

Cigány gyerekek alternatív iskolai fejlesztése

A szociálisan hátrányos helyzetű, illetve a cigány származású gyerekek úgynevezett iskolai sikertelensége olyan jelenség, amely felhívja a figyelmet az oktatásban alkalmazott hagyományos módszerek alkalmatlanságára. Jelzés ez, amely az iskola oktatási funkciója helyett a pedagógiára helyezi a hangsúlyt; valamint hosszabb távon szemléletváltást generálhat az egész oktatási rendszer működése tekintetében. A hazai iskolarendszer sokkal nagyobb figyelmet fordít arra, hogy a diákok megfeleljenek aktuális, illetve jövőbeli külső elvárásoknak, semmint belső személyes építkezésükre, fejlődésükre.

Lázár Péter (1) cigány származású pedagógustól tanultam azt a tanári hozzáállást, amit fő szabályként fogalmaztam meg a magam számára, még az osztállyal való kapcsolatba kerülés előtt. Lényege, hogy minden egyes gyereket külön-külön *meg kell tanulni*, és ennek alapján iskolát (vagy legalábbis órát) csinálni köréjük. Így tehát mindig igyekeztem nyitott maradni, alkalmazkodni a diákok igényeihez, rugalmasan kezelni a spontán kialakult, váratlan helyzeteket és problémákat. Próbáltam „tréningezni” magam, hogy könnyen és gyorsan tudjak tevékenységet váltani, ha a helyzet vagy a gyerekek ezt kívánták. Természetesen minden esetben befejezettségre, az esetleges feszültségek feloldására törekedtem.

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

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

A vizsgált csoport

A csepeli Ív utcai Gyógyítva Nevelő Általános Iskola két szempontból is ideálisnak tűnt óraterveim megvalósításához.

Egyrészt az iskola igazgatója amatőr színházi és rendezői tevékenysége révén jelentős sikereket tudhat magáénak, így nem ütköztem akadályba a dráma pedagógiai alkalmazására vonatkozóan.

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

Az osztály tanulóinak iskolaérettségi vizsgálatából származó értékek

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

A csoport 11 főből áll, részben cigány származású, szociálisan hátrányos helyzetű negyedik, majd ötödik osztályos tanulókból áll (6 fiú, 5 lány). Néhányan másik iskolában kezdték pályafutásukat, ahol a

helyzetükből adódó hátrányokat pedagógusaik nem tudták kezelni, sikerélményük nem volt, személyiségük nem bontakozhatott ki. Vagyis nem vették figyelembe a gyermekek kulturális, szocializációs és értelmi fejlődésbeli hátrányait, illetve eltéréseit (bizonyos területeken többletet). (Amíg az irodalom, matematika, nyelvi készségek terén hátrányban vannak, addig praktikus, hétköznapi ismeretekben, manuális, mozgásos tevékenységekben nagyrészt felülmúlják korosztályuk átlagát.)

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

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

A cigány kultúra el- és befogadása

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

A tréning, illetve az ennek során zajlott beszélgetések (vagyis maguk a gyerekek) számos területet tártak fel, illetve új szempontokra világítottak rá, amelyek a foglal-

kozások további részében, valamint a cigány gyerekek oktatás-módszertanának kidolgozásában felhasználhatók. Néhány tapasztalat, javaslat:

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

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

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

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

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

Szocializációs tapasztalatok

Mások mellett *Forray és Hegedűs (3)* cigány gyerekekkel kapcsolatos tapasztalataik alapján úgy vélekednek, hogy „kimarad életükből két középosztálybeli kulcsélmény: a dackorszak és a szeparációs szorongás”. Mindez nagyrészt annak köszönhető, hogy a cigány családok nevelői attitűdje a legtöbb esetben meleg megengedő. S mivel szülői korlátozó magatartás sokkal kisebb arányban fordul elő,

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

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

Miért nem hatékony az ipariális pedagógia?

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

Szándékom szerint az eddigiek is rávilágítottak, hogy mind a pszichológia, mind a kulturális antropológia terén kiemelten fontosnak tartom az egyéni tapasztalatokat, élményeket, valamint a nondirektív megismerés szerepét. Mindez az utóbbi tudományág esetében a résztvevő megfigyelés technikáját, valamint a megfigyelt jelenségek értéktétel-mentes interpretációját feltételezi. Vizsgálatomat a tréning során egyfajta „terepmunkának” tekintettem, ahol elsőként egy számomra addig ismeretlen közösséget (valamint annak beágyazottságát tágabb keretekbe), működéseit (dinamikáját), érték- és normarendszerét kellett megismernem, a tapasztalt jelenségeket megértenem. Természetesen, mint minden terepmunkát gyakorlónak, meg kellett küzdenem a „kinn is vagyok – benn is vagyok” csapdájával, vagyis objektívan, elfogulatlanul értelmezni jelenségeket, melyeknek magam is tevékeny részese, sok esetben alakítója, sőt előidézője voltam. Egyfajta *akció antropológia* (4) ez, olyan műfaj, amely óriási körülméktől függetlenül. A kívülálló a vizsgált kultúra működésébe nem avatkozhat be csak akkor, ha a gyakorlatban szükség(?) és igény van rá. Ennek megítélése persze sohasem egyértelmű... Annál inkább létjogosultságát érzem azonban az antropológiának a fent vázolt kontextusban, mivel tapasztalataim az iskola szempontjából az *Erős Ferenc* (5) által leírtakat támasztják alá, azaz „Jóformán semmit sem tudunk e közösségek belső viszonyairól, a cigánynak minősített vagy magukat annak valló egyének személyes és társadalmi azonosságutadatáról, attitűdjeiről, értékorientációiról.”

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

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

Az alcímként választott *indusztriális pedagógia* fogalmát *Popper Pétertől* vettem át, (6) aki a megnevezést az „ebből a gyerekből valamit gyártani kell” attitűdre alkalmazza. Ezt a fajta hozzáállást annak ellenpéldájaként említi, amely véleménye (és egyben saját megközelitésem szerint is) az oktatás szükségszerű feladata lenne. Vagyis elő kell segíteni, hogy világossá váljék az egyén önmagához és a világhoz való viszonya, kialakuljon egyfajta értő és értékelő látásmód. Amíg az indusztriális pedagógiának könnyen, konfliktusmentesen oktatható tanulóira, „karaktermentes konformistákra” van szüksége, akik úgy tesznek, *mintha* tisztelnék a tanárt és érdekelné őket minden órai történet, addig a cigány származású diákok túlnyomó többsége nem illik bele az említett kategóriába.

Összefoglalva tehát a jelen vizsgálat, valamint alternatív pedagógiai tréningek tapasztalatai alapján úgy gondolom, hogy *ami a cigány tanulókat nem motiválja az oktatás irányába, az ugyanúgy nincs hatással a nem cigány diákokra sem, csupán a reakciók eltérőek.* Egyrészt a családi szocializációs háttér, másrészt a társadalom későbbi befogadó, illetve kirekesztő attitűdje és magatartása (ezek hatása az önértékelésre és a megküzdés képességére) azok a tényezők, amelyek meghatározzák az egyéni pályafutást. A mindezekkel összefüggésben álló eltérő reakciókon pedig azt értem, hogy a nem cigány tanulók bent maradása, valamint a cigány tanulók lemorzsolódása ugyanannak a jelenségnek

a következménye lehet. Vagyis attitűdök szintjén ugyanúgy (unalmasnak, fölöslegesnek, idegennek) élük meg az iskolával való kapcsolatot, a különbség az erre adott reakcióban van. Míg a cigány gyerekek közvetlen lemorzsolódással, addig a nem cigány tanulók jóval később, felnőtt korban megnyilvánuló (pszichológiai, illetve pszichiátriai értelemben vett) tünetképzéssel reagálhatnak a korábbi tapasztalatokra, illetve saját viselkedésükre.

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

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

Mészáros Anita

Jegyzet

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

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

(3) FORRAY R. KATALIN–HEGEDŰS T. ANDRÁS: *Cigánygyermek hárromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja*. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 12. sz.

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

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

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

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

Múltunk jelene

Bényei Miklós legújabb munkája célratoró, pontos, a cím adta területen biztonságosan, otthonosan mozog. Különös és kiemelt jelentősége van, mert nagy segítséget nyújthat a lassan beinduló NAT megvalósításához, 1997-ben jelent meg. Lássuk tehát e hasznos kis könyv gondolatmenetét!

Bényei a helytörténet fogalmának tisztázásából indul ki, egyben önmagát is mentegetőn, de a terjedelem miatt érthető módon, mindössze néhány szóban összegezi az 1844-től napjainkig tartó, helytörténeti munkásságukról is nevezetes szerzőket, az ezekkel kapcsolatos korszakokat. Ezt a könyv későbbi részében, anélkül, hogy felhívna rá a figyelmet, a NAT értékelésével kapcsolatban szinte észrevétlenül kiegészíti, utalva a történetiségre. Mint tudományos munka, pontosan definiálja a helytörténet kifejezés kettős értelmezését: „Az adott hely... múltját”, így „a múltra vonatkozó feltárt vagy a forrásokban rejtőző információkat, tehát egy ismerethalmazt”, illetve „a történettudomány... irányának” megnevezését. A továbbiakban nagyon pontos és fontos definíciókat közöl mindarról, amit a helytörténettel kapcsolatos gyakorlati tanácsoknak tekinthetünk. Igen fontos *Mályusz Elemér* szavainak idézése: „A társadalom életében a ma nem érthető meg a tegnap nélkül.” Ez a mondat szinte kulcsa nemcsak Bényei Miklós könyvének, hanem azoknak az új műveltségi területeknek, melyek a NAT olykor *bujkáló* részei.

A könyv egyik gyakorlati erénye éppen abban rejlik, ahogy a NAT-on belül az író sor-

ra veszi a különböző tantárgyakban rejlő helytörténeti, helyismereti információs lehetőségeket, illetve azt, hogyan mozgósíthatók a tanulók a helyi gyűjtőmunkára. Módszertani tanácsokat is ad, ugyanakkor mindezt visszafogottan teszi, de hangsúlyozza, hogy a tanárok és tanulók „közösén végezhetik a forrásfeldolgozást, beszámolhatnak az órán kívüli – előzetes – *önálló* (kiemelés – L. T. J.) gyűjtésük, kutatásaik eredményeiről... megadott szempontok szerint kiselőadást tarthatnak”. Úgyesen összegezi az író azokat az iskolai vagy iskolán kívüli szervezési formákat, melyek köztudottak, de minden különösebb rendszerzés nélkül vannak jelen a pedagógusok mindennapi gyakorlatában (szakör, honismereti tábor, tanulmányi versenyek és pályázatok, vetélkedők, iskolai ünnepek, megemlékezések, kirándulások stb.).

A könyv első harmada összefoglalja mindazt, ami „a helytörténeti ismeretek oktatásának jelentősége”, s egy idézettel a téma lényegét is: „az egész hazát csak eszmében foghatjuk fel s így azon szeretet, mellyel az egyes falujához vagy környezetéhez ragaszkodik, tulajdonképpen azon kapocs, mely őt a hazájához köti” (*Eötvös József*). Bényei Miklós itt sem tagadja meg történeti önmagát: „A helytörténeti is-