

56655

56655

Girán János–Kardos Lajos

**A cigány
gyerekek iskolai
sikertelenségének
háttere**

az iskolakultúra 1997/10 melléklete

A cigány tanulók iskolai sikertelensége régóta súlyos és akut problémája a magyar közoktatásnak. Ezen tényről több kutatás eredménye is alátámasztja. (1) Ezekből kiderül, hogy a cigány tanulók között jóval magasabb a bukásarány, mint a nem cigány társaik esetében, 1% körül mozog az érettségit adó intézményekbe járó cigány gyermekek száma és jóval ezalatt van körükben a felsőoktatásban tanulók aránya.

Bevezetés

A kutatás indokai

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztálya közoktatásfejlesztési programjában egy önálló Cigány Oktatásfejlesztési Programot dolgozott ki. A vitára bocsátott anyaghoz háttér tanulmányokat rendelt meg. Ezen tanulmányok szerzői egyetértenek abban, hogy mielőtt kidolgozott javaslatokat lehetne tenni, válaszolni kellene arra a kérdésre, hogy melyek a cigány gyermekek iskolai sikertelenségeinek okai. Erre a kérdésre adott válaszaikban a háttér tanulmányok szerzői egymással ellentétes következtetésekre jutnak. A leggyakoribb véleményeket *Kertesi Gábor* és *Kézdi Gábor* foglalja össze tanulmányában. (2)

Miért is sikertelenek a cigány gyermekek?

Kertesi Gábor és *Kézdi Gábor* tanulmányuk elején beszámolnak „a cigány tanulók területi eloszlásáról; (...) milyen méretű, illetve tárgyi és személyi feltételekkel ellátott iskolákba járnak a cigány gyerekek; milyen mértékű a cigány, illetve nem cigány gyerekek szegregálódása, végül pedig arról, hogy milyen eredménymutatókkal jellemezhető iskolákba járnak a cigány gyerekek.”

Első vizsgálódásait így foglalják össze: „Összességében a következőket látjuk: A cigány gyerekek iskolái szisztematikusan rosszabbul ellátott iskolák, mint az ország átlagos iskolái: azokban az iskolákban, ahová (...) az ország általános iskolás cigány gyerekeinek több mint negyven százaléka jár (ahol a cigány tanulók aránya meghaladja a 22 százalékot) szignifikánsan magasabb az országos átlagnál az összevont osztályok aránya, a képesítés nélküli tanárok aránya és szignifikánsan alacsonyabb a szaktanárok által el látott órák aránya. A cigány gyerekek iskolái megint csak nagyrészt a cigányság kedvezőtlen területi elhelyezkedése miatt rosszabbak az országos átlagnál.”

Majd:

„Az összefüggés a cigány tanulók aránya és az iskolák eredménymutatóinak rosszasága között szinte tautologikusan érvényesül. Minél magasabb a cigány tanulók aránya, annál több a sok tárgyból bukott, az érvisméltó, illetve a túlkoros tanulók aránya. Felmerül a kérdés: Vajon mi okozza ezt? A településhátrány? A kisiskolák? A cigány gyerekek iskoláinak rossz tárgyi és személyi feltételei? A szegregáció? A családi szocializáció? Nyilvánvaló, hogy nem közömbös, milyen mértékben írható a cigány gyerekek iskolai sikertelensége az előbbi tényezők számlájára, ha egyszer a sikertelenség mértékének csökkentését célzó állami oktatási programokban gondolkodunk. Más-más fajta beavatkozást igényel ugyanis az, ha a sikertelenség fő oka a családi szocializációban, vagy az iskolák minőségében keresendő.” A cigány családokban a szülők javarészt alacsony végzettségűek, és „...minél alacsonyabb a szülő iskolai végzettsége, annál kevésbé képes a gyerek számára átadni azokat a jártasságokat és normákat (ambíció, koncentrációs képesség, figyelem, pontosság, kitartás), amelyekre a gyerek iskolai pályafutása során majd minden épülni fog”.

Ebből a tanulmány szerzői az alábbi következtetést vonják le: „A települési hátrány hatását és az iskolák közötti tárgyi és személyi feltételekben megnyilvánuló minőségi kü-

lönbségek hatását kiszűrve azt is tapasztaljuk: azokban az iskolákban rossz az általános iskolás gyerekek teljesítménye, ahol a cigány tanulók száma magas. Ez pedig minden józan belátás szerint annak a jele, hogy a cigány tanulók nagyfokú iskolai eredménytelenségének okait döntően nem a településhátrányban és iskoláik gyengébb minőségi mutatóiban, hanem a cigány gyerekek iskoláit megelőző családi szocializációjának, ha úgy tetszik: iskolaérettségének gyengeségeiben kell keresnünk.”

A kutatás célja

A háttér tanulmányok egy részére szerzőik által is deklaráltan jellemző, hogy következtéseik többnyire nélkülözik a közvetlen tapasztalatokat. A mi kutatási célkitűzésünk az, hogy közvetlen tapasztalatokon alapuló vizsgálatokkal tárjuk fel az iskolai sikertelenség hátterét, amely a későbbiekben adekvát problémakezelési módok kidolgozásához nyújthat alapot.

A cigány tanulók oktatásának sikertelensége vélhetően a jelen iskolarendszer hiányosságaira is visszavezethető. Éppen ezért a közoktatás modernizációjának fontos feladata kell legyen a cigány tanulók átlagosnál nagyobb iskolai sikertelenségeinek felszámolása, vagyis az ezen munkát lehetővé tevő – tapasztalatokon alapuló – tényfeltárás, valamint a megfelelő speciális és működőképes fejlesztési, képzési formák kidolgozása.

Ahhoz, hogy a cigány tanulók iskolai sikertelenségének okairól beszélni tudjunk, választ kell kapnunk a sikertelenség mértékét és módozatait érintő kérdésre: azaz, hogyan működik az iskolarendszer a cigány tanulókkal kapcsolatban?

Mielőtt azonban e kérdés tárgyalását elkezdenénk, meg kell vizsgálnunk, hogy az ezzel a témával foglalkozó kutatóknak milyen adatok állhatnak rendelkezésükre, amelyek alapján megállapításaikat megtehetik. A kérdéskör megtárgyalásához az előzőekben már említett tanulmányon – Kertesi Gábor és Kézdi Gábor munkáján – keresztül próbálunk közelíteni.

Az iskolákról beszerezhető adatok, és azok felhasználási lehetőségei

Az általános iskolák által készített statisztikák az 1993–1994-es tanévtől már nem szolgáltatnak külön információkat a cigány tanulókról. Nagy mennyiségű és érvényes adat tehát csak új, empirikus adatfelvétel útján nyerhető erről a kérdéstről.

Ezt a problémát Kertesi Gábor és Kézdi Gábor is elismeri. Nem foglalkoznak azonban azzal, hogy az 1993–1994-es tanévet megelőző iskolásoros adatoknak is komoly tartalmi korlátai vannak a cigány tanulók iskolai helyzetével kapcsolatban.

Többé-kevésbé kimondott feltételezésük az, hogy a cigány tanulók iskolai sikertelenségének döntően két oka lehet: az vagy az iskola működési feltételeiben, vagy a családi szocializációban keresendő. Módszerük indirekt bizonyítási módszerré válik a levont következtetés tükrében, s mivel nem találnak nagymértékű különbséget a cigány és a nem cigány tanulók által látogatott iskolák működési mutatói között, a kudarc fő okának a családi szocializációt jelölik meg.

Az iskolákat mérő mutatóikkal szemben azonban több kifogás is megfogalmazható, mivel az általuk felvett adatok alapján semmit sem lehet megtudni arról, hogy

- milyen a helyzetük a cigány tanulóknak az iskolán belül;
- el vannak-e különítve nem cigány társaiktól;
- mennyiben kapnak csökkentett értékű oktatást;
- milyen mértékű közöttük az évismétlők aránya stb.

Kutatásunk során az iskoláról szóló kérdőívünkben rákérdeztünk a Kertesi Gábor és Kézdi Gábor által használt mutatókra, melyek a következők:

- a 30 főnél nagyobb osztályok aránya;
- az összevont osztályok aránya;
- a szükségstanterem aránya;
- a felső tagozatban szaktanárt igénylő órák közül a szaktanárok által megtartott órák aránya;
- a kiegészítés nélküli tanárok aránya.

Az ezekkel a mutatókkal kapcsolatos problémáink az alábbiakban foglalhatók össze.

A 30 FŐNÉL NÉPESEBB OSZTÁLYOK

A vizsgált 85 iskolában 30 főnél népesebb osztályt mindössze 11-et találtunk. Ez az általunk vizsgált összes osztálynak alig több mint 1%-a. Ezek a 30 főnél népesebb osztályok 9 iskola között oszlottak el.

A jelenlegi demográfiai helyzetben az iskolák legfeljebb csak szeretnének ekkora – vagy ehhez közelítő – létszámot. Megállapítható, hogy alacsony értéket képviselő tényezőnek természetesen nem nagyon van érvényessége az egész iskolarendszerrel kapcsolatban. Kertesi Gáborék ezt a mutatót ráadásul az iskola jobb minőségére utaló jelként kezelték.

Ezzel szemben az a tapasztalatunk, hogy azokban az iskolákban, ahol nem bontották meg ezt a létszámot, ott ennek kétféle oka volt: vagy nem volt elegendő terem – azaz inkább zsúfoltságot jelzett –, vagy a fenntartó önkormányzat pénzforrásai ezt nem tették lehetővé, tehát inkább az iskola szegénységéről, mint jobb anyagi helyzetéről van szó.

SZÜKSÉGTANTERMEK

A vizsgált iskolák 27%-ában találtunk szükségteremeket, ahol az összes vizsgált osztály 6–7%-a tanul több-kevesebb rendszerességgel.

A szükségteremek létének magyarázata elsősorban településtörténeti vonatkozású. Gyakorikak a régi épületekben, kastélyokban kialakított iskolák. Ezek közt nem egy jól felszerelt gazdag iskola található, sok tanulóval. A szükségteremekre vonatkozó mutató tehát korántsem egyértelmű, az iskolákban való használata pedig tisztázatlan.

A statisztika által szükségteremnek minősített termék gyakran pedagógiai szempontból nem tekinthető annak, jól megfér ott egy nyelvcsoporthoz vagy egy felzárkóztató csapat. Az iskolák igazgatói rendszerint azokat a tantermeket tekintik szükségteremnek, amelyek méretükből adódóan nem alkalmasak egy például 25 fős osztály befogadására.

A szükségteremek számbavételét a cigány tanulók sikertelenségének szempontjából abban az esetben éreznénk relevánsnak, ha tudni lehetne, hogy kik azok a tanulók, akik ezekben a termekben tanulnak. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor azonban nem vizsgálja és nem is vizsgálhatja ezt a kérdést. Az általunk megkérdezett igazgatók elmondása alapján tudható, hogy részben az iskolák speciális tagozatait helyezik ezekben a tantermekbe. (A speciális tagozatokra részletesebben tanulmányunk későbbi részében kívánunk kitérni.) Az általunk vizsgált speciális osztályok több mint 14%-a ilyen termekben tanul. Ezekben az osztályokban a cigány tanulók aránya több mint 60%.

A szükségteremek megléte jellemző a kisebb iskolákra is, azonban 54%-uk a 250 fő tanulói létszámnál nagyobb iskolákban található. Ezen iskolák a vizsgálatban szereplő intézmények 37,3%-át teszik ki. Ugyanígy jellemző a cigány tanulók által kevésbé látogatott iskolákra, közülük is azokra, ahol a cigány tanulók aránya nem éri el a 20%-ot. Ezek az intézmények a vizsgált iskolák 32%-át jelentik, itt a szükségteremek aránya 38,2%-os.

ÖSSZEVONT OSZTÁLYOK

Kutatásunk során olyan iskolákat kerestünk fel, ahol mind a nyolc évfolyam megtalálható volt. Ezekben az iskolákban a speciális tagozatokon kívül egy esetben találtunk összevont osztályokat. Egy kis iskolában két osztályt, amelyek 3–3 főből álltak, összevontak. Az ilyen 8 évfolyamos, de összevont osztályban tanító iskolák száma elenyésző.

Az összevontások elsősorban a csak alsó tagozattal rendelkező kisiskolák problémái. Az ilyen iskolák logikusan kis településeken találhatóak, egy részük létrejött a közel-múltig politikai program volt. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor nem bontja szét az iskolákat csak alsó tagozatosokra és 8 évfolyammal működőkre. Nem ismeretes a kisiskolák etnikai összetétele sem. Ez a probléma amúgy egy településbeli hátrányt takar, melyet csak úgy lehetne vizsgálni, ha összehasonlítanánk a nem összevont osztályban tanulók ered-

ményeit az összevont osztályban tanulókéval. Maga az arányszám nem sokat mond, ezért azt állítjuk, hogy valamilyen településszociológiailag értelmezett hátrányból nem következhet egyértelműen az iskolai kudarcok családi szocializációra való áttranszformálása.

SZAKOS ELLÁTOTSÁG

A szaktanár által ellátott órák arányával kapcsolatban az iskolasoros adatok ismételtentéves képet adhatnak. Az iskolák által számolt, szakos ellátottságot mutató adat ugyanis nem tesz különbséget közismereti és készségi tárgyak között. Nem lebecsülve ugyan az utóbbiak fontosságát, mégsem mindegy – ha iskolai kudarcokról és az azokat okozó tantárgyakról van szó –, hogy egy 80%-os szakos ellátottságot jelző mutató abból áll-e össze, hogy nincs matematikatanár, vagy abból, hogy a rajz, a technika és az ének-zene tárgyak nem szakosan ellátottak. Utóbbi tantárgyak szaktanárai az alacsony óraszám, illetve a pedagógusok számának csökkentése miatt főként a kisebb iskolákból hiányoznak. Nem lenne érdektelen megvizsgálni azt sem, hogy valamely iskolában ha vannak nem szakos pedagógusok által tanított közismereti tárgyak, akkor ezek a pedagógusok kiket tanítanak: azokat az osztályokat vagy csoportokat, ahol több a cigány tanuló, vagy nem azokat – természetesen a párhuzamos osztályok esetében!

A vizsgált iskolák közül 81 iskolában kaptunk adatokat a szakos ellátottságra vonatkozóan. Mindössze 20 iskolában állították azt, hogy 100%-osan szakos pedagógus látja el az órákat.

Ezek az iskolák szinte kivétel nélkül a nagyobb iskolák közé tartoznak, s rendszerint párhuzamos osztályokkal bírnak. A nem 100%-os szakos ellátottságú iskolákban a legtöbb gondot az idegen nyelv tanítása okozza. Sokan tanítanak – bár általában nyelvszakosként – középfokú nyelvvizsgálóval. A helyzet valószínűleg javulni fog, egyrészt mert ezen pedagógusok jelentős része átképzésen vesz részt és rövidesen be is fogja fejezni ilyen irányú tanulmányait. Jelentősebb hiány mutatkozik még a kémia, a földrajz, a fizika és a biológia tantárgyakat tanító szaktanárokból.

Az iskolák közötti szakos ellátottságban mutatkozó különbség valóban tetten érhető, ez azonban nem az iskolák etnikai összetételére jellemző, hanem az iskolák méretére. Ezt a felosztást Kertesi Gábor és Kézdi Gábor nem teszi meg.

KÉPESÍTÉS NÉLKÜL TANÍTÓ PEDAGÓGUSOK ARÁNYA

A képesítés nélküli pedagógusok aránya – mint utolsó mutató –, az iskolasoros adatok időbeli korlátainak eredménye. A képesítés nélkül tanító pedagógusok lassan, de feltartóztathatatlanszerűen kiszorulnak a közoktatásból. Ez a tényező mérőszámként rövid időn belül érvényét veszti. Az általunk vizsgált iskolákban 32 képesítés nélküli pedagógiai munkát végző személyt találtunk. Szándékosan fogalmazunk így, mert ezek 90%-át napközis nevelőként foglalkoztatják. Mi több, e személyek nagy része részt vesz valamilyen formában a felsőoktatási képzésben, de még nem nyert képesítést.

A maradék 10% vagy idegen nyelvet tanít, vagy olyan régen van a pályán, hogy az iskolák humanitárius okokból megvárják, míg az érintett dolgozók nyugdíjba mennek. Így ezt a mutatót sem tartjuk relevánsnak azzal kapcsolatban, hogy a cigány tanulók iskolai sikertelenségéről, annak lehetséges okairól valamiféle képet adjon.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor az iskolasoros adatok segítségével megpróbálja mérni ennek a sikertelenségnek a mértékét is. Ehhez az évismétlők, a túlkorosok és a három vagy több elégtelennel lezárt bizonyítványú tanulók iskolán belüli arányát használják fel. Mindhárom mutató közös korlátja, hogy nem jelenik meg bennük az, hogy a különböző arányokon belül mekkora a cigány tanulók részesedése. Az évismétlőket az iskolasoros adatok csak az utolsó lezárt tanévre vonatkozóan közlik. A három vagy több tantárgyból elégtelenre zárt bizonyítványúak közül kimaradnak azok, akik pótvizsgán buktak el. A túlkorosok közé – főként az egy évvel túlkorosok esetében – pedig óhatatlanul bekerülnek azok a tanulók is, akik ugyan nem ismételték egy évet, de mégis túlkorosnak számítanak, mert egy évvel tovább jártak óvodába.

Látható, hogy az iskolasoros adatok felhasználásával nagyon keveset tudunk meg arról, hogy pontosan milyenek ezek az iskolák. Arról pedig, hogy miként működnek a cigány tanulókkal kapcsolatban, szinte semmit.

Ilyen jellegű kutatások elvégzése valószínűleg az iskolák személyes felkeresésével és egy konkrétan erre a témára vonatkozó statisztikai kérdőív elkészítésével és kitöltésével lehetséges. Mielőtt az általunk vizsgált iskolák cigány tanulókkal kapcsolatos működésének vizsgálatát ismertetjük, tisztáznunk kell néhány módszertani kérdést.

A Kertesi Gábor és Kézdi Gábor szerzőpárossal ellentétben az iskolák vizsgálatát nem a településfajták, hanem az iskolák tanulóinak száma alapján végeztük. Úgy gondoljuk, hogy ugyan a településfajták szerinti felosztás részben lefedi az iskolák méretét, a nagyobb községekben található nagyobb méretű körzeti iskolák jellemzői inkább hasonlítanak a városi iskolákéhoz, mint más, kisebb községekben található kisebb iskolákéhoz.

A cigány tanulók arányát mint mutatót megtartottuk, bár a besorolási kategóriákat megváltoztattuk. Olyan iskolákat nem vizsgáltunk, ahol nincs, vagy nagyon alacsony a cigány tanulók létszáma és aránya. Így feleslegessé vált a Kertesi Gábor és Kézdi Gábor által taglalt első négy kategória. Ezeket egységesen a 10%-os cigány tanulói arány alattinak vettük.

Fontosnak éreztük azonban, hogy egy újabb kategóriát vezessünk be, ami a 40% feletti cigány tanulói arányt jelenti. Ezen iskolákban néhány éven belül – ha ez idáig még nem is történt meg – a cigány tanulók többségbe kerülhetnek.

A szétválasztást az alapján tettük meg, hogy mennyire integrálódott az adott cigány közösség a helyi közösségbe, s milyen a helyzete a nem cigány lakossághoz képest. Ezen besorolást a következő mutatók számbavételével végeztük el:

A nem integrált településeken levő iskolák közé azokat az iskolákat soroltuk, amelyek beiskolázási körzetüket tekintve az alábbi képet mutatják:

- a helyi cigányság elhelyezkedése úgy telepszerű, hogy ez az elhelyezkedés elválasztja őket a nem cigány lakosságtól;
- a körzeti iskolába járó cigány tanulók többsége olyan, a külvilágtól meglehetősen elzárt kistelepülésről jár be, amelyeknek lakossága nagy részben cigány;
- a cigány és a nem cigány lakosság között komoly ellentétek, konfliktusok vannak;
- nincsen helyi cigány kisebbségi önkormányzat;
- ritkák a vegyes házasságok.

A besoroláshoz részben az iskolák igazgatóinak és pedagógusainak véleményét, részben saját tapasztalatainkat használtuk fel. Mindezek alapján azokat a településeket, ahol a fenti szempontok szerint megfigyelhető a helyi cigányság integrációja, az egyszerűség kedvéért integrált helyzetű településnek, ahol mindez nem figyelhető meg, nem integrált helyzetű településnek nevezzük a tanulmányunkban.

Ezzel kapcsolatos feltételezésünk az volt, hogy a helyi társadalom perifériáján élő cigányság gyermekei rosszabb mutatókkal bírnak az iskolai pályafutásukat illetően, mint ott, ahol az integráció végbement.

A kutatás menete és konkrét módszerei

A KUTATÁS MENETE

A Központi Statisztikai Hivatal által 1992–1993-ban összeállított iskolasoros adatok alapján döntő többségében olyan dél-dunántúli általános iskolákat választottunk ki, ahol a cigány tanulók aránya eléri vagy meghaladja a 10%-ot. Ezen iskolákat felkerestük, és egy tanórán minden ötödik osztályban tanuló gyermekkel megoldattunk egy nyelvi, matematikai feladatlapot, amellyel az iskolában megszerzett tudás szintjét kívántuk megismerni. Ez a felmérés lehetőséget nyújtott arra, hogy az azonos feladatok eredményei alapján összehasonlítsuk a különböző iskolákban végzett munkát.

További két tanórán egy logikai játékot (*Dienes Pál: Ki jut a várba?*) játszottak a gyerekek, melynek eredményeiből az intelligenciára, kreativitásra és gondolkodási kész-

ségre következtethettünk. Ezt a tehetségkutató munkát segítőink, a Gandhi Gimnázium munkatársai végezték.

Ezen munkával párhuzamosan végeztük iskolaszociológiai kutatásunkat.

A kutatás módszerei:

- kérdőív (iskolára vonatkozóan);
- mélyinterjú (pedagógusokkal);
- kérdőív (a gyerekek családjának szociális és funkcionális hátterére vonatkozóan);
- mélyinterjú (családokkal).

Az iskolai kérdőívet elsősorban az iskola igazgatójával történő beszélgetés során töltöttük ki. A megkérdezett statisztikai adatokból megismertük:

- az évismétlő cigány tanulók arányát az osztályt valaha is ismételt tanulók körében;
- a lehetséges iskolai elkülönítés mértékét, valamint a kisegítő osztályba járó gyerekek közül a cigány tanulók arányát;

– milyenek az iskola dologi és „szellemi” feltételei: a képesítés nélküli pedagógusok száma, a szakos ellátottság mértéke, a szakkörök és felzárkóztató foglalkozások száma, a napközis csoportok száma, bontása, az egyéb, speciális tanulást segítő foglalkozások;

– a továbbtanulók számát és az általuk választott iskolatípusokat;

– igényel-e az iskola nemzetiségi fejkvótát a cigány tanulók részére, és ezért milyen speciális foglalkozásokat nyújt.

Az iskolák igazgatóival felvett mélyinterjúk segítségével a következőkre kívántunk rákérdezni (ha az igazgató nem rendelkezett megfelelő helyismerettel, egy régebb óta az iskolában tanító és megfelelő helyismerettel rendelkező pedagógust kérdeztünk meg):

- a településre vonatkozóan a helyi cigány lakosság integrációjának mértékére, a cigány és a nem cigány lakosság viszonyára;
- a településre jellemző munkaerőpiaci helyzetre, a munkanélküliség mértékére;
- a szülők és az iskola viszonyára, különös tekintettel a cigány családokra;
- miben látják a cigány tanulók iskolai sikertelenségének főbb okait (ezt a kérdést az osztályfőnököktől, a negyedik évfolyamban tanítóktól és a napközis nevelőktől is megkérdeztük).

Minden ötödik osztályos gyermekről egy adatlapot töltöttünk ki – a tanulókat a negyedik osztályig tanított pedagógusok segítségével –, mely adatlap a következőket tartalmazza:

- a gyermekek családi hátterét (szociális helyzet, a család nyújtotta érzelmi háttér, szülők iskolai végzettsége, munkahelye);
- a tanulók év végi érdemjegyeit, a pedagógusok véleményét a gyermek teljesítményéről (képeségei alatt vagy annak megfelelően teljesít-e a diák, s mi ennek az oka);
- a családnak a helyi cigányközösséghez fűződő viszonyát és a pedagógusok által etnospecifikus másságnak tekintett, a családra jellemző vonást.

Az iskolai előmenetelben sikeres, illetve kudarcot elszenvedő tanulók szüleivel felvett mélyinterjúk (nem csak a cigány családokra koncentrálván), a következő főbb kérdésköröket érintették:

- a gyermeknevelésről alkotott elképzeléseik és ezek gyakorlati megvalósítása;
- az oktatásról és az iskolával való kapcsolatukról alkotott véleményük;
- a gyermekük jövőjével kapcsolatos terveikkel, azok megvalósításának lehetőségeivel kapcsolatos elképzelésük.

Kutatásunk döntően Dél-Dunántúl három megyéjére (Baranya, Somogy, Tolna), összesen 85 iskolára terjedt ki az 1995–1996-os tanév során.

Ez úton is szeretnénk köszönetet mondani a munkánk elvégzését lehetővé tevő intézmények segítségéért. Külön köszönetünket szeretnénk kifejezni a Gandhi Alapítványi Gimnázium és Kollégiumnak a kutatáshoz szükséges infrastrukturális háttér, továbbá a Közoktatási Modernizációs Közalapítványnak a kutatási ösztöndíj, valamint a Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak a munkánk zavartalan lebonyolítását segítő támogató levél biztosításáért.

A cigány tanulók helyzete az iskolarendszeren belül

A speciális tagozatokról

Nincs okunk megkérdőjelezni a speciális iskolarendszer létjogosultságát. Mindig is voltak és lesznek olyan gyermekek, akik nem képesek egy normál iskola követelményszintjének megfelelni, így kimondottan rájuk szabott iskolai struktúrára, módszerekre és specializálódott pedagógusok segítségére szorúlnak. Az általunk használat „speciális iskola, illetve tagozat” megjelölést arra az oktatási struktúrára alkalmazzuk, ahol a tanuló a tanulási képességet vizsgáló bizottság döntését követően folytatja tanulmányait.

Kutatásunk során nem kerestünk fel egyetlen önálló speciális iskolát sem, mivel csakis az általános iskolák keretein belül működő speciális tagozatokban tanuló cigány gyermekek problémáit kívántuk vizsgálni.

A jelenleg működő speciális iskolai rendszerrel kapcsolatban felvethetjük azt a kérdést, hogy miért olyan magas az ott tanuló gyermekek között a cigány tanulók aránya?

Mindenekelőtt megjegyzendő, hogy ezen esetekben is munkahelyekről, egzisztenciákról van szó. Paradox módon az ilyen tagozatokon dolgozó pedagógusoknak az az érdekük, hogy legyenek olyan gyermekek, akik különböző úton-módon, de az ő kezeik alá kerülnek. Ezek az intézmények némiképp hasonlítanak a műholdakhoz: ha egyszer pályára álltak, akkor ott is maradnak, azaz működnek, és ha ehhez gyermekekre van szükség, akkor azok vannak, illetve lesznek is.

E speciális iskolák, tagozatok létrejöttük – jellemzően 20–25 éve – talán valós igényt szolgált az oktatási forma, mivel akkoriban történt a cigányság jelentős részének falvakba való telepítése. Ezáltal tömegesen kerültek az általános iskolákba a különböző korú cigány gyerekek, akik nem jártak sem óvodába, sem iskolaelőkészítőbe. Gyakran a magyar nyelvet sem beszélték tökéletesen. Beilleszkedésük az általános iskolába szinte lehetetlen volt. A normál oktatási rendszerbe való beilleszkedésük az azóta eltelt időben folyamatosan megtörtént.

Ez az intézményi forma manapság már részben a saját szükségleteit elégíti ki. Találhatunk erre példákat. Két, minden szempontból – a helyi cigányság lélekszámát tekintve – azonos helyzetű és méretű település közül az egyik általános iskolájában van speciális tagozat, a másikban nincs.

Az utóbbi településről eljár a környék önálló speciális iskolájába négy-öt gyermek, akik nem mind cigányok. A tagozattal rendelkező településen 23 olyan tanuló van, aki speciális oktatásban részesül, közöttük több mint 80%-a cigány származású.

Az iskoláknak persze érdekük, hogy megtartsák a körzetben lakó tanulókat, hiszen elvesztik az utánuk járó pénzt, ha azok máshova járnak. Amennyiben viszont a helyi iskolában maradnak, egy helyi speciális tagozaton, akkor mint speciális tagozaton tanulók az átlagosnál több pénzt is jelenthetnek az iskola számára. Mondhatnánk akár azt is, hogy mostanság anyagi érdek létrehozni – de legalábbis megtartani – az ilyen tagozatokat.

Arra, hogy miképpen kerül a gyermek ilyen tagozatra, nincs általános módszer. Kutatásunk során azonban találkoztunk néhány jellemző példával:

- a gyermek az óvodai szűrést követően kerül a tanulási képességet vizsgáló bizottság elé, és már eleve nem jut be a normál iskolába;
- az iskola az első ott töltött egy-két év után küldi el a gyermeket képességvizsgálatra, és ezután helyezhetik át speciális tagozatra;
- vannak helyek, ahol az említett két módszer vegyesen működik.

Olyan helyeket is találtunk, ahol minden cigány gyermeket elküldenek vizsgálatra, a nem cigányok közül csak a „gyanúsakat”. Jó esetben az óvoda – érzékelve az esetleges éretlenséget – további egy évet biztosít a gyermeknek az iskola követelményeire történő

alapos felkészülés érdekében a saját intézményén belül. Előfordul az is, hogy az iskola indít egy előkészítő „nulladik” évfolyamot. Helyhiány vagy anyagi korlátok miatt azonban mindez elmaradhat, és marad a speciális tagozat.

A speciális iskolai rendszerbe kerülés egyik lehetséges oka a cigány gyermekek nyelvi nehézségeiben rejlik. Az óvoda az első olyan oktatási intézmény, ahol a gyerekek elsajátíthatnák az iskolában használatos magyar nyelvet. Persze csak abban az esetben, ha járnak óvodába, illetve ha az intézmény el tudja látni ezen fontos nevelési feladatát.

Lényegesnek tartjuk megjegyezni, hogy tapasztalataink szerint a kistelepüléseken élő cigány gyermekek jelentős része nem jár rendszeresen óvodába, illetve csak az utolsó, iskolaelőkészítő évben. Így nem is nyílik módja arra, hogy elsajátítsa a tőle elvárt készségeket, amelyek az iskolai életben való sikeres szereplését elősegítenék. Ezáltal hátrányba kerülnek az óvodai oktatásban részesült társaikkal szemben.

Az iskolaelőkészítő foglalkozás megszervezésének mikéntjét illetően egészen meglepő megoldásokkal is találkoztunk. Egy kistelepülésen az óvodáskorú gyermekek közül a legidősebbek úgy ismerhették meg közvetlenül az iskola légkörét iskolaelőkészítő foglalkozás keretében, hogy hetente egy alkalommal részt vehettek a helyi iskola ösztöndíjas tagozatában folyó oktatásban. Oly módon, hogy két iskolás gyermek közé beültek harmadiknak.

Azok a gyerekek, akik nem járnak óvodába, és nem vesznek részt iskolaelőkészítő foglalkozáson sem, az iskolába kerülés után gyorsan behozzák az induláskor meglévő hátrányukat. Előfordulhat az is, hogy az iskola nem várja ki ezt, az időt és a tanulási képességet vizsgáló bizottság döntését kéri a gyermek iskolaérettségével, illetve mentális képességeivel kapcsolatban.

A tanulási képességet vizsgáló bizottság szakmai munkáját nincs jogunk és szándékunk bírálat alá venni. Munkánk során azonban nem egy olyan esetről szereztünk tudomást, hogy a szülő a bizottság érvényes határozata ellenére sem a speciális tagozatra iratja be gyermekét. A normál iskola kényszeredetten felvette, és egy-két éven belül kiderült, hogy a szülő reálisan mérte fel gyermekének képességeit.

Olyan példákkal is találkoztunk, hogy a nem a speciális tagozaton tanuló gyermekekről derült ki, hogy mégsem ez az oktatási forma a legmegfelelőbb számára.

Az általunk felkeresett egyik iskolában a speciális tagozaton oktató tanítónő arra kért bennünket, hogy két év múlva keressük meg őt, mert az egyik kis tanulója – véleménye szerint – olyan okos, hogy a gimnáziumot is bízást elvégezhetné. Arra a kérdésre, hogy ebben az esetben miért a speciális tagozaton tanul a gyermek, nem tudott válaszolni.

A tények ismeretében megalapozottnak tűnik az a feltételezésünk, hogy:

– egyfelől számos olyan tanuló is akadhat, akik a speciális tagozaton eltöltött egy-két év után – elsajátítva ott az iskola nyelvét, szokásait – visszahelyezhető lenne a normál iskolarendszerbe. Az ilyen visszahelyezések azonban nagyon ritkák, mutatva ennek a rendszernek a rugalmatlanságát és „zsákutca” jellegét;

– másfelől a speciális tagozatokon a gyermekek nem tanulni tanulnak meg, hanem elkezdnek egy oly mértékben csökkentett tananyagot elsajátítani, amely lehetetlenné teszi, hogy idővel visszakerülhessenek a normál iskolába. Ezen iskola elvégzése után már csak a rendkívüli módon beszűkült lehetőségek közül választhatnak a további életpályájukat tekintve.

Az előbbieken leírtak egymásnak ellentmondónak tűnhetnek. Ez az ellentmondás azért nem valóságos, mivel a speciális tagozatra járó gyermekek nem egy tudatos oktatói munka során sajátítják el azt az iskolai élethez kapcsolódó rutint, amelyek megléte alapfeltétele a normál oktatási rendszerben való tanulásnak, hanem az az idők során mintegy „hallgatolagos tudásként” jelenik meg az életükben. A „hallgatolagos tudásra” viszont

nem figyel oda a rendszer. Erre utaltunk akkor, amikor azt írtuk, hogy nem tanulni tanítja meg a speciális tagozaton folyó oktatás a fiatalt – és nem is veszi a fáradságot, hogy észrevegye, ha ez a készség valakinél kialakult –, hanem egy olyan csökkentett értékű tananyagot sajátítat el vele, amely az esetek túlnyomó többségében valóban lehetetlené teszi a normál oktatásba való visszakerülést.

Az iskolarendszernek létezik egy belső „rugalmassága”. Egy-egy tanuló akár háromszor is ismétélhet évet. Ezt a mechanizmust meg lehetne próbálni kiterjeszteni az iskolakezdés időpontjára is. Ha gyakorlattá válna, hogy némely gyermek az iskolaköteles kor után esetleg akár két évvel később kezdje el általános iskolai tanulmányát – nyilvánvalóan ezek a plusz évek intenzív iskolai előkészítéssel telnének –, akkor sokan talán kudarcok nélkül és azonos értékű bizonyítvánnyal és tudással fejezhetnék be az általános iskolai tanulmányaikat azok közül, akik vagy be sem jutnak a normál oktatásba, vagy ott kudarcok sorozatát szenvedik el.

A már említett „tanulni tudás” tanulható lenne, de a speciális tagozatok többségének működési struktúrái erre nem adnak lehetőséget. Ahogyan az az 1. táblázat adataiból is kiderül, többségükben összevont osztályokkal működnek.

	iskolák száma [db]	osztályok száma [db]	tanulók létszáma [fő]	cigány tanulók száma [fő]	cigány tanulók aránya [%]
csak alsó tagozat 1–4. osztály összevontan	2	2	43	30	69,76
alsó tagozatban összevont osztályok	1	3	35	32	91,42
1–8. osztály összevontan	5	5	55	48	87,27
1–4. és 5–8. összevontan	3	6	92	54	58,69
alsó és felső tagozat összevonásokkal (háromnál több osztállyal)	7	23	325	225	69,23
összevonás nélküli évfolyamok	2	18	189	113	59,78
összesen	20	57	739	502	67,92

1. táblázat

A speciális tagozatok osztálystruktúrája

Nyilvánvaló, hogy a tanulási nehézségekkel küszködő gyermekeknek ez a lehető legrosszabb struktúra. Az összevont oktatást jellemző „csendes órák” pontosan azt a képességet – az önálló tanulni tudást – kívánják meg a gyermektől, amivel nem rendelkezik. Azt pedig elképzelni is nehéz, hogy a 8 évfolyamos összevonás esetében hogyan jut minden tanulóra minden nap figyelem, segítség az őket célzó tananyag mellett. Az összevonások – helyenként – nem pedagógiai, hanem létszámbeli okokra vezethetők vissza. Ily módon igen különleges összevonásokkal is találkozunk, mint például a 2. és a 6. osztály vagy a „0.” és a 3. osztály összevonásával.

A „nulladik” osztály, amely kisegítő, vagyis speciális oktatásra készít elő – szintén nehezen értelmezhető ez utóbbi követelményrendszerének tükrében. Ilyen „nulladik” osztályt két iskolában találtunk.

Az általunk vizsgált 85 iskola közül 20 tart fenn speciális tagozatot. Ez az összes vizsgálatban szereplő iskola 25,5%-a. A 20 speciális tagozat közül nyolc lát el a saját körzeten kívüli feladatokat is. (A fennmaradó tizenkettő a normál iskola beiskolázás körzetéből gyűjti össze a tanulóit.)

E felosztás adatai a 2. táblázat adatai szerint alakulnak.

	iskolák száma [db]	osztályok száma [db]	tanulók létszáma [fő]	cigány tanulók száma [fő]	cigány tanulók aránya [%]
körzeti feladatot ellátó iskola	8	34	435	256	58,85
saját beiskolázási körzetéből beiskolázó iskola	12	23	304	246	80,92
összesen	20	57	739	502	67,92

2. táblázat

A speciális tagozattal rendelkező iskolák beiskolázási területükhöz kapcsolódó adatai

Látható, hogy a körzeti feladatokat is ellátó iskolákban ugyan lényegesen alacsonyabb, de még így is rendkívül magas a cigány tanulók aránya: 58,85%. A csak saját körzetből beiskolázó speciális tagozatokon ez az arány: 80,92%. Az összes tanulót nézve 67,92%-os cigány tanulói arányt találunk. Rosszabb a helyzet a nem körzeti speciális iskolákba járó gyermekek esetében, mivel itt jelentősebb mértékűek és gyakoribbak az összevonások.

Az adatokat átcsoportosítva az integrált, illetve a nem integrált helyzetű településen működő iskolákat tekintve a következő eloszlást kapjuk: a nem integrált helyzetben lévő iskoláknak 30,7%-a, az integrált helyzetben levőeknek mindössze 17,4%-a működött speciális tagozatot:

	iskolák száma [db]	osztályok száma [db]	tanulók létszáma [fő]	cigány tanulók száma [fő]	cigány tanulók aránya [%]
nem integrált helyzetű településen működő iskola	12	35	460	340	73,91
integrált helyzetben lévő iskola	8	22	279	162	58,06
összesen	20	57	739	502	67,92

3. táblázat

A speciális tagozattal rendelkező iskolák a település integráltsága szerint

A 3. táblázat adatai sok rokonságot mutatnak a 2. táblázat adataival. Az integrált helyzetben lévő iskolák speciális tagozatain 58,06% a cigány tanulók aránya, míg a nem integrált helyzetben lévő iskolák speciális tagozatain: 73,91%. A vizsgált speciális tagozatok adatai az azokat fenntartó normál iskolák méretét és a cigány tanulók arányát tekintve a következők:

Az iskolában tanuló cigány gyerekek aránya	Az iskolák tanulólétszám szerinti nagysága									
	120 fő alatt		121–250 fő		251–500 fő		500 fő felett		összesen	
	összes	cigány	összes	cigány	összes	cigány	összes	cigány	összes	cigány
0–10%	–	–	–	–	95	52	28	9	123	61
10–20%	–	–	–	–	73	49	51	33	124	82
20–40%	–	–	152	104	193	120	–	–	345	224
40% felett	35	32	112	103	–	–	–	–	147	135

4. táblázat

A speciális tagozatok a fenntartó iskola mérete és a cigány tanulók aránya szerint

Az eddigiekből látható, hogy egy cigány tanuló speciális tagozatra való jutásának esélye nő, ha nem integrált helyzetű településen él, ha a normál körzeti iskolában magas a cigány tanuló aránya, valamint ha az iskola méretét tekintve a nagyobbak közé tartozik.

Ott kerülhet a tanuló homogén cigány osztályba, ahol az ilyen speciális tagozatok létszáma viszonylag alacsony, és azok nem látják el körzeti funkciót. A speciális tagozaton tanuló cigány gyerekeket is számolva, az összes vizsgált iskolába járó tanköteles korú gyermekhez viszonyítva a cigány gyermekeknek legkevesebb 14%-a nem kerül be a normál iskolai rendszerbe.

Ez az arány valójában a 15–17% közötti értéket is elérheti, amennyiben az önállóan működő városi kiegészítő iskolákba, illetve az általunk nem vizsgált speciális tagozatokra eljáró gyerekeket is számoljuk.

A nem cigány tanuló esetében ez az arány 2–3% körül regisztrálható.

Az évismétlőkről

Adatgyűjtésünk során arra törekedtünk, hogy azokat az információkat gyűjtsük össze, amelyek azon gyermekekről szólnak, akik iskolai kudarc – azaz évismétlés – miatt váltak túlkorossá. Eltekintettünk annak figyelembevételétől, hogy az adott tanuló hányzor ismételt évet. Az információk összegyűjtése így is nehézséget okozott. Át kellett tekinteni az iskolák nyolc évfolyama összes tanulójának rendelkezésre álló adatait – anyakönyveket vagy bizonyítványokat –, esetleg meg kellett kérdezni az összes osztályfőnököt arról, hogy hány olyan tanuló van az osztályában, aki nem a szóban forgó társasággal kezdett, hanem úgy bukott hozzájuk, és közülük mennyi a cigány tanuló száma.

Az erre a feladatra megkért igazgatók egy része – főként a nagyobb iskolákban – ezt a kérésünket nem teljesítette. A 85 meglátogatott intézmény közül csak ötvenhétben sikerült teljes körű információt szereznünk.

A vizsgált iskolákban	Az iskolák tanulólétszám szerinti nagysága									
	120 fő alatt		121–250 fő		251–500 fő		500 fő felett		összesen	
	cigány	nem cigány	cigány	nem cigány	cigány	nem cigány	cigány	nem cigány	cigány	nem cigány
tanulók száma	479	894	1856	3646	906	3250	102	1318	3343	9108
évismétlők száma	112	48	441	226	333	275	24	83	910	632
évismétlők aránya	23,83	5,36	23,76	6,19	36,75	8,46	23,5	6,29	7,22	6,93
cigány tanuló aránya	34,88%		33,73%		21,79%		7,18%		26,84%	
a cigány tanuló aránya az évismétlők között	70,0%		66,11%		54,76%		22,42%		59,01%	
az évismétlők aránya	11,6%		12,12%		14,62%		8,24%		12,38%	
iskolák száma	13		30		12		2		57	

5. táblázat

Az évismétlő tanulók száma az iskolák tanulólétszáma alapján

A fentiekben néhány érdekes jelenséget figyelhetünk meg, bár az adatok mennyisége nem feltétlenül enged messzemenő következtetésre jutni.

Az iskola nagyságának növekedésével mind a cigány, mind a nem cigány tanuló körében nő az évismétlések aránya. Valószínű, hogy a nagyobb létszámból adódóan sokkal könnyebben meghúzódhatnak, elbújhatnak a tanulási nehézségekkel küszködő gyermekek, kevesebb figyelem jut rájuk, gondjaikkal könnyebben egyedül maradhatnak, mint egy kisebb iskolában.

Vizsgáljuk meg, hogyan változik meg az évismétlők aránya a cigány tanulók arányához viszonyítva:

A vizsgált iskolákban	A cigány tanulók iskolán belüli aránya									
	0–10%		10–20%		20–40%		40% felett		összesen	
	a/az cigány	nem cigány	cigány	nem cigány	cigány	nem cigány	cigány	nem cigány	cigány	nem cigány
tanulók száma	150	1770	456	2445	1641	4009	1096	884	3343	9108
évismétlők száma	42	105	155	213	444	245	269	69	910	632
évismétlők aránya	28,0	5,93	33,99	8,71	27,05	6,11	24,54	7,80	27,22	6,93
cigány tanulók aránya	7,81%		15,71%		29,04%		55,35%		26,84%	
a cigány tanulók aránya az évismétlők között	28,57%		42,11%		64,44%		79,58%		59,01%	
az évismétlők aránya	7,65%		12,68%		12,19%		17,07%		12,38%	
iskolák száma	4		12		29		12		57	

6. táblázat

Az évismétlő tanulók száma a cigány tanulók iskolán belüli aránya alapján

A cigány tanulók esetében, iskolán belüli arányuk növekedésével, egy – legálábbis – ambivalens folyamatot figyelhetünk meg: ahogy nő az arányuk, kezdetben úgy nő a bukottak százalékos aránya is. A nem cigány tanulóknál hasonló jelenség tapasztalható. A cigány tanulók adott iskolán belüli arányának további emelkedésével azonban a cigány tanulók bukásaránya egyre csökken. A nem cigány tanulóké átmeneti esés után ismét emelkedni kezd. Valószínű, hogy a nagyobb arányban megjelenő cigányságot sokkal inkább egyenlőként kezelik, mint ott, ahol kevesebben vannak.

Másrészt az iskolák egy része nyilvánvalóan a tanulók színvonalához igazítja követelményrendszerét, az osztályzatok értékét. Ezt az általunk végzett tudásszintfelmérés eredményeiből is tapasztalhattuk.

Kiemelkedően magas cigány tanulói bukásarány figyelhető meg a 251 és 500 fő közötti tanulólétszámmal és ugyanakkor 10–20% közötti cigány tanulói aránnyal bíró iskolák esetében (1. melléklet). A teljes képhez azonban az is hozzátartozik, hogy konkrétan ezen iskolák közül háromba vagy telepről, vagy környező kistéleplésről érkezik a cigány tanulók többsége, ami sikertelenségük mértékét erősen befolyásolja.

A vizsgált iskolák eloszlási térképén az előzőekben már megfigyelt felemás helyzetet újólag megtapasztalhatjuk (természetesen csak azokat az adatokat figyelve, amikor több iskoláról tudunk információt szerezni).

A bukások aránya csökkenő tendenciát mutat a cigány tanulók arányának növekedése esetén, ami azonban nem érvényes mindegyik iskolára. Táblázatunk nem alkalmas arra, hogy kimutassa azt a kritikusnak gondolt százalékarányt, ahol a legsúlyosabbnak gondoljuk a helyzetet a bukásarányokat nézve. Közelebről megvizsgálva azonban a különböző cigány tanulói aránnyal működő iskolákat, 17–27% közé tesszük azt a kritikus arányt, amikor a cigány tanulók száma fejtörést kezd okozni az iskolának, hogy mit is kezdjenek velük.

Ahhoz még kevesen vannak, hogy egy iskola stratégiája rájuk irányuljon, de ahhoz már sokan, hogy ne váltsanak ki valamiféle reakciót. A 7. táblázat adatai is alátámasztják a „kritikus százalék”-ról előzőekben leírtakat.

	iskolák száma	cigány tanulók száma	cigány évismétlődők száma	cigány tanulók bukásaránya [%]	cigány tanulók aránya [%]	cigányok aránya az évismétlődők között [%]	összes évismétlés aránya [%]
	[db]	[fő]	[fő]				
nem integrált helyzetű településen működő iskola	25	1185	554	29,38	32,13	68,99	13,69
integrált helyzetű településen működő iskola	32	1485	368	25,24	22,13	47,79	11,22

7. táblázat

Az iskolákban tapasztalható bukásarány a településen belüli szegregációs helyzet alapján

Az ily módon vizsgált iskolák esetében az általunk vártnál kisebbnek bizonyult az évismétlődők aránya közti különbség. Az integrált helyzetű településen levő iskolák mutatója mindössze 4%-kal jobb. Magyarazatként az szolgálhat, hogy a cigány tanulók aránya ezeken az integrált helyzetben lévő településeken működő iskolákban 22,13%, ami a kritikusnak nevezhető százaléértékek tartományába esik. A nem integrált helyzetű településeken működő iskolák esetében ez már bőven az előbbi érték felett (32,13%) található.

A cigány tanulóknak a 27,22%-a ismételt évet legalább egyszer. Az összes évismétlődők között az arányuk megközelíti a 60%-ot, pedig a létszámukat tekintve csupán az összes tanuló 26,84%-át alkotják.

Ezek a számok mindenképpen azt mutatják, hogy az iskolarendszeren belül feltétlenül szükség van valamiféle változásra ahhoz, hogy ez a probléma valahogy megoldódjon. Az egyik segíteni kívánó elképzelés – amely magát az iskolarendszert nem érintené – a szokásos „hiány van” formában gondolkodik, a módszere pedig a felzárkóztatás. Erre az elképzelésre – és ebben a formában csak a cigány tanulókra vonatkozik – külön állami támogatás igényelhető fejkvótáknak.

Az általunk vizsgált iskolák közül 22 iskola nem igényelte ezt a támogatást. Az ezekben az iskolákban tanuló cigány tanulók körében a bukásarány 28,92%, a 35 igénylő iskolában pedig átlagosan 26,43%. Nincs lehetőségünk megítélni az iskolák által készített programok hatékonyságát, hiszen ezek adott esetben csak egy-két éve működnek (bár nem kevés iskola a kezdetektől igénylője ennek a plusz forrásnak). Jelenleg a bukásarányok között oly csekély különbség tapasztalható, hogy eredményről semmiképp sem beszélhetünk.

Ráadásul a külön támogatást nem igénylő iskolák között több olyan is akad, amelyek a fentiekben említett magas bukásarányt mutató cigány tanulói aránnyal rendelkeznek, ami némiképpen csökkentheti a felzárkóztatás eredménymutatóit. Felvetődhet azonban egy probléma az egész elképzeléssel kapcsolatban. A külön támogatást igénylő iskolák mindegyike végez valamiféle felzárkóztató tevékenységet. A többség azonban csak ilyet végez. Nem gondoljuk, hogy a korrepetálások, a felzárkóztatók ezen plusz fejkvóta-lehetőség kihasználása után indultak volna el. Léteztek előtte is ilyen foglalkozások, ahol ugyanúgy ott ültek a gyengébb eredményű tanulók, mint mostanság: cigányok és nem cigányok vegyesen. Viszont ezen foglalkozások eredménytelenségét – az évismétlődőkről szóló adatok vizsgálatát követően – részben tükrözi ez a tanulmány is.

A cigány tanulók ilyen mértékű kudarcára – az iskolarendszer egészét érintő változtatások nélkül – valószínűleg nem jelent megoldást a jelenlegi szemléletmód.

A rendszeres iskolába járás kötelezettsége alóli felmentés

Az a kényszerhelyzet, amely arra indítja az iskolát, hogy felmentse egy-egy diákját a rendszeres iskolába járás kötelezettsége alól, mind a család, mind az iskola részéről kudarcot jelent. Azt, hogy egyik sem volt elég erős ahhoz, hogy megfelelő mederben tartsa a tanulót.

Nagyobb a szülők felelőssége ott, ahol terheesség, élettársi kapcsolat, bűncselekmény elkövetése a felmentés oka. Az iskola kudarca, amikor felmentésekben a többszöri évis-méltélen alapuló túlkorosság és a magaviseleti problémák tükröződnek. Közös a felelőségg akkor, ha a rendszertelen iskolába járás a felmentés oka.

Az önkormányzatok felelőssége szintén vizsgálható lenne, mivel vannak helyzetek, amelyeket az önkormányzat közreműködésével orvosolni lehetne. Olyan esetről is tudunk, ahol a tanköteles korú fiatal már munkába állt, hogy így segítse családját.

Az iskolában tanuló cigány gyerekek aránya	Az iskolák tanulólétszám szerinti nagysága				
	120 fő alatt	121–250 fő	251–500 fő	500 fő felett	együtt
10% alatt	–	1/1	1/1	–	2/2
10–20%	2/1*	2/0	3/3	2/2	9/6
20–40%	5/2	12/7	8/8	–	25/17
40% felett	3/0	8/3	–	–	11/3
együtt	10/3	23/11	12/12	2/2	47/28

* Az első érték az adott kategóriába tartozó összes általunk vizsgált iskola számát jelenti; a második érték azon iskolák számát jelzi, ahol találtunk a rendszeres iskolába járás alól felmentett tanulókat.

8. táblázat

Az iskolák elosztása a rendszeres iskolába járás alól felmentett tanulók száma szerint

Az adatokból kitűnik, hogy a vizsgált iskolák több mint 50%-ában található a rendszeres iskolába járás alól felmentett tanulók. A felmentések száma azon iskolákban gyakoribb, ahol a cigány tanulók aránya alacsonyabb, az iskola pedig a nagyobbak közé tartozik.

Az iskolában tanuló cigány gyerekek aránya	Az iskolák tanulólétszám szerinti nagysága				
	120 fő alatt	121–250 fő	251–500 fő	500 fő felett	együtt
10% alatt	–	1/1	2/1	–	3/2
10–20%	1/1*	–	9/6	9/9	19/16
20–40%	6/6	16/15	21/21	–	43/41
40% felett	–	18/18	–	–	18/18
együtt	7/7	35/34	32/28	9/9	83/77

* Az első érték az összes iskolába járás alól felmentett tanulók számát, a második érték, az összlétszámon belül a cigány tanulók számát jelzi.

9. táblázat

A rendszeres iskolába járás alól felmentett tanulók eloszlása

Látható, hogy a rendszeres iskolába járás alól felmentett tanulók közül szinte mindenki cigány tanuló. A néhány nem cigány felmentett tanuló esetében a felmentés okaként a hosszantartó, súlyos betegség szerepel, amely az iskolába járást is akadályozza. A 8. és a 9. táblázatot összevetve látható, hogy a nagyobb cigány tanulói aránnyal bíró iskolák esetében – ha van az iskolába járás alól felmentett tanulójuk – egy iskolára átlagosan hat tanuló jut, míg ez az arány az iskolai cigány tanulói aránnyal fokozatosan csökken. Ennek magyarázata a 10. táblázat adataiból olvasható ki.

	vizsgált iskolák száma	azon iskolák száma, ahol van felmentett tanuló	felmentett cigány tanulók száma	felmentett cigány tanulók aránya a cigány tanulók számán belül	cigány tanulók aránya
	[db]	[fő]	[fő]	[%]	[%]
nem integrált helyzetű településen működő iskola	21	17	57	3,28	27,92
integrált helyzetű településen működő iskola	27	11	20	1,48	27,07
együtt	48	28	77	2,71	27,51

10. táblázat

A rendszeres iskolába járás alól felmentett tanulók iskoláinak mutatói, a település integráltságát tekintve

Látható, hogy a rendszeres iskolába járás alóli felmentés – és ezt jelölhetjük meg fő okként is – leggyakrabban ott fordul elő, ahol a cigányság nem integrálódott a helyi közösség életébe. Nincs, vagy csak kevésbé van meg annak esélye, hogy ezek a tanulók az iskola által képviselt értékrendet magukévá tegyék. Valószínűtlen, hogy kiutat látnának adott léthelyzetükből, ugyanakkor az iskola sem kínál kitörési lehetőséget.

Elkülönítések

Ebben a fejezetben azokat az iskola jelenségeket kívánjuk tárgyalni, amelyeknek lényege, hogy a cigány tanulókat valamilyen megfontolás alapján elkülönítik nem cigány társaiktól, vagy azok egy jól meghatározható részétől. Az elkülönítésnek négy típusát határoztuk meg:

- homogén cigány osztályok létrehozása;
- képesség és tanulmányi eredmény alapján való elkülönítés;
- az egész iskolára jellemző elkülönítés;
- előkészítő vagy korrekciós csoport létrehozása.

Homogén cigány osztályokat a már említett speciális osztályokon kívül mindössze két iskolában találtunk. Az egyikben egy összevont csoport, míg a másikban hat ilyen osztály működött. Nem soroltuk ide azokat a szintén homogén cigány osztályokat sem, amelyek korrekciós vagy előkészítő célokkal átmeneti időre jöttek létre.

Nem kívánjuk elemezni a homogén cigány osztályba járó tanulók eredménytelenségét. Köztudott, hogy az ott átadott tudás mennyisége és minősége közel áll a speciális osztályokban tanítottakéhoz. Mi is megtapasztaltuk, hogy mindez már a tankönyvek kiválasztásában is döntő mértékben megjelenik. Az elválasztás ezen esetekben faji alapon történik, pedagógiáról nincs szó.

Abban az iskolában, ahol a homogén cigány osztályokat szervezték, beszélgetésünk során kiderült, miért is döntöttek így. Egy ott tanító pedagógus véleménye szerint, ha az iskola megpróbálná „összevegyíteni” a cigány tanulókat a nem cigányokkal, akkor a „magyar” szülők rövidesen a környező települések iskoláiba íratnák át gyermekeiket. Ezt több szülő számos alkalommal tudtukra adta. Egy ilyen változás hatására az iskola cigány iskolává válna, és így szintén csak homogén cigány osztályok lennének, tehát nem lehetséges a homogenitás megszűntése.

A következő három meg tárgyalandó elkülönítési típus részletezése előtt meg kell határozunk az elkülönítés ismérveit, illetve annak mértékét. Elkülönítést ott véltünk felfedezni, ahol – a meglévő párhuzamos osztályok esetén – a két osztály közül az egyik osztályban lényegesen magasabb volt a cigány tanulók száma és aránya, valamint ha a két osztályt valamilyen „pedagógiai sajátosság” alapján egyértelműen el lehetett különíteni egymástól. A cigány tanulókat többnyire azoktól a tanulóktól különítik el, akiknek az iskola valamilyen plusz

foglalkozást kíván és tud nyújtani a tanulólétszám – és ezzel együtt a fejkvóta – megtartása érdekében. A „cigány osztályokat” három feltétel egyidejű fennállásával határoztuk meg:

- az évfolyam összes cigány tanulójának legalább 80%-a az adott osztályban tanuljon;
- az adott osztályban a cigány tanulók aránya az összlétszámhoz képest meghaladja a 40%-ot;
- a párhuzamos osztályok között pedagógiai szempontokon nyugvó különbségtétel létezik.

Az elkülönített, de már etnikailag vegyes osztályok egy részében, az eredményességet tekintve a homogén cigány osztályokéhoz hasonló a helyzet. Létrejöttüket az a pedagógiai koncepció eredményezte, miszerint a gyengébben és jobban tanulókat elválasztva egymástól, mindkét csoporttal hatékonyabban lehet dolgozni. Néhány helyen ezt a felosztást a hátrányos helyzetű, illetve nem hátrányos helyzetben lévők felosztása alapozza meg, amely – néhány kivételtől eltekintve – megfelel a rossz tanuló–jó tanuló felosztásnak.

Az említett koncepció a legtöbb esetben megmarad az elképzelés szintjén. A gyengébb osztályokba járó gyerekek ahelyett, hogy jobb eredményeket érnének el, még inkább lemaradnak, az osztályok erkölcsi tartása elvész, fegyelmi problémák jelennek meg, a pedagógusoknak – elmondásuk alapján – nincs is kedvük órát tartani ezeknek a gyerekeknek. E koncepció alapvetően hibás volta általában rövid időn belül kiderül. Ezért az a jellemző, hogy az ilyen módon bontott osztályokból egy, esetleg kettő található iskolánként.

Külön csoportba tartoznak a városi iskolákban létrejött elkülönített osztályok. Majdnem minden nagyobb városban található olyan iskola – esetenként akár több is –, amely településen belüli elhelyezkedéséből adódóan még a körzetesítés megszüntetése előtt cigány iskolaként került be a köztudatba.

A társadalom elit rétege már a körzetesítés idejében is szabadon választott gyermeke számára iskolát. Mára már a középréteghez tartozó családok sem íratják be a hozzájuk legközelebb eső, de cigány iskola hírében álló intézménybe gyermeküket. A folyamat hatására ezen iskolák rövid időn belül homogén cigány iskolává válhatnak. Az iskolák erre a helyzetre alapvetően kétféle módon reagálhatnak:

- elfogadják ezt a helyzetet, és a cigányok iskolájaként működnek tovább, vagy
- nem fogadják el ezt a helyzetet, és elkülönítik a cigány tanulókat a nem cigány tanulóktól.

A cigány iskolák kialakulását az önkormányzatok általában nem akadályozzák. Esetenként a város érdekeinek is megfelel egy ilyen szegregált intézmény. Az is előfordulhat, hogy a fenntartás fajlagos költségeit tekintve ezek az intézmények az önkormányzat legdrágábban működő iskoláivá válnak. Ezeknél az intézményeknél jellemző, hogy az osztálylétszámok alacsonyak, az épület a tanulók számához képest túlméretezett, állaga leromlott. Az intézmény fenntartása így jelentős költségekbe kerül.

A másik lehetséges reakciót azon érdek diktálja, hogy az iskola képes legyen megtartani a nem cigány tanulóit és ezzel együtt az utánuk járó fejkvóta összegét. A „védekezési” technika kimondottan pedagógiai módszereken alapul. Olyan plusz szolgáltatást kell nyújtani a nem cigány családok számára, amelyből könnyen kizárható a cigány tanulók nagy része, és ugyanakkor a nem cigány családoknak emiatt a plusz szolgáltatás miatt „még megéri” gyermeküket ebbe az iskolába járatni.

Ilyen módszer a nemzetiségi nyelv tanítása, amelyet adott nemzetiségétől függetlenül mindenki tanulhat, a cigány nemzetiségű tanulók túlnyomó többségét kivéve, vagy a Zsolnai-módszer, melyet a beiratkozáskor a cigány szülők valami oknál fogva nem választanak.

Ezek a módszerek nem jelentenek a cigány tanulók számára egyértelműen csökkentett értékű oktatást. A hátrányuk pusztán a párhuzamos osztályban meglévő előny hiányaként értelmezhető.

Az elkülönített osztályok létrehozásának egy következő típusa szintén pedagógiai koncepcióból indul ki. E szerint bizonyos tanulói csoportoknak az iskolai induláskor – vagy még azt megelőzően – támogatásra van szükségük. Ezek az úgynevezett korrekciós vagy fejlesztő, illetve előkészítő osztályok.

Ez természetesen egy általunk is támogatott pozitív elképzelés, mivel ha jól csinálják, számos tanuló sikeresebb iskolai pályafutását alapozhatja meg. Nem jó azonban, ha ezek

az osztályok nem számolódnak fel és az azokban tanulók nem képesek rövid időn belül beépülni a többi tanulócsoporthoz. Ez ugyanis bűjtatott elkülönítési szándékot jelezhet, és egyúttal megkérdőjelezi az alkalmazott módszerek hatékonyságát.

Ha megvizsgáljuk az elkülönített osztályok elhelyezkedését az osztályok bontása szerint (II. melléklet), azt láthatjuk, hogy az elkülönítés gyakorlati akadály a iskola nagysága. Az elkülönítés inkább akkor válik lehetségessé, ha az iskola a tanulólétszám miatt párhuzamos osztályokat tud létrehozni. Furcsa módon azt tapasztaljuk, hogy a kisebb iskolákban élesebb az elkülönítés. Ezekben az osztályokban a cigány tanulók aránya lényegesen magasabb, mint a nagyobb iskolák hasonló osztályai esetében.

Amennyiben az elkülönített osztályokat létrejöttük egyik lehetséges okának tükrében – nevezetesen, hogy az iskola integrált helyzetű településen működik-e vagy sem – vizsgáljuk (III. melléklet), azt tapasztalhatjuk, hogy az elkülönített osztályok nagyobb valószínűséggel azokon a településeken jönnek létre, ahol az ott élő cigányság kisebb mértékben tudott beilleszkedni a település életébe, mint más helységek esetében.

Ha az iskola a nagyobbak közé tartozik (a tanulólétszám 251–500 között mozog), a cigány tanulói arány pedig 20–40% közötti, ez esetben a legnagyobb a valószínűsége az ilyen osztályok létrejöttének.

Az iskolában tanuló cigány gyerekek aránya	Az iskolák tanulólétszám szerinti nagysága			
	120 fő alatt	121–250 fő	251–500 fő	500 fő felett
10% alatt	–	–	–	–
10–20%	–	–	3/5	2/3
20–40%	–	4/5	6/15	–
40% felett	–	1/1	1/6	–

Megjegyzés: Az első adat az adott kategóriába tartozó iskolák számát, a második adat az iskolákon belül a „cigány osztályok” számát jelzi.

11. táblázat

Az elkülönített osztályok az iskolák tanulólétszáma és a cigány tanulói arány szerint

Végül megvizsgálhatjuk ezen osztályok adatait a szóban forgó iskolák osztályszerkezetének tükrében is (IV. melléklet). Ekkor azt láthatjuk, hogy a cigány tanulók 8,74%-át különítették el teljesen vagy részben nem cigány társaiktól. Ha ez az elkülönítés csak részleges, akkor leginkább azokra a társaikra vonatkozik, akik az adott iskola által „megtartandó”, vagy valamiféleképpen preferált nem cigány tanulókat jelentik.

Ez az arány némileg módosul, ha leszámítjuk azokat a korrekciós és előkészítő osztályokat, amelyek legfeljebb az első két évfolyamon működnek. Így 8,07%-os értéket kapunk, amely értékre igaznak tartjuk azt, hogy a cigány tanulók ekkora hányadát általunk rossznak vélt pedagógiai koncepció alapján különítik el nem cigány társaiktól.

Az elkülönítést – minden további következményével együtt – a cigány gyerekek iskolai sikertelenségének okai között tartjuk számon.

A nyelvtanulás alóli felmentések

Az e témával kapcsolatos adatgyűjtést 1996 őszén végeztük el 33 iskola ismételt felkeresésével.

Az idegen nyelv tanulása alóli való felmentés jellemzően azon a pedagógiai megfontoláson alapul, hogy az adott tanulónak már a magyar nyelvvel is komoly problémái vannak. Az az egy-két év, ameddig a fiatal egy idegen nyelv tanulásával próbálkozott, a tanárok véleménye szerint bebizonyította, hogy felesleges őt újabb kudarcokkal terhelni.

A felmentés kimondott indoka azonban legtöbbször mégis a szülői kérésre való hivatkozás. A döntés a jelen gyakorlat szerint a Nevelési Tanácsadóra hárul. Feltételezzük, hogy azok a tanulók, akik anyanyelvi problémákkal küzdenek, valószínűleg más tantárgyakból

is meglehetősen rosszul állnak, és rendszerint alacsony státuszú családból kerülnek az iskolába. Nehéz elképzelni bármely szülőről azt, hogy ő maga állna az iskola elé ilyen jellegű kérésével. Valószínűbb, hogy a szülők jobbára elfogadták az iskola javaslatát.

A meglévő hátrányok tehát újabb hátrányt vonzanak. Egy idegen nyelv ismerete nyilvánvalóan javítja a nyelvet tudó tanuló versenyhelyzetét. Könnyebben kerül jobb iskolába, később jobb munkahelyre, ami nyilvánvalóan kedvezőbb jövedelmi viszonyokat eredményez.

Egy iskola minőségét, hatékonyságát ritkán a rossz tanulókkal, hanem inkább a jókkal mérik. Utóbbiaknak kimondottan előny, ha az idegennyelvi órákon az idő nem a lemaradottakkal való foglalkozással telik, hanem az ő fejlesztésükkel.

Nem rossz a felmentés maguknak az iskoláknak sem, főként ha nem csupán egy-két gyermeket mentenek fel, hanem többet. Ilyenkor szervezhető a felmentett tanulóknak – az órend megfelelő alakításával – egy felzárkóztató óra, amely az óraszámok szükségességét tekintve munkahelymegőrzésül is szolgálhat.

Etikátlannak érezzük azt a magatartást, amit három iskolában tapasztaltunk. A nyelv-órák helyett a gyerekek itt különböző felzárkóztató foglalkozásokon vesznek részt. Ezek a foglalkozások azonban részben vagy egészen le is fedik ezeknek az iskoláknak azt a tevékenységét, amire a nemzetiségi fejkvóta plusz összegét fordítják. Így a tanulók a plusz összegért nem egy plusz szolgáltatást kapnak, hanem felzárkóztató foglalkozást – rendszerint – magyar és matematika tárgyakból, ugyanakkor elveszítik azt a lehetőséget, hogy megismerjék egy idegen nyelvet.

Ha egy gyermek küszködik az iskolában, az véleményünk szerint elsősorban az iskola, illetve az iskolarendszer kudarca, és ha ebből fakadóan újabb hátrány szenved el, nem más, mint a hibákat újjal tetőzni.

Ahogy azt már említettük, a tanulók többségét egy-két vagy akár három éves próbálkozás után mentették fel a nyelvtanulás alól. Ezt a döntést a tanárok elsősorban pedagógiai okokra hivatkozva indokolták.

Találkoztunk azonban más példával is, amikor a felmentés automatikus volt, s még a nyelvtanulás megkezdése előtt felmentették a tanulókat az idegen nyelv tanulása alól. Ilyen esetek kizárólag csak a cigány tanulókkal kapcsolatban fordultak elő.

Egy önálló alsó tagozatos iskolában – ahová csakis cigány tanulók járnak – egyáltalán nem tanulnak nyelvet a tanulók, viszont a körzeti általános iskolában, ahova felső tagozatba járnak majd, már 4. osztálytól kezdődően folyik az idegen nyelv oktatása. Így azokat a tanulókat, akik az önálló alsó tagozatos iskolából 5. osztályban bekerülnek a körzeti iskolába, automatikusan felmentik majd az idegen nyelv tanulása alól.

Egy másik példa ugyanebben a témában azt mutatja, hogy az előbbihez hasonló helyzetek nem egyedi esetek. Találkoztunk olyan esettel is, amikor a körzeti általános iskolához három alsó tagozatos tagiskola tartozott. Az említett három iskolából kettőben úgy oldották meg a nyelvoktatást, hogy hetente egy alkalommal beutaztatták a körzeti iskolába a tanulókat. Kivéve azt a települést, ahol minden tanuló cigány volt; közülük senki sem tanult idegen nyelvet.

Az 1996–1997-es tanév első félévében felkeresett 33 iskola közül tizennégyben találtunk öt főnél több, idegennyelv-tanulás alól felmentett tanulót. Ezek száma egyébként összesen 259 volt. Közülük 162 cigány tanuló, ami a felmentettek 62,5%-a. Mivel a felmentések rendszerint nem a nyelvtanulást megelőzően, hanem egy-két évvel a kezdetet követően történnek, ez az aránya a cigány tanulók körében csak a felső tagozaton elérheti a 16–17%-ot is.

A továbbtanulásról

Az iskolákat elsősorban a továbbtanulási adatokkal szokás mérni. A minőséget természetesen nem a szakmunkásképző intézetekbe, hanem inkább a gimnáziumba és a szakiskolába jelentkezők aránya határozza meg. Annál jobb egy iskola, minél többet jelentkezik onnan olyan középfokú oktatási intézménybe, ahonnan a felsőfokú képesítést adó iskolába való továbbtanulás esélye nagyobb.

Az iskolák között meglévő versenyhelyzet, a helyi társadalmi elit gyermekeik érdekében történő nyomása, a pedagógusok kényszerhelyzete, hogy jó eredményeket is felmutassanak, mindez nyilvánvaló oka lehet a követelmények magas szintjének, a tanulás gyors ütemének. E helyzet következtében a tanulók alapvetően két csoportra oszlanak: az egyik csoportba azok tartoznak, akik bírják a tempót és megfelelnek a magas követelményeknek, a másikba azok, akik leszakadnak. Ennek a jelenségnek a következménye a továbbtanulási lehetőségek beszűkülése. Nem vonhatjuk tehát kétségbe, hogy az esetek döntő többségében a továbbtanulás lehetősége elsősorban a tanulónak az általános iskolában elért eredményeinek a függvénye.

Van azonban egy nem, vagy csak nehezen mérhető, de általunk néhány esetben megtapasztalt jelenség: a pedagógusok valamilyen mértékben megtervezik a tanulók jövőjét, s azokból az általunk is ismert „tényezőkből” indulnak ki, hogy magas a középiskolai rendszerből kimaradó cigány tanulók aránya. A középiskolai rendszer magasabb szintje többletköltségekkel terheli a szülőket. Ebből a két tényezőből arra következtetnek, hogy a cigány tanulók úgysem felelnének meg a magasabb követelményrendszernek, és a szülők sem bírnák anyagilag. Esetenként előfordul, hogy a jobb tanulmányi eredmény ellenére gyengébb iskolába irányítják a tanulók egy részét, meggyőzve e döntés helyességétől a szülőket is.

Erről számszerű adatok ugyan nem állnak rendelkezésünkre, ám a továbbtanulási mutatókat több szempontból is megvizsgálhatjuk. Az iskola nagysága, illetve a cigány tanulók iskolán belüli aránya szerinti adatokat a 12. és 13. táblázat mutatja.

	120 tanulónál kevesebb		121–250 tanuló	
	cigány [%]	nem cigány [%]	cigány [%]	nem cigány [%]
Gimnázium	2,3	10,7	4,4	15,9
Szakközépiskola	15,9	25,9	8,2	26,2
Szakmunkásképző	40,9	57,2	59,9	45,0
Szakiskola	22,7	2,3	8,8	3,5
Nem tanult tovább	18,2	0,8	17,0	4,2
6 oszt. gimnázium	0	3,1	1,1	3,0
8 oszt. gimnázium	0	0	0,5	1,6
Cigány tanulók aránya	25,1	0	24,1	0

12/a. táblázat

Továbbtanulási arány az iskolák nagyságát tekintve

	251–500 tanuló		500 tanulónál több		összesen	
	cigány [%]	nem cigány [%]	cigány [%]	nem cigány [%]	cigány [%]	nem cigány [%]
Gimnázium	2,7	20,3	0	26,5	3,27	19,43
Szakközépiskola	10,1	30,5	4,3	26,0	9,57	22,37
Szakmunkásképző	62,2	40,9	73,9	38,1	59,44	42,92
Szakiskola	9,4	3,9	17,4	3,1	11,08	3,49
Nem tanult tovább	12,2	1,9	4,3	0,6	14,6	2,27
6 oszt. gimnázium	3,3	1,5	0	2,8	1,7	2,33
8 oszt. gimnázium	0	1,3	0	2,8	0,25	1,61
Cigány tanulók aránya	16,6	0	6,1	0	18,06	0

12/b. táblázat

Továbbtanulási arány az iskolák nagyságát tekintve

	0–10%		10–20%	
	cigány [%]	nem cigány [%]	cigány [%]	nem cigány [%]
Gimnázium	0	25,8	0,9	20,6
Szakközépiskola	20	28,5	11,2	30,5
Szaktanulmányképző	80	36,7	65,4	39,7
Szakiskola	0	5,0	12,1	2,8
Nem tanult tovább	0	0,7	6,5	1,1
6 oszt. gimnázium	0	0	2,8	3,6
8 oszt. gimnázium	0	3,3	0,9	1,6
Cigány tanulók aránya	4,73	0	14,5	0

13/a. táblázat

Továbbtanulás a cigány tanulók iskolán belüli aránya szerint

	20–40%		40% felett		összesen	
	cigány [%]	nem cigány [%]	cigány [%]	nem cigány [%]	cigány [%]	nem cigány [%]
Gimnázium	3,8	16,8	5,5	13,7	3,27	19,43
Szakközépiskola	9,2	26,4	6,6	23,0	9,57	22,37
Szaktanulmányképző	57,6	46,0	52,7	54,7	59,44	42,92
Szakiskola	10,9	3,6	12,1	2,9	11,08	3,49
Nem tanult tovább	16,3	3,3	23,1	5,7	14,6	2,27
6 oszt. gimnázium	2,2	2,6	0	0	1,7	2,33
8 oszt. gimnázium	0	1,2	0	0	0,25	1,61
Cigány tanulók aránya	20,1	0	39,5	0	18,6	0

13/b. táblázat

Továbbtanulás a cigány tanulók iskolán belüli aránya szerint

A fenti táblázatok adataival kapcsolatban néhány jelenség magyarázatra szorul. A legfeljebb az, hogy a továbbtanulók körében megjelenő cigány tanulói arány mindig az általunk felállított besorolási kategória alsó értékéhez közelít, illetve egy esetben át is lépi azt.

Ezeket az adatokat összevetve más táblázataink hasonló adataival, jelentős eltérést tapasztalunk. Az eltérés oka kétféleképpen magyarázható:

– az iskolai cigány tanulói arány az egész iskolára vonatkozik; általánosan megfigyelhető az, hogy az alsó tagozatban lényegesen magasabb és növekvő a cigány tanulók aránya, ami elsősorban nem a cigány népesség nagyobb mértékű szaporodását jelenti, hanem inkább a nem cigány lakosság csökkenő mértékű gyarodását;

– a másik ok abban a tényben rejlik, amelyről több iskolában is jelzést kaptunk. Az ezekben az iskolákban tanuló cigány tanulók közül kevesen, avagy senki sem jut el a 8. osztályig. Fontos megjegyezni, hogy ez a sehol nem megjelenő hiányzó létszám nem azonos a rendszeres iskolába járás alól felmentettek számával.

Valamely korcsoport iskolai pályafutásának teljes felméréséhez nyilvánvalóan longitudinális módszerre volna szükség. Erre azonban nem volt lehetőségünk. Adataink tehát nem egy korcsoport képét tükrözik, hanem csupán az 1994–95-ös tanévben a 8. osztályt befejezett tanulókról vallanak.

Táblázatunkból kiderül, hogy az 1994–1995-ös tanévben végzett cigány tanulók 12,84%-a tanult tovább érettségit adó intézményekben – nem számolva a 6. illetve 8. osztályos gimnáziumokban tanulókat. Ez az arány az általunk várt – legjobb esetben is 2–3%-os – arányhoz képest meglepő eredmény. Ez az arány néhány százalékkal biztosan kevesebb lenne, ha kutatásunk a teljes korcsoportot vizsgálta volna, gondolva itt azokra a tanulókra, akik el sem jutottak a 8. osztály befejezéséig.

Az érettségi bizonyítványt adó intézményekben továbbtanuló cigány fiatalok esetében érdemes lenne egy olyan szisztematikus kutatást végezni, amely ezen gyermekek családi hátterét, motivációit vizsgálja. Tapasztalataink szerint ugyanis ezeknek a tanulóknak egy jelentős részére igaz, hogy a családjuk „kitört a cigánylétből”, sokan származnak vegyes házasságból.

Harmadik fontos tényezőként meg kell említenünk, hogy ezeknek a fiataloknak egy nagyobb része 7. osztályos korában találkozott a Gandhi gimnázium munkatársaival. Bár koruknál fogva nem kerülhettek be ezen iskola 6 és fél osztályos struktúrájába, de a gimnázium szervezett számukra táborokat, s orientálni próbálta mind őket, mind a szüleiket – és természetesen iskolájukat is –, hogy érettségüket adó intézménybe kerülhessenek. Ez a munka sok esetben sikerrel járt.

Érdemes elgondolkodni afelől, hogy milyen hatást gyakorolni képes intézményeket kell létrehozni, hogy ezek a folyamatok az ország más területein is beinduljanak. Mennyire lehetnek alkalmasak ezen feladat ellátásra olyan, pusztán befogadó jellegű intézmények, mint a tehetséggondozó kollégiumok, melyek létrehozását Kertesi Gábor és Kézdi Gábor ajánlják. Visszatérve azonban táblázatunkhoz, nyilvánvalóan nem csak az érettségüket adó intézményekben tanulók aránya a fontos, hiszen a tovább nem tanuló diákok aránya meghaladja ezt, és szintén jelentős azok száma, akik a munkaerőpiaci pozíciót alig jelentő szakiskolai végzettséget adó iskolákba tanulnak tovább (11,3%).

Feltűnő, hogy nincs igazán különbség az érettségüket adó intézményben továbbtanuló aránya között annak függvényében, hogy mekkora ott a cigány tanulók aránya. Érdekes azonban, hogy ahogy nő a cigány tanulók iskolán belüli aránya, úgy nő a cigány tanulók közül azoknak a száma is, akik nem a szakközépiskolát, hanem a gimnáziumot választják a továbbtanulás céljaul.

De ellentétes folyamat is megfigyelhető: a növekvő cigány tanulói aránnyal párhuzamosan növekszik a tovább nem tanuló diákok aránya is.

Egy óvatos feltételezés szerint ez a folyamat nem feltétlenül jelenti azt, hogy ezen iskolák gyengébbek lennének a többinél, hiszen láthattuk, hogy a magas cigány tanulói aránnyal bíró iskolákban kisebb arányú a tanulók rendszeres iskolába járás alóli felmentése, csökken az évismétlések száma, azaz feltehetően ezek az iskolák több figyelmet fordítanak arra, hogy az iskolájuk arculatát meghatározó cigány tanulók a nyolc osztályt mindenképpen elvégezzék.

Nézzük meg, hogyan is változik ez az eredményességet mutató adat az iskolák nagyságának függvényében. Az adatokat vizsgálva azt mondhatjuk, hogy a fentebb kifejtett gondolatok, az iskolák nagyság szerinti felosztása esetében is megállják a helyüket. Ha a cigány tanulói arányokat sorrendileg megfordítva, mintegy behelyettesítve a nagyság szerinti felosztásba és azt állítván, hogy ami igaz a fentiekben leírt 40%-os cigány tanulói aránnyal bíró iskolák tekintetében, az nagyjából igaz a 120 főnél kisebb iskolákra, és így tovább.

Felvett adataink mennyisége – bár nem tűnik kevésnek a megvizsgált iskolák száma – nem igazán teszi lehetővé egyértelmű tendenciák kirajzolódását. Ez kiderülhet az iskolák mintán belüli eloszlását mutató táblázatból (*V. melléklet*), ahol csak ott tüntettük fel a százalékos arányt, ahol az adott kategórián belül a vizsgált iskolák száma több mint öt. Ezek a számok tájékoztatásul szolgálhatnak. Egyértelmű tendenciák rajzolódnak azonban ki az iskolák ezen felosztásában akkor, ha a cigányság településen belüli helyzetét nézzük.

	gimnázium [%]	6-8. oszt. gimnázium [%]	szakközép- iskola [%]	szakmunkás- képző intézet [%]	szak- iskola [%]	nem tanult tovább [%]
nem integrált helyzetű településen működő iskola	4,02	2,01	12,56	59,79	13,06	8,54
integrált helyzetű településen működő iskola	2,52	2,02	6,56	59,09	9,09	20,07

14. táblázat

A továbbtanulók aránya a cigányság településen belüli helyzetét tekintve

Látható, hogy azokban az iskolákban lényegesen jobbak a mutatók, ahol a településen harmonikusabb együttélés tapasztalható a cigány és a nem cigány lakosság között. Ez tovább erősíti azt a feltételezésünket, hogy számtalan változótól függ az, hogy milyen az iskolákban a cigány tanulók helyzete, de mindenekelőtt az játszik szerepet, hogy egy-egy adott iskolán belül hogyan viszonyulnak ezekhez a gyermekekhez, mit és milyen módon tesznek értük.

A viszony meghatározója pedig – a pedagógus személyisége mellett – erősen függ az iskolát magában foglaló település vagy települések milyenségétől.

Az eddig leírtakban az iskolákban összegyűjtött információk és tapasztalatok alapján megpróbáltuk megfogalmazni, hogy az iskolai élet egyes dimenziói milyen módon befolyásolhatják a gyermekek és elsősorban a cigány gyermekek iskolai sikerességét, sikertelenségét. A továbbiakban a család és az azt körülvevő társadalmi környezet hatásait vizsgáljuk a gyermekek iskolai sikerességének szempontjából.

A család és az iskola közti összefüggések az iskolai sikertelenség tükrében

Értékközpontosság a családon belül

Általánosan elfogadott tény, hogy gyermek- és ifjúkorban az értékek kialakulását meghatározó hatások túlnyomó többsége a családból és az iskolából érkezik. Vizsgálatunk szempontjából igen nagy jelentőséggel bír, hogy a tanulás, a tudás miként jelenik meg a gyermekek életében? Az élet mely tényezői hatnak meghatározóan a tanulás – akár pozitív, akár negatív – értékékként való elfogadására? Mely értékközvetítő tényező hatása érvényesül meghatározó módon a gyermek értékrendjének kialakulásakor? Hogyan kapcsolódik az értékközpontosság az iskolai sikerességhez?

A család szerepe az értékek kialakulásában

A gyermekek iskolai sikerességének vizsgálatánál meghatározó jelentőségű tényező, hogy a tanulás elfogadott, pozitív értékékként jelenik-e meg a családok életében?

Számos vizsgálat – köztük jelen kutatásunk – tapasztalatai azt mutatják, hogy a mai magyar társadalomban meggyengült az otthoni nevelés értékközpontosságának szerepe. Ennek okát főként a házasságok instabillá válásában kereshetjük. Ezt az instabilitást nem csupán a válások magas száma igazolhatja, hanem a családon belüli kohézió gyengülése is. Ennek a gyengülésnek látható jele a gyermek iskolai előmenetelével kapcsolatos – általunk is oly sokszor tapasztalt – szülői érdektelenség. Ez az érdektelenség általánosan jellemző jelenség, nem kizárólag a cigány családokra vonatkoztatható sajátosság.

Jelenleg a családok nagy részénél az értékformálás léhelyzet-függő jelenség. Az egyetemes értékek jobbra elvesztették érvényességüket, és helyükre az aktuális helyzetnek megfelelő – alapvetően érdekközpontosság – cselekedetek kerültek.

Azoknál a családoknál, ahol megfigyelhető valamilyen értékközpontosság törekvése, a gyakorlati ismeretek átadása erősödött fel. Ez a fajta értékrend eleve nem becslési nagyrá az iskolai típusú tudást. Ezáltal a tudás nem jelenik meg célként, és a tanulás sem eszközként, amivel valamely célt el lehet érni.

Ebből adódóan nyilvánvaló, hogy a tehetséges gyermekek egy része elveszik, mivel alkalma sem nyílik, hogy bizonyíthassa, mire lenne képes. Ezért meghatározó, hogy valaki milyen településen, illetve milyen családba születik.

A tudás „devalvációját” fokozza az értelmiségi pályák tekintélyének napjainkban tapasztalható csökkenése, a tanulásba történő befektetés más „befektetések” megtérülési idejével szembeni lényegesen hosszabb ideje. (3)

Erthető tehát, hogy miért szerepel oly jelentős részben a továbbtanulási célok között a „jó szakma” megszerzése. A szakmunkásképző intézet elvégzéséhez elegendő három év, és a fiatal tizenhétéves korában már önálló keresettel, szakmával rendelkezhet.

Ahhoz, hogy a családon belüli értékorientációs folyamatokról átfogóbb képet kapjunk, szükségesnek tartjuk röviden ismertetni a szóban forgó családok és települések néhány meghatározó jellemzőjét.

A vizsgálatunkban szereplő családok több mint kétharmad része 1000 fő alatti kistele-pülésen él. Ez a térség köztudottan aprófalvas településszerkezetéből adódik. E helyzet-ből fakadó gyakori jelenség, hogy valamely adott iskola vonzáskörzetéhez 4–12 telepü-lés tanuló is tartozhatnak.

A megyék úthálózata, a helyközi autóbuszjáratok menetrendje, a magángépjárművek viszonylag alacsony száma – és fenntartási költségük magas volta – nagymértékben erő-síti az adott település elhelyezkedéséből adódó, amúgy is meglévő hátrányokat.

A település elhelyezkedése érzékelhetően negatív hatással van a családok mindennap-jainak különböző dimenzióira, mint például a munkavállalási esélyek, a kulturális prog-ramokhoz, sportlehetőségekhez, orvosi, egészségügyi ellátáshoz való hozzájutás lehető-sége stb.

A társadalmi javak reprodukciójában vállalt szerep tekintetében számunkra a munka-vállalási lehetőségekhez való hozzájutás az érdekes. Ezért ezt a kérdést részletesebben is megvizsgáltuk. Annál is inkább, mivel a rendszeres munka, illetve a munkanélküliség nagyba befolyásolja a családon belüli értékorientációt.

Munkavállalási esélyek

A már említett, földrajzilag elzárt helyen fekvő települések egyikén sincs olyan jelen-tős munkahely, amely a helyi munkavállalók nagyobb részét foglalkoztatni tudná. A leg-több településen a helyi termelőszövetkezetek az elmúlt hat–hét évben leépültek, illetve megszűntek. Ezzel a település addigi legfőbb munkahelye is megszűnt.

A munkavállalóknak nem maradt más választásuk, mint a környező nagyobb települé-sek, városok munkahelyein történő elhelyezkedés. Azonban egy esetleges létszámcsök-kentésnél ugyancsak a „bejárók” kerültek az elbocsátási lista elejére. Ennek oka, hogy egyrészt a munkáltatónak többletkiadást jelent az utazási támogatás biztosítása, másrészt ők azok a munkavállalók, kik többnyire a legképzetlenebb dolgozók csoportját alkotják.

A rendszeresen munkába járók számának csökkenésére a helyi autóbuszjárat forga-lomszervezése is reagál: az utasszám csökkenésével csökken az adott településre induló járatok száma. Szélsőséges esetben ez azt is jelentheti, hogy napjában mindössze két já-rat indul és érkezik a településre: egy reggel, egy pedig este.

A munkaerőpiacon való újbóli megjelenést a munkavállalók – az előbbieken már em-lített – igen alacsony iskolai végzettségi is nehezíti, ami egyben hozzájárul az eddig leírt folyamat beindulásához.

Ez a társadalmi helyzet a kilátástalanság és a reménytelenség érzetét erősíti az érintett családok életében, és egyben meghatározó hatást fejt ki a célok és értékek alakulására.

Mindezek alapján világossá válhatnak azok a társadalmi és gazdasági körülmények, amelyek hatására a családok sokszor a gyermekük valós képességei alatt határozzák meg a továbbtanulás által elérendő célt.

Az az életpálya, melyet a szülők gyermeküknek szánnak, a család élethelyzetéhez ké-pest többnyire adekvát döntés, de nem feltétlen a gyermek képességeihez igazodó válasz-tás. A tehetséges gyermekek esetében az elérendő célt a szülők mindig a képességekből adódó lehetőségek alatt határozták meg.

Tapasztalataink alapján elmondható, hogy a tanulás nem jelenik meg az alacsony iskolai vég-zettségű családok egy jelentős részénél pozitív értéként. Ennek oka egyrészt az, hogy a szülők nem bíznak a tanulásba történő befektetés megtérülésében, másrészt teljességgel elképzelhet-ten a számukra, hogy gyermekük egy alapjaiban másfajta életet éljen, mint amelyet ők élnek.

Ez az értékpreferencia azonban nem a cigánysághoz vagy a nem cigánysághoz köthe-tő, hanem sokkal inkább a szülők iskolai végzettségéhez.

Az iskolai előmenetelt befolyásoló családi tényezők

Kutatásunkból kiderül, hogy ha a szülő iskolai végzettsége nem haladja meg a nyolc általános iskolai osztályt, a gyermek tanulmányi átlaga csak nagyon ritka esetben jobb, mint 2,2–2,8 (vizsgálatunkban csak az adott év ötödik osztályát végző tanulók szerepeltek). Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik a szülő, annál jobb a gyermek tanulmányi átlaga. Természetesen a jeles átlag eléréshez nem „kizáró ok”, ha a szülő iskolai végzettsége nyolc általános iskolai osztály, azonban a minta nagyságát tekintve megalapozottan jelenthetjük ki, hogy ritka az ilyen eset.

A szülők iskolai végzettsége közvetlenül is befolyásolja a gyermek iskolai sikerességét, sikertelenségét. Ez a közvetlen hatás a tanuló otthoni felkészülésénél jelentkezik.

A családlátogatások során gyakran szóba került, hogy a szülők általában nem tudnak gyermekeiknek segíteni a házi feladat megoldásában. Legtöbbször az idegen nyelv tanulásánál merült fel ez a probléma.

Itt kapcsolódik ismét a társadalmi, anyagi helyzet az iskolai sikerességhez. A pedagógusok gyakran említették problémaként a napközis foglalkozások megszűnését. A megszűnés oka kivétel nélkül az volt, hogy az iskola nem tudta fizetni a napközis pedagógus bérért. Az általános költségsökkentésnél legelőször a napközis foglalkozást szüntették meg. Ezzel az iskola – közvetve a települési önkormányzat – minimális kiadást takarít meg.

A napközi nélküli iskola azonban számos megoldandó problémát teremt. Lényegében a szülők munkavállalásánál leírt kényszerpályához hasonló helyzetbe kerülnek a gyerekek is. A legtöbb esetben éppen azon családok gyermekeit sújtja ez a helyzet, amely családok felnőtt tagjai az előbbieken már leírt kényszerpályán kénytelenek mozogni.

Igen gyakran találkozunk olyan helyzettel, amikor az adott iskola beiskolázási körzetéhez több, a szomszédos településeken lakó tanuló is tartozik. Iskolabusz nem közlekedik a települések között, hanem a helyközi járat menetrendjét alakították ki úgy, hogy viszonylag megfelelő időben az összes tanulót hazaszállítsa.

A probléma az, hogy minden évfolyam számára más-más időpontban ér véget a tanítás. Az utolsó óra és az autóbusz indulása közötti időszakot eddig a napköziben töltötték a gyerekek. Tanári felügyelettel, rendszerint a házi feladat megoldásával. Ha tanulás közben felmerült valamilyen kérdés, ott volt a tanár, aki segítette azt megoldani. Így a folyamatos felkészülés – legalább egy minimális szinten – biztosítva volt.

A napközi foglalkozások megszűnésével ez a lehetőség teljesen elveszett. A szülők nem tudnak otthon segíteni a lecke megoldásában. Gyakran számon sem kérik a gyermek-től, hogy készül-e a másnapi óráira. Az iskolában tanító pedagógusok elmondása alapján ez a helyzet sok gyermeknél az addigi tanulmányi átlag jelentős romlását eredményezte.

A családok anyagi helyzetének romlása is esetenként ugyanezt a folyamatot eredményezi. Az elmúlt néhány évben némely család anyagi helyzete olyan mértékben romlott, hogy már nem tudják befizetni a napközi térítési díját. Ebben az esetben az előbbihez hasonló folyamat játszódik le. Egy jelentős különbség esetenként megfigyelhető: ha a családban nincs pénz a napközi térítési díját befizetni – így a gyermek nem is étkezik az iskolában –, akkor előfordulhat, hogy otthon sem eszik meleg ételt. A tanárok meglátása szerint egyre gyakoribb ez a jelenség.

A cigány családok helyzetét vizsgálva elmondható, hogy az esetek többségében az előbbieken felsorolt negatív tényezők majdnem mindegyike megtalálható, így a negatív hatásuk is együttesen jelentkeznek. Helyzetük megváltoztatása sok esetben reménytelennek látszik. Elképzelhető, hogy a problémák valamelyikét képesek lennének megoldani, azonban az még mindig csak egy lenne a sok közül.

Az ilyen helyzetben lévő családokban felnövekvő gyermekeknek sok esetben az optimális körülmények között felnövő gyerekekhez képest többszörös erőfeszítést kell kifejteniük ugyanazon eredmény eléréséhez.

Természetesen tény, hogy a nem cigány családok között is számos család küszködik ugyanazokkal a problémákkal, mint egyik-másik cigány család. Éppen ezért elmondhatjuk, hogy ez szintén nem a cigánysághoz vagy a nem cigánysághoz kötődő probléma.

Látnunk kell azonban azt is, hogy a cigányság számarányát tekintve, lényegesen több család él abban a társadalmi helyzetben, amely ezeket a problémákat generálja, mint számarányukhoz képest a nem cigány lakosság. Így érthetőbbé válik, hogy miért jelennek meg ezek a problémák nagyobb számban a cigány tanulók körében.

Mindent egybevetve elmondhatjuk, hogy a család szerepe a gyermek iskolai sikerességében meghatározó, de nem egyértelműen felelőssé tehető tényező. Nagyon sok objektív hatás összességében pontosul egy-egy család életében és ezek összessége határozza meg azt a társadalmi helyzetet, amely feltehetően az adott családban élő gyermek iskolai sikertelensége okának tekinthető.

Összefoglalás

Kutatásunk tapasztalatainak összefoglalásaként egy gondolati modellel próbáljuk meg szemléletesebbé tenni az eddig leírt iskolai és családi-társadalmi hatásokat, amelyek a cigány gyerekek iskolai sikerességében, sikertelenségében meghatározóak lehetnek.

Képzelnünk el száz általános iskolás korú cigány tanulót és képzeletben kísérik végig a jelen iskolarendszerbeli pályafutásukat.

Az elképzelt száz főből 15–17 gyermek nem kerül be a normál iskolai oktatásba. Ők valamilyen speciális vagy kiegészítő tagozaton, iskolában folytathatják tanulmányaikat. A normál iskolai rendszerbe kerülő tanulók közül legalább 27 fő egyszer biztosan évet ismétél; 3 tanulót valamilyen oknál fogva felmentenek a rendszeres iskolába járás alól; 13 fő nem fog idegen nyelvet tanulni; 8 cigány tanulót – valamilyen nem segítő szándékkal – elkülönítenek nem cigány társaiktól. Végül 15 tanuló nem tanult tovább, és a továbbtanulók közül is 11 a leggyengébb képzési formát, a szakiskolát fogja választani.

A fentiekben illusztrációként használt adatok között jelentős átfedések vannak, tehát nem lehet abszolút értelemben kezelni azokat. Mindezeket figyelembe véve mégis látható, hogy a cigány gyerekek legkevesebb 40%-át valamilyen kudarc éri az oktatásban töltött idő alatt.

A valamely intézményrendszer működésében megjelenő problémák okát nem lehet egyértelműen a „szolgáltatást” igénybe vevők magatartásában keresni. Főleg akkor, ha az intézményrendszernek az a célja, hogy megpróbáljon mindenki számára egyforma esélyt biztosítani az ott történő eseményekben való részvételre. Amennyiben ez nem sikerül és behatárolható az a csoport, amelynél bizonyos problémák halmozottan jelentkeznek, akkor az intézményrendszer munkájában valami nem működik megfelelően.

Minden jel arra mutat, hogy újra kell gondolni az iskolai oktatás szerepét és feladatait. Erre termet kiváló lehetőséget a Nemzeti Alaptanterv. A meglévő problémák orvoslásának megkezdése előtt elengedhetetlen az adott helyzet minél pontosabb felmérése, a problémák okainak kiderítése.

Ha mindezeket a cigány gyermekek oktatásának hatékonyabbá tételére vonatkoztatjuk, a változtatás egyik legfőbb akadályát a cigány gyerekekkel és a cigánysággal kapcsolatban az iskolákban megfigyelhető szemlélet merevségében és a sztereotípiákban való gondolkodásban látjuk.

A felkeresett 85 iskola mindegyikében megkérdeztük az iskola igazgatóját és néhány pedagógust – összesen 269 megkérdezettől van szó –, hogy miben látják a cigány gyermekek iskolai sikertelenségének főbb okait. Kérdésünkre a következő válaszok születtek:

A kudarc okaként a válaszadók leggyakrabban a családi háttérrel említették. Konkrétan a családi motivációt és a gyermek tanulmányi előmenetelére való oda nem figyelmet jelölték meg fő okként. Ide kapcsolódik még a szülő alacsony iskolai végzettségének és a pozitív szülői minta hiányának az említése is, valamint az a tényező, hogy a szülők nem segítenek a tanulóknak az otthoni felkészülésben.

A válaszok alaposabb vizsgálatánál a következő ellentmondást véltük felfedezni: Az alacsony iskolai végzettségű szülők legalább 20 évvel ezelőtt fejezték be iskolai tanulmányaikat. Az azóta eltelt időben az iskolák követelményszintje és az átadott tudás mennyisége a sokszorosára nőtt. Mivel a szülők alacsony végzettségűek, valószínűleg annak idején ők sem sajátították el az akkori tananyag nagy részét. Közülük nyilvánvalóan csak kevesen képesek a jelen iskolai követelmények diktálta tudásszint elsajátításában gyermeküknek segíteni. A sokszor kedvezőtlen anyagi helyzet miatt különórák finanszírozására nincs lehetőség. A napközis foglalkozások megszűnésével a tanári segítséggel való felkészülés esélye is megszűnt. A tényeket józanul végiggondolva, nem igazán várható el a szülőktől, hogy érdemben segítséget tudnának nyújtani gyermekük otthoni felkészülésében.

Mindazonáltal az iskola részéről érezhető egyfajta felelősségáthárítás is, mondván „azért tanul rosszul a gyerek, mert nem segítenek otthon”. Vajon nem az iskola feladata lenne, hogy megtanítsa a diákokat tanulni, illetve az, hogy a tananyagot elsajátíttassa?

Általában túlzónak érezzük a tanulókkal szembeni elvárásokat. Az iskolai követelményszint jellemzésére szolgálhat a következő példa: Az egyik általunk felkeresett iskolában elmondták, hogy a negyedik osztályos tanulókkal megoldatták az intézmény németországi testvériskolájában a kilencedik évfolyamos tanulóknak összeállított matematika feladatlistát. Az eredmény 78%-os lett. Véleményünk szerint a példa magáért beszél.

A cigány gyermekek iskolai sikertelenségéről szóló pedagógusi vélemények felsorolását folytatva, a második leggyakoribb okként a „cigányos létformát” említették a válaszadók. Amikor arra kértük őket, hogy definiálják, mit értenek a „cigányos létforma” alatt, akkor a „korai nemi érettség”, „a munka utálatát”, az „alkoholizmust”, a „bűnöző életmódot” és az „agresszivitást” említették erre jellemzőként. Az előbbieken leírt sztereotip gondolkodásmódot – véleményünk szerint – ezek a válaszok jól láthatóan tükrözik.

Gyakran indokolták a cigány tanulók iskolai sikertelenségét a megkérdoztetek a „rosszabb genetikai állománnyal” is, miszerint a „cigány nők rosszabbul viselik a terhességet”, a gyerekek „gyengébb képességűek”, „nincs kitartásuk”. Ezen válaszok alapján az iskolát akár fel is lehetne menteni a felelősség alól, mondván, hogy „hiába próbálunk mi mindent megtenni, ezek a gyerekek ilyenek”.

Azok a válaszadók, akik megpróbálták tárgyilagosan közelíteni a kérdéshez, véleményükben arra utaltak, hogy jelentős gondot jelent az óvodai képzés hiánya és az iskolai oktatás nem mindig megfelelő színvonala. Ez utóbbi indoklásakor kifejtették, hogy több odafigyelés, differenciáltabb feladatválasztás lenne célszerű, de ez a kapacitás vagy az idő hiánya miatt nem megvalósítható.

Véleményünk szerint az előbbieken említett okok között található olyanok is, amelyek valóban befolyásolhatják a tárgyalt problémát. A legfőbb gondot mégis a jelenlegi szemlélet és a gondolkodásmód merevségében látjuk. Az a tény, hogy a válaszok sem egyetlen tényezőre vezették vissza a sikertelenség okát, igazolhatja azt az állításunkat, hogy nem lehet egyetlen okot, hatást, tényezőt kiválasztani és kijelenteni, hogy például a család, illetve az oktatási rendszer, netán a társadalom az oka a cigány tanulók iskolai sikertelenségének.

Mindezek ellenére nem szabad elfelejteni, hogy a kudarcélmény alapvetően az iskolában, az iskolai munkával kapcsolatosan éri a gyermekeket. Ez az alaphelyzet olyan feladat elé állítja az ezen változtatni kívánókat, hogy újragondolják az oktatáspolitikai egészét, a szülő és az iskola kapcsolatát, valamint az oktatás szülőkre háruló részét.

A pedagógusok számára is feladatot jelent, ha szeretnék elmélyíteni a cigány tanulókkal való kapcsolatukat. Véleményünk szerint ehhez elengedhetetlen, hogy a pedagógusok többet tudjanak a cigányságról. Ezzel kapcsolatban megjegyezzük, hogy az iskolák könyvtáraiban jelenleg nincs olyan irodalom, amely a cigánysággal foglalkozna, a pedagógiai intézetek nem szerveznek cigány gyerekek oktatásával kapcsolatos to-

vábbképzéseket, a tanárképző főiskolák hallgatói csak nagyon kevesen tanulnak – ha tanulnak egyáltalán – romológiát stb.

Minden általunk felkeresett iskolában, az igazgatókkal folytatott beszélgetések során megkérdeztük, hogy milyen cigányok (beás, lovári stb.) élnek a településen. Az igazgatók jelentős része nem tudott erre a kérdésre pontosan válaszolni.

A megkérdezettek jelentős része több mint tíz éve igazgató és akár évtizedek óta a településen él. Az, hogy annyit sem tud a helyi cigányságról, hogy azok a cigányok mely csoportjához tartoznak, számunkra azt jelenti, hogy a cigánysággal kapcsolatos érdeklődésük eddig terjed.

Ezeket a hiányosságokat fel kell számolni, s problémaközpontú képzéseket kell indítani. Az ilyen módon megszerzett tudás megváltoztathatja a hétköznapi gondolkodás sztereotípiái által meghatározott gondolkodási és cselekvési rutint, amely változás az eredményességi mutatók javulását, tágabb hatásként pedig talán az adott településen élő cigánysággal való integráltabb együttélést eredményezheti.

Jegyzet

(1) PI.: KERTESI GÁBOR: *Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon*. Közgazdasági Szemle, 1995. január; RÉGER ZITA: *A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai*. Szociálpolitikai Értesítő, 1984. 2. sz.; CSONGOR ANNA: *A cigány gyerekek iskolái*. = *Cigánylét*. Bp. 1991; LISKÓ ILONA: *Kudarcok középfokon*. Medvetánc, 1986. 4. sz.

(2) KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR: *Szakértői jelentés egy országos cigány középiskolai kollégiumi és tehetség gondozó hálózat tervéhez*. A Művelődési és Közköztudományi Minisztérium Etnikai és Nemzetiségi Főosztálya részére, 1995. március – Tanulmányunkban ezen munkából idézünk. Mivel az idézetek gyakran nem szó szerinti recitálások, hanem bizonyos részek tartalmának összefoglalásai, ezért az idézeteknél pontos oldalszámot nem áll módunkban megadni.

(3) V.ö.: BOROS LÁSZLÓ: *Társadalmi reprodukció, család, iskola*. In.: *Érték, iskola, család*. Szerk.: BOROS LAJOS. Bp. Akadémiai Kiadó 1993.

Mellékletek

A cigány tanulók iskolán belüli aránya	Az iskolák tanulólétszám szerinti nagysága			
	120 tanulónál kevesebb	Iskolák száma	121–250 tanuló	Iskolák száma
0–10%			cigány bukásarány: 50,0% össz. évismétlő/össz. tanuló: 9,9% cigány évism./össz. évism.: 45,0% cigány tanulói arány: 8,9%	1
10–20%	cigány bukásarány: 21,4% össz. évismétlő/össz. tanuló: 9,17% cigány évism./össz. évism.: 40,0% cigány tanulói arány: 17,1%	3	cigány bukásarány: 18,0% össz. évismétlő/össz. tanuló: 6,4% cigány évism./össz. évism.: 46,1% cigány tanulói arány: 16,4%	4
20–40%	cigány bukásarány: 27,6% össz. évismétlő/össz. tanuló: 12,2% cigány évism./össz. évism.: 71,1% cigány tanulói arány: 31,5%	7	cigány bukásarány: 26,2% össz. évismétlő/össz. tanuló: 12,4% cigány évism./össz. évism.: 62,8% cigány tanulói arány: 29,6%	17
40%-nál több	cigány bukásarány: 21,3% össz. évismétlő/össz. tanuló: 11,9% cigány évism./össz. évism.: 90,0% cigány tanulói arány: 50,6%	3	cigány bukásarány: 26,2% össz. évismétlő/össz. tanuló: 19,5% cigány évism./össz. évism.: 76,4% cigány tanulói arány: 56,9%	8

I/a melléklet

A cigány tanulók évismétléssel kapcsolatos adatai a különböző iskolatípusokban

A cigány tanulók iskolán belüli aránya	Az iskolák tanulólétszám szerinti nagysága			
	251–500 tanuló	Iskolák száma	500 tanulónál több	Iskolák száma
0–10%	cigány bukásarány: 30% össz. évismétlő/össz. tanuló: 6,7% cigány évism./össz. évism.: 45,0% cigány tanulói arány: 10,0%	1	cigány bukásarány: 23,5% össz. évismétlő/össz. tanuló: 7,5% cigány évism./össz. évism.: 22,4% cigány tanulói arány: 7,2%	2
10–20%	cigány bukásarány: 44,6% össz. évismétlő/össz. tanuló: 16,2% cigány évism./össz. évism.: 41,6% cigány tanulói arány: 15,1%	5		
20–40%	cigány bukásarány: 27,9% össz. évismétlő/össz. tanuló: 11,5% cigány évism./össz. évism.: 65,2% cigány tanulói arány: 27,0%	5		
40%-nál több	cigány bukásarány: 23,0% össz. évismétlő/össz. tanuló: 10,3% cigány évism./össz. évism.: 93,5% cigány tanulói arány: 42,0%	1		

I/b melléklet

	„Faji szempontok alapján létrehozott cigány osztályok			Korrekción, vagy előkészítő céllal létrehozott cigány osztályok			Képességek alapján történő elkülönítés			Az egész iskolára jellemző elkülönítés		
	osztályok száma [db]	tanulók/ cigány t. [fő]	cigány t. aránya [%]	osztályok száma [db]	tanulók/ cigány t. [fő]	cigány t. aránya [%]	osztályok száma [db]	tanulók/ cigány t. [fő]	cigány t. aránya [%]	osztályok száma [db]	tanulók/ cigány t. [fő]	cigány t. aránya [%]
8 osztályos iskola	–	–	–	1	12/12	100	–	–	–	–	–	–
részben párhuzamos osztályokkal működő iskolák	7	107/100	93/45	2	26/20	76,9	4	71,52	73,23	–	–	–
kettő párhuzamos osztállyal működő iskola	–	–	–	–	–	–	4	97/46	47,42	10	243/124	51,02
kettőnél több párhuzamos osztállyal működő iskola	–	–	–	3	41/26	63,4	4	79,38	48,10	–	–	–

II. melléklet

Az elkülönített osztályokban tanuló tanulók eloszlása az elkülönítés szempontjai szerint

	„Faji szempontok alapján létrehozott cigány osztályok			Korrekción, vagy előkészítő céllal létrehozott cigány osztályok			Képességek alapján történő elkülönítés			Az egész iskolára jellemző elkülönítés		
	osztályok száma [db]	tanulók/ cigány t. [fő]	cigány t. aránya [%]	osztályok száma [db]	tanulók/ cigány t. [fő]	cigány t. aránya [%]	osztályok száma [db]	tanulók/ cigány t. [fő]	cigány t. aránya [%]	osztályok száma [db]	tanulók/ cigány t. [fő]	cigány t. aránya [%]
nem integrált helyzetű településen működő iskola	7	107/100	93/45	4	51/37	72,54	7	140/82	58,57	6	156/82	52,64
nem integrált helyzetű településen működő iskola	–	–	–	2	28/21	75,00	5	107/54	50,46	4	87/41	47/12

III. melléklet

Az elkülönített osztályokban tanuló tanulók eloszlása a település integráltsága szerint

	8 osztályos iskolák	iskolák, részben párhuzamos osztályokkal	iskolák, két párhuzamos osztállyal	iskolák, 16-nál több osztállyal	összesen
iskolák száma	38	17	11	12	78
osztályok száma	204	200	176	283	963
cigány osztályok száma	1	14	13	7	35
adott iskolákba járó cigány tanulók száma	1919	1145	711	893	4668
cigány osztályokba járó tanulók száma	12	172	170	12	408
cigány tanulók aránya a cigány osztályokban	100%	77,60%	37,00%	53,30%	53,30%
cigány osztályba járó cigány tanulók száma az összes cigány tanulóhoz képest	0,62%	15,02%	23,90	7,16%	8,74%

IV. melléklet

Az elkülönített osztályokban tanuló tanulók eloszlása az iskolák osztály-struktúrája szerint

A cigány tanulók iskolán belüli aránya	Az iskolák tanulólétszám szerinti nagysága			
	120 tanulónál kevesebb	121–250 tanuló	251–500 tanuló	500 tanuló felett
10–20%	– – – – –	gimnázium: 5% 6–8 oszt. gimn.: 5% szakközéiskola: 20% szakmunkásképző: 55% szakiskola: 5% nem tanult tovább: 10%	gimnázium: – 6–8 oszt. gimn.: 4,4% szakközéiskola: 10,4% szakmunkásképző: 68,6% szakiskola: 10,4% nem tanult tovább: 5,9%	– – – – – –
20–40%	gimnázium: – 6–8 oszt. gimn.: – szakközéiskola: 20% szakmunkásképző: 48% szakiskola: 12% nem tanult tovább: 20%	gimnázium: 3,2% 6–8 oszt. gimn.: 2,1% szakközéiskola: 6,4% szakmunkásképző: 57,4% szakiskola: 11,7% nem tanult tovább: 19,1%	gimnázium: 6,2% 6–8 oszt. gimn.: 3,1% szakközéiskola: 9,2% szakmunkásképző: 61,5% szakiskola: 9,2% nem tanult tovább: 10,8%	– – – – – –
40% felett	– – – – –	gimnázium: 5,9% 6–8 oszt. gimn.: – szakközéiskola: 7,3% szakmunkásképző: 64,7% szakiskola: 5,9% nem tanult tovább: 16,1%	– – – – – –	– – – – – –

V. melléklet

Továbbtanulási mutatók csak a cigány tanulókat nézve