

## FIÚ FOCI – ROMA TÁNC

### ALAKULÓBAN A CIGÁNY KISEBBSÉGI OKTATÁS

SZERETNÉM ÍRÁSOMBAN BEMUTATNI, HOGYAN ÉRVÉNYESÜL Magyarországon a cigány gyerekek tanuláshoz, személyiségük kibontakoztatásához való joga. Továbbá szeretnék néhány tény részletes körülményével beszámolni arról, hogyan válnak a cigány de önmagukat nem kisebbségi származásúnak tartó gyerekek a csupán adminisztratív módon zajló cigány kisebbségi oktatás alanyaivá. Tanulmányomban, bár röviden, de kitérek a cigány gyerekek kiegészítő iskolába való áthelyezésének kérdésére. S végül, de nem utolsó sorban bemutatok egy iskolát, mely a köztudatban már a 80-as évek közepén is inkább a cigányság iskolájának számított. Az elképzelés stádiumában felvázolok egy olyan tervet, mely az adott iskola nevelési oktatási stratégiáját igyekszik a gyerekek és szülei igényeihez, motiváltságához, jövőképehez és nem utolsó sorban a polgárosodó társadalmi elvárásokhoz igazítani.

1993-ban, a kisebbségi törvény bevezetésével a cigányság is jogot kapott hagyományainak, nyelvének, kulturális jellegzetességeinek az iskolában történő megismertetésére, közvetítésére.

Azonban erre semmilyen tanári-tanulói eszköz nem állt és a mai napig nem áll rendelkezésre. 1993 óta sok pozitív lépés történt (1996-ban megjelent a „Cigány pedagógiai program” a Nemzeti alaptanterv követelményrendszere szerint az általános iskolák 1-10. osztálya számára, 1998-ban vált rendelet szintű dokumentummá a nemzeti etnikai kisebbségek nevelésének-oktatásnak irányelveiről szóló miniszteri rendelet mellékleteként a cigány népismeret részletes követelménye. 1998 nyarán cigány népismereti tankönyvek készítésére adott ki az Oktatási Minisztérium pályázati felhívást), de ez még mindig nem elegendő ahhoz, hogy úgy érezzük, a cigány kisebbségi oktatás megfelelő mederben halad.

Azt gondolom, hogy a mindenkor kormányzat cigány kisebbségi oktatás keretein belül szeretne javítani a cigány gyerekek általános sikertelenségén. A közoktatás valóban két akut problémával áll szemben egészen azóta, mióta a cigány gyerekek tömegesen bekerültek a közoktatási intézményekbe, az egyik probléma:

- a sikertelenség, a gyenge tanulmány eredmény mellett, magas a lemorzsolódás aránya, kevesen jutnak be középiskolába;
- a másik probléma az etnikai identitás ápolása, nevezetesen, a cigány nyelvi oktatás lehetőségének megteremtése, a cigány történelem, irodalom, más szóval kultúra és tananyagként való megjelenése intézményi szinten.

Véleményem szerint a két közoktatási feladatot egymástól jól elkülönítve, a céloknak megfelelően körvonalazva kell és szabad megoldani. A cigány kultúra közvetítése valóban a kisebbségi feladatok közé tartozik, de a tanulási sikeresség növelésére tett intézkedések már nem.

Az 1998-ban készült ombudsmani jelentés a következő, alkotmányos, valamint nemzeti, etnikai jogok közoktatásban való érvényesüléséről készült megállapításait tárja az olvasó elé:

- anyanyelvű oktatáshoz való jog,
- hátrányos megkülönböztetés tilalma,
- a jogegyenlőség megvalósulása érdekében az esélyegyenlőtlenség kiküszöbölését célzó intézkedések,
- az identitás szabad megválasztásának joga,
- a kisebbséghez tartozó személyek anyanyelvének, történelmének, kultúrájának, hagyományainak megismeréséhez, ápolásához, gyarapításához, továbbadásához való jog.

A jelentés beszámol arról, hogy a cigány gyerekek oktatása-nevelése során a közoktatási intézmények úgymond egyszerűen megsértik az etnikai és alkotmányos jogokat. Ezek a jogsértések sok esetben nem szándékosak, hanem a felkészületlenség, rossz kutatási következtetéséből adódó stratégiák, rendeleti visszásságok eredménye.

Az oktatás az ország egyik legnagyobb szolgáltató rendszere, amelynek amellet, hogy kötelező feladatot kell ellátnia, a szolgáltatást igénybevevők sajátos érdekeihez is igazodnia kell. Ez vonatkozik a kisebbségi oktatásra is. Az állam kötelessége megszervezni a kisebbségi oktatást ott, ahol annak törvénye feltételei fennállnak.

A nemzeti etnikai oktatást célzó kiegészítő állami támogatás akkor igényelhető, ha a következő feltételek fennállnak:

- a szülői igény a kisebbségi oktatás megszervezésére,
- az oktatási miniszter által jóváhagyott, vagy a művelődési minisztérium által megküldött oktatási tervek, programok, tantervek,
- a kisebbségi oktatásról szóló irányelvek figyelembevételével készült helyi tanterv alkalmazása,
- a nevelési-oktatási intézmény alapító okirata tartalmazza térjen ki a kisebbségi feladatok ellátására,
- a cigány kisebbség esetében további feltétel, ha nevelés-oktatás nem a helyi tanterv szerint folyik, akkor heti 6 órát kell a program megvalósításához biztosítani.

A kisebbségi törvény 45.§ 2. megfogalmazza, hogy a cigány gyerekek kisebbségi oktatásában sajátos körülmények teremthetők.

Az intézmények feladatul tűzhetik ki a tanulási sikertelenség kezelését is. 1996-ig elegendő volt a nemzeti-etnikai kisebbségi oktatási programban résztvevőkért járó kiegészítő normatívára igényt tartó intézménynek nyilatkoznia arról, hány cigány származású tanulója van, s írnia kellett néhány sort, mit kíván tenni felzárkóztatásukért.

A kisebbségi oktatást finanszírozó kiegészítő állami hozzájárulás az alap-normatíva kb. 30%-át teszi és tette ki. Érthető, hogy az intézmények örömmel készítenek különböző „cigány programokat”, hiszen ezek a programok plusz-pénzt hoznak a kasszá-

ba. Viszont a cigány korrepetálások, a cigány felzárkóztatás programjai már nehezebben emészthetők meg azok számára, akik ezeknek a papíron lefektetett programok alanyai, vagy azok számára, akik tudják, hogy a programok - ha működnek, ha nem - jelentősen stigmatizáló. Ugyanis olyan személyiségi jogot sértenek, mint az etnikai hovatartozás önkéntes vállalása: a szülőket rendszerint nem is kérdezték-kérdezik, akarnak-e kisebbségi oktatást gyermekeik számára. Nem kellett hosszú idő ahhoz, hogy a kiegészítő normatíva ne működjön másként, mint egyfajta „pofapénz”, vagy fizetés-kiegészítés, az önkormányzati költségvetés kiegészítése.

Girány János és Kardos László 1997-ben végzett kutatásában összehasonlította a cigány tanulók bukási arányát azokban az intézményekben, ahol nem igényelték a kiegészítő állami hozzájárulást, és azokban, ahol igen. Azokban az intézményekben, ahol nem igényelték a kiegészítő normatívát, a cigány tanulók bukásaránya 28,92% volt, míg azokban, ahol igényelték, ez az arány 26,43%. Mindkét arány rendkívül magas, és nem is nagyon látszik a két adat között lényeges különbség.

Igen sok olyan tanulmány született arra vonatkozóan, miért sikertelenek a cigány gyerekek az iskolában, amelyek nélkülözik a közvetlen tapasztalatot. A sikertelenség okainak listájában az első helyet a családi szocializáció, ha úgy tetszik, az iskolaéretlenség foglalja el. Radó Péter szerint a kutatók ezen megállapításai pontatlanok, szerinte egyfajta szocializációs minta áll szemben egy másfajta iskolával. Szerinte nemcsak a cigány gyermekeket kell alkalmassá tenni arra, hogy megfeleljenek az iskola elvárásainak, de az iskolát is, hogy kezelni legyen képes a szegénység szubkultúrájából és a kisebbségi létből fakadó másságot. Az iskola és a család (gyermek) együttműködésének fontossága, illetve az együttműködés és az iskola rugalmas adaptálódásának megléte vagy hiánya Forray és Hegedűs szerzőpáros tanulmányainak hangsúlyos mondanivalója. Magam Girány és Kardos megközelítését választottam az alábbiakban, mert véleményem szerint ők nem hártják a problémák okait a egyetlen tényezőre, a szocializációra. Ezzel szemben alapvetően az intézmények szemléletmódjában keresik az eredménytelenség okait.

Gyakorló pedagógusként, jelenleg pedig egy józsefvárosi iskola igazgatójaként módomban volt és van betekinteni tanítási órákra, hallhattam sok pedagógus megnyilvánulását. Legfontosabb tapasztalatom, hogy a kollégák „elveszítik a fonalat”, a cigány gyerekekkel egyszerűen nem tudnak beszélgetni, kommunikálni. A tanórák monotonak, élménytelenek. Gyakran teljesen hiányzik a szemléltetés, a sokoldalú megközelítés, a gondolkodás és kommunikációs képesség fejlesztése, a problémák felismerésében és a feladatok megoldásában való jártasság szélesítése. Mintha maguk a pedagógusok is azt gondolnák, hogy ezeket a gyerekeket másképp kell tanítani – ám nem tudják, hogyan.

Véleményem szerint pontosan ebben tévednek. Ugyanis ugyanazokat a pszichikus, szomatikus tényezőket kell figyelembe venniük munkájuk során, amelyekkel a nem cigány gyerekek esetében számolnak.

Makarenko is azt tartotta, hogy egy tantestületben nagyon sokféle embernek kell lennie. Ugyanakkor a nevelésbe-oktatásba vetett hitükben, az intézmény céljainak megvalósítására irányuló törekvéseikben azonosulniuk kell. Hinniük kell abban, hogy

a társadalmi előrejutás egyik meghatározó csatornája a közoktatás, s abban is, hogy a cigány gyerekek ugyanolyan gyerekek, mint bárki más.

Az intézmény, illetve a tantestület céljainak kidolgozásában három fő stratégiai szempontot kell figyelembe venni:

Differenciált és fokozott odafigyelés a tananyag és „körítésének”, a tanítás-tanulás módszereinek megválasztására, a tanítási – tanulási körülmények az iskolai komfort-érzés javítására.

Még mielőtt az életre nevelünk, fontos tudnunk, hogy a középiskolai végzettség megszerzése alapkövetelmény, tanulóink sem maradhatnak ki ennek a követelménynek a teljesítéséből.

Ki kell alakítani egy minőségbiztosítási rendszert annak érdekében, hogy folyamatos rálátásunk legyen munkánkra, folyamatos visszajelzéseket kapjunk eredményességünkről, a rendelkezésünkre álló erőforrások hatékony felhasználásáról.

Ma már az iskolák is versenyben vannak egymással: oktatási hatékonyságuk, profiljuk, szolgáltatásaik határozzák meg piacon maradásukat, annak ellenére, hogy a közoktatás alapfeladatait látják el. A magasabb színvonalért, a többlet-ismeretek nyújtásáért folytatott a versenyben nem vesznek részt azok az iskolák, ahol a cigány tanulók aránya magas, illetve megnő. Ezért aztán minél erősebb verseny alakul ki a közoktatási intézmények között, annál szélesebbé válhat a társadalmi olló a szegény és/vagy cigány társadalmi rétegek között.

Mit tehetünk annak érdekében, hogy azok a tanulók is versenyképes oktatásban és nevelésben részesüljenek, akik a „maradék” intézményekben tanulnak ?

Semmiképp sem indulhatunk ki a kulturális deficit elméletéből, ugyanis ez az elmélet eddig csupán az eredménytelenség magyarázatául szolgált. Fontos viszont megvizsgálni azt a tanítási – tanulási folyamatot, mely ezen intézményekben folyik.

Alapvető kérdések az alábbiak:

- Kérdéses, hogy indokolt-e a tanítási tartalmak minimálisra csökkentése?
- Hová vezet a csupán mechanikus gondolkodásra, analógiákra épülő ismeretkövetítés, a sokoldalú szemléltetés, az osztályközösségek strukturálásának hiánya?
- Mit célozzanak meg a napi kötelező tanítási órák mellett a szabadon választható kötelező órák, egyéb tevékenységek?
- A (sokszor üresjáratú) korrepetálások vagy az egyének, tanulók, más szóval fogyasztók érdeklődéséhez mérten kínálnak-e valamilyen plusz szolgáltatást?
- A lemaradókat, az egyéni korrekcióra szorulókat a rendes tanítási időn túli tanórákkal vagy tanórai differenciálással segítjük-e ?
- A tehetséges, jó adottságokkal rendelkező tanulók mit kapnak a korrepetálás helyett? Gondolunk-e rájuk ezekben az intézményekben?

A cigány programokat szervező intézmények ezekre a kérdésekre, problémákra a leggyakrabban a következő módon válaszolnak.

Csoportbontással, „egyéni differenciált képességfejlesztéssel” illetve ún. fejlesztő osztályok létrehozásával kívánják segíteni a lemaradókat. Ez nem rossz megoldás, ha szakszerű és következetes módon gyakorolják.

Más intézmények a tanítási tanulási-tartalmak jelentős csökkentését, például az írás-olvasás megtanítása során a „kisegítő iskola” módszereihez hasonló, gyógypedagógiai eljárások alkalmazását tartják célravezetőnek. Ennek következtében nem csupán a módszerek és a tanulási tartalmak hasonlítanak az értelmi fogyatékosok gyógypedagógiai iskoláinak elvárásaihoz, hanem a gyerekek teljesítménye is. Az alsó tagozat első évében sok iskolában tapasztalható, hogy ezen osztályokban tanuló gyerekek februárig a kisbetűk egy részét tanulják csak meg, miközben más iskolákban, más módszerekkel tanuló, hasonló körülmények közül érkező gyerekek már olvasnak. Tehát nem mindegy, hova veszik fel az ember fiát első osztályos tanulónak! Nevezetesen, nem mindegy, ki lesz az ember fiának az első osztályos tanító nénije! Ugyanis a gyermek egész tanulási pályafutása alatt meghatározó szerepe van annak, hogy mennyi idő alatt és milyen szinten tanult meg írni-olvasni (vagy egyáltalán módjában állt-e megtanulni), továbbá annak, hogy ezek a képességek milyen mértékben vannak karban tartva, milyen mértékben csiszolják őket.

A csökkentett oktatási tartalmak, a túlzott mértékű frontális osztálymunka, mint másodlagos szocializációs körülmények késleltetik a gyerek önállóságának fejlődését, az önálló ismeretszerzés képességének megszerzését. Nem beszélve arról, hogy az ép értelmű tanuló iskolai adaptációja ilyen körülmények között jelentősen sérül. Hisz a gyermeki személyiség ekkor nagyon érzékeny és rugalmas.

Egyrésztől ebben az időszakban a természetes tanulás folyamata is felgyorsul, másrésztől a gyermekben kialakul a szándékos figyelem és a tudatos tanulásra való hajlandóság készsége. Ezekre a törvényszerűségekre építeni kell. Nem biztos, hogy a mesék csodái és a játékház tankönyv-család minden gyermek számára a legalkalmasabb megoldást jelentik.

Sajnos az iskolák, illetve tantestületek fenti gondolatmenete alapján az osztályközösségben nem alakulhat ki a tanulás, a tudás, az alkalmazkodási képesség elvén semmilyen hierarchia.

## Tapasztalatok egy józsefvárosi iskolából

Az itt bemutatott általános iskola „állatorvosi lóként” mutatja azokat a problémákat, amelyeket fent említettem. Ugyanakkor azt is illusztrálni szeretném, milyen stratégiákkal és módszertani lépésekkel lehetséges és szükséges a problémákat megoldani. Az első tanévet töltöttem ebben az iskolában: ez könnyűvé és nehézé teszi a helyzetemet. Úgy érzem, sok hiányosságot kell pótolnom, de a pedagógiai hibákat nem én követtem el.

Ez az általános iskola mondhatni „cigányiskola”, részben a lakóhelyi környezet etnikai összetétele miatt, részben pedig a szabad iskolaválasztás következtében, azaz amiatt, hogy a környéken jobb körülmények között élő nem cigány családok más iskolába íratják gyermekeiket (a tanulók 86%-a roma).

Az iskola tanulóinak teljes létszáma 283, 48%-uk az alsó, 52%-uk a felső tagozatra jár. Az alsó és a felső tagozaton tanulók létszáma tehát szinte azonos, illetve az alsó tagozaté kissé alacsonyabb, függetlenül attól, hogy cigány vagy nem cigány tanulók-

ról van szó. Ez főleg demográfiai okokkal van összefüggésben. Arra is érdemes azonban figyelni, hogy míg az alsó tagozaton nagyjából azonos a fiúk és a lányok száma, a felső tagozaton kissé már kevesebb lány, mint fiú tanul. Ez viszont valószínűleg azzal függ össze, hogy tanulóink szinte kizárólag cigány családból jönnek, és a túlkoros, évismétlő lányokat a családok könnyebben kiveszik az iskolából, mint a fiúkat.

Az alábbi adatok mutatják, hogy szinte csak roma tanulónk van, továbbá rendkívül magas a veszélyeztetett gyermekek, fiatalok száma és aránya. A veszélyeztetettek azonban természetesen nem valamennyien cigányok, illetve nem minden roma tanulónk él veszélyeztetett körülmények között.

A táblázatban közölt adatok hivatalosak ugyan, de nem fedik egészen a valóságot. Magas azoknak a tanulóknak a száma, akik a tanév folyamán csupán néhány napot jártak iskolába, sőt akad olyan is közöttük, akit a tanító nem is ismer. Valószínűleg országosan nem egyedi probléma ez, viszont a megoldást – módszertanilag, technikailag – még nem sikerült megtalálnunk, azaz nem alakult ki olyan statisztikai bázis, amely ezeket a problémákat megfelelően kezelné. Azt is be kell vallanom, hogy a „rendes” (tehát rendszeresen iskolába járó) tanulók pontos számát és megoszlását nem tudom megadni. Hozzá kell tennem, hogy az adatfelvétel egy hónappal kinevezésem után készült. Azóta a tanulói jogviszonyt, az iskolába járási fegyelmet rendeztük. Remény van arra, hogy a nem osztályozott tanulók száma a tanév végére öt alatt maradjon.

## 1. TÁBLA

### *Létszámadatok*

	Létszám	Fiú	Lány	Cigány	Veszélyeztetett
1a.	15	8	7	8	15
1b.	26	15	11	23	14
2a	10	3	7	10	10
2b.	14	3	11	14	14
3a.	16.	10	6	14	16
3b.	26	15	11	25	20
4a.	9	5	4	8	9
4b.	20	9	11	14	20
Alsó tagozat	136	68	68	116	108
5a	15	10	5	14	15
5b.	19	10	9	15	12
6b.	21	10	11	20	20
7a.	20	13	7	18	20
7b	19	12	7	14	18
8a	20	12	8	19	14
8b	17	9	8	12	13
Felső tagozat	147	85	62	128	128

A tanulók között rendkívül magas a túlkorosok aránya: 54,4%, azaz 154 fő, jelentősen magasabb a felső, mint az alsó tagozaton. Az alsó tagozatosok között ugyanis

49% a túlkoros gyermek, míg a felső tagozaton arányuk majdnem 60%. A túlkoros tanulók száma és aránya osztályonként az alábbiak szerint oszlik meg.

## 2. TÁBLA

### *A túlkorosok megoszlása*

Alsó tagozat		1a.	1b.	2a.	2b.	3a	3b	4a	4b
%		33,3	34,6	20,0	28,6	75,0	61,0	66,7	60,0
N		5	9	2	4	12	16	7	12
Felső tagozat		5a	5b	6a	6b	7a	7b	8a	8b
%		93,3%	57,9%	81,8%	34,8%	80,0%	33,3%	60,0%	17,7%
N		14	11	18	8	16	6	12	3

Láthatjuk, hogy az első osztályhoz képest a harmadik-negyedik osztályban duplájára nő a túlkorosok aránya. A második osztályban viszont jelentősen csökken az arány, talán a második osztályt végzik el legkönnyebben a gyerekek. Mindez azt mutatja, hogy az iskolának jelenleg nincsen stratégiája ennek a problémának a kezelésére.

A létszámok és a százalékarányok osztályonkénti eltérései a felső tagozaton nem jelentősek: egyformán rendkívül magas a túlkorosok aránya. (A két felső b. osztály alacsony arányának okát nem sikerült kiderítenem, nézetem szerint véletlen okozta.) Láthatjuk azt is, hogy az iskolavezetés korábbi stratégiája az volt, hogy egy gyengébb (a) és egy kevésbé gyenge (b) osztályba próbálta szétosztani a tanulókat. Ez a felső tagozaton nyilvánvalóan megjelenik, míg az alsó tagozat két párhuzamos osztálya ebből a szempontból alig különbözik egymástól.

A legnagyobb problémát a többen két-három évvel idősebb tanulók tanulmányi kötelezettségének teljesítése jelenti. Különösen azon tanulókat érinti ez a probléma, akik 5–6–7. osztályosok. Számukra ki kell dolgozni egy olyan eljárást, melynek segítségével iskolánkban, és nem a felnőtt-oktatás kereti között tehetnek eleget az általános iskolai követelményeknek.

A tanulócsoportok kialakításában a tanulók életkorára helyezük a hangsúlyt. Azt gondoljuk, hogy egy 15 éves ötödik osztályos fiatal sokkal jobban tud teljesíteni 15 évesek között, mint a 10 és 11 éves gyerekek között. Tehát a túlkoros tanulókra fókuszálva nem az egyes évfolyamokban tanulókból kell létrehozni tanulócsoportokat, hanem életkorban egyező tanulókból tanuló közösségeket, melyek létszáma 10–15 fő. A tervezett tanulóközösségek tagjai különböző, de felső tagozatú évfolyamot végeztek már el. Az őket megcélzó tanulási-tanítási folyamat jellemzője az egyéni ütemű haladás, a tanév közben történő tantárgyi vizsga lehetőségének biztosítása. Itt arról van szó, hogy a tanulók nem előre meghatározott időben, meghatározott tantárgyakból tesznek vizsgát, hanem akkor, amikor a szaktanár megítélése szerint adott tantárgyból azon a szinten állnak, hogy sikeres vizsgát tehetnek.

Ebben a folyamatban olyan pontrendszert kell működtetni, melynek segítségével e sajátos tanulási tanítási folyamat hatékonyságát mérni és értékelni lehet. Mind a ta-

nulók, mind pedig a tanárok gyűjthetnek pontokat. A pontszerzés lényege a tanárok esetében az, hogy hány tanuló hány tantárgyból tett sikeres vizsgát az adott negyedévben. A tanulók esetében az egyes tantárgyak és azok témaköreiből tett írásbeli és szóbeli felelet szintje határozza meg az adható pontok számát.

Elsősorban a 2–3 évvel túlkoros tanulókból létrehozott csoportokban tanuló diákok támogatására az ún. mentori rendszert tervezzük kialakítani. A gyerekek csak „annak a tanárnak tanulnak”, akit elfogadnak, aki képes közös jelrendszert kialakítani velük, illetve a tanulásban nem ellenőrző, ellenfél szerepet igyekszik betölteni, hanem serkentő, partneri szerepet vállal, ugyanakkor mindig képes önmagára és az adott tananyagra felhívni a figyelmet. A másutt – elsősorban alternatív iskolákban – bevált rendszer a tanár és a szorosan hozzá kapcsolódó néhány diák közötti személyes kapcsolatokon alapul.

\* \* \*

Végezetül a kissé szokatlan címet megmagyarázva, nem másról, mint a cigány gyerekek oktatásának furcsa egyvelegéről, nevezetesen a cigány kisebbségi oktatásról, annak iskolai megvalósításáról szól. Ironikus, de igaz, az iskolákban mindmáig alapvetően, a „Fiú-foci”, „Roma-tánc”, korrepetálás, legjobb esetben valamilyen szakkör működik, mint etnikai program.

A harmonikus személyiségfejlődéshez elengedhetetlen, hogy a gyerekek megtanulják „kulturáltan” megélni etnikai identitásuknak azt a részét, amely tisztázatlan, sokszor előítéletes értékelés alá esik.

Nevelni – oktatni sem vaktában; sem pedig direkt módon nem lehet. Nélkülözhetetlen a tudatos tervezés, a mit-miért alapra való helyezkedés, a személyiségfejlődés oly módon való elősegítése, mely a gyerek számára semmilyen megbélyegzéssel nem jár. Ezért a lemaradó és tehetséges tanulók érdekében a differenciált óravezetés alapkövetelmény az iskolában. Ennek honorálása a felzárkóztatási pótlékból törvényesen engedélyezett.

*MENYHÉRT ILDIKÓ*