

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

A cigány tanulók iskolai sikertelenségének problematikája

Absztrakt

A tanulmány abból a feltevésből indul ki, miszerint a cigány származású tanulók iskolai teljesítménye kudarcokkal teli. Ezt figyelembe véve a jelen írás arra vállalkozik, hogy olyan okokra reflektáljon a cigány tanulók iskolai kudarcaival kapcsolatban, amelyek a szűkebb tágabb közvélemény számára is ismertek, sőt bizonyos esetekben, némileg negatív konnotációval, közhelyekké váltak. Célunk, hogy e tényezőket a tudományos diskurzus szemszögéből vizsgáljuk meg.

Kulcsszavak: roma tanulók, iskolai sikertelenség:

Diszciplína: pedagógia

Bevezetés

A tanulmány abból a feltevésből indul ki, miszerint a cigány származású tanulók iskolai teljesítménye kudarcokkal teli. Ezt figyelembe véve a jelen írás arra vállalkozik, hogy olyan okokra reflektáljon a cigány tanulók iskolai kudarcaival kapcsolatban, amelyek a szűkebb-tágabb közvélemény számára is ismertek, sőt bizonyos esetekben, némileg negatív konnotációval, közhelyekké váltak.

A cigány származású tanulók az iskolával, az oktatási rendszerrel kapcsolatos nehézségeit, problémáit évtizedek óta vizsgálják a különböző tudományterületek szakemberei, eseteként a szociológia eszköztárával felhasználva, máskor pedig a kulturális antropológusok perspektívájából közelítik meg a problémát. *(Forray és Hegedűs, 1999)*

A sikertelenség konkrét okairól szerteágazó ismereteink vannak, többek között Réger Zita, Csongor Anna, Liskó Ilona, Kertesi Gábor vagy éppen Radó Péter tudományos munkájának köszönhetően. Ezért joggal merülhet fel a kérdés, hogy van e létjogosultsága annak, hogy a fentebb megjelölt problémát újra és újra górcső alá vegyük.

Meglátásom szerint, azért van értelme időnként újra a tudományos vizsgálódás fókuszába emelni egy-egy cigánysággal kapcsolatos problémakört, mert minden egyes nézőpont más-más reflektorfényből világítja meg az adott diskurzust. Különösképpen igaz ez, ha a cigány tanulók iskoláztatásáról van szó. Az ezzel kapcsolatos magyarázatok, ugyanis általában igen részlegesek, bizonyos értelemben hiányosak és kontextusból kiragadottak. Mindez azzal a következménnyel jár, hogy a valóság csak egyes aspektusait vizsgálják.

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

A probléma újragondolása több más szempontból is relevanciát élvez. Történetesen a cigány származású tanulók iskoláztatásának problematikája a gyökeresen megváltozott társadalmi körülmények között másfajta interpretációt kíván. *(Kemény, 1996)* Az elmúlt években például nagymértékben átalakult és módosult a közoktatás jogi-, tartalmi szabályozása és finanszírozása. Fontos tényezőnek tekinthető az is, hogy a kisebbségi jogrendszer is kialakult és létrejöttek a kisebbségi önkormányzatok. *(Cserti Csapó, 2004)*

A fentebb említett relevanciát az is megerősíti, hogy egyre nagyobb számban állnak rendelkezésünkre olyan oktatáspolitikai kezdeményezések, amelyek valóban realitással bírnak és az egyes pedagógiai kísérletekkel összhangban ténylegesen értékelhetőek is.

Elméleti keretek

Mielőtt részletesen kitérnék arra, hogy milyen okokra vezethető vissza a cigány tanulók iskolai sikertelensége, röviden összefoglalom a szakirodalomban ezzel kapcsolatban uralkodó felfogásokat.

A cigányság oktatásáról szóló, az utóbbi évtizedekben született tanulmányokban a cigány tanulók sikertelenségének okaival kapcsolatban két meghatározó felfogás körvonalazódott ki.

1. Az egyik szerint a sikertelenség elsősorban a cigány tanulók gyenge iskolaérettségében, vagyis a családi szocializáció elégtelenségében keresendők. Ez a magyarázat jelenik meg Farkas Péter és Jakab János *(Farkas és Jakab, 1995)* tanulmányaiban vagy éppen Kertesi Gábor és Kézdi Gábori jelentéseiben. *(Kertesi és Kézdi, 1996)*
2. Ezzel szemben Réger Zita, Radó Péter, Liskó Ilona és Oppelt Katalin ezzel egyenlő vagy nagyobb szerepet tulajdonítanak az iskolának, mint amely nincs felkészülve a cigány tanulók oktatására. *(Oppelt, 1996)*

Farkas Péter és Jakab János fogalmi rendszerében a cigányság szociális peremcsoportként definiálható. Véleményük szerint: „Azok az okok, amelyek a teljes populáció iskolai sikertelenségét meghatározzák, a cigány családokban halmozódnak. *(Szegénység, munkanélküliség, rendszertelen életmód, az iskolai normák elvetése.)*” *(Farkas és Jakab 1996. 57.o.)*

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

Kertesi és Kézdi szerint „*a cigány tanulók iskolai eredménytelenségének okait döntően nem a településhátrányban és iskoláik gyengébb minőségi mutatóiban, hanem az iskolát megelőző családi szocializációjuk, illetve iskolaérettségük hiányosságaiban kell keresnünk*”. (Kertesi és Kézdi 1996. 27.o.)

Ugyanez a teória figyelhető meg egyébként a nemzetközi szakirodalomban is. James Samuel Coleman például azt emeli ki, hogy elsősorban a szülők szocioökonómiai státusza van döntő jelentőségű hatással a gyerekek iskolai teljesítményére, az iskolával kapcsolatban azonban számottevő hatás nem detektálható. (Coleman, 1966) Mindenesetre Coleman vélekedését a magyarországi viszonyokat figyelembe véve, kritikával kell kezelnünk, különösen, ha figyelembe vesszük a magyar iskolarendszer szociálisan erősen szelektáló jellegét.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor az akkori Művelődési és Közoktatási Minisztérium által közre bocsátott iskolastatisztikák matematikai elemzése során jutottak el a fentebb felvázolt következtetésre. Céljuk elsősorban az volt, hogy az iskola minőségét leírni képes változót alakítsanak ki a különböző statisztikai változók összevonásával. Azon az állásponton voltak, hogy a megalkotott változó lényegesen gyengébb mértékben magyarázza a cigány származású tanulók iskolai sikertelenségét, mint ahogy más kutatók prognosztizálták.

Az „iskola minősége” változó a következő tartalmi elemeket tartalmazta: 30 főnél nagyobb osztályok aránya, összevont osztályok aránya, a szakosan ellátandó tanórák közül a szaktanár által ellátott tanórák aránya, a szükségstantermek aránya, valamint a képesítés nélküli pedagógusok aránya. (Kertesi és Kézdi, 1996)

Kertesi és Kézdi elméletét nem fogadta el egyhangúan a tudományos közvélemény. Harsányi Eszter és Radó Péter például azon az állásponton volt, hogy a szerzőpáros megtevesztő megállapításokra jutott. Kritikájukat két konkrét okra vezetik vissza. (Harsányi és Radó, 1997)

Az egyik kritikai elem elsősorban módszertani jellegű, s az iskolastatisztikák szociológiai felhasználhatóságának korlátaival függ össze. Ezzel kapcsolatban először is azt fogalmazzák meg, hogy a megalkotott „iskola minősége” változó több szempontból sem állja meg a helyét.

Kiemelik, hogy a Kertesi Gábor és Kézdi Gábor által alkalmazott eljárás statisztikailag jó megközelítés az iskola hatékonysága, minősége megállapításának, de szigorúan csak abban az esetben, ha nem cigány származású tanulók iskoláztatásáról van szó, s mindemellett a

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

program kiegészül az alkalmazott pedagógiai módszerek értékelésével, valamint a tanulók tudásszintjének mérése is felszínre kerül.

Harsányi és Radó szerint ugyanis a probléma komplexitása miatt, cigány tanulók oktatása esetén sok más szempontot is figyelembe kell venni a kutatóknak. Fontos tényező a pedagógusok speciális (például romológiai) felkészültsége, a szegregáció mértéke, a cigány származású tanulók nyelvi háttere és szignifikáns faktornak tekinthető a cigány tanulókkal szembeni iskolán belül megjelenő előítéletességnek a mértéke is.

A fentebb felsorolt tényezők nem szerezhetőek meg az iskolastatistikákból. Harsányi és Radó szerint viszont éppen ezek a szempontok azok, amelyek a leginkább képesek arra, hogy magyarázatot nyújtsanak az iskolai kudarcokkal kapcsolatban. (*Harsányi és Radó, 1997*)

A másik kritikai elem egy szemléletbeli különbségre vezethető vissza. Ez legfőképpen arra vezethető vissza, hogy Kertesi Gábor és Kézdi Gábor tanulmányaiból, azaz elképzelés szűrhető le, miszerint a más etnikumhoz tartozó tanulóknak minden szempontból feltétel nélkül alkalmazkodni kell az iskola elvárásaihoz és követelményeihez úgy, hogy közben akkulturáción mennek keresztül.

Harsányi Eszter és Radó Péter ezzel kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskola feladata az, hogy asszimilációs elvárások nélkül biztosítsa a cigány származású tanulók sikeres tanulmányi előmenetelét.

Az iskolai kudarc okainak elméleti aspektusai

Nem kíván különleges tudományos magyarázatot az, hogy a cigány származású tanulók iskolai sikertelensége nem vezethető vissza kizárólag egyetlen problémára. A különböző problémák egymással ok-okozati összefüggésben állnak. (*Liskó, 1996*)

A spanyol származású ciganológus, José Eugenio Abajo Alcalde mégis arra hívja fel a figyelmet, hogy vannak olyan elméletek, melyek a cigány gyerekek kudarcokkal teli iskolai teljesítményét egy konkrét tényezővel próbálják magyarázni. Ezen elméletek kiindulópontja abban ragadható meg, hogy egysíkú, determinista nézőpontot képviselnek. Úgy vélik, hogy cigány gyerekek esetében az iskolai kudarc borítékolható, mert olyan szocioökonómiai státusszal rendelkeznek, ami nem teszi lehetővé társadalmi mobilitásukat.

A következőkben José Eugenio által összegyűjtött egysíkú értelmezési modelleket ismertetem. (*José Eugenio, 2008*) Az első ilyen modell alapkonceptiója *az etnikum és a család hibáztatása*. Ennek lényege, hogy a cigány etnikumot úgy állítja be, melynek legfőbb

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

jellemzője, hogy a családok gyerekei az iskolai tanulmányokban lemaradnak a nem cigány származású tanulókhoz képest. Az iskolai kudarc megoldására a cigány szülők semmilyen erőfeszítést sem tesznek, inkább megszakítják gyerekeik iskoláztatását.

Látható tehát, hogy ez a koncepció a cigány származású tanulók iskolai kudarcát családi problémaként definiálja, s amely probléma kizárólag a cigányokra jellemző, ugyanis az elmélet az feltételezi, hogy minden cigány származású emberre, kizárólag azért, mert cigány, jellemző „valami”, aminek következtében az iskolában történő érvényesülés sokkal nehezebb, mint más etnikumhoz tartozó társaiknak.

A második modell a *pszichologizáló magatartás*. Ez a nézőpont már nem családi problémaként tekint a cigány származású tanulók iskolai kudarcaira, hanem mint egyéni problémára. A koncepció ugyanis elsősorban a cigány gyerekeket okolja és teszi felelőssé iskolai alulteljesítésük miatt. Mindez abban gyökerezik, hogy ezen etnikumhoz tartozó gyerekek iskolai problémái tulajdonképpen velük született tulajdonságaiknak a következményei.

José Eugenio a következő elemeket tartja a legfontosabbaknak a pszichologizáló magatartással kapcsolatban:

- „Alacsony intellektuális szintet tulajdonítanak nekik, kisebb a motivációjuk vagy kevésbé fejlettek a készségeik, esetleg ezek nagyon különbözőek, például: Csak gyakorlati intelligenciájuk van.”

- „Rosszakarátúnak tartják őket, alkalmazkodásra képtelenek, agresszívnek, kiegyensúlyozatlannak vagy bűnözésre hajlamosnak.”

A harmadik modell a *szociológiai determinizmus*. Ennek az elméletnek az esszenciája abból indul ki, hogy az oktatási rendszer, s benne az iskola legfőbb szerepe a hierarchizált társadalmi rendszer reprodukálása és annak legitimációja. (José Eugenio, 2008)

A szociológiai determinizmus modell tehát azt vallja, hogy a tanulók iskolai teljesítménye nagymértékben attól függ, hogy milyen társadalmi osztályba, milyen családba születik az egyén. Példának okán, egy felsőbb társadalmi osztályból származó gyerek számára az elsődleges szocializáció során már megteremtődnek azok a közvetlen vagy közvetett feltételek, amelyek későbbi boldogulását jelentősen elősegítik. Ezzel szemben azok a gyerekek, akiknek családi körülményei nem kielégítőek, s környezetük nem képes számukra intellektuális közegként funkcionálni, szinte determinálva vannak az iskolai kudarcokra. Ez a jelenség markánsan detektálható a cigány etnikum körében.

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

Ezzel kapcsolatban José Eugenio több tényezőt is felsorol, melyek nagymértékben befolyásolják a tanulók iskolai eredményeit, attól függően, hogy milyen társadalmi csoporthoz tartoznak. Az elemek a következők: lakáskörülmények, táplálkozás, anyagi körülmények, a higiéniai és egészségügyi állapotok, a könyvek, újságok, a társadalmi környezetükben használt nyelv, a szülők iskolai végzettsége, a magánórák és az utazás lehetősége vagy éppen a szülők elvárásai a gyerekeik tanulmányaival kapcsolatba.

A szociológiai determinizmus abból a szempontból hasonlóságot mutat a pszichologizáló magatartás modelljével, hogy mind a két megközelítés abból indul ki, hogy az egyes etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek származásuk okán kudarcra vannak ítélve az iskolában.

Mindemellett a szociológiai determinizmus hangsúlyozza azt is, hogy az oktatási reformok nem képesek megoldani a helyzetet, mert nem a problémaforrás gyökerénél kezdik az esetleges alternatívák kidolgozását.

A negyedik modell a *kultúrák közötti konfliktusként* definiálható, amely alapvetően egy esszencialista nézőpontból közelíti meg a problémát. Legfőbb elképzelése az, hogy a cigány származású tanulók iskolai kudarcának megoldása vagy éppen esetleges konszolidálása a szegregációban keresendő. *(José Eugenio, 2008)*

A koncepció elsősorban arra vezethető vissza, hogy a cigány etnikum és a többségi társadalom kultúrája között akkora a szakadék, ami belátható időn belül szinte áthidalhatatlan. Az eltérő kulturális milió pedig természetesen az indukálja, hogy a cigány tanulókat más elvek szerint kell oktatni-nevelni, s erre a koedukált iskola nem képes.

A kultúrák közötti konfliktus modell azonban más szentenciákat is megfogalmaz, amelyek sokszor a tudományos diskurzusban éles vitákat váltanak ki. Ilyen szemlélet például az, hogy az iskolát nem a cigányoknak találták ki, hisz sajátos kultúrájukba ez nehezen illeszthető be, s így ennek erőszakos erőltetése értelmetlen feladat.

Továbbá a cigány etnikum kultúrája „keleti és spiritualista”, s mint ilyen nehezen egyeztethető össze „a kapitalista társadalomban és iskoláiban uralkodó racionalizáló materializmussal.” *(José Eugenio, 2008)*

Ugyanakkor az a gondolat is megjelenik, hogy ha a cigányság egyre szorosabb kapcsolatot épít ki a többségi társadalommal, akkor az a veszély fenyegetheti, hogy létezése önálló népként megszűnik. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy az annyira sokat emlegetett integráció, amelyben sokan a cigányság felemelkedésének kulcsát látják, egy kontra produktív

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

folyamat, ugyanis az integrációs törekvések veszélyeztetik a cigányság identitását és kultúráját.

Az iskolai sikertelenség mibenléte

Az előző fejezetben a spanyol kutató, José Eugenio nyomán, elméleti nézőpontból igyekeztünk körbe járni a cigány tanulók iskolai sikertelenségének problematikáját, némileg filozofikus határokat is súrolva. A következőkben azokat a gyakorlatiasabb tényezőket vonultatjuk fel, amelyek a legszignifikánsabban jelennek meg a tudományos diskurzusokban.

1. A korai szocializáció

A cigány gyerekek kudarcokkal teli iskolai teljesítményét nagyon sok elmélet a nem megfelelő családi szocializációban keresik. A cigány etnikum és a többségi társadalom között ugyanis olyan kulturális és mentalitásbeli diszkrepancia húzódik, amelynek a következményei az eltérő nevelési elvekben manifesztálódnak. (*Radó, 1995*) A probléma ezzel kapcsolatban ott kezdődik, hogy az iskola nem képes kezelni az ezekből eredő hátrányokat.

Oppelt Katalin ezzel kapcsolatban azon az állásponton van, hogy a korai családi szocializáció két lényeges problémát vet fel az iskola szempontjából. Az egyik az eltérő személyiségfejlődés, a másik az alacsony tanulási motivációból eredő nehézségek.

Mindezekből kiindulva a korai családi szocializáció legfőbb faktorait a következő tényezőkben látja: (*Oppelt, 1996*)

- A cigány családok élete strukturálatlan. Ez azzal a következménnyel jár, hogy az időélmény és időfogalom nem vagy csak nagyon kis mértékben alakul ki ezekben a családokban. Gyakorlati szempontból ez azt jelenti, hogy mindennapi tevékenységüket nem kötik időkorláthoz, s ez a fajta rugalmas időkezelés nehezen egyeztethető össze az iskola hagyományos időköttöttségével. Ezt azért is szeretném hangsúlyosan kezelni, mert saját kutatásaim is azt támasztják alá, hogy nagyon sok esetben a cigány származású tanulók iskolai hiányzásai is az időköttöttségből eredeztethetőek. (*Tóth, 2018*)

- A korai családi szocializációval kapcsolatban a következő lényeges elem, hogy a cigány szülők egyik sarkalatos nevelési elve az, hogy törekszenek feltétel nélkül teljesíteni gyerekeik kívánságait. Forray Katalin véleménye szerint ez azzal a következménnyel jár, hogy a gyerekekben a késleltetés és az önkontrol képessége nem vagy csak nagyon

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

kismértékben alakul ki. (Forray és Hegedűs, 1999) Ezen képességek nélkül viszont nagyon nehéz a sikeres iskolai teljesítmény.

- A harmadik fontos tényező abban fogható meg, hogy a cigány származású gyerekek egyik tulajdonság az, hogy 13-14. éves korukban már „kicsinyített felnőttként” funkcionálnak. A serdülőkor eliminálódik életükben.

Bár jelen írás nem vállalkozik arra, hogy pszichológiai kérdéseket is felvessen, de szükségszerűnek tartom megemlíteni azt, hogy a fentebb felsorolt három tényezőtől nem független a cigány gyermekek alacsony tanulási motivációja. A helyzetet pedig tovább bonyolítja, ha figyelembe vesszük a család üzenetét is, miszerint az a tudás ami az iskolában megszerezhető, nem játszik túl nagy szerepet a túlélési stratégiákban.

2. A nyelvi hátrány

A fentebb említett, elsősorban a családi szocializációból eredő problémák első igazi próbatételét az jelenti, amikor az óvodában azt kell eldönteni, hogy a gyerekek elkezdhetik általános iskolai tanulmányaikat vagy sem.

Az iskolaérettség egyik legfőbb kritériuma ugyanis az, hogy a gyermek anyanyelvi szocializációja olyan szinten áll, ami biztosítja a problémamentes, aktív részvételt az iskolai munkába. A tanári magyarázatot és utasítást zökkenőmentesen tudja interpretálni, kérdéseket tud feltenni, s társaival együttműködni. (Radó, 1992)

A cigány származású tanulók iskolai hátrányai már itt detektálhatók, úgy, hogy ténylegesen még be sem léptek az oktatási rendszerbe. Az iskolai nyelvi hátrány ugyanis leginkább az otthoni és az iskolai nyelvhasználat különbségeiből ered. Ráadásul a család társadalmi és gazdasági státusza nagymértékben összefügg a gyermek nyelvi kompetenciájának fejlődésével is.

Az alacsonyabb státuszú családokban kis mértékben jelenik meg az elvont, absztraktabb gondolkodás, s annak kinyilatkoztatása, kommunikálása. Klein a következőképpen fogalmaz ezzel relációban:

„Minél kevesebbet beszélnek vagy gondolkodnak szavakban az emberek arról, amit tapasztalnak, annál valószínűtlenebb, hogy hasson rájuk valami, ami aktuálisan nem adott tapasztalatuk számára, annál valószínűtlenebb tehát, hogy cselekedeteiket homályos, általános vagy elvont, a jövőben rejlő tényezők mérlegelése befolyásolja.” (Idézi Huszár 2015, 282.o.). A problémát pedig az tetőzi, hogy az oktatáspolitikai nem igazán vesz tudomást a problémáról, pedig kulcsfontosságú tényező lenne, hogy a cigány tanulók oktatható nyelvi állapotba kerüljenek. (Réger, 1995) Ebből a szempontból nagy felelősség hárul az óvodára, de

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

lévén, hogy kevés cigány származású gyereket visznek rendszeresen óvodába, szükségesnek tartanám, hogy az általános iskola első két évfolyamában célirányosan, előre meghatározott pedagógiai elvek mentén kezeljék a problémát, akár plusz óra/tevékenység keretein belül.

Az iskolai nyelvi hátránnyal kapcsolatban Basil Bernstein munkássága jelentette az egyik mérföldkövet az 1960-as években. (Huszár, 2015) Bernstein probléma megközelítésének kuriózuma abban ragadható meg, hogy alapvetően nem abból indult ki, hogy az iskolát megkezdő gyerekek rendelkeznek bizonyos nyelvi készségekkel, amelyek majd hatással lesznek iskolai teljesítményükre. Sokkal inkább azt állította fókuszba, hogy a társadalmi ranglétra alsó rétegéhez tartozó családok olyan nyelvi változatot használnak, ami nagymértékben gátolja gyerekeik iskolai sikerességét.

A brit szociológus a fent említett nyelvi változatot „korlátozott kódnak” nevezte. Ennek terminológiai ellentétpárja a „kidolgozott kód”, ami az iskolában használatos nyelvi változatot jelenti.

Bernstein az utóbbi nyelvhasználatot a szubkultúrához köti: *„Korlátozott kód ott alakul ki, ahol a társadalmi viszony formája az egymással való azonosuláson, közös elvárásokon, azonos előfeltevések sorozatán nyugszik, ahol a kultúra vagy szubkultúra az én fölé emeli amit.”* (Idézi Huszár 2015, 283.o.) A „kidolgozott kódot” pedig a magaskultúrához köti: *„Mindenütt, ahol a kultúra vagy szubkultúra az én hangsúlyozza a mivel szemben, ahol a többi személy szándékát nem tekintik magától értetődőnek, kialakul egy kidolgozott kód.”* (Idézi Huszár 2015, 283.o.)

Összességében elmondható, hogy oktatáspolitikai szinten hathatós kísérletezés sem történt az iskolai nyelvi hátrányból eredő problémák megoldására. Az egyetlen lehetséges alternatívát a szegregációban, vagyis a cigány osztályok elindításban látták. Réger Zita kutatásai azonban több ízben bebizonyították, hogy a nyelvi hátrányok felszámolására az integrált oktatásban kell keresni a megoldást, s nem a szegregáltban. (Réger, 1995)

A szegregáció iskolában történő megjelenésének vizsgálatára a következő alfejezet vállalkozik.

3. Az iskolai szegregáció

Harsányi Eszter és Radó Péter az iskolai szegregáció két fő okát különbözteti meg. Az egyik abból eredeztethető, hogy a többségi társadalom körében megtalálható egyfajta előítéletesség a cigánysággal kapcsolatban. Ennek következményeként, ha egy adott

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

iskolában egy több cigány származású tanuló áramlik be, a nem cigány származású tanulók szülei más iskolába viszik gyerekeiket. *(Harsányi és Radó, 1997)*

A második tényező azzal áll összefüggésben, hogy a magasan kvalifikált nem cigány származású emberek elvándorolnak a jobb életkörülményeket biztosító régiókba, így az országon belül olyan területi szigetek alakulnak ki, ahol kimagaslóan felülreprezentált a cigányság. Ezen területek iskoláiban így természetesen, hogy nagyon sok a cigány származású tanuló. A szegregált oktatás tulajdonképpen egy automatizált folyamattá válik.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor viszont elsősorban nem a szegregáció okaival foglalkozik, hanem annak következményeivel. Vizsgálódásuk kettős perspektívájú. Egyrészt arra hívják fel a figyelmet, hogy a szegregáció milyen hatással van a csoportközi kapcsolatokra, másrészt hogy milyen mértékben játszik szerepet az iskolai teljesítményben. *(Kertesi és Kézdi, 2009)*

A szegregáció és a csoportközi kapcsolatokkal relációban azt emelik ki, hogy a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó tanulók között kevesebb kontaktusra nyílik lehetőség. Az integrált körülmények között ugyanis az egyes tanulók más-más társadalmi státusszal rendelkező családokból érkeznek.

Mindez azzal a pozitív következménnyel jár, hogy az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulóknak, így a cigány származásúaknak is, lehetősége nyílik arra, hogy iskolai barátságokat kössön magasabb társadalmi osztályból érkező társaikkal. A későbbiekben ez kapcsolati tőkévé redukálódhat.

A szegregált oktatás ennek a kapcsolati hálónak a kiépítését nem teszi lehetővé. Ez több súlyos következményt is vonhat maga után. Kertesi és Kézdi ezeket a tényezőket a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva sorolják fel. *(Kertesi és Kézdi, 2009)*

Elsősorban Allport megállapítására reflektálnak. Ennek lényege, hogy azok a személyek, akik gyerekkorban nem találkoznak más kultúrából származó emberekkel, felnőttkorban problémát fog okozni számukra a más etnikumokkal történő együttélés. Ugyanis bizalmatlanok és előítéletesek lesznek, gondolkodásuk sztereotípiákra épül.

Loury elképzeléséből kiindulva pedig, az egyes társadalmi csoportok szegregálása azt vonja maga után, hogy a politikai nemzet széttöredezetté válik. nem élük meg az emberek közös tapasztalatként azt, hogy egy közös nemzet állampolgárai. Természetesen azt is hangsúlyozni kell, hogy az iskolai szegregáció eliminálása nem jelenti feltétlenül azt, hogy a csoportközi kapcsolatok terén minden probléma áthidalhatóvá válik.

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor vizsgálódásukban a szegregációt az iskolai teljesítmény aspektusából is megközelítik. A következőképpen vélekednek: *„Az iskolai szegregáció tipikusan és rendszerszerűen alacsony színvonalú oktatással jár együtt. Ez annál is súlyosabb társadalmi probléma, mivel kutatások sokasága igazolja, hogy a magas színvonalú oktatás éppen a leghátrányosabb helyzetű tanulók teljesítményét képes a leginkább előmozdítani.”* (Kertesi és Kézdi, 2009. 962.o.)

Azt is fontos ugyanakkor kiemelni, hogy az alacsony társadalmi státuszú gyerekek szegregált oktatása egyúttal azt is jelenti, hogy olyan elemek is megtalálhatóak az oktatási rendszerben, melyek képesség szerinti szelekciót feltételeznek. Ez azért is probléma, mert köztudott, hogy ha egy iskolarendszerre jellemző az erős szelektivitás, akkor a képesség szerinti szegregáció kiemelt jelentőségű tényezővé válik.

Összegzés

Jelen tanulmányból is kiderül, hogy a cigány származású tanulókat nem igazán lehet a hagyományos pedagógiai módszerekkel oktatni, hisz iskolai alulteljesítésük oka rendkívül sokrétű és összetett. Ezen a téren az oktatáspolitikának nagyon sok teendője lenne, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy szinte nem találhatóak a közoktatáson belül olyan intézmények, ahol intenzív pedagógia-módszertani kísérletek folynának, melyek a cigány tanulók oktatására fókuszálnak.

A problémát az is nehezíti, bármennyire kényes is a téma, hogy a pedagógusok kulturális értelemben nem semlegesek. Ez azt jelenti, hogy nagymértékben befolyásolja a pedagógusok tanulókkal szembeni elvárásait az, hogy milyen szociokulturális háttérrel rendelkeznek.

Sok esetben a probléma ott kezdődik, hogy a pedagógus és a tanuló között sikertelen a kommunikáció, hiszen a pedagógusok által használt „kidolgozott kód” nehezen egyeztethető össze az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók „korlátozott kódjával”.

Általában ezekben az esetekben a kommunikáció problémákkal szegélyezett a pedagógusok és a szülők között is. Ennek felismerése azért is lenne fontos, mert a tanulók iskolai sikerességének egyik alapfeltétele, hogy a család és az iskola között hatékony kooperáció működik.

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

Felhasznált irodalom:

1. Coleman, J. (1966): *Equality of Educational Opportunity. Government.* Washington DC: Printing Office
2. Cserti Csapó, T. (2004). Kisebbségpolitika – kisebbségvédelmi alapismeretek. In Forray Katalin (Ed.), *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz* (p. 17-37) Pécs: Bölcsész Konzorcium
3. Farkas, P. & Jakab, J. (1996). A cigány fiatalok szakképzése. *Iskolakultúra*, 24, 54-60.
4. Forray, R., & Hegedűs T., A.(1999).*Cigány gyermekek szocializációja.* Budapest: Aula Kiadó.
5. Harsányi, E., & Radó, P. (1997).Cigány tanulók a magyar iskolában. *Educatio*,1, 2-10.
6. Huszár, Á. (2015). A nyelvi szocializáció és az iskola. In V. Aranka (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (p. 273-294) Pécs: PTE NTI
7. José, E. (2008). Cigány gyerekek az iskolában. Budapest: Nyitott Könyvműhely
8. Kemény, I. (1996). A romák és az iskola. *Educatio*, 1, 71-83.
9. Kertesi, G., & Kézdi, G. (1996). Cigány tanulók az általános iskolában. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In K. Róbert (Ed.), *Cigányok és iskola* (p. 7-33) Budapest: Educatio Kiadó.
10. Kertesi, G., & Kézdi, G. (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56, 959-1000.
11. Liskó, L. (1996). A cigánygyerekek szakképzésének támogatása. In K. Róbert (Ed.), *Cigányok és iskola* (p. 101-107) Budapest: Educatio Kiadó.
12. Oppelt,K.(1996).Cigány felzárkóztató programok elemzése.In M. Anna (Ed.), *Tájékoztató a kisebbségi oktatásügyről*(p. 79-87)Budapest: Expanzió Humán Tanácsadó Kft.
13. Radó, P. (1992). *Asszimiláció és nyelvhasználat.* Budapest: Citoyen Kiadó.
14. Radó, P. (1995). A cigányság oktatásának fejlesztése. *Iskolakultúra*, 24, 70-75.
15. Réger, Z. (1995). Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélye. *Iskolakultúra*. 24, 102-106.
16. Tóth, N. (2018). Kótaj község területén élő oláh cigány közösség szociokulturális helyzete és iskolázottsági viszonyai. In B. Veronika (Ed.), *Oktatás – Nevelés – Társadalom* (p. 208-221) Debrecen: Didakt Kiadó.