különbözik a többségtől: a magyarországi németeket, az erdélyi magyarokat és a zsidókat. Ők azok, akik antropológiai jegyeiket tekintve sem különböznek a többségtől. A főiskolások tehát a Kárpát-medence őshonos lakosaival építenék ki a legszorosabb kapcsolatokat. A rangsorok középső részén a kínaiakat, a fekete bőrű afrikaiakat és a délszláv menekülteket találjuk: ez utóbbiak kivételével azokat a csoportokat, amelyeknek a külseje, nyelve és kultúrája egyaránt különbözik a többségtől. Míg az előbbieket esetében a főiskolások nem tettek igazán különbséget az egyes kapcsolattípusok között, addig a kínaiakat és a fekete bőrű afrikaiakat már feltűnően kisebb arányban fogadnák el családtagokként, mint barátként, szomszédként vagy munkatársként. Esetükben a családi és a nem családi kapcsolatok közötti választóvonalat a legnehezebb átlépni. A délszláv háborús menekültekre viszont ez már nem vonatkozik – talán azért, mert bőrszínük szempontjából nem különböznek a többségtől. Végül az utolsó helyen az arabokat és a cigányokat találjuk.

Különböznek-e a leendő értelmiségiek e sajátos csoportjának csoportpreferenciái a felnőttekétől? Adataink azt mutatják, hogy nem. A különböző kisebbségi csoportok elfogadásából ugyanaz a sorrend rajzolódik ki, mint ami az 1993. őszén, felnőttek körében végzett vizsgálatból. Mindkét vizsgálat legfontosabb tanúsága az, hogy a kért csoportok mindegyikét jobban elfogadják az emberek, mint a magyar állampolgárságú, Magyarországon élő, magyarul (is) beszélő cigányokat.

szívesen fogadná	barátként	szomszédként	munkatársként	családtagként
a németeket	82	81	83	83
az erdélyi magyarokat	81	73	75	75
a zsidókat	78	77	74	72
a kínaiakat	71	63	65	43
az afrikaiakat	72	68	62	42
a délszláv menekülteket	64	60	57	52
az arabokat	33	26	31	22
a cigányokat	19	13	15	13

1. táblázat. A kisebbségek elfogadása a különböző kapcsolatokban (százalékban)

Ugyanakkor a felnőttek és a főiskolások között jelentős különbségek vannak az egyes kisebbségek elfogadásának mértékében. Ha átlagot számolunk egy-egy csoportnak a négyféle élethelyzetben való elfogadására mind a felnőttek, mind pedig a főiskolások körében, egyetlen mutatóban tudjuk kifejezni a csoportok iránti kapcsolatteremtési hajlandóságot. Minél inkább megközelíti a mutató értéke a százat, annál jobban elfogadják a szóban forgó csoportot, annál nyitottabbak iránta.¹



1. ábra. A kisebbségekkel való kapcsolatok létesítése iránti nyitottság a felnőttek és a diákok körében százaléku skálán (NÉ = magyarországi németek, ER = erdélyi magyar betelepülők, ZS = zsidók, DÉ = délszláv háborús menekültek, KI = kínaiak, AF = fekete bőrű afrikaiak, AR = arabok, CI = cigányok)

Az ábrából kiderül, hogy a főiskolások minden csoportot jobban elfogadnak, mint a felnőttek, kivéve a cigányokat. Különösen látványosak a különbségek a kínaiak és a fekete bőrű afrikaiak elfogadásában. Egyrészt kevésbé tesznek különbséget a magyarországi németek, az erdélyi magyarok és a zsidók, másrészt pedig a délszláv menekültek, a kínaiak és az afrikaiak között, mint a felnőttek. Általában tehát nyitottabbak a felnőtteknél. Ez a nyitottság azonban kevésbé érvényesül az arabokkal szemben, és egyáltalán nem érvényesül a cigányokkal szem-

ben. A legelgondolkoztatóbb talán az, hogy a tanítóképző főiskolások még a felnőtt lakosságnál is elutasítóbbak a cigányokkal. Ennek a ténynek a pedagógiai következményeivel komolyan számot kell vetni a pedagógusképzésben.

KOLLEKTÍV KAPCSOLATOK

Míg a főiskolások több mint fele mindenféle személyes kapcsolat létesítését el tudja képzelni azokkal, akiknek a bőrszíne nem különbözik a sajátjuktól és több mint felük a házasság kivételével a többi kapcsolattípus iránt is nyitott az arabokon és a cigányokon kívül minden általunk kérdezett csoport iránt, addig az ezeknél a kapcsolatoknál személytelenebb állampolgárság kérdésében már sokkal elutasítóbbak. Ebben is nyitottak azonban valamivel, mint a felnőttek. Mindössze az erdélyi magyar betelepülőknek adnának viszonylag sokan állampolgárságot: 68 százalékuk venné szívesen, ha nagy számban megkapnák ezt. (Ez az arány a felnőttek körében csak 52 százalék volt.) A délszláv háborús menekültek tömeges állampolgárságával 34, az afrikaiakéval 24, a kínaiakéval 23 és az arabokéval csak 14 százalékuk értene egyet. (Nekik a felnőtteknek csak a 30, 11, 13, illetve 8 százaléka adott volna magyar állampolgárságot.)

ROKON- ÉS ELLENSZENVEK

Mennyire rokonszenvesek a kérdéseinkben szereplő kisebbségek? Utolsó kérdéssorozatunkkal azt tudakoltuk, hogy inkább rokonszenveseknek vagy inkább ellenszenveseknek tartják-e az erdélyi magyar betelepülőket, a délszláv háborús menekülteket, a fekete bőrű afrikaiakat, az arabokat, a kínaiakat, a magyarországi németeket, a cigányokat és a zsidókat. Az eddigiektől eltérően ebben az esetben egyrészt nyíltan kellett kifejezniük a diákoknak érzelmeiket, másrészt globálisan kellett minősíteniük a különböző kisebbségeket. Abból a tényből, hogy szinte mindenki válaszolt kérdéseinkre és el tudta dönteni, hogy milyenek találja az egyes csoportokat, egyúttal az is kiderült, hogy a főiskolásoktól nem áll távol az ilyen típusú általánosítás sem.

A válaszokból kirajzolódó kép megerősíti az eddigiakat. A rokonszenvenv-lista élén a magyarul (is) beszélő, a Kárpát-medencében élő, a többség kultúrájában osztozó, illetve vele szoros kapcsolatban álló „fehérek” állnak: az erdélyi magyarok, a magyarországi németek és a zsidók. Valamivel kevésbé tartják rokonszenveseknek az afrikaiakat, a kínaiakat és a délszlávokat, de a főiskolásoknak még mindig a többsége szimpatizál velük. A lista végén – összhangban a különböző típusú

kapcsolatok létesítése iránti attitűdökkel – ezúttal is az arabok és a cigányok állnak. A leendő óvodapedagógusoknak több mint háromnegyede tartja ellenszenvesnek a cigányokat.

	inkább rokonszenvesek	inkább ellenszenvesek
erdélyi magyar betelepülők	83	15
magyarországi németek	81	15
zsidók	76	20
fekete bőrű afrikaiak	72	24
kínaiak	66	31
délszláv háborús menekültek	64	32
arabok	23	74
cigányok	9	88

2. táblázat. A kisebbségek iránti rokonszenvek (százalékban)

A VÉLEMÉNYEK SZERVEZŐDÉSE

A kisebbségek iránti nyitottság az egyén szocializációjának terméke. Meglétét vagy hiányát, illetve megléte esetén mértékét a család, az iskola, a szűkebb környezet éppúgy befolyásolja, mint a társadalomban érvényes gondolkozási minták és az egyén világról alkotott képe. Mi a többség és a kisebbség bonyolult viszonyát alakító tényezők közül elsősorban ez utóbbi hatását vizsgáltuk: azt, hogy egyrészt az e viszonyra vonatkozó alapelvek, másrészt a saját nagycsoporttal: a magyarság értékelésével kapcsolatos álláspontok, harmadrészt pedig a hétköznapi életre vonatkozó meggyőződések függvényében vannak-e különbségek a más csoportok iránti nyitottságban. Azt tapasztaltuk, hogy mind a multikulturális alapelvekkel, mind a saját nemzet értékelésével, mind pedig a hétköznapi értékrenddel összefügg a kisebbségekkel kapcsolatos nyitottság. Aki például az elvek szintjén úgy gondolja, hogy „el kellene kerülni a különböző kultúrák keveredését, mert az csak gondot okoz”, vagy hogy „nem lenne szabad annyi idegent beengedni az országba”, a vizsgált kapcsolattípusokban is elzárkózó, míg az az álláspont, hogy „az embert gazdagabbá teszi, ha más országokból jövő emberekkel kerül kapcsolatba”, vagy hogy „a gazdagabb országoknak kötelességük befogadni azokat, akik a szegénység elől menekülnek”, a konkrét helyzetekben is nyitottabb attitűdökkel jár együtt. Az is kiderült az adatokból, hogy akik a magyarságnak olyan értékeket tulajdonítottak, amelyek mintegy mások fölé emelik, a vizsgált kapcsolattípusokban is hajlamosabbak válaszfalakat húzni maguk és más csoportok tagjai közé. Végül pedig a terhességgel, házasságon kívüli nemi élettel és a szexuális mássággal kapcsolatos elutasító álláspontok is a kisebbségi csoportok iránti elzárkózást valószínűsítik.

Ezek a tendenciák azonban két csoport esetében kevéssé érvényesülnek. Egyrészt a legelfogadottabbakat, különösen pedig az erdélyi magyarokat és a magyarországi németeket általában azok is elfogadják, akiknek a vilásképe inkább a zártabb magatartást valószínűsíti. Másrészt pedig a legelutasítottabbaktól, mindenekelőtt a cigányoktól azok nagy része is elhatárolódik, akiknek a világról való gondolkodását inkább a nyitottság jellemzi. Ennek ellenére azonban megállapíthattuk, hogy a vilásképe egésze rányomja bélyegét a multikulturális mentalitásra is.

Milyen logikák szervezik az egyes kisebbségek elfogadását-elutasítását, illetve az egyes kapcsolattípusok létesítésével kapcsolatos nyitottságot-zártságot? A rendező elvek feltárására főkomponens-elemzést végeztünk. Ezzel a statisztikai eljárással tíz faktort különítettünk el, amelyek mentén különböző gondolkozási dimenziókat írhatunk le. Közülük különösen az első hat dimenzió szerveződésében figyelhetünk meg markánsan kirajzolódó rendezőelveket.

Az első faktort az a szempont alkotja, hogy házasságról van-e szó vagy pedig másfajta kapcsolatról. Bármelyik csoportról is legyen szó, az a lehetőség, hogy tagjai esetleg családtagokká válnak, választóvonalnak bizonyul a kapcsolatokban. Különösen fontos ez a szempont az arabokkal, a kínaiakkal, a fekete bőrű afrikaiakkal és a cigányokkal kapcsolatban. Úgy tűnik, az antropológiai és a kulturális különbségeknek a házasság esetében van a legnagyobb jelentőségük. A második rendezőelv az állampolgárság. Ehhez a faktorhoz is kapcsolódik minden kért csoport, azonban az erdélyi magyarok jóval lazábban, mint a többiek. Ez az elv esetükben érvényesül a legkevésbé. A harmadik rendezőelvet éppen az jelenti, hogy erdélyiekről van-e szó vagy nem. Az erdélyiekkel kapcsolatos pozitív beállítódás konzekvensen érvényesül az állampolgárság, a baráti, munkatársi és a rokoni kapcsolatok terén, valamint a rokonszenv kérdésében. Mindössze a szomszédsági kapcsolatokat nem befolyásolja ez a tényező. A negyedik faktort a legelutasítottabb csoportok: a cigányok és az arabok alkotják. A baráti, munkatársi és családi kapcsolatok megítélése során éppúgy elkülönítik őket, mint akkor, amikor a különböző csoportok iránti rokon- vagy ellenszenvet kellett kifejezniük. Ehhez a faktorhoz azonban a cigányok minden szempontból erőteljesebben kapcsolódnak, mint az arabok. A választások következő tényezője az volt, hogy a kért kapcsolattípusokban zsidókról volt-e szó. A zsidók választása az erdélyiekéhez hasonlóan szintén konzekvensnek bizonyult, amikor baráti, munkatársi vagy családi kapcsolatokról volt szó, illetve arról, hogy az egyes csoportok szimpatikusak-e vagy nem. Ugyanezt figyelhettük meg a németek esetében is. A többi négy faktorhoz az eddigiéknél kisebb faktorsúllyal kapcsolódtak a különböző csoportok. A faktorok mentén felsejlő, némileg elmosódott gondolkozási dimenziók egyikét a kínaiak és az

afrikaiak választása, a másikat az együtt dolgozás, a harmadikat a dél-szláv menekültek speciális helyzete, a negyediket pedig a csoportok iránti szimpátia alkotja.

ÖSSZEGZÉS HELYETT

A főiskolások körében végzett vizsgálatunknak a különböző kisebbségek közelségét-távolságát vizsgáló részéből mindenekelőtt az derült ki, hogy egy olyan társadalomban, amelyben a többség súlyos előítéletekkel viseltetik egy kisebbséggel – a cigánysággal – szemben, még az olyan, az átlagnál képzetesebb és leendő hivatásuknál fogva a társadalmi kérdések iránt nyitottabb fiatalok sem jelentenek kivételt, mint amilyenek a leendő pedagógusok. Paradox módon a cigányok iránti elzárkózásuk még a felnőttekénél is erősebb, miközben más kisebbségek irányában éppen ellenkezőleg, sokkal nyitottabbak, mint a náluk idősebbek.

A leendő pedagógusok cigányokkal kapcsolatos, nagyfokú elzárkózása megkülönböztetett figyelmet érdemel. Társadalmi szerepüknel fogva a szülők után és mellett elsősorban ők szolgálnak magatartási és gondolkozási mintául tanítványaiknak, és mindenekelőtt rajtuk múlik, hogy cigány tanítványaik személyükben milyenek ismerik meg a többségi társadalmat: irányukban nyitottnak-e vagy elzárkózónak, barátságosnak-e vagy barátságtalannak, olyannak-e, amelyik segítségükre van a társadalom különböző csoportjait elválasztó falak lebontásában, vagy pedig, éppen ellenkezőleg, olyannak, amelyik le akarja őket bontani. Adataink azt mutatják, hogy a kisebbségek iránti nyitottság elválaszthatatlan a társadalmi világtkép sajátosságaitól, a gondolkodás nyitottságától, illetve zártságától. Azoknak a képzési programoknak, amelyek a leendő pedagógusok kisebbségekkel kapcsolatos ismereteit és attitűdjeit kívánják befolyásolni, figyelembe kell venniük mindazokat a világtképet, gondolkozási stílusokat és értékrendeket, amelyek jellemzik őket.²

JEGYZET

1 Kérdéseink megegyeznek a Kisebbségkutató Intézet 1993 őszén lebonyolított felnőtt-vizsgálatának kérdéseivel. LENDVAY Judit – SZABÓ Ildikó: *Pártszimpátiák és kisebbségkedvelők. Vonásválasztások.* HVG 1994. március 12. Uők: *Kisebbségkedvelés. Zárt karokkal.* HVG 1994. április 29. Jelen tanulmányunkban erre a vizsgálatra hivatkoztunk minden esetben.

2 Iskolakultúra 1995/24. sz. 48–53. old.

A CIGÁNY GYERMEKEK ÓVODAI NEVELÉSE

A cigány gyermekek többsége nagycsaládban él, s nyitott a közösségi kapcsolatokra. Az óvoda iránti vonzalmuk mégsem alakul ki, hiszen társakra lelnek saját közösségükben. A cigány gyerekek általában szociálisan fejlettek, ennek ellenére tartanak az idegenektől, de akár egyetlen cigány gyermektárs jelenléte is elég ahhoz, hogy bátorságukat, barátkozó hajlamukat visszanyerjék. Testvéreik, családjuk, rokonságuk körében érzik magukat biztonságban, s megtapasztalták, hogy a családi összefüggések alkalmával mint kisgyermekek ők állnak a figyelem középpontjában. Ezért a cigány gyermekek óvodai beilleszkedését a testvérek, az idősebb gyerekek, a családtagok, a távolabbi rokonok külön-külön is segíthetik.

A CSALÁDBÓL AZ ÓVODÁBA VALÓ ÁTMENET SEGÍTÉSE

A cigány gyermek hosszabb ideig szopik, gyakran van az anyja közelében, a család mindenhova magával viszi őt, társaságban kézről kézre adják. Nincsenek félelmei a magára maradással kapcsolatban. A szeparációs félelem, a testi kontaktus igénylése nem akadályozza óvodai beilleszkedését. A „tegyél le” korszak (Ranschburg Jenő) elhúzódásával alig találkoztunk cigány gyermekek körében. Akit megkedvelnek, annak gyakran hozzábújva fejezik ki szeretetüket, s a nagyobbak ezt szóban is megfogalmazzák.

A cigánycsaládok egy része nem szívesen adja óvodába gyermekét, mert félti őt a társai bántalmazásától. Gyakran ellenőrzik gyermekük biztonságát, igénylik, hogy be-benézhessenek az óvodába. Mintha a saját nevelésükben jobban bíznának.

A cigány gyermek beilleszkedését a család és az óvoda közötti eltérő értékrend is nehezítheti. A gyermeket fokozatosan kell megismertetni az óvoda helyiségeivel, tárgyaival. Naponta megbeszéljük vele, hogy a kabátot mikor vesszük le és fel, ha odahaza, a családjukban ez a hiányosabb fűtés miatt nem válhatott szokássá. (A cigány gyerekek meleg-érzetének a küszöbe magas, szeretnek melegen is felöltözve, sapkában lenni.) Azoknak az eszközöknek a használatát, amelyekkel otthon nem kerülnek kapcsolatba, ne erőltessük rájuk, amíg ezeknek a hangját, méreteit meg nem szokják (pl. WC, zajos háztartási gépek stb.).

A gyermekek beilleszkedését megkönnyíti, ha több cigány gyermek van egy csoportban, vagy a homogén csoportokban 1–2 korosabb kislány, ugyanis a lányok a családban korán megtanulnak a kicsikre fi-

gyelni, ugyanakkor segíthetik a kisebbek nyelvi nehézségeinek áthidalását is.

A gyermek beilleszkedését nehezítheti az étkezési szokásainkban mutatkozó eltérés is. A cigány gyermekek tányér nélkül is roppant tisztán esznek, de kezdetben gondjaik lehetnek az evőeszközök használatával, a rágással (pl. odahaza a kisebb testvér pépes ételét eszik). Hamar megszokják a szalvéta (nehezebben a WC-papír) használatát.

Altatásukkal néhány esettől eltekintve nincs gond, szeretik az ágyakat egymáshoz közel tenni. Az otthoni lakásviszonyok, tárgyi feltételek hiánya miatt álmosabbak, mint a többiek, és az óvodában hamar elalszanak.

A gyermekek beilleszkedésének egyik neuralgikus pontja családjuk eltérő napirendje és az óvodáénál nagyobb szabadságfokot biztosító életvitele. Ezért a sokmozgásos, udvari játékokban érzik igazán jól magukat. Vonzza őket a csoportszoba gazdagabb játékkészlete, gyakran a fiatal anyukák is eljátszogatnak az óvodai eszközökkel. Ezt az érdeklődést kedvezően kiaknázzhatjuk a beszkottatási időszakban. Az óvoda megkedveltetésére például játszó délutánokat szervezhetünk a gyermekek és családjuk részére. A szülők szívesen fogadják, ha óvodai feladatokat kapnak, megjavítják a játékokat, terítőket hímeznek a csoportszoba díszítéséhez. E feladatok során nemcsak az óvodát kedvelik meg, hanem iránta való bizalmuk és felelősségérzetük is fokozódik.

Bizalomépítő lehet még a labdajáték a gyermek, a család és az óvónő részvételével, vagy bábozás, esetleg klubdélután megszervezése, ahová az egész család eljön. Kedvező hatást gyakorolhatna a gyermekek beilleszkedésére a cigány óvodai csoportokban a cigány dajka, illetve gondozó nénik alkalmazása is.

Amennyiben a gyermek többségi és nem homogén, cigány gyermekközösségbe jár, helyes, ha kezdetben néhány dologban a cigány családok érdeklődéséből, körülményeiből indulunk ki (például az első napokban a nem cigány családoktól se kérjünk törülközőt, pizsamát, tornaruhát vagy mozipénzt). Ami azonban nem jelenti azt, hogy olykor-olykor ne aknázzuk ki a tehetősebb családok kedvező hatását a nevelésben, csupán az általánosnál nagyobb tapintattal kell kezelnünk az egyes családok közti eltéréseket.

Gyakran tapasztalunk többségi csoportokban előítéletes megnyilvánulásokat a szülők részéről. Használjuk ki a gyermekek keveredésének pozitív tartalmú lehetőségeit (pl. közös tánc, játék), ami hozzájárul az elkülönülési szándék megelőzéséhez. Bár a családokat nehéz, a gyermekeket próbáljuk meg egységes szemlélettel nézni, amelynek lényege, hogy potenciálisan mindegyikükben benne rejlik a jövő zsenije, feltalálója, művésze vagy becsületes, dolgos mozdonyvezetője, a munkáját felelősséggel végző állatgondozója. (Nehéz ugyanis eldöntenünk most, hogy melyikre lesz nagyobb szükség húsz év múlva.)

A cigány gyermekek óvodai beilleszkedésének kérdését a családjukkal együttműködve oldhatjuk csak meg. Ehhez hozzátartozik, hogy reggelente beengedjük a szülőt a csoportba, s lehetővé tesszük számára, hogy napközben bármikor megkeressen bennünket, ha felébredne benne a bizalmatlanság. Ilyenkor meggyőződhet arról, hogy a gyermekét a többiek nem bántják. Egy-egy alkalommal kísérjük haza a cigány gyermeket, így kezdjük el fokozatosan a családlátogatást.

Cigány csoportban az óvodakezdekskor ne fogadjunk egyszerre sok gyereket, hanem szervezzük meg, hogy az egy közösségben élő vagy rokon gyerekek együtt érkezzenek. Fokozatosabban ügyeljünk arra, hogy a testvérek – ami a cigány gyerekeknél nem csak az édestestvért jelenti – egy csoportba kerüljenek.

Az óvodáskorú gyermek a lakóhelye közelében nyerjen óvodai felvételt. Zsúfoltságra hivatkozva soha ne utasítsunk el az óvoda közelében lakó cigány gyermeket, mert a tehetősebb családoknak több lehetőségük van a távolság áthidalására.

Családjuk szűkös anyagi helyzete ne legyen akadálya a cigány gyermekek rendszeres óvodába járatásának. Vegyük fel a kapcsolatot a szeényebb sorsú gyerekek segítésében közreműködő szervezetekkel. A gyermekek óvodáztatásával kapcsolatban kérjük ki a kisebbségi önkormányzatok véleményét.

Minden lehetőséget mozgósítsunk, hogy a telepen élő cigányság gyermekei a 3. életévük betöltése után, a legfogékonyabb életkorukban (az első 4 év) óvodába kerüljenek, az elsődleges prevenciók és a családban fellelhető hiányok korai pótlása, illetve az iskolai alkalmasság megalapozása miatt.

A jobb életkörülmények között élő cigány családok gyermekeit az iskolakezdés előtt egy évvel fel kell kutatni, hogy ne fordulhasson elő az a gyakran tapasztalt tény, hogy hét éves korában derül ki valakiről, hogy még semmilyen közösségben sem volt addig, de életkora miatt már iskolába kell mennie.

A gyermek toleráns, nem diszkriminál, elfogadja a másságot. A felnőttek ezzel másként vannak. Gyakran tudatosan vagy tudat alatt fajgyűlöletre nevelnek. Az előítéletesség egyformán megtalálható a cigány és nem cigány családok között. Jó lenne elérni, hogy a cigánycsaládok dönthessék el, hogy akarnak-e a gyermekeik számára külön óvodát vagy azon belül külön csoportot, netán többségi óvodába szeretnék járatni a gyermekeiket. Mert ma ez még nincs így.

AZ ÓVODAI NAPIREND, A SZOKÁSOK MEGISMERTETÉSE ÉS ELFOGADÁSA

A cigány csoportok óvodai napirendje jobban alkalmazkodjon családjuk életviteléhez. A heterogén összetételű csoportokban az óvoda-kezdés évében azokat az ismétlődéseket vezessük be, amelyeknek egészségügyi vonatkozásai vannak (például az étkezések közötti idő higiéniája). Fodrász meghívásával, praktikus ismereteket felszínre hozó vetélkedővel tehetjük színesebbé ezt a programot. Önszervező, közösségi megmozdulásokra ösztönözhetünk az öltözködési szokások, a hagyományok és a kisebbségi kultúra megismerése, követése terén.

AZ ÓVODAI NEVELÉS JELLEMZŐI

A cigány gyermekek óvodai nevelésével 1973 óta foglalkoznak intenzívebben, de óvodáztatási arányaikról nem készült pontos kép. Több olyan településen (pl. Hajdúböszörményben), ahol most cigány csoportok működnek, 1983-ig nem volt cigány gyermek az óvodában, csupán a 192 órás kötelező iskola-előkészítésen vettek részt. A cigány gyermekek óvodai nevelésének tapasztalatai alig ismertek, tisztázatlanok a homogén és a heterogén (cigány – nem cigány) csoportszervezés nevelési eredményei.

A cigány csoportokban az utóbbi néhány évben helyi nevelési program szerint dolgoznak az óvónők. Több óvoda alkalmaz kiegészítő logopédust és fejlesztő pedagógust, jobban igénybe veszik a Nevelési Tanácsadók szolgáltatásait (például a beiskolázási döntéseknél). A cigány csoportokban az utóbbi években erősödött az óvoda szociális funkciója (pl. törülköző, ágynemű, pizsama biztosítása). Ugyanakkor a gyermeküket óvodába járató családok önszerveződése is megmutatkozik a gyermekek esztétikusabb öltöztetése terén.

A cigány családok a jobb tárgyi feltételek, illetve az étkezés biztosítása miatt a kisebb gyermekeket szívesebben járatják óvodába (iskolába), csupán az idősebb korosztály munkájára tartanak igényt otthon. Míg korábban az állami nevelés asszimilációs hatása, az etnikumi kultúra elnyomása, a nyelvi nevelés problematikája távol tartotta a cigány lakosságot az óvoda intézményétől, ma azt tapasztaljuk, hogy településenként évenként legfeljebb egy-két óvodás korú gyermekről nem tudni a beiskolázás előtt. A cigány családok hároméves koruktól szívesen adják gyermekeiket óvodába – kivéve azt, aki még mindig anyatejet kap –, bár a gyakori megbetegedés miatt a hiányzás nagyobb mértékű, és az óvodában tartózkodás is rövidebb idejű. (A munkába állók alacsonyabb száma és a többgenerációs együttlét miatt a szülők hamarabb hazaviszik a gyermekeiket és gyakran később is hozzák be, netán családi események miatt egy-egy alkalommal nem is hozzák be.)

A cigány gyermekek rendszeresebb óvodába járása (pl. Tolna megyében 85 %), illetve a kötelező iskola-előkészítés bevezetése eredményeként az iskolaköteles korú gyermekek 96 %-a általános iskolában kezdi meg tanulmányait. (A körültekintő beiskolázás eredményeként túlkorosan, de még a jogszabály biztosította lehetőségeken belül.)

A hiányosabb élettapasztalatú, fejletlen testalkatú, betegségekre hajlamos gyermekek korábban nagyobb arányban kerültek kisegítő iskolába. (Az utóbbi néhány évben megszigorították áthelyezésüket, lehetővé tették a tantárgyak látogatása alóli felmentésüket.)

Az óvoda elsődleges prevenciós lehetőségeit, szakszerűségét egyre inkább elismerik a cigány családok is. Az óvoda a cigány gyermekek életét igyekszik úgy megszervezni, hogy abban a magyar óvodai nevelés hagyományai, értékei jól ötvöződjenek a cigányság kulturális, nyelvi identitásának erősítésével, miközben figyel a cigány gyermekek képességeire (például kimagasló zenei képesség, jó ritmusérzék, ügyesség) is.

A cigány vagy halmozottan hátrányos helyzetű nem cigány gyermekeket befogadó óvodák a Szociális Törvény megjelenése óta (1993) családsegítő központként is működnek. A családok életébe beépülő óvodapedagógusok a szociális intézményhálózat munkatársainak kiváló partnereivé váltak.

A JÁTÉK, MUNKA, TANULÁS MEGSZERVEZÉSE

A cigány gyermek játékát a nagycsaládban és a természetközeli élelés befolyásolja (pl. játék a kisebbekkel, főzés az anyjokkal, a nagyobb lánytestvérükkel, főzés előtti előkészület, vendégeskedés, ünneplés, az apával végzett nyulászás, termésbegyűjtés). Mivel a cigány családokban a nemi szerepek jobban elkülönülnek, a gyerekek játékában az azonos nemű szülő utánzása erőteljesebb, de a „testvéri” viszony, a rokonság gyakori összejövetele a felnőtt viselkedés általánosítottabb formáját közvetíti a gyermek felé. A cigány gyerekek óvodai játékának témaválasztása igen gazdag: főzés, étkezés, gyerekgondozás, papás-mamás játék, csoportos utazás, ugrálás, nyulászás, halászás, futkározás, labdajáték, indiánosdi, harci játék, autózás, babázás, kártyázás, sakkjáték stb.

A cigány családok csaknem mindegyikében van televízió és magnó, gyakori a videózás. A gyermekek az óvodában a televíziós élményeket (a lakásgondok miatt is) játék közben még elementárisabb erővel élik át. Kedvelik az életformájukhoz valamilyen módon kapcsolódó filmeket, játék közben a filmbeli szereplők közül elsősorban a hozzájuk hasonlókkal (pl. egy elnyomott négerrel) azonosulnak, ami fejlett empátiás készségükre utal.

A cigány gyermekek szociális érzékenysége kortárs csoportban megfelelő, ami játék közben is megmutatkozik náluk. Egymást elfogadják, a játékból szabályvétség miatt kizárt cigány gyermek rendelkezik azzal a szociális technikával, melynek segítségével vissza tud kerülni a játszó csoportba. A cigány gyerekek játék- és valóságtudata jó, szabályismeretük a praktikus nevelés miatt kissé elmarad az életkori szinttől, de fejleszhető.

Azok a gyerekek, akiknek otthon kevesebb játékuk van, egy-egy adott játékkal kezdetben az ismerkedés szintjén játszanak, ezért fejlődésükben elmaradottabbnak tűnnek, ami azonban nem mindig jelent személyiségfejlődésben lemaradást. Egyéni fejlesztő programban hamar bepótolják hiányosságait.

A munka megszervezése a cigány csoportokban a praktikus családi nevelés miatt nem okoz gondot. A kislányok otthon segítenek a főzésben az anyjuknak, a nagymamájuknak, noha a terítés nem kap olyan hangsúlyt náluk, mint az óvodában. A gyerekek hamar megszokják az önkiszolgálást, jó kezűgyességük pótolja hiányos tapasztalataikat. Azoknak a munkafolyamatoknak azonban, amelyek családjukban nem ismétlődnek elég gyakran, nagyobb hangsúlyt kell szentelnünk az óvodában.

A cigány gyermek mozgásbeli aktivitása jól kamatoztatható az óvodai munka szervezésekor. A egyes életkor előnyei az egyes munkafeladatok során is megmutatkoznak, mert a cigány gyermek megszokta a nagyobbakra figyelést, azok utánzását.

A munkafeladatok biztosításánál cigány csoportokban még inkább érvényesül a fokozatosság és a rendszeresség elve, mert a munkavégzésnek lesznek a családi modellből hiányzó elemei is. A gyerekek fizikai képessége jó, s rendszeres értékeléssel, dicsérettel, türelemmel könnyen eredményt lehet elérni náluk (pl. a terem rendjének megóvásában, a kerti munkák vagy az állatgondozás terén).

A munka megszervezésénél figyelembe kell venni a gyermekek eltérő élettapasztalatait, a hiányzó elemeket játékban is gyakoroltatni kell, melyeknek elemi szintű elsajátításáról akkor sem szabad lemondanunk, ha otthoni környezetben való alkalmazásukra nincs is lehetőség (pl. saját szekrény, saját törülköző, WC-használat).

A munka megszerettetésével és az ahhoz szükséges képességek fejlesztésével az óvoda a gyermekeken keresztül hasson a cigány családokra, adjon lehetőséget az óvodai munkafeladatok megfigyeltetésére, vállalására (pl. az óvoda kerítése mellett a családok ültessenek saját célra virágokat, bokrokat és vegyenek részt a gondozásukban, vagy az óvoda ösztönözze a családok környezetében a munkafeladatok megszervezését).

A cigány gyermekek és családok bevonása az óvoda vagy az udvar takarításába, berendezésének megóvásába vonzóbbá teheti az óvodát, felelősséget ébreszt, reprodukálásra ösztönöz. Ezért szeretettel, türelemmel mindent el kell követni annak érdekében, hogy a gyermekben

a munkavégzés alapképességei, szokásai az óvoda hatására gazdagod-
janak, elmélyüljenek. Mindezt akkor is meg kell tenni, ha az óvoda a
családtól nem kap megerősítést. „A pedagógusi hit – írta egy helyütt
Németh László – még inkább természet, mint nézet dolga, kettőt téte-
lez fel: hogy az emberek (az eddignél különbbé) nevelhetők, s hogy
(az eddignél többre) taníthatók. A nagy nevelők általában az elsőt tart-
ják fontosabbnak.”

A cigány gyermekek tanulásában a családi hatások érvényesülnek:
utánzás, modellkövetés, kevés verbalizmus. A cigány családban a szoci-
ális, az érzelmi, a viselkedéses, a felfedező tanulás erőteljesebb, a
kognitív (értelmi) szféra működtetése nem annyira fontos. A gyerekek
bevonása a felnőttek játékába, munkájába a spontán tanulást erősíti.

Az óvoda feladata az egészen eltérő tapasztalás, élményhatás, ismeret,
tudásanyag megismerése és pótlásának megszervezése. Az óvoda
gondoskodik arról, hogy a gyermekek a cselekvő vagy szemléletes
gondolkodástól eljussanak a képszerű, majd a fogalmi gondolkodásig.

Cigány csoportban célszerű valamennyi foglalkozást kötetlen formá-
ban szervezni, esetleg a nagycsoportos időszak közepétől áttérni a kö-
tött foglalkozások bevezetésére. Az irányított tanulás (foglalkozás)
szervezése homogén életkorú és összetételű (cigány) csoportban job-
ban biztosítja, hogy a jobb beszédképességű, a szellemi tevékenységre
felkészültebb családok gyermekei nem szorítják háttérbe a cigány gye-
rekek aktivitását. Valószínű, hogy meg kell keresni a homogén és hete-
rogén életkor és összetétel eddig nem ismert gazdag változatait és azo-
kat hozzá kell igazítani a szülői igényekhez és az óvodai lehetőségek-
hez (pl. cigány csoporton belül egyéni és differenciált csoportfoglalko-
zás, a homogén és a heterogén csoportok között átjárhatóság stb.).

Az irányított tanulás (foglalkozás) feladata a gyermekek óvodai játé-
kában, munkájában rejlő spontán tanulási lehetőségek kiegészítése, a
családi nevelésben felfedezhető hiányok pótlása, az esélyegyenlőség
megteremtése az iskolakezdéshez. A cigány gyermekek óvodai nevelé-
sében a családi nevelés által követett szabad nevelést érdemes előny-
ben részesíteni a csoportszobai vagy az udvari játék, továbbá a spontán
tanulás keretében, de a kötetlen, illetve a kötelező foglalkozásokon erő-
teljesebben kell szoktatni a gyereket – együtt haladva az életkorral – az
egyed foglalkozásrészek melletti kitartásra. E feladat sikere nagymér-
tékben az óvónő személyes varázsán, lenyűgöző egyéniségéből fakadó
hatásán, nem pedig a „keményebb” módszerek alkalmazásán múlik.

IRODALOM

KARSAI Ervin – SZIRTES Zoltán – FORRAI R. Katalin – HEGEDŰS T. András:
„Míg én rólad mindent, te rólam semmit sem tudsz.” Családpolitikai Füzetek. Bp, 1994.

REŐK György: *Beszédvizsgálatok 6 éves óvodások körében.* Pedagógiai Szemle 1980. júli–aug., 7–8. sz. 842–855. old.

CSABAY Katalin: *Lexi. Iskolaelőkészítő mesetankönyv.* Tárogató Kiadó, Bp, 1994.

NÉMETH László: *A pedagógus hite. Pedagógiai írások.* Szerkesztette: FÁBIÁN Ernő. Kriterion Kiadó, Bukarest, 1980.

ZSOLNAI Anikó: *A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban.* Új Pedagógiai Szemle 1995/1. sz. 68–75. old.

KILENC ÉV CSENYÉTÉN

A csereháti völgyfalvak egyik legkisebb települése az Abaúj megyei Csenyéte. Földrajzilag és gazdaságilag is igen elzárt, mégis jellemző rá, hogy a társadalomban jelentkező problémák ott fölerősödnek és fokozottan érvényesülnek. Történelmi távlatokat tekintve összességében szinte valamennyi csereháti kisteleplülésről elmondhatjuk, hogy hátrányos helyzetben voltak már ötven-hatvan évvel ezelőtt is.¹ Kilátástalan élet és „sehová nem tartozás” mondható el a falvakban élő előregedett magyar parasztságról és a cigányságról is.

Az első világháború után új közigazgatási egységek veszik át a falvak irányítását. Ezeknek az egymástól öt-tíz kilométerre lévő kisteleplüléseknek a gazdasági, kereskedelmi és kulturális-szellemi, mondhatnók úgy is: lélektani központját évszázadokon keresztül Kassa város látta el. Igen fontos kereskedelmi utak találkoztak itt, s feltehetően a Mária Terézia idején letelepült cigányság ezeken az utakon érkezhettek a Cserehátra.² Ennek a szinte teljesen megszünt kapcsolatnak az emlékét még őrzik a felvidéki családokkal rokonságban álló csenyéteiek, s nem utolsósorban népszokásaik, dalaik.³

Mégis azt kell mondanunk, hogy a 20. század végi felbomlásnak nem feltétlenül a kényszerű elszakadás az egyetlen okozója. Nyugodtan beszélhetünk Cserehát ügyében osztársadalmi hanyagságról és felelőtlen-ségről. Bár nem sokkal van távolabb Csereháltól Miskolc sem, ám az új szerepváltással járó feladatnak nem tudott és ma sem tud megfelelni. A szocializmus kezdetén létesülő ipari központok miatt a csenyéteiek is a falu elhagyására kényszerülnek. A 60-as évek felnőtt generációja még kötődik a faluhoz, s gondolni sem mer a szülőföld elhagyására, a következő nemzedék már kellőképpen megfertőződött az új városi élettől, olyanmire, hogy megélhetését többé már nem a falutól teszi függővé. Tulajdonképpen itt meg is állhatnánk. Ennyi a csereháti falvak története. A visszatérés, az újra benépesítés teljesen reménytelen.⁴

*

A látogató, ha mégsem riad vissza, ha vállal néhány napot Csenyétén, ha elfogad egy kávé és beszélget a parasztasszonyokkal vagy beme-részkedik a cigány portákra s meghallgatja a cigánygyerekek énekét, akkor úgy érzi, hogy a jövő mégsincs elveszve. Am megmagyarázhatatlan kettősséget érez, amikor este a biztonságot jelentő dunnás ágyban számbaveszi a történeteket. A szegénység, időnként a nyomor jelei tüne-deznek elő, de még az évek óta özvegyen élő parasztok arcáról is időn-

ként fölcillan egy-egy mosoly. (Szidják ugyan a cigányokat, de legtöbbször, meglepő módon, szeretettel teszik azt.) A mezőn gyűjtögető cigányoktól megtudja, hogy a gombászás komoly tudomány. Ismerni kell a rétet, a fákat, tudni kell azt, hogy hol rejtőzik a csirkegomba, vagy a mező melyik részén és mikor lehet szedni a harmatgombát. Mi okozza az ismerkedni vágyó látogató félelmét? A fiatal nemzedék. Az a döbbenetes semmittevés, a fásultság és érdektelenség, mely eltorzítja a szép cigányarcokat. Képtelen megérteni, hogy miért okoz nekik örömet a kivénhedt Trabantok és Wartburgok föl-letologatása. Miért csonkítják a tornácos házakat, miért alakítják át putrikká? És miért várják órák hosszát a híd korlátját támasztva a zöld Mercedes-szel érkező postást?

*

Pontosan tíz évvel ezelőtt a rendszerváltás első éveiben kaptuk kézhez tanítói diplománkat. Ahogy szokták mondani: volt valami a levegőben. Véletlenek sorozatának köszönhetően fiatal értelmiségiek találkoztak össze Csenyétén.⁵ Megjelenésük fölbolygatta a sorsukba beletörődő falusiak életét. A vállalt feladat – megszervezni a falubeli cigányok életét, munkalehetőséget biztosítani nekik, újraépíteni a düledező házakat – kezdettől fogva reménytelennek látszott, s tulajdonképpen a vállalkozás egy-két év elteltével zsákutcába jutott. Elsősorban azért, mert nem volt kapacitásuk arra, hogy a helyi lehetőségeket figyelembe vevő és mind a cigányság, mind a kisebbségben lévő parasztság érdekeit szem előtt tartó vállalkozókat csábítson Csenyétére. Ígéretesebb lépésnek tűnt a '86-ban bekörzetesített iskolát újra megnyitni s a növekvő gyermeklétszám miatt óvodát is létesíteni.

Feleségem kíváncsiságának, tenni vágyásának köszönhetően kerülünk Csenyétére.⁶ Az 1990-es tanévkezdésnél szerencsésebb indulást a tanító pályán el sem lehetett volna képzelni. Sok támogató – megyei szervezetek, országos alapítványok sora – jelentkezett, de ami még ennél is fontosabb, mindjárt az első hetekben pedagógiai társakra találunk az akkoriban induló alternatív iskolák nevelői képviselőjében. Ezt az értékes találkozást és kézfogást, amolyan hidépítést Abaúj és a főváros között elsősorban Kereszty Zsuzsának köszönhattuk, aki közvetlen szaktanácsaival is ellátta a csenyétei tanítókat. Pedagógiai munkálkodásunkat, az ott töltött kilenc tanév tapasztalatait összegzendő kérdések közül említődik az első helyen a következő: Helyesen tettük-e, amikor szakítottunk a hagyományos pedagógiával? Lehet-e alkalmazni, ha nem is maradéktalanul és teljes mértékben, a személyközpontú nevelés elveit zárt cigány közösségben, ott, ahol ennek semmiféle hagyománya nincsen?⁷

Az újabb lényeges változást az iskola életében az 1993–94-es tanév hozta meg. Fiatal, velünk hasonló nézeteket valló tanítók érkeztek a faluba. Megteremtődtek egy együtt gondolkodó, a gyerekek igényeit és

képességeit elsődlegesen figyelembe vevő tantestületi csapatmunkának a feltételei. (Mindmáig ezt tartom a kilenc tanév egyik legnagyobb értékének.) Miben állt az iskola pedagógiájának lényege, milyen elveket vallott?⁸ Figyelem a gyermek teljes személyiségére, kezdve az egyéni szükségletektől a szülői háttéren át egészen a tágabb környezetig. Hallgatva belső megérzésünkre s nem utolsósorban szaktanácsadónk javaslatára félretoltuk az akkor még kötelezően előírt tanmeneteket. Tettük ezt elsősorban azért, mert láttuk annak alkalmazhatatlanságát, eredménytelenségét.

Ha a gyermek teljességét vesszük figyelembe, akkor nem kerülhetjük ki olyan kínosnak látszó problémák megoldását, mint amilyen a testi ápoltság, öltözködés, alapvető higiénés szokások elsajátíttatása. Meglepő, hogy ebben a kérdésben mennyire partnernek mutatkoztak a szülők az évek során. Az óvoda és az iskola hatására egyre inkább fontossá vált a cigány szülőknek, hogy tisztán és rendezetten küldjék gyermekeiket a falubeli intézményekbe. Igen nagy feladatot jelent előállítani a hét öt napján a tiszta ruhát olyan sokgyermekes családban, ahol nem rendelkeznek fürdőszobával és gyakran mosógéppel sem. A családok nagymosás idején egymástól kérik kölcsön a munkát gyorsító, könnyítő eszközöket. Nem kis ámulatunkra épp a legnehezebb körülmények között élő kislányok jelentek meg ünnepeinken hófehér ruhában.

Közvetlen beavatkozásra ha sor került – hajtetvesség elleni szerhasználatára, fürdetésre gondolok elsősorban –, azt az első időkben megtiltották a szülők, mert úgy gondolhatták, hogy mindezt csak a cigányságuk miatt tesszük. Néhány tanév leforgása alatt sajátos, sokszor ki nem mondott párbeszéd jött létre a gyermek segítségével a szülők és a tanítók között. Főleg a lányok szerették meg a hajmosást, -fésülést, a haj különböző módon történő befonását. Így is maradtak, akik szégyellték az iskola nyilvánossága előtti tisztálkodást. Szüleik inkább délután a lakásunkon kerestek föl bennünket, hogy adjunk már ki nekik egy kis szert, mert nem akarják, hogy elterjedjenek a lakásban a csípős vérszívók.

*

Sokkal nehezebb volt az alultápláltság kezelése. A csenyétéi cigány gyermekek többségének legszembetűnőbb vonása a testi fejletlenség. A családi pótlékon tengődő családok többségének sokszor alig van mit enniük. A szegénység velejárója a rendszertelen életmód, a pénz fölösleges és gyors fölélése, eltékozlása. A gyakori nélkülözést feledtetni akaró csenyétéiek segélyosztás idején cukorral és csokoládéval halmozzák el gyermekeiket. Iskolásaink többsége a szűkösebb napokban is előteremtette a pénzt az édességre (összegyűjtötték a sörösüvegeket, átkutatták a szülők zsebet is), ami sokkal inkább a fogak romlását és nem a jóllakottság érzését szolgálta. Ezen a gondon igyekezett segíteni

az Önkormányzat, és kezdettől fogva valamennyi gyermek számára ingyenesen biztosította a háromszori étkezést a hét tanítási napjain. A növekedésbeli különbség mégis szembevetendő. Általánosan jellemző, hogy a felső tagozatba⁹ kerülő gyerekek többsége termetre, súlyra és alakra jóval kisebb a velük egykorúaknál, és legtöbbjük testileg még csak harmadikos korosztályúnak felel meg. Nyomon követhettük a társadalmi viszonyok kedvezőtlen alakulását, melynek szembevetendő vonását gyermekeink soványsága reprezentálta. Az első három tanévben még voltak a korcsoportjuknak megfelelő fejlettségű gyermekeink, sőt annál még magasabbak és jóltápláltabbak is. A harmadik tanévtől – akkor már közel harminc iskolásunk volt, az első tanévben csak kilenc – egyre nőtt az alacsonynövésűek tábora. Ennek persze sok-sok oka volt, kezdve a „vadházasságoktól”¹⁰ az anyatejről a tápszerre való átálláson át a Csenyéte sorsát közvetlenül irányító szervek sokszor nem éppen pozitív hozzáállásáig. Mégis mindezek előtt kell említeni azt a példátlan ösztársadalmi érdektelenséget és az ezt palástolni akaró hibás állami támogatási rendszert, mely ugyan egyre többet költ a hátrányos helyzetűekre s egyre inkább adakozik, de valójában nem látja és nem is láthatja át, mire lenne szükségük a Csereháton élőknek.

Nincs lehetőség a mezőgazdaság föltámasztására, mint ahogy arra sincs mód, hogy az egyre-másra épülő „szoc.pol.” lakások alapanyagául a vályogtéglá szolgáljon, melynek előállítója ismét lehetne a cigányember. Minden bizonnyal házaikat is jobban megbecsülnék.

A probléma természetesen ennél sokkal szerteágazóbb, s ennek értelmében a megoldás is sokrétű. Nem csak a csenyétei cigányokról, de ugyanúgy a parasztságról is elmondható: sorsára hagyták. Becsapták mindkettőjüket. Mindketten vesztesek, de a nagyobbik vesztes kétségtelenül a cigányság. A megoldás igen kézenfekvőnek tűnik – ám ez mégis elérhetetlen: vállalni életüket, a velük együtt való gondolkodást és munkálkodást, részt vállalni közvetlenül az életükből. Ennek kezdeményezője lehet egy pedagógus csoport vagy más értelmiségiek, de a falu életét irányító társadalmi szervezetek szemléletének megváltozása nélkül aligha valósulhat meg teljes mértékben.

A testi fejletlenség nincs közvetlen összefüggésben az értelmi képességekkel. Elenyésző volt azoknak a gyermekeinknek a száma, akik ténylegesen értelmi fogyatékosként jártak iskolába. A kilenc tanév alatt legfeljebb három-négy ilyen gyermekkel volt dolgunk, de rájuk is inkább jellemző az enyhe értelmi fogyatékoság. Igen összetett dolog az oktatás. Azok a gyerekek, akikre mi azt mondtuk, hogy kiemelkedően jó képességűek és tudnak haladni tanulmányaikban is, a környezetből kilépve, a falut elhagyva, felső tagozatban már kevésbé kaphattak jó minősítést. Tény, hogy sokkal lassabban haladtak tanulmányaikban, mert az igen elzárt környezet s a szülők iskolázatlansága nem hatott ösztönzően az ismeretek elsajátítására, a készségek fejlesztésére. Ez

emelt korlátot a tudás megszerzésekor, s jelentette a legnagyobb gondot a kilenc tanév során a csenyétei pedagógusoknak.

Mit és hogyan tanítsunk? Kezdetől fogva látható volt, hogy legtöbbjüknek gondot fog jelenteni a minimális követelmények elérése a fő tárgyból a negyedik osztály végére. Ezért a gyerek aktuális fejlettségére irányítottuk a figyelmet. Nem az volt a döntő, hogy melyik osztályba jár, hanem éppen hol tart a tanulásban, a tudás megszerzésében. Igyekeztük őket felkészíteni a felső tagozatra is. Ám az új környezet és az új tantárgyak egészen más követelmények elé állították a csenyétei diákokat. Ötödikben már sokkal magasabb a mérce, mert a szaktárgyak megtanulása idegen szavak használatával jár.¹¹ Bennük még a régi, a saját világukat fölhasználható ismeretek éltek, viszont az új iskolában már jóval intenzívebben érvényesültek a társadalom elvárásai. Legmesszebbre azok a gyermekeink jutottak, akiket a szüleik is támogattak. Ha a szülő akarta, hogy járjon a gyermek, akkor el is végezte a nyolc osztályt, s jelentkezhetett valamelyik körzetbeli szakmunkásképzőbe. Ha a szülőknek kevés volt az indítékuk és iskolái sem voltak, akkor nekünk is sok gondot és rendszeres utánajárást jelentett, hogy gyermekük legalább a négy osztályt elvégezze. Úgy tűnik, hogy ebben a folyamatban nagyobb hátrányt szenvednek a lányok. A szülői háztól elmenni nekik már csak „férjesen” szabad. Nincs semmiféle gyakorlata a tanulással járó távollétnek. Pedig ezt az utat meg kell tenni, bármilyen nehéznek tűnik is. Próbálkoztunk a hirtelen kiemeléssel, távolabbi iskolákba való juttatással is (Gandhi Gimnázium, Miskolci Gyermekváros, Kazincbarcikai Don Bosco Szakiskola, Miskolci Egészségügyi Szakiskola), de ezek mind-mind kudarcba fulladtak. Nem volt kinek átadni a gyerekeket. Látható tehát az átmenet problémájának a megoldatlansága. Inkább jellemző a térségre, hogy többnyire pedagógusok, óvónők, tanítók vagy tanárok kezdeményeznek a maguk területén, és igyekeznek minél többet vállalni a gyermek életéből, de amikor váltás van és kényszerűen megszakad a kapcsolat, akkor egyre bizonytalanabbá válik a dolog.

Gyakran rótták föl tantestületünknek felettes szerveink, hogy kevés az érdemi oktatói munka. Túl sok a játék, a gyermekek érzelmi világával való foglalkozás a tanulás rovására megy. Ez csak látszólag volt így. Programunkat igyekeztünk a gyerekekhez és a helyi igényekhez igazítani és abból kiindulva fölépíteni. A haj ápolása közben szerzett tapasztalatokat föl lehetett használni a tananyag megszerkesztésekor. Vagyis arra törekedtünk, hogy ezek a valóságos élmények szolgálják a tanulást, a továbblépést. Ennek érdekében a tanítónak saját maga által kidolgozott tanmenetet és tankönyvet kellett összeállítania. Elképzeléseink ezen a ponton nagymértékben összetalálkoztak a Waldorf-, a Rogers- és Freinet-pedagógiával. Mennyivel másképp viszonyultak azokhoz a pontosan összeállított szövegekhez, amelyeket már egy közös élmény kapcsolt össze!¹² A tankönyvek legtöbbször a sok érdektelen

szöveg miatt bizonyult sokszor használhatatlannak. A projektekben való gondolkodás egycsapásra megoldotta számunkra az osztályok közötti különbséget és a tanórák szervezésének a kérdését is. Ugyanarról a témáról tanulhatott egyszerre másodikos és harmadikos gyermek is. A tanító feladata volt, hogy súlypontosza gyermekenként a feladatok nehézségi fokát, s az adott témához nyugodtan lehetett csoportosítani az irodalmat, nyelvtant vagy akár a matematikát. Így nem kényszerültünk arra, hogy a különböző műveltségi területeket más-más témakörök váltsák fel. Bár viszonylag kevés tankönyvet használtunk, törekedtünk arra, hogy minél gyakrabban találkozzanak számukra érdekes és könnyen olvasható könyvvel. Gyermek- és képeskönyvekkel, nekik megfelelő színes magazinokkal először az óvodában volt dolguk. Látható és a tanulmányi eredményben is kimutatható volt az óvoda kedvező pedagógiai hatása. Sokkal nehezebben tudtunk haladni azokkal a gyermekekkel, akik kihagyták vagy nem rendszeresen vették igénybe azt. Nem volt könnyű feladat megszervezni a két intézményben dolgozó cigány szülők munkáját. Az iskolában takarítók és ételkiosztók dolgoztak. Karbantartási munkálatokra senkit sem lehetett alkalmazni. Mi is azt hittük, hogy a faluban nincs „szaktudással” is rendelkező férfi. Mégis akadt közöttük olyan, aki értett a bojler vagy más elektromos berendezések szereléséhez, esetleg lakatosághoz vagy az ablaküveg bevágásához, netán – mert ilyenre is volt példa – a kéménybe költözött méhraj befogásához. Az ilyen szolgálatokért cserébe leginkább cigarettával és kávéval fizettünk.

Iskolánk polcait leginkább tanév elején tudtuk megtölteni könyvekkel. A könyvsorok néhány hónap elteltével összezsugorodtak. Szereték hazavinni délután, hogy megmutathassák a kistestvérnek vagy szüleiknek a szép képeket, hogy bemutathassák olvasási tudományukat. Mivel semmiféle hagyománya nem volt a könyv használatának, különös figyelmet fordítottunk arra, hogy az első találkozás boldog és örömteli legyen. Kivártuk az időt, nem siettettük őket az olvasás elcsúsztatásakor. Volt olyan elsős gyermekünk, aki már az első hónap elteltével magától emelte le a könyvet a polcra, de a többségünkél ez jóval több időt vett igénybe.

A nyolcadik év nyarán valamennyi falubeli családot a faluról és az iskoláról szóló könyvvel ajándékoztunk meg.¹³ A falu életében először volt könyvbemutató. Készültünk az ünnepre, a pestiek és külföldiek fogadására, izgatottan vártuk, hogy végre szerencsésen megérkezzenek a faluba. Nyári viharok idején vízmosságok és kőhordalékok sokasága nehezíti meg a gépjárművel való bejutást.

Tulajdonképpen a cél elérése érdekében soha nem köteleztük el magunkat egyetlen tanítási módszer mellett sem, mert az első számú irányító maga a falu volt, és minél inkább kihasználtuk az általa nyújtott lehetőségeket, annál inkább reménykedhettünk abban, hogy a felnőtté váló cigány

gyermek egyre inkább felelősséget fog érezni szülőfaluja iránt. A külvilág, a társadalmi elvárások sokszor egészen más megközelítést kívánnak. Nincs idő, nem lehet ennyi időt elfecsérelni fölöslegesen az iskolában. Teljesíteni kell egyre többet és egyre magasabb szinten.

Önmagával és a külvilággal küzd egyfolytában Csenyéte, ezt bizonyítja történelme is. Református sziget. A dombokon túl többnyire katolikus falvak sorakoznak. A jezsuiták idején nem jutott túl az ellenreformáció a gagyi tetőn.¹⁴ Kik képviselik a haladást? Kik rendezik viszonyát a külvilággal? A levita kántortanítók.¹⁵ Be kell tehát hozni a változást, a haladást és fejlődést, de azt a falu lelkületéhez, életének ritmusához kell igazítani. Érdemes megérlelni a szőlőt, és aztán kivárni, hogy kellőképpen kiforjra magát a bor, mert csak így lesz igazán zamata.

A parasztság és cigányság tekintetében sem arról van szó elsősorban, hogy kettőjük viszonya megromlott. Itt a közvélemény megint szinte csak a nézeteltérésekre helyezte a hangsúlyt. Egyszerűbb volt a dolgot olybá minősíteni, hogy egyedül a cigányság felelős a történetekért, mert közvetlenül az tűnt föl mindenkinek: ők mérték az utolsó csapást a falura. A hűvösebbé váló viszonyt éreztük mi is. Az élet, a közös összetartozás, az egymástól való függés emléke megmaradt mindkettőjükben. Ez jellemezte a mindennapokat. Meglepett, hogy mennyire természetesen ül be vasárnaponként néhány idős cigányasszony és férfi a katolikus kápolnának berendezett tisztaszobába. Hátra ültek, s csendben hallgatták a liturgiát. Néhány év elteltével értettük meg ennek fontosságát. Ez olyan kiemelt találkozási pont lehet, ami messzemenőig szolgálhatja a falubeliek és gyermekeink érdekét is.

Nem könnyű a tájékozódás a miserendben. Nézni egy kis fekete fedélű könyvből, mit mond a pap, és éppen hol tart a szertartásban. Aztán egy másik könyvből kikeresni az éneket. Ha volt olyan vasárnap, hogy valami miatt elmaradtunk, azt azonnal szóvá tették az özvegyasszonyok. Lassú és megfontolt lépésekkel haladtunk előre a hittan terén is. Kilencévi törekvésünk eredménye lett az, hogy a baktakéki görög katolikus pap huszonöt gyermekünket készítette föl a gyónásra és áldozásra.

Joggal helyeződik a fő hangsúly az oktatásra, de a társadalom nem igazán tudja a megfelelő közelítés módját. Mivel köztük éltünk, láttuk azt, mikor és hol léphetünk be a falu életébe. Ez persze rengeteg hibával, sok vesződéssel és gyakran hangos veszekedésekkel járt. A legnagyobb jótettnek is más lett az értelme számukra, sőt épp ellenükre valónak gondolhatták. Ami teljesen hétköznapi és egyértelmű számunkra, mert kisiskolás korunkban megtanultuk és benne van az életünkben, az nekik sokszor érthetetlen. Hogyan kell viselkedni falubeli népünnepélyen? Türelemmel lenni a másik iránt, játszani a játék örömeért, s nem a kitűzött díjakért, elviselni a vereséget, ezek a fogalmak egészen más jelentést hordoznak. Emlékezetes marad számunkra 1994 Pünkösdje. A versengés fődíjául tortát ajánlottunk fel. Igazi mestermunka

volt, melyet kolléganőnk, Budai Edit készített el szeretettel és odaadással. Talán még a sütésében is segédkezett néhány cigányasszony. A remek cukrászalkotás a tanítói lakás előszobájában várta a verseny végét, ám az egyik állapotos anyuka „kívánós lett”¹⁶:

– Kérhetnék egy szeletet a tortából, kívánós lettem – fordult áhítózóan Edithhez.

– Szívesen adnék belőle, de jutalomnak készítettük. Ez lesz a király fődjja.

– Attól még egy szeletet megehetnék, nem venné észre senki.

– Hogy nézne az ki? Ha most belevágnék, akkor majd a király fog veszekedni, hogy a fődjjba valaki beleevett – magyarázta a tanítónő.

– Edit, te nem látod, hogy én várandós vagyok?

– Már hogyan látnám. Nem lesz jó egy szelet vajjas kenyér?

– Nem jó, mert én ezt a tortát kívántam meg, s neked kötelességed adnod belőle! – érvelt egyre hevesebben a kismama.

– Várd ki a végét. Mindjárt vége a versenynek, átadjuk a tortát, és ígérem, te fogod az első szeletet kapni.

A várandós anyuka elvesztette türelmét. Veszekedett és kiabált, majd átment a „szembeszomszédhoz” erősítésért, egy öreg cigányasszonyhoz, aki híres volt a hangadásban és kiabálásban. Alig tette ki lábát a kapun, még alig hallgatta meg a panaszost, már a közeli réten a versengés helyszínén is tudta mindenki, néhány pillanat múlva villámok fognak cikázni Csenyéte égboltján, s lesz olyan vihar, hogy azt valamenyi tanító egy életre megemlegeti. Ordította a tanítói ház teraszára érve, kezével hadonászva fenyegetőzött. Edit próbálta őt elküldeni, de nem lehetett semmit se tenni. – Adok én nektek tortát! – kiáltott föl. Végül berontott az előszobába, fölkapta a remekművet és a padlóhoz vágta.

A párbeszéd sajátos formája a veszekedés. Leginkább emiatt tartanak tőlük. A faluban élő parasztok már sokszor csak legyintenek az ilyen veszekedős ügyeken. Persze, akit a támadás ér, az rettenetesen megijed, s nehezen szánja magát rá a békülés irányába megtenni a megfelelő lépést, ami mindkét fél számára kívánatos volna. Az a partneri viszony, ahogy mi közelítettünk feléjük, a velük szemben alkalmazott megértő hangnem remek célpontjául szolgált a gyakori támadásoknak. Sokszor csak azért jöttek, mert mi voltunk a közelben, okuk nem is igen lett volna, mégis mi képviseltük számukra a hivatalos közeget, mely felelős az ő szegénységükért, a sok nélkülözésért. A veszekedést kiváltó ok semmi összefüggésben nem állt az oktatás tényleges tartalmával. A fő hangsúly tehát nem arra helyeződött, hogy miért tértünk át a számukra „megszokott” oktatási formáról valami újra. Később az e kérdés körül folytatódó vitának lett olyan színezete, hogy mi a szülők akarata ellenére cselekedtünk Csenyétén, mert nekik sokkal jobb volna a Rákay tanító bácsi által vezetett hagyományos berendezkedésű iskola.¹⁷

Hónapok és évek kellettek ahhoz, hogy valamennyire megértessük velük a figyelem fontosságát. Ehhez legjobb eszköznek iskolai rendezvényeink bizonyultak. A szülő boldog, ha gyermekét láthatja, hallhatja szerepelni. Sok-sok meseelőadásunk volt, melyhez közösen terveztük meg a díszleteket. A dekoratív háttér megrajzolásán és annak kifestésén többnyire ők dolgoztak.

Tanítóágunk idején már csak színhagyományként élt a helyi betlehemes játék. Néhány idős ember mesélte el, s ennek alapján tanítottuk be gyermekeinket, hogy részesei lehessenek egy még élő hagyománynak. Karácsony idején házról-házra járva köszöntöttük a csenyéteieket. Diákjaink versengtek a szerepekért. Tekintélyt jelentett köztük az első pásztornak lenni. A kisebbek csodálattal hallgatták a már két, esetleg három éve játszókat, s alig várták a következő karácsonyt, hogy ők is szerephez juthassanak.

Zseniálisan értenek a feloldáshoz, a veszekedés utáni helyes párbeszéd megtalálásához. A tortaügyet lezárandó – mi tanítók és a falubeliek – muzsikával és énekléssel igyekeztünk újból baráti jobbot nyújtani egymásnak. Nem győztük csodálni a mulatás, a zenélés és éneklés közbeni fegyelmezettséget, azt, ahogy a legszebb emberi oldaluk megnyilvánult az idegen számára, a tanító vagy bárki érdeklődő számára. Érzik a figyelmet, s eszükbe sem jut ilyenkor a duhajkodás, hangoskodás. A muzsika és dalolás egyszerre jelent számukra emlékeztést és érzelmileg való töltődést, mely éppen a fegyelmezett és pontos előadásnak köszönhetően mentes a szentimentalizmustól. Igen érdekes hallgatni előadásukban a legismertebb magyar nótákat. A hallgatóság – éjszakákba nyúló lassú és szomorúsággal teli éneklés – természetes kifejezési formája a csenyéteieknek. Ennek sajátos formája a halottas háznál való virrasztás egészen a temetés napjáig.

*

Tél közeledtével a szorgosabbak más munkálatokba fognak. A keményé vált kerteket ilyenkor érdemes megásózni, a kertpótlásokat föl-szántani. A látogató már a visszatérésre gondol. Szállásadója a szántás melletti árkokban vágja a megérett fűzet – ez nálunk egy családi szokás volt mindig is. Apámtól tanultam. Akkor még jobban kellett a kávékosár. Összejöttünk cigányok öten vagy hatan, együtt kötöttük a kosarat. Közben lehetett mesélni, jobban ment a munka. Sokszor kiségitett a bajból. Ha már nem volt kenyérre, akkor muszáj volt valamihez kezdeni. Amíg nem barkázik a vessző, addig lehet szedni. De vigyázni kell a tavaszi zöld vesszővel!

Az ember megköti, aztán egy hét múlva úgy összeszárad a vessző, hogy a bordák között kiszóródik a harmatgomba.

JEGYZET

1 LADÁNYI János – SZELENYI Iván: *Adalékok a csenyétéi cigányság történetéhez.* In: *Csenyéte Antológia.* Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 9–25. old.

2 FRASER, Sir Angus: *A cigányok.* Osiris Kiadó, 1996. 141–151. old. SALAMON, Pavol: *A cigányok történetéhez az egykori Torna megyében.* Abaúji Múzeum Baráti Körenek kiadása, 1997. 237–244. old.

3 KOVALCSIK Katalin – KUBINYI Zsuzsa: *A csenyétéi daloskert – magyarcigány iskolai énekeskönyv.* Gandhi Gimnázium, 2000.

4 TRENCSENYI Imre: *Barna pléhkrisztus.* Heti Magyarország, Belpolitika, 1992. március 20. 8–9. old.; ROMHÁNYI Tamás: *Csenyéte, a fogzó házak faluja.* Népszabadság, Magyar Tükör, 1998. április 17. 11. old.

5 HAVAS Gábor: *Csenyéte Blues.* In: *Csenyéte Antológia.* Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 32–38. old. és Beszélő 1991/31– 32. sz.; BLAHA Mária: *Az isten háta mögött.* Amaro Drom 4. évfolyam 5. sz. 6–7. old.

6 N. G.: *Országépítés az iskolában.* Köznevelés XLVI. évf. 29. sz. 1990. szeptember. 21.; FILIP Gabriella: *Csenyétéi értesítő.* Észak-Magyarország 1991. február 4. 4. old. 7 KERESZTY Zsuzsa: *A csenyétéi iskolapélda. A csenyétéi iskolaprogram helye az alternatív programok között.* 40–47. old. In: *Csenyéte Antológia.* Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. In: BLAHA Mária: *A gyerekarát iskola.* Amaro Drom IV. évf. 5. sz. 12–13. old.

8 *A csenyétéi iskola pedagógiai programja.* In: *Csenyéte Antológia.* Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 51–245. old. ; PÓLYA Zoltán: *A csenyétéi osztatlan iskola pedagógiai programja.* Iskolakultúra 1996/1. sz. 96–99. old.

9 Az alsó tagozatból kikerülő gyerekek a Baktakéki Körzeti Általános Iskola felső tagozatában folytatják tanulmányaikat.

10 Az évezred utolsó évtizedében törvényen kívüli házasság. Nyilván korábban is volt ilyen, de az előző generáció még kötött polgári és egyházi esküvőt is. A szülők nem bírják állni a lakodalommal járó kiadásokat.

11 RADNAINÉ SZENDREI Júlia: *Timi és a matematika.* In: *Csenyéte Antológia.* Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 295–296. old. és uő.: *Tanulási nehézségek a matematikában.* Tanítók Kiskönyvtára 6. IFA–BTF–MKM, 1994. 108–109. old.

12 KOMASÁG Margit – KOVÁCS Gizella – TAKÁCS Gábor: *Projektek.* In: *Csenyéte Antológia.* Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 181–225. old.; KOMASÁG Margit – PÓLYA Zoltán: *Projektek a csenyétéi iskolában.* Süss fel nap II., Soros Alapítvány, 1999. 265–291. old.

13 HOVANYÉC László: *A Nagy Romakönyv.* Népszabadság, Hétféve, 1998. szept. 19. 32. old.; BALÁZSI Károly: *Csenyétéi évtized.* Köznevelés 55. évf. 15. sz. 1999. ápr. 16. 4–5. old.

14 A falu földrajzi, gazdasági, kulturális határa. A nyugati dombokon túl már a felsőgagyi telkek kezdődnek. A falubeli hagyomány, szóbeszéd úgy tartja, innen még Krisztus is visszafordult, amikor tetejére érve megpillantotta Csenyétét. Lásd ezzel kapcsolatosan: SÜKÖS Pál: *A gagyi barát fogja.* (A novella kézirat a Sárospataki Református Gimnázium Levéltárának tulajdona At 2111.)

15 LOVÁSZ Miklós: *Élet a faluban – Lovász Gergely tanító idején.* In: *Csenyéte Antológia.* Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 269–274. old.

16 A faluban általánosan használt kifejezés arra az állapotra, amikor a kismama nagyon megkíván valamit. Hogy mennyire fontos náluk tiszteletben tartása, azt feleségem is megtapasztalta várandóskorában. Egy alkalommal zamatos fancsali cseresznyét akart eladni két fiatal cigány. Margó mutatott a kertben álló cseresznyefánkra és azt mondta, hogy most arról tud szedni és most inkább nem vásárolna. Ám ők mégis adtak egy marék gyümölcsöt. „Nehogy kívánós legyen!”

17 BOGDÁN János: *Kik Pólya Zoltán szövetségesei?* In: *Csenyéte Antológia.* Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. Szombathely, 1998. 283. old.; RÁKAY Károly: *Emlékeim Csenyétéről.* uo. 279. old.

BORECKZY ÁGNES – LUKÁCS ISTVÁN

JÖNNEK A ROMÁK? CIGÁNYPROGRAM – ELTE TFK 1995–97.

Az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán 1995 és 1997 között működött egy érettségizett cigány hallgatók számára szervezett 0. évfolyam, melyen hosszabb-rövidebb ideig összesen ötvenen vettek részt, közülük huszonheten nyertek felvételt, huszonnégyen pedig jelenleg is főiskolai hallgatók. A program mégis megbukott. Nem tudott beépülni sem az előkészítők, sem a főiskolai tanulmányok rendszerébe, vagyis számos okból nem intézményesült. Kérdés, hogy ugyanaz történt-e, mint több korábbi, hasonló indíttatású programmal, vagyis a társadalmi tagozódás szabályozásában alapvető funkciót betöltő iskolarendszer önvédő-kirekesztő mechanizmusaiban lényegében semmi sem változott, vagy mégsem ez a helyzet?

A korábbi Stúdium Generálé például úgy intézményesült, hogy egyszerű felvételi előkészítővé vált, és ha az iskolarendszeren belüli egyenlőtlenségek csekély kompenzálása lett is a végeredmény, ebben a szerepkörben több évtizedig működött. A mai cigány programok között – tudomásunk szerint – nincs ilyen. Nem arról van-e szó tehát, hogy – minden kinyilvánított szándék ellenére – a társadalmi intézmények még ezen a szűk, ellenőrzött ösvényen sem engedik át rendszerszerűen a cigány származású fiatalokat?

AZ ELŐZMÉNYEK – A KONCEPCIÓ ÉS A PROGRAM ALAKULÁSA

A Neveléstudományi Tanszéken Farkas Endre szervezésében külső előadókkal évek óta folyt egy multikulturális szemléletű ún. cigány speciálkollégium, mely a cigány kultúra, életmód és életpályák megismerését, illetve a személyes találkozásokon keresztül a tanárjelöltek hamis képzeeteinek, előítéleteinek gyengítését tűzte ki céljául. Néhány év alatt létrejött egy állandó előadókból álló csoport. Farkas Endre velük alakította a cigány előkészítő gondolatát, illetve a segítségükkel szerezte meg a Művelődési és Közoktatási Minisztériumtól az anyagi támogatást. Farkas tanár úr azonban 1995 nyarán meghalt. Halála fölvetette a programok megszüntetésének vagy folytatásának a kérdését. A főiskolán, illetve a tanszéken ugyanis 1995 nyara¹ a létbizonytalanság, a fenyegető elbocsátások korszaka volt, amikor egy új funkció célravezetőnek látszott, és a mégoly csekély anyagi támogatásnak is jelentősége

volt. Mi, a programokat végül is átvállaló két tanár viszont az ugyan-csak pragmatikus szempontokon túl alapvetően szociális-morális alapú professzionális szerepként fogalmaztuk meg a programhoz való saját viszonyunkat. Ez utóbbit már a kezdet kezdetén megnehezítette az a körülmény, hogy a 0. évfolyam a felvételi előkészítővel keveredett, és jól-lehet a Minisztérium és a Főiskola között már létrejött a megállapodás, megkötötték a szerződést, a koncepció nem volt kidolgozva.

A meglévő elgondolás (amennyire azt a kevés fennmaradó dokumentumból rekonstruálhattuk) nemcsak körvonalazatlannak, ellentmondásosnak is tűnt. A megfogalmazások arra utaltak, hogy szükség-ből és/vagy előrelátásból, de a feltételek sincsenek tisztázva-rögzítve, amitől aztán a változásokkal összhangban meglehetősen flexibilisen is értelmezhetők. Az előkészítő például hol hagyományos előkészítő tanfolyamként, hol teljesen más jogi státussal bír, a felvételi mentesség lehetőségét hordozó 0. évfolyamként szerepelt. Azt sem lehetett tudni, hogy a meghirdetett két program, a lemorzsolódás vagy a résztvevők esetleges tanulmányi sikertelenségének ellensúlyozására tervezett pedagógiai asszisztensképzés és a főiskolai előkészítő hogyan viszonyul egymáshoz. Mi lenne, ha 0. évfolyamként működne, és mi, ha előké-szítőként? Mi történik, ha nemcsak az eredeti javaslatban szereplő és önmagában is kérdéses négy szakra (magyar, matematika, fizika, test-nevelés) jelentkeznek hallgatók, ha kevesebb a hallgató, mint amennyi-re a pénzügyi fedezet és a már aláírt szerződés vonatkozik, illetve hogy miként lehet megoldani a tárgyanként heti 15 órás felkészítést egy olyan etnikai-társadalmi csoportban, amelynek tagjai nem rendelkeznek a diákélethez szükséges életformával és anyagi háttérrel.

Így a szervezéssel egyidejűleg történt tehát a koncepció át- és kiala-kítása, továbbá a feltételek újratárgyalása.

A feltételek szempontjából legfontosabb és egyben legkritikusabb pontnak a program célja és státusa bizonyult. Az, hogy a felvételi vizs-gákra vagy a főiskolai tanulmányokra készít-e fel, azaz előkészítő tan-folyam-e, vagy a karon és a többi egyetemen, főiskolán működő 0. év-folyammal egyenrangúan, azokkal azonos státussal rendelkezik, tehát hallgatói az év közben nyújtott teljesítmény alapján felvételi nélkül ke-rülhetnek be a főiskolára.

A felvételi vizsgára felkészítés mellett érvelők szerint:

- a társadalom egészének esélyegyenlősége csak a versenyfeltételek azonosságával mellett biztosítható,
- a felvételi mentesség – mely a felsőoktatási törvény értelmében természetesen csak nyilvános lehet² –, azaz a felvállalt pozitív diszkri-mináció fokozhatja az országban amúgy is erősödő cigányellenes han-gulatot.

Magunk – ugyancsak az esélyegyenlőség felől – mindvégig arra töre-kedtünk, hogy a hallgatók a 0. évfolyamon nyújtott és dokumentálható

teljesítményük alapján mentesüljenek a felvételi vizsgák alól, mert valószínűnek tartottuk, hogy a két cél – a felvételire, illetve a tanulmányok folytatására való felkészítés – együtt alig és csak keveseknél, illetve hosszabb távon valósítható meg.

Bár tudtuk, hogy a résztvevők nem képeznek homogén csoportot, részben eltérő kultúra és megélt cigánylét áll mögöttük, életkoruk, előtörténetük, szociális helyzetük mégis más, mint a nem cigány hallgatóké. Többen idősebbek, korábban már iskolai-felvételi kudarcok sorozatát élték át, félbehagyták tanulmányaikat, néhányan családosak, sőt családfenntartók, vagyis az elmúlt éveket nem tanulással, hanem munkával töltve, tantárgyi tudásuk megkopott, s maga a tanulás is leküzdendő problémát jelenthet a számukra. A résztvevők tanulási szokásai, az olvasottakhoz, tanultakhoz való viszonya, lényeglátása, lényegkiemelése különbözik attól, ami az egyetemeken, főiskolákon megszokott vagy elvárt. Az eltérő nyelvhasználat, tanulási stílus stb., vagyis a saját kultúra „rátanulása” a főiskolaira nem korlátozható a felvételit megelőző egy évre.

Úgy gondoltuk, ha a középiskolai tanulmányok óta eltelt idő miatt feledésbe merült tudáselemeket sikerül újraépíteni és ezzel együtt a tanuláshoz, a konfliktusok értelmezéséhez-kezeléséhez és a diákélethez szükséges stratégiát kialakítani, a program jellege és az arra való jelentkezés módja miatt erősen motivált jelöltek alkalmassá válnak a főiskolai tanulmányokra. Ha azonban a program a felvételi vizsgára készít fel, a későbbi kudarc a hallgatók kellő felkészültsége esetén is beépül a rendszerbe. Közismertek azok az intézményi mechanizmusok, amelyek a kultúraspecifikus szocializációs folyamatokból adódó eltérő működést teljesítményhiányosnak láttatják, és amelyek – ha tetszik, „pozitív diszkriminációként” – színvonalcsökkentő és/vagy elkülönítő megoldásokhoz vezetnek. Ezeket aztán a leszállított követelmények eredményeként igazolódott és már objektíve is meglévő alulteljesítés „megoldására” az átirányítás, a kibuktatás, összegezve a drop-out követi.

Bár általában még ma is helytálló, hogy egy főiskolára, egyetemre nehezebb bejutni, mint onnan kiesni, azért működnek a szelekciós mechanizmusok.

A cigány 0. évfolyam résztvevőinek a többi főiskolához hasonló helyzetét tehát nem abban véltük megteremteni, hogy azonos körülmények között azonos szelekciónak tesszük ki őket. Inkább abban, hogy hallgatóink magában a folyamatban (főiskolai tanulmányok, szakmai szocializáció) váljanak a többiekhez hasonlóan eredményessé. Ezért az eredeti elképzelésben a csoportműködéshez, a hallgatók összetartozástudatának alakításához helyet kapott egy pszichológiai csoport, és beszélgetéseket terveztünk a cigány kultúráról. A tantárgyi felkészítés mellett fontosnak tűnt a konfliktusok feldolgozására is alkalmas csoporttalálkozások biztosítása, illetve az, hogy lehetőség nyíljon a ci-

gányletről való gondolkodásra, az identitás erősítésére. Mégis, az első elképzelések kezdetlegesek voltak. A valódi koncepció jóval később, a tapasztalatokon át, illetve a helyzetekhez való folyamatos alkalmazkodás során alakult ki. Ugyanakkor néhány (más, hasonló programtól eltérő) differenciális pedagógiai és politikai alapelvet már kezdetben megfogalmaztunk (*ld. kiemelés*).

Bár az egyszakos diploma a nem nyelvi szakokon hátrányt jelent, a felvételi vizsgára vagy tanulmányokra való felkészítés kapcsán már említett okokból fenntartottuk a lehetőséget, hogy ha valaki csak egy szakon teljesíti a követelményeket, azon is elkezdheti a tanulmányait. Ezzel is biztosítani kívántuk a továbbjutás maximális esélyét. Az elgondolás helytállónak bizonyult, mert a két év alatt felvett huszonhét hallgatóból huszonketten ugyan kétszakos előkészítőn vettek részt, de közülük tízen csak az egyik tárgyból nyertek felvételt, és – bár vannak olyanok is, akik második évben felvettek egy új szakot – további két hallgató lett az első év végén egyszakos.

A differenciálás, az egyéni figyelem elve lassan egy olyan segítőprogram koncepciójává szélesedett, amelynek célja már nem pusztán a tanulás feltételeinek a biztosítása volt, hanem szocializációs, én-erősítő, alkalmasint identitás-erősítő funkciója mellett a hallgatók teljes körű segítségét vállalta, így a kapcsolatteremtésbe, önszervezésbe, a napi életkörülmények alakításába (pl. ösztöndíjpályázatok, ügyintézés) való bevezetést is. A programszervező két tanáron, illetve a csoportvezető pszichológuson túl ez már egy segítői hálózatot feltételezett, amely előbb spontán módon, majd egyre tudatosabban a felsőbb évfolyamra járó cigány hallgatók közreműködésével is szerveződött. Sőt, a hallgatók érdekképviselői elképzeléseinek is forrása lett: 1998 tavaszán megalapították a Magyarországon Felsőoktatásban Tanuló Cigány Fiatalok Országos Szövetségét.

A második évre már időben is elkülönültek a program egyes funkciói. A 0. évfolyamon a tanulmányi előkészítővel egyenrangú lett a tanulási tréning és az információszerezésre, a napi ügyek intézésére való felkészítés. Ez utóbbiban a hallgatók nagyon gyorsan rutinnossá váltak, sőt pár hónap elteltével már maguk segítették a program újabb résztvevőit. A főiskolai tanulmányok megkezdésével pedig szorongatóbbak lettek a tanulmányi nehézségek, s meg kellett teremteni az egyéni tantárgyi konzultációkat. Nyilvánvaló lett, hogy – ha meg akarjuk akadályozni a lemorzsolódást – a programnak a folyamatos személyességet és jelenlétet igénylő „gondozás” mellett előbb felkészítő-tanácsadó, azután tanulmányi rásegítő funkciót kell betöltenie.

Jelenleg az 1995–1996. évi első 0. évfolyam felvett 10 hallgatójából hárman évet ismételnék, az 1996–1997-es évfolyamról felvett 17 hallgatóból pedig évet ismétel egy, évet halaszt két, lemorzsolódott három fő. Az előkészítőről történt kimaradással, a felvételt követő szakleadás-

sal-felvétellel együtt mindez relatíve nagy mozgást jelent, mégis a két évfolyamról összesen felvett huszonzét hallgatóból huszonnégyen ma is főiskolások, és tizennyolcan nagyobb nehézségekkel vagy sem, de érveszteség nélkül folytatják tanulmányaikat.

A PROGRAM VÉGE

A főiskolán jelenleg nincs 0. évfolyam, a felsőbb éveseknek nyújtott segítség sem intézményes, a segítőhálózat maradványai is személyes alapon működnek.

Miért bukott meg az egyébként vitathatatlanul fontos és láthatóan működőképes program?

A legkézenfekvőbb értelmezés szerint a programnak mindenképpen át kellett volna alakulnia, mert 1999-től mindenütt megszűnik a 0. évfolyam. Csak olyan hagyományos, felvételi mentességet nem nyújtó tanulmányi előkészítőt szervezhettünk volna, amelynek sikere felől – mint ahogy erről már esett szó korábban – erős kétségeink voltak.

szak	az 1995–1996. tanévben volt 0. évfolyamos	az 1996–1997. tanévben volt 0. évfolyamos	összesen
<i>1 szakos</i>			
magyar	1	2	3
történelem	–	3	3
művelődésszervezés	1	–	1
angol	–	1	1
francia	–	1	1
számítástechnika	–	4	4
<i>2 szakos</i>			
magyar-történelem	3	–	3
magyar-művelődésszervezés	1	–	1
történelem-művelődésszervezés	1	–	1
angol-művelődésszervezés	1	–	1
magyar-könyvtár	1	–	1
angol-matematika	–	1	1
kémia-fizika	1	–	1
biológia-kémia	–	1	1
biológia-testnevelés	–	1	1
összesen	10	14	24

1. táblázat. A felvett hallgatók megoszlása szakok szerint

A FINANSZÍROZÁS

Másik értelmezésben a program folytatására ugyancsak nem volt lehetőség. Különösen a második évtől folyamatos létbizonytalanság, drámaibb pillanatokban egyenesen pénzügyi csőd fenyegetett. Az első évben a 0. évfolyam költségeit teljes mértékben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztálya fedezte. A minisztériumi megbeszélések során újra és újra előkerült, hogy az egy főre jutó kiadások a más egyetemeken-főiskolákon folyó előkészítővel összehasonlítva magasak. Hivatali nézőpontból nehezen volt értelmezhető, hogy az individuális előkészítő (1 hallgató – 1 szak – 1 tanár) költségei értelemszerűen nagyobbak, mint a csoportosé (hallgatócsoport – 1 szak – 1 tanár), és hogy a koncepció komplexitása miatt is több anyagi ráfordítást igényel. A vita ellenére a minisztérium nem szankcionált, mi azonban az anyagi biztonság és a nagyobb mozgástér megteremtésére a Kisebbségi és Etnikai Közalapítvány pályázatán is próbálkoztunk. A második év szervezése a Közalapítványtól nyert összeggel, illetve egy hirtelen támadt, az előző évi sikereken felbuzdult nagyvonalú minisztériumi ígérettel (titkárnő, számítógép, fénymásoló, ösztöndíj a hallgatóknak, programfinanszírozás) indult. Időközben azonban minden megváltozott. A Kincstár létrejöttével módosult a kiutalások rendje és vele az ütemezése. Megszűnt az önálló szellemi alkotások TB-mentessége, vagyis minden szerződést további 39 százalék kiadás terhelt. A minisztériumban a Kisebbségi Főosztály főosztályvezetői posztjára új ember – és vele együtt a tanév közepén másfajta pénzügyi elképzelés – került.

A körülmények, a környezet drasztikus átalakulása, a hivatalnak a központosítással általában is együtt járó halogató ügyintézés olyan bizonytalan helyzetet eredményezett, mely már decemberben majdnem a program felszámolásához vezetett. Amíg ugyanis a Kisebbségi Főosztály nem utalta át az ígért és szükséges összeget, az adminisztráció megbénult. A Közalapítványtól nyert összeg nem fedezte a kiadásokat, az előkészítők egy része ezért szóbeli ígérek alapján működött. Végül is az utolsó percben megérkező támogatás az első trimeszter legfontosabb költségeit fedezte, de a főiskolai ügyrendben történő változás (a megbízási szerződések aláírási joga a főigazgatóhoz került) jelentősen meghosszabbította a kifizetések átfutási idejét. Ez a közelgő Karácsony miatt, a tanárok körében türelmetlen elkeseredést váltott ki, amelyet különféle rémhírek követtek. A helyzet a második trimeszterben ténylegesen kritikussá vált: a maradvány összeg semmire sem volt elég, az új minisztériumi főosztályvezető soknak tartotta a program költségvetését, és alapvetően több főosztály együttműködésére alapozva képzelte a finanszírozást. Ezzel egyet is értettünk volna, csak nem egy már folyó program esetében, és annak tudatában, hogy a tárgyalás hónapokig húzódva teljesen lehetetlen helyzetbe sodorhatja az amúgy

sem stabil programot. A kritikus helyzet be is következett. Újabb beadványok után a harmadik trimeszterre kedvező döntés született ugyan, de közben a tanárok közül néhányan már felfüggesztették a tanítást. Ez a minisztrájk újra a program státusára, a tanári érdekeltségre, a szelekcióra, illetve a hosszabb távú anyagi biztonságra irányította a figyelmet. Mindezek hatására fontolgatni kezdtük, hogy belevághatunk-e az újabb 0. évfolyam szervezésébe, anélkül, hogy a teljes évi összeg a rendelkezésünkre állna. Vagyis mit tegyünk, ha a program a Felsőoktatási Főosztálytól a Programfinanszírozási Pályázaton keresztül újabb, de nem elégséges támogatáshoz jut? Végül is az 1997 őszen rendelkezésünkre állt összeget újabb 0. évfolyam indítása helyett a segítőhálózatra (tanácsadás, konzultációk, rendszeres korrepetálás, tankönyvek, taneszközök stb.) fordítottuk, továbbá egy fénymásolóra, amit a pozicionális szempontok eredményeként ma már mindenki használhat, csak azok nem, akiknek vettük, a hallgatók.

A PROGRAM STÁTUSA, JOGI HELYZETE, FELVÉTEL ÉS NYILVÁNOSSÁG

Ha nem lettek volna pénzügyi problémák, akkor is megszűnt volna a program. A két tanév ugyanis nagyrészt a státus körüli huzavonával, a két álláspont (tudniillik a felvételi vizsgára, illetve a tanulmányokra való felkészítés) vitájával telt. A kar vezetésének – mivel a felvételi vizsga alóli felmentést nem hirdette meg a felvételi tájékoztatóban – jogi lehetősége sem volt a mentesség megadására. A megoldást egy 1996. február 29-én kelt levél jelentette, amelyben a miniszter kérte a főigazgatót, hogy „a 0. évfolyam előkészítőjén résztvevő cigány fiatalok esetében az évközi folyamatos értékelés során a továbbtanulásra alkalmasnak bizonyultak részére szíveskedjék engedélyezni, hogy az 1996–1997-es, illetve az 1997–1998-as tanévet felvételi nélkül kezdhessék meg”.

A program első évfolyamának ekkorra már csak 13 tagja volt. A többiek részben saját lehetőségeik reális felmérésnek hatására, részben a felvételi vizsga körüli bizonytalanság miatt kimaradtak. A bent levő hallgatók közül a jobban teljesítők ekkortól kezdtek hinni abban, hogy esélyük lehet a bejutásra. Végül a 13 hallgató közül 10-en az év során nyújtott teljesítményük alapján tantárgyi vizsga nélkül nyertek felvételt. Mindannyiuknak meg kellett jelenniük azonban egy beszélgetésen a felvételi bizottság előtt.

A felvételi események jól tükrözték azt a zavart, amelyet egy „kétnyes” 0. évfolyamot működtető intézmény átélt egy „kényes” miniszteri levél kapcsán.

A levél körüli félreértésekre talán legjobb példa annak a jelöltnek az esete, aki az őt tanító tanárok írásban is indokolt véleménye szerint vá-

lasztott tárgyából jóval a főiskolai követelmények alatt maradt, felvételt tehát nem javasolták, de a miniszteri levelet követően – és azt félreértve – mégis fel akarták venni.

Egy másik jelölttel az intézményen belüli kommunikáció zavarai miatt a bizottság tételt húzatott, s felvételiztette őt (a maximális 15 pontot érte el). Ezt követően már minden bizottság értesült arról, hogy kik azok, akiknek vizsga helyett beszélgetésen kell részt venniük. Így csak az okozott már meglepetést, hogy volt a hallgatók között olyan, akinek szőke a haja és olyan is, akinek az átlagosnál jobbak az anyagi körülményei. Ilyenkor a programban részt vevő tanároknak kellett értelmezniük, hogy a „cigány” fogalom sem a „fekete hajúak”, sem a „szegények” fogalmával nem azonosítható.

A már említett miniszteri levél, amely lehetővé tette a jogi megoldást, két évre, az 1995–1996-os és az 1996–1997-es tanévre szólt. Mind a levél, mind az 1996-os felvételi procedúrában kialakult gyakorlat mindaddig megnyugtató volt, amíg a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők adatainak központosított nyilvántartása és az e központban, illetve a karon végbement személyi változások újra felszínre nem hozták a program nyilvánosságának kérdését. 1997 márciusában egy újabb miniszteri levél bizonytalanságot teremtett, kétségbe vonva a karnak azt a jogát, amelyre korábban felhatalmazást adott (tudniillik a nyilvánosságra hozatal nélküli felvételi mentességet). Energiáinkat mindaddig a működtetéshez szükséges pénz előteremtése kötötte le, ettől a pillanattól azonban drámai helyzet állt elő. A számítógépes nyilvántartás szerint sem a 0. évfolyam mint szervezett csoport, sem a hallgatók mint egyének nem léteztek. Először fel kellett őket vetetni a rendszerbe, majd újra megszerezni a felvételi mentesség lehetőségét. Levelekkel, faxokkal, telefonokkal, minden lehetséges érintett megmozgatásával (pl. Kisebbségi Főosztály, Civil Kapcsolatok Intézete) végül sikerült elérni, hogy az évfolyamról a követelményeket teljesítő tizenhét hallgató felvételi vizsga nélkül bejusson a főiskolára. Ezt azonban csak mint utolsó kedvezményt kapta meg a kar és a program. A következő évi 0. évfolyamot ezekkel az előzményekkel már csak nyilvánosan meghirdetve indíthattuk volna. Ettől azonban a kar vezetése – a koncepcionális részben már leírt indokok alapján – határozottan elzárkózott.

AZ INTÉZMÉNYESÜLÉS BELSŐ FELTÉTELEI

Az intézményesüléshez hiányzó feltételek ugyancsak a program bukását siettettk. A program intézményen belüli helye s vele a mi pozíciónk kezdetől fogva bizonytalan volt. A program eredendően főiskolai programként indult, és egy rövid intermezzo után (amikor is majdnem tanszéki minősült) az is maradt.

Az eredetileg főiskolai szintű 0. évfolyam hivatalos vezetője tehát a főigazgató. A koncepció kidolgozó, a szervezők, a tanácsadók, a különböző alapítványoknál és irodáknál pályázók pedig mi, a Neveléstudományi Tanszék két oktatója lettünk. Tevékenységünkre nem kaptunk sem hivatalos megbízást, sem munka- és hatásköri leírást, hacsak nem tekintjük annak a pályázatok során nyert témavezetőit. Státusunk azért is váltott ki némi értetlenséget és tanácstalanságot, mert magunk között tudatosan nem alakítottunk ki semmiféle alá-fölé rendeltséget. Ez utólag, a program belső élete szempontjából nagyon jó, kifelé azonban rossz döntésnek bizonyult. A hallgatók kettőnk, sőt – a csoportvezető pszichológussal együtt – hármunk közül ahhoz fordultak, akiről azt gondolták, hogy az adott helyzetben segíteni tud, vagyis a felvetődött problémáik természete szerint maguk is alakították szerepeinket. Vitás helyzetekben, de akár egyszerű ügyekkel is a programon kívüli személyek, például a Minisztérium illetékes főelőadója vagy a pályázati irodák nem mindig tudták, hogy kit keressenek. Előző – valószínűleg kulturális mintái miatt – főként L. I-vel tárgyalat, a pályázatok pedig B. Á. nevére érkeztek. Idővel kísérletek történetek az információkkal való manipulálásra, illetve a programszervezők megosztására is. A legnagyobb nehézséget mégis a sokszor krónikus információhiány és a tájékozatlanságból eredő konfliktusok jelentették. Végül is a program menedzselésében nagy hatáskörrel rendelkezünk, de státusunk jogilag munkajogilag mindvégig tisztázatlan, rendezetlen maradt, s a szervezeti hierarchián egyaránt belül maradván, illetve kívül rekedve sehol sem volt helyünk. Az intézmény vezetői tehát csak akkor tájékoztattak bennünket, illetve kértek tájékoztatást tőlünk, csak az esetben konzultáltak velünk, ha már végleg nem tudtak bennünket kikerülni, amiért is gyakran maguk szintén informálatlanul vagy téves információk birtokában döntöttek.

Lebegtetett státusunk sajátos helyzetet teremtett a tanszéken is. A program közvetlenül a főigazgató hatáskörébe tartozott, így a hierarchikus távolság felerősítette a máskülönben is jellegzetes alapállást, mely szerint az a legjobb, ha a felkészítés úgy működik, mintha nem is lenne, vagyis tulajdonképpen láthatatlan. Ugyanakkor ez az általános attitűd nem annyira a 0. évfolyam tényének, mint inkább a hallgatóknak szólt.

Már a szervezés időszakában érezkelni lehetett a cigány hallgatók „tömeges” megjelenésétől való félelmet. Többen az adófizetők pénzéből fenntartott program létjogosultságát vitatták, az állampolgári egyenlőség – netán épp esélyegyenlőség – elve alatt azt, hogy miért nincs például hasonló előkészítő a szegény, hátrányos helyzetű „magyar” diákoknak. Vagy azt firtatták, honnan lehet tudni, ki a cigány, miért vehet részt a programban minden jelentkező, miért járnak módosabb cigánycsaládokból is a tanfolyamra, illetve nem használják-e ki il-

126

letéktelenek a cigány 0. évfolyam nyújtotta ingyenes lehetőségeket. Az ellenérvek racionális elemei, illetve ürügy voltak elemzése – ahogy számos egyéb fontos téma (például a felvettek alkalmazkodási mintái, a tankörön belüli helyük és annak változása, a szóbeliség és az írásbeli eredmények, az előítéletek, a tanári attitűdök, szerepkonfliktusok) nem ennek az írásnak a tárgyát képezik. A 0. évfolyam környezete szempontjából azonban igen fontos, hogy a programban nem tanítók egy része ellenszenvvel viseltetett mind a résztvevők, mint a program tanáraival szemben, és ellenszenvét részben a színvonalcsökkenéstől való aggodás mögé rejtette. Az előkészítő tanárainak viszonyulása is nagyon különféle volt: a tisztán megélhetési kényszerektől – ezért is volt annyira fontos az anyagi biztonság – a hagyományos tehetségmentésen keresztül a multikulturalizmusig terjedt. Azt, hogy egy cigány évfolyam hallgatói nagyon eltérő előtörténettel, eredettel, családi-vagyoni helyzettel, tanulmányi előzménnyel stb. rendelkeznek, mint ahogy a nyelvhez, a cigánysághoz való viszonyuk is merőben más, csak kevesen tekintették evidenciának. Velük tudtunk a legjobban együttműködni. Jó lett volna a főiskolán belül nyilvánosságot teremteni, illetve a részt vevő tanárokkal együttműködve egyfajta pedagógiai műhelyt kialakítani, de az ez irányú törekvések rendre kudarcba fulladtak, amiben az állandó időzavar és a közöny mellett bizonytalan helyzetünk is szerepet játszott, valamint az, hogy energiánkat folyamatosan a program pusztá feltételeinek, illetve a hallgatók személyes hátterének biztosítására kellett fordítanunk.

ÖSSZEGZÉS

Összegzésként ma még nem foglalhatjuk rendszerbe a tanulságokat, mert – bár hivatalosan maga a program befejeződött – a résztvevők még csak most kezdik a második, illetve a harmadik évfolyamot. Nem látható még az sem, hogy az elindított és több ponton is éledező segítő hálózat megragad-e azon a szinten, ahol egy-egy hallgató egy-egy problémájára kínál megoldást, vagy valóban olyan sűrű szövésű hálóvá fejlődik, amely egyrészt fenntart, másrészt kialakítja az önfenntartás stratégiáit.

Ami azonban a bevezetőben megfogalmazott kérdést illeti, hogy tudniillik maga az iskola mint a társadalom intézménye – rejtett és nyílt hatásmechanizmusaival – áll-e ellent egy cigány program intézményesülésének, egyre világosabban látszik a válasz. A kinyilvánított politikai akarat, az anyagi források biztosítása (3), a személyi feltételek megléte ellenére az iskola több okból is kiveti magából azt a programot, amely a cigány fiatalokat mint cigány csoportot akarja átjuttatni a szűrőn. Az okok skálája rendkívül széles: a politikailag

is megfogalmazható ellenérdekeltségtől a rejtett, demokratikus frazeológiába bújt ellenérzésen és az intézményi bürokrácia merevségén át a multikulturalizmus szemléletének hiányáig terjed.

JEGYZET

1 Közismerten a „Bokros-csomag” időszaka.

2 A felsőoktatási törvény nem írja elő kötelezően a felvételi vizsgákat, de azok alól az intézmények csak akkor adhatnak felmentést, ha azt „évente, megfelelő időben közzéteszik”. – Felsőoktatási törvény, 83. §, 4. bekezdés.

3 Lásd az elmúlt évek sajtóját!

A TISZABŐI FREINET-MŰHELYRŐL

A nyolcvanas évek végén Tiszabőn az általános iskolában a gyerekek, különösen a cigány gyermekek rossz iskolai eredményei miatt egy iskolakísérlet kezdődött. Az iskolakísérletet az új igazgató, Tolnai Antal vezette. Az iskola kétségbeejtő állapotban volt, a tantestület szétesőben, a mély morális válság, mely már évek óta tartott, kihatással volt a gyerekekre, magatartásukra, tanulmányi eredményeikre. Ez igen sürgőssé tette a változtatásokat.

A tantestület egyik fele teljes egészében az iskolakísérlet mellé állt, a többiek közönyösen, időnként ellenségesen viszonyultak hozzá. A változtatások lényege az volt, hogy a tantestület tagjai megkeressék azokat a pedagógiai eszközöket, programokat, lehetőségeket, amelyekkel a gyerekek iskolai teljesítményeit eredményesebbé lehetett tenni. Ennek érdekében az iskolaigazgató lehetővé tette, hogy a tantestület tagjai számos pedagógiai programot, módszert ismerhessenek meg. Az iskolában volt előadás a Freinet-módszerről, a Waldorf-pedagógiáról, a drámapedagógiáról, a Tolnainé-féle olvasástanításról, a dislexia-prevenzióról és más pedagógiai programokról. Az iskola négy pedagógusa elvégezte a Waldorf-tanárképzést, sokan tanfolyamokon, továbbképzéseken vettek részt. A tantestület óriási választékot kapott a már ismert és jól bevált pedagógiai módszerekből. Ezután hosszú egyeztető beszélgetések sora után az akkorra már kialakult pedagógiai műhely elkészítette sajátos tiszabői programját, és megalakították a Tiszabői Freinet-műhelyt. A műhely négy tanulócsoporttal indult; sajnos személyi problémák miatt egy év múlva csak egy osztály maradt, az iskolakísérlet három évről Tolnai Antal készített dolgozatot. A kísérlet részeként viszont tovább működött a hagyományos iskolai környezetben egy osztály, akiket újságjukról csak így emlegettek: a „Palacsintások”.

ELŐZMÉNYEK

A tiszabői iskolában sok éven át tartó módszer volt, hogy már az óvodában kiválogatták a gyerekeket. Volt egy „jó” és volt egy „rossz” osztály, s már maga az a tény, hogy egy gyerek „á”-s vagy „b”-s lett, előrevetítette a későbbi kudarcokat vagy eredményeket. A „b” osztályba általában csak cigánygyerekek jártak, és ezek közül is a legszegényebbek, a legelmaradottabbak, akikkel úgymond úgysem lehet rendesen haladni. A szegregáció a továbbiakban is folytatódott, nem úszták

meg a dolgot azok a szerencsésebb cigányok sem, akik az „á”-ba kerültek az oviból, mert ha évközben lemaradtak, évismétlőként a „b”-ben kellett folytatniuk tanulmányaikat. Az ötödik osztály után már szinte alig volt az „á” osztályokban cigány gyerek. (Ez az utóbbi öt-hat évben már nem így volt, mivel a községből a szomszédos Fegyvernekre kezdtek járattni gyermekeiket a módosabb nem cigány tiszabőiek, és ezáltal a „á” osztályban alig maradt nem cigány tanuló.) Csongor Anna a cigány gyermekek iskolai szegregációjáról írt tanulmányában olvashatunk ennek hatásairól (Tiszabőn is jártak vizsgálódásuk nyomán).

A negyedik osztály, akiből a Freinet-műhely „palacsintásai” lettek, szintén egy ilyen szegregált csoport volt, akik amellet, hogy negyedik osztályig öt tanítójuk is volt, még osztályteremmel sem rendelkeztek, így egyedül az iskolában ez a csoport évekig délután járt iskolába.

Ez természetesen meg is látszott fejlődésükön a negyedik osztály kezdetén. A gyerekek az alapvető olvasási, írási és matematikai készségeket sem sajátították el. Mivel a hagyományos pedagógiai módszerek nem vezettek eredményre, az iskolavezetés úgy döntött, hogy a helyi körülményeket figyelembe véve, a Freinet- és a Waldorf-pedagógiák elemeinek felhasználásával ki kell dolgozni egy hátránykompenzáló programot, mellyel engem bíztak meg.

A műhely pedagógiai programja az akkor érvényben lévő dokumentumok alapján az általános iskolai nevelés és oktatás terve által meghatározott, a Nemzeti Alaptanterv készülő változatai által előirányzott követelményekre és a Waldorf-iskolák Magyarországra adaptált, a minisztérium által engedélyezett tantervének és a Freinet-pedagógia néhány elemének felhasználásával készült el, a helyi sajátosságok figyelembevételével.

A TANTEREM

A negyedik osztály elején az új programmal kapcsolatos első lépés az volt, hogy a tevékenységek színhelyét megteremtjük. Egy olyan helyre volt szükség, ahol a fő szerep természetesen a tanulásé. Tanulni nagyon sokféleképpen lehet. Úgy is, hogy a tanteremben a gyerekek a padokban, a tábla és a tanár felé fordulva ülnek, és a tanár a katedráról állva vagy a padok között sétálgatva, esetleg az íróasztalánál ülve tanítja, mondja a tananyagot, időnként ír a táblára, felolvas, olvastat, kérdez, írat, feleltet, osztályoz, értékkel, büntet – és amikor kicsengetnek, mert letelt a negyvenöt perc, a gyerekek kimehetnek. A modern pedagógiák szerint és az általunk választott irány szerint a tanulás nem csak ezt jelenti. Ehhez a tágabb értelemben vett tanuláshoz kellett a tantermet átrendezni, új formában kialakítani. Törekvéseinkhez egy olyan hely kell, ahol a hagyományos értelemben is lehet tanulni, de ezen túl

lehesen csoportokban is, egyéenként is, egy időben lehesen több egymástól eltérő tevékenységet is végezni, kommunikációs, illetve dramatikus játékokat játszani, kézműveskedni. Ezen túl a hely legyen otthonos, legyen a „mienk”, legyen kellemes, barátságos, átalakítható, díszíthető. A gyerekek számára ugyanis a tanterem élettér, nagyon sok függ attól (például a tanulás), hogy jó-e ott lenni vagy rossz, mit lehet ott csinálni, van-e ott mit csinálni, lehet-e önállóan szabadon dolgozni, játszani. Legelőször sok kitűzésre alkalmas anyagot tettünk a falakra, ahová a gyerekek munkái, rajzai, festményei kerültek. A falakra sok polcot szereltünk, szintén a készülő munkák számára, de a szabadon, önállóan használható eszközöket, szerszámokat, írószereket, papírokat, festékeket, újságokat, könyveket, játékokat, textíliákat, fonalakat, bőrhulladékokat és még sok egyéb látszólag semmirevaló dolgot is itt helyeztük el. Kuckószerű helyeket is létrehoztunk, és a hagyományos mozgatható iskolai asztalok padjaiban kis fiókokat alakítottunk ki a személyes holmik számára (több gyerek szinte mindenét itt tartotta, játékaikat, írószereit, füzeteit, mert otthon nem tudta ezeket megővni). A terem egyik sarkában volt a nyomda, a stencilgép, a linóprés, a festékek, az eszközök, felettük a számíró a csipeszekkel, amelyen majd a nyomtatványok fognak lógni. A másik sarokban kézművesasztal a nyersanyagokat és a szerszámokat tartalmazó polcokkal. A terem hátsó részében a beszélgetőkör talált helyet, ami egy alacsony padokkal körülvett teret jelentett, mely padokra majd a kézműves órán elkészülnek a textillel borított szivacs párnák, a padlón szőnyeg, a falon a padok mögött faliszőnyeg, feljebb kitűzők, ahol a saját rajzok mellett naptár, újságból kivágott képek, munkatervtáblázatok, egyéb faliújságra való üzenetek, információk, hiszen a közös megbeszélések is itt történnek majd. A kis tér közepén a fiúk által eszkábált dohányzóasztal áll, terítővel, vázával és újságokkal. A kör melletti szekrényben tartjuk a teázáshoz szükséges eszközeinket is. A tanterem fennmaradó nagyobb tere a hagyományos tanterem berendezéséhez hasonlít, padokkal, székekkel, táblákkal, nagy alapterületű dobogóval.

A BESZÉLGETŐKÖR

A beszélgetőkör minden napnak a kezdő szakasza, változó időtartamú, tíz perctől negyven percig is eltarthatott, attól függően, ahogy a megbeszélendő téma vagy az aktualitások megkövetelték. A gyerekek egy része jóval nyolc óra előtt érkezett meg az osztályba, számukra a napra való felkészülés korábban kezdődött. A terem adottságainak köszönhetően a gyerekek ez alatt az idő alatt elfoglalták magukat, ki-ki mintha otthon lenne, megtalálta az őt érdeklő elfoglaltságot. A tanár a tanuláshoz szükséges dolgokat készítette elő, ilyenkor volt alkalom a

spontán beszélgetésekre, zenélésre, játékokra, házi feladat elkészítésére, gyakorlásra stb. A gyerekeknek nem kellett várakozniuk kinn az udvaron, mint a többieknek, amíg az ügyeletes tanár be nem engedte őket. Nem kellett sorakozniuk, sokszor tíz percig is, amíg végre összeállt a sor, hogy bemehessenek a tanterembe. A tanulás szempontjából ennek a nyolc óra előtti résznek is nagy jelentősége volt a gyerekek számára. Már negyedik osztályban a gyerekek, akik azelőtt rendszeresen késtek, néhány hét alatt leszoktak a késésről – volt, aki már egy órával a kezdés előtt a műhelyben dolgozott.

A beszélgetőkör fő célja az, hogy a tanuláshoz szükséges összefogottságot, ráhangoltságot megteremtse. Ezen túl alkalmat adjon a tanulóknak a szabad, oldott beszélgetésre; azok a változatos és gazdag élmények, amelyek mindenkinél mások, ekkor szabadon kiáradhatnak – ez kellett ahhoz, hogy a tanulást nyugodtan, minden zavaró tényező nélkül el lehessen kezdeni. A beszélgetőkör ideje alatt azok is megérkeznek, akik esetleg mégis elkéstek, így majd a tanuláshoz szükséges figyelmet nem vonják el a többiektől. A beszélgetés témája főleg aktualitásokból áll, de vannak előre elképzelt témák is, melyeket az év folyamán megbeszélünk. A beszélgetés után, még mindig a beszélgetőkörben, közös versmondás, éneklés és végül a napunk megtervezésével végződik.

A TANULÁS

A tanulás általában fél kilenc körül kezdődött és tizenegy óráig tartott. Ekkor került feldolgozásra a tananyag jelentős része matematikából, magyar nyelv és irodalomból, történelemből, földrajzból, fizikából, kémiából, biológiából. Ezeket a tantárgyakat korszakos (epochális) rendben – két-három héten keresztül ebben az időpontban – tanulták a gyerekek, a többi tantárgy – ének, testnevelés, technika, rajz, idegen nyelv – foglalkozásai a hét bizonyos napjain, rendszeresen ismétlődő időben történtek. A tanítási órák száma tantárgyanként megegyezett a hagyományos rendben tanuló osztályokéval. Ennek a rendszernek számos előnye van a hagyományossal szemben; az egyik legfontosabb, hogy a tanulók igen alaposan el tudnak mélyülni az adott tantárgy témáiban, melynek határai természetesen nincsenek megszabva, amennyiben kapcsolódnak más tantárgyakhoz is. Ilyen vonatkozásban a rendszer mélyebb tudást is eredményez, mivel a tudást nem tantárgyakra felszabva sajátítják el a gyerekek, hanem komplex módon, úgy, ahogy az a valóságban is megjelenik. A tananyag feldolgozásának módja mindig alkalmazkodik az adott témához, a gyerekek készségeinek fejlettségéhez és az életkori sajátosságaihoz. E hosszú tanulási szakasznak a felépítése általában: a foglalkozás a témával kapcsolatos közös versmondással, énekléssel kezdődik, ez a közös tevékenység a

témára való ráhangolódást szolgálja, emellett gyakorlás is. Ezt követi a rövid ismétlés, melyet a tanulók végeznek az előző napok témáinak felidézésével. Majd az aznapi tananyag feldolgozására kerül sor, többnyire a tanár vagy valamelyik gyerek problémafelvetését követően. Ezen a ponton az adott témától függően különféle munkamódszerekkel folytatódik az óra. Ez lehet hagyományos frontális osztálymunka, feladatlapok, munkakártyák egyéni vagy kiscsoportos feldolgozása, önálló kiselőadásra való felkészülés, rajzok, táblázatok, térképek, különféle eszközök készítése – a témától függően. A munka utolsó részében összegzés, az egyéni vagy csoportos munkákról szóló rövid beszámolók meghallgatása, transzparenszek, képek bemutatása, közös megbeszélése, újabb témához kapcsolódó probléma felvetése, amit házi feladatként esetleg otthon is meg lehet oldani, ez már a következő napi témát is előkészíti, és az otthoni gyakorlást, tanulást is elevebbé teszi. A tanulnivalót a gyerekek különféle témákhoz igazodó, saját készítésű füzetekbe gyűjtötték, ezekből tanultak otthon, és ismétlésekkor is ezeket vették elő. A tanulók egy-egy témakör végén témazáró dolgozattal számoltak be a tanultakról. Az értékelés hagyományos módon történt, néhány eltéréssel. Az osztályzat mellé mindenki kapott írásbeli értékelést is az egyes tantárgyakban elért fejlődéséről. Elégtelen osztályzatot senki sem kapott, ha valamiből valaki nagyon lemaradt, lehetősége volt a rendszeres pótlásokra; az ez irányú optimizmus be is igazolódott, hiszen hetek, esetleg hónapok múlva mindenki pótolta a lemaradását.

KÉSZSÉGFEJLESZTÉS, GYAKORLÁS

A tanulást követő egy óra általában olyan foglalkozásokból áll, amelyeknek gyakorlására minden héten szükség volt. Ilyenek: az idegen nyelv, a testnevelés, az ének, a rajz, a kézműveskedés, valamint a matematikai és az anyanyelvi gyakorlatok. E tevékenységek minden nap ugyanebben az időben mindig megismétlődtek.

Sajnos, az idegen nyelvet a hatodik osztálytól kezdve nem taníthatta a gyerekeknek szakos tanár, mivel a némettanárnő elhagyta az iskolát. A gyerekekben azonban élt a vágy, hogy mégis tanuljanak, ezért heti egy órában vállaltam a tanításukat, ami azt jelentette, hogy tulajdonképpen együtt tanultuk meg az alapvető dolgokat. A hetedik osztályban a gyerekek érdeklődése a cigány nyelv felé fordult (ez egy időben történt a roma folklór felé való fordulással), ezért a nyelvórák egy részében cigány nyelvet is tanultak.

A kézműves foglalkozásokon a hagyományos technika tantárgy keretében végzett munkák mellett a gyerekek megismerkedtek a népi kismesterségek néhány területével. A papír, a fa, az agyag, a bőr, a linóleum, a fonalak, a textíliák, a fémek, a viasz és a parafin voltak azok az anyagok,

melyekkel a különféle munkák során kapcsolatba kerültek. A foglalkozások tematikája kapcsolódott az éppen tanult tantárgyhoz, az ünnepekhez és egyéb olyan időszzerű eseményekhez, melyek kapcsán valamit készíteniük kellett. Fontos és ismétlődő része volt ennek a foglalkozásnak a nyomdatechnikák megismerése, aminek az adott állandó aktualitást, hogy a gyerekek havonta elkészítették osztályújságukat, a Palacsintát. A tantárgyhoz kapcsolódást illusztrálja például az, hogy a történelem öskort feldolgozó részében a gyerekek szerszámokat, tárgyakat, építményeket készítettek az adott kornak megfelelő anyagokból és módszerekkel. Karácsony előtt hagyományá vált a gyertyaöntés és -mártás.

A testnevelés a hagyományos módon történt.

Az ének-zene nagyon fontos és népszerű foglalkozás volt kezdettől fogva. A tanterem elrendezése, a nap időbeosztása lehetővé tette, hogy behozzák hangszereiket, és szabad idejük egy részében, akár a tízperces szünetben is, megszólaljon az ének, a zene, táncra perdüljenek a fiúk és a lányok. A foglalkozásokon a tantárgy által előírt repertoárt messze meghaladta a zene- és daltanulás, amelyek a csoport életének egyik legfontosabb tevékenységévé váltak. A gyerekekben kezdettől fogva megvolt a szereplés vágya, így aztán rendszeresen felléptek az iskolában, a faluban és a megyei versenyeken. Talán ennek köszönhető, hogy hetedikben folklóregyüttest alakítottak, újságjuk után a Palacsinta Glaszo (Palacsinta Hangja) nevet adva a kis csoportnak, amely mind a mai napig sikeresen működik (számos fellépés mellett önálló hangkazettája jelent meg az együttesnek, bejutottak a tévés Ki-mit-tud elődöntőjébe, és jelen sorok írója, mint volt tanárunk és most menedzserük, élete egyik nagy élményét nekik köszönheti, mivel két hetet a franciaországi Somme megyében tölthetett az együttesrel, ahol az nap mint nap sikeres koncerteket adott). Az ének foglalkozásokból alakult ki az, amit a gyerekek „cigány-nap”-nak neveztek el. Ezekben a napokon havonta egyszer neves hazai folkloristák tartottak bemutatókat, tanórákat, melyeken a cigány kultúra valamennyi területével ismerkedhettek meg a gyerekek. A cigányok vándorlásáról dalt is írtak. A matematikai gyakorlatokon egyéni munkakártyákon dolgoztak, így lehetőség nyílt a lemaradások folyamatos megszüntetésére. Az anyanyelvi gyakorlatokon a hagyományos gyakorlatokon kívül fontos tevékenységgé vált a szabad fogalmazások írása, melyek témája bármi lehetett. Ezek az írások születtek az osztályújság ötletét; a szövegek javítása, formálása, gépelése és kinyomtatása jó alkalom volt a gyakorlásra.

A rajzórán a hagyományos módon zajlottak a foglalkozások; talán csak az jelentett újdonságot, hogy szabad idejükben, akár reggel, de szünetben is használhatták a rajzeszközöket, festékeket. Az elkészült képeknek mindig akadt hely a falakon.

Hetente egyszer úgynevezett emberismeret foglalkozás is volt, amely Gabnai Katalinnak a drámapedagógiai irodalomból jól ismert Drámájá-

téktárában található gyakorlatokból és a farsangokra és más alkalmakra dramatizált mesék tanulásából állt.

A nap egyik legnépszerűbb részét a szabad munka alkotta, amely a hét minden napján – reggel, délután, de előfordult, hogy hétvégén is – végezhető volt. A foglalkozás nevének megfelelően a gyerekek maguk dönthettek arról, hogy mit szeretnének csinálni, mindössze annyi megkötés volt, hogy a tevékenység lehetőleg előre tervezett legyen. A nap e része szinte húzta a gyerekeket, hogy minél előbb elvégezzék a feladataikat, és kezdődhessenek a szabad munkára előre elképzelt dolgok.

TANÍTÁSON KÍVÜLI TEVÉKENYSÉGEK

Ekkor folytatódtak a szabad munka során megkezdett munkák és az újságkészítés is.

Ezeken nemcsak az osztály tagjai vehettek részt, így hamar kialakult egy műhely körüli baráti kör, amely vagy hozzám, vagy a gyerekekhez kötődve, délutánonként rendszeresen velünk együtt dolgozott, énekelt, játszott. Az egyik legfontosabb délutáni program a Palacsinta Glaszo próbája volt, amely rendszeresen mindennap sok külső vendéget vonzott. Ez klubtevékenységgé vált, a nyári táborokat előkészítő foglalkozásokat rendszeresen a műhely tanulói szervezték. Hagyománnyá vált a műhely kézműves tevékenységéből származó ajándéktárgyakat (kerámiák, nyomtatványok, az osztályújság) barátoknak, ismerősöknek, a falubelieknek alkalmanként – karácsonykor, öregek napján – elajándékozni. Szinte valamennyi ünnepet közösen tartottunk meg, és egy saját ünnepet is teremtettünk, a Palacsinta-napot. Ekkor kiállítását szerveztünk az elkészült munkáinkból, az osztály műsort adott az erre az alkalomra meghívott vendégeknek, és stílszerűen palacsinta is volt.

A SZÜLŐKKEL VALÓ KAPCSOLAT

Kezdetől fogva arra törekedtem, hogy nagyon jó kapcsolatom legyen a gyerekek szüleivel. Sajnos, Tiszabón az iskola és a szülők, főleg a cigány szülők között nem megfelelő a kapcsolat – ennek számos oka van. Havonta meglátogattam szinte valamennyi családot, amit nagy megdöbbenéssel fogadtak – ugyanis olyan család is volt, ahol ugyan négy gyermek is iskoláskorban járt, de hozzájuk tanár még soha nem látogatott el. E látogatásokon elsősorban a gyerekek jó oldaláról meséltem a szülőknek, szerettem volna felkelteni érdeklődésüket gyermekük iskolai élete iránt. Azt tapasztaltam, hogy ennek nyomán megváltozott a szülők kapcsolata a gyerekekkel, egy-két év múlva már szülői értekezletre is eljöttek, ami Tiszabón igen ritka dolognak számított addig. Kedvelték a szü-

lők azokat a szöveges értékeléseket is, amelyekből sokkal többet tudhat-
tak meg gyermekükről, mint az addigi „egyes-kettes-hármasból”. Ami-
kor a nyolcadik osztály után 9–10. osztályként folytatni terveztük a mű-
hely munkáját, a szülők egyöntetűen mellém álltak.

1995-ben, az akkori igazgató, Faragó Ferenc biztatására, a Freinet-
műhely vezető tanára kidolgozta a műhely munkájának folytatásáról
szóló pedagógiai programot, mivel a közoktatási törvény szerint volt rá
lehetőség. A program széles körben elnyerte mind a szülők, mind a
szakma (Magyar Freinet Szövetség, Közoktatási Minisztérium Oktatási
Főosztálya, Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet), mind a
község polgárai, a Tiszabői Kisebbségi Önkormányzat, az iskola tantes-
tülete és az iskola új igazgatója, Dékány György támogatását. Sajnos
Négyesi Zoltán, Tiszabó polgármestere megakadályozta az időben elő-
terjesztett kérésről szóló döntést. Ezzel hosszú, a Freinet-műhely tanára
és a gyerekek számára megalázó huzavona vette kezdetét. A polgármes-
ter úr egyetlen érvet tudott felhozni a Műhely munkájának folytatása el-
len. Ez egy másik történet, mely 1996 nyarán játszódott le Nagykörűben
egy táborban, ahol a Freinet-műhely tanulóiból heten voltak jelen. A tá-
bort a NEVI és a Romani Glaszo cigányszervezet szervezte, és a nagy-
körűi polgármester, mikor tudomást szerzett a készülődő, főleg cigány
gyermekeknek szerveződő táborról, egész egyszerűen hatalmi eszkö-
zökkel megpróbálta megakadályozni azt. Ez nem sikerült, mert a tábor
szervezői a rasszista stílusú fogadtatás ellenére is elmentek Nagykörű-
be, és egy minden tekintetben nagyszerű és példa értékű eseményt ter-
emtettek ott, mely elnyerte a falubeliek és a kemping többi vendégei-
nek a tetszését, és a zenés folklór- és kulturális estek, melyek a tábor
programjait képezték, nagyon sok embernek nyújtottak mély és tartós
élményt, és talán megváltoztatták néhány ember negatív képét a cigá-
nyokról. Sajnos a nagykörűi polgármesterrel kialakult rossz viszonyt a
tábor ideje alatt már nem lehetett megváltoztatni. Ennek tudható be,
hogy a tiszabői polgármester már egészen más híreket kapott a táborról,
elferdített történeteket, hazugságokat, rágalmakat, melyekre igazán kár
az időt vesztegetni. Sajnos, a folytatás igen sok kárt okozott a Freinet-
műhelynek, akinek tanára hét tanulóival részt vett abban a nagykörűi
táborban, mivel Négyesi Zoltán az ottani állítólagos viselkedés okán
akadályozta meg a képviselő testület döntését arról, hogy 9–10. osztály-
ként folytathatja-e munkáját a Freinet-műhely. Az erről szóló döntést
Négyesi Zoltán és a vele szervilis képviselők még éppen időben hozták
ahhoz, hogy az addig 9–10. osztályra készülő gyerekek és szüleik a to-
vábbtanuláshoz szükséges jelentkezési lapokat elküldhessék.

De ekkor váratlan csoda történt. Egy szolnoki pedagógus, aki egyben
újságíró és a cigányok oktatásának szakértője, Csillei Béla ekkor már
szervezte a Roma Esély Szakiskolát, ahová pedagógusokat keresett. A
Freinet-műhely tanára rövid egyeztetés után úgy döntött, hogy az elter-

vezett 9–10. osztályos programot, mely szinte teljesen egybeesett az alakuló szakiskola programjával, a tiszabői gyerekekkel ebben az intézményben folytatja. Így a gyerekek ide jelentkeztek, és Imrei István is ide jött állandó pedagógusnak. Csillei Béla nagy örömmel fogadta a Tiszabőről érkező gyerekeket és tanárukat. De ez már egy másik történet. Tiszabőn ezzel lezárult az a kiútkeresés, amely Tolnai Antal igazgatósága alatt kezdődött. Az iskola visszazuhant abba a mély erkölcsi válságba, amelyben a „Tolnai-korszak” előtt volt. Az iskola pedagógiai színvonala a szakos ellátatlanság miatt még mélyebbre esett. Ennek tudható be, hogy a tiszabői gyerekek nagy részét a szülők a szomszédos Fegyvernekre járatják. Remélem, ezek a problémák az elkövetkezőekben megoldódnak, és Tiszabőn is megfelelő lesz az az iskola, mely egykor és nem is olyan régen, még Tolnai Antal igazgatósága idején, igen tekintélyes szakmai színvonalon működött.

A Freinet-műhely munkájának értékelésére még nem találok elérkezettnek a pillanatot, hiszen jelenleg is jó néhányat tanítok azokból a tanulókból. Ami biztos, hogy nagyon sokat tanultam ezektől a gyerekektől. Azt gondolom, a gyerekek számára sem volt hiábavaló az, ami történt. A műhelyben, a közös tevékenységek során, olyan értékeket tettek magukévá, mint a tanulás, az olvasás, a helyesírás, a cigány kultúra, mely erősítette önbecsülésüket, nyitottságukat. Ezek az értékek nem feltétlenül a saját életüket változtatják meg, de a következő generációnál, úgy gondolom, már jelentős változásokat tapasztalhatunk majd, különösen az iskolához való hozzáállásukkal kapcsolatban.

Ami a műhely utolsó évének kudarcait illeti (nem sikerült a 9–10. osztály Tiszabőn folytatni), mára nyilvánvaló számomra, hogy egyedül nem lehet egy hagyományos iskolai közegben személyiségfejlesztő pedagógiákra épült programmal folyamatosan működni. Természetesen erre már az elején is gondolni lehetett volna, de a körülmények miatt egyedül maradt osztállyal folytatni kellett a munkát, ameddig lehetett. Szerencsés véletlen a dologban, hogy akadt egy éppen alakuló, hasonló szellemiségű iskola a környéken, ahová át lehetett menteni a csoportot. Ezek után meggyőződésem, hogy hasonló kísérletbe megfelelő tanári összefogás, felkészültség és támogatottság nélkül belefogni nem lehet.

Az alternatív pedagógia hatásairól Tiszabőn egy nagyszerű tanulmány készült egyetemista diákok munkája alapján. Ehhez a dolgozathoz Végh Katalinon keresztül lehet hozzájutni, aki maga is elemezte a Freinet-műhely munkájának hatásait. Végezetül álljon itt néhány gondolat az ő dolgozatából: „Ha csak arra gondolunk, hogy ezeknek a gyerekeknek sikerült elkerülniük a cigány gyerekek tipikus iskola »karrierjét«, már akkor nem volt hiába. Nem dugták őket kisegítő iskolába, nem »büdös cigányozták« le őket, hogy azután rendre az iskola mellé járjanak, nem lopnak (ezt nem csak Imreitől tudom, de a legnagyobb

ellenségei sem állították ezt sohasem róluk), nem alkoholizálnak, nem drogoznak, nem garázdálkodnak, a lányok sem mennek utcára egyenesen az iskolából. Ugyanakkor zenélnak, amivel óriási sikereket érnek el (a napokban is megnyertek egy nemzetközi versenyt, melynek jutalmául Franciaországba mennek), egyesek írnak, mások olvasni szeretnek, azaz értelmes dolgokkal töltik az idejüket. Többségük továbbtanul, vágyaik között szakmák megszerzése, kiegyensúlyozott családi élet képe szerepel. Természetesen vállalják cigánységüket, büszkék arra, hogy ők alternatív iskolában tanulnak, ennek megfelelően pozitív a beállítódásuk az iskolával és a tanárokkal szemben. Akik házasság, vagy más okán el is hagyták az iskolát, Imreit azok sem tudták otthagyni, és ez a kapocs így is sok mindentől megóvjá őket. Imrei munkája már csak azért sem volt eredménytelen, mert személyes küzdelmével, értékeivel, életvitelével, szuverenitásával, a gyerekek és ügye melletti kitartásával példát szolgáltatott azoknak a gyerekeknek a számára, akik olyannyira híján voltak ennek. Meggyőződésem, hogy ezek a gyerekek olyan életre szóló érzelmi, szellemi muníciót kaptak, ami életperspektíváikat nagyban növeli, és ha talán nem is az ő életükben, de ahogyan ők majd a gyerekeikkel bánni fognak, abban bizonyosan ott lesz a hatás.”

MATEMATIKAI TUDÁSSZINTET MEGHATÁROZÓ HÁTTÉRVÁLTOZÓK

A matematikatanítás az általános iskola 5–8. évfolyamán megismerteti a tanulókat az őket körülvevő környezet konkrét mennyiségi és térbeli viszonyaival, megalapozza korszerű, alkalmazásra képes műveltségüket, az életkornak megfelelő szinten biztosítja a többi tantárgy tanulásához szükséges matematikai ismereteket és eszközöket.

A matematikával való foglalkozás kifejleszti a tapasztalatból kiinduló önálló ismeretszerzést, az önálló gondolkodás bátorságát, igényét, megismerteti a problémamegoldás örömét, szolgálja a pozitív személyiségegyek kialakulását. Nagy szerepet kap az elemző gondolkodás fejlesztése, a problémamegoldás mellett az igazolások keresése, egyszerűbb következtetések levonása, megértése. Cél a megértésen alapuló gondolkodás kialakítása, a valóságos szituációk és a matematikai modellek közötti kétirányú út megismertetése és azok használatának fokozatos kialakítása.

A szakirodalomban olvasottak és matematikatanárként gyűjtött tapasztalataim alapján azt feltételezem, hogy:

- a hatodik osztályt végzett cigány gyerekek matematika tudásszintje lényegesen gyengébb, mint nem cigány társaiké;
- ez a különbség hétköznapi feladatok esetén kisebb a két csoport között;

- a különbség az általános iskola magasabb évfolyamain növekszik.

A hipotézisek igazolása céljából 2001 első hónapjaiban általam tervezett mérést végeztek a vállalkozó iskolák pedagógusai. A tanulók feladatlapjai név nélkül jutottak el hozzám, a cigány etnikumhoz tartozást a kódszám harmadik számjegye tartalmazta (1: cigány, 0: nem cigány). A kódszám kitöltése a tanulót jól ismerő osztályfőnök vagy szaktanár feladata volt az iskola nyilvántartása alapján.

A mintába azok a hetedik osztályok kerültek, amelyekben a cigány tanulók létszáma eléri a négy főt vagy az osztálylétszám 25 százalékát, és az iskola igazgatója hozzájárult a méréshez. A mintavétel szempontja az önkéntesség és a könnyen elérhetőség volt, ezért a minta nem reprezentatív. Kilenc iskola (Békés Megye: 6, Jász-Nagykun-Szolnok: 2, Tolna: 1) tizenöt osztályában 281 tanuló mérését végeztem el az ott tanító pedagógusok segítségével.

MATEMATIKA-TUDÁSSZINTMÉRŐ TESZT

A mérendő tartalmat a 6. osztályos matematika követelményekhez igazítottam. Ezért a teszt leginkább 6. osztályban év végén az összefoglalás után szummatív értékelésre alkalmazható, vagy 7. osztályban az év eleji rendszerezés után diagnosztizálásra. Az én mérésém 2001 elejére esett, rendszerezés, ismétlés nem előzte meg, így az eredményekből a tanulók állandósult tudására következtethetek.

A teszt hét feladatot tartalmaz.

Az első alapl műveletek, hatványozás végzését, műveletek sorrendjének, zárójelek alkalmazásának ismeretét méri. Nyíltvégű kivitelezést igénylő részfeladatokból áll.

A második oszthatósági feladat, zártvégű, több jó válasz kiválasztása a cél.

A harmadik feladatban a leggyakrabban használt mennyiségek mértekegységeit kellett felidézni a tanulóknak.

A negyedik kombinatorikai képességet mér, de geometriai ismereteket is igényel.

Az ötödik feladat százaléérték és százalékláb kiszámítása szöveges feladatban.

A hatodik feladat minden itemjét egyetlen memorizált vagy más módon kikövetkeztetett számmal kellett megválaszolni. (Például: Hány éle van egy téglatestnek?)

A hetedik feladat háromszög szerkesztését, kerületének, területének meghatározását, tengelyes tükrözését kérte.

HÉTKÖZNAPOK MATEMATIKÁJA

Tapasztalatom szerint a roma gyerekek igen ügyesek a kártyajátékokban, játék közben gyorsan és jól végeznek fejben műveleteket. A másik hétköznapi területe a matematikának számukra a pénzzel összefüggő számolások, nyerő játékok.

A teszt 1. feladata a mértékegységek ismeretét méri hétköznapi szövegkörnyezetben. A kért mennyiségek becslését kértem a tanulóktól. (Mennyi idő alatt számolsz el százig?) Ez a feladat összemérhető a matematika teszt 3. feladatával.

A második feladat pénzzel összefüggő, de oszthatósági feladat, a matematika teszt 2. feladata a párja.

A harmadik feladatban kártyalapokból kell az összes lehetséges módon kirakni a 21-et. Ehhez hasonló kombinatorikai feladat a matematika teszten a 4. feladat.

A 4. feladat is kapcsolódik a pénzhez, de ez szöveges feladat. Annak érdekében, hogy összehasonlítható legyen a matematika teszt 5. feladatával, százaléérték-számítást is tartalmaz.

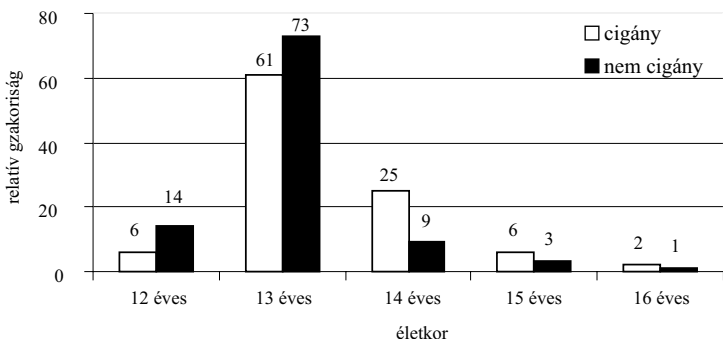
Az utolsó feladatban arra voltam kíváncsi, hogy eredményesebben memorizálnak-e olyan számokat, melyek nem tananyaghoz kötöttek. (Hány játékos van a pályán egy nagypályás focimeccsen?) Ezt a feladatot a matematika teszt 5. feladatával hasonlítottam össze. Azt remélem, hogy ebben az összehasonlításban lesz az eredmény a leglátványosabb, mert a két feladat típusa, itemszáma, alkalmazási szintje azonos.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

ÉLETKOR

A mintában szereplő tanulók átlagéletkora: 13,17, szórás: 0,71. Az etnikai különbséget az oszlopdiagram (1. ábra) mutatja.

A cigány és nem cigány részmintákon megfigyelhettem, hogy 12, 13 év esetén a nem roma tanulók százalékos aránya a nagyobb, a „túlkorosak” intervallumban pedig a romáké. Az előbbieket átlagéletkora: 13,031 év, az utóbbiaké: 13,353 év. A különbség $p = 0,05$ -os szignifikancia szinten szignifikáns ($t = 3,87$).



1. ábra. A cigány és nem cigány tanulók életkorának relatív gyakorisága

MATEMATIKA JEGY

A matematika osztályzatokból átlagot, szórást állapítottam meg a mintán és részmintáin. A legfontosabbakat táblázatba foglaltam. (1. táblázat) Az ott szereplőkön kívül meghatároztam osztályonként és a szülők iskolai végzettsége szerint is a jellemző statisztikai mutatókat. Osztályonként 3,87 és 2,27 közöttiek az értékek. Az anyák végzettsége szerint az iskolázatlan anyák gyermekeinek átlaga: 2,2, a főiskolát végzetteké: 3,67. Ugyanezek az értékek az apák esetén: 2,00 és 4,00. A matematika jegy és a szülők iskolai végzettsége közötti korreláció anyá

esetén $r = 0,37$, apa esetén $r = 0,32$. A 281 elemű mintán mindkét érték és a táblázatban szereplők is szignifikánsak.

a csoportosítás szempontja	részminták	átlag	szórás	szignifikancia	korreláció
<i>teljes minta:</i>		2,91	1,02		
etnikum	cigány	2,55	0,81	t = 5,52 szignifikáns	0,314
	nem cigány	3,20	1,08		
a tanuló neme	fiú	2,78	0,98	t = 2,32 szignifikáns	0,138
	lány	3,06	1,05		
matematika-szeretet	nagyon	3,68	1,07		0,435
	eléggé	3,17	0,99		
	nem igazán	2,49	0,78		
	egyáltalán	2,32	0,85		

1. táblázat. Az év végi matematika jegyek átlaga.

a részmintaképzés szempontja		átlag	szórás	%	r	elemszám
<i>etnikum</i>	cigány	18,93	10,47	37,86	0,4186	122
	nem cigány	27,88	10,17	55,76		159
<i>nem</i>	fiú	22,83	10,43	45,66	0,1141	137
	lány	25,22	10,41	50,44		144
<i>anya iskolai végzettsége</i>	1–4. osztály	15,60	4,72	31,20	0,4517	5
	5–7. osztály	17,72	8,14	35,44		18
	8. osztály	20,59	8,94	41,18		95
	szakmunkás	24,72	10,47	49,44		89
	érettségi	31,24	9,14	62,48		41
	főiskola	33,56	8,78	67,12		18
	egyetem	36,00	18,38	72,00		2
<i>matematika jegy</i>	1	12,00	2,07	36,00	0,6323	9
	2	17,67	6,64	35,34		104
	3	24,38	9,10	48,76		94
	4	30,49	8,50	60,98		49
	5	40,16	6,38	80,32		25
<i>életkor</i>	12	28,79	9,77	57,58	0,3056	29
	13	25,04	10,65	50,08		193
	14	18,73	8,19	37,46		44
	15	17,00	5,53	34,00		12
	16	16,00	8,19	32,00		3
<i>egész minta</i>		24,00	10,47	48,00	1,0000	281

2. táblázat. A matematika teszt átlaga a részmintákon. (A teszten elérhető pontszám 50 volt.)

Kétmintás t-próbát végeztem, hogy megtudjam, szignifikáns-e az átlagok különbsége a részmintákon. Szignifikánsan jobb a nem cigány tanulók átlaga ($t = 7,83$). Nincs szignifikáns különbség a fiúk és lányok teljesítménye között. Ebben az esetben a korrelációs együttható sem szignifikáns. Az én méréssem nem mutat ki a fiúk részéről jobb teljesítményt, vagyis nem erősíti meg az országos méréseket. A lányok átlaga (látszólag) a magasabb. A javítás során azt tapasztaltam, hogy a lányok azért gyűjtöttek több pontot, mert szabálykövetésben fegyelmezettebbek. (Szöveges válasz, számítási képlet, mértékegység feltüntetése...)

További összefüggéseket regresszióanalízis segítségével kerestem. (3. táblázat)

tényezők	β	r	r - β - 100
matematika jegy	0,4816	0,6323	30,45
anya iskolázottsága	0,1550	0,4517	7,00
etnikum	0,1280	0,4186	5,36
matematika attitűd	0,1241	0,3840	4,77
összesen:			47,51

3. táblázat. A matematika teszt eredményeit magyarázó változók

Tegyük fel, hogy a matematika jegy a matematikatudást most jól méri, s ezért olyan jelentős a magyarázó ereje. A táblázatban szereplő négy változó együttesen 47,5 százalékban magyarázza meg a matematika teszt teljesítményének varianciáját.

Mélyebbre ásva az okok után több kérdés is felvetődik.

– Attól teljesít jobban a teszten a tanuló, mert jobb a matematika jegye, vagy azért jobb a jegye, mert általában jobban teljesít?

– Azért jobbak az eredményei, mert szereti a matematikát, vagy azért szereti a matematikát, mert jobbak az eredményei?

– Ha idősebb a tanuló, akkor kevesebbre képes, vagy azért vált „túlkorossá”, mert az iskola korábbi szakaszán már kudarcot vallott?

– Azért gyengébbek az eredményei a tanulónak, mert cigány, vagy azért, mert a szülei alacsony iskolázottságúak?

Az első kérdésre azt kell válaszolni, hogy természetesen a teljesítmény magyarázza meg a jegyeket. A teljes mintát tekintve ezt igazolja a fenti korrelációs együttható. Osztályonként vizsgálva nem látok ilyen fokú együttmozgást.

A második kérdés a motiváció szükségességével és öngerjesztő hatásával válaszolható meg. Ha sikerei vannak a tanulónak, akkor szereti a matematikát, ha szeretettel (belső indítatásból) végzi a feladatokat, további sikerei lesznek. Ezért is fontos, hogy a tanulók minden rétegét olyan típusú feladatokon át vezessük az ismeretszerzésben, amelyek tőle nem idegen kontextusból valók. Rövidebben: esélyük legyen a sikerélményre.

Az életkor kérdése sem olyan egyszerű, mint amilyennek látszik. Egyrészt van a tanulóknak egy rétege, amelyik a felső tagozaton képességek és eszköztudás (írás, olvasás, elemi számolási képességek) hiányában megreked, a követelményeket nem tudja teljesíteni. Nagyobb a tanulóknak az a csoportja, amelyik nem akar már további erőfeszítéseket tenni. A gyakori iskolai kudarcok (és más háttérváltozók) hatására átrendeződött az értékrendje. Például: „Minek tanuljak, akinek van szakmája, az is munkanélküli.”

Az utolsó kérdésre parciáliskorreláció-számítással kerestem választ. Meghatároztam, milyen erős az összpontszám összefüggése az etnikai hovatartozással, ha a szülők iskolai végzettségének közvetítő szerepét kizárjuk. Az $r = 0,1992$ már laza kapcsolatot mutat, de még ez az érték is szignifikáns. A közoktatásban tapasztalható egyenlőtlenséget gerjesztő tényezők közül a szülők iskolázatlanságán kívül még több is érinti a cigányságot (település-jelleg, szociális különbségek), ezek közvetítő hatása is okozza a cigány tanulók alacsonyabb teljesítményét.

E fejezetben igazolódott, hogy a roma tanulók átlagteljesítménye 18 százalékkal elmarad a nem roma tanulók eredményétől. Annak érdekében, hogy a különbség csökkenjen, alkossunk olyan feladatokat, melyek megoldása során a cigány tanulók is eredményesek lehetnek. A hétköznapi feladatokat tartalmazó teszttel azt szeretném beláttatni, hogy ez lehetséges.

HÉTKÖZNAPOK MATEMATIKÁJA

A feldolgozás menetében követtem az előző fejezet lépéseit. A teszten elérhető legmagasabb pontszám 23 volt.

A szignifikáns korrelációs együtthatók lazább összefüggést mutatnak, mint a matematika teszt esetén.

A két-részmintás esetekben ismét elvégeztem a kétmintás t-próbát. Most is szignifikáns különbség van a cigány és nem cigány tanulók teljesítménye között ($t = 2,49$). A fent megfogalmazott szándékomat – olyan feladatsort készítek, amelynek megoldásakor nem lesz különbség etnikai szempontból – nem sikerült megvalósítani, de a különbség lényegesen kisebb: 5,7 százalék.

Nem szignifikáns a különbség a nemek szerint csoportosított részminták között.

a rész minta képzés szempontja		átlag	szórás	%	r	elemsz.
<i>etnikum</i>	cigány	11,24	4,75	48,87	0,1235	122
	nem cigány	12,56	4,15	54,61		159
<i>nem</i>	fiú	12,17	4,50	52,91	0,0407	137
	lány	11,80	4,42	51,30		144
<i>anya iskolai végzettsége</i>						
	1–4. osztály	10,60	3,78	46,09	0,0797	5
	5–7. osztály	11,94	5,46	51,91		18
	8. osztály	11,64	4,30	50,61		95
	szakmunkás	12,17	4,43	52,91		89
	érettségi	12,51	4,36	54,39		41
	főiskola	13,56	4,80	58,96		18
	egyetem	14,50	10,60	63,04		2
<i>matematika jegy</i>	1	9,13	3,00	39,70	0,4447	9
	2	10,17	3,91	44,22		104
	3	11,81	4,28	51,35		94
	4	14,39	3,88	62,56		49
	5	16,44	3,57	71,48		25
<i>életkor</i>	12	12,55	3,26	54,56	0,1173	29
	13	12,25	4,61	53,26		193
	14	11,55	4,01	50,22		44
	15	9,83	4,39	42,74		12
	16	4,33	3,51	18,83		3
<i>egész minta</i>		11,99	4,46	49,09	1	281

4. táblázat. A hétköznapok matematikája teszt átlaga a rész mintákon

További összefüggéseket kerestem regresszióanalízis segítségével.
(5. táblázat)

tényezők	β	r	r - β - 100
matematika jegy	0,4583	0,4447	20,38
etnikum	0,0110	0,1235	0,13
matematika attitűd	0,0437	0,2349	1,01
összesen:			21,52

5. táblázat. A hétköznapok matematikája teszt eredményeit magyarázó változók

A táblázatban szereplő három változó együttesen 21,52 százalékban magyarázza meg a teszt pontszám összes varianciáját. A változók magyarázó ereje lényegesen kisebb, mint a matematika teszt esetén. A cigányság ténye csak 0,13 százalékban magyarázza meg a teljesítményt.

A KÉT TESZT EREDMÉNYEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA ETNIKAI SZEMPONTBÓL

A továbbiakban arra keresem a választ, hogy van-e olyan feladat vagy item a teszteken, amely esetén nincs szignifikáns különbség, esetleg a cigány tanulók átlaga a jobb. 12 feladatot és 73 itemet vizsgáltam meg ebből a szempontból. Gyengébbek a roma tanulók eredményei két hétköznapi feladaton és mind a hét matematika feladaton, továbbá 10 hétköznapi itemen és 43 matematika itemen. Nincs különbség a két rész-minta eredménye között három hétköznapi feladaton, 12 hétköznapi itemen és hét matematika itemen. Szignifikánsan jobban oldottak meg egy itemet. (H5C: Hány fehér mező van egy sakktáblán?)

Egy feladat és hét item esetén számoltam magasabb átlagot a cigányok csoportjában. Végül csak egy esetben (H5C) igazolt a próba szignifikáns különbséget a javukra.

Annak magyarázatában, hogy miért ők tudták jobban, csak a feltevésemre hagyatkozhatom. A cigányok körében még nem terjedtek el az egyszerűes játékok. A magyar családokban – különösen ott, ahol csak egy gyermeket nevelnek – a gyerekeknek gyakran nincs játszótársuk, olyan játékok az uralkodóbbak, melyeket egyedül lehet játszani (például: elektronikus játékok). A cigány közösségekben szinte mindig többen vannak egy helyiségben, van ráérő játszótárs, egyszerre több – kevés eszközt igénylő – játék is folyik. Még az a gyerek is megfigyelheti a kártyát, a sakkot, malomjátékot, aki nemigen tud eredményesen játszani vele. Másrészt a fent említett elektronikus játékok, eszközök megvásárlását kevés roma család engedheti meg magának. A cigány tanulók nagyobb arányban napközisek. Ott is van alkalom a sakkozásra.

A többi hétköznapi kérdéssel is azért boldogultak, mert nincsenek elkülönítve a felnőttektől. A felnőttek környezetét jellemző mennyiségekkel a tanulóknak sincs nehézségük. A pénzzel kapcsolatban elmondják, hogy „mennyivel több...” vagy „hányszor annyi...”, de nem fejezik ki százalékban. Ezért a százalékos feladatoknak már alacsonyabb az eredményessége.

A HETEDIKES ÉS A HARMADIKOS TANULÓI TELJESÍTMÉNYEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Tóth Jánosné tiszaroffi kolleganőm a harmadik osztályban mérte a tanulók matematika tudásszintjét, induktív gondolkodását és matematika tartalmú gyakorlati feladatok teljesítését (óra leolvasása, pénzes feladatok, kártyás feladatok stb.). Az ő kutatási eredményeit felhasználva összehasonlíthatom a cigány és nem cigány tanulók tudásszintbeli különbségeit harmadik és hetedik évfolyamon. (6. táblázat)

Hetedik osztályban tovább nyílik az olló a cigány és nem cigány tanulók matematika tudásszintje között. Ugyanakkor a hétköznapi feladatokban csökkent a különbség a harmadik osztályban tapasztaltakhoz képest.

	<i>matematika tudásszint</i>			<i>hétköznapi feladatok</i>			<i>induktív gondolkodás</i>		
	cigány	nem cigány	különb-ség	cigány	nem cigány	különb-ség	cigány	nem cigány	különb-ség
3. osztály	44%	58%	14%	54%	63%	9%	17%	22%	5%
7. osztály	38%	56%	18%	49%	55%	6%	–	–	–

6. táblázat. Harmadikos és hetedikos tanulók teljesítményének összehasonlítása

ÖSSZEGZÉS

Dolgozatom kiinduló problémája a cigány tanulók iskolai eredménytelensége volt. Ezt a kiterjedt, a közoktatás egészét érintő kérdést leszűkíttem az általános iskola felső tagozatán a matematika tantárgyon belül kimutatható egyenlőtlenségek vizsgálatára, illetve olyan módszerek keresésére, melyekkel a teljesítménybeli különbségek csökkenthetők.

A kutatás során első sorban a hipotéziseim igazolására törekedtem, valamint olyan következtetések megfogalmazására, melyek saját pedagógus munkámat eredményesebbé tehetik. A vizsgálat végeztével kiderült, hogy olyan összefüggéseket is találtam, amelyeket nem láttam előre, illetve a következtetések egy része túlmutat az én pedagógus tevékenységemen, szélesebb körben is hasznosítható, vagy további kutatást, újragondolást érdemel.

Megállapítottam, hogy a cigány gyerekek lényegesen gyengébben oldották meg a matematika tesztet, mint nem cigány társaik, a hétköznapi matematikájában a két csoport különbsége jóval kisebb. (7. táblázat) Mindkét teszten szignifikáns a különbség, de a hétköznapi matematikája teszten a feladatok és az itemek nagyobbik felének megoldásában nincs szignifikáns különbség, olyan itemet is találtam, amelyet a roma tanulók oldottak meg eredményesebben.

	<i>matematika teszt</i>			<i>hétköznapi matematikája</i>		
	átlag	%	különb-ség	átlag	%	különb-ség
cigány	18,93	37,86	17,90%	11,24	48,87	5,74%
nem cigány	27,88	55,76		12,56	54,61	

7. táblázat. Cigány és nem cigány tanulók teljesítményei a teszteken

Harmadik hipotézisem is igaznak bizonyult, miszerint a cigány tanulók tudásszintbeli lemaradása az általános iskola magasabb évfolyama-

in nagyobb, mint alsó tagozaton. Arra nem számítottam, hogy hétköznapi feladatok megoldásában viszont csökken a hátrányuk. Ezzel magyarázható, hogy később a szakképzésben szakmai tárgyokban nem teljesítenek gyengébben a roma tanulók, csak a közismereti tárgyak esetén.

Észrevettem, hogy nem csak a cigány gyerekek teljesítménye marad el nagy mértékben az átlagtól, hanem valamennyi olyan tanulóé, akinek az osztályába többségében cigány tanulók járnak. Feltehetően hasonló háttérváltozókkal rendelkeznek, mint cigány osztálytársaik (rossz szociális helyzet, iskolázatlan szülők, nem megfelelő pedagógiai módszerek stb.) Az ő felzárkóztatásuk is hasonló odafigyelést igényel, mint a roma gyerekéké.

A cigányok alacsonyabb iskolai teljesítményét nem a cigányság ténye magyarázza, hanem az, hogy az ő közösségeikben halmozottan jelentkeznek az eredményességet negatívan befolyásoló háttérváltozók: rossz szociális helyzet, település-jelleg, szülők alacsony iskolai végzettsége, tanulási motiváció hiánya, nyelvi hátrány, nem megfelelő iskola-szülő kapcsolat.

Gyakorló pedagógusként arra törekszem, hogy az ismereteket a gyakorlati élethez jól kapcsolódó feladatokon, szemléltetésen át közvetítem tanítványaim számára. Célom, hogy az elsajátításra kijelölt tananyag megfoghatóvá, életszerűvé, érdekessé váljék, felkeltse a tanulóknál a megismerés vágyát. Azon leszek, hogy a logikai játékok megszerettetésére is jusson időm. A játék is része legyen a gondolkodtatva tanításnak.

A cigánygyerekek oktatásának eredményessége néhány pedagógus hasonló törekvéseivel csak kis mértékben javítható. A probléma komplex kezelése társadalmi összefogást igényel. Olyan oktatáspolitikai koncepciót, mely magában foglalja a szabályozási, ellenőrzési, intézményfejlesztési, értékelési, kutatási, valamint finanszírozási feladatokat.

Jó lenne, ha a „bűnbakkeresést” (minden az iskola hibája) felváltaná az együttműködés: iskola-fenntartó-szülők-kisebbségi önkormányzat-szakmai szolgáltatók.

A pedagógusok megfelelő szakmai felkészítést kapjanak ahhoz, hogy a hagyományos felzárkóztató módszerek helyett hatékonyabb fejlesztő tevékenységet végezhesenek.

Végül még egy gondolat – a kollégáim gondolata –: az osztálylétszámok csökkentésétől is az eredményesség növekedése várható. Erre még sohasem volt ilyen jó alkalom, mint most. A tanulók kötelező óraszám a kerettanterv bevezetésével lényegesen csökken, ugyanakkor a pedagógusok kötelező óraszám szeptember elsejétől növekszik. A fel szabaduló munkaerő lehetővé teszi, hogy több, kisebb létszámú osztályban tanítsunk.

Optimizmusra ad okot, hogy a cigány közösségek belső folyamatai is jótékonyan hatnak az iskolai különbségek csökkenésére. Egyre isko-

lázottabb fiatalok válnak szülővé, az ő gyermekeik már nem indulnak akkora hátránnyal iskolakezdéskor. A vegyes házasságok arányának növekedésével elmosódik az éles határ, csökken a „cigány – magyar” elkülönülés. A cigányság jövedelem és igény szint szerinti rétegződésével kialakult egy „húzó” közösség (vállalkozók, művészek), akik követhető példát mutatnak a többi család számára. Természetesen sem a társadalom erőfeszítéseinek, sem a roma közösségek belső folyamatainak hatásától nem remélhetünk hirtelen, egy-két tanév alatt látványos eredményt.

A fejlődés sok kis iskolást és sok pedagógust próbáló hosszú folyamat lesz a cigány gyerekek iskoláiban.

TÓTH JÁNOSNÉ

AZ UTCA MATEMATIKÁJA

CIGÁNY ÉS NEM CIGÁNY TANULÓK ISKOLAI ÉS HÉTKÖZNAPI MATEMATIKATUDÁSA

Az utóbbi időben gyakran találkozunk a híradásokban a cigány etnikai csoporthoz tartozó gyermekek iskolai eredményeit illető elégedetlenséggel, az iskolai és a mindennapokban használható tudás bírálatával. Más összefüggésben az iskolai továbbhaladást – többek között – a matematika teljesítmények mértékével kapcsolják össze. Vannak, akik szerint e gyermekek iskolai sikertelensége csökkenthető lenne speciális módszerekkel. A tapasztalat szerint a kisiskolás cigány gyermekek jól és gyorsan végzik el az aritmetikai műveleteket, de a magasabb évfolyamok követelményeinek teljesítése nehézségekbe ütközik, ugyanakkor sokszor jeleskednek azokban a feladatmegoldásokban, amelyekhez kevés iskolában szerzett ismeretre van szükség. Felmerül a kérdés, mi lehet a jelenség magyarázata.

A matematika nem választható el a mindennapi élet problémáitól, szükségszerűen gyakoroljuk ott is – például ha átmegyünk az utcán, ha vásárolunk, ha a lakást tapétázzuk stb. –, ahol szándékaink szerint nem matematikával foglalkozunk. A nemzetközi kutatások egy része az évezred utolsó évtizedeiben a mindennapi tevékenység során reprezentált, illetve az iskolán kívül megszerzhető tudás jellemzőinek feltárására irányult. A megfigyelt dokumentumok leírják az iskolai és a hétköznapi tudás között levő hasonlóságokat és különbségeket. Az iskolán kívül megszerzhető, az ott alkalmazott tudást jelöli a szakirodalom „az utca matematikája”, a „mindennapok matematikája” néven. A közelmúlt kutatásai teszik lehetővé, hogy megértsük a különböző korok és társadalmak kultúráinak matematikatudásra gyakorolt hatását. A magyar szakirodalom gazdag a matematika tanítását, képességfejlesztését bemutató publikációkban, ám jóval kisebb azon munkák száma, amelyek a mindennapi élet és a matematikatudás kölcsönhatását írják le, és még kevesebb a cigány gyermekek matematikatudásának jellemzésével foglalkozó mű. Azért van nagy jelentősége annak, ha ismerjük, milyen természetű ez a tudás, mert pontosabban meghatározhatjuk, hogy a cigány etnikai kisebbségnél megfigyelt jelenségekre vonatkozóan honnan indulunk, erőfeszítéseinkkel mit érünk el, hol és mit kellene módosítanunk ahhoz, hogy a kitűzött céljainkat elérjük.

Tanulmányunk a tanulók hétköznapi matematikatudásának egy lehetséges vizsgálati módjáról számol be. A különböző kultúrákban élő gyermekek teljesítményének jellemzése mellett az eredmények értelmezésé-

hez néhány háttérváltozó bevonására is sor kerül. Feltételezhető, hogy a különböző kulturális környezetben élő gyermekek a mindennapi életben (az általuk ismert kontextusban) is használatos matematikatudásukat jobban tudják alkalmazni, mint az iskolában tanultakat, azaz az ilyen jellegű feladatok megoldásának eredményei magasabb értékkel írhatók le. A szakirodalom tanulmányozása alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a hipotézis ellenőrzéséhez a tanulók gondolkodási képességeit, készségeit, ismereteit, iskolai, illetve hétköznapi kontextusban használt tudásuk reprezentációját egybevetve választ lehet adni a kérdésekre. A probléma megválaszolásához harmadikos gyermekek körében végzett empirikus vizsgálat adatai állnak rendelkezésre.

Az elméleti megalapozáshoz részben a hétköznapi és az iskolai matematika közötti különbségeket feltáró kutatásokra, részben a cigányság iskoláztatásával kapcsolatos elemzésekre támaszkodhatunk. A hétköznapi matematika értelmezésével kapcsolatban a következő kérdések vethetők fel: Milyen módon tehetnek szert a gyermekek matematikai ismeretre, tudásra iskolán kívül? Milyen jellegű, milyen természetű ez a tudás? Hol és hogyan alkalmazható a már meglévő tudás? Milyen hatása van a tanulói teljesítményekre az eltérő kultúrának? A kérdés a tudáshoz vezető iskolai és iskolán kívüli eljárásokkal, illetve a tudás alkalmazásával hozható kapcsolatba, valamint annak megértését teszi szükségessé, hogy ebben a folyamatban hogyan érvényesül az általános emberi és a kisebbségi kultúra hatása.

A kutatás eredményeinek tanulmányozásából kiemelhető a kultúra hatásának dokumentálása. Az iskolán kívüli matematika tanulásának problémaköréből a tanulmányok alapján felvázolható, hogyan lehet az iskolán kívül szerzett tudást az iskolában felhasználni, hogyan hasznosul az iskolai tudás a mindennapi életben. Fontos információhoz jutunk az iskolán kívül elsajátítható matematikai műveletek (szóbeli összeadás, szorzás) kutatási eredményeiből. A tanulás, a tudás változásának kognitív pedagógiai értelmezése hozzájárul a matematikatudás természetének megismeréséhez. A matematika tanulása a matematikai gondolkodás – képességek, készségek – fejlesztésével valósul meg. Az iskola feladata a realitások világának megismertetése, ami gyakran szöveges feladatokon keresztül valósul meg. A kutatások hangsúlyozzák a kontextus hatását, ami akadályozhatja a transzfer létrejöttét. A magyarországi cigányságra irányuló kutatások közül az iskoláztatásra vonatkozó eredmények emelhetők ki, mivel az empirikus vizsgálat adatfelvétele a cigány tanulók körében történt, akiket, mint tudjuk, a többségtől eltérő kulturális hatás is ér.

A MATEMATIKATUDÁS ASPEKTUSAI

Annak a ténynek a felismerése, hogy a tanulás nem ér véget az iskoláztatás befejezésével, illetve a gyermekek az iskolai tanulmányokat megelőzően rendelkeznek előismeretekkel, a kutatók figyelmét az iskolán kívüli matematikára irányította.

A KISGYEREK MATEMATIKATUDÁSÁNAK JELLEGE

A tudás, így a matematika tudása nem csak iskolai instrukciókkal sajátítható el, hanem az iskolán kívüli tevékenységek által is. A pszichológiai tanulmányok, többek között Piaget (1952) révén kimutatták, hogy a gyerekek megértik az alapvető matematikai elveket az iskolában használatos utasítások nélkül is. Sok bizonyíték van arra, hogy a kisgyerekek – már csecsemőkorában is – van fogalma a számolásról és az aritmetikáról. Mielőtt formális utasításokat kapna, a legtöbb kisgyerek képes megszámlálni és összehasonlítani kis számú tárgyakat, és nagy részük érti az alapvető számolási műveleteket, mint például az összeadás és a kivonás. Vannak, akik azt állítják, hogy a matematika a kultúrától független, mások nem értenek egyet ezzel. Azok a kutatási eredmények, amelyek azt bizonyítják, hogy a különböző kulturális és társadalmi körülmények között élő csoportokból származó gyermekek hasonló matematikai megértéssel rendelkeznek, azt sugallják, hogy emeljük ki a közös dolgokat a gyermekek matematikai gondolkodásában. Azt állítják, hogy a szám az emberi tudás természetes része (*Klein és Starkey, 1988*), így nem meglepő, hogy a teljesen különböző környezetben felnövő gyermekek hasonló matematikai tudásra tesznek szert. Ez úgy értelmezhető, hogy a matematikatudásnak van olyan része, amely velünk született, ilyen a kis számokkal végzett műveletek egy része. Például öt alatt egy halmaz számosságát számolás nélkül is meg tudjuk állapítani, vagy két ilyen kis elemből álló halmazról el tudjuk dönteni, melyik a nagyobb, illetve ilyen természetű az egyszerű aritmetikai műveletek egy része is. A kutatók biológiailag elsődleges matematikai képességeknek nevezik ezt az operatív tudást, mert jórészt pusztán biológiai tényezők hatására jön létre, a kultúrától függetlenül (*Miller, K. S. – Smith, Zhu J. – Zang, 1998*).

Ugyanakkor van bizonyítéka annak is, hogy az iskolában elért matematika-eredmények a különböző társadalmi és kulturális csoportokban különbözőek. Ezek valamilyen mértékben tükröződnek a gyerekek iskoláskor előtti teljesítőképességében is (*Saxe, Guberman és Gearhart, 1987*). Az ázsiai (kínai, japán) gyerekek – mielőtt formális matematikai instrukciókat kapnának – magasabb színvonalon oldanak meg matematikai feladatokat, mint az amerikaiak (*Miller, Zhu és Zang, 1995*). Úgy találták, hogy a társadalmi osztály rétegződése és a gyermekek tel-

jesítménye (sorszámnevek képzése, számolási és aritmetikai reprodukció) között kapcsolat van (*Ginsburg és Russell, 1981*). A kutatók többféle magyarázatot adtak a különböző nemzetiségű és háttérű gyermekek különböző iskolai eredményeire: a vizsgálatok dokumentálják, hogy a kultúrák közti különbségek egy része a nyelv logikájának különbözőségével magyarázható. Eltérő szisztematikusság található a számok ábrázolásmódja között mind a beszélt nyelvben, mind az írott formában. Ha például az angolban a 10 és a 20 közötti számok elnevezését figyeljük, nem találunk olyan szabályosságot, mint a kínai (vagy a magyar) nyelvben. Amíg a kínai (vagy a magyar) nyelvben a 11 a tíz és az egy kombinációja, az „eleven” az angolban egy teljesen önkényes jel. Vannak további kivételek is: a 80 a francia nyelvben körülbelül „négy-húsz”-nak fordítható. Az írásmód vizsgálata is jelez különbségeket: példa az arab számjegyek 10-es számrendszere és a római számok rendszere. Ezek a kulturális különbségek hatnak a számolás tanulására. Az amerikai gyerekek például gyakrabban rontják el a tíznél nagyobb számok írását, mint a kínai gyerekek. Ezzel magyarázható, hogy az amerikai gyerekek nem teljesen biztosak abban, hogy a tizenvalahány számok kombinálhatóak-e például a hússzal, szemben a kínaiakkal. Találtak bizonyítékot arra, hogy ez a különbség a nyelvi eltérésből fakadhat, mivel a 10 alatti számoknál, ahol egyik nyelvben sincs szabályosság – az elnevezések önkényesek –, ugyanúgy teljesítenek az amerikai és a kínai gyerekek (*Miura, 1987*). Ezek kultúrától függő képességek, amelyeket biológiailag másodlagos képességeknek neveznek. A két képességcsoport között az egyik fontos különbség, hogy a biológiailag elsődleges képességekhez olyan belső motiváció is kapcsolódik, amely annak begyakorlását a gyerekek számára érdekessé teszi. Gondolhatunk arra, hogy a kisgyerekek szívesen és sokszor számlálnak. Ezzel szemben a biológiailag másodlagos képességeknél – amelyek nagyrészt az iskolában sajátíthatók el – nincs belső készítés ezek gyakorlására, gyakorlatilag kevésbé érdekesek a gyerekek számára (*Geary, 1998*). A gondolatmenet fontos következménye az IQ-vitára nézve az, hogy a különböző nemzetek közt mért különbség nem a rasszoknak és egyéb genetikai tényezőknek köszönhető, okként csak a kultúra nevezhető meg. Az amerikai, a kínai és a japán gyerekek körében kapott eredmények megerősítették azt a feltevést, hogy a mért intelligenciahányados népcsoportok közti különbségei pusztán az eltérő környezetnek köszönhetőek (*Miller és Parades, 1998.*).

MATEMATIKA A MINDENNAPOKBAN

A kutatások arra irányultak, hogy megértsük, milyen módszerek alkalmazásával oldják meg az alapvető matematikai problémát azok, akik nem formális oktatással szerezték tudásukat. Az iskola és az utca matematiká-

jának hasonlóságát és a különbözőségét vizsgálták, vagyis azt, hogyan hasznosítják az emberek az iskolában tanultakat a mindennapi életben, illetve a hétköznapi ismereteiket hogyan alkalmazzák az iskolában.

HÉTKÖZNAPI MATEMATIKAI PROBLÉMÁK

Az 1980-as évek elején nagy számú emigráns keresett munkát, alacsony iskolázottságuk miatt sokan utcai árusként dolgoztak. Szüleiknek gyakran a nyolc évesek is segítettek. Ezek a gyerekek formális iskolázottság nélkül is képesek voltak az üzlet lebonyolításához szükséges matematikai problémát megoldani: megmérték az áru tömegét, kiszámolták a fizetendő összeget, átváltották a különböző mennyiségeket. Papír és ceruza nélkül, fejben számoltak. Ugyanakkor az iskolai tanulmányaikban nem voltak sikeresek, osztályt ismételtek, mert nem tudták az ismert matematikai kontextust az iskolaira átültetni. Ennek egyik oka, hogy a gyerekek által alkalmazott eljárások gyakran különböznek az iskolában tanítottaktól (*Carraher, Schliemann, és Carraher, 1988; Klein és Starkey, 1988; Nunes, 1995; Resnick, 1986*).

A KÉRDÉS MEGJELÖLÉSE

A tudás gyarapodása a fogalmak, képzetek, szimbólumrendszerek rendszerre fejlődésével írható le, amiben a kultúra hatása is érvényesül. A matematikai gondolkodási képességek közül kiemelt jelentőségű az induktív gondolkodás, mert új ismeret képződését segíti elő. A tudás-reprezentációban nagy szerepet kap a megértés foka és a kontextushoz kötöttség. A matematika alkalmazásához szükséges készségeknek megállapítható antropológiai optimum-szintje van, ha ezt ismerjük, meghatározható a fejlesztése. Ezek közé olyan képességek tartoznak, melyeknek a kialakulása már az iskoláskor előtt megkezdődik, a matematikai kulturális örökség részei. Ilyen a kis számok körében végzendő számlálás és a számolási készség, a mértékváltás készsége. Az iskolán kívüli szerzett tudás lehet a szóban, fejben végzett műveletek elvégzésének tudása, ami már bonyolult gondolkodási műveletek sorozata. A szorzás műveletével kapcsolatban a kommutativitás nehézsége merül fel kisiskolás korban. A tudás változásában nagy szerepük van azoknak a készségeknek, amelyeket a tanulók otthonról hoznak, amelyeket a szülei örökítenek át. További iskolán kívüli helyszín lehet a játék, a gyermekek egymás közötti tevékenysége, a más felnőttektől tanult ismeret, de a meglévő tudásuk alapján újat is létrehozhatnak, ami más stratégiát követhet, mint az iskolai.

A hétköznapi kutatások a gyermekek matematikai gondolkodásának, tudás-reprezentációjának megfigyelésére alkalmas eszközt dolgoztak ki,

ami az empirikus vizsgálat megtervezéséhez ad segítséget. A feltételek olyan elrendezésére van szükség, amelyik a legjobban kedvez a tanuló tudásrepresentációjának. A kapott eredmények értelmezéséhez célszerű ismerni a cigányság iskolához való viszonyát befolyásoló tényezőket: a szociális, regionális, települési egyenlőtlenségek felerősödése, megnövekedése, az igény a társadalmi kiegyenlítődéssel. A nemzetközi matematika-mérések eredményének magyarázata céljából elindult kutatások az egyes nemzetek közötti teljesítménybeli különbségek eredetét vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy a differenciák nem biológiai eredetűek, hanem kulturális és nyelvi meghatározottságúak, és ezek csak az iskoláskor kezdeti időszakában jelentenek előnyt, illetve hátrányt. A család iskolához való pozitív vagy negatív viszonyának motívumai, illetve a település mérete – mint tényezők – nagy valószínűséggel számításba jöhetnek a különbségek magyarázatában.

A tanulók iskolai és hétköznapi matematikai tudásáról a következő hipotézisek megfogalmazásával nyerhető információ:

A matematikai ismeretek megszerzésében is fontos induktív gondolkodási képességben nincs lényeges különbség a különböző kultúrában élő gyermekek között.

A cigány tanulók a számukra ismert kontextusban jobban teljesítenek, mint a számukra ismeretlenben, tehát a matematikatudást mérő teszten jobb eredményt érnek el az ilyen jellegű feladatokban és ezeknek a feladatoknak a megoldása a hétköznapi tudáshoz kötődik.

Az elemi számolási készségükre jellemző, hogy a begyakorlottság az összeadás műveletében a legjobb, mert ez a műveletvégzés iskolán kívül informális úton elsajátítható és ebben az életkorban az aritmetikai műveletek közül gyakran alkalmazott művelet a mindennapjaikban.

Ha kiküszöböljük az olvasásban és írásban mutatkozó nyelvi hátrányokat, akkor az írásban megoldott teszt és a személyes kísérletben felvett adatok közül az utóbbin jobb eredményeket érnek el a gyermekek. (Ez a feltevés szinte nyilvánvalónak tűnik a gyakorló pedagógus számára, de a magyar szakirodalomban erre utaló kutatási eredményt nem találtam.)

MINTA

Az empirikus adatgyűjtés 2001. január-márciusában történt kilenc település általános iskoláiban. Egy iskolán belül minden harmadikos tanulót bevontunk, a tanulók személyiségi jogainak tiszteletben tartásával is biztosítani kívántuk.

iskola (település) sorszáma	tanulók száma összesen	a mintában képviselt aránya (%)	tanulók száma		tanulói mintában képviselt arány (%)	
			1. csoport	2. csoport	1. csoport	2. csoport
1.	18	5,8	5	13	8,7	3,5
2.	34	11,7	30	4	2,7	21,1
3.	35	12,1	35	–	0,0	24,6
4.	34	11,8	11	23	16,1	7,7
5.	27	9,3	–	27	18,1	–
6.	18	6,2	9	9	6,0	6,3
7.	23	7,9	–	23	15,4	–
8.	45	15,6	18	27	16,8	12,7
9.	57	19,7	34	23	16,1	23,9
összesen	291	100	142	149	100	100

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő tanulók összetétele etnikai hovatartozás szerint iskolánkénti megoszlásban

A minta az etnikai hovatartozás szerint nem reprezentatív, de az egyes települések mérete nagyjából azonos. Az „1. csoport” jelöli a cigány etnikai kisebbséget reprezentáló, a „2. csoport” a többséget képviselő tanulókat. A tanulók többsége Jász-Nagykun-Szolnok megye 2–3000 fős településein él. A vizsgálatban részt vevők 24 százaléka képviseli a városi cigányságot, Békés megye egyik iskolájának tanulói. Egy településen csak cigány etnikumhoz tartozó gyermek jár a nevezett osztályokba, kettőn nem is élnek kisebbséghez tartozók. A vizsgálatban részt vevők döntő többsége magyar anyanyelvű. Az iskolák felzárkóztató programokkal, az iskoláskor előtti kompenzáló, képességfejlesztő foglalkozásokkal, logopédus alkalmazásával próbálják a tanulók iskolai hátrányait kompenzálni. A tanulók sikeres, illetve sikertelen iskolai előrehaladásáról az életkoruk összehasonlításával nyerhetünk egy nagyon felszínes információt. 44 tanuló túlkoros, ők már legalább egy évet veszítettek. A 142 cigány tanuló közül 70 fiú és 72 lány; a 289 tanulóból 150 fiú (52 százalék) és 139 lány (48 százalék) vett részt a felmérésben.

ESZKÖZÖK

AZ INDUKTÍV GONDOLKODÁS VIZSGÁLATA

A harmadik, negyedik osztályos tanulók inductív gondolkodásának vizsgálatára használt teszt a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének ‚Gondolkodási képességek és tárgyi tudás’ címet viselő kutatási programjához készült (Országos Tudományos Kutatási Alap: TO 18577 számú kutatási program). Feladatsorai betűsorok folytatását, számok analógiáját, szóbeli analógiákat és számsorok folytatását

igénylik. A betűsorok esetében a tanulónak ismert betűkből álló, rendezett alaphalmazon kell dolgoznia. Ennek alapján a hét elemmel megadott betűk sorozatát kellett két elemmel kiegészítenie. Akkor tudja helyesen kiegészíteni, ha felismeri a hozzárendelés képzésének szabályát és az adott halmazból sikerült kiválasztania a megfelelő betűt. Az altszét hét feladatot, feladatonként két ítemet tartalmaz. A számanalógiát igénylő feladatoknál két számpárral megadott összefüggés felismerése alapján kell a tanulónak egy harmadik számpár hiányzó tagját képeznie. A sikeres megoldás feltétele annak felismerése, hogy milyen összefüggés kapcsolja össze a megadott számpárokat, majd ezt az összefüggést (szabályt) alkalmazni kell a harmadik számpár hiányzó tagjának meghatározásához. A feladatlapon hat ilyen ítem található. A szóbeli analógiáknál öt adott válaszlehetőség közül kell kiválasztani az egyik szópár között felismert kapcsolat alapján a másik szópár hiányzó elemét (20 ítem). Az analógia lehet halmazba tartozás, rész-egész viszony, időrend, ok-okozati összefüggés, szinonima, ellentét, tulajdonosság, funkció stb. A számsorok folytatását igénylő 8 feladatnál a sorozat első hat tagjának ismeretében kell még további két tagot megadnia a tanulónak. A sikeres megoldás feltétele a sorozat tagjai közötti összefüggés felismerése (Csapó, 1998). Az induktív teszt szóbeli analógiái alkalmasak a hétköznapi tudás alkalmazásának mérésére. A betűsorok, a számsorok és a számanalógiák megoldásához az iskolában szerzett tudás reprezentálására van szükség. Ezekben a feladatokban már szimbólumokkal találkozunk a megoldók.

A SZÁMOLÁSI KÉSZSÉG FEJLETTSÉGE

Az elemi számolási készségteszt a négy alpművelet (összeadás; kivonás; szorzás; osztás) begyakorlottsági szintjét méri, ezek az operatív műveletek nélkülözhetetlenek a matematikai problémák megoldásához (Nagy, 1971). A használt mérőlapok műveletenként 75 íteimből álltak. Az összeadás és a kivonás műveleti sebességét mérték a húszas számkörben, valamint a szorzásét és az osztásét a százas számkörben.

A MATEMATIKATUDÁS MÉRÉSE

A tudásteszt a szokásos iskolai körülmények között, a személyes kísérletet tartalmazó feladatsor életközeli helyzetben vizsgálja a tanulók iskolai és hétköznapi matematikatudását. A tesztek a második évfolyam matematika tananyagára és követelményeire épültek. A számtan, algebra témakörében követelmény a számfogalom biztos ismerete 100-ig, beleértve az adott szám jellemzését, a számok közötti kapcsolatokat. A gyermeknek tudnia kell írni, olvasni, összehasonlítani adott számokat a számkörön belül, fel kell ismernie a számok különböző alakját (összeg,

különbség formában). Tudnia kell értelmezni az alapl műveleteket, a művelet elvégzésének algoritmusában megfelelő gyakorlottságot kell elérnie. Az összefüggések, kapcsolatok felismerésében a továbbhaladás feltétele az egyszerű szöveges feladatok megoldása a feladatmegoldás lépéseinek alkalmazásával (lejegyzés, megoldási terv készítése, számolás, ellenőrzés, válasz megadása). A mennyiségek témakörében a szabványos mértékegységek ismerete és konkrét esetekben a mértékegységek átváltásának ismerete és alkalmazása az elérendő szint.

A matematikai ismeretek alkalmazásának mérése az iskolai gyakorlatban sokszor szöveges feladatokon keresztül valósul meg. A hétköznapi ismeretek mérésére alkalmas feladatsor összeállításához a tanulói szokások pontosabb megismerése céljából adatgyűjtésre is sor került, amelyben központi helyet kapott az a tény, hogy hétköznapi matematikai ismereteket szerezhetnek, alkalmazhatnak a gyerekek játék, vásárlás közben, valamint az, hogy a cigány etnikai kisebbséghez tartozók szívesen kártyáznak, köztük sok felnőtt vesz részt a kereskedelemben, különböző dolgokat árusítanak. A válaszok értékelése szerint a fiúk és a lányok körében egyaránt kedvelt a társasjáték, gyakran kártyáznak, ez utóbbit a fiúk előnyben részesítik a lányokkal szemben. Szinte mindenki szokott vásárolni, a megkérdezett gyermekek többsége előre kiszámolja, hogy mennyit kell fizetnie, és megszámlálja a visszajáró pénzt. A kérdőív kérdéseire adott válaszok azt a – tapasztalati tényeken alapuló – feltevést erősítették meg a kérdezett kategóriákban és osztályban, hogy az etnikai hovatartozás szerint nem mutatható ki lényeges különbség. A szülőktől és pedagógustól kapott információ is ezt támasztotta alá.

a vizsgált kategória	matematikai tartalom	a megoldáshoz szükséges tudás megszerzésének jellege és itemszáma	
		iskolai	hétköznapi
számfogalom	számolás	6	–
	szöveges, sorszám	–	6
	sorszám	–	1
műveletek	művelet, kivonás	–	3
	művelet (+ -)	12	–
	szöveges, összetett művelet (* /)	–	5
	szöveges, osztás	12	–
	szöveges, osztás	–	4
	szöveges, kivonás	–	2
mennyiség, mérés	mérés (idő)	6	–
gondolkodás	kombinatorikai	4	10
	implikáció	–	8
	logikai fogalom	3	1
	szabályjáték	8	9

2. táblázat. Az iskolai körülmények között alkalmazott tudáseteszt szerkezete

A tesztek tartalmának hétköznapi és iskolai tudás szerinti csoportosítását és a hozzátartozó itemek számát a 2. és a 3. táblázat mutatja. A matematika tantárgy kategóriarendszere szerinti csoportosítás:

A *számok* kategóriájába azok a feladatok tartoznak, amelyek a tanulóknak a számok világában való tájékozottságát vizsgálták. A számkör, illetve a sorszám ismeretére vonatkozó kérdések, valamint a számtani műveletekkel kapcsolatos ismeretek és eljárások szerepeltek a feladatokban. A hétköznapi tudás minél jobb megismerése miatt külön szerepel a számfogalom és a művelet, mindkettő előfordul szöveges és nem szöveges formában.

Mennyiségek: itt azt vizsgáltuk, hogy a tanulók mennyire mozognak otthonosan a mindennapi életben előforduló különböző mennyiségek, mértékegységek és nagyságrendek között. Az iskolai teszten az idő meghatározása található, a személyes kísérletben ezen túlmenően becslés szerepel.

Gondolkodás: ide olyan feladatok tartoznak, amelyeknek a megoldásához összetett gondolkodási műveletekre, logikára van szükség. Ezek a problémák általában nem kapcsolódnak közvetlenül a matematikának az iskolában tanult területeihez: logikai ismeretek, kombinatorikai feladat, implikáció, szabályjáték, sorozatképzés formájában jelennek meg a feladatlapon. A szöveges feladatok problémamegoldást igényelnek, összetettebb gondolkodást igénylő hétköznapi feladatokban is szóba jöhető feladatokból állnak. Az elemi következtetések fejlettségének megállapítására alkalmazott kérdések a PREFER (prevenációs fejlettségvizsgáló rendszer) néven ismert mérőeszköz kérdéssorozatában találhatóak (Nagy, 1986). A kombinatorikus gondolkodás vizsgálatára a Csapó (1983) által kifejlesztett feladat szerepel a tesztkérdések között.

A SZEMÉLYES MEGKÉRDEZÉSKOR ALKALMAZOTT KÉRDŐÍV FELADATAI

A teszt feladatai azokat a kategóriákat tartalmazzák, mint a tudás-teszt (lásd a 3. táblázatban), de a tanuló által személyesen végrehajtott kísérletek formájában.

A számok, műveletek kategóriájába tartozó feladatok között az adott helyiérték átlépését, a négy alapművelet elvégzését pénz segítségével, valódi szituációban oldották meg a tanulók. A sorszám képzése dobókocka-dobást követően a játék tábláján lépéssel volt mérhető. Nagy szám részekre osztását is pénzzel végezték a tanulók (ez nem követelmény). A műveletvégzés kártyajáték segítségével volt megoldható. A számlálás mérése a PREFER tesztbatteria felhasználásával készült. Az eszközrendszer a kognitív kompetenciák, a gyermekek iskolán kívül szerzett ismereteinek mennyiségi és minőségi mutatóinak megállapítá-

a vizsgált változók	matematikai tartalom	a megoldáshoz szükséges tudás megszerzésének jellege és itemszáma iskolai hétköznapi	
számfogalom	számlálás	–	9
	sorszám	–	1
műveletek	összeadás, kivonás	–	3
	osztás	–	1
	kivonás	–	1
mérés, becslés	időmérés	–	1
	becslés (m, l, V)	–	3
gondolkodás	implikáció	–	8
	logikai fogalom	–	5
	induktív	–	8

3. táblázat. A személyes kísérlet kérdőívének szerkezete

sára adott a gyakorlatban jól használható, máig érvényes, nemzetközi összehasonlításokban kiváló mutatókkal rendelkező eljárást (Nagy, 2000). Az empirikus kutatás az öt-hat évesek iskolakészültségének feltárására készült, a gyermekek közti differenciák megismerése alapján ajánlva az iskola megkezdését. Mivel a jelenlegi vizsgálatban szereplő gyermekek korban nem állnak messze a beiskolázás korától, az iskolások iskolán kívül szerzett ismereteinek feltárásában célszerűnek látszott az eszköz elemeit felhasználni. A személyes kérdőív a beiskolázáshoz használt számlálási teszt azon részét tartalmazza – a jelenleg vizsgált korosztály számára adaptált változatban –, amely azt kéri a tanulótól, hogy folytassa a tízes átlépést követő sorozatot a százas és az ezres számkörben több, a tízezres számkörben kevesebb eseten. Ha a tanuló tudta folytatni, a következő sorozatot kapta, ha nem, akkor a következő feladat utasítását kapta.

Mennyiség, mérés: az analóg órán a pontos idő meghatározásán, valamint a matematikafüzet hosszának, a vizespohár térfogatának, az ismert tömegű csokoládé tömegének becslésén keresztül valósult meg.

Gondolkodás: a tudásteszten található feladattípusok szerepeltek más szituációban, pl. a dominóval kirakott szabály felismerése után megkeresni az alkalmas elemet.

HÁTTÉRKÉRDŐÍVEK

A teszteken kívül a tanulói kérdőívek segítették a differenciáltabb elemzést. A tanulói kérdőív adatai elsősorban a diákok tanulmányi előmeneteléről, a szülők iskolai végzettségéről, a tanuló tantárgyi attitűdjéről, értékpreferenciáiról adtak felvilágosítást. A személyes meghall-

gatáskor a társas- és kártyajátékkal, valamint a vásárlással gyakorolt szokásokról nyertünk információt. Ezek hatásait vizsgáltuk a tanulói teljesítményekkel összefüggésben.

ELJÁRÁSOK

A tanulók személyiségi jogainak védelme érdekében biztosítottuk, hogy a feldolgozáskor már ne lehessen a tanulókat azonosítani. A tudásteszt, az induktív teszt, az elemi számolás, valamint a háttérkérdőív adatfelvétele csaknem azonos időben készült, a személyes kísérletet hosszabb időt vett igénybe.

Az elemi számolás begyakorlottságának mérése művelet-típusonként 1 perces időkeretben történt. A feldolgozás során tett megállapítások az összes megoldott feladtból a hibátlanul megoldottakra vonatkoznak.

Az itemek minden teszten 0 vagy 1 értékeket kaptak, úgy, hogy az 1 jelezte a jó megoldást. A személyes kísérletek kimenetele sikeres vagy sikertelen lehet. A kimenet szerint a sikeres kísérlet 1, a sikertelen 0 pontértéket kapott. A feladatok átlaga a tartalmazott itemekből nyerhető, a hétköznapi és az iskolai kategóriák számtani középértéke az összesített feladatok összes itemének pontátlagából számolható.

A SZEMÉLYES KÉRDŐÍV FELHASZNÁLÁSA

A mérési útmutató alapján a valóságoshoz közelálló szituációban oldják meg a gyermekek a teszt feladatait. Minden tanulót külön-külön kérdezzük meg. A feszültség feloldására néhány kérdést teszünk fel a játékkal és a vásárlással kapcsolatban (háttérváltozók). A válaszokat minden esetben megjelöljük. A kérdezőbiztos a tudást alkalmazó részben először megkéri a gyermeket, hogy nézze meg, mennyi a pontos idő, válaszát lejegyzí és megjelöli, hogy pontos volt-e a meghatározás. Ezt követően közli a következő feladat utasítását. A számsorozatot addig folytatja, amíg gyors és pontos választ kap. A tapasztalati következtetés egy hiányos mondat formájában hangzott el, amelyet a tanulónak gondolkodás nélkül ki kellett egészítenie. Itt minden helyesen kiegészített mondatnál lejegyezzük a 0 vagy 1 pontot. A negyedik probléma-helyzetben boltosat játszunk úgy, hogy a gyermek előtt valóban ott van a megvásárolni kívánt füzet és radír, feltüntetett árral, és a tanulónak odaadjuk a pénztárcát, miközben arra kérjük, fizesse ki a megvásárolt árut. Ezt követően szerepcsere történik, a kísérlet vezetője vásárol, a gyermek ad vissza. Majd ismét a gyermek vásárol, de a szituációban kevesebb a pénze, mint amennyit fizetnie kell. A hatodik probléma 105 Ft elosztása három egyenlő részre. A becslés úgy történik, hogy az asztalon van a füzet, a vizespohár, a csokoládé. Kezébe veheti, nézegethe-

ti. A logikai „és”, „vagy” ellenőrzésére a logikai készlet elemeiből válogathat a tanuló. A biztos nyerési szituációban a gyermek előtt van a kártya (sajnos az idővel való takarékoság miatt nem került sor a tényleges játékra). A társasjáték dobókockájával viszont dob a tanuló, és lép a táblán. Az utolsó probléma a dominók adott sorrendjéhez megtalálni a megfelelőt. Az adatfelvétel ideje tanulónként kb. 15 perc.

MÓDSZEREK

A hipotézisek igazolásához a tanulók induktív gondolkodási képességéről nyert információ arról ad felvilágosítást, hogyan jellemezhető a tanulók a tudáshoz jutás egyik fontos feltételével kapcsolatosan, valamint a különböző kultúrákban élő tanulók mennyire jellemezhetőek ennek különbségével. A teszt értékelésekor a két csoport az átlagok és szórások alapján jellemezhető.

Az elemi számolási készség mérése alapján a műveltségvizsga rutinjainak fejlettségére lehet következtetni. Az 1 perc alatt elvégzett műveletek átlaga alapján meghatározható négy elemi művelet sorrendje csoportonként, annak jelzésére, hogy melyik műveleti készség fejlettebb.

A tudásteszt és a személyes kísérlet céljára kifejlesztett mérőeszközök esetében a statisztikai eszközökkel történő – jóságmutatók (reliabilitás, itemanalízis), a minta átlagának, eloszlásának – meghatározása után az átlagtól való eltérések vizsgálatára kerül sor. A t-próba segítségével végzett szignifikancia-vizsgálat után az eredménytől függően a csoportok jellemzésére kerül sor. Ezt követően a hétköznapi és az iskolai matematikai tartalmakat kifejező kategóriák mutatóinak meghatározására a 3. és 4. táblázatban közölt csoportosítás alapján történik. A nagyobb teljesítménybeli eltérések okainak megállapítása céljából az összefüggések vizsgálatára kerül sor. Külön-külön is meghatározhatók a különböző kulturális közegekből származó tanulók által nyújtott teljesítmények jellemzői (várható értékek és szórások). A két csoport eredményéből kapott értékek közötti különbségek esetén szignifikancia-vizsgálattal dönthető el, hogy az eltérések determinisztikusak vagy a véletlennek köszönhetőek-e. Az okok magyarázatába bevont háttérváltozók: a szülők iskolai végzettsége, a tanuló tanulmányi eredménye, a matematika kedveltsége, perspektívái. A teszt szerkezetét klaszter-analízissel, az összefüggéseket korrelációval, varianciaanalízissel vagy regresszió-analízissel képeztük.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A TUDÁSMÉRŐ TESZT EREDMÉNYEI

A mérőlapokon nyert adatokkal az vizsgálható, hogy a hétköznapi és az iskolai matematika-teljesítmény hogyan írható le az eltérő kultúrájú csoportok között.

A csoportok (4. táblázat) átlagát figyelve azt látjuk, hogy a cigány etnikai kisebbséghez tartozók eredménye alacsonyabb, mint a nem cigány tanulóké, és a teljesítményük kisebb szóródást mutat. A két csoport iskolai és hétköznapi tudásteszten elért teljesítményét úgy jellemezhetjük, hogy mind a két csoportnak jobb az iskolai tudás-reprezentációja, mint a hétköznapi. A nem cigány tanulóknál ez a különbség nagyobb mértékű. Ez egyben azt is jelzi, hogy a teljesítménybeli különbségek kisebbek a hétköznapi teszten mért tudásban, mint az iskolaival mért kategóriákban. A t-próba szerint szignifikáns különbséget jelez mind a hétköznapi, mind az iskolai értékek tekintetében. Csaknem 100 százalékos valószínűséggel állítható, hogy a két különböző kultúrából származó csoport teszten elért eredményének különbségét nem a véletlen okozza. Az eltérés okai további vizsgálatokkal tárhatók fel.

vizsgált változó	1. csoport		2. csoport	
	átlag (%)	szórás (%)	átlag (%)	szórás (%)
hétköznapi tudás	40,6	18,3	52,6	21,8
iskolai tudás	49,0	22,2	66,8	20,4
együtt	43,6	17,6	58,2	19,7

4. táblázat. A hétköznapi és az iskolai tudást tartalmazó feladatcsoport átlagai és szórásai csoportonként

A műveletvégzés, a számfogalom és a gondolkodás alapján újabb átlagok számolhatók mindkét csoportra vonatkoztatva. (5. táblázat) A táblázat adatait nézve az tűnik elő, hogy a legmagasabb értékek az iskolai részteszt kategóriáiban találhatóak. Mind a két csoport átlaga magas értékkel írható le a számfogalommal kapcsolatos kérdéscsoportban. A magyar gyerekek esetében a műveletvégzéshez is. Közös jellemző, hogy a gondolkodást mérő kategória teljesítménye elmarad a többitől. Az egyes kategóriák különbségeit figyelve nagyjából azonos értékeket kapunk.

A hétköznapi matematikára vonatkozó oszlopokból az tűnik fel, hogy kiegyenlítettebbek a kapott adatok, de sokkal alacsonyabbak. Ezt a trendet csak a cigány tanulók esetében nem mondhatjuk, mert ott jóval magasabb értékeket láthatunk a gondolkodás kérdéskörében. A nem cigány gyerekeknél is ez a tendencia figyelhető meg, de annak ki-

sebb a mértéke. A legnagyobb különbség a számfogalmat leíró értékben van. Ez azt jelzi, hogy kevesebb tanuló vette észre a hétköznapi tartalmú feladatban, hogy számfogalommal van dolga. Ha tovább vizsgáljuk a különbségeket, az látszik, hogy a nem cigány tanulók önmagukhoz viszonyítva csaknem azonos teljesítmény elérésére voltak képesek mind a hétköznapi, mind az iskolai részteszten a gondolkodási feladatok megoldásában.

vizsgált változó	az iskolai részteszt átlaga (%)		a hétköznapi részteszt átlaga (%)	
	1. csoport	2. csoport	1. csoport	2. csoport
számfogalom	70,5	88,7	46,3	57,6
művelet	55,0	73,5	41,1	55,4
gondolkodás	26,0	44,9	38,3	50,2

5. táblázat. A hétköznapi és az iskolai teszt átlagai kategóriánként

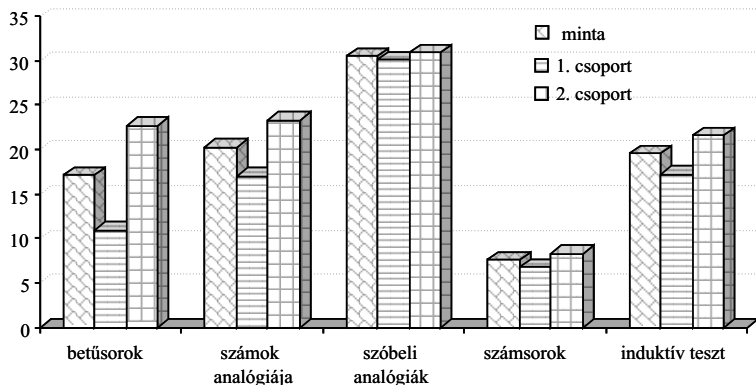
Milyen jellegű feladatokban teljesítettek jól a cigány tanulók? Amelyikhez nem kellett aritmetikai ismeretet felhasználni, az egyszerű következtetést, illetve konjunkciót tartalmazó feladatokban, a sorszám és a társasjáték kapcsolatának felismerésében. Ha a szöveges feladat rövid utasítást és kis számokat tartalmaz, még a legnehezebbnek tűnő osztás műveletét is el tudták végezni. Valószínűleg ilyen természetű probléma megoldásával a mindennapokban is találkozhatnak. Végül a dobókockán levő pontok összegére is nagy számban adtak jó becslést.

A teszten tapasztalt különbségek okának további feltárásába az induktív teszt változóit hívhatjuk segítségül.

AZ INDUKTÍV GONDOLKODÁS

A teszt alkalmazásának célja: jellemezni a két csoport képességhez kapcsolható tudásreprezentációját. A vizsgálatba bevont tanulók száma 288; az első csoportba 142, a másodikba 146 gyermek került. A feladattípusonkénti átlagos teljesítményt szemlélteti az *1. ábra*.

Az induktív teszten a mintában részt vevő tanulók által nyújtott teljesítmény (*6. táblázat*) várható értéke 19,5 százalék. Itt is feltételezhető, hogy a két csoport ugyanazt a populációt képviseli. Kétoldali kétmintás t-próba eredménye szerint 99,95 százalékos valószínűség mellett mondható, hogy a két csoport teljesítménye között nincs szignifikáns különbség. Az átlagtól való eltérés 9,5 százalék a kisebbséget és 11,1 százalék a többséget képviselő tanulók esetében. Az alteszteket figyelve látható, hogy legtöbbször a szóbeli analógiákat ismerték fel és alkalmazták helyesen, a számsorok kiegészítése csak néhány tanulónak sikerült. A két minta teljesítményét figyelve szembevetendő, hogy ci-



1. ábra Az induktív teszt altesztjeinek pontátlaga és összeredménye együtt és csoportonkénti bontásban

gány tanulók az átlag szerint valamivel gyengébb (17,2 százalék) eredményt értek el, de figyelemre méltó az, hogy a szóbeli analógiákban nem maradt el a teljesítményük a nem cigány tanulókéétól.

a feladatok típusa	minta		1. csoport		2. csoport	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
betűsorok	17,1	21,6	10,9	17,5	22,7	23,3
számok analógiája	20,2	21,6	17,0	18,1	23,3	24,2
szóbeli analógiák	30,5	17,2	30,1	19,3	30,9	14,9
számsorok	7,6	7,2	6,7	8,0	8,3	6,2
induktív teszt	19,5	10,6	17,2	9,5	21,6	11,1

6. táblázat. A tanulók együttes és csoportonkénti százalékpontban kifejezett átlaga és szórása feladattípusonként (%)

Külön-külön megadva az eredményeket látható, hogy a szóbeli analógiák itemeiből meghatározott átlagokban nincs eltérés. Arról, hogy valóban nincs szignifikáns eltérés, statisztikai módszerekkel győződhetünk meg. (7. táblázat)

változó	várható érték (%)		t-érték	valószínűségi szint	F	p
	1. csoport	2. csoport				
betűsor	10,9	22,7	-40,886	0,017	20,916	0,000
számanalógia	17,0	23,3	-20,479	0,015	8,843	0,003
szóanalógia	30,1	30,9	-0,369	0,013	3,631	0,058
számsor	06,7	08,3	-10,924	0,001	10,525	0,001
induktív átlag	17,2	21,6	-30,578	0,004	0,529	0,467

7. táblázat. A nem cigány és cigány tanulók induktív teszteken kapott várható értékének t-próbája

AZ ELEMI MŰVELETEK BEGYAKORLOTTSÁGA

A készségek jellemezhetők hibátlansággal vagy sebességgel. Az elemi számolási készség a négy alpművelet (összeadás; kivonás; szorzás; osztás) begyakorlottsági szintjét meghatározó kutatás, mert ezek az operatív műveletek nélkülözhetetlenek a matematikai problémák megoldásához. A maximális begyakorlottság szintjén a teljesítmény minősége megnövekszik, a feladatmegoldásra fordított idő lényegesen lecsökken. A kutatási eredmények szerint ez a készség 17–18 éves korra éri el az egyénre mérhető maximális szintet (Nagy, 1973).

változó	átlag (%)		t-érték	valószínűségi szint	F	p
	1. csoport	2. csoport				
összeadás	17,9	19,5	-0,346	0,73	3,98	0,039
kivonás	15,2	15,6	-0,092	0,93	1,68	0,425
szorzás	12,5	11,4	0,226	0,82	2,14	0,258
osztás	11,1	9,3	0,335	0,74	3,43	0,065

8. táblázat. Az elemi műveletek szignifikanciaszintje

A műveletek begyakorlottsági szintjében nincs szignifikáns különbség (8. táblázat). Az érdekes, hogy az első csoportban kisebb a változatosság, a szorzás és osztás száma nagyjából egyenlő. Az 1 perc alatt jó műveletek szerint a begyakorlottsági szint szerinti sorrenden első az összeadás (9. táblázat). Ez megfelel annak az elvárásnak, miszerint az összeadás műveletének megismerése már az iskolás kor előtt megkezdődik és ezt a műveletet alkalmazzák a hétköznapi életben is, tehát ezt tudják legnagyobb sebességgel végrehajtani. Az iskola hatása már érvényesül, a szorzás mutatja, ami inkább kapcsolódik az iskolai tudáshoz, mint a hétköznapihoz, ezt még lassabban oldják meg. A szorzótábla megtanulása e készség használatának feltétele.

művelet	percenként jól megoldott feladatok átlagos száma		szórás	
	1. csoport	2. csoport	1. csoport.	2. csoport
összeadás	17,9	19,5	14,0	7,0
kivonás	15,2	15,6	10,1	13,0
szorzás	12,5	11,4	9,0	13,2
osztás	11,1	9,3	8,6	15,9

9. táblázat. Az 1 perc alatt jól elvégzett elemi műveletek átlagos száma és szórása csoportonként

A SZEMÉLYES KÍSÉRLETHEZ HASZNÁLT TESZT

A teszt első feladata a hetedikkel együtt a mérés témakörébe tartozik, segítségével a tanulóktól mértékváltást előkészítő ismeret meglétéről kapunk tájékoztatást, vagyis arról, hogy mennyire jártasak a mértegegységek ismeretében, illetve azokat hogyan alkalmazzák becslés formájában.

A számfogalom ismeretének megállapítása számsorozat folytatásával történt.

A gondolkodási képességek fejlődésében nagy szerepe van a megértésnek. A megértéshez szükséges, hogy jól ismerjék és alkalmazzák az alapfogalmakat. A vizsgálat két iteme vizsgálta a diszjunkciót, egy a konjunkciót.

A TANULÓK TELJESÍTMÉNYE ALAPJÁN MEGFIGYELHETŐ TENDENCIÁK

A vizsgálat arra irányult, hogy információt nyerjünk arról, hogy az iskolai és a hétköznapi tudást hogyan alkalmazzák a harmadik osztályos cigány gyermekek az iskolai tanulmányaik során.

teszt	átlag (%)		t-érték	valószínűségi szint	F	p
	1. csoport	2. csoport				
tudás	43,6	58,2	-6,696	000	1,260	166
induktív	17,4	21,6	-3,418	001	1,335	085
kísérlet	53,8	63,4	-4,941	000	1,033	844
együtt	38,1	47,9	-8,912	000	1,162	376

10. táblázat. A minta összteljesítményének és egyes részeredményeinek vizsgálata kétmintás t-próbával

A mintába bevont tanulók eredményeit együtt tekintve feltételezhető, hogy a három teszten nyújtott teljesítmény átlagát tekintve ugyanazon populációból származnak. A t-próba vizsgálat szignifikáns különbséget mutat (10. táblázat), tehát a minta két populációból származik, a mért kategóriák alapján. A kétmintás t-próba mind az együtt vizsgált, mind az egyes részteszteken szignifikáns különbséget jelez. Az egyes tesztek eredményeinek összefüggése egyrészt a mintára nézve, az induktív és a kísérlet vonatkozásában nem mutat erősebb kapcsolatot, de a tudásteszt és az induktív teszt korrelációja szignifikáns ($r = 0,152$ és $p = 0,1$; a tudásteszt és a személyes kísérlet együttmozgása $r = 0,167$ és $p = 0,04$). Ez a hatás a két csoportnál külön-külön nem érvényesül. A háttérváltozókat figyelve azt mondhatjuk, hogy a matematika jegyben inkább a tudásteszt és az induktív teszt által mért ele-

mek játszanak fontosabb szerepet, míg azok teljesítettek jobban a kísérletben, akik szeretnek iskolába járni. Akiknek fejlettebb az induktív gondolkodási képessége, azok szeretik a matematikát, van a jövőről elképzelésük, ami a hosszabb ideig tartó tanulási periódus vállalását jelenti és elégedettek is önmagukkal. Mindhárom teszt eredményességét befolyásolja a szülők iskolai végzettsége (11. táblázat).

teszt	matematika osztályzat	szeret iskolába járni	elégedett a teljesítményével	szereti a matematikát	mi lesz? (jövő-kép)	apa iskolai végzettsége	anya iskolai végzettsége
<i>tudás</i>	0,17	-0,08	0,01	0,031	0,10	0,18	0,17
<i>együtt</i>	$p=0,0$	$p=0,1$	$p=0,81$	$p=0,59$	$p=0,07$	$p=0,002$	$p=0,002$
<i>induktív</i>	0,39	0,064	0,15	0,23	0,16	0,15	0,25
<i>együtt</i>	$p=0,0$	$p=0,28$	$p=0,0$	$p=0,00$	$p=0,006$	$p=0,007$	$p=0,0$
<i>kísérlet</i>	0,04	-0,14	-0,076	-0,089	0,015	0,196	0,18
<i>együtt</i>	$p=0,48$	$p=0,02$	$p=0,2$	$p=0,13$	$p=0,8$	$p=0,001$	$p=0,002$
<i>tudás</i>	0,12	-0,039	-0,12	0,058	-0,02	0,018	0,023
1. csop.	$p=0,17$	$p=0,66$	$p=0,15$	$p=0,50$	$p=0,79$	$p=0,83$	$p=0,7$
<i>induktív</i>	0,25	-0,038	0,054	0,139	-0,049	-0,12	-0,18
1. csop.	$p=0,0$	$p=0,67$	$p=0,53$	$p=0,105$	$p=0,56$	$p=0,15$	$p=0,03$
<i>kísérlet</i>	-0,07	-0,10	-0,098	-0,044	-0,031	0,16	0,15
1. csop.	$p=0,39$	$p=0,2$	$p=0,25$	$p=0,61$	$p=0,72$	$p=0,05$	$p=0,07$
<i>tudás</i>	0,063	-0,11	0,114	-0,050	0,15	0,059	0,032
2. csop.	$p=0,45$	$p=0,15$	$p=0,17$	$p=0,54$	$p=0,07$	$p=0,48$	$p=0,69$
<i>induktív</i>	0,445	0,172	0,24	0,32	0,29	0,21	0,37
2. csop.	$p=0,05$	$p=0,04$	$p=0,0$	$p=0,00$	$p=0,00$	$p=0,008$	$p=0,000$
<i>kísérlet</i>	0,000	-0,16	-0,09	-0,206	-0,004	0,042	0,027
2. csop.	$p=0,90$	$p=0,05$	$p=0,26$	$p=0,01$	$p=0,96$	$p=0,61$	$p=0,75$

11. táblázat. A háttérváltozók és a tesztek korrelációja és szignifikanciaszintje

Az egyes alcsoportokat vizsgálva elmondható, hogy a cigány gyermekek matematika jegyét kevésbé befolyásolja az, hogy milyen a gondolkodási képességük fejlettsége, mint a magyarokét. A cigány gyermekek körében az iskola és a matematika kedveltsége nem kapcsolódik szignifikánsan sem a gondolkodási képesség fejlettségéhez, sem a tudásukhoz. Az az érdekesség tűnik még fel, hogy a magasabb iskolai végzettségű apák gyerekei jobban teljesítettek a személyes kísérletben, az induktív teszten pedig azok értek el jobb eredményt, akiknél az anya iskolai végzettsége magasabb. A nem cigány gyerekeknél mindkét szülő végzettsége szerepet játszik a gyermek gondolkodásának fejlesztésében. Az okok további vizsgálatokkal tárhatóak fel, valószínűleg a családban betöltött szülői szerepek közötti különbség lehet az egyik magyarázat. Úgy tűnik, hogy a cigány apák gyakorlatiasabb, a mindennapi élethez közel álló ismereteket tudnak átörökíteni. Az is lehetséges, hogy az életmódbeli differenciák hatnak ilyen módon. A nem cigány

gyerekek közül azok szeretnek jobban iskolába járni s azok kedvelik a matematikát, akik a kísérletben jobban szerepeltek és az induktív teszten is jobban teljesítettek. Valószínűleg előnyben részesítik a gondolkodtató feladatokat a szemiatikusabb feladatmegoldásoknál. A továbbtanulási szándékkal rendelkező és az önmagával elégedett tanuló az induktív teszten jobban teljesített. A cigánygyerekek esetén tetten érhető, hogy szinte teljesen ambivalensek az iskola iránt, mint arról a szakirodalomban olvashatunk, vagy úgy is fogalmazhatunk, hogy az iskola hatása a vizsgált kategóriákban alig mutatható ki.

A tesztek elemzése azt mutatta, hogy a gyermekek rendelkeznek iskolán kívül szerzett ismeretekkel. A vizsgálatban feltételezhető, hogy a tanulók jobban teljesítenek az általuk ismert kontextusban. A tesztek eredményeit együtt tekintve látható, hogy a tanúláshoz szükséges készségek és képességek szerint a két csoport között nincs nagy különbség, a mindössze 5 százalék differencia a kísérletben 10 százalékra, a tudásten 14 százalékra növekszik. A matematikai ismereteket illetően nem, a kis számokat, illetve kevés számot tartalmazó itemekben érvényes, hogy elérik vagy meghaladják a nem cigány gyerekek teljesítményét. A számukra ismert kontextusban, a kártyajátékban jól teljesítettek mind írásban, mind szóban. A következtetéseket írásban 46 százalékra, szóban 55 százalékra teljesítették. A kivonás szöveges feladat formájában 23 százalékos, tevékenységbe ágyazva 38 százalékos. A számolás szóban nem sikerült olyan jól, mint írásban. Ez valószínűleg az analógiás gondolkodás működésének köszönhető, vizuális tapasztalatát a tanuló a meglévővel össze tudta kapcsolni, tudta folytatni a számsort, de a számok neve nem rögzült. További elemzésnek alávetve ezeket a megállapításokat, arra a következtetésre kell jutnunk, hogy ezek nem szignifikáns különbségek. Bármennyire meglepő is, mégis azt kell megfogalmazni, hogy a cigány tanulók nem tudják kihasználni a mindennapi ismereteik előnyeit, nem működik vagy nem jól működik a transzfer hatása. Ez az a pont, ahol a pedagógusoknak ajánlást fogalmazhatunk meg. A szakirodalom tanulmányozása során találhatunk példát arra, hogy a gyermek hétköznapi ismereteire építve sikeresen átjutnak a tanulók ezen a problémán.

A számstruktúra eredményességének vizsgálata azt a ténytet is alátámasztja, hogy a kulturális tudás továbbörökítése a különböző társadalmi csoportokban különböző. A nem cigány gyermekek között többen ismerik azoknak a számoknak a nevét, amelyeket még az iskolában nem tanultak. Ha azonban olyan területet vizsgálunk, ahol nagy valószínűséggel csak a hétköznapi ismeretek, a saját tapasztalatok felhasználására támaszkodhatnak (a teszten a 105 forint szétosztása), akkor a két csoport között nincs nagy teljesítménybeli különbség.

ÉRTELMEZÉS

A teszt adatainak értékelése alapján egy nagyon fontos megállapítás tehető: a különböző kultúra a gyermekek tanulás megszerzéséhez szükséges képességei szerint nem differenciál. Ez a képesség biológiai alapú, a teszt adatai alapján azt a feltételezést igazolta, hogy nincs szignifikáns különbség a két csoport között. Az igaz, hogy egyénenkénti, csoportokon belül erős differenciáltság jelenlétére következtethetünk. Különösen nagy jelentősége van az iskoláskor elején a képességfejlesztésnek. A gondolkodási képességek között pedig az induktív képesség fejlesztésének jelentőségére hívja fel a figyelmet.

A műveletek begyakorlottsági szintjében, vagyis a készségek fejlettségében nincs szignifikáns különbség. A begyakorlottság mértéke szerint az összeadás algoritmusának ismerete a legfejlettebb, ennek alapjai már az iskoláskor előtt kialakulnak. Az iskolai matematika hatásának érvényesülését a szorzás műveleténél vizsgálva a teljesítmény változatos, ez a készség még kialakulóban van, a szorzótábla megtanulása e készség használatának feltétele. A személyes kísérletben megfigyelhető volt, hogy nem minden tanuló jutott még el a megértés szintjéig, nem épült be a reprezentációs hálózatba, a szorzás művelete helyett összeadással oldotta meg a feladatot.

A vizsgálat feltételezte, hogy a tanulók jobban teljesítenek az általuk ismert kontextusban. A tesztek együttes eredményeit tekintve látható, hogy a tanúláshoz szükséges készségek és képességek szerint a két csoport között nincs nagy különbség. A kisebbségi kultúrát képviselő csoport az iskolai és a hétköznapi teszteken elért eredményeiben kis mértékű növekedés mutatható ki az iskolai és hétköznapi szituációban. Azokban a részfeladatokban tudtak jobban teljesíteni, amelyekben nem szerepelt matematikai ismeret, vagy kis számokat, illetve kevés számot tartalmazott. A kártyajáték számukra ismert kontextus lehet, ebben jó eredményt értek el mind írásban, mind szóban. További elemzésnek alávetve ezeket a megállapításokat, arra a következtetésre kell jutnunk, hogy itt nem szignifikáns különbségekről van szó. Ez a tény egyben azt is jelzi, hogy a cigány tanulók nem tudják kihasználni a mindennapi ismereteik előnyeit, nem működik vagy nem jól működik a transzfer hatása. A számstruktúra ismeretére vonatkozó feladatokban kapott eredmények vizsgálata azt a tényt támasztja alá, hogy a kulturális tudás továbbörökítése a különböző társadalmi csoportokban különböző. Ha azonban olyan területet vizsgálunk, ahol nagy valószínűséggel csak a hétköznapi ismeretek, a saját tapasztalatok felhasználására támaszkodhatnak a tanulók, akkor a két csoport nem differenciálódik.

Az eredmények úgy értelmezhetők, hogy jelentős matematikai kompetencia fejlődik ki az iskolán kívüli tevékenységek által a mindennapokban az iskolai tanulást megelőzően. Mind az iskolai, mind a hétköz-

napi matematika erősen kontextushoz kötött, csak kis mértékben működik köztük a megszerzett tudás felhasználása során megjelenő átviteli képesség. Ezen akkor tud javítani az iskola, ha a fejlesztésben az általános képességeket előtérbe helyezi, hogy az információk sokféle szempont szerint szerveződhessenek összefüggésrendszerbe, az alapvető kulturális készségek folyamatos fejlesztéséről gondoskodik. A gyakorló pedagógusoknak meg kell ismerniük, hogy a gyerekek mit hoznak az iskolán kívülről. A gyermek számára ismert kontextus alkalmazásával hatékonyan tudnak segíteni a tanulóknak. A szülő pozitív tanulási, iskolai motívuma szükséges, de nem elégséges feltétele annak, hogy a tanulás a gyerekekben is értékke, motívummá fejlődjön. A képességekben jelentkező eltérés jelzés arra vonatkozóan, hogy ennek a képességnek a fejlesztésére nagyobb gondot kell fordítani. Annak eldöntése, hogy e statisztikailag szignifikáns különbségek milyen pedagógiai relevanciát jeleznek, egyrészt további, kvalitatív elemzéseket kíván, másrészt csak a kitzűzött célokhoz viszonyítva lehetséges. A háttérváltozókat elemezve jellemzőnek mondható tendencia is továbbgondolkodásra késztető lehet, nevezetesen, hogy az iskola hatása a tanulói teljesítményekre, illetve a teljesítményeket meghatározó változókra, például a továbbtanulási célokra, a matematika tantárgyi attitűdre kis mértékben volt kimutatható. Másrészt erre a populációra is érvényes, hogy a tanulói teljesítményekre nagy hatással van a szülők, elsősorban az anya iskolai végzettsége, az apa iskolázottsága a hétköznapi teljesítményekre volt hatással.

ÖSSZEGZÉS

Az írás arra keresett választ, hogyan jellemezhető az iskolai és a hétköznapi tudás a matematika területén a különböző kulturális környezetben élő gyermekek között. A szakirodalom szerint a hetvenes évek óta intenzívebben kutatott témában alkalmazott eljárások egyre pontosabban tárják fel a gyermekek iskolán kívül szerzett ismereteinek jellemzőit. A probléma megoldásának lépéseit megfigyelve a tanítók segíthetik az iskolai tudás megszerzését, ha ehhez felhasználják a tanuló által ismert kontextust, ahol a tudás már jól működik, ha a felmerülő problémákat nem elszigetelten, hanem komplex módon dolgozzák fel. A komplexitásnak nálunk már van hagyománya, de a nemzeti és nemzetközi mérések tapasztalatai azt sejtetik, hogy alkalmazására egyre ritkábban, egyre kisebb körben kerülhet sor. A kutatás egy másik vonulata a nemzetközi mérésekben megmutatkozó kultúrák között levő különbségeket, illetve azok okát keresi. Arra az eredményre jutottak, hogy a kultúrák közötti különbségek nem biológiai eredetűek, ezek a különböző kulturális hatások következményei. Az iskolai tudás szerke-

zetének megismerése révén vált lehetővé, hogy a vizsgált minta ismeretszerzéséhez kapcsolódó jelenségek vizsgálatához szükséges mérőeszköz elkészüljön. A kognitív pszichológia és a gondolkodási képességek kutatási eredményeinek megismerése segít abban, hogy az empirikus mérés eredményeit értelmezhessük. A kognitív készségek és képességek egyéni fejlődési és fejlettségi mutatói, tendenciáinak ismerete a realisabb következtetések levonását segíti.

Az empirikus vizsgálatba bevont minta a társadalmi csoportok mérete szerint nem reprezentatív, de tekintettel a minta nagyságára, a felvázolt jelzések hasznosak lehetnek a pedagógiai gyakorlat számára. Az alkalmazott tudásmérő teszt segítségével iskolai kontextusban tárható fel a tanulók iskolai és hétköznapi tudása közötti különbség. Az induktív gondolkodást mérő teszttel választ lehet adni arra a kérdésre, hogy a tudás megszerzésének egyik fontos képességében van-e különbség a két különböző kultúrájú csoport között. Az elemi műveletek elvégzésének gyorsasága és hibátlansága a tudás használatának mértékére utal. Különbségek adódnak a tanulók teljesítményében, ha a tudásukról nem a megszokott iskolai papír-ceruza szituációban kell számot adni, hanem tevékenység során. Az utóbbi esetben alkalmazott mérési eljárás több ponton eltér a jelenleg használatos gyakorlattól: a hétköznapi életben előforduló problémafelvetés (pl. Fizesd ki a megvásárolt füzetet és radírt!) és a kísérlettel megadott válasz (vásárlóként valódi pénzzel fizet) a kísérletvezető és a tanuló interakciójában jön létre.

A mérés eredményei szerint – az alkalmazott eszközökkel – meg lehet mutatni mind az iskolai, mind az iskolán kívül szerzett tudásbeli különbségeket, ezek a különbségek a matematikai ismeretekhez kapcsolódnak. Figyelmet érdemlő megállapítás, hogy a különböző kultúrák hatása nem a tudáshoz vezető képességek, készségek szerint differenciál, nem a matematikai gondolkodás eltéréseiben keresendők. Az más kérdés, hogy a gondolkodás fejlettsége nagy változatosságot jelez, de nem a vizsgált csoportok között, hanem az egyes csoportokon belül jellemző. A mintából képzett két csoportban szereplő gyermekek kognitív képessége közti különbség statisztikailag nem igazolt, tehát nem determinisztikus. Mint az a kutatások eredménye alapján várható volt, a különbségek csak másodlagosak, nem biológiai jellegűek. A kulturális hatások azonban érvényesülnek, ami a hétköznapi és az iskolai tudások közti teljesítményekben jelentkezett. A vizsgált két csoport között nagyobb differencia az iskolai szituációban nyert adatok között figyelhető meg, míg a mindennapi gyakorlathoz közel állóban ez kisebb határok között mozog. A háttérváltozókat elemezve jellemzőnek mondható tendencia is továbbgondolkodásra készítő lehet, nevezetesen, hogy az iskola hatása a tanulói teljesítményekben, illetve a teljesítményeket meghatározó változókra, például a továbbtanulási célokra, a matematika tantárgyi attitűdre meghatározó kis mértékben volt kimu-

tatható. Másrészt a kisebbséget képviselő mintára is érvényes, hogy a tanulói teljesítményekre nagy hatással van a szülők, elsősorban az anya iskolai végzettsége. Említésre méltó tény, hogy az apa iskolázottsága a hétköznapi teljesítményekkel hozható kapcsolatba.

Az empirikus vizsgálat hozzájárult ahhoz, hogy jobban megértsük a különböző kulturális környezetben élő tanulók matematikatudásával kapcsolatos problémákat, annak természetébe betekintsünk. Másik eredményként megemlíthető egy olyan mérési eszköz kidolgozása és alkalmazásának kipróbálása, ami újszerűnek mondható a hazai matematika tudásmérés gyakorlatában. A hétköznapi ismeretek feltárására elkészített mérőanyag alkalmas lehet a tanulók előzetes tudásának feltérképezésére. Az adatgyűjtés során segítő kollégák elismeréssel nyilatkoztak róla, pedig egy osztály adatfelvétele több órás többletmunkát jelentett számukra. Ma kevés lehetőség van arra, hogy egy-egy tanuló tudásáról a tanító közvetlen, személyes kapcsolaton keresztül szerezzen információt. Ez pedagógiai szempontból is nagy jelentőségű. Az adatgyűjtés során tapasztaltuk, hogy a gyermekek már várták, mikor kerülnek sorra, senki sem akart kimaradni, pedig tudták, hogy ez is egyfajta megmérettetés, mégis szívesen vettek részt benne, s mikor alanyaivá váltak, már inkább egy jó játék részeseinek érezték magukat. A gyermekek szívesen hajtották végre a kitűzött kísérleteket, alkalmazásáról az adatfelvételt végzők pozitívan nyilatkoztak. Hátránya, hogy időigényes.

IRODALOM

Az alapfokú nevelés-oktatás kerettanterve. Dinasztia Kiadó-ház Rt., 2000.

AZE, I.: *More on mental methods in mathematics.* Mathematics in School. 17 (2) pp, 1988. 30–31. old.

BEISHUIZEN, M.: *The empty number line as a new model.* In: THOMPSON, I. (Ed.): *Issues in Teaching Numeracy in Primary Schools.* Open University Press, Buckingham, 1999.

BERNSTEIN, Basil: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság.* In: SZÉPE György (szerk.): *Társadalom és nyelv.* Szociolingvisztikai írások. Gondolat, Bp, 1975.

BRUNER, J.: *On knowing: Essays for the left hand.* Harvard University Press, Cambridge, MA., 1962.

BRUNER, J. S. 1974. *Új utak az oktatás elméletéhez.* Bp, Gondolat.

CARRAHER, T. N. – CARRAHER, D. W. – SCHLIEMANN, A. D.: *The cultural context of mathematics learning.* Research Journal 1982/42. sz. 79–86. old.

CARRAHER, T. N. – SCHLIEMANN, A. D. – CARRAHER, D. W.: *Mathematical concepts in everyday life.* In G. B. Saxe & M. Gearhart (Eds.), *Children's mathematics.* New Directions for Child Development no. 41. 71–87. old. Jossey-Bass, San Francisco, 1998.

CSAPÓ Benő: *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1988.

CSAPÓ Benő: *Kognitív Pedagógia.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1992.

CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok?* In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Bp, 1998. 39–81 old.

CSAPÓ Benő: *Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek*. Új Pedagógiai Szemle 1999/12. sz. 4–12. old.

CSAPÓ Benő – B. NÉMETH Mária: *A természettudományos ismeretek alkalmazása: mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén?* Új Pedagógiai Szemle 1995/8. sz. 3–11. old.

DAVID C. Geary: *Biológia, kultúra és a nemzetek közti különbség a matematikai képességben*. In: STERNBERG, Robert J. – BEN-ZEEV, Talia (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Bp, 1998.

DENVIR, B. – BROWN, M. *Understanding number concepts in low attaining 7–9 year olds. Part 1: Development of a descriptive framework and diagnostic instrument*. Educational Studies in Mathematics 17. 15–36. old.

DOBI János: *Megtanult és megértett matematikatudás* In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1998. 169–190. old.

DRÓTOS András: *Cigánygyerekek az iskolában*. Új Pedagógiai Szemle 2000.

ERŐS Ferenc: *Pszichológiai szempontok és problémák a magyarországi cigányság helyzetére vonatkozó kutatásokban. A válság szociálpszichológiája*. T-Twins, Bp, 1994. 126–146. old.

EVANS, J.: *Building Bridges: Reflections on the problem of transfer of learning in mathematics*. Paper submitted to Educational Studies in Mathematics 1998.

FORRAY R. Katalin: *Cigánykutatás és nevelésszociológia*. Iskolakultúra 1998/8. sz. 3–13. old.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS András: *Cigánygyermek háromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja*. Új Pedagógiai Szemle 1999/12. sz.

GELMAN, R.: *Preschool thought*. American Psychologist 1979/44. sz. 134–141. old.

GINSBURG, H. Posner – RUSSELL, R. L.: *The development of mental addition as a function of schooling and culture*. Journal of Cross-Cultural-Psychology 1981. 1–178. old.

GRAY, E.: *An analysis of diverging approaches to simple arithmetic: Preference and its consequences*. Educational Studies in Mathematics 1991/22. sz. 551–574. old.

GRAY, E.: *Spectrums of performance in two digit addition and subtraction*. In: PONTE, J. – J. F. MATOS. (eds): *Proceedings of the 18th International Conference for the Psychology of Mathematics Education*. Lisbon, Portugal, 1994.

HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.

HARRIES, T.: *Pupils' numerical strategies*. Proceedings of the British Society for Research and Learning in Mathematics. 29–38. old.

HOYLES, Noss – POZZI, P.: *Proportional Reasoning in Nursing Practice*. Journal for Research in Mathematics Education vol. 32. 2001/1. sz. 4–27. old.

INHELDER, B. – PIAGET, J.: *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1967.

JOHNSON, D. W.: *Educational Psychology*. Englewood Cliffs, N. J., 1979.

JÓZSA Krisztián: *A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 270–278. old.

KLEIN – STARKEY: *Nuniversal's in the Development of carli arithmethmic cognition*. In: SAXE, G. B. – GEARHART, M. (eds.): *Children's mathematics (5–25)*. Jossey-Bass, San Francisco, 1988.

KLEIN, A. – STARKEY, P.: *Universals in the development of early arithmetic cognition*. In: SAXE, G. B. – GEARHART, M. (eds.): *Children's mathematics*. New Directions for Child Development no. 41. Jossey-Bass, San Francisco, 1988. 5–26. old.

PAAKU, Kujtim: *A romák oktatása és képzése Európában*. Iskolakultúra 1998/12. sz. 19. old.

LAVE, J.: *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1988.

MILLER, K. F. – SMITH, Zhu J. – ZANG: *Preeschool origins of crossnational*

differencess in mathematical competence: The role of number naming system. Psychological Science 1995. 56–60. old.

MILLER, Kevin F. – PARADES, David R. P.: *Óriások vállán: a kulturális eszközök és a matematikai fejlődés.* In: STERNBERG, Robert J. – BEN-ZEEV, Talia (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete.* Vince Kiadó, Bp, 1998.

MIURA, I. T.: *Mathematics achievement as a function of language.* Journal of Educational Psychology 1987/79. sz. 79–82. old.

MOORE, D. – CLEMSON, D. – MASON, M.: *Children's own mental arithmetic strategies for adding and subtracting at key stage 2.* BERA Annual conference. University of Lancaster, 1996.

NAGY József: *Az elemi számolási készségek mérése.* Tankönyvkiadó, Bp, 1971.

NAGY József: *Prefer: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1986.

NAGY József: *XXI. Század és nevelés.* Osiris Kiadó, Bp, 2000.

NUNES, T.: *Cultural practices and the conception of individual differences: Theoretical and empirical considerations.* In: J. J. GOODNOW, P. – MILLER, J. – KESSEL, F. (eds.): *Cultural practices as contexts for development.* New Directions for Child Development no. 67. Jossey-Bass, San Francisco, 1995. 91–103. old.

NUNES, T. – BRYANT, P. E.: *Commutativity in multiplication.* In: GEESLIN, W. – GRAHAM, K. (eds.): *Proceedings of the sixteenth international conference for the Psychology of Mathematics Education.* Vol. 3. University of New Hampshire, Durham, 1992. 133. old.

NUNES, Terezinha – DIAS, Analucia – CARRAHER, David: *Street Mathematics and School Mathematics.* Cambridge University Press, 1993.

PIAGET, J.: *Az értelmi műveletek és fejlődésük. Válogatott tanulmányok.* Gondolat Kiadó, Bp, 1969.

PIAGET, J.: *The child's conception of number.* Norton, New York, 1952.

RADÓ Péter: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára.* Bp, 1997.

RESNICK, L. B.: *The development of mathematical intuition.* In: PERLMUTTER, M. (Ed.): *Minnesota Symposium on Child Psychology.* Vol. 19. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1986. 159–194. old.

SAXE, G. B.: *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding.* Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1981.

SAXE, G. B. – GUBERMAN, S. R. – GEARHART, M.: *Social processes in early number development.* Monographs of the Society for Research in Child Development 1987/52. sz. serial no. 216.

SUGGATE, J.: *How do they do it? Children's informal methods of addition and subtraction.* Mathematics in School 1995/24. sz. 43–45. old.

THOMPSON, I. – SMITH, F.: *Mental Calculation Strategies for the Addition and Subtraction of 2-digit Numbers.* Report of the Nuffield Foundation. Newcastle upon Tyne, Department of Education, University of Newcastle upon Tyne, 1999.

THOMPSON, I.: *The role of counting in the idiosyncratic mental calculation algorithms of young children.* European Early Childhood Education Research Journal 1995/3. sz. 5–16. old.

THOMPSON, I.: *Mental calculation strategies for addition and subtraction: Part 2.* Mathematics in School 2000/29. sz. 24–26. old.

VÁRI Péter (szerk.): *Monitor. A tanulók tudásának változása.* Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1999.

VERSCHAFFEL, Lieven – DE CORTE, Erik: *Teaching Realistic Mathematical Modeling in the Elementary School: A Teaching Experiment With Fifth Graders.* JRME Online Issues 1997. november, 577–601. old.

VERSCHAFFEL, L. – DE CORTE, E. – LASURE, S.: *Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems*. Learning and Instruction, 1994/4. sz. 273–294. old.

VIDÁKOVICH Tibor: *Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása*. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1998. 191–220. old.

www.litserver.literacy.upenn.edu/explorer/braz_out.html

www.oki.hu