

Eredmények és problémák a cigány közösség iskolázásában

A KulturKontakt Austria budapesti projektirodája és a pécsi Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület idén júliusban rendezte továbbképző tanfolyamát magyar és osztrák pedagógusok számára „A cigányok kulturális hagyományai Magyarországon – multikulturalitás az iskolákban” címmel. A mintegy harminc résztvevő érdekes előadásokat hallgatott meg, vitákban, kerekasztal-beszélgetéseken, úgynevezett workshopokon vett részt, melyek témái a konfliktuskezelés az iskolákban, a szegregáció, az oktatáspolitikai aktuális kérdései voltak. Egy napot valamennyien a csak cigányok lakta Alsószentmártonban töltöttek, ahol a kismesterségekkel – kosárfonás, fafaragás –, az 1000 lelkes falu életével, történetével és építészeti hagyományaival, no meg a hagyományos ételekkel és a folklór zenével ismerkedhettek meg. Ezen a rendezvényen hangzott el Forray R. Katalin előadása is, melyet a szerző kiegészítve és szerkesztett változatban bocsátott rendelkezésünkre.

A cigányság alacsony iskolázottsági szintje nemcsak Magyarország problémája, hanem a térség, sőt Európa szinte valamennyi országára jellemző. A roma gyerekek szerte Európában a nemzeti átlagtól jelentősen elmaradó mértékben vesznek részt az alapfokú oktatásban, a közép- és a felsőfokú oktatásban pedig számuk rendkívül csekély. Ez súlyos akadálya az egészséges életmódnak, a munka világába és a társadalom megszokott életébe való beilleszkedésnek.

Az okok hasonlóak a legtöbb európai országban: az oktatási nyelv és a környező társadalom kultúrájának nem megfelelő mélységű ismerete, sok család mély szegénysége a roma közösség oldaláról; a romák kultúrájának nem elegendő ismerete, az iskolai előkészítés gyengesége, a gyermekeket sújtó iskolai szegregáció (beleértve a gyógypedagógiai iskolában való gyakori elhelyezést), az iskolai környezet barátságatlan, esetenként előítéletes és kirekesztő magatartása. A legtöbb országban különösen súlyos helyzetben a lányok vannak, akik tradicionális roma közösségben túlságosan korán kiszakadnak az oktatásból. Az oktatás területén jelentkező problémák kezelése alapvető feltétel a romák helyzetének javításában, amihez a nemzeti kormányoknak és hatóságoknak, a többségi társadalomnak, valamint a cigány közösségeknek egyaránt hozzá kell járulniuk (Simon, 2001)

Több európai országban kezdeményeztek példa értékű megoldásokat. Spanyolországban a „segítő tanárok” hálózatát alakították ki, akik felzárkóztató kurzusokat tartanak az általános iskolákban, továbbá olyan iskolarendszeren kívüli foglalkozásokat vezettek be, amelyek a roma kultúra megismertetését célozzák. Az ír és a görög kormány szintén beindított támogató programokat a roma gyerekek számára. Roma tanárok és asszisztensek jelenléte növeli a gyermekek biztonságérzetét, és hozzájárul az iskolai sikerességhez. Ilyen megoldással kísérleteznek például Csehországban. Franciaországban és Nagy-Britanniában az „utazókat” kísérő pedagógus beállításának vannak hagyományai (Report on the Situation, 2000).

* A tanulmány a Magyar Köztársaság Külügyminisztériuma számára írott országjelentés (2002) oktatási fejezetének átdolgozásával készült

Az 500-600 ezer főre becsült magyarországi cigány közösséghez tartozó gyermekek és fiatalok oktatási helyzetének áttekintésében nem törekszünk teljességre, hiszen ez messze meghaladná a tanulmány kereteit. Azokra a pontokra fókuszálunk, amelyek nézetünk szerint kulcsszerepet töltenek be az iskolázási folyamatban, akár úgy, hogy előre lendítik, akár pedig úgy, hogy akadályozzák e fiatalok iskolai pályafutásának kiteljesedését. Azaz bemutatjuk az oktatási rendszer azon elemeit és pontjait, amelyek különösen jelentősek a cigány közösségek oktatási folyamataiban

Az iskolázottság és változásai

Magyarországon az 1960-as évekig az iskolaköteles cigány gyermekeknek csak töredéke végezte el a kötelező általános iskola nyolc osztályát, többségük egyáltalán nem vagy csak rövid ideig járt iskolába. Az állampárt 1961-es határozatát e társadalmi probléma és következményei felismerésére alapozta, és a rendelkezések nyomán ugrásszerűen nőtt az iskolába járó roma gyermekek száma. Természetes, hogy még a központilag vezérelt irányítás sem volt képes másra, mint az iskolázási folyamatok felgyorsítására.

A Kemény István vezette 1971-es kutatás adatai szerint a 20-24 éveseknek egynegyede végezte el az általános iskolát, a 14 éven felüliek négyötöde egyáltalán nem járt iskolába. A cigány gyermekek tömeges iskolai megjelenése a társadalom türelmetlen elutasítását váltotta ki. A merev iskola-rendszer sem nagyon tudott megbirkózni a szélsőségesen elmaradott, sem az iskola középosztályi nyelvét, sem az iskola szabályait nem ismerő gyermekekkel (és családjaikkal). A cigány gyermekek számára létrehozott homogén cigány osztályokról – amelyekkel ugyanerre a problémára nemcsak a magyar, hanem a számos nyugat-európai ország oktatáspolitikája is reagált –, azonban rövidesen kiderült, hogy nem képesek megoldani a cigány gyermekek és fiatalok hatékony oktatását, társadalmi integrációját. Ehhez hozzájárult az is, hogy a szegregált cigány iskolák és osztályok mind a személyi ellátottságukat, mind a tárgyi felszerelésüket tekintve messze elmaradtak az országos átlagoktól. Így elméleti funkciójuknak – a beiskolázott gyerekeket néhány tanéven át tartó, intenzív oktatás-nevelés után heterogén osztályokban lehetne elhelyezni – nemcsak nem tudtak eleget tenni, hanem visszafordíthatatlanná tették a tanítványaik lemaradását. Ez az oktatáspolitikai kísérlet mintegy évtizednyi működés után hivatalosan lekerült a napirendről.

A 90-es években a cigány gyerekek többsége már elvégezte az általános iskolát, a távolság azonban a cigány és nem cigány népesség iskolázottsági szintje között az elmúlt évtizedekben is nőtt. A legnagyobb problémát ma – miként arra minden újabb kutatás rámutat – a középfokú iskolákba való átlépés jelenti. A középiskolai továbbtanulás esélyei keveset javultak. A „rendes” középiskolai továbbtanulásban azok vesznek részt, akik 14-15 éves korban végzik el az általános iskolát. Az általános iskolát később, a felnőttoktatásban elvégzők már nem folytatják tanulmányaikat a középiskolában.

A nyolcadikosokhoz viszonyított bejutási arányok a középfokú oktatásban, 1993.

	A teljes népesség	A roma népesség
Szakiskola	6,0	9,4
Szaktanulmányok	35,5	31,2
Szakközépiskola	32,0	10,0
Gimnázium	24,2	0,6
Középiskola együtt	56,2	10,6
Mindösszesen	97,7	51,2

Forrás: Kemény, 1996

Az alacsony iskolázottsági és szakképzettségi szint egyes következménye a cigány lakosság körében a rendszer-váltást követően rohamosan megemelkedett munkanélküliségi ráta. Egy munkaerő-piaci vizsgálat szerint egy felsőfokú végzettségű személyhez képest egy középiskolai végzettségű több, mint 2,5-szeres, egy szaktanulmányos bizonyítvánnyal rendelkező 3,5-szeres, a csak nyolc osztályt végzett már 5-szörös, s az általános iskolát be nem fejezett 10-20-szoros eséllyel válik munkanélkülivé (Kertesi, 1995).

Mondhatni teljesen hiányzik a makroszintű tudományos kutatás a kultúra és a nyelv területén, azaz kevés és hézagos az ismeretünk arról, hogy a cigányság milyen arányban és milyen mértékben érti, beszéli, adja tovább az egyes cigány nyelveket a családban, igényeli, igényelné-e nyelve iskolai oktatását. A nyelvi szocializáció és az abból eredő nyelvi hátrány szisztematikus feltárását Réger Zita végezte el. Rámutatott arra, hogy az írásbeliség családon belüli hiánya és a nyelvi szocializáció sajátos szabályai megnehezítik az iskola nyelvének és kommunikációjának megértését. Itt már nem elsősorban az eltérő anyanyelvről, és ebből következően a magyar nyelv hiányos ismeretéről van szó. A magyar anyanyelvű, hátrányos helyzetű roma családok és gyermekek nyelvi kompetenciájának a hivatalostól eltérő struktúrája, illetve hiányosságai akadályozzák a jobb beilleszkedést (Réger, 1990.).

Az iskolázás kritikus pontjai

„A hosszú távú roma társadalom- és kisebbségpolitikai stratégia irányelvei”-t megfogalmazó, országgyűlési határozatot megalapozó, és széleskörű társadalmi diskurzusra bocsátott vitaanyag (Cigányügyi Tárcaközi Bizottság, 2001) egyik legfőbb stratégiai célt az alábbiakban határozza meg: „A szociális hátrányok kompenzálását és a kisebbségi identitás erősítését célzó intézkedések egyértelmű kettéválasztása a szegregációs folyamatok megelőzése és megakadályozása érdekében.”

A konkrét célkitűzések:

- a hároméves óvodai nevelés általánossá tétele
- a speciális iskolákba történő áthelyezéssel megvalósuló hátrányos megkülönböztetés, diszkrimináció megszüntetése

- a középiskolai továbbtanulás esélyeinek növelése
- a piacképes szakképzés feltételeinek megteremtése, roma értelmiség erősödésének elősegítése, a felsőoktatásban való részvételük növelése

- a pedagógusok képzésének és továbbképzésének fejlesztése a romákat sújtó hátrányos megkülönböztetés és előítéletesség csökkentése érdekében.

Ezek az elemek a tudományos kutatások szerint is nélkülöz-

hetetlenek a cigányság társadalmi helyzetének javításához. E fejezetben tárgyalt problémák a prioritásoknak ezt a logikáját követik, mivel éppen ezeken a pontokon tapinthatók ki a cigány közösség iskolai pályájának orvoslásra váró pontjai.

Az iskola előtti nevelés

Az iskoláskor előtti intézményes nevelésnek, az iskolára való intézményi felkészítésnek jelentős hagyományai vannak – többek között az általános női foglalkoztatás miatt –, a 3-5 éves korcsoport az elmúlt 20 évben csaknem teljes körben óvodába járt. Ez a kedvező arány fennmaradt az évtized második felében is, jóllehet sok korábbi üzemi óvoda szűnt meg. A közoktatási törvény által kötelezővé tett 5 éves kori iskola-előkészítésben (amit a tankötelezettség részének vagy nevelési kötelezettségnek szoktak nevezni) a megfelelő korúaknak mintegy 90%-a vett részt. Az óvodai nevelésben részt nem vevők többsége azokon a településeken él, ahol ilyen intézmény nem működik, illetve lakóinak többsége hátrányos helyzetű, s valószínűleg nagy gyakorisággal a cigány etnikumhoz tartoznak.

Minden megfigyelés és kutatás megegyezik abban, hogy a gyermekek iskolai adaptációja (sikeressége) nagy mértékben összefügg azzal, járt-e a gyerek óvodába. Az óvodába járást azonban a beiratkozási statisztikákkal mérik, a statisztikák pedig nem jelzik, hány éven át és milyen gyakorisággal járt a gyermek óvodába.

Az óvoda legfontosabb funkciója, hogy a gyermek – bizonyos ismeretek, készségek, jártasságok mellett – elsajátítsa azoknak a rendszeres tevékenységeknek az alapjait, amelyekre az iskola épít, amelyeket általában adottnak feltételez. Az óvoda nemcsak a gyermeket, hanem a szülőt is „megtanítja” ezekre a rutinokra, amennyiben ezeket korábban nem ismerte: meghatározott időben elvinni-elhozni a gyereket, ellátni a szükséges felszereléssel, tehát felkészülni a másnapi tevékenységre. Ha ezek hiányoznak, akkor már az első iskolaév sikertelen lehet, és közoktatásunk szabályai szerint a gyerek évet ismételt (vagy gyógypedagógiai iskolába irányítják).

Ha a cigány gyermekek – ez inkább eseti megfigyelésekből, mint szisztematikus kutatásokból levont következtetés – nem szeretnek óvodába járni, annak igen egyszerű és nem „etnospecifikus” oka van: jól érzik magukat otthon, és mint a kisgyerekek általában, jobban szeretnek kedvük szerint felkelni, enni, aludni, játszani, mint kívülről irányított, intézményi feltételek szabályai szerint viselkedni. Ha a család nem ismeri fel az iskola előtti intézményi nevelés, a „beszoktatás” fontosságát – és nincsen rákényszerülve arra, hogy gyermekét óvodába vigye –, akkor az óvodának legfeljebb a szociális funkcióját ismeri el. Az alacsonyan iskolázott cigány népességnél aligha várható el „pedagógiai tudatosság”. Ha pedig a lakóhelyen vagy a közvetlen környezetben nem is működik óvoda, akkor a szülő nem fogja gyermekét – annak akarata és tiltakozása ellenére, ráadásul sok időt és energiát ráfordítva – elvinni az óvodába. De nem viszi el akkor sem, ha fizetnie kell az étkezésért, amit otthon amúgy is, „ingyen” megkapna.

A 3-6 éves korosztály teljes körű óvodai ellátása nem tartozik az önkormányzatok kötelezettségei közé, előfordulhat, hogy fenntart ugyan óvodát, de csak azon családok a gyermekei számára, ahol nem megoldott a gyermek napi felügyelete. Ez azt jelenti, hogy a több gyermeket nevelő, munkanélküli szülők gyermekei nem mindig jutnak óvodába. Külön megoldatlan probléma, hogy az óvodába beíra-

tott roma gyermekek rendszertelenül vagy alig járnak ténylegesen a foglalkozásokra. További gondot jelent, hogy sokan legfeljebb egy évig látogatják az óvodát, tehát eleget tesznek ugyan jogszabályi előírásoknak, de hátrányaik már az iskolába lépés előtt halmozódnak. Mindennek következtében ördögi kör alakulhat ki, hiszen éppen azok nem készülhetnek fel az iskolára, akiknek erre a legnagyobb szükségük van.

Az iskolára való felkészítés alapvető fontosságú, amelynek adekvát módszereit az oktatáspolitikának kell kidolgoznia. Akár valóban kötelező és a családok számára földrajzi-közlekedési értelemben elérhetővé téve az intézményt, akár úgy, hogy az „intézmény”, illetve ennek legfontosabb funkciói telepedjenek meg a cigány és általában a leghátrányosabb helyzetű, sokgyermekes családok lakóhelyén (pl. utazó óvodapedagógusok). Bármilyen formához elengedhetetlen a szülők együttműködése, amit a hazai és nemzetközi tapasztalatok szerint csak lokális projektekkel lehet megszervezni.

Általános iskolai túlkorosság

Ez a némiképpen eufemisztikus meghatározás az évismétlődő azon körét jelzi, akik 2-4 évvel idősebbek évfolyamtársaiknál. Gyermekkorban – 11-12 éves kor előtt – ennek nincsen különösebb jelentősége, azonban a pubertáskorban már komoly pedagógiai és pszichológiai problémák forrása lehet mindkét (vagy mindhárom) oldalról: a serdülő cigány fiatal azokban a csoportokban, amelyek nem tudják gyermekeiket az iskolai elvárásoknak megfelelően felkészíteni, már fiatal felnőttnek számít (Forray-Hegedűs, 1998). A családi szerepek, normák, értékek már nagy mértékben eltérhetnek azokétól, akikkel az iskolarendszer őket egy osztályba, korcsoportba sorolja. Az iskola (a pedagógus) ezekkel az eltérésekkel szemben tehetetlen, és ez megalapozza, hogy az általános iskola felső tagozatán, különösen a 6-8. osztályokban növekszik az évismétlődő cigány tanulók aránya – következésképpen csökken a cigány fiatalok lehetősége a középfokon való továbbtanulásra.

Az iskolák reagálása – a dolog egyszerű tudomásul vételén és elszenvedésén kívül – rendszerint vagy az iskolakötelességet betöltők felmentése (a gyerek jobb esetben magántanuló lesz, vagy végleg abbahagyja tanulmányait, így az iskola számára napi gondot már nem jelent), vagy külön (szegregált) osztályok kialakítása a több évvel túlkorosok számára.

A 16 éves korig tartó tankötelezettségen belül a kilencvenes években már a roma fiataloknak mintegy háromnegyede végezte el az általános iskolát, ám nagy hányaduk csak 16-17 éves korára szerzi meg a végbizonyítványt, így nem is léphet – bár törvény nem tiltja – a rendes középfokú oktatásba. A kilencvenes években a demográfiai apály ellenére gyors ütemben bővülő középiskolai hálózat kerülőutakat kínál a korosztályuktól lemaradó fiatalok számára. Pontos adatok nem állnak rendelkezésre, de az ösztöndíjasok számából következtethetünk arra, hogy meglehetősen sokan veszik igénybe ezt a lehetőséget. Így a normál, nappali tagozatú középiskolások között a roma tanulók becsült aránya kisebb, mint az érettségire készülő cigány fiatalok tényleges száma.

Szinte teljesen hiányzanak viszont azok az iskolázási utak, amelyek az általános iskolából „kihullott” fiatalokat (és idősebbeket) befejezett iskolai végzettséghez juttatnák. Megyeinkben többnyire egy-egy ilyen iskola van, amelynek heti kétszeri látogatása, az utazással együtt lehetetlen az iskola székhelyétől távolabb élők számára. Így aki nem tudta befejezni az általános iskolát, reménytelen helyzetbe kerül.

Cigány kisebbségi oktatási programok

A nemzeti kisebbségi óvodai nevelést és iskolai oktatást a költségvetés kiegészítő normatívával külön támogatja. A támogatást az intézmény fenntartója kapja a kifejezetten nemzetiségi kisebbségi nevelési-oktatási feladat ellátására. A feladat a hagyományosnak tekinthető nemzetiségek oktatása területén tannyelvű, kétnyelvű vagy nyelvoktató iskolákban, illetve iskolai programokban valósul meg. A cigány kisebbség oktatásához nyújtott kiegészítő normatíva először az 1990-ben hatályba lépett önkormányzati törvényben jelent meg: célja egyértelműen a cigány óvodások és iskolások felzárkóztatása (tanítás utáni korrepetálása) volt. A helyzet csak lassan változott, mivel sem a közoktatásról szóló törvény, sem pedig az 1996-ban megjelent Nemzeti Alaptanterv (NAT) nem tudott megoldást találni arra a kérdésre, hogyan lehet a cigány tanulók iskolai lemaradását és a cigány nemzeti kisebbség kultúrájának ápolását – a többi nemzetiségehez hasonló módon – szabályozni.

A kiegészítő normatív támogatás hasznosulásáról szóló nagyobb felmérés (Setényi, 1998) százhusz, a Művelődési és Közoktatási Minisztériumhoz 1994 és 1996 között beérkezett óvodai és általános iskolai pályázatot vizsgált meg, és arra a következtetésre jutott, hogy többségük minősége nem kielégítő. Ráadásul az állami finanszírozás megkötések nélküli önkormányzati felhasználása következtében számos önkormányzat egyszerűen „lenyeli” a kiegészítő hozzájárulást.

Az intézményfenntartó önkormányzatokban a nemzetiségi-kisebbségi oktatásban résztvevők becsült száma iskolatípus szerint. 1998/99.

Az intézmény típusa	Nemzetiségi nyelvoktató	Cigány kisebbségi felzárkóztató	Nemzetiségi ill. kétnyelvű
Óvoda	32 770	42 392	6 846
Általános iskola	45 304	50 435	8 458
Gyógypedagógiai	180	7 216	89
Gimnázium	696	132	1 429
Szakközépiskola	124	42	94
Szakiskola	30	290	–
Szaktanulmányképző	257	362	–
Napköziotthon		20 290	
Diákotthon		1 629	

Forrás: Forray, 1999

A Nemzeti Alaptanterv kiegészítéseként megjelent Irányelvek a nemzeti és etnikai kisebbségek óvodai és iskolai neveléséről és oktatásáról (1997) jóváhagyott óvodai-iskolai pedagógiai program, az alapító okiratban rögzített feladatvállalás alapján lehetett kiegészítő támogatáshoz hozzájutni, az ún. cigány felzárkóztató program szervezésére éppen úgy, mint egyéb nemzetiségi (német, szlovák, román, stb.) programokra. Ám még mindig bírálat tárgya maradt, hogy a cigány közösség az oktatási rendszerben „felzárkóztatásra” szoruló csoportként jelent meg, továbbá az is, hogy az etnikai alapon történő felzárkóztatásból kimaradtak a hasonlóan hátrányos helyzetű, ám nem cigány etnikumú tanulók.

A 2000/2001-es tanévtől a szakértők által bírált rendszer

annyiban változott, hogy a felzárkóztató oktatásra szánt kiegészítő forrást etnikai hovatartozás nélkül is igényelhet az iskolafenntartó, a cigány kisebbségi oktatás programja és finanszírozása pedig a többi nemzetiség oktatásának szabályai szerint történik. Ezzel szabályozási szinten külön válik a roma tanulók oktatásában is a szociokulturális helyzetből következő hátrányok kompenzálásának finanszírozása (a felzárkóztatás) a cigány kultúra megőrzésének és ápolásának iskolai programjaitól. Ez utóbbi heti legalább hat tanórai foglalkozást ír elő, melynek tartalma a cigány népismeret, kultúra és a Magyarországon államilag elismert cigány nyelvek (romani és beás) valamelyike – bár a kötelező nyelvoktatás alól egyelőre felmentést kaptak az intézmények.

A felzárkóztatás és a cigány kisebbségi oktatás szétválasztása az oktatás gyakorlatában újdonsága miatt még kevésbé van jelen, mivel a cigány népismeret oktatásának csak egyetlen tanári segédkönyve jelent meg, a Magyarországon elismert cigány nyelvek oktatásának követelményei, tananyagai pedig még nem készültek el, nem is szólva az oktatás személyi feltételeiről. Azaz a megfelelő szakértelemmel rendelkező pedagógusok képzése még el sem kezdődött. De nem épült ki a kiegészítő pénzügyi támogatás felhasználásának ellenőrzési rendszere sem, így nincsenek pontos adatok a felhasználás mikéntjéről.

A finanszírozás és a jogi helyzet tisztázásában előbbre vinne, ha biztonsággal megállapítható lenne, betartják-e, és miképpen az oktatási intézmények (és az önkormányzatok) azt a törvényi előírást, amely legalább nyolc szülő írásos nyilatkozatához és a helyi cigány kisebbségi önkormányzat egyetértéséhez köti a nemzetiségi-kisebbségi program indítását. Ez a kérdés még a hagyományos nemzetiségi oktatással kapcsolatban sem fogalmazódott meg, még kevésbé a cigány programokkal kapcsolatban. Márpedig főként az utóbbi esetben fontos lenne, hogy a bizonyos mértékben stigmatizáló támogatást az identitás szabad vállalása alapján vegyék igénybe az érintettek.

Speciális oktatás

A régi, de ma már Magyarországon sem hivatalosan elfogadott fogalommal kiegészítő iskolának nevezett intézményrendszerben oktatott tanulók túlnyomó része, mintegy háromnegyede a tanulásban enyhén akadályozottak (enyhén értelmi fogyatékosok) számára létrehozott és működtetett iskolákba jár.

A kérdés egyik legjelentősebb magyar szakértője, *Illyés Sándor* (2001) hívja fel a figyelmet, hogy Magyarországon az „enyhe értelmi fogyatékos” és „középsúlyos értelmi fogyatékos” gyermekeket támogató közoktatási rendszer a százéves gyakorlat ellenére még mindig kénytelen befogadni olyan jelentős gyermekcsoportokat is, akik nem értelmi fogyatékosok, értelmi fejlődésük más okból, nem pedig fogyatékoság miatt marad el. A többségi iskola nem tolerálja elmaradásukat, és nem tud számukra megfelelő segítséget nyújtani.

A fő tartalmi problémát a szegregáció mellett a kurikulum hordozza. Az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanulóknak a rendes iskolában előírt ismeretanyag 4-26%-át kell csak elsajátítani, idegen nyelvet az általános iskola nyolc éve alatt nem tanulnak. Aligha lehet reális, hogy valaki ilyen iskolai előzmények után rendes középiskolában (akár jobb szakmára képező szakmunkásképzésben, különösen érettségig adó képzési úton) folytassa tanulmányait.

A gyógypedagógiai iskolákba járók aránya egyébként eu-

rópai összehasonlításban is rendkívül magas: az OECD 1996-os jelentése szerint, míg például Törökországban ezerből kettő, Finnországban négy, Olaszországban kilenc enyhe értelmi fogyatékosnak nyilvánított gyermek jut, addig Magyarországon 35.

A speciális iskolák diákjainak etnikai összetételéről 1993 (az adatvédelmi törvény hatályba lépése) óta nincsenek pontos adatok, de az átirányítási gyakorlat további szigorítása sem akadályozhatta meg, hogy az arányok alapján változtak volna, sőt a tekintetben sem lehetünk optimisták, hogy a trend módosult volna azóta. Erre a feltételezésre azért vállalkozunk, mert a gyógypedagógiai iskolai intézmények – szervezetszociológiai ismeretek alapján – pusztán léte és fennmaradásban való érdekeltisége változatlan, sőt demográfiai apály idején nyilván erősödik küzdelme a tanulóért. Már pedig aligha lehet kétséges, hogy ma nem a legkönnyebben beiskolázható lakossági csoportokból merítik utánpótlásukat. A teoretikus megfontolások mellett hivatkozunk egy megyei esettanulmányra, amely a cigány lakosság által legsűrűbben lakott Észak-Magyarországról készült: a tanulásban enyhén akadályozottak speciális iskolába járóknak csaknem 90%-a cigány (Loss, 1998). E talán egyedi becslésnél mértéktartóbb Mesterházi (2001.263.), aki szerint ezekben az iskolákban országosan mintegy „40-50%-ban fordulnak elő hátrányos helyzetű, illetve a roma kisebbséghez tartozó gyermekek”.

Mind a kisebbségekért felelős országgyűlési biztos jelentése (1998), mind szakértői tanulmányok felhívták már a figyelmet e problémák megoldásának fontosságára. Az erőfeszítések egyfelől arra irányultak, hogy szigorítsák az áttelepítés adminisztrációját és ellenőrzését, másfelől pedig a kurikulumot próbálták a helyi igényekhez alkalmazni. Egyes szakértők szkeptikusok a tantervi módosítások megítélésében is. Nézetük szerint a multikulturális oktatás „divatja” nyomán a speciális iskolák oktatásába beiktatott roma kulturális programok csak „díszítmények”, amelyek nemcsak nem oldják meg a gyógypedagógiai iskolázás problémáját, hanem olyan látszatmegoldást kínálnak, amelyek felmentik az oktatásügy irányítóit és a társadalmat annak felelőssége alól, hogy több tízezer fiatal kerül ki hasznosítható, konvertálható szakmai ismeretek nélkül ezekből az iskolákból (Pik, 1999).

A probléma megoldásának útja a gyógypedagógus szakértők (Mesterházi, 2001) szerint nem elsősorban az átirányítás szigorításában kereshető, hanem annak belátásában, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek nem külön iskolára van szükségük, hanem a támogatott rendszerek összehangolt működésére. A gyógypedagógus szerepe nélkülözhetetlen, de csak kompetenciájának határain belül: eredményes közreműködője lehet a különféle segítő rendszerek összehangolásának.

A szegregáció problémája

A nemzetiségi oktatás magyarországi történelmi hagyományai és gyakorlata, valamint a programokban részt vevők létszámához igazodó finanszírozás elvei alapján is prognosztizálható volt a hivatalosan nem támogatott folyamat, hogy újraéledt, ráadásul legitimitást kapott a cigány tanulók iskolák közötti és iskolán belüli szegregációja (Havas-Kemény-Liskó, 2001). Nagyobb településekben különösen egyszerűen megoldható ez a fajta szegregáció. Az iskolafenntartó nem köteles minden egyes iskolában cigány programot szervezni, még akkor sem, ha ezt a szülők (esetleg) igényelnék. „Racionálisan” és jogszerűen járva el, kijelöl egy vagy több iskolát, ahol a rossz szociális helyzetű, ta-

nulási és magatartási problémákkal küzdő és a cigány kisebbségi vagy felzárkóztató programban résztvevő tanulókat oktatja – máris létrejön a szegregált iskola.

A cigány kisebbségi program támogatását igénybe vevő intézmények a „spontán” lakossági választások eredményeképpen is fokozatosan homogenizálódhatnak. Évtizedes – a szabad iskolaválasztás engedélyezésével egyidejű – az a folyamat, hogy a nem cigány szülők elviszik a helyi iskolából gyermekeiket, ha ott megnövekszik a cigány tanulók száma. Ennek eredményeképpen is kialakulnak teljesen homogén, cigány tanulókból álló iskolák. A cigány tanulók alacsonyabb teljesítményeire és az egyszerűbb pedagógiai eljárásokra hivatkozva még a heterogén iskolák is cigány osztályokat szerveztek és szerveznek. Az ilyen újabb keletű szegregációnak ugyanazok a szociális, személyi, tárgyi összefüggései, azaz a „normál” iskolától, normál iskolai osztálytól való elmaradásuk, valamint stigmatizáló gyakorlatuk, mint a húsz-harminc évvel ezelőtt az aufklérista koncepcióval életre hívott cigányosztályoknak. Egy közelmúltban végzett empirikus kutatás azokra az iskolákra irányult, ahol a cigány tanulók aránya eléri vagy meghaladja a tanulólétszám 25%-át (Havas-Kemény-Liskó, 2001). Önálló gyógypedagógiai iskolát nem vizsgáltak, azonban a mintába került 192 iskola egyharmada működtetett külön osztályt a tanulásban enyhén gátoltak minősített tanulók számára. Minél kisebb tanulólétszámú az iskola, annál nagyobb eséllyel kerültek a cigány gyermekek ezekbe az osztályokba. Ugyanígy azokban az iskolákban, ahol magasabb volt a cigány tanulók aránya, annál nagyobb arányban kerültek gyógypedagógiai osztályokba. Az intézmények közötti etnikai szegregáció az esetek többségében intézményi szegregációval járt együtt.

Vannak iskolák, ahol az átlagosnál nehezebb munkát, a roma diákok oktatását hivatástudatból és érdeklődésből vállalják a tanárok, ám az iskolák jó részében büntetésnek számít, ha egy pedagógus úgynevezett „cigány osztályba” kerül, és igyekezik ezt a munkát a valamilyen szempontból (végzettség, életkor, magatartás, stb.) problematikus helyzetben lévő tanároknak bízni. Ezzel magyarázható, hogy miközben a gyermeklétszám csökkenése miatt sok helyen már munkanélküliség fenyegeti a pedagógusokat. Az „elcigányosodó” iskolákban még mindig sokan tanítanak pedagógiai képzés nélkül: a pedagógusok 30%-a végzettség nélküli, és 60%-uk nem a szakképzésének megfelelő tantárgyat tanítja (Liskó, 2001).

Szakképzés

A cigány fiatalok szakképzésének problémáját az elmúlt évtizedben az oktatáspolitikai részéről nem kísérte valódi figyelem. Ebben szerepet játszott nyilván az is, hogy a szakképzés a kilencvenes években (a szakiskolákat kivéve) a munkaügyi tárcához tartozott. A közömbösséget erősíti, hogy az elitképzés – a cigány értelmiség kinevelése – látványosabb feladat, mint a cigány fiatalok tömegeinek szakmához juttatása.

Súlyos problémát jelent, hogy a nyolcvanas évek végéig az általános iskolát elvégzett roma fiatalok továbbtanulásának legfontosabb útja a szakmunkásképzés volt, amelynek bázisát a szocialista nagyüzemi gazdaság jelentette. Ennek összeomlása maga alá temette a hagyományos szakmunkásképzés jelentős részét is. Ezzel együtt sokszor az itt oktatott szakmai ismeretek is piacképtelenné váltak az új gazdasági körülmények között. Ráadásul a cigányság nagy hányada az ország leginkább elmaradott területein él, ahol a szakmai kínálat kialakítását nehezíti, hogy nincsenek elér-

hető munkahelyek, szűkös a kereslet az esetleges vállalkozások szolgáltatásai és termékei iránt. Az egyes térségeken általában hiányzó munkalehetőségei miatt erős versenyhelyzetek alakulnak ki, amelyekben a potenciális cigány munkavállalót gyakran diszkrimináció is sújtja (Liskó, 1997).

A képzés (szocializálás, sok esetben reszocializálás) lokális feladat, a munkapiaci felkészítést viszont a lokális szint erősen szűkíti. Ez nemcsak a roma közösségek, hanem az ország recessziós területein élő tömegek számára jelent nyomasztó problémát. A munkaerő-piaci képzés egyfelől a legalább általános iskolával rendelkezők számára kínál képzési lehetőségeket, közülük is főként az érettségizettek számára, másfelől gyakran olyan képzéseket tud nyújtani, amelyeknek a közvetlen munkapiaci felhasználása csak korlátozott lehet. Rendkívül keresettek például a roma fiatalok körében az olyan tanfolyamok, mint a biztonsági őr, testőr, ám a kereslet alapján ezeket is a befejezett iskolai végzettséghez, főként érettségizéshez kötik, a kevésbé attraktív vagy csekély munkapiaci értékű tanfolyamok (pl. varrodai munkás vagy cigány közösségi szervező) nem kínálnak valódi esélyeket a munkaerőpiacon.

A középiskolázás

Az érettségit adó iskolákba a cigány fiatalok töredéke jut el, megfigyelések szerint közöttük is magas a kibukók, lemorzsolódók aránya. A középiskolázásban való részvételük elősegítése érdekében – az ösztöndíjak rendszerén kívül – két alternatíva formálódik ki.

Az egyik a nemzetiségi gimnáziumok mintájára szervezett középiskola. Ennek példája a pécsi Gandhi Alapítványi Gimnázium, amely a dél-dunántúli térség általános iskoláiból toborozza a tehetséges, hátrányos helyzetű cigány tanulókat és a Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola, amely a főváros slumos belső területéről iskoláz be hallgatókat szakmai előképzést nyújtandó. Ez a megoldás azt hangsúlyozza, hogy a cigányság a többi magyarországi nemzetiséghez hasonlóan önálló kulturális arculatú (nyelvű) népcsoport. Hasonló elvi alapon áll, de az iskolázás gyakorlatát tekintve eltérő a „tehetség gondozó kollégiumok” rendszere, amelynek sikeres példája a Pécs melletti Mánfán működő, a római katolikus egyház és külföldi egyházi támogatással létrejött Collegium Martineum. Az egykori népi kollégiumokat idéző elgondolás szerint a diákokon szocializáló, a családi nevelés hiányosságait korrigáló intézmény, a diákok pedig a térség bármely középiskolájában tanulhatnak. Iskolán kívüli oktatást, illetve felzárkóztatást kínál a Józsefvárosi Tanoda is, középiskolai illetve felsőoktatási intézményekbe való felkészítő programok keretén belül.

A másik alternatívát leginkább az interkulturális paradigmahoz közelítő modell-intézmények jelenítik meg, amelyek között a Roma Esély nevű program alapján működő szolnoki Hegedűs T. András Alapítványi Középiskolát lehet kiemelni (alapítója a Lungo Drom szervezet és az Országos Cigány Önkormányzat). Ennek programja és gyakorlata a roma és a környezeti kultúra együttműködését tűzi ki célul, és valósítja meg a hátrányos helyzetű roma és nem roma diákok célcsoportjaiban. Azaz minden diákok annak deklarálásával iskoláz be és képez különböző szakirányokban – beleértve az érettségit nyújtó képzést is –, hogy programjának súlyponti része a roma kultúra és nyelv tanulása (beleértve olyan szimbolikus akciókat, mint iskolai és állami ünnepeken a magyar állami és a cigány himnuszok eléneklése). A római katolikus egyház támogatásával létrejött Don Bosco Általános és Szakképző Iskola is hasonló elvek alap-

ján működik, s az iránta mutatózó igényeket jól mutatja, hogy néhány év alatt az általános iskola mellett többféle szakmai képzéssel és érettségig adó középiskolai szakiránnyal bővült.

Bár vannak elvi csatározások a két „irányzat” között, a kilencvenes évek azt bizonyítják, hogy mindkettőre van igény, és a két alternatíva nem zárja ki egymást.

Az oktatási modellintézmények alapítványi formában működnek. Ennek előnye, hogy így nagyobb a mozgásterük szakmai és anyagi szempontból is. Az alapítványi forma jelzi azt is, hogy a helyi igényekre építve, civil kezdeményezésként jöttek létre, s csak működésük eredményei alapján kaptak állami elismerést. Finanszírozásuk alapvetően állami forrásokból történik, de csak a Gandhi Gimnáziumot működteti közalapítvány, azaz fenntartása az állami költségvetés külön fejezetébe tartozik. A többiek az állami normatív finanszírozás mellett kiegészítő forrásokra a pályázati úton vagy eseti támogatásból tesznek szert. A források állami vagy magánalapítványokból, egyházaktól származnak.

E modellintézmények jelentőségét aligha lehet túlbecsülni, ám a cigány fiatalok tömegesebb középiskolai továbbtanulása elsősorban a közoktatás „rendes” intézményeiben kell megvalósuljon.

Támogatási rendszerek

Az oktatáspolitikában megvalósuló erősítő intézkedések (affirmative action) rendszerét elsősorban az ösztöndíjak képezik, amelyekhez roma identitást vállaló diákok juthatnak. Az ösztöndíjrendszer kiépítése a kilencvenes évek elejétől egyrészt az állami forrásokhoz, másrészt a Soros Alapítványhoz kötődik. Az állami támogatások fokozatosan terjedtek ki a jól tanuló általános iskolásoktól a közép- és felsőoktatásban tanuló diákokig. Több évig tartott az a folyamat, amelynek eredménye a mai munkamegosztás: a Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány a felnőttoktatásban résztvevő roma diákoknak ad ösztöndíjat, a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány az általános iskolások támogatását tanulmányi eredményhez köti, mellettük a nappali közép-és felsőoktatásban tanulók pályázhatnak, az Oktatási Minisztérium a felsőoktatásban tanulók költségtérítését (tandíját) vállalja át. Az Open Society Institut (OSI) 2001 őszén minden felsőoktatásban tanuló roma diák által megpályázható ösztöndíjat írt ki. Ugyancsak 2001. őszén

Cigány fiatalok kormányzati ösztöndíjrendszere 2001/2002. tanév

Általános iskola (5. osztálytól)	6995 fő
Érettségig adó középiskola, gimnázium – nappali tagozat	2838 fő
Középiskola, szakmunkásképzés – esti, levelező tagozat	1514 fő
Egyetem, főiskola – nappali tagozat	950 fő
Egyetem, főiskola – esti, levelező tagozat	267 fő
Egyetem, főiskola – külföld.	24 fő
Összesen	12 588 fő

Az 1996/97-es tanévben 785, az 1997/1998-as tanévben 805, az 1998/1999-es tanévben 1468, az 1999/2000-es tanévben 2881, a 2000/2001-es tanévben 7580 roma fiatal kapott ösztöndíjat.

Forrás: Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, 2002.

pedig a Miniszterelnöki Hivatal hirdetett pályázatot a felsőoktatásban tanuló roma diákok számára számítógép lízingelésére. Az országos források mellett helyi (fővárosi megyei és egyéb alapítványi) forrásokat is kiosztanak hasonló feltételek alapján. Minden ösztöndíj pályázat alapján nyerhető el, amelyeknek feltételei a nyilvánosság számára hozzáférhetők. A pályázatok a Magyar Köztársaság Alkotmánya alapján állnak, amely szerint az identitás vállalása perszonális jog.

A támogatások elosztásából problémák is származnak, amelyeknek a médiában kevés, ám az érintettek körében annál nagyobb visszhangjuk van. A problémák lényege abban a kérdésben keresendő, hogy „ki a cigány”. Az „affirmative action” magyarországi gyakorlata eddig nyilvános vitát nem indukált. Az egyes roma közösségek számon tartják, ki tartozik közéjük, a demokratikus jogállamiságnak megfelelő anonim zsűrieknek azonban kevés az eligazodási pontjuk (újabbán a helyi cigány kisebbségi önkormányzatok vagy más jelentős roma szervezetek ajánlását is kéri a diákoktól, a számítógépes pályázathoz pedig színes arcképet kell mellékelniük a jelentkezőknek). Tehát nem lehet biztosan tudni, hogy a kedvezményezettek közé ténylegesen csak a romák kerülnek-e, másrészt minden érintett megfelelően informált vagy merre vállalni a megbélyegzetséget, amit egyes lokalitásokban a stigmának számító etnicitás bevállása és vállalása jelent. További probléma, hogy a szegény sorsú roma diákok és a hasonlóan szegény sorsú, de nem e közösségekbe tartozó diákok közötti etnikai alapú pénzügyi támogatás milyen konfliktusok okozója lehet.

A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása, HU-99.04-01. sz. Phare- program tematikája és nyertesei

(2001. július – 2002. augusztus)

Téma	Nyertes pályázatok száma	Keretösszeg (ezer Euro)
I: Óvoda és általános iskola (dajkaképzés, pedagógustovábbképzés, beszerzés, stb.)	78	3 000
II: Iskolai és iskolarendszeren kívüli szakképzés	45	3 600
III. Középiskolai tehetséggondozás és felsőoktatás	15	1 500
Középiskolai kollégium (beruházás)	2	1 100
Technikai lebonyolítás		400
Összesen	140	9 600

Forrás: Tájékoztató, OM Phare Programiroda, Budapest, 2001

Súlyos kérdés – mert a tekintélyes szociológiai kutatások eredményeit kérdőjelezheti meg –, hogy az ösztöndíjért jelentkező öt-hatezer fő vagy a szociológiai felmérésekben szereplő egy-kétszáz fő áll közelebb a közép- és felsőoktatásban tanuló cigány fiatalok reálisan becsülhető számához. Minden megfogalmazott kétségünk ellenére az utóbbit kell valószínűsíteni.

Az ösztöndíj (és minden hasonló egyéni támogatási forma) valóban hatékonyan akkor működik, ha érdemben csökkenti a társadalmi-gazdasági helyzetből eredő hátrányokat, elhárítja a továbbtanulás vagy a sikeresebb tanulás útjából azokat az akadályokat, amelyeket a család (egyén) anyagi helyzete emel, és szimbolikus erejét sem lehet figyelmen kívül hagyni. Azonban számolni kellene azzal is, hogy a nagy tömegeket vonzó anyagi támogatás olyan népcsoportot céloz meg, amelynek bizonytalan mind az ön-meghatározása, mind a mások által történő besorolása. Ezért korántsem bizonyos, hogy a pozitív diszkrimináció (elméleti és gyakorlati problémái következtében) mindig azokat kedvezményezi, akiket megcéloz.

Az 1999-es Phare-program jelentős anyagi eszközöket nyújtott a hátrányos helyzetű roma fiatalok oktatási helyzetének javítására, a falusi óvodák, iskolák, a szakképzés lehetőségeinek növelésére, valamint a romológiai/ciganológiai ismereteknek a tanárképzésbe és továbbképzésbe való beépítésére. Nem kétséges, hogy ezeknek a projekteknek jelentős hatásuk lesz a cigány/roma gyermekek iskolai előmenetelének javítására. Azt a felemás elismerést is meg kell fogalmazni, hogy az EU jelentős szakmai és pénzügyi segítségével működő Phare-programok több mint egy évtizedes fennállása óta ez az első, amely a magyar lakosságnak ezt a legelesettebb rétegét célozta meg. Értékét emeli, hogy azóta már két újabb Phare-program formálódik hasonló célok elérésére.

Felsőoktatás és pedagógusképzés

A felsőoktatás területén két irányban történtek erőfeszítések: a cigány fiatalok minél nagyobb számú oktatása és a cigánysággal kapcsolatos ismereteknek a tananyagba való bevitelle érdekében.

A szociológiai survey-kutatások eszközeivel még kevésbé lehet kimutatni, ám egyes főiskolákon és egyetemeken évről évre a cigány hallgatók száma. Számuk még igen messze van az arányos reprezentációtól, azonban nem lebecsülhető eredmény, hogy egyáltalán megjelentek olyan szakokon, ahol korábban egyetlen cigány hallgató sem volt (tudományegyetemek, jogi, műszaki, informatikai, orvosi képzés, stb.). Az Oktatási Minisztérium – illetve jogelődje – már 1993-ban kezdeményezte roma fiatalok egész csoportjának felsőoktatási továbbtanulásra való felkészítését. A tárca támogatásával felsőoktatási intézmények (az ELTE egyes karai), civil szervezetek (Soros Alapítvány, Romaversitas, Kurt Lewin Alapítvány, Amrita Egyesület, stb.) évek óta rendszeresen készítik fel cigány fiatalok egész csoportjait a felsőoktatásban való továbbtanulásra. Több felsőoktatási intézmény ad kedvezményeket az ún. nulladik évfolyamon a leendő cigány hallgatóknak, bár fenntartott helyeket formálisan nem alkalmaznak.

A diákok száma talán még nem indokolná, de a folyamatok érzékelhető megindulása már szükségessé teszi néhány alapelv végiggondolását és megvitatását. Ilyen kérdések például, hogy meghatározott szakokat (intézményeket) preferáljon-e az oktatáspolitikai, vagy a minél többféle irányú felsőfokú továbbtanulást; a felkészítés milyen formáit támogatja, a nulladik évfolyamokat vagy általánosabb előkészítő kurzusokat; érdekeltté tegye-e az intézményeket cigány hallgatók bejuttatásában. Nemcsak a potenciális cigány diplomásokat érinti – őket azonban az átlagnál nagyobb mértékben – annak a megoldásnak a kimunkálása, amelyet Európa több országában alkalmaznak: a nem szokásos életpálya elfogadása (az érettségi „kiváltását” jelenti egyes felsőoktatási szakirányokban szakmai tapasztalatok-

kal, általános műveltséggel). Ilyen kezdeményezés eddig nem történt, talán az előző rendszer által preferált, az ún. fizikai munkások számára megvalósított „*numerus clausus*”-ok, pozitív diszkriminációs intézkedések kudarca miatt.

Ma az országban számos óvodapedagógusi, tanító- és tanárképző, védőnő, szociális munkás és szociálpolitikus, szociálpedagógus képzést végző intézmény indít kurzust a cigánysággal kapcsolatos ismeretekből, jóllehet ezek látogatása általában nem kötelező, diplomához lehet jutni ilyen ismeretek nélkül is. E hiányosságra a kisebbségi ombudsman 2001-es jelentése is nyomatékosan felhívja a figyelmet, különösen hangsúlyozva azt, hogy a leendő pedagógusok nagy hányada elfogadhatatlanul előítéletes a cigánysággal szemben. Jelentésében azt is megfogalmazza, hogy a cigánysággal kapcsolatos ismeretek hiánya is befolyásolja a hallgatók attitűdjeit.

A kisebbségi országgyűlési biztos vizsgálatot kezdeményezett a tanárképzésben tanuló diákok körében. Nagy visszhangot kiváltott jelentése a következőket fogalmazza meg:

„A hallgatók 14%-a – nagyjából minden hetedik hallgató – megrögzötten előítéletes vagy kifejezetten rasszista. (Ez két további csoportra bontható: a hallgatók 2,7 százaléka kifejezetten rasszista és 11,4 százaléka erősen előítéletes.) A kutatók ebbe a kategóriába azokat a hallgatókat sorolták, akik határozottan kirekesztőek. Kifejezőmódjukban agresszív elemek, fajgyűlöletet tükröző nézetek is megjelennek....

Feleannyian (7,4%) alkotják az előítélet-mentesnek tekinthető, nyitott és toleráns pedagógus-jelöltek csoportját....

A két szélső pólus között helyezkedik el a bizonytalan és feltehetően könnyebben befolyásolható nagy többség....

A hallgatói kérdőívek alapján is beigazolódott az a jól ismert tény, hogy a tájékozottság/tájékozatlanság és az előítéletesség mértéke között szoros kapcsolat van....

... Nem célunk a pedagógus hallgatók „pályakalkulmasságának” megkérdőjelezése. Tény azonban, hogy a roma gyerekek iskolai kudarcához a leendő és a már dolgozó pedagógusok előítéletessége is hozzájárul.”

A cigány kisebbségi oktatással kapcsolatban már említettük a megfelelően képzett pedagógusok hiányát. A romani és a beás nyelv tanulása iránt rohamosan növekvő igényeket lehet tapasztalni országszerte (ennek okai között van a diplomához kötelezővé tett nyelvvizsga, illetve a nyelvet munkájukhoz felhasználni tudó közalkalmazotti munkakörökben fizetett bérpótlék). Nemcsak néhány felsőoktatási intézmény és cigány szervezet indít nyelvtanfolyamot, hanem megjelentek a hirdetések a nyelviskolák szabadpiacán is. Még mindig nehezen hozzáférhető, de szaporodnak a szótárak, nyelvkönyvek is. A nyelveket jelenleg diplomával és felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők is taníthatják a közoktatásban, ám az ilyen szakemberek száma is alacsony. Nincsen nyelvtanárképzés, és cigány népismeret oktatására szakosító pedagógusképzés sem.

Jelentős lépés, hogy a Pécsi Tudományegyetemen 2000-ben romológia szak alapítását és indítását engedélyezte az Oktatási Minisztérium a Magyar Akkreditációs Bizottság jóváhagyása alapján. Ezzel lehetőség nyílt a cigányság helyzete és kultúrája iránt érdeklődők számára, hogy diplomát kapjanak ezekből az ismeretekből, sőt doktorképzésre is nyílt lehetőség. Ennek részben szimbolikus jelentősége van: a szakindítással teljessé válik a cigányság nemzetiségként való elismerése. Másrészt gyakorlati jelentőségű, mert – különösen a posztgraduális képzésben – olyan szakembe-

rek szerezhetnek felsőfokú ismereteket és diplomát, akiknek gyakorlati tevékenysége a cigánysággal kapcsolatos.

Két tanítóképzést végző főiskolán (Zsámbék, Kaposvár) történtek komoly erőfeszítések romológia tanítói szak létesítésére, eddig sikertelenül. A pedagógusok rendszeres továbbképzésében is vannak olyan választható, akkreditált programok, amelyek a cigány kultúrával való ismerkedést biztosítják. (Az ilyen programok számának növelése egyik prioritása az említett 1999-es Phare-programnak is.) Várható, hogy ezek eredményeképpen posztgraduális ún. továbbképzési szakok indulhatnak az óvodapedagógust és tanítóképző főiskolákon.

Tendenciák

A Magyar Köztársaság minden eddigi kormánya erőfeszítéseket tett a cigány/roma közösség műveltségi állapotának javítására. A rendszerváltás óta erősödő roma politikai csoportok és civil szervezetek tevékenysége, valamint a tanulás való értékének megjelenése egyre több cigány/roma családban jelentős változásokat hoztak a magyarországi cigány/roma közösség iskolázásában. Kiemeljük a felsőoktatásban tanulók számának növekedését, azaz a potenciális roma értelmiségi réteg izmosodását.

Ugyanakkor változatlanul a közösség alapvető iskolázottsági problémája maradt az általános iskolai lemorzsolódás, a speciális oktatásban való magas arányú részvétel, ami részben összefügg a csekély mértékű és hatékonyságú iskola előtti neveléssel. Változatlan, illetve újratermelődni látszik az etnikai szegregáció intézmények közötti, illetve intézményeken belüli formája. A képzett pedagógusok hiánya súlyosbítja a szegregáció következményeit.

E két ellentétes tendencia egyidejűsége azzal fenyeget, hogy a cigány/roma közösség – amelynek belső etnikai tagoltsága is számottevő – gazdaságilag is kettészakad, ami a lemaradók felzárkózási esélyeit minimálisra csökkenti. Másfelől azt reméljük, hogy a cigány közösség egészséges etnikai identitású, magasan képzett csoportjainak gyarapodása ahhoz vezet, hogy egyre több lesz közöttük, aki felelősen tevékenykedik a ma még leszakadó, alacsony iskolázott csoportok, illetve gyermekeik támogatása érdekében.

IRODALOM

A hosszú távú roma társadalom-és kisebbségpolitikai stratégia irányelvei, Cigány Tárcaközi Bizottság, 2001 (Vitaanyag)

A kisebbségi ombudsman jelentése „A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok érvényesülése a felsőoktatásban” című vizsgálatáról (Dr. Kaltenbach Jenő), Budapest, 2001

A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról (Dr. Kaltenbach Jenő), Budapest, 1998.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: Cigány gyermekek szocializációja. Aula, Budapest, 1998.

FORRAY R. Katalin: Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. Educatio, 1999.2

HAVAS Gábor –KEMÉNY István – LISKÓ Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolákban, Oktatókutató Intézet, Educatio Füzetek, Budapest, 2001

ILLYÉS Sándor: A különleges gondozáshoz, rehabilitációs foglalkozáshoz való jog a közoktatásban. Educatio, 2001. 2.

KEMÉNY István: A romák és az iskola. Educatio, 1996. 3

KERTESI Gábor: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. Közgazdasági Szemle, 1995, 1.

LISKÓ Ilona: A cigány tanulók és a pedagógusok. Iskolakultúra, 2001, 12:3-14

LISKÓ Ilona: A hátrányos helyzetű tanulók szakképzése, Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 1997

MESTERHÁZI Zsuzsa: A pedagógusok képzésének dilemmái. Educatio, 2001. 2

Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai nevelésnek irányelve. Művelődési Közlöny, 1997. december

PIK Katalin: Roma gyerekek és a speciális iskolák, Educatio, 1999, 2.

RÉGER Zita: Uta a nyelvhez, Akadémiai, Budapest, 1990
Report on the Situation of Roma and Sinti in the OSCE area (2000) High Commissioner on National Minorities

SETÉNYI János: Felzárkóztató programok az alapfokú oktatásban. Regio 1996. 2.

SIMON Zoltán: A romák helyzete Európában – kisebbségpolitikai kihívások (kézirat az Európa tanács Parlamenti Közgyűlése megbízásából, a Magyar Országgyűlés Külügyi Hivatala és a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal megbízásából), Budapest, 2001

Tájékoztató A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása című, HU-99-04-01 számú Phare-programra benyújtott pályázatokról. Oktatási Minisztérium Phare iroda, Budapest, 2001



Mag. Margot Wieser, a KulturKontakt Austria képviselője Alsószentmártonban cigány gyerekekkel (Lásd még képösszeállításunkat a hátsó borítón!)