

# ROMA DIÁKOK ISKOLÁZTATÁSA

## VÁLOGATÁS LISKÓ ILONA MUNKÁSSÁGÁBÓL

FEHÉRVÁRI ANIKÓ<sup>a</sup> – VAJNAI VIKTÓRIA<sup>b</sup>

<sup>a</sup>ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

<sup>b</sup>ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Beérkezett: 2021. augusztus 19., elfogadva: 2021. szeptember 24.

HAVAS GÁBOR, KEMÉNY ISTVÁN & LISKÓ ILONA: *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, 2002. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó. 225 p. ISBN: 9639336947

HAVAS GÁBOR & LISKÓ ILONA: *Óvodától a szakmáig*. Budapest, 2006. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó. 212 p. ISBN: 9789639609419

Liskó Ilonát több szálon is szoros kapcsolat fűzte az *Educatio*hoz. A lapalapítástól kezdve a szerkesztőbizottság tagja volt, hosszú ideig a *Valóság* rovatot vezette, illetve a Felsőoktatási Kutatóintézet (az Oktatókutató Intézet jogutódja) igazgatójaként egy ideig a lap felelős kiadója is volt. Én (Fehérvári Anikó) csak 1998-ban csatlakoztam hivatalosan az *Educatio* szerkesztőbizottságához és saját rovatot is kaptam („Kutatás közben”), de Icával már 1993 óta dolgoztunk együtt, és a közös munkába beletartozott az *Educatio* is. Tót Éva kollégánkkal együtt, hármasban találtuk ki a *Valóság* rovatot, ötleteltünk számról számról és hosszú éveken keresztül mi készítettük az interjúkat is. Habár a szervezés, terepmunka, gépelés, szerkesztés sok időt igényelt – és jól tudjuk, hogy az interjú tudománytermi szempontból semmit sem ér – mégis mindhárman és azután a további interjúkra vállalkozó többi kolléga is szívesen vett ebben részt, mert, ahogy a rovat neve is jelzi, a valóságot akartuk megismerni, megérteni, és egy-egy társadalmi, oktatási problémát különböző szereplők nézőpontjából bemutatni az olvasónak. Erről szól a kutatómunka és

a terepmunkában még akkor is részt vállalt a kutató, ha már nem kezdő, hanem vezetője egy vizsgálatnak. Így volt ez Icával is.

A következőkben két olyan kötetet mutatunk be doktorandusz tanítványommal közösen, amely a *Társadalom és oktatás* könyvsorozatban jelent meg (az *Educatio* folyóirat után vagy mellett utóbbi fémjelzte talán leginkább az Oktatókutató Intézetet). A két kötet egymásra épül, és annak a cigányvizsgálatnak a keretében született, amely az Oktatókutató Intézetben folyt az ezredforduló idején – Kemény István, Havas Gábor és Liskó Ilona vezetésével. Jómagam, kezdő kutatóként, a terepmunkában vettem részt.

A *Cigánygyerekek az általános iskolában* 2002-ben, az *Óvodától a szakmáig* 2006-ban jelent meg. A rövid, lényegre törő címek fedik a tartalmat: az első kötet alapvetően az általános iskolára koncentrál, bár már felveti az óvoda és a középiskola kérdéskörét is, míg a második az oktatási-nevelési szintek közötti átmeneteket vizsgálja, és ahogy említettük, szervesen épülnek egymásra.

A kötetcímek mást is elárulnak, és ezek két szóhoz kapcsolódnak: „cigány”

és „szakma”. Bár a két könyv megjelenése között mindössze négy év telt el, feltűnő, hogy míg az elsőben a „cigány”, addig a második kötetben általában a „roma” szót használják a szerzők (utóbbiban a „cigány” szó akkor jelenik meg, amikor az interjú- és kérdőív-alanyok megszólalásait tolmácsolják). A „szakma” szóval pedig a szerzők azt jelzik, hogy a középfokú oktatás a roma diákok számára leginkább a szakképzést jelenti. Ez vezet el egy további megállapításhoz, amit a címekből kiolvashatunk, és amit talán a kutatások legpozitívabb megállapításának tarthatunk: hogy tudniillik a magyarországi roma diákok, a korábbi generációk keserű tapasztalatainak birtokában, egyre nagyobb arányban tanulnak tovább az általános iskola után, akarnak szakmát szerezni. Amit a címek nem árulnak el, de talán a szerzők neve alapján sejthetünk, az az, hogy ez a folyamat rendkívül összetett és ellentmondásokkal terhelt, illetve – ezzel összefüggésben – hogy milyen jelentős mértékben van jelen, sőt erősödik a társadalmi és etnikai szegregáció Magyarországon, hogy a rendszerváltás veszteségeinek ítélt roma lakosság marginalizálódása hogyan jelenik meg és mutat romló tendenciát az oktatás területén, és vezet az oktatási egyenlőtlenségek növekedéséhez.

Az első kötetet történeti bevezető nyitja, amely a 19. század végétől indul, de főleg az 1971 utáni időszakra fókuszálva mutatja be azokat a történeti-társadalmi tényezőket, amelyek a romáknak az oktatásba és a közoktatási rendszerbe való lassú, a politikai-társadalmi folyamatok és munkaerőpiaci igények szerinti bekerülésének, de ugyanakkor oktatási (és társadalmi) szegregációjának megértéséhez szükségesek. A közoktatási inkorporációval ugyanis szinte párhuzamosan jelentek meg a romák szegregált oktatásának alapvető formái, az úgynevezett cigányosztályok és a kisegítő iskolák,

amelyek elkülönítő létét és működését az 1971-es, Kemény István vezette országos reprezentatív cigánykutatás kétségtelenül bizonyította. Ezeket a „hagyományos” formákat és eljárásokat – a többszöri politikai akarat ellenére – a rendszerváltás nemhogy nem tudta eltörölni, de a munkaerőpiac átrendeződése és a szabad iskolaválasztás bevezetése révén a 2000-es évekre fel is erősítette. Már az első kötetben bemutatott 1999–2000-es kutatás is ezt tárta fel, a második kötetben összefoglalt kutatások eredményei pedig további adalékokkal igazolták ennek a folyamatnak a meglétét.

Az oktatás kérdéseinek értelmezéséhez elengedhetetlen a tanulók *családi és települési hátterének* felvázolása, és ez mindkét kötetben megjelenik. Bár a roma közösségen belül elindult egy differenciálódási folyamat, továbbra is elmondható, hogy lakhatási körülményeik átlag alattiak, és jellemző a lakóhelyi szegregáció. A vizsgált szülők iskolázottsága alatta marad a nem roma átlagnak – annak ellenére, hogy már többen végeztek el az általános iskolát, rendelkeztek szakmával, mint 1994-ben. A szocializmus után drámaian zuhant a foglalkoztatottság: a gazdasági-politikai átalakulás révén a munkaerőpiacról kiszorultak az alacsony képzettségű munkavállalók, illetve azok a szakmák, amelyekre képesítve voltak. A roma népesség jó része kistelepülésen él, olyanokon, amelyek kimaradtak az elmúlt évek fejlesztéseiből (utak, vízvezeték, csatornázás, gázvezeték stb.), egy esetleges távolabbi munkába járást anyagilag a többségük nem tudja vállalni. Ezeket a nehézségeket még tovább rontja a munkaerőpiacon tapasztalható diszkrimináció. A tartós munkanélküliség folyamatos létbizonytalanságban tartja őket, ami szociális, gazdasági és mentális-egészségügyi problémákhoz vezet – és az ebben a környezetben felnövő gyerekek nemcsak

folyamatos nélkülözésben élnek, hanem ráadásul olyan mintákhoz kellene igazodniuk, amelyek a közvetlen környezetükben nem léteznek.

Az első kötet indirekt módon nyert adatai szerint a roma gyerekeknek csak körülbelül a fele jár három évig *óvodába*, a többség viszont nem rendszeresen, ami megnehezíti az iskolába való beilleszkedést és helytállást. Az óvodáztatás alacsony aránya mögött férőhelyhiány, anyagi nehézségek (ruházat, tisztaságsomag, ebéd stb. kifizetése), illetve a család és az intézmény közötti bizalmatlanság húzódik meg. A második kötetben ismertetett 2002–2003-as kutatás rámutat arra, hogy „a romák magas arányának és az óvoda hiányának összekapcsolása olyan településeken, ahol a gyerekek száma ezt nem feltétlenül indokolja, pontosan jelzi, hogy a társadalmi hátrányok milyen tényezők révén termelődhetnek újra a következő generációkban” (2006: 15). Ahol van óvoda, ott is kimutatható, hogy az óvodáztatás diszfunkciói (pl. férőhelyhiány) az átlagnál nagyobb mértékben érintik a roma családokat. Visszaköszön az intézmény és a családok közötti bizalmatlanság kérdése, amikor például a feszült kapcsolatért a felelősséget az óvodák egy része igyekszik a szülőkre hárítani, a szegénységből eredő problémákat etnikai jellegűnek felfogni.

Mindkét kötet hangsúlyos megállapítása az *általános iskolában* tapasztalható szegregáció megléte és annak növekvő mértéke. A roma tanulók lakosságon belüli arányukhoz képest egyes iskolákban lényegesen nagyobb, más iskolákban lényegesen kisebb arányban vannak jelen. Az „elcigányosodó” iskolák növekvő számát a roma gyerekek számának növekedése önmagában még nem indokolja. Szintén csak részben magyarázza a lakóhelyi szegregáció az intézményi szegregációt. A romák jelentős része él kistelepülésen, anyagi körülményeik nem engedik a távolabbi is-

kolába járást, de a szegregáció jobban magyarázható a spontán migrációval, illetve a többségi társadalom tudatos elkülönülő törekvéseivel: a nem roma családok/gyerekek elvándorlása a „cigányiskolákból” hasonló a lakóhelyi elkülönüléshez, csak annál hangsúlyosabb, és ezt a szabad iskolaválasztás, valamint a szerkezetváltó gimnáziumok megjelenése csak tovább fokozta. Már a 2000-es kutatás növekvő számokat mutatott ki, a 2004-es kutatás pedig a négy évvel korábbihoz képest 50%-os növekedést talált ezeknek az iskoláknak a számában.

A roma tanulók elkülönítéséért nagy arányban okolható iskolák közötti szelekció mellett jelentős mértékben találkozhatunk iskolán belüli elkülönítéssel, illetve képzési formához kapcsolódó szelekcióval. A csökkenő összlétszám és a tanulónként járó fejkvóta arra ösztönzi az iskolákat, hogy a problémák kezelését, „elkülönítését” intézményen belül oldják meg, és elsősorban a nem roma szülők direkt és indirekt nyomására hivatkozva működhetnek különböző funkciójú párhuzamos osztályokat. A jelenség – mint arra a történeti bevezető rámutatott – nem új, de erősödő tendenciát mutat. Az ilyen osztályokban tanulónak kicsi az esélyük, hogy átkerüljenek „normál” osztályokba. Ezek a „speciális” (felzárkóztató, kiegészítő stb.) osztályok nagy mértékben járulnak hozzá ahhoz, hogy az általános iskolai évek alatt a tanulók közötti különbségek nemhogy nem csökkennek, hanem ellenkezőleg, nőnek. Megemlítendő ugyanakkor, hogy ez az etnikai jellegű szegregáció társadalmi szegregációval jár együtt: a „cigányosztályokba” hasonló szocioökonómiai státuszú nem roma tanulók is bekerülhetnek.

Az ilyen osztályok „speciális” jellege persze jelenthetne akár pozitív tanítási-tanulási hozadékokat is: ha valóban a tanulási igényeknek megfelelő oktatás folyna bennük. Azonban ez nincs így, inkább az

ellenkezője igaz: ezekben az osztályokban a diákok az átlagosnál rosszabb feltételek között tanulnak. A speciális osztályok többnyire csökkentett elvárásokat és tananyagot jelentenek, nem pedig speciális programokat vagy módszertant, hiányzik továbbá a gyógy- vagy fejlesztőpedagógiai jelenlét, ami pedig az ide járó gyerekek „felzárkóztatását” segítené, és kimutathatóan gyengébbek a tárgyi és személyi feltételek is. A sokszor térben is elkülönített „cigányosztályokat” ugyanis általában rosszabb állapotú, felszereltségű, komfortfokozatú, hangulatú épületekben helyezik el. A pedagógusok képzettsége alacsonyabb az átlagnál (az iskolák „elcigányosodása” sokszor negatív előjelű pedagógusszelekciót eredményez), például több a képesítés nélkül tanító, a nem a saját szaktárgyát tanító pedagógus, és nagyobb a fluktuáció. Ez nemcsak azért problematikus, mert több helyen nem felel meg a törvényi előírásnak, hanem azért is, mert negatív összefüggés mutatható ki a pedagógusok képzettsége és a roma diákok iránti negatív viszonyulás között. A tanárok nem érzik magukat felkészültnek a speciális feladatokra, kihívásokra, nem számíthatnak speciális szakmai segítségre, a tanítás több munkát igényel, ugyanakkor kevesebb sikerélménnyel jár, ami sok esetben fásultsághoz vezet.

A pedagógusok több szempontból ambivalensen viszonyulnak a roma diákokhoz. Egyrészt iskolai nehézségeiket a nyelvi hátránnyal, a családok hiányos tárgyi kultúrájával, nem megfelelő higiéniai körülményeivel, a fiatalok alacsony tanulási motivációjával, az iskolai szabályokhoz való nehezebb alkalmazkodásukkal, korai felnőtté válásukkal, védekező – olykor agresszív – magatartásukkal, esetleg a körükben tapasztalható erősebb csoport-szolidaritással magyarázzák. Ritkán veszik figyelembe, hogy az említett „különbségek” más, hasonló szociokulturális

csoportra is jellemzők (lásd: szegénység szubkultúrája), némelyikük pedig a kamaszkor és/vagy a kisebbségi lét általános együttjárói csupán. Bár azt a pedagógusok és az igazgatók többsége is elismeri, hogy a családok anyagi-munkaerőpiaci kilátástalan helyzete a legfontosabb tényező a roma tanulók sikertelenségében, a kudarcokért mégis a családokat – egyben a gyerekeket – okolják. Vagyis a családok életmódját, attitűdjét, viselkedését elválasztják a szociológiai tényezőktől, és erkölcsi, kulturális vagy etnikai kérdésként kezelik.

A roma diákok nagyobb része általános iskola alsó tagozatán még igyekszik tanulni, az idegen, középosztálybeli elvárásokhoz igazodni, inkább felső tagozaton kezdődik a lemaradás. Romlól átlaguk a tanárok szerint nem a képességeiknek, hanem a családi és szocializációs hátrányoknak tudható be. Gyakrabban buknak meg, mint a nem romák, ami nemcsak a középosztálybeli gyerekekre szabott tantervekkel és tanítási módszerekkel van összefüggésben, hanem az etnikai szegregációval is: megfigyelhető, hogy minél magasabb a roma tanulók aránya egy iskolában/osztályban, annál több a bukás. Ugyanakkor az évismétlésre nem kényszerülő tanulók fejlődése sem feltétlenül erősebb. Egyrészt a diákok egy része csökkentett követelményű osztályokba jár, másrészt az iskolák érdekeltek a tanulólétszám megtartásában, és így még azokat a tanulókat sem buktatják meg, akik semmilyen fejlődést nem mutatnak. Ennek egyik formája a tanuló iskolalátogatás alóli felmentése (vagyis a probléma kapun kívül helyezése), ami a roma tanulók esetében jóval valószínűbb. A magántanulóvá nyilvánított – általában túlkoros – tanulókkal kapcsolatban említett problémák ugyanazok, mint amelyeket a tanárok az iskolai beilleszkedési problémák között felsoroltak, vagyis az iskola az ott töltött évek alatt a tanulók

ezen hátrányait nem tudja kompenzálni és hátrítja a problémát.

A kutatásokból kiderülő egyértelműen pozitív eredmény, hogy a gazdasági átrendeződés miatt a munkaerőpiacról kiszorult roma családok szélesebb körére jellemző az iskolázási szint emelésére irányuló törekvés. A roma szülők és tanulók mind nagyobb része ambicionálja a *középfokú* továbbtanulást, de sem elméletben (pl. tapasztalattal), sem gyakorlatban (pl. pénzzel) nem tud segítséget nyújtani. Az elképzelt szakmák többé-kevésbé követik a strukturális átrendeződést és a nem roma családok elképzeléseit (így népszerűnek számít pl. a szolgáltatóipar, a kereskedelem, a vendéglátás). Továbbra is alacsony azonban a gimnáziumba jelentkezők száma/aránya, szintén nem magas, de növekszik a szakközépiskolába vágyóké. A továbbtanulási ambíció egyértelműen nagyobb a nem szegregált környezetben tanuló diákok esetében.

A 2006-os kötet utolsó két – kifejezetten a roma diákok középfokú oktatásával foglalkozó – tanulmányát Liskó Ilona jegyzi. Ez a körkép árnyaltabb képet mutat arról, hogy a középiskolában való nagyobb arányú jelenlét mennyire összetett és ellentmondásokkal terhelt kérdés, ami több tekintetben követi az általános iskolai mintát. Az ellentmondásosság egyik része, hogy az általános iskolákban tapasztalt szegregálódás jelenik meg középfokon is: egyes iskolák a roma és szociálisan hátrányos helyzetű diákok iskoláivá válnak. A normatív finanszírozás bevezetése és a csökkenő tanulói létszám érdekeltté tette az iskolákat abban, hogy jóformán mindenkit, még a marginalizált csoportokhoz tartozó, hátrányokkal érkező diákokat is felvegyenek – olyanokat, akiket korábban elutasítottak. Ezek a roma tanulók számára „elérhető” iskolák a munkaerőpiacon lényegesen kevésbé használható képesítést adnak, és ugyanúgy,

ahogy a hasonló jellegű általános iskolákat, gyengébb tárgyi és személyi feltételek jellemzik őket. (A romáknak csak körülbelül 20%-a kerül érettségi bizonyítványt is adó intézménybe – bár ez az 1993/94-es adatokhoz képest javulás.)

A másik probléma az, hogy a középfokú iskolába kerülés még nem jelenti annak sikeres befejezését. Minél több a hátrányos helyzetű tanuló egy iskolában, annál magasabb a lemorzsolódók aránya. A tanárok szerint a lemorzsolódásnak nemcsak tanulási okai vannak. Eltérnek a családi minták, de fontosak az iskolai okok is: az előítélet, a frusztráció, illetve az, hogy a roma diákoknak nemcsak a hátrányos családi helyzetükből adódó, hanem az általános iskolában felhalmozott hátrányaikat is le kell küzdeniük. Mivel „problémás” diákok korábban nem vagy alig kerültek be a szakképzésbe, az intézmények és pedagógusai nincsenek felkészülve a problémák kezelésére. A tanárok jó része „tehetetlenségre” (2006: 155) panaszkodik, és alig tesz mást, mint hogy „kivárja”, hogy a legproblémásabb diákok lemorzsolódjanak.

Bár ezekbe az iskolákba a roma tanulókon kívül hasonló szociális helyzetű nem roma tanulók is járnak, a két csoport között mégis nagy különbségek figyelhetők meg. A roma tanulóknak „társadalmi mobilitásuk érdekében sokkal nagyobb utat kell megtenniük, illetve több akadállyal kell megküzdeniük” (2006: 165), továbbá a roma „gyerekek taníttatása a szülők számára az átlagosnál jóval nagyobb terhet jelent” (2006: 172). A roma tanulók mobilitási nehézségeit emellett a kisebbségi helyzet is súlyosbítja, ami egyszerre jelenti a többségi társadalom elutasítását és a – felemelkedéshez olykor szükséges – roma közösségtől való eltávolodást. A középiskolába – és legtöbbször kollégiumba – kerülő roma fiatalok újra szemben találják magukat az általános iskolában

korábban már sikeresen megvívott bizonyítási folyamattal – csak most egy még idegenebb és elutasítóbb közegben.

A bemutatott két könyv megjelenése óta természetesen számos kutatás foglalkozott a romák oktatásával. Ezek egy része némileg kedvezőbb képet nyújt a fentebb leírtaknál: így például beszámolnak arról, hogy pozitív változások történtek az óvodáztatásban, vagy hogy nőtt az érettségiszerzett roma diákok aránya. Ugyan-

akkor ezek a vizsgálatok azt is mutatják, hogy hiába emelkedett a roma népesség iskolázottsági szintje a rendszerváltás óta, a többségi társadalomhoz képest továbbra is óriási az elmaradásuk. Ennek oka részint az, hogy a nem roma diákok közül is többen tanulnak tovább, de még inkább, hogy a szegregált oktatás nem teszi lehetővé a roma diákok nagy többségének, hogy képességeiknek megfelelően, egyenlő eséllyel vegyenek részt az oktatásban.