

## Cigányosztály, „vegyes” osztály — a tények tükrében

Helyes-e, hogy vannak; kellenek-e a cigányosztályok, és ha igen, milyenek legyenek? — újra és újra fellángol a vita e kérdés körül (legutóbb 1976 őszén, az *Élet és Irodalom* hasábjain)<sup>1</sup>. Vitathatatlan, hogy a cigánygyermekoktatásának ezt az új (mintegy 15 éves) szervezeti formáját — a cigányosztályokat, cigányiskolákat — valóságos problémák hozták létre: azok a pedagógiai nehézségek, amelyek ezeknek a szociokulturális, egészségügyi, pszichológiai, esetenként nyelvi hátránnyal küszködő gyerekeknek az iskolai pályafutását immár évtizedek óta kísérik. E problémák súlyosságát évről évre aláhúzzák az alig javuló statisztikák: a gyermekek nagy tömegének eredménytelensége, kimaradásuk az általános iskola különböző osztályából. (Ennek arányát jól mutatják az 1974/75-ös tanév adatai: amíg az összes általános iskolába járó tanuló 15,1%-a járt 1. osztályba, 11,8%-a pedig 8. osztályba, addig a cigánytanulók esetében az első osztályosok aránya 22,7%, a 8. osztályba járóké pedig csupán 5,3% volt. Ugyanebben a tanévben az 1. osztályos cigánygyermekek 41,1%-a volt eredménytelen. Az adatok az 1970/71-es tanévhez képest csak igen csekély mértékű javulást mutatnak.)<sup>2</sup>

A külön cigány tanulócsoportok és napközi otthoni csoportok működésének jellegét és célját a létesítésüket engedélyező 112 598/1962. XIX. sz. rendelet így fogalmazza meg: „A cigány tanulócsoportok, napközi otthoni csoportok átmeneti jelleggel működnek, és azt a célt szolgálják, hogy az abban tanuló gyermekek egy-két év után tanulmányaikat a normál osztályokban eredményesen folytathassák” (3. pont). Kimondja továbbá: „Azt a tanulót, aki egy oktatási év végén a tanulmányaiban, magatartásában oly mértékű előrehaladást mutat, hogy helyét a normál osztályban, napközi otthonban is megállhatja, át kell oda irányítani” (4. pont).

A vitázó felek véleményei erősen megoszlanak abban a tekintetben, hogy vajon ez a hangsúlyozottan átmeneti jelleggel, a hátrányok felszámolásának célkitűzésével<sup>3</sup> létrehozott szervezeti forma — a cigányosztály — betölti-e feladatát, valóban azt a célt szolgálja-e, amelynek érdekében létrehozták.

Az egyik álláspont érvelése így hangzik: az ingerszegény környezetből érkezett, magyarul sem tudó cigány kisgyermek más szempontú és módszerű oktatásra szorul, mint az átlagos nem cigány hatévesek, és ez csak külön cigányosztályban valósítható meg. A cigányosztályokban, cigányiskolákban a gyerekek tanulmányi eredménye sokkal jobb, a lemorzsolódás pedig sokkalta kevesebb, mint azokban az osztályokban, ahol a cigány és nem cigány gyerekek együtt tanulnak. A külön tanulócsoport — mint szervezeti forma — más szempontból is előnyös a cigánygyermek fejlődése szempontjából: halmozott kudarcok helyett — ami a „vegyes” oktatás körülményei között osztályrészkül lenne — itt sikerélményekhez juthatnak, és az irántuk megnyilvánuló előítéletektől sem kell szenvedniük.<sup>4</sup> (Ezt a véleményt néhány évvel ezelőtt e sorok írója is osztotta.)<sup>5</sup> A cigányosztályok, cigányiskolák e felfogás szerint tehát szükségesek, további külön tanulócsoportok létesítése pedig kívánatos.

A másik álláspont szerint a cigányosztály — bár elvileg helyes elgondoláson alapszik — gyakorlati megvalósulásában rendszerint zsákutcát jelent a gyerekek számára. A cigányosztályok osztatlanok olyan településen is, ahol a nem cigány tanulók osztott osztályokba járnak, oktatási körülményeik ennél fogva eleve kedvezőtlenebbek. Tanulmányi teljesítményük — elszigeteltségük következtében — bizonytalan, nem mérhető össze a normál osztályokéval. A több éves elkülönülés után a gyerekeknek még nehezebbé válik a beilleszkedés a „vegyes” osztályokba; a cigányosztályok gyakran túlkoros, bizonytalan tudású tanulóinak átvételétől egyébként rendszerint az iskola is húzódozik és hajlamos prolongálni elkülönülésüket. A hátrányok felszámolására létrehozott cigányosztály így a gyakorlatban sok helyen

a „cigánygyermek általános iskolájává” alakul át, ennek minden hátrányos oktatási és társadalmi következményével. Végül: a gyerekek gyakori bukását, túlkorosságát, lemorzsolódását rendszerint a cigányosztályoknak sem sikerül tartósan megakadályozniuk.<sup>6</sup>

Hogy melyik vélemény helytálló — ezt a rendelkezésünkre álló szórványos adatok alapján nem könnyű eldönteni. A cigányosztályok mellett és ellen sikrázókkal ugyanis egyaránt szóvá tesznek egy alapvető hiányosságot: azt a tényt, hogy nincsenek olyan több éves, gondosan megtervezett és ellenőrzött pedagógiai kísérletek, amelyek a cigányosztályok hatékonyságának kérdését megnyugtatóan eldöntenék.

Amint a vitákból egyértelműen kiderül, e hatékonyság megítélésében jelenleg az egyetlen fogódzó: az iskolai érdemjegyeken lemérhető eredményesség, illetve eredménytelenség.

Márpedig a pedagógia szakembereinek véleménye, sőt a köznapi tapasztalat alapján is régóta ismert tény, hogy az osztályozás nem méri *objektívan* a teljesítményt, azonos iskolai érdemjegyek mögött a különböző iskolákban eltérő tudásszint, teljesítmény állhat.<sup>7</sup>

Nem kétséges: a hatékonyság kérdésének eldöntéséhez objektív módszerekkel végrehajtott eredménymérésekre lenne szükség; olyan gyermekcsoportok teljesítményének számszerű összehasonlítására, akiknek tudás- és képességszintje, valamint neveltségi szintje az oktatási folyamat kezdetén hasonló volt, a továbbiakban azonban eltérő szervezeti formában: a cigányosztály, illetve a „vegyes” osztály körülményei között tanultak. Ilyen méréseket azonban nem végeztek. A hatékonyság megítélésében olyan felmérés adataira sem támaszkodhatunk, amely képet adna az országban működő mintegy 200 cigány-tanulócsoporthoz, munkájáról, oktatási feltételeiről, reális teljesítményéről.

A jelen esettanulmány, amely homogén szociokulturális és nyelvi háttérű, de eltérő feltételek között (cigányosztályban, illetve „vegyes” osztályban) oktatott cigánygyermek eredményeit veti egybe néhány kiválasztott szempont alapján, a vázolt vitában felmerült kérdés eldöntéséhez kíván hozzájárulni, és egyben szeretné felhívni a figyelmet egy — a cigányosztályok pedagógiai hatékonyságának felmérését célzó — országos vizsgálat szükségességére. (A vizsgált tényanyag itt csak vázlatosan kerül ismertetésre, az adatok részletes elemzését a szerzőnek a kétnyelvű cigánygyermekről szóló monográfiája közli majd.)

### *A vizsgált gyermekek*

A felmérésben összehasonlított gyermekek első csoportját az esztergomi Kossuth Lajos Ált. Iskola 40 cigánytanulója (26 fiú, 14 lány) alkotta. Ezek az 1—7. osztályos gyermekek az 1976/77-es tanévben két osztatlan cigány-tanulócsoporthoz tartoztak; 1—1 pedagógussal. (Az 1., 2. és 3., 4., 5., 6., 7. évfolyamok voltak összevonva. Ugyanilyen csoportosításban vettek részt napközis foglalkozáson is.) A vizsgált gyermekek mintegy kétharmada (25 gyermek) zárt cigánykörnyezetből került ki: a Ságvári telep 9 ikerh. zának valamelyikéből vagy a teletől nem messze, egymás mellé épült Cs. házakból. Mintegy egyharmaduk — 15 gyermek — családja „magyar” családok között elszórtan élt.

A velük összehasonlított csoportba 20 óbudai cigánygyermek, a III. ker. Bécsi úti Ált. Iskola 1—7. osztályos cigánytanulói tartoztak (10 fiú és 10 lány). Ebben az iskolában a Fővárosi Pedagógiai Intézet irányításával és a Fővárosi Tanács anyagi támogatásával az 1974/75-ös tanévtől kezdve „lépcsőzetesen” megszüntették az összevont cigányosztályokat. Első lépésként különböző intézkedésekkel (iskolaotthonos osztály létrehozásával, a felszereltség javításával, pályázat kiírásával pedagógusok számára, a tisztálkodási feltételek megteremtésével) megpróbálták maximalisan megjavítani a működő cigány-tanulócsoporthoz tartozó körülményeit, oktatási színterüket, majd széttelepítették a gyermekeket az évfolyamok szerinti normál osztályokba. Az 1—2. osztályos cigánygyermek számára a széttelepítés után egy évig

még korrekciós létszámú külön napközit tartottak fenn, a többi széttelepített gyermek „vegyes” napközis csoportokba került.

A Bécsi úti gyerekek esetében is el lehetett különíteni — nagyjából az esztergomiakkal azonos arányban — egy zártabb és egy „vegyesebb” környezetből beiskolázott csoportot. A 20 gyermek közül 12 a gázgyár közelében, a vasút mellett épült, főleg cigánycsaládotól lakott településről került iskolába, 8 pedig nem cigány környezetben épült házból vagy a Csillaghegyi Téglagár barakkalakásából.

A vizsgálatban összehasonlított esztergomi és óbudai gyerekek döntő többsége túlkoros volt. Három esztergomi és egy óbudai elsős kivételével valamennyien két vagy több éve voltak iskolások. Mindnyájan cigány anyanyelvűek, magyar nyelvtudás nélkül vagy minimális magyar nyelvtudással kerültek iskolába.

A felmérésbe igyekeztem minden gyereket bevonni, aki a vizsgálat évében — az 1976/77-es tanévben — többé-kevésbé rendszeresen járt iskolába. Az esztergomi és az óbudai gyermekek szociokulturális helyzetét összevetve két olyan tényezőt emeltem ki, amelyek egy — a közelmúltban, cigánygyerekek körében végzett — iskolaérettségi vizsgálat<sup>8</sup> szerint döntően befolyásolják a gyermekek fejlettségi szintjét (és amelyeknek az összefüggése a gyerekek iskolai esélyeivel egyébként is közismert). Ezek a tényezők: a szülők iskolázottsági foka és a lakáshelyzet.

E két tényező szempontjából az esztergomi és az óbudai gyermekek helyzete nem mutat alapvető különbséget. A megvizsgált gyermekek szülei közül egy sem végezte el a 8. osztályt, bár az analfabéták aránya az esztergomi csoportban „csak” 42% volt, szemben az óbudaiak 81%-os analfabétizmusával. Ugyanakkor az esztergomi szülők 42%-a legalább egy felsőtagozati osztályt is végzett, míg az óbudaiak között egy ilyen szülő sem akadt. A lakáshelyzet tekintetében viszont — bár mindkét csoportban igen magas volt a laksűrűség — az óbudaiak voltak némileg jobb helyzetben: a 7 fő/szoba feletti laksűrűségű csoportba itt a gyerekek 45%-a került, míg Esztergomban 65%-uk.

A szociokulturális háttér hasonlóságát tovább fokozta egy véletlen, de a felmérés szempontjából igen szerencsés körülmény, nevezetesen, hogy az óbudai gyermekeket szoros rokoni szálak fűzik az esztergomiakhoz: az Óbudán, illetve Esztergomban vizsgált gyermekek — a kiterjedt endogámia következtében — többségükben *első, illetve másodunokatestvérek* voltak. A Bécsi úti gyerekek családjai ui. — egy kivételével — Esztergomból vándoroltak el a fővárosba (közülük nem egy éppen a Ságvári telep valamelyik ikerházából), mégpedig nem is régen; az Óbudán vizsgált 20 gyermekből 15 még Esztergomban született. Az elvándoroltak és az ottmaradtak között ma is igen élénkek a rokoni kapcsolatok, gyakori esemény egymás látogatása.

A felmérésünkben összehasonlított gyermekeknek tehát nemcsak a szociokulturális háttérük és nyelvi helyzetük volt hasonló; hasonlóan kell feltételeznünk családjaik szokásait, életvitelét, szocializációjuk egész folyamatát is. Így a két gyermekcsoport teljesítménye közötti különbség létrejöttében a döntő szerepet az eltérő iskolai körülményeknek, valamint az oktatási forma és az oktatási színvonal különbségeinek kellett játszania.

A gyermekek fejlettségi szintjét, készségeit három területen mértem fel, három különböző teszttel. A vizsgálatban alkalmazott *szókincs-teszt*, amelyet külföldi minta nyomán magam adaptáltam, a gyermekek magyar és cigány nyelvi szintjének felmérésére szolgált. (Bár a jelen vizsgálatot *cigány anyanyelvű* gyerekekkel végeztük el, le kell szögeznünk: a kutatás jelenlegi állása szerint cigányságunk zöme — tehát cigánygyermekünk többsége is — *nem cigány, hanem magyar anyanyelvű*;<sup>9</sup> a cigányosztályokba sok helyen magyar anyanyelvű gyerekek járnak. Választásunkat az a tény indokolja, hogy a cigányosztályokkal kapcsolatos hivatalos dokumentumokban (és a köztudatban) igen nagy súlyt kap a nyelvi szempont; hogy az azonos szociokulturális helyzetű cigánygyermek között kétségtelenül a nem magyar anyanyelvűek iskolai beilleszkedése a legnehezebb; végül pedig, cigány anyanyelvű gyerekek vizsgálata módszertani szempontból is hasznos, mert az ő esetükben könnyebben elválasztható az az ismeret, amit a gyerek otthonról hozott (és ezért cigányul tud), attól, amit az iskolában szerzett (és ezért — bizonyos esetekben — csak magyarul)

tud). A felmérésben szereplő második vizsgálati eszköz egy, a magyarországi pszichológiai gyakorlatban gyakran alkalmazott teszt, a *Bender-próba* volt, amely a gyermekek formaészlelési és reprodukciós készségének fejlettségéről, „vizuo-motoros érettségükről” adott képet. Végül az *olvasási próba* eredményei közvetlenül az iskolai munkát rainósították.

A tesztvizsgálatot 1977. május—júliusában végeztem el, részben az iskolában, részben a gyermekek otthonában. A felmérési adatok és az oktatási-nevelési feltételek leírása tehát az 1976/77-es tanévben fennálló helyzetet jellemzik.

### *A szókincs-vizsgálat leírása és eredményei*

A szókincs-tesztet annak a tesztnek a nyomán állítottam össze, amelyet S. Ervin-Tripp amerikai pszicholingvista alkalmazott japán—angol és olasz—angol két-nyelvű amerikai felnőttek vizsgálatában.<sup>10 11 12</sup>

A vizsgálat során a gyermekeknek 100 egyszerű tárgyat, dolgot kellett megnevezniük, legtöbbjét képekről (a felhasznált képek többsége az Ablak—Zsiráf képes gyermeklexikonból, illetve az 1. osztályos olvasókönyvből származott), szerepelt azonban a megnevezendő dolgok között néhány apróbb méretű valódi tárgy is (szeg, tű, kis tükör stb.). A 100 tesztegység 6 összefűzött lapra volt felragasztva, olyan elrendezésben, hogy a fogalmilag összetartozó vagy egymással értelmes kapcsolatban álló elemek (például a különböző gyümölcsök, állatok; a tű és a céna; a tyúk és a tojás stb.) lehetőleg egymás mellé kerüljenek. A tesztegységek ilyen csoportosítása folytán a megnevezendő tárgyak, dolgok, élőlények egy része „környezetbe” került, kontextusra tett szert.

A tesztben szereplő tárgyakat, dolgokat, élőlényeket a gyermekeknek két nyelven: cigányul és magyarul kellett megnevezniük, mégpedig a következő sorrendben: az első ötvenet magyarul, a második ötvenet cigányul, majd fordítva: az első ötvenet cigányul, a második ötvenet magyarul. A négy részidőt stopperórával mértem. Ha a gyermek valamelyik nyelven nem tudta megmondani egy-egy tárgy, dolog vagy élőlény nevét, akkor — kb. 15 mp várakozási idő után — arra a kérdésre kellett válaszolnia (természetesen a megfelelő nyelven), hogy mit csinálnak az illető dologgal, vagy hol láttott olyat.

A szókincs-vizsgálat teljes anyagát magnetofonszalagra vettem. Az így elvégzett vizsgálat eredményei két kérdésre adnak választ:

1. Melyik, a két nyelvű gyermek jobban, folyékonyabban beszélt (ún. „domináns”) nyelven. Ez a 100 tesztegység magyar és cigány nyelvű megnevezésének egymáshoz viszonyított időtartama alapján állapítható meg. Magától értetődő ugyanis, hogy azon a nyelven, amelyet a két nyelvű gyermek vagy felnőtt jobban tud, amelyikben jártasabb, azon a megnevezés folyamata is gyorsabb lesz.

A teszt tehát elsősorban a megnevezés „folyékonyását”, a szavak „aktualizálásának” relatív gyorsaságát méri a két nyelven, eredményeiből pedig a „nyelvi dominancia”-viszonyokra, a két nyelvű gyermek vagy felnőtt nyelvtudásának relatív szintjére következtethetünk.

2. Ismerik-e a gyerekek — és meg tudják-e nevezni mindkét nyelven — a tesztben szereplő tárgyakat, dolgokat, élőlényeket. A magyar nyelvű megnevezés hibaszázalékából közvetlenül is következtethetünk az oktatás nyelvi nehézségeire, mivel a 100 magyar szó nagy része már a gyermekek első osztályos olvasókönyvében is szerepel, egyik-másik magas gyakorisággal.

Ígyanakkor ezek az adatok az iskolai munka hatékonyságáról is képet adnak, hiszen a megnevezendő jelenségek jó részéről — például a különböző gyümölcsökről, állatokról vagy az emberi test részéről — az alsó tagozati környezetismeret órákon is tanulniuk kellett a gyerekeknek.

Ami a párhuzamos cigány nyelvi adatokat illeti, ezek azokra a tárgyi feltételekre, nyelvi és kulturális hatásokra vetnek fényt, amelyek otthoni környezetükben a vizsgált gyermekek fejlődését befolyásolták, értelmi és nyelvi szintjüket formálták.

A szókincs-vizsgálatot magyar anyanyelvű kontrollesoporttal is elvégeztem. A kontrollesoportot tíz 1. osztályos óbudai munkásgyerek és húsz 3—6 éves korú óvodás (korosztályonként 5) alkotta. Az elsősök a Bécsi úti iskolába, az óvodások a VI. ker. Munkácsy Mihály utcai óvodába jártak.

### Eredmények

(*A nyelvi dominancia mértékszámai*) A nyelvi dominancia mértékszámát a magyar és a cigány nyelvű megnevezés időtartamainak hányadosa adja meg. Tehát a 100 tesztegység magyar megnevezésének másodpercekben mért időtartamát elosztottam a cigány nyelvű megnevezés időtartamával. Ennek megfelelően 1 feletti mértékszám cigány, 1 alatti pedig magyar nyelvi dominanciát jelent. A 2-es érték például azt jelenti, hogy a 100 tesztegység megnevezése magyarul kétszer annyi ideig tartott, mint cigányul. 1-es vagy 1 körüli mértékszám viszont azt jelzi, hogy a gyermek a két nyelvet egyforma szinten beszéli; a pszicholingvisztikai szakirodalomban ezt „ki-egyensúlyozott kétnyelvűségnek” (balanced bilingualism) nevezik.<sup>13</sup>

A szókincs-dominancia teszteredményei azt mutatták, hogy a két gyermekcsoport párhuzamos osztályaiban a nyelvi dominancia átlagos mértékszámja jelentősen eltér egymástól. Az esztergomi csoport első osztályosainak átlagos mértékszámja 1,96 volt, és ez az érték a magasabb osztályokban is kettőhöz állt közel, jelezvén, hogy a gyerekek magyar nyelvi jártasságának *relatív szintje* csak csekély mértékben javult, domináns nyelvük a felső tagozatban is a cigány maradt.

Az óbudai gyermekcsoportban már az 1. és 2. osztály eredményei (1,25, illetve 1,32 átlagos mértékszámok) is kiegyenlítettebb nyelvi szintet jeleznek; a 3—4. és 5—6—7. osztályosok átlagos mértékszámja pedig már 1 alatt volt (0,88, illetve 0,89). (Az egyetlen nem túlkoros óbudai első osztályos, a 7 éves S. Mária 2,06-os nyelvi dominancia mértékszámja azonban az esztergomi gyerekek átlagához állt közel!) Az adatok szerint tehát az óbudai gyermekek magyar nyelvi jártassága az 1. és 2. osztályban (azaz két vagy három évi iskolába járás után) általában már megközelítette, a magasabb osztályokban pedig már elérte, sőt esetenként túl is haladta cigány nyelvű teljesítményük szintjét — legalábbis a vizsgált tekintetben. (A kevéssel 1 alá eső értékek persze nem föltétlenül azt jelentik, hogy a gyerekek kevésbé tudtak cigányul, mint magyarul. A gyengébb cigány nyelvű eredmény létrejöttében szerepet játszhattak bizonyos nyelvészociológiai okok is, például az a tényező, hogy a felvétel az iskolában történt, ahol általában magyarul szoktak beszélni; vagy az, hogy a vizsgálat vezetője magyar anyanyelvű közösséghez tartozó személy volt.)

Tanulságos összehasonlítani a 100 tesztegység magyar nyelvű megnevezésének átlagos időtartamát a két cigány gyermekcsoport párhuzamos osztályaiban, valamint az 1. osztályos és óvodás nem cigány kontrollesoportban.

Eszerint a magyar nyelvű megnevezés átlagos időtartama az óbudai 1. és 2. osztályosok esetében mintegy kétharmada, a magasabb osztályokban pedig kevesebb mint fele volt a párhuzamos esztergomi osztály átlagos idejének. (A már említett 7 éves S. Mária esetében azonban a megnevezés időtartama — 838 mp — szinte számszerűen egyezett az esztergomi elsősök — 837 másodperces — átlagával.) Érdekes külön is megemlíteni, hogy e tekintetben már az óbudai *másodikosok* teljesítménye (352 mp) is jelentősen felülmúlta az esztergomi felső tagozatosokét (414 mp). A kontrollesoport adatai ugyanakkor arról tanúskodnak, hogy az iskoláskor elején a Bécsi úti cigánygyermekek hátránya is tetemes, ha eredményeiket a magyar anyanyelvű gyermekek teljesítményével vetjük egybe.

(*A magyar és cigány nyelvű megnevezés adatai. Észlelési és fogalmi problémák*) Az óbudai és az esztergomi gyermekcsoport magyar nyelvi szintje között az eltérő oktatási viszonyok következtében kialakult különbség abból is kiderült, hogy a két csoport párhuzamos osztályaiba tartozó gyerekek milyen arányban tudták helyesen megnevezni a tesztben szereplő tárgyakat, dolgokat, élőlényeket. (A gyermek válasza egy-egy tesztegység esetében hibásnak minősült, ha nem ismerte az illető tárgyat,

dolog vagy élőlény nevét, ha nem a megfelelő nyelven vagy nem a megfelelő szóval nevezte meg azt.)

Az eredmények elemzésekor a helytelen magyar és cigány nyelvű megnevezések átlagain kívül külön is figyelembe vettem, hogy a két gyermekcsoport párhuzamos osztályaiba tartozó gyerekek a 100 tesztegység közül átlagosan hányat nem tudtak egyik nyelven sem megnevezni. Ebbe — az „abszolút hibaarány” kategóriába — került például annak az első osztályos esztergomi kislánynak a válasza, aki a libát magyarul „csibének”, cigányul „khajnyi”-nak („tyúk”) nevezte.

Az eltérés a két csoport teljesítménye között ismét igen jelentősnek bizonyult. A magyar nyelvű megnevezés hibaszázaléka az esztergomi gyermekcsoport különböző osztályaiban kétszerese, háromszorosa — sőt a 3—4. osztály esetében több mint tízszerese — volt a párhuzamos óbudai osztályokénak. (A csak egy éve iskolába járó óbudai S. Mária 43%-os magyar nyelvi teljesítménye, és 11%-os „abszolút hibaarány” azonban ismét igen közel áll az esztergomi első osztályosok 49,7, illetve 11,7%-os adataihoz!)

Ha az esztergomi csoport magyar nyelvi teljesítményét a kontrollesoport óvodásainak eredményeivel vetjük egybe, akkor azt a — szinte hihetetlen — tényt kell megállapítanunk, hogy az 1. és 2. osztályos esztergomi gyerekek átlagos hibaszázaléka (49,7, illetve 37%) magasabb, mint a 3 éves magyar anyanyelvű óvodásoké (32,2%); a 3—4. és az 5—6—7. osztályosok eredményei (19,2, illetve 13,2%), pedig *nem érik el a 4 éves óvodások szintjét* (12,8%).

Ha az óbudai 1. és 2. osztályosok magyar nyelvi teljesítményét (hibaszázalékuk: 21,3, illetve 11,3%) hasonlítjuk össze a kontrollesoport adataival, az ő hátrányukat is igen jelentősnek találjuk. Ez a hátrány azonban — úgy tetszik — a magasabb osztályokban megnyugtatóan csökken.

Hogy a hibásnak minősített válaszok a valóságban milyen nyelvi szintet jelentenek, azt szemléltessék az alább idézett mondatok. Ezekben a gyermekek — spon-tánul vagy a „Mit csinálunk vele?” kérdésre — megpróbálták leírni egy-egy tárgy, dolog funkcióját, olyanokét, amelyeknek a nevét nem tudták megmondani magyarul. A „Mit csinálunk vele?” kérdésre adott válaszok egy fontos típusát azonban nincs módomban idézni; az esztergomi 1. és 2. osztályosok válasza ui. igen gyakran mind-össze abból állt, hogy — szavak híján — *megmutatták*, mit csinálnának az illető tárggyal: például varrás, ütés, hegedülés mozdulatát utánozták, ha a kérdés a tűre, kalapácsra vagy a hegedűre vonatkozott. (Az idézett válaszokban a kiejtési problémákat nem jelöltem.)

#### *Esztergomi első osztályosok*

„kalap” — *Amit a fejére teszi, kana esik az eső (cig. kana „amikor”) — „Amit a fejünkre teszünk, amikor esik az eső”*

„ostor” — *Szo a gyee!* (mutatja, hogy ütnek vele; cig. szo „ami”) — Kb. „Amivel úgy csinálnak: gyii!”

#### *Esztergomi másodikok*

„hold” — *Amelyiket a tv-be játszik* — kb. „Amit a tv-ben mutatnak” (ti. az esti időjárásjelentésben).

„szög” — *A fátblu bemárnak (cig. márel „ver”) — „A fába beverik.”*

„tányér” — *Nagy izé, amibul esznek.*

#### *Esztergomi harmadikosok és negyedikesek*

„ostor” — *A lóbe csinálják* — kb. „A lovat ütik vele”

„hold” — *Lemegyik nap* (Az esztergomi csoportban még a felsőbb osztályosok többsége sem tudta — egyik nyelven sem — megkülönböztetni a napot a holdtól!)

„bot” — *Ferdén mennek evvel (vsz. „sántítva”)*

„hegedű” — *Ez pedig, mikor lagzi van, és avval csinálnak úgy* (mutatja, hogy hegedűnek)

*Esztergomi ötödik osztályosok*

„bot” — „*Ami az öregek (izék) húznak föl a (és) támasztják föl a kezére*” — Kb. „*Amire az öregek a kezükkel támaszkodnak*”  
 „liba” — *Ami a folyóba úsznak az a (hóruk vagy mik) (vsz. „Hattyúk vagy mik”)*

*Óbudai első osztályosok*

„tű” — *szuwnak vele (cig. szuvel — „varr”) — „Varnak vele”*  
 „toll” — *Ami a kakasba van (Az egy éve iskolába járó S. Mária válaszai)*  
 „gyertya” — *Égünk — „Égetjük”*  
 — *Meggyújtunk, előtesz vagy a Jézuskánál vagy a halottoknak égessük meg — „Meggyújtjuk, vagy a Jézuska elé tesszük, vagy a halottaknak égetjük”*  
 „bot” — *Aki öreg és így rátámaszkodik*  
 „ostor” — *A lót ütünk vele*  
 „fazék” — *Amibe az ételt tesznek, mikor főznek*  
 (két éve iskolába járó első osztályosok válaszai)

*Óbudai második osztályosok*

„öv” — *Bekötözünk a nadrágokat*  
 „ostor” — *lóba ütjük*

Figyelemre méltó tény, hogy a két csoport hibás válaszban a nyelvi hibák típusa nemegyszer hasonló. Ez világosan mutatja, hogy az óbudai gyerekeknek is meg kell küzdeniük ugyanazokkal a nyelvi nehézségekkel, mint esztergomi unokatestvéreiknek. Míg azonban az esztergomi csoportban az illető tárgyak funkciójának leírásához szükséges nagy gyakoriságú szavak sokszor még az idősebb — negyedikes-ötödikes — gyerekek aktív szókincséből is hiányoztak, a nyelvtani hibák pedig nemegyszer szinte értelmetlenné torzították mondataikat, addig a Bécsi úti, két éve iskolába járó elsősök, valamint a másodikosok rendszerint már könnyebben fejezték ki magukat, és a válaszaikban előforduló nyelvi hibák is kevésbé voltak értelemzavaróak.

Az „abszolút hibaarány”-ba eső válaszok nagyrészt *fogalmi* hiányosságokat tükröznek. Egy részük azonban valószínűleg nem fogalmi, hanem *észlelési* problémákból ered. A válaszok jellegéből ui. több esetben arra lehetett következtetni, hogy a gyermek nem ismerte fel egy-egy kép „jelentését”; a vonalakból, pontokból, színekből álló ábrákat nem tudta azonosítani egy-egy olyan tárggyal, jelenséggel, amelyet tárgyi tapasztalatai során a maga konkrét mivoltában ismert meg. Az egyik elsős (az egy éve iskolába járó óbudai S. Mária) például a „hó” szemléltetésére szolgáló, hóesést és fehér tetős házakat ábrázoló képet így írta le: *ház, pettyok* (sic!). Egy esztergomi elsős ugyanarról a képről (a cigány megnevezés során): a *ponturi* („pontok”) választ adta.

A gyermekek *fogalmi természetű* nehézségeit jól szemléltetik a háziállatok megnevezésének tesztbeli adatai. A kakas, tyúk, kacsa és liba tesztbeli képeit az esztergomi cigánygyermek válaszainak csaknem felében — 42,5%-ában — *egyik nyelven sem tudták helyesen megnevezni*. Az elsősök és másodikosok válaszai e tekintetben szinte megdöbbentő képet mutattak: az idetartozó gyermekek mintegy egyharmada a cigány vagy magyar nyelvű megnevezés során a négy szárnyas közül legalább hármat (de nemegyszer mind a négyet) ugyanazzal a szóval jelölte meg. (Például *tyúk* vagy *khajnyi* — „tyúk”, mondták a kakas, tyúk, kacsa és liba egymás után következő képeire.)

A fent leírt fogalmi és nyelvi nehézségek az esztergomi csoport magasabb osztályaiban is jelentős arányban fennmaradtak. A kontrollesztergomi teljesítményével összevetve: az esztergomi 3—4. osztályosok kb. a 3—4 éves óvodások szintjén tudták a négy szárnyast megkülönböztetni, az esztergomi 5—6—7. osztályosok teljesítménye pedig e tekintetben *nem érte el az 5—6 éves óvodások szintjét*.

Párhuzamos adatok a Bécsi úti cigány gyermekcsoportban: az ő esetükben a fenti négy tesztegységhez tartozó válaszoknak csupán mintegy *egyhatoda* tanúszkodott arról, hogy a képen ábrázolt szárnyasokat nem ismerték. A négy tesztegység

magyar nyelvű megnevezésének hibaaránya az óbudai gyermekcsoportban összességében 22,5% volt, a cigány nyelvi megnevezés hibaszázaléka pedig ennek éppen kétszerese: 45%. (Ennek magyarázatára még visszatérünk.) Amint azonban az osztályok szerinti adatok mutatják, az óbudai csoportban voltaképpen csak az első és második osztályosoknak voltak e négy tesztegységgel kapcsolatban számottevő fogalmi vagy magyar nyelvi problémáik. (Az „abszolút hibaarány” adatai szerint ők nagyjából az 5—6 éves óvodások szintjén tudták a négy tesztegységet megkülönböztetni.) Érdemes megjegyezni, hogy a kontrollcsoportban vizsgált 10 elsőosztályos óbudai munkásgyermek kivétel nélkül helyesen meg tudta nevezni mind a négy szárnyast.

Figyelemre méltó, hogy az óbudai és az esztergomi gyermekcsoport első osztályosainak cigány nyelvi hibaszázaléka (62,5, illetve 61,1) szinte számszerűen azonos volt. Ez a tény világosan mutatja, hogy az esztergomi és az óbudai gyermekeknek anyanyelvi közösségeikben egyformán kevés lehetőségük volt a fenti fogalmak megismerésére. [A telepi felnőttek egyébként természetesnek találták, hogy gyerekeik nem tudnak különbséget tenni a négy tesztegységben szereplő állatok között; ahogy az egyik esztergomi nagymama, a 62 éves K. Bori néni megjegyezte: „A gyerekecskék mind azt mondják, »khajnyi« (ti. »tyúk«), az gyerekszó. Aki jobban tudja, az elkülönözteti, hogy »papinya«, »ráca«, »khajnyi« (ti. »liba«, »kacsa«, »tyúk«).”]

Ugyanakkor amit az esztergomi gyerekek nagy része sem cigányul, sem magyarul nem tudott megnevezni, annak a nevét az óbudai gyerekek jelentős része csak magyarul ismerte. Magyarul pedig azért ismerték, mert az iskolában megtanulták. Az óbudai oktatási viszonyok tehát — az esztergomiakkal ellentétben — biztosították az új fogalmak sikeres elsajátítását. Ez magyarázza, hogy a vizsgált tesztegységek esetében az óbudai gyerekek cigány nyelvi hibaszázaléka kétszerese a magyar nyelvinek.

### *A Bender-próba tanulságai*

A Bender-próba a gyermekek vizuo-motoros érettségi szintjét (az „észlelés és mozgásosság összerendezettségét”<sup>14</sup>) vizsgálja, formareprodukciós eljárással. Ebben a tesztben a vizsgálati személynek 9 komplex geometriai ábrát kell lemásolnia. A lemásolt ábrák a következő 3 szempontból értékelendők: 1. a szögek kivitelezése; 2. az ábrának vagy elemeinek iránya (orientáció); 3. az ábrának vagy bizonyos elemeinek egymáshoz való viszonya (viszonylagos pozíció).<sup>15</sup>

A Bender-próba (B-sorozat) 6—12 éves gyermekek vizsgálatára alkalmas, a felmérés során azonban 12 éven felüli gyermekekkel is elvégeztettem, mivel hátrányaik és egyéb teljesítményeik alacsony szintje alapján valószínű volt, hogy — legalábbis egy részük számára — a próba feladatainak megoldása nem lesz problémátlan.

A vizsgálat lebonyolításában, a teljesítmények értékelésében a hazai alkalmazás során kidolgozott módszertani útmutatót és életkori értékelési táblázatot használtam fel.<sup>16</sup> A 12 éven felüli gyerekek esetében a 12 éves szintet tekintettem „életkornak megfelelő” teljesítménynek.

A Bender-próba ismét jelentős szintkülönbséget mutat a két csoport teljesítménye között. Míg az esztergomi csoportba tartozó 40 gyermek közül mindössze 8 (20%) nyújtott korának megfelelő teljesítményt, addig az óbudai csoportban a gyerekek többsége — 20 közül 12 (60%) — az életkori standardnak megfelelő pontszámokat ért el.

Az esztergomi csoportban további 8 gyermek elmaradása 1 vagy 2 évesnek volt minősíthető; az itteni gyermekek többségének — 40 közül 24-nek (60%) — teljesítménye azonban 3, 4 vagy több évvel maradt el az életkoruknak megfelelő szinttől. (Az óbudai csoportban az 1, 2, illetve 3, 4 vagy több évvel elmaradók az összes vizsgált gyermek 20—20%-át tették ki.)

Továbbá az esztergomi csoportban a 7—10 éves gyermekek átlagos elmaradása még csak 2 év körül van; a 10—12 éveseké már közel 4 évet tesz ki; a 12 év fölöttiek átlagos elmaradása pedig már csaknem 6 évnyi. Hogyha figyelembe vesszük azt



a tényt, hogy a megállapított elmaradás az egyes korcsoportokba tartozó gyermekek többségét érinti (a 10—12 éves korúak 70,5%-át, a 12 év felettiak 62,8%-át), akkor bátran állíthatjuk, hogy az *esztergomi gyermekek többségének relatív hátránya, elmaradása az évek során nagymértékben fokozódott*. Hasonló tendencia volt megfigyelhető az óbudai tanulók párhuzamos korcsoportjaiban is, ez azonban az egyes korcsoportokba tartozó gyerekek *jóval kisebb részét* — a 10—12 évesek 40%-át, a 12 éven felülieknek csupán 22,5%-át — érintette.

A vizsgálatban alkalmazott nem verbális feladatokat tartalmazó pszichológiai teszt eredményei tehát ugyanazt tükrözik, amit a szókinés-vizsgálat adatai: az osztatlan cigány-tanulócsoportokban oktatott gyermekek többsége a fejlődésben megrekedt, viszonylagos hátrányaik az évek során növekedtek. A széttelepített óbudai gyermekek fejlődése ezzel szemben jóval kedvezőbben alakult; nagyobb részüiknek a vizsgált területen sikerült megközelítenie — sőt esetenként el is érnie — az életkoruknak megfelelő átlagos szintet.

### *Az olvasási próba eredményei*

A gyermekek olvasási teljesítményének felmérésére egy 20 feladatból álló olvasási próbát (egy francia gyermekek számára kidolgozott „néma olvasási” teszt<sup>17</sup> magyar adaptációját) használtam fel, amelyet a hazai *első osztályosok* eredménymérésében több helyen alkalmaztak, például a budapesti korrekciós első osztályok olvasási szintjének felmérésében, a Kaposvári Tanítóképző Főiskola anyanyelvtanítási kísérletének eredménymérésében. (A kaposvári kísérlet eredményeit ismertető kötet<sup>18</sup> egyébként közli a teljes tesztet, valamint a kísérleti és a kontrollosztály olvasási mutatóit is.) A cigánygyermekek olvasásának vizsgálata során nyert adatainkat ennek a két első osztálynak az átlagos teljesítményével vetettük egybe.

Az olvasási próba minden egyes feladata egy-egy mondatot és egy hozzá tartozó ábrát foglal magába. A feladat megoldása során a gyerekeknek el kellett olvasniuk a mondatot (néma olvasással), majd a mondatban foglalt (burkolt) utasítás alapján változtatniuk kellett a mondatához tartozó ábrán — hozzá kellett rajzolniuk vagy ki kellett színezniük valamit. Így például a 10. feladatban, amelynek mondata így hangzott: „Virágot tesztek a vázába”, az ábrán látható üres vázába virágot kellett rajzolniuk. Egy-egy feladat megoldásával a gyermekek egy pontot szerezhettek.

Az olvasási tesztvizsgálat eredményei az esztergomi csoportban megdöbbentőek voltak. *A vizsgált 9 elsős közül 7, a 10 másodikos közül 5 és a 9 harmadikos közül ugyancsak 5 egyetlen feladatot sem tudott megoldani*; az esztergomi gyerekeknek tehát majdnem a fele (42,5%-a) egyáltalán nem tudott olvasni. *Az óbudai csoportban ugyanakkor csak egyetlen 0 pontos eredmény akadt*: a 7 éves S. Máriaé.

Ha a cigány és nem cigány gyermekcsoportok azonos elvek alapján értékelt eredményeit vetjük egybe, kiderül: az esztergomi cigánygyermekek közül még a *negyedikesek* átlagos olvasási teljesítménye (74,2%) is alatta marad a kaposvári kísérlet kontrollosztályát alkotó, *gyengébben* teljesítő nem cigány elsősök átlagának (78,9%). Ugyanakkor a Bécsi úti másodikosok teljesítménye (90%) már meghaladja a kísérleti I. osztályba járó *jobbán olvasó* „magyar” tanulók átlagos szintjét (85,3%).

### *A cigánygyermekek oktatási viszonyai a két iskolában*

A jelentős különbségek, amelyeket a két hasonló szociokulturális hátterű gyermekcsoport vizsgálata során láttunk, az oktatási viszonyokra irányítják figyelmünket.

Az esztergomi cigány gyermekcsoport elfogadhatatlanul alacsony teljesítménye arra utal, hogy az életkörülményeikből eredő hátrányokhoz beiskolázásukkor *súlyos iskolai hátrányok* társulnak. Ezek az iskolai hátrányt létrehozó tényezők: az osztatlanság, a pedagógusok nagymértékű fluktuációja, a rendkívül hiányos iskolai felszereltség, a gyermekek teljes és tartós elkülönítése nem cigány társaiktól; és mind-

ennek eredményeképpen az a tény, amit a 3. osztályos olvasni nem tudók magas arányszáma tükröz: a — többé-kevésbé kényszerű — lemondás az egy-egy osztályra előírt, törvényesen kötelező minimum-követelmények eléréséről.

Ami az osztatlanságot illeti: a két esztergomi cigány-tanulócsoportban kettő, illetve öt évfolyam tanul együtt, ugyanakkor, amikor az iskola hétszáznál több nem cigány tanulója kivétel nélkül évfolyamok szerinti osztályokba jár. A naplóban szereplő iskolaköteles cigánygyermek mintegy *egyharmada* az 1976/77-es tanévben *egyáltalán nem járt iskolába és több mint fele eredménytelen volt.* A vizsgálat évében a két osztatlan cigányosztály számára biztosított oktatási feltételek egyébként eleve olyanok voltak, hogy a hiányzók iskolába járása végleg lehetetlenné tette volna a pedagógiai munkát. Ebben a tanévben ugyanis a két tanulócsoport oktatása és napközis foglalkoztatása *egyellen* tanteremben zajlott, mégpedig — a napló szerint — a hét bizonyos vizsgált idejében. Ilyenkor, ha mind a 64 beírt cigánygyermek megjelent volna, a rendelkezésükre álló 20 kétüléssel padban csak hármásával-négyesével fértek volna el. (Idén ez a helyzet szerencsére megszűnt; a cigánygyermekek visszakapták osztályukat, és a pedagógiai munka feltételei egyéb tekintetben is javultak valamelyest. Az osztatlanság és a gyerekek tartós elkülönítéséből eredő — továbbiakban vázolt — hátrányok azonban jelenleg is fennállnak.)

Mélyen ellentmondásos a felső tagozatos cigánygyermek helyzeté is. Ugyanabban az iskolában, ahol a nem cigány felső tagozatosok kivétel nélkül szakrendszerű oktatásban részesülnek, szaktantermekben tanulhatnak, ők osztatlan osztályba járnak; fizika- vagy kémiaórájukon — a táblára rajzolt ábrák alapján — csupán *elképzelni* van módjuk azokat a kísérleteket, amelyeket nem cigány társaik a fizikai vagy kémiai szaktantermekben a valóságban is megtekinthetnek, vagy éppen maguk is elvégezhetnek. Míg az iskola nem cigány felső tagozatosait szaktanár oktatja az orosz nyelvre, ők egyáltalán nem tanulnak oroszul. Ugyanakkor benyomáson szerint *a felső tagozatig eljutott* cigánygyermek többsége igen értelmes és tanulni vágyó — ami nemcsak a vizsgált iskolára jellemző. Az Országos Közegészségügyi Intézet Gyermek és Ifjúsághygiénés Osztálya által végzett, 873 cigánygyermekre kiterjedő intelligencia-vizsgálat adatai világosan mutatják, hogy a cigánygyermekek közül csak a legjobb képességűek jutnak el az általános iskola felső tagozatáig.<sup>19</sup> Az esztergomi felső tagozatosok tudásvágyára egyébként jellemző, hogy egy napon azzal lepették meg tanáraikat: szeretnének ők is oroszul tanulni. (Sajnos, tanáruk — megfelelő nyelvtudás híján — nem tudta vállalni oktatásukat.)

Az osztatlan cigányosztály tanulójának lenni nemcsak a szorosan vett oktatási feltételek szempontjából jelent hátrányt. Azt is jelenti például, hogy tornaóráikat nem az iskola tornatermében, hanem osztályukban vagy a számukra kijelölt udvaron tartják meg; a kulturált ebédlő helyett osztályukban ebédelnek a kényelmetlen, lejtős padokon. Egyszóval, a gyakorlati érintkezés naponta ismétlődő kapcsolataiban szinte teljesen el vannak zárva a többi gyerektől. Ugyanakkor a cigányosztály körülményei a számukra oly fontos speciális nevelési feladatok (például tisztaságra szoktatás, egyéni higiénia kialakítása) megoldását sem biztosították: a vizsgálat évében iskolai tisztálkodásra — a mosdóbeli hidegvizes csapokon kívül — mindössze egy lavór állt a 64 gyerek rendelkezésére.

Ilyen körülmények között nem meglepő az a tény, amit egy — a Kossuth iskolai cigánygyermek nevelési problémáiról írt — főiskolai szakdolgozat<sup>20</sup> kérdőíves vizsgálata, helyzetleírása tükröz: a cigány és a nem cigány gyermekek egymással szembeni magatartását a kölcsönös félelem és gyanakvás hatja át.

A problémákat még inkább kiélezi, hogy *a gyermekek elkülönítése* — a jelek szerint — *végleges állapot:* cigányosztályból a „vegyes” osztályba évek óta egyetlen gyermek sem került át, pedig a pedagógusok több ízben tettek javaslatot áttelepítésre, és a szülők között is volt, aki kérte. Az osztatlan alsó tagozatból nem vezet máshova út, csak a még osztatlanabb felső tagozatba.

A Bécsi úti cigánygyermek eredményei arról tanúskodnak, hogy a jelentős és átgondolt intézkedések eredményeként a cigánygyermek beillesztése az iskolai közösségbe lényegében sikerrel járt. A kedvező körülmények között az iskola peda-

gógusainak sikerült elérniük, hogy a gyermekek többsége legalább gyenge szinten megfeleljen a kötelező általános iskolai követelményeknek: a „vegyes” osztályokban oktatott, általánosan kötelező normák alapján értékelt 20 gyermek közül a vizsgálat évében mindössze egy — a 7 éves S. Mária — bukott meg.

A siker egyik nyitja kétségtelenül a cigánygyermek iskoláztatása során felmerülő speciális nevelési és gondozási feladatok példás megoldása volt. A cigánygyermek számára a napközis teremmel szomszédos helyiségben zuhanyozót alakítottak ki, a Fővárosi Tanács pedig cigánygondozói státust biztosított az iskolának. A gondozó munkaköri feladata volt a gyerekek megfelelő higiéniés szintjének biztosítása, egészségügyi gondozásuk, valamint családjaik segítése minden olyan ügyben, amely előmozdíthatja a gyermekek eredményes iskoláztatását (munka- és lakásügyeik intézése, kisebb gyermekek óvodai elhelyezése stb.). A gyermekek, akiknek otthoni tisztálkodási körülményei nemigen voltak jobbak az esztergomiakénál, az iskolában mindennap tetőtől talpig megmosakodtak, ruhát cseréltek. A lelkiismeretes gondozói munka eredményeként a higiénia hiányosságaiból, a fertőzöttségből eredő korábbi konfliktusok, problémák nagymértékben csökkentek.

Az 1—2. osztályos gyermekek esetében a sikeres beilleszkedés másik fontos tényezője a kis létszámú napközi volt, amelynek élére — kiemelten kezelt pályázat útján — nagy tapasztalatú napközis nevelő került. Az itt folyó munka voltaképpen *naponkénti egyéni korrepetálásnak* felelt meg: a nevelő naponta ellenőrizte az 5 különböző osztályba járó 13 kis cigánygyermek feladatait, kikérdezte őket, elmagyarázta mindazt, amit a tanítás során nem sikerült megérteniük. Különösen nagy súlyt helyezett az olvasásra: nemcsak az iskolai olvasókönyvből kijelölt szövegeket vette át a gyerekekkel, hanem a szabadpolcra kitett mese- és verseskönyvekből is olvastatott velük idegen szövegeket. Az itteni másodikosok kiemelkedően jó olvasási teljesítménye jórészt talán ennek köszönhető. (Érdemes azt is megjegyezni, hogy a nevelő munkája során nem alkalmazott speciális módszereket; nem is alkalmazhatott, hiszen ilyen — speciálisan cigánygyermeknek szánt — módszerek *egyáltalán nincsenek* kidolgozva. Csupán *jó feltételek között, jól foglalkozott a gyerekekkel*; olyan gyerekekkel, akik a tanítás során *ugyanolyan szintű és intenzitású* oktatásban részesültek, mint az iskola többi tanulója.)

A jól felszerelt, barátságos, zsúfoltságtól mentes osztályokban a szabad foglalkozás képességfejlesztő hatása is teljes mértékben érvényesülhetett. Ilyenkor a gyermekek — a játékszőnyegre telepedve — maguk választották ki, mivel akarnak aznap játszani; babaruhát varrtak, szöttek vagy mesekönyvet olvastak, didaktikus játékokkal játszottak, gyurmáztak, rajzoltak stb. Az iskola közös helyiségei, amelyek — a Fővárosi Pedagógiai Intézet kezdeményezése előtti években, az osztatlan cigánytanulócsoport működése idején — ebben az iskolában is zárva voltak a cigánygyermek számára, most megnyíltak előttük; az ebédlő, a szaktanterem, az új tornaterem, az úttörőszoba — mindez az övék is lett. Kedvező irányba alakult a cigány és a nem cigány gyermekek kapcsolata is; felszabadult közös játékuknak a szünetekben nemegyszer magam is tanúja voltam munkám során.

A felmérés adatai, a vizsgálat során szerzett tapasztalatok tehát egyértelműen a cigányosztályt mint szervezeti formát *megkérdőjelező* állásfoglalást támasztják alá; különösen elfogadhatatlannak mutatják a cigánygyermek elkiülönített oktatását — etnikai, nyelvi, szociológiai szempontok alapján — állandósítani kívánó elképzelést.

Személyes beszámolóik (adatok híján ezekre vagyunk utalva) azt a benyomást erősítik meg, hogy az Esztergomban tapasztalt helyzet nem egyedülálló. A bevezetőben idézett hozzászóló — a magyarországi cigányság 1971-es felmérésében részt vevő szociológus — az ország egészen más pontjain működő cigányosztályokban tapasztalt az esztergomihoz hasonló helyzetet. El sorok írója is szemtanúja volt több más iskolában az itt leírtakhoz hasonló jelenségeknek, jól induló külön tanulócsoportok „lezüllésének”. (Érdemes megjegyezni, hogy a cigányosztályok működéséről hasonlóan ellentmondásos képet mutat a *Mit csinálnak a cigánygyerekek?* című dokumentumfilm is.)

Mindezek alapján — ha nincs is elégséges alapunk arra, hogy az Esztergomban tapasztalt helyzetet általánosítsuk — annyit felelősséggel állíthatunk, hogy a leírt problémát a cigányosztályok jelentős részére jellemzők, az elkülönített oktatás veszélyeit, ellentmondásait, a vele kapcsolatos aggályok megalapozottságát igazolják.

Az elkülönített oktatásnak eleve hátrányt teremtő tényezői vannak. Az osztatlanság például rendszerint elkerülhetetlen, hiszen az országban nagyon kevés olyan település van, ahol a cigánygyermekek osztott osztályokat is meg tudnának tölteni. Ilyen feltételek mellett nem meglepő, hogy a gyermekek külön cigányosztályokba való beiskolázása nemegyszer kiváltja az igényesebb, rendezett körülmények között élő cigányszülők tiltakozását. Bár a 18 345/1967. sz. miniszteri utasítás 2. pontja világosan kimondja, hogy a külön osztályba, napközis csoportba való beosztáshoz az iskolának minden esetben ki kell kérnie a szülők hozzájárulását, a gyakorlatban nem ritkán megtörténik, hogy a szülői tiltakozásnak az iskola nem ad helyt, még olyan családok esetében sem, akik a beilleszkedés útján már jelentősen előrehaladtak. Többfelől is megerősített tapasztalat, hogy ott, ahol külön cigányosztályok, cigányiskolák működnek a normál osztályok nem, vagy csak igen nehezen fogadnak cigánygyermeket.

Hogy ez a tényező — és általában a tartós elkülönítés — a jelenben és a jövőben egyaránt gátja lesz a cigányság beilleszkedésének, az, úgy gondolom, nem szorul bizonyításra.

Á gyerek további iskolai pályafutása rendszerint akkor is igen bizonytalan, ha az áttelepítés megtörténik. Az alacsonyabb pedagógiai hatásfokú osztatlan osztályból érkezve nem sok esélye lesz arra, hogy — külön segítség nélkül — megállja a helyét nem cigány társai között. Adatainkból az is nyilvánvaló, hogy az esztergomihoz hasonló cigányosztályokból a gyerekek egy idő után már egyáltalán nem vihetők át normál osztályba; *hátrányaik — a hátrányok kompenzálására létrehozott cigányosztályban — irreverzibilissé váltak.*

Meggyőződésem, hogy a cigánygyermek iskoláztatásában összehasonlíthatatlanul jobb eredményt lehetne elérni, ha az illetékes szervek a sokszor kétes eredményeket hozó, állandósuló cigányosztályok fenntartásának, felszerelésének költségeit az *intenzív iskola előtti nevelés megszervezésére, egészségügyi és szociális gondozásra, korrepetálásra fordítanák.* Az óbudai kísérlet meggyőzően bizonyítja, hogy a cigánygyermek beillesztésének ez a járható útja.

Bárhogyan is képzeljük el a cigányság felemelkedését, mindenképpen perdöntőnek kell tartanunk, hogy hátrányos helyzetük ne reprodukálódjék az iskolában. Hogy századunk végére a cigányságon belül ne alakuljanak ki újabb jelentős — százezres nagyságrendű — analfabéta-félanalfabéta rétegek, az egyébként nemcsak a cigányság érdeke, hanem az egész magyar társadalomé.

#### JEGYZETEK

- 1 Fület és Irodalom, 1976. 33., 35., 39., 40. sz.
- 2 Faragó L.: A cigánygyermek rendszeres nevelésének-oktatásának helyzetéről és feladatairól. In: Tapasztalatok a cigánygyermek nevelésének és oktatásának köréből. Oktatási Minisztérium, Budapest, 1975. 7—15. l.
- 3 Erről l. továbbá 18 435/1967. sz. MM. utasítás, 2., 3. pont; A Tárcaközi Koordinációs Bizottság 1970. április hó 28-án megtartott ülésén kialakított, tanácsokat érintő állásfoglalásai. (Sokszorosított anyag.)
- 4 Szegő L.: Kellenek-e a cigány osztályok? Fület és Irodalom, 1976. 35. sz. 8. l.
- 5 Réger Z.: Kétnyelvű cigánygyermek az iskoláskor elején. Valóság, 1974. 1. 50—62. l.
- 6 Solt O.: Még egyszer a cigány osztályokról. Fület és Irodalom, 1976. 40. 2. l.
- 7 Irányelvek az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez. Az Országos Pedagógiai Intézet Kiadványa, 1973. 6. l.
- 8 Csongor A.: Cigánygyermek az iskolaérettségi vizsgálaton. Budapesti Nevelés (Megjelenés alatt.)
- 9 Kemény I.: A magyarországi cigány lakosság. Valóság, 1974. 1. sz. 63—72. l.
- 10 Ervin, S. M.: Learning and recall in bilinguals. American Journal of Psychology, 74. (1961) 446—451. l.
- 11 Ervin-Tripp, S. M.: And Issei learns English. In: Macnamara, J. (ed.): Problems of bilingualism. The Journal of Social Issues, 23. (1967), no. 2. 78—90. l.
- 12 Slobin, D. I. et. al.: A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence. University of California, Berkeley, 1967. 218—220. l.
- 13 Macnamara, J.: How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In: Kelly, L. (ed.) The description and measurement of bilingualism. University of Toronto Press, 1969.
- 14 Mérei F.: A Bender-próba. Óvodások vizsgálata. OIE. Pszichodiagnosztikai Laboratórium, 1969. Vadamecum-sorozat, 1. l.
- 15 Mérei F.—Szakács F.: Klinikai pszichodiagnosztikai módszerek. Medicina, Budapest, 1964. 62. l.

- 16 Herpai A.—N. Somogyi—Tóth Zs.: A Bender-próba. Iskolások vizsgálatához. OIE. Pszichodiagnosztikai Laboratórium, 1969, Vadmecum-sorozat, 37. sz.
- 17 Inizan, A.: Le temps d'apprendre à lire. Bourreller, Colin, Paris, 1973.
- 18 Zsolnai J. (szerk.): Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971—75) Kaposvári Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1976. 93—94.: 215—216. l.
- 19 Tomai É.: Adalékok a cigánygyermek társadalmi beilleszkedésének kérdéséhez. Magyar Tudomány, 1977. 7—8. sz. 537—546. l.
- 20 Timár É.: Nevelési problémák az esztergomi cigányiskolában. (Szakdolgozat) Ho Si Minh Tanárképző Főiskola, Eger, 1976.

