

FIÁTH TITANILLA:
A MAGYARORSZÁGI ROMA NÉPESSÉG ÁLTALÁNOS ISKOLAI
OKTATÁSA
- SZAKIRODALMI KISMONOGRÁFIA -

TARTALOM

I. BEVEZETÉS	3
I.1. KI A CIGÁNY ?	3
I.2. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI KÉPZÉS ÉRTÉKE	8
II. CIGÁNY TANULÓK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN	10
III. A CIGÁNY TANULÓK SIKERTELENSÉGÉNEK OKAI	15
III.1. A CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓ	15
III.2. A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATA.....	17
III.3. ROSSZ SZOCIÁLIS HELYZET	19
III.4. NYELVI HÁTRÁNY	20
III.5. AZ ÓVODAI KÉPZÉS.....	22
III.6. AZ ISKOLÁK MINŐSÉGE.....	23
III.7. TANULÁSI MOTIVÁCIÓ	24
III.8. ELŐÍTÉLETESSÉG ÉS HÁTRÁNYOS MEGKÜLÖNBÖZTETÉS	25
III.9. A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT	27
IV. A SIKERTELENSÉG KÖVETKEZMÉNYEI	28
IV.1. A HÁTRÁNYOS MEGKÜLÖNBÖZTETÉS	28
IV.2. AZ ISKOLARENDSZEREN BELÜLI SZEGREGÁCIÓ	29
IV.3. AZ ISKOLÁN BELÜLI SZEGREGÁCIÓ	30
IV.3.1. Homogén cigányosztályok	30
IV.3.2. A fogyatékosok iskolái	32
V. LEHETSÉGES MEGOLDÁSOK, JAVASLATOK	37
V.1. A CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓBÓL FAKADÓ HÁTRÁNYOK KOMPENZÁLÁSA	38
V.2. A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATÁNAK JAVÍTÁSA	39
V.3. A ROSSZ SZOCIÁLIS HELYZET FELSZÁMOLÁSA.....	40
V.4. A NYELVI HÁTRÁNY KIKÜSZÖBÖLÉSE	41
V.5. AZ ÓVODAI NEVELÉS HATÉKONYABBÁ TÉTELE	42
V.6. AZ ISKOLAMINŐSÉGI MUTATÓKRÓL	43
V.7. A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ NÖVELÉSE	43
V.8. AZ ELŐÍTÉLETESSÉG ÉS A HÁTRÁNYOS MEGKÜLÖNBÖZTETÉS FELSZÁMOLÁSA	44
V.9. A KÖZOKTATÁSI RENDSZER, A PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGVÁLTOZTATÁSÁRÓL	45
V.10. A MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS	47
VI. AMI MEGVALÓSULT: CIGÁNY OKTATÁSPOLITIKÁK	49
VI.1. A 90-ES ÉVEK CIGÁNY OKTATÁSPOLITIKÁJA	50
VI.2. CIGÁNY KISEBBSÉGI PROGRAMOK	53
VI.3. FINANSZÍROZÁS	56
VI.4. CIGÁNY OKTATÁSI MODELLEK	57
VI.4.1. A Kedves-ház program	57
VI.4.2. A Józsefvárosi Tanoda.....	58
VII. ÖSSZEGRZÉS	60
VIII. FORRÁSJEGYZÉK - FELHASZNÁLT IRODALOM	61

I. Bevezetés

A jelentés megírásához a Zolnay Vilmos és munkacsoportja által a Világbank számára összeállított bibliográfia általános iskolai oktatással foglalkozó tételeit – könyveket, folyóirat-cikkeket, statisztikai elemzéseket, dokumentumokat, szakértői véleményeket – dolgoztuk fel, illetve az ezen anyagokban közvetlenül hivatkozott, a téma szempontjából releváns, ám a Zolnay-jegyzékben nem szereplő irodalmat. A tanulmányok alapján igyekeztünk átfogó képet nyújtani arról, hogyan jelennek meg a cigány tanulók általános iskolai képzésével kapcsolatos problémák és az ezek kezelésére kidolgozott programok, javaslatok a szakirodalomban. A jelentésem voltaképp recenzió, az összegyűjtött kutatási eredmények, szakértői javaslatok összefoglalása; saját véleményünknek csupán annyiban adunk hangot, amennyiben a vizsgálatokat és a javaslatokat ellentmondásosnak, illetve hiányosnak találtuk. Az adatok bemutatása, a problémák felvetése előtt szükségesnek érezzük, hogy a címben szereplő fogalmakkal is foglalkozzunk: úgy véljük, a jelentés bevezetőjében fontos rávilágítani egyrészt arra, hogy a cikkek szerzői hogyan definiálják a “cigányságot”, másrészt, érdemes néhány mondatban összefoglalni, miért szükséges az általános iskolai oktatás kérdésének figyelmet szentelnünk.

I.1. Ki a cigány ?

Csongor Anna¹ szerint a cigányságot szokás etnikumnak, nemzetiségnek, önálló kulturális identitással rendelkező etnoszociális társadalmi alakzatnak, peremhelyzetbe szorult, kultúrával nem rendelkező szociális rétegnek tekinteni. A Ladányi-Szelényi² szerzőpáros ugyanakkor megállapítja, hogy lehetetlen eldönteni, melyik definíció a legjobb: amikor kiválasztjuk az *igazit*, egyben politikai-ideológiai ítéletet is alkotunk. Mindenesetre egy vizsgálat elindításakor, programok, törvényjavaslatok kidolgozásakor döntést kell hozni; az alábbiakban megpróbálom összefoglalni, milyen válaszok születtek elméletben és gyakorlatban, kimondva és burkoltan az alcímben feltett kérdésre.

A különböző kutatásokban alkalmazott *cigányság-definíciók* – sem az, hogy az adott vizsgálatban kit tekintenek cigánynak, sem pedig, hogy ki végzi a címkézést – nem egységesek: a problémát részben a magyarországi roma népesség arányának becslésére tett kísérletek adatainak eltérései szemléltetik. 1971-től az 1992/93. tanévig az általános iskolákban és valamennyi középfokú oktatási intézményben az évről-évre ismétlődő iskolaszintű adatszolgáltatásokban az ott tanító pedagógusok külön értékelték a cigány tanulók iskolai előmenetelét. Az 1993/94. tanévtől az etnikumot is jelölő statisztikai nyilvántartás adatvédelmi okokból megszűnt, így a további vizsgálatok ezután csak becslésekre hagyatkozhattak. (Természetesen abban sem lehetünk biztosak, hogy a korábbi, pedagógusok által történő besorolások mennyire voltak objektívek, illetve mennyire torzították őket az alábbiakban bemutatásra kerülő szociálpszichológiai és szociokulturális tényezők.)

¹ Csongor, Szuhay, 1992 alapján

² Ladányi, Szelényi, 1997 alapján

	magyar háztartás-panel vizsgálat, 1992	KSH, 1993	Szelényi-Treiman, 1993	Kemény, Havas, Kertesi, 1993-94	Szonda Ipsos, 1996
cigány	3.1	3.9	3.9	4.69	6.6
nem tudja eldönteni	9.1	0.8	1.2	-	2.2

1. táblázat A magyarországi cigány népesség aránya az összlakosságon belül (Szelényi, Ladányi, 1997. alapján)

A táblázatban szereplő adatok eltéréseit a mintavétel problémáján kívül³ – amivel itt nem foglalkozunk – kétségkívül a kutatásokban alkalmazott cigányság-meghatározások különbözősége okozza. Érdekes, hogy az önminősítést, mint lehetséges módszert, egyik vizsgálat sem használta fel annak eldöntésére, hogy roma, vagy nem roma a megkérdezett személy, noha a humanista emberjogi álláspont szerint az egyénnek, és csak az egyénnek van joga önmaga besorolására. Az önmeghatározás figyelmen kívül hagyásának oka elsősorban az ily módon nyert adatok megbízhatatlansága: 1990-ben például a hivatalos magyar adatfelvétel során a népesség 0,7 százaléka vallotta magát “cigányul beszélőnek” és 1,4 százaléka “cigány nemzetiségűnek”⁴, ami lényegesen kevesebb, mint bármelyik, a Szelényi által közölt táblázatban szereplő kutatás becslése. A cigányság “fel nem vállalása” egyúttal jelzi a *cigány* szóhoz, illetve csoporthoz kapcsolódó negatív konnotációk erősségét, illetve egy olyan társadalmi szituációt, amelyben az egyén nem tudja függetleníteni magát a körülötte élő, vele kapcsolatban álló személyek ítélete alól, mégis megpróbálja eltitkolni származását, mert úgy érzi, érdekei ezt diktálják. A fent említett vizsgálatok az önbesorolásból származó, félrevezető adatok miatt inkább a *környezet ítéletét* használják fel a minősítések során. A Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor által 1993-94-ben végrehajtott országos reprezentatív kutatás során azokat tekintették cigánynak, akiket a *nem cigány környezet* annak tart: “minden tapasztalat azt mutatja ugyanis, hogy a cigány környezet a sikeresen asszimilálódók cigány származását is számon tartja. Az ily módon meghatározott roma népességből legfeljebb a nyomtalanul asszimilálódottak maradtak ki, de őket nem is etikus a kutatás alanyainak tekinteni.”⁵ Keményék “szakembereket” kértek fel a besorolás feladatának elvégzésére: a helyi oktatási és szociális intézmények dolgozóit. Az 1993-ban végzett KSH-vizsgálat során “jó helyismerettel rendelkező számlálóbiztosok” sorolták be a személyeket “életvitel szerint”, a többi kutatás pedig a kiküldött kérdezőbiztos ítéletére támaszkodott a cigány/nem cigány kérdésének eldöntésekor.

A Kritika című folyóirat hasábjain a Szelényi-Vitányi illetve a Havas-Kemény-Kertesi szerzőcsoportok között 1997-98-ban lezajlott cigánydefiníciós vita több szempontból is érdekes számunkra. Az előbbi szerzőpáros egyrészt azt a kérdést veti fel, hogy mit jelentenek voltaképp a “környezet minősítése” során kapott adatok: hogyan lehet és hogyan kell értelmeznünk őket. “Meg lehet ugyan mondani, hogy ki tartja magát romának, illetve hogy a népesség egy választott csoportja kit tekint annak, de ily módon csupán mentális térképeket írhatunk fel, melyeknek minősítésekből és önminősítésekből állnak a határai. (...) A tudományos feladat csupán e határok felkutatása lehet, azaz a szociológiai módszerekkel csak azt tudjuk

³ részletesebben lásd. Havas, Kemény, Kertesi, 1995

⁴ Loss, Csorba alapján

⁵ Havas, Kemény, Kertesi, 1994

megnézni, hogy milyen klasszifikációs rendszerek vannak a társadalomban.”⁶ Szelényiek szerint a tudós feladata a terminológiák és besorolások időbeli, illetve társadalmi és kulturális helyzettől függő változásának vizsgálata volna. A vita másik, számunkra a definíció-probléma szempontjából lényegesebb mozzanata a “jómódú” avagy a “rendes cigány” kérdése: “A leg-sikeresebben asszimilálódott cigányokat és a nem cigány életmódot élő félcigányokat a többségi társadalmak gyakran nem tekintik cigánynak”⁷ – állítja Szelényi és Vitányi. Ezzel szemben Keményék szerint “a társadalmi státusz és vele az integráció jellegének megváltozása nem von kvázi-automatikusan vagy nagyon erős tendenciaként érvényesülő módon etnikai átminősítést maga után.”⁸ A vita, miszerint a nem a társadalom periferiáján elhelyezkedő roma személyeket a magyarok cigányként vagy nem cigányként címkézik-e, nem zárult le. Mindkét oldalon anekdoták, egyedi esetek hangzottak el a saját álláspont igazolására, a kísérleti bizonyítékok azonban hiányoznak. A korábban említett Havas-Kemény-Kertesi-idézet szerint “minden tapasztalat azt mutatja” – és itt az általuk képviselt álláspont következik -, de ritkán beszélnek ezekről a tapasztalatokról, illetve arról, hogy mennyire általánosíthatunk ezekből a megfigyelésekből, mennyire tekinthetők a megemlített esetek reprezentatívnak. Véleményünk szerint elkerülhetetlen lenne egy átfogó szociálpszichológiai vizsgálat annak eldöntésére, hogy a kategorizáció során mikor és milyen dimenziókat használunk fel az etnikai – különösen a *cigány* – csoportokba való besoroláskor, illetve, hogy milyen közösségek tekintik az asszimilálódó cigányt magyarnak, és kik azok, akik a gazdasági-társadalmi felemelkedés ellenére is a roma címkét használják.

A fenti vitát azért tartottuk érdemesnek közölni, hogy egyrészt bemutassuk, a kutatók kizárólag a nem cigány környezet és a kérdezőbiztosok, tehát a *külvilág* ítéletét veszik számításba az etnikai hovatartozás megállapításakor: “ennek a kérdésnek az eldöntésekor nem szabad belebonyolódunk a definíciós problémákba, hanem a lehető leggyakorlatiasabb megoldást kell választanunk. A kutatás céljára ennél jobban használható vagy pontosabb körülírást nyújtó kritériumot nem lehet találni.”⁹ Másrészt, igen lényeges, hogy a cigányként való besoroláskor a burkoltan jelen lévő legfontosabb ítéletszervező dimenzió a *társadalmi-gazdasági státusz*, pontosabban a *marginalizálódott helyzet*. Szelényiek vitaindító gondolatának lényege, hogy ha a cigányságot elsősorban a szegénykultúra képviselőiként tartjuk számon, akkor ebbe a csoportba számos, marginális helyzetű *nem cigány* is bekerülhet, és vice versa, a jómódúak, iskolázottak nem lesznek kategóriatagok. A szerzőpáros a kutatási eljárások helyett inkább a definíciót próbálta meg átalakítani: megállapították, hogy nem adható pontos, objektív meghatározás, mert “a cigány népeesség nem képez egyértelműen lehatárolható csoportot, a cigány kultúra, életmód és identitás sem fogható fel valami történelmen kívüli állandósággal, egyértelműen lehatárolható *egzotikus etnikai csoporthoz* kapcsolható fogalomként”¹⁰.

Forray R. Katalin¹¹ Szelényiékkel szemben inkább a kutatások nézőpontját kritizálja: azokét, amelyek a cigányságot a szegénység szubkultúráját hordozó életformacsoportként határozzák meg. (Ehhez persze hozzá kell tennünk, hogy a meghatározás nem, vagy nem csupán a kutató ítélete: mivel a nem cigány környezet végezte a besorolást a vizsgálatokban, ezért elsősorban *ők* tekintenek a cigányságra marginalizálódott csoportként.) Az egyoldalú szocio-

⁶ Szelényi, Vitányi, 1997

⁷ Szelényi, Vitányi, 1997

⁸ Havas, Kemény, Kertesi, 1998

⁹ Havas, Kemény, Kertesi, 1994

¹⁰ Szelényi, Vitányi, 1998

¹¹ Forray, 1998

lógiai látáspont, amely szerint a cigányság életét a hiány és a megfosztottság állapota jellemzi és életstratégiáik csupán a másnapi túlélésre irányulnak, az alábbi problémákkal küzd:

- mivel a cigányságot homogén gazdasági csoportnak tekinti, figyelmen kívül hagyja az *etnicitást*
- érdeklődési körén kívül esnek azok az életformák és életmódok, amelyek a szegénységi küszöb felett élő cigányok sajátjai
- azt sugallja, hogy a cigányság számára az asszimiláción kívül nincs más út¹²

A Forray által felsorolt gondok miatt egyre erősödik az a tendencia, amely a roma fogalmat elsősorban az *etnicitás* figyelembevételével kívánja meghatározni. A későbbiekben látni fogjuk, hogy tartalmi szempontból a különböző cigányok oktatásával kapcsolatos programok háttérben is e két tényező, illetve kétféle meghatározás áll: hol a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetet kívánják felszámolni, illetve az ebből adódó nehézségeket kiküszöbölni, hol pedig az etnikai tudat erősödését célozzák a multikulturalizmus jegyében.

Az *etnicitással* kapcsolatban ugyancsak adódnak problémák. Nyelvi – és kulturális – szempontból a cigány közösség nem homogén: az 1971-es reprezentatív becslés¹³, úgy ítéli meg, hogy a romák 70 százaléka magyar, 20 százaléka cigány, 7-8 százaléka pedig román (beás) anyanyelvű. Több kutató megállapította, hogy ezek az elkülönült csoportok átvették, illetve magukra vonatkoztatják a többségi, nem cigány csoportok “cigány” ítéletét. Szelényi pontosítja ezeket a véleményeket: “A cigányok, noha elfogadják a társadalom cigány meghatározását, ugyanakkor finom belső distanciával elhatárolják magukat azoktól, akik szerintük e körön kívül vannak. A csoportközi viszonyok tökéletesen leképződnek az endogámia merev alkalmazásával. Ritkább ugyanis a cigányság etnikai csoportja közötti házassági kapcsolat, mint bármelyik cigány és nem cigány csoport közötti házasság.”¹⁴ Itt érdemes megemlíteni a szóhasználatlaltal kapcsolatos nézeteltéréseket is: ebben az írásban a *cigány* és a *roma* népneveket egymás szinonimáiként használom, bár még nincs egyetértés a korrekt, nem sértő elnevezéseket illetően: “A kisebbségekről szóló törvény, a különböző kormányzati dokumentumok, kisebbségi önkormányzatok a “cigány” megnevezést használják, ahogyan a hivatkozott magyar szakirodalom jó része is. Ugyanakkor a politikai nyelvhasználat nemzetközileg a *roma* (“rom”) népnevet preferálja. A nemzetközi konvenciók egységesek abban, hogy minden népet megillet az a tisztelet, hogy a saját maga által választott nevét használhassa. A magyarországi cigányság jelentős része – pl. a magyar-cigányok és a beások – nem nevezi magát “romának”, viszont a politikai szóhasználatban itthon is egyre elfogadottabbá válik ez az elnevezés. A társadalomtudományi kutatások szintén “cigányokról” szólnak, illetve váltakozva, mintegy szinonimaként használják a két fogalmat.”¹⁵ Visszatérve az *etnicitáshoz*, ennek túlhangsúlyozása is számos gondot okozhat:

- veszélye, hogy a globális társadalmi összefüggéseket az etnikumok belső, kulturális életviszonyaival helyettesíti, így az etnocentrizmust és az etnikai alapú feszültségeket erősíti
- figyelmen kívül hagyja a szociokulturális életviszonyokat és a társadalom hatalmi struktúráit, így a cigány egyén kizárólag a hagyományos kultúra képviselőjeként jelenik meg – lásd. a “vadember”-mítosza -, és ez megakadályozhatja a népcsoport modernizálódását
- felmerül a *hiperkulturalizmus* lehetősége, ami azt jelenti, hogy kulturális jelenségként értelmezünk eseti, illetve társadalmilag káros magatartásformákat (lásd. például a *cigánybűnözés fogalma*)¹⁶

¹² Forray, Hegedüs, 1995 alapján

¹³ idézi Forray, 1998

¹⁴ Szelényi, Vitányi, 1997

¹⁵ Forray, 1999

¹⁶ Forray, 1998 alapján

Összegezve az eddigieket, olyan cigányságdefinícióra és elméleti megközelítésekre volna szükség, amelyek egyaránt számolnak a romák hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetével, ugyanakkor az etnicitást sem hanyagolják el. Ilymódon járnak el a szociálandropológusok, amikor nem azt boncolják, hogy a cigányság kultúrája szegénykultúra, hanem olyan létező kultúrát vizsgálnak, amelynek elsődleges funkciója a közösség és az élet megszervezése, a társadalmi csoport életben tartása, a megélhetés biztosítása.¹⁷ Az antropológusok a cigányságot olyan *életstílus-csoportnak* tekintik, amely nem egyfajta kulturális kövületként létezik, hanem amelynek a környezethez való alkalmazkodás a lényege. Az antropológiai paradigmán belül Judith Okely dolgozta ki a *peripatetikus közösség* fogalmát: “Nincs egyetlen egységes cigány kultúra, hanem helyi közösségek vannak, ám a közös életstílus, közös attitűdök, értékek és normák hasonlítják egymáshoz a cigány közösségeket. (...) Közös bennük az őket körülvevő gazdasággal fenntartott intenzív kapcsolat: olyan nomádok, akiknek megélhetési forrásait más közösségek jelentik. Jellemző rájuk, hogy elsősorban nem élelemtermelők, endogámok, elsősorban vándorközösségek, tevékenységük főleg a helyi lakosság számára végzett specifikus szolgáltatásokból áll, etnikai egységet képeznek, és bárhol legyenek kisebbséget alkotnak.”¹⁸ Forray R. Katalin megállapítása szerint a cigányok életstílus-csoportként való értelmezése vezet legközelebb ahhoz az oktatáspolitikához, amely ki tudja kerülni mind a szociokulturális felfogásból következő asszimilatorikus, mind pedig az etnicitás és a kulturális különbségek túlhangsúlyozásából eredő etnocentrikus oktatáspolitikai veszélyét.¹⁹

Végezetül, meg kell említenünk a cigánysággal, mint nemzetiséggel kapcsolatos nézeteltéréseket is. Az 1992. évi nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól készített törvénytervezet értelmében a cigányság *etnikai kisebbség*, mert különbözik a lakosság többi részétől a nyelv, a kultúra és a hagyományok tekintetében, ugyanakkor mégsem *nemzetiség*, mert nincs anyanemzete. Ha az életstílus-csoport definíciója felől közelítjük meg a kérdést, szintén nem tekinthetjük nemzetiségnek a cigányságot, sokkal inkább olyan csoportok együttesének, amelyet az etnikai összetartozás tudata kapcsol össze. Csongor Anna²⁰ ezzel szemben amellettszáll síkra, hogy a cigányság nemzetiség, mivel tagjai a társadalom kirekesztő és megbélyegző magatartása következtében átveszik a cigány minősítést: a cigányságot vállalják és önmeghatározásként fogadják el. A vita azért nem dönthető el, mert a szakirodalomban sem a nemzetiség fogalma, sem a cigányság etnikai viszonyai – a homogenitás mértéke a külső minősítés következtében, illetve e heterogenitás erőssége az oláh-, magyar-, beáscigány-identitások különbözősége miatt – nem tisztázottak kellő mértékben.

Véleményünk szerint a leghelyesebben akkor járunk el, ha a cigányság meghatározásakor, illetve a cigány tanulók számára kidolgozott oktatási programok értékelésekor a fent említett nézőpontokat – a szociológiai, etnikai, antropológiai, illetve a nemzetiséggel kapcsolatos megközelítéseket – egyaránt figyelembe vesszük, s egyiket sem túlozzuk el a többi kárára. Ezenkívül – Loss Sándorral és Csorba Józseffel²¹ egyetértve – úgy gondoljuk, szükség volna olyan kutatásokra is, amelyben az etnikai hovatartozás eldöntésének az a koncepciója, hogy cigány az, akit a cigányok annak tartanak. (Bár Csorbáék szerint ilyen jellegű kutatás még nem készült, érdemes megemlíteni a Babusik-féle ózdi vizsgálatot, ahol a roma személyek kiválasztásának módszere ezen az elképzelésen alapult.)

¹⁷ Csongor, Szuhay, 1992 alapján

¹⁸ Forray, 1998

¹⁹ Forray, 1998 alapján

²⁰ Csongor, Szuhay, 1992 alapján

²¹ Loss, Csorba alapján

I.2. Az általános iskolai képzés értéke

Mivel Magyarország csatlakozott az ENSZ Gyermek Jogaira Vonatkozó 1959. évi Nyilatkozatához, elismerte az oktatáshoz való emberi jogot. Az Egyezmény tervezetének 16. cikkelye kimondja: “ a fizikailag, szellemileg, társadalmilag hátrányos helyzetben lévő gyermekeknek az adott helyzet által megkívánt különleges oktatást kell biztosítani.”¹ Az ENSZ-országoknak szavatolniuk kell, hogy úgy szervezik az oktatást, hogy a gyermekek kulturális azonosságtudatuk és értékeik mellett az adott ország nemzeti értékeit is megőrizhessék. Az ENSZ-kötelezettségen kívül a kisebbségi oktatással azért érdemes foglalkozni, mert az iskolai képzés a cigányság problémavilágának egy olyan területét képviseli, amelynek fejlesztése hosszú távon a romákat sújtó, egymásból táplálkozó hátrányok, nehézségek felszámolásához vezethet. “Az iskolázottság munkalehetőséget, magasabb keresetet, a család és életforma stabilitását, magasabb várható életkort, a politikai érdekek jobb képviselését, a diszkrimináció leghatásosabb ellenszerét jelenti. A tudatlanság hatalomnélküliség, s mindaz, ami ezzel együtt jár: munkanélküliség és alacsony kereset, szegénység és kiszolgáltatottság, széthulló család és rossz egészségi állapot, korai halál, a politikai érdekképviselő hiánya, diszkrimináció.”² Kertesi Gábor megállapítása szerint az utóbbi évtizedben megnőtt a tudás piaci értéke, növekedtek az iskolai végzettségtől függő kereseti különbségek: míg 1973-ban a nyolcosztályos és felsőfokú végzettségűek jövedelmének eltérése csupán 35 százalékos volt, ez az arány az 1990-es évek elejére 53 százalékra nőtt (és várhatóan tovább növekszik majd). A nyolcosztályos képzés és a szakmunkásképzés leértékelődött, a közép-és a felsőfokú iskolázottsághoz képest; a piaci kereslet a minőségi munkaerő irányába tolódott el.

Ha ezen adatok mentén próbáljuk meg értékelni a cigányság iskolázottságában 1971 és 1993 között bekövetkezett változásokat, aggasztó képet kapunk. 1971-ben még a cigányság 87 százaléka nem rendelkezett általános iskolai végzettséggel, 12 százalékuk fejezte be a nyolcadik osztályt és alig néhány százalékuk szerzett közép- vagy felsőfokú végzettséget. 1993-ban az iskolába egyáltalán nem járt személyek aránya 9 százalékra csökkent, és a 12 százalékkal szemben 46 százalékuk fejezte be az általános iskolát. Az érettségit és diplomát szerzett személyek aránya úgyszólván semmit sem változott.

Életkor	0 osztály	1-7 osztály	8 osztály	Érettségi	Egyetem	Összesen
14-19	8.7	69.0	21.4	0.2	0.0	100
20-29	21.2	66.0	23.6	1.5	0.4	100
30-39	46.6	45.0	7.8	0.4	0.1	100
40-49	47.4	46.5	4.0	0.2	0.2	100
50-59	52.4	46.3	1.3	0.0	0.0	100
60-69	71.0	26.8	2.2	0.0	0.0	100
70-	68.0	30.4	1.6	0.0	0.0	100
Összesen	35.9	51.3	12.1	0.5	0.2	100

2. táblázat A cigányság iskolai végzettsége a korcsoportok százalékában 1971-ben. (Országos reprezentatív cigány vizsgálat. Kemény, 1996. alapján)

¹ idézi Forray, Hegedüs, INFO-Társadalomtudomány, 1991

² Kertesi, 1995

Életkor	0 osztály	1-7 osztály	8 osztály	szakmunk. vagy szakiskola	szakközép vagy gimn.	főiskola vagy egyetem	összesen
14-19	1.5	32.4	55.3	10.4	0.4	0.0	100
20-29	1.7	22.4	59.7	14.5	1.7	0.0	100
30-39	4.6	32.5	47.4	12.5	2.5	0.3	100
40-49	10.1	39.7	40.8	7.4	1.4	0.6	100
50-59	32.0	42.3	20.5	3.7	1.4	0.2	100
60-69	39.6	51.2	6.4	2.1	0.4	0.4	100
70-	50.9	40.2	7.8	1.0	0.0	0.0	100
Összesen	9.4	32.8	45.6	10.4	0.2	0.2	100

3. táblázat A cigányság iskolai végzettsége a korcsoportok százalékában 1993-ban. (Országos reprezentatív cigány vizsgálat. Kemény, 1996. alapján)

Kertesi megállapítása szerint azt a tényt, hogy a romák oktatásügyi helyzete az utóbbi két évtizedben egyedül az általános iskola befejezése terén javult, nem szabad sikerként elkönyvelnünk; a cigányok helyzete az iskolarendszer többi – közép- és felsőfokú – kategóriájában romlott: “amennyire a cigányság iskolai pozíciója javult, azt a gazdasági fejlődés szabadabb kibontakozása el is vette, amennyiben épp a szóban forgó iskolai végzettséget értékelte le a leg-erőteljesebben.”³ A cigányság lemaradása a többségi társadalommal szemben nőtt, mert az érettségit adó középfokú - és újabban a felsőfokú – oktatás expanziója elkerülte a romákat.

Felmerülhet a kérdés, hogy miért épp az általános iskolai oktatással foglalkozunk ebben a tanulmányban, miért nem inkább a közép- és felsőfokú képzéssel, amikor ezek piaci értéke nagyobb. A válaszadás előtt érdemes megvizsgálunk a cigány tanulók előrejutási esélyeit az oktatási rendszerben:

Iskolafokozat	Nem cigány tanulók % n	Cigány tanulók % c	Esély-egyenlőtlenség mértéke n/c
Általános iskola 8 osztályát elvégzi	88.5	36.5	2.43
Általános iskola után nem tanul tovább	8.6	66.4	0.13
Általános iskola után szakmunkásképzőben továbbtanul	42.8	30.5	1.40
Szakmunkásképzőt sikeresen befejezi	78.0	45.2	1.73
Általános iskola után középiskolában továbbtanul	48.6	3.1	15.83
Középiskolát sikeresen befejezi	86.3	61.0	1.42
Középiskola után felsőfokom továbbtanul	26.7	26.7	1.00

4. táblázat Továbbtanulási esélyek a megelőző iskolai fokozatot elérő normál korú tanulók százalékában. (1981/1982-es évjárat. Kertesi, 1994 alapján)

³ Kertesi, 1995

Iskolafokozat	Nem cigány tanulók	Cigány tanulók
Általános iskola 8 osztályát elvégzi	88.5	36.5
Általános iskola után nem tanul tovább	7.6	24.3
Általános iskola után szakmunkásképzőben továbbtanul	37.9	11.1
Szakmunkásképzőt sikeresen befejezi	29.5	5.0
Általános iskola után középiskolában továbbtanul	43.0	1.1
Középiskolát sikeresen befejezi	37.1	0.7
Középiskola után felsőfokon továbbtanul	9.9	0.2

5. táblázat Az egyes iskolafokokra eljutott normál korú tanulók aránya az 1982/82-es tanévben hat éves generáció százalékában.(Kertesi, 1994. alapján)

Szemben a nem cigány tanulók 76,5 százalékával, a cigány diákok csupán 5,9 százaléka szerzett az általános iskolainál magasabb végzettséget. “A középiskola befejezését tekintve az esélyegyenlőtlenség mértéke több, mint ötvenszeres. Figyelembe véve, hogy a középiskolából felsőfokú intézménybe való továbbtanulás pontján nincs esélykülönbség cigány és nem cigány tanulók között, ez azt jelenti, hogy egy cigány tanulónak ötvenszer kisebb az esélye arra, hogy diplomát szerezzen mint nem cigány társainak. *Ennek a hatalmas esélykülönbségnek a legnagyobb része az érettségit adó középfokú oktatásba való belépés pontján keletkezik.*”⁴ A középfokú intézményekbe való továbbjutás feltétele ma még a nyolc sikeresen befejezett általános iskolai osztály. Szeretnénk kiemelni, hogy nem elég pusztán elvégezni az általános iskolát: a továbbtanulás feltétele, hogy a tanulók jó eredményekkel zárják az alapfokú képzést, illetve, hogy ők és családjuk hasznosnak, “jó befektetésnek” ítélik meg a későbbi iskoláztatást. A továbbiakban épp ezért arról lesz szó, milyen problémákkal küzd jelenleg a magyar oktatásügy a cigány tanulók általános képzésével kapcsolatban, és milyen javaslatok születtek abból a célból, hogy a gyerekeket ne csak a kötelező iskolaévek elvégzésére, hanem a továbblépésre is motiválttá tegyék. Végezetül, a cigányság oktatása és olyan roma értelmiség megszületése, mely az értelmiségi léten kívül a cigány identitást is vállalja, hatékony ellenszere lehetne a “cigány = szegény, iskolázatlan” sztereotípiának.

II. Cigány tanulók az általános iskolában

Ebben a fejezetben a cigány tanulók általános iskolai előmenetelével, teljesítményével, illetve az iskolák minőségével kapcsolatos adatokat foglaljuk össze¹. (Korábban már említettük, hogy az 1992/93-as tanév volt Magyarországon az utolsó, amikor a cigány tanulókról iskolai statisztikák készültek, emiatt a rendelkezésre álló adatok nyolc évesek. Radó Péter 1997-ben még érvényesnek ítélte a táblázatokból kiolvasható összefüggéseket, mert “bár ennyi idő alatt lényeges változások történhettek a közoktatási rendszerben, semmi nem mutat arra, hogy a cigány tanulók szempontjából bármilyen pozitív változás történt volna.”²)

⁴ Radó, 1997

¹ a fejezetben szereplő valamennyi táblázat forrása: Kertesi, Kézdi, 1996

² Radó, 1997

A cigányság megyék szerinti eloszlása egyenetlen: leginkább Borsod, Nógrád és Szabolcs megyében felülreprezentáltak, míg Vas, Fejér és Győr-Sopron megyében arányuk körülbelül egyezede az imént felsorolt észak-keleti megyékének. A cigány tanulók arányában a térbeli különbségeken kívül jelentős eltéréseket tapasztalhatunk településtípusonként is.

település	tanulók száma	tanulók százalékos megoszlása	cigány tanulók száma	cigány tanulók százalékos megoszlása	cigány tanulók aránya
Budapest	166145	15.93	6730	9.07	4.05
Megyeközpont	195737	18.77	8031	10.82	4.10
Város	291629	27.96	17744	23.90	6.08
Község	389508	37.34	41736	56.22	10.72
Összesen	1043019	100.00	74241	100.00	7.12

6. táblázat Az összes tanuló és a cigány tanulók száma, százalékos megoszlásuk, valamint a cigány tanulók aránya településtípusok szerint (Budapest, megyeszékhelyek, egyéb városok és községek) (Kertesi, Kézdi, 1996. alapján)

A táblázat alapján láthatjuk, hogy míg az összes tanuló 63 százaléka, addig a romáknak csupán 44 százaléka jár városi iskolákba. A település-földrajzi különbségekből következik, hogy eltérések vannak a cigány és nem cigány tanulók iskolaméret szerinti eloszlásában is. Míg a nem roma diákok körülbelül 5 százaléka, addig a cigányok majdnem 8 százaléka jár olyan iskolába, ahol a tanulók létszáma nem haladja meg a százhusz főt: a kislétszámú iskolákban a cigányok felülreprezentáltak.

Iskola létszáma (fő)	Tanulók száma	Tanulók százalékos megoszlása	Cigány tanulók	Cigány tanulók százalékos megoszlása	Cigány tanulók aránya
-30	7674	0.74	1166	1.57	15.19
31-60	10599	1.02	1132	1.52	10.68
61-120	36588	3.51	4187	5.64	11.44
121-250	175761	16.85	19679	26.51	11.20
251-500	356126	34.14	25921	34.91	7.28
501-750	323945	31.06	16695	22.49	5.15
750-	132326	12.69	5461	7.36	4.13
Összesen	1043019	100.00	74241	100.00	7.12

7. táblázat Az összes tanuló és a cigány tanulók száma, százalékos megoszlásuk, valamint a cigány tanulók aránya a különböző iskolaméret-kategóriákon belül. (Kertesi, Kézdi, 1996 alapján)

A Kertesi-Kézdi-féle vizsgálat további megállapításai szerint az ország iskoláinak körülbelül egynegyedében nincs egyetlen cigány tanuló sem. E tanulók 40 százaléka a városokban, 60 százaléka falvakban található. Mindez azért lényeges, mert azok az iskolák, ahová cigány gyerekek nem járnak, több mutató szempontjából különböznek a roma gyerekek iskoláitól. Az alábbi okból a következő kép rajzolódik ki: a cigány gyerekek iskolái rosszabbul ellátottak

mint az ország átlagos iskolái. “Azokban az iskolákban, ahová az ország általános iskolásainak több mint 40 százaléka jár (ahol a cigány tanulók aránya meghaladja a 22 százalékot), szignifikánsan magasabb az országos átlagnál az összevont osztályok aránya, a képesítés nélküli tanárok aránya, és szignifikánsan alacsonyabb a szaktanárok által megtartott órák aránya. A cigány gyerekek iskolái nagyrészt megint csak a cigányság kedvezőtlen területi elhelyezkedése miatt rosszabbak az országos átlagnál.”³

Cigány arány	Budapest	Megyeközpont	Város	Község	Összesen
0%	13.34	22.31	17.30	2.01	8.99
-2%	5.68	9.24	7.81	2.75	5.87
2-5%	5.45	7.59	6.69	2.35	4.86
5-10%	3.91	4.24	4.13	1.77	2.94
10-22%	2.92	1.94	2.81	1.85	2.08
22%-	2.89	1.00	2.29	1.16	1.31
Összesen	6.96	10.10	7.91	1.92	4.87

8. táblázat 30 főnél népesebb osztályok átlagos aránya a cigány tanulók iskolai arányának és a településtípusnak a függvényében (Kertesi, Kézdi, 1996. alapján)

Cigány arány	Budapest	Megyeköz-pont	Város	Község	Összesen
0%	1.10	8.59	20.48	31.87	24.21
-2%	0.00	1.01	0.24	1.03	0.65
2-5%	0.00	0.44	2.34	4.54	2.69
5-10%	0.00	2.02	2.38	15.60	9.11
10-22%	0.00	6.31	4.91	14.63	11.76
22%-	0.00	3.85	16.74	24.80	22.43
Összesen	0.27	3.39	7.50	18.93	12.86

9. táblázat Az összevont osztályok átlagos aránya a cigány tanulók iskolai arányának és a településtípusnak a függvényében.(Kertesi, Kézdi, 1996. alapján)

Cigány arány	Budapest	Megyeköz-pont	Város	Község	Összesen
0%	95.57	95.43	89.03	75.72	83.17
-2%	95.43	95.21	93.44	80.87	89.59
2-5%	97.67	95.27	92.48	79.75	88.45
5-10%	95.86	94.80	90.38	78.44	85.58
10-22%	98.38	94.16	90.32	78.19	82.56
22%-	98.76	89.76	86.27	74.08	76.99
Összesen	96.31	94.84	91.00	77.42	84.79

10. táblázat A szaktanár által ellátott órák átlagos aránya a cigány tanulók iskolai arányának és a településtípusnak a függvényében.(Kertesi, Kézdi, 1996. alapján)

³ Kertesi, Kézdi, 1996

Cigány arány	Budapest	Megyeköz-pont	Város	Község	Összesen
0%	6.63	4.34	7.56	4.04	4.87
-2%	6.36	4.47	8.81	6.01	6.38
2-5%	4.30	5.19	7.55	7.15	6.61
5-10%	4.31	9.45	8.40	6.00	6.80
10-22%	0.53	5.55	6.66	5.67	5.57
22%-	2.69	7.82	7.13	6.44	6.48
Összesen	5.18	5.55	7.81	5.64	6.01

11. táblázat A sükségntantermek átlagos aránya a cigány tanulók iskolai arányának és a településtípusnak a függvényében.(Kertesi, Kézdi, 1996. alapján)

Cigány arány	Budapest	Megyeközpont	Város	Község	Összesen
0%	3.45	1.12	1.79	2.75	2.52
-2%	1.39	0.47	1.12	2.32	1.47
2-5%	1.10	0.41	0.85	3.37	1.88
5-10%	1.86	0.33	1.24	2.66	1.96
10-22%	3.15	0.16	0.69	2.48	2.06
22%-	2.20	0.00	1.64	3.80	3.37
Összesen	2.02	0.51	1.18	2.94	2.22

12. táblázat A képesítés nélküli tanárok átlagos aránya a cigány tanulók iskolai arányának és a településtípusoknak a függvényében. (Kertesi, Kézdi, 1996. alapján)

A továbbiakban a cigány tanulók eredményeiről lesz szó, arról, hogy hogyan teljesítenek a roma általános iskolások a fentiekben ismertett kedvezőtlen feltételek mellett:

Cigány arány	Budapest	Megyeközpont	Város	Község	Összesen
0%	0.46	0.66	1.19	1.06	0.98
-2%	0.81	0.97	0.92	1.21	1.02
2-5%	1.38	1.19	1.18	1.48	1.33
5-10%	2.07	1.76	1.69	1.94	1.87
10-22%	2.50	2.55	2.02	2.38	2.34
22%	3.92	5.50	3.77	4.42	4.40
Összesen	1.26	1.47	1.50	2.18	1.87

13. táblázat A három vagy annál több elégtelennel lezárt bizonyítványú tanulók átlagos aránya a cigány tanulók iskolai arányának és a településtípusnak a függvényében. (Kertesi, Kézdi, 1996. alapján)

Cigány arány	Budapest	Megyeközpont	Város	Község	Összesen
0%	2.27	1.23	2.08	1.73	1.80
-2%	1.53	1.45	1.53	1.93	1.66
2-5%	2.16	1.85	1.84	2.25	2.06
5-10%	3.52	2.61	2.63	3.08	2.96
10-22%	3.98	4.37	3.10	3.50	3.52
22%-	6.94	11.83	7.83	6.59	6.97
Összesen	2.48	2.47	2.52	3.31	2.97

14. táblázat Az évfolyamismétlő tanulók átlagos aránya a cigány tanulók iskolai arányának és a településtípusnak a függvényében. (Kertesi, Kézdi, 1996. alapján)

Cigány arány	Budapest	Megye- központ	Város	Község	Összesen
0%	16.70	14.34	13.60	12.42	13.27
-2%	15.81	13.71	13.19	13.40	13.87
2-5%	18.11	15.40	13.90	13.74	14.58
5-10%	22.71	18.69	16.57	15.58	16.94
10-22%	25.42	24.90	18.90	17.91	18.92
22%-	30.76	44.20	33.70	26.37	28.03
Összesen	18.66	17.52	16.04	16.97	17.01

16. táblázat A saját osztályukban túlkoros tanulók átlagos aránya a cigány tanulók iskolai arányának és a településtípusnak a függvényében. (Kertesi, Kézdi, 1996. alapján)

A táblázatok alapján erős pozitív korrelációt ismerhetünk fel egyrészt a cigány tanulók aránya, másrészt a három, vagy ennél több elégtelennel zárt félévek, az évfolyamismétlők és a saját osztályban túlkoros tanulók arányai – egyszerűen az iskolák eredménymutatói – között: minél magasabb a romák aránya az iskolákban, annál több a sok tárgyból bukott, évismétlő és túlkoros tanuló. A cigányok iskolai kudarcát jelzik a lemorzsolódásra vonatkozó adatok is:

Évjárat	A nyolcadikos tanulók aránya az adott évjárat elsőseinek %-ában	
	nem cigány tanulók	cigány tanulók
1970/1971	88.7	30.6
1977/1978	89.8	31.2
1981/1982	88.5	36.5
1985/1986	87.9	43.7

17. táblázat Általános iskolai lemorzsolódás a mindenkor elsős évfolyam létszámának százalékában.(Kertesi, 1994. alapján)

Intézménytípus	5% alatt		5-10%		10% felett		összesen	
	n	%	n	%	n	%		
általános iskola cigány osztály nélkül	63	60%	69	26%	39	14%	271	100%
általános iskola cigány osztállyal	47	59%	20	25%	13	16%	80	100%
kisegítő iskola	31	39%	29	36%	20	25%	80	100%
összesen	241	56%	118	27%	72	17%	431	100%

18. táblázat Cigány tanulók lemorzsolódása a nyolcadik osztály elvégzése előtt. (TOK adatfelvétel 1995., idézi Harsányi, Radó, 1997.)

Láthatjuk, hogy az általános iskolákban egyre csökkent a cigány tanulók lemorzsolódása, de a 90-es évek elején még mindig több tanuló maradt ki az iskolából mint ahány befejezte. Az ebben a fejezetben közölt adatok azt mutatják, hogy “nem egyszerűen a cigány tanulók nagy számának iskolai sikertelenségéről, hanem a magyarországi cigányság, *mint olyan* iskolai sikertelenségéről kell beszélnünk. A magyar iskolarendszer és a cigányság egész egyszerűen nem kompatibilis. (...) A cigány tanulók iskolai sikertelensége nem vezethető vissza egyetlen problémára, sokkal inkább különböző problémák egymással összefüggő és egymással érintkező csokráról van szó.”⁴

A következő fejezetben a sikertelenség okaival, többek között a családi szocializációval, az iskola és a szülők kapcsolatával, a rossz szociális helyzettel, a nyelvi hátránnyal, az óvoda és az iskola- előkészítő programok mellőzésével, a rosszul felszerelt oktatási intézményekkel, a tanulási motivációval, a cigánysággal szembeni előítéletekkel és a hátrányos megkülönböztetéssel valamint a pedagógiai gyakorlattal foglalkozom. Sajnos, nagyon kevés vizsgálat készült arra vonatkozóan, hogy e tényezők közül melyik befolyásolja jobban és melyik kevésbé az iskolai teljesítményeket. A lefolytatott kutatások eredményei, illetve a belőlük levont következtetések vitatottak; a problémákat és nézeteltéréseket a megfelelő alfejezetnél ismertetjük.

III. A cigány tanulók sikertelenségének okai

III.1. A családi szocializáció

Bogdán János¹ teszi fel a kérdést, miszerint beszélhetünk-e *a cigány családról* általában, milyen az, illetve hogyan zajlik ott a szocializáció. A kérdés megválaszolására óvatos kísérletek születtek, s a kapott eredményeket sem szabad túláltalánosítanunk. Kevés a cigányság különböző csoportjait reprezentáló kutatás, így nehéz eldönteni, hogy a romák és nem romák közötti valóságos különbségekről, avagy sztereotípiákról beszélünk. A szocializáció további tudományos vizsgálata többek között azért elkerülhetetlen, mert a pedagógusok köré-

⁴ Radó, 1997

¹ Bogdán, 1996 alapján

ben elterjedt előítélet szerint a cigány szülők *rosszul nevelik* a gyermekeiket.² Az alábbiakban röviden összefoglaljuk azokat a dimenziókat, amelyek mentén a romák szocializációja eltér a nem romákétól: azokról a különbségekről lesz szó, amik ahelyett, hogy a kisebbségi szubkultúrából fakadó sajátosságként tűnének fel az iskola szemében, inkább elhanyagolásnak minősülnek.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András³ valamint Oppelt Katalin⁴ tanulmányai – oláh-cigány közösségekben végzett kutatások alapján – rávilágítanak arra, hogy a roma családok időkezelése eltér a nem romákétól: nincs szigorú napirend, az étkezés, a munka stb. ideje az egyéni igényekhez igazodik. Az időháztartás strukturálatlansága természetesen óriási probléma, amikor az időfogalommal nem, vagy alig rendelkező gyermekeknek az iskolakezdés és a tanórák kötött rendjéhez kell igazodniuk. Az ezzel szorosan összefüggő másik lényeges mozzanat, hogy a cigány családokban jót tenni a gyerekekkel annyit jelent, hogy mindazt, amit megkívánnak azonnal meg kell adni nekik. A kicsiket semmire sem kényszerítik, inkább szeretetteljesen megvárják amíg szólnak, de akkor rögtön kielégítik az igényeiket. Így egyrészt, nem alakul ki a késleltetés és az önkontroll képessége – ami a megfelelő iskolai teljesítményekhez elengedhetetlen -, másrészt, a gyermekek életéből kimarad a *dackorszak* és a *leválási szorongás*. A nevelés a fegyelmezés, a jutalmazás és a büntetés helyett inkább a modellkövetésre épít. (Ismét egy ütközési pont az iskolák értékelés-centrikusságával szemben: a későbbiekben látni fogjuk, hogy azok az intézmények a legsikeresebbek, amelyekben egyrészt, az értékelés megerősítő jellegű, másrészt, a pedagógus személye követendő példaként, modellként szolgálhat a diákoknak.)

A cigány családokban meleg, érzelemmentes légkör uralkodik – több tanító megemlítette, hogy a gyerekek az iskolában is keresik a testi kontaktust, az ölbevételt, simogatást⁵ -, amelynek következménye, hogy a romákat alsó tagozatban még elsősorban *szociálisnak, barátságosnak, udvariasnak* minősítik a nevelők.⁶ (Ugyanakkor *nyugtalanok, impulzívok, aktívok, extravertáltak* egyszóval majdcsaknem *iskola-alkalmatlannak*.)

Felső tagozatra megváltozik a kép: a gyerekek inkább *zárkózottakká* és *kezelhetetlenebbé* válnak a tanárok szemében. “Kialakul egy, az indulatait korlátozni alig képes, az iskola iránt érdektelen, bezárkózó, ráadásul biológiailag is eltérő etnikum képe.”⁷ A pedagógusok e jelenséget azzal magyarázzák, hogy a gyerekek “*ráébrednek származásukra*”, arra, hogy ők mások, mint az őket körülvevő iskolai környezet. A változást emellett kétségkívül egy több szerző által is megemlített szerepkonfliktus okozza, melynek háttérben az áll, hogy a cigány gyerekeknek nincs *serdülőkor*: az elnyújtott gyerekkorból 11-12 évesen azonnal egyfajta *kicsinyített felnőttkorba* lépnek, felnőtt problémákkal küszködnek (házastársválasztás, építkezés, családi, üzleti ügyek stb.). Szinte lehetetlen egyszerre megfelelni az iskola és a család által támasztott követelményeknek. (S Hegedűs T. András⁸ szerint el is kell fogadnunk azt a tényt, hogy a gyerek először a szülői példát követi, aztán az iskolait, és aztán a társadalmat.) Különösen a túlkoros gyerekeknek jelent problémát a kis-felnőtt szerepe. Otthon már felnőttként kezelik őket, ugyanakkor a bukással gyerekeknek minősülnek az iskola szemében, s két-

² Radó, 1997 alapján

³ Forray, Hegedűs, 1998 alapján

⁴ idézi, Harsányi, Radó, 1997

⁵ Lázár, 1998 alapján

⁶ Forray, 1989 alapján

⁷ Forray, Hegedűs 1998

⁸ Hegedűs, 1993 alapján

három évvel fiatalabb új osztálytársaikkal sem értenek szót. A serdülőkor és a korábban említett két válságperiódus kimaradása miatt “nyugodtan tarthatjuk e csoport gyermekeit depriválnak. Ezek a krízisek, szorongások, válságok hozzátartoznak a személyiségfejlődéshez, legalábbis ahhoz a személyiségfejlődéshez amely egy állandóan változó társadalomban segít érlelni az embert.”⁹

Összegezve az eddigieket: a romák magatartási programja eltér az iskolák által közvetítettől. A cigány családok a közösség fennmaradása érdekében a többségi társadalomban való egyfajta *speciális túlélésre* készítik fel a gyermekeiket: fiaiktól azt várják el, hogy rámenősek, eszesek, ügyesek, lányaiktól pedig, hogy elsősorban szépek, rendesek, jók legyenek¹⁰. Különösen a csoport kohéziójaért, a család reprodukciójáért felelősnek tartott lányokat féltik, óvják a többségi iskolától, hiszen az ő asszimilációjukkal a közösség összetartó ereje is elveszne. (Természetesen most sem szabad túláltalánosítanunk: a lányok – ha egyáltalán eljutnak odáig – a fiúknál jobban teljesítenek a nem cigány iskolák felső tagozataiban, nagyobb arányban szereznek középfokú végzettséget. A *kettős lojalitás* esetükben azt jelenti, hogy egyszerre őrzik identitásukat és épülnek be sikeresen - egyfajta közvetítőként - a nem roma környezetbe.)¹¹ Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a cigány kulturális sajátosságokat, a szülői-nevelői stílusok másságát figyelmen kívül hagyó közoktatási rendszer kudarcot vall a roma gyerekek tanítása során.

III.2. A család és az iskola kapcsolata

A fellelhető cikkek többsége a cigány család és az iskola konfliktusos, rossz viszonyáról beszél: az intézmények családokkal szemben támasztott elvárásai nem fedik azt, amit a családok elvárhatónak tartanak, illetve a cigány családoktól az iskolának tulajdonított szerep is különbözik a többségi társadalom által megfogalmazottól. Mivel az előző fejezetben már jeleztük, hogy a gyermek inkább a családi normáknak tesz eleget, azt várhatjuk, hogy a roma diákok nem fogják megfelelő mértékben elsajátítani azokat a szerepeket, amiket az iskola közvetít feléjük. Furray megállapítása szerint “a cigány családok minél hagyományörzőbbek, annál határozottabban maguknak tartják fenn annak jogát, hogy konkrét helyzetekben döntsenek: az iskolai kötelezettségek teljesítésének vagy az aktuális családi szükségletek kielégítésének adjanak elsőbbséget.”¹ Az alábbiakban számba vesszük az iskola és a család közötti konfliktusok főbb területeit.²

Az első problémacsokor az *oktatási-nevelési célok* eltérő megfogalmazásában fejeződik ki. Az iskola, önképe szerint, az életre készíti fel a gyerekeket, hiszen az oktatás által jobb életesélyeket kínál. A megtanulandó ismereteket az iskolának jogában áll meghatározni, hiszen működése társadalmi egyetértésen alapul. A cigány család ellenben úgy véli, az intézmény működését jogszabályok és törvények legalizálják (azért kell iskolába járni, mert kötelező). Az iskola feladata csupán, hogy az írást, olvasást, számolást megtanítsa, de a családnak joga van ahhoz, hogy a gyereket felkészítse az *életre*, hiszen a *valódi élet* az oktatási intézmény falain kívül zajlik.

⁹ Furray, Hegedüs, 1988

¹⁰ Furray, Hegedüs, 1998 alapján

¹¹ Hegedüs, 1996 alapján

¹ Furray, 1989

² a fejezet Furray, 1997 alapján készült

A következő konfliktusforrás az *iskolai nevelés* kérdése: az iskola úgy véli, nevelési feladatokat vesz át a családtól, míg a cigányság szerint ez egyedül a rokonság feladata. A család joga meghatározni azt is, hogy tanítási időben mit csináljon a gyerek, ugyanakkor úgy gondolják, a felkészítés feladata kizárólag az iskoláé. (Az intézmények ugyanis elvárják, hogy a gyerek otthon készüljön fel a másnapi órákra, házi feladatokat adnak stb., de idetartozik az iskolai felszerelés megvásárlása és a tisztálkodás kérdése is.)

Végül, meg kell említenünk az *etnikai problémákat* is: ami az iskola nézőpontjából tanár-diák konfliktus, az a cigányok szemében gádzsó-roma ellentétként képeződik le. Úgy érzik, az iskolának nincs joga kiemelni a gyereket a közösségből (például sokszor tanítási időben is bemennek az iskolába, mert úgy gondolják, hogy a családnak kötelessége, hogy a gyereket napközben is megóvja a lehetséges sérelmekről).

Beláthatjuk, hogy mindhárom problémakör háttérében részben a cigányság asszimilálódástól, a hagyományos közösség és kultúra felbomlásától való félelme, részben pedig az oktatás későbbi életben való fontosságának, a tanulás szerepének fel nem ismerése áll. (Ez utóbbi megállapítást a Babusik³ által vezetett ózdi kutatás eredményei pontosítják: az iskolai képzésben való részvétel elsősorban *befektetés*, azaz nem egyszerűen arról van szó, hogy a romák nem ismerik fel az iskolázottság értékét, hanem inkább arról, hogy a cigány családok akkor fogják iskoláztatni gyermekeiket, ha ez általuk belátható távlatban munkaerőpiaci szempontból rentábilis beruházás lesz. Az ellentéteket továbbá azzal is magyarázhatjuk, hogy mivel már a szülők is rosszul teljesítettek az iskolában, egyrészt továbbörökítik ezt a kudarcélményt gyermekeiknek, másrészt nem múlt el a korábbi rossz kapcsolat és sikertelenség emléke, felnőttként is “ellenségnek” látják az iskolát, s képtelenek az azzal való kommunikációra⁴.

Az iskola és a szülők között feszülő ellentétek a mindennapokban leginkább a gyakori hiányzások miatti vitákban öltenek testet. Vannak “toleráns” iskolák, amelyek elismerik a cigány szokások másságát, és a “szezomban” – piacozás, egyéb munkák – szabadon engedik a gyerekeket. (Sajnálatos módon egyikükre sem jellemző, hogy a “szezomban” végeztével aktívabban folya a munka.)⁵ Ez a tolerancia inkább az oktatási intézmény kudarcának beismerése, azaz, hogy a gazdasági kényszer miatt nem lehet a gyereket az iskolában tartani. Más intézmények a büntetés mellett döntenek, ami a család fizetéseképtelensége miatt az egyik szülő börtönbe kerülésével végződik. Az iskolák arra hivatkoznak, hogy “példát kell statuálni”, ám az ilyen esetek hatására sem csökken a távolmaradók száma. A probléma bonyolultsága és nehézsége ellenére a család és az intézmények között konfliktusok kezelhetők; a megoldásokkal foglalkozó fejezetekben láthatjuk majd, hogy azok a programok a legsikeresebbek, amik nem a szülők megkerülésével, hanem velük aktívan együttműködve próbálják a tanulók iskolai előmenetelét segíteni. A családdal való kooperáció szükségességére Forrayék⁶ vizsgálatai is rámutatnak: minél inkább odafigyelt a szülő a gyerek iskolai munkájára, minél több dicséretben részesítette, annál motiváltabb volt a diák a továbbtanulásra.

³ Babusik, 1999 alapján

⁴ Liskó Ilona szerint, idézi Bogdán, 1996

⁵ Csongor, 1989 alapján

⁶ Forray, Hegedüs, MTA, 1991 alapján

III.3. Rossz szociális helyzet

Többek között az 1993/94-ben végzett cigányvizsgálat¹ alapján is nyilvánvaló a magyarországi romák rendkívül kedvezőtlen szociális helyzete. A kutatás idején a cigányok között 24,2 százalék volt a foglalkoztatottak aránya, s a munkaképes korú inaktív férfiak 69,4 százaléka volt munkanélküli. A nők 83 százaléka nem dolgozott munkahelyen, 33,8 százalékuk volt munkanélküli. A családok 60 százalékának területi elhelyezkedését még ma is az erőteljes lakóhelyi szegregáció határozza meg; a lakások rosszul felszereltek, körülbelül egyharmaduk csak egy szobával rendelkezik. Bár az 1970-es évek óta javultak a cigányok életkörülményei, a nem cigány lakossághoz viszonyított lemaradásuk még az 1990-es években is óriási volt.

A szociális hátrányok jelentősen hozzájárulnak az iskolai sikertelenséghez: a családok nem képesek az iskola költségeit fedezni, a zsúfoltság és a kedvezőtlen lakásviszonyok miatt szinte lehetetlenné válik az otthoni tanulás, a hiányos táplálkozás és az egészségtelen életmód rontja a diákok egészségi állapotát, így az iskolában töltött idő még inkább megrövidül. A rossz szociális helyzet és az iskolai teljesítmény összefüggését Csongor Anna² vizsgálatai erősítik meg. Az eredmények alapján a legsúlyosabb körülmények között élő *telepi* gyerekek – a telep a szerző szerint olyan terület, ahol a társadalom kítaszítottjai vannak többségben, akik innen már nem szabadulhatnak: a substandard lakásviszonyok mellett a definíció fő eleme a perspektíva teljes hiánya – a leginkább hátrányos helyzetűek az iskolában: az elsősök kivételével valamennyien bukottak, túlkorosak, és a lakóhelyi szegregációjuk mértéke egyenesen arányos a homogén cigány osztályba kerülésükkel. A képesítés nélküli tanárok aránya iskolákban eléri a 42 százalékot (ezek a pedagógusok a legelnezőbbek az igazolatlan hiányzásokkal szemben is).

A rossz szociális helyzet, a kilátástalanság, az iskolai kudarcok és a csökkent tanulási motiváció összefüggései rámutatnak arra, hogy a cigányság problémáit nem választhatjuk külön egymástól: mivel egymást erősítik, egymásból táplálkoznak, valamennyire megoldást kell találni, mert “szociális kedvezmények és támogatások nélkül az iskola minden erőfeszítése kudarccal végződhet”³. Sajnos az általunk hozzáférhető tanulmányok egyike sem foglalkozik azzal, hogy a *cigány gyerekek* hogy élik át ezeket a nehézségeket, milyen stratégiákkal birkóznak meg velük, illetve a jobb módú, nem roma osztálytársakkal való találkozáskor milyen mértékű az átélt *relatív megfosztottság* élménye. A szerzők többnyire arról beszélnek, hogy a programok kidolgozásakor nemcsak a deficitet, hanem a “plusszokat” – például a családi élet melegségét – is hangsúlyozni kell.

¹ Havas, Kemény, Kertesi, 1994 alapján

² Csongor, MTA, 1991 alapján

³ Radó, 1997

III.4. Nyelvi hátrány

Korábban már szó volt arról, hogy a magyarországi cigányok mintegy 70 százalékának magyar, 20 százalékának cigány és 7-8 százalékának a román nyelv egyik dialektusa az anyanyelve. Az évtizedek óta tartó nyelvváltás miatt a nem magyar anyanyelvűek száma folyamatosan csökken, de még így is a romák valamivel kevesebb mint harmadának az első, otthon elsajátított nyelve nem a magyar¹. A kétnyelvűség esetükben az iskolai sikeresség szempontjából – ellentétben az élet egyéb területeivel – hátránynak tekinthető. Különösen az óvodába nem járt cigány gyerekeknek adódnak nehézségeik az elvárt magyar nyelvtudás hiánya miatt az első osztályban. A nem magyar anyanyelvűek problémáira világítanak rá az 1993/94-es cigányvizsgálat adataiból kiolvasható összefüggések: “a 25-29 éves korcsoportban az általános iskola nyolc osztályát a magyar anyanyelvűek 77 százaléka, a román anyanyelvűek 58 százaléka, s a cigány anyanyelvűek 52 százaléka fejezte be. (...) Az általános iskolában két olyan időszak van amikor a nem magyar anyanyelvű cigány tanulók nyelvi hátrányai kritikus mértéket ölthetnek. Az egyik az iskola első két éve, amikor a gyermeknek nyelvi dominanciaváltáson kell átmennie, a másik az alsó és felső tagozat közötti váltás, amikor a belépő szaktantárgyak terminológiájának elsajátítása a kidolgozott nyelvi kód szókészletének elsajátítását követeli meg tőle.”²

Furray R. Katalin és Hegedűs T. András³ oláh-cigányok körében végzett kutatásai a nyelvi szocializáció kétféle stratégiájára világítanak rá: az egyik családtípus cigány nyelvi környezetben neveli a gyereket, mert az iskolában úgyis megtanítják magyarul, a másik magyar nyelvet használ amikor a gyerek van a középpontban mert cigány nyelv úgyis ráragad a családi-kereskedelmi élet végigkövetése során. “Az iskolakezdéskor mindkét esetben zavaró, hogy a gyerek egyik nyelven sem beszél az iskola, a tankönyvek, a munkafüzetek nyelvét.”⁴ Réger Zita⁵ ugyancsak rámutat, hogy a magyar anyanyelvű romák is problémákkal küzdenek. Egyrészt, mert a roma közösség a magyar nyelv pedagógusok által el nem fogadott – gyakran meg sem értett – dialógusait beszéli, másrészt, mert a gyermek a környezetében érvényes nyelvhasználati módokat tanulja meg. Az iskolázott szülők gyermekei szinte születésüktől fogva résztvevői lehetnek az úgynevezett *írás-olvasási eseményeknek*: idesorolunk minden olyan alkalmat, amikor a betű és könyvek részei a partnerek közötti együttműködésnek. Az ily módon megszerezhető készségekből a hagyományos cigány családok gyermekei szinte semmit sem sajátítanak el, mert tárgyi világukban nem szerepelnek a könyvek. Réger elméletét támogatják a Furray és Hegedűs⁶ által lefolytatott vizsgálatok eredményei is: az iskolai eredményességet és a tanulási motivációt az anya és az apa iskolázottságánál erőteljesebben határozta meg a család tulajdonában lévő könyvek száma. “Az összefüggést úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a gyermek iskolázási aspirációit a bevont változók közül elsősorban a család kulturális miliője befolyásolja. Ez lehet polgárabb annál, mint amire a szülők társadalmi helyzetéből következtethetünk. (...) A rossz társadalmi helyzetet részben ellensúlyozni képesek azok a

¹ Radó, 1997 alapján

² Radó, 1997

³ Furray, Hegedűs, 1988 alapján

⁴ Furray, Hegedűs, 1988

⁵ Réger, 1995 alapján

⁶ Furray, Hegedűs, MTA, 1991 alapján

polgáriasult magatartásformák, amelyek elemeit e családok környezetükben, munkahelyi kapcsolataikban tanulják el és adaptálnak.”⁷

A szakértők körében időről-időre felmerül a kérdést, lehetséges volna-e a cigány tanulókat cigány/beás nyelveken oktatni, illetve ezeken a nyelveken tankönyveket készíteni számukra. Vikár József⁸ úgy ítélte meg, hogy a roma nyelv nem felel meg az osztálytársadalmi követelményeknek mert az egyszerű mondat szerkezetek, a szituációhoz kötött beszédmód és csekély szókincsbeli változatosság jellemzik. Tévedésére Réger⁹ hívta fel a figyelmet: szerinte Vekerdi kizárólag az *informális* alkalmakkor elhangzó beszédeseményeket rögzítette, azonban hivatalos, nem hétköznapi alkalmakkor a romák is képesek a megszokottól eltérő, *formalizált* beszédmód használatára. A Vekerdi által a cigány nyelvre és a cigányul beszélőkre jellemzőnek tartott sajátosságok a *diglossziás kétnyelvűség* következményei: a két nyelv, a cigány és a magyar funkcionálisan különülnek el. Hétköznapi alkalmakkor, a családdal, a háztartással, a munkával kapcsolatos esetekben a saját, míg hivatalos alkalmakkor a magyar nyelvet részesítik előnyben a kommunikáció során, így a cigány az *elkülönülés*, a magyar pedig a *beilleszkedés*, a *látható viselkedés* nyelve lesz¹⁰. Emiatt az utóbbi esetekben használt eszközkészlet csak a többségi nyelven áll rendelkezésükre. A cigány nyelv ugyanakkor *fejleszthető, modernizálható* – például Choli Daróczi József a Kommunista Kiáltványt is képes volt cigányra fordítani¹¹ -, de ehhez tudatos nyelvpolitikai döntések szükségesek.

A cigány nyelvek egyenlőre orális kultúrák részeit képezik: fontos az írásbeliség megalapozása, kidolgozása, ugyanakkor az oktatás területén dolgozó szakemberek a szóbeli kultúra értékei alapozva – lásd. az improvizatív előadásmód, a párbeszédes-interaktív szövegépítés, a formális beszéd elemeinek használata, amiket a hagyományos cigány közösségekben élő gyerekek elsajátítanak és alkotó módon alkalmaznak – hatékony programokat, alternatív tanítási módszereket dolgozhatnak ki a cigány tanulók eredményesebbé tétele érdekében¹². Az iskolákban továbbá igen fontos, hogy a pedagógusok ne normasértésként fogják fel a cigány nyelv használatát, noha a beszélők sokszor kifejezetten azt célozzák, hogy a külvilág ne értse, miről beszélnek.

⁷ Forray, Hegedüs, MTA, 1991

⁸ idézi Szalai, 1999

⁹ idézi Szalai, 1999

¹⁰ Forray, Hegedüs, 1988 alapján

¹¹ idézi Csongor, Szuhay, 1992

¹² Szalai, 1999 alapján

III.5. Az óvodai képzés

Az óvoda egyik legfontosabb funkciója bizonyos ismeretek, készségek, szocializációs sémák átadásán és a magyar nyelv begyakoroltatásán kívül, hogy olyan rendszeres tevékenységekhez szoktat amelyekre az iskola is épít. “Az óvoda megtanítja a szülőt is ezekre a rutinokra: meghatározott időben elvinni-elhozni a gyereket, ellátni a szükséges felszerelésekkel, tehát felkészülni a másnapi tevékenységre.”¹ Egyszóval az óvoda segít betölteni azokat a többségi társadalomban hiányosságnak minősülő réseket, amik a cigány gyerekek szocializációjának másságából fakadnak, megkönnyíti a későbbi iskolai beilleszkedést és, ha elérhető, a társadalmi esélyegyenlőtlenségek csökkentésének hatékony eszközévé válhat.

A roma gyerekek 11 százaléka ötéves kora után sem jár óvodába, noha a közoktatási törvény kötelezővé tette az ötéves kori iskolaelőkészítést². Mester Zsuzsa szerint ugyan egyre többen látogatják a foglalkozásokat, az iskolai eredmények mégsem javultak, mert nem volt cél, hogy a roma gyerekek három évig vegyenek részt a képzésben. A szakértők szerint ugyanakkor csak 3-4 év alatt lehet megszerezni azt a tudást, amivel az iskolát el lehet kezdeni. A gyerekek kimaradását férőhelyhiánnyal magyarázzák: “tudok olyan borsodi településről ahol az összes cigány gyereket kivetkék az óvodából, mondván, hogy az ő anyukájuk úgyis otthon van”³. Más esetekben a cigány szülők óvják a gyerekeket; a szakirodalom említ olyan eseteket, amikor az óvónők bántalmazták a kicsiket. Egy alföldi faluban végzett vizsgálat például beszámol egy olyan óvodáról, ahol a hátrányos megkülönböztetés következtében cigány tagozatot szerveztek, ahol megszokott volt a roma óvodások testi fenyegetése.⁴ Máskor a szülők nem akarják kiengedni őket a védettséget biztosító környezetből: “az óvoda éppen abban az életkorban veszi ki a családból a gyereket, amikor a hagyományos – és a cigányság széles körében élő – felfogás szerint a gyerek nevelése a család dolga”⁵. A családok többsége emellett olyan településen él ahol nincs óvoda, csak egy közeli nagyobb községben vagy városban, vagy ha mégis, akkor többnyire rosszul felszerelt és magas a képesítés nélküli óvónők aránya⁶. Forray⁷ megállapítása továbbá, hogy a cigány gyerekek sem szeretnek óvodába járni, hiszen odahaza nincsenek kötelezettségeik, mindent akkor csinálnak amikor jólesik.

Összefoglalva az eddigieket, a szakértők egyetértenek az iskolai előmenetel és sikeresség szempontjából minimum három éves óvodai nevelés szükségességét illetően. Ennek megvalósíthatóságáról a programok kapcsán lesz szó; végezetül, néhány adat a kisebbségi, óvodai képzésről: “Az 1995-ös TOK adatfelvétel adatai szerint a cigány gyermekeket nevelő 838 óvoda közül 45-be csak cigány gyermekek járnak, 189 óvodában van olyan csoport ahol a gyermekeknek legalább a fele cigány. A finanszírozási adatok és a nemzeti kisebbségi óvodai programokban résztvevő gyermekek száma alapján készített becslés szerint körülbelül 15 ezer vesz részt cigány óvodai programokban. A TOK adatfelvétel adatai szerint a 838 óvodában 484-ben folyik cigány felzárkóztató óvodai program.”⁸ Ezek eredményességéről sajnos még nem készültek felmérések.

¹ Forray, 1999

² Mester, 1999 alapján

³ Mester, 1999

⁴ idézi Pik, 1999

⁵ Forray, 1999

⁶ Csongor, 1992 alapján

⁷ Forray, 1999 alapján

⁸ Radó, 1997

III.6. Az iskolák minősége

Egy korábbi fejezetben már volt szó arról, hogy a cigányok iskoláinak minőségi mutatói rosszabbak a többségi általános iskoláknál. A kérdés, hogy hogyan befolyásolják a nem megfelelően ellátott oktatási intézmények a tanulók eredményességét. Kertesi és Kézdi¹ megállapítása, hogy az összefüggés, miszerint minél jobban ellátott egy iskola, annál kisebb a sikertelen tanulók száma, igen gyengén érvényesül: “A települési hátrány hatását és az iskolák közötti – tárgyi és személyi feltételekben megnyilvánuló – minőségi különbségek hatását kiszűrve is azt tapasztaljuk: azokban az iskolákban rossz az általános iskolás gyerekek teljesítménye, ahol a cigány tanulók száma magas. Ez pedig nyilvánvalóan annak a jele, hogy a cigány tanulók iskolai eredménytelenségének okait döntően nem a településhátrányban és iskoláik gyengébb minőségi mutatóiban, hanem az iskolát megelőző családi szocializációjuk, illetve iskolai érettségük hiányosságaiban kell keresnünk. (...) Az iskolai kudarc fő oka tehát a családban keresendő – ez első és legfontosabb következtetésünk. Így a terápiáknak is a tanulókra, mint egyénekre, illetve családjaikra kell közvetlenül irányulniuk. Elhibázottnak tartunk minden olyan programot, amely nem a gyerekek felzárkóztatásával, hanem az iskola színvonalának emelésével közvetve igyekszik a hátrányos helyzetű tanulókon (is) segíteni.”²

Bogdán János³ Kertesiék vizsgálatának hibájaként rója fel, hogy nem derítették ki, a cigányok megkapják-e a jobb iskolában mindazt, amit nem cigány társaik. Az iskola minőségi mutatói jók lehetnek az iskolára nézve általában, ugyanakkor semmit nem mondanak arról, mi történik a cigány gyerekekkel egy ilyen intézményben. Ezenkívül Csongor Anna⁴ erős pozitív korrelációt talált a telepi gyerekek rossz teljesítménye, és a rosszul felszerelt iskoláik minőségi mutatói között. A vita, hogy az iskola ellátottsága mennyire befolyásolja a romák – sikertelen teljesítményét, még nem dőlt el: valószínűleg alaposabb kutatásokra lesz szükség amik “puhább” adatokat – például azt, hogy hogyan érzi magát a gyerek az adott körülmények között mennyire motiválja a környezet és az ott dolgozó pedagógusok stb. – is figyelembe vesznek. Arról pedig, hogy be lehet-e avatkozni a családi szocializációba, később szólunk.

¹ Kertesi, Kézdi, 1996 alapján

² Kertesi, Kézdi, 1996

³ Bogdán, 1996 alapján

⁴ Csongor, MTA, 1991 alapján

III.7. Tanulási motiváció

A szakértők között nincs egyetértés a cigány gyerekek tanulási motivációját illetően: egyesek¹ alacsony, mások viszont sokszor még a nem romákénál is magasabb készletéről beszélnek. Az előbbi álláspont képviselői két táborra oszlanak: vannak, akik úgy vélik, hogy a tanulók motiválatlansága már a családi körben kialakul, mert az iskolában megszerezhető tudás értéke a romák túlélési stratégiáiban alacsony – s a munkanélküliség hatására még inkább leértékelődött –, és vannak, akik szerint a gyerekek a sorozatos kudarcok és az idegenség élménye következtében az iskolában válnak motiválatlanná.

Sajnos a szerzők nem idézik, milyen kutatások támasztják alá a cigányok alacsony tanulási készletével kapcsolatos elképzeléseiket. Az általunk ismert valamennyi, tudományos módszerekre támaszkodó vizsgálat épp az ellenkezőjét bizonyítja: Forray és Hegedűs² például rámutatnak, hogy a diákok a 16 éves korig tartó tankötelezettséget széles körben elfogadják. Megállapították, hogy az aspirációs szint – a továbbtanulási motiváció – a szülők iskolázottságánál szorosabban függött össze a család polgári életbe való beilleszkedésével, illetve a szimbolikus kultúra értékeinek elsajátításával és birtoklásával. Imre Anna³, aki nyolc, cigány tanulókat nagyobb arányban oktató szakképző intézetben végzett kutatásokat, megállapítja, hogy a roma diákok motiváltabbak voltak, mint nem roma társaik, ugyanakkor az ide bekerült diákok valószínűleg nem az átlagot reprezentálják, hanem kedvezőbb társadalmi háttérrel rendelkeznek: feltehetően a cigányság elitjéhez tartoznak. “Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy veszélyes kritikátlanul átvenni a cigány tanulók motiválatlanságáról szóló klisé, részben mert ők is motiválhatók, részben pedig, mert a kérdés összefügg a különböző csoportok cigányságon belüli relatív státuszával.”⁴ Bogdán János⁵ ugyanakkor olyan dél-dunántúli magasan motivált gyerekekről ír, akik a Gandhi Gimnáziumba felvételiznek; hátrányos helyzetű családok gyermekei ugyan, de a szegénység nem feltétlenül jelent kulturális ingerszegénységet is egyben. Érdeemes egy pillantást vetnünk Babusik⁶ eredményeire is, noha vizsgálata 17 és 29 éves romák körében készült. Az adatok rámutatnak, hogy a cigány népesség 70 százaléka a teljesítményekkel kapcsolatban alapvetően pozitív motiváltsággal rendelkezik. Az ózdi vizsgálat konklúziója, hogy az egyébként megfelelően motivált, illetve motiválható cigányság akkor fog több időt és energiát fektetni az iskolai képzésbe, ha ez a pszichikai és fizikai beruházás, illetve az oktatás költségvonzatai a jövőben megtérülnek (azaz képesek lesznek a tudásukat kamatoztatni és elhelyezkedni a munkaerőpiacon).

Az ismertetett eredmények alapján beláthatjuk, hogy a romák is motiválhatók, de tanulási készletük akkor fog igazán emelkedni, ha elismerik, illetve tapasztalják, hogy az iskolázottság munkaerőpiaci értéke nőtt az elmúlt évtized során. Hegedűs T. András⁷ még hozzáteszi, hogy a cigány gyerekek csak akkor lesznek motiválhatók, ha törekszünk arra, hogy a romákat fenyegető külső társadalmi veszélyek csökkenjenek, és ezáltal megszűnjenek a szorongásaik is. Meg kell határoznunk továbbá, hogy mire akarjuk őket egyáltalán motiválni: “Nehéz ezt megfogalmazni. (...) Fel kell keltenünk az érdeklődését, hogy akarja megérteni a világot, benne saját helyzetét, próbálja meg “letapogatni” a feléje irányuló elvárásokat, azaz építsen magának pszichológiai radart”⁸. Összegezve elmondhatjuk, hogy a motiváció növekedésének feltétele egyrészt a gyerek és a család részéről egyaránt megnyilvánuló hit abban, hogy a tanulás megéri a fáradságot másrészt, egyfajta bizalom, hogy a szorongáskeltő ellenséges külvilággal meg lehet küzdeni.

¹ például Liskó, idézi Bogdán, 1996; Radó, 1997

² Forray, Hegedűs, MTA, 1991 alapján

³ idézi Radó, 1997

⁴ Radó, 1997

⁵ Bogdán, 1996 alapján

⁶ Babusik, 1999 alapján

⁷ Hegedűs, 1999 alapján

⁸ Hegedűs, 1999 alapján

III.8. Előítéletesség és hátrányos megkülönböztetés

Erős Ferenc szerint a “kisebbségekhez való viszony az egyik legfontosabb fokmérője a társadalom lelkiállapotának”¹. A cigánysággal szembeni előítéleteknek egyrészt messzire nyúló történelmi gyökerei vannak, másrészt, ma Magyarországon az elszegényedés, a munkanélküliség, a relatív megfosztottság állapotai még inkább hajlamossá teszik az embereket a bünbakképzésre, a romákkal szembeni ellenséges magatartásra. A szakirodalomban csak utalás-szerű megállapítások szólnak arról, mennyire befolyásolja az előítéletesség a tanulók iskolai teljesítményét. Fényképválasztásos vizsgálatokkal kimutatták például, hogy a cigány gyerekek a fotókon látható roma alanyokkal annál elutasítóbbak, minél kevésbé beilleszkedett lakóhelyükön a roma lakosság². Az eredményből láthatjuk, hogy a roma identitás vállalása már igen korán konfliktusokat okoz a gyerekeknek, akik érzékenyek a többségi társadalom elutasítására. Mint azt Hegedüs korábbi megállapítása alapján láthattuk, a szorongás csökkenti a tanulási motivációt, és ezáltal feltehetőleg az eredmények is romlanak (konkrét vizsgálatról ezzel kapcsolatban nincs tudomásom). A felső tagozatos pedagógusok a gyerekek hirtelen kezelhetetlenné válását azzal magyarázzák, hogy a tanulók “egyre inkább származásukra ébrednek” (ami, beláthatjuk, csak egy előítéletes többségi környezetben jelent problémát).

Az előítéletesség – vagy akár az ezzel sokszor elválaszthatatlanul összefonódó jó szándék – hátrányos megkülönböztetéshez vezethet. A magyar iskolák igen elterjedt szegregációs gyakorlatát külön fejezetben ismertetem, mint a cigány tanulók iskolai sikertelenségének *következményét*. A szegregációra azonban az eredménytelenség *okaként* is tekinthetünk; ebben az esetben egy olyan ördögi kört kapunk, amelyben az okozatokat szinte lehetetlen az okoktól különválasztani. Sajnos nem születtek vizsgálatok a hátrányos megkülönböztetés következtében előforduló lehetséges Pygmalion-effektusról: arról, hogy egy cigány gyerek, akit indokolatlanul kiegészítő osztályba tesznek, mennyire vonatkoztatja magára a többségi társadalom ítéletét, miszerint ő fogyatékos. Mennyiben válik a szakértői bizottságnak a gyermek áthelyezéséről szóló javaslata előbb-utóbb önbeteljesítő jóslattá ?

Forray és Hegedüs³ rávilágítanak, hogy a homogén cigányosztályokban az alacsonyabb követelményszint és az alacsonyabb csoportnormák miatt az igényszint is lejjebb száll, csökken a teljesítménymotiváció, azaz, még egy jó képességű gyerek is saját színvonala alatt teljesít. Csongor Anna⁴ ugyancsak úgy véli, hogy a tiszta roma osztály lehetőség, hogy a cigányok által megtanulandó anyagot a minimumra csökkentjük. Emiatt a romák általános iskolában megszerzett tudása és teljesítménye messze a többség nem roma gyermekeinek teljesítménye alatt marad. Sággy Erna⁵ szerint a homogén cigányosztályokban alacsonyabb a teljesítmény mint a vegyes osztályokban, de adatokat sajnos nem közöl. Réger Zita⁶ szintén úgy látja, hogy az osztatlan cigány csoportokban oktatott gyerekek többsége megreked a fejlődésben és különösen a nyelvi hátrányokkal küszködik. A Kertesi-Kézdi szerzőpáros a fentiekkel ellentétes véleményt képvisel: “A szegregáció elsősorban nem azért veszélyes, mert rontja az iskolai teljesítményeket – számításaink szerint ennek az összefüggésnek az ereje nem számottevő - ,

¹ Erős, 1993

² idézi Erős, 1993

³ Forray, Hegedüs, MTA, 1991 alapján

⁴ Csongor, OKI, 1991 alapján

⁵ Sággy, 1995 alapján

⁶ idézi Radó, 1997

hanem mindenek előtt azért, mert mind a cigány, mind a nem cigány tanulóban elmélyíti a különbözőség érzését, ami felnőtt korban akadályozni fogja a többség és a kisebbség közti előítélet mentes kapcsolatot.”⁷

Azt hiszem, mindkét állásponttal egyetérthetünk: az előítéletesség és a szegregáció mind az iskolai teljesítményre, mind az önértékelésre negatívan hat. Fő veszélyük, hogy önbe-teljesítő jóslatokként, ördögi körökként funkcionálnak. Az előítéletek egyfelől zavart, szerep-konfliktusokat, szégyenérzetet váltanak ki a gyerekekből, másfelől – a mindezek következmé-nyeképp romló teljesítmények miatt – a pedagógusok beigazolódni láthatják saját negatív el-várásaikat, s így jogosnak érzik a “csökkentett tananyag” romáknak való bevezetését (mond-ván, hogy ők úgysem képesek többre). A homogén cigányosztályokba és a fogyatékos osztá-lyokba való belekerülés elmélyíti a másság érzetét, tovább rontja a motivációt, a teljesítményt és így tovább: a folyamat megállás nélkül, körkörösén folytatódik.

⁷ Kertesi, Kézdi, 1996

III.9. A pedagógiai gyakorlat

A többségi társadalom nem cigány gyermekeinek oktatásában sikeres pedagógiai módszerek úgy tűnik, csődöt mondtak a cigányság oktatása során, mégis, igen kevés iskolában kísérleteznek eltérő módszerekkel. Sokkal gyakoribb, hogy az alkalmazott pedagógiai gyakorlat helyett a cigány gyermekek taníthatóságát kérdőjelezzik meg az oktatási intézmények dolgozói, és a fogyatékosok iskoláiba irányítják át őket.

“A modern pedagógia ezzel szemben abból indul ki, hogy minden tanuló magas szintű tudásanyaghoz juthat, ha ehhez az iskolában megkapja a lehetőséget és a megfelelő feltételeket, s ha tiszteletben tartják tanulási ritmusát. Az új tartalmi szabályozás lehetővé teszi Magyarországon, hogy a negyedik évfolyam végére megállapított tantervi és fejlesztési követelményeket az iskolák rugalmas ütemezéssel teljesítsék. (...) Az úgynevezett alternatív vagy személyiségközpontú pedagógiai iskolák (Waldorf, Comprehensive School, Rogers, Freinet, Cooperative Learning) adaptációja meglehetősen sok magyarországi iskolában megkezdődött, de ezek a kísérletek szinte mindegyike jellemzően középosztályi háttérrel rendelkező gyermekeket oktat.”¹

A cigányok iskoláiban alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége mellett további problémákat okoz a pedagógusoknak a cigányságra vonatkozó ismeretek szempontjából való felkészületlensége: sokszor képtelenek kezelni, illetve nem ismerik fel azokat a technikákat, amikkel orvosolni lehet az osztálytermen belüli etnikai konfliktusokat; nem értik vagy nem tudják értelmezni a cigány gyerekek mondanivalóját, magatartását, viselkedésének okait: “az órai aktivitás szigorú szabályok közé szorítása, s az ehhez szükséges fegyelmezés a nem ehhez szokott cigány gyermekeket passzivitásra, vagy a magatartásért járó osztályzat rontását eredményező “tanuláson kívüli” aktivitásra kényszeríti”². Mindez a pedagógusképzés hiányosságairól árulkodik: Magyarországon csak a Zsámbéki Tanítóképző Főiskolán, illetve a Janus Pannonius Tudományegyetemen van romológiai képzés, a többi, máshol végzett pedagógus valószínűleg tehetetlenül – esetleg a saját sztereotípiái által felvértezve – áll szemben a cigány gyerekekre jellemző sajátosságokkal és problémákkal. Szükség lenne arra, hogy a tanító- és tanárképző főiskolások mind a modern pedagógiai technikákat, mind a cigányság világról – kultúra, nyelv, társadalmi helyzet stb. – szóló ismereteket megfelelő mértékben elsajátítsák és később aktívan hasznosítsák.

¹ Radó, 1997

² Radó, 1997

IV. A sikertelenség következményei

Az előző fejezetekben felsorolt okok következtében a cigány tanulók sikertelenek az általános iskolában: a korábban bemutatott táblázatok tanúsága szerint magas körükben a hiányzók, az évismétlők és a lemorzsolódók aránya. A roma diákok eredménytelenségének egyik lehetséges következménye a hátrányos megkülönböztetés, a szegregáció: új pedagógiai módszerek bevezetése helyett az iskolák sok esetben úgy reagálják le a “rossz gyermekanyagot”, a cigányok “oktathatatlanságát”, hogy homogén cigányosztályokat indítanak, illetve kiegészítő iskolákba küldik a gyerekeket.

IV.1. A hátrányos megkülönböztetés

Mivel a hátrányos megkülönböztetés többnyire nem a rasszizmus és az előítéletesség, hanem a pedagógusok és az oktatáspolitikai döntésekért felelős szakemberek “jó szándéka” – azaz, felkészületlensége, hozzá nem értése – hozza létre, Radó¹ azt javasolja, hogy ne pusztán azokat az eseteket soroljuk e fogalom körébe, amikor a kisebbségekhez tartozó tanulókat sújtó hátrány negatív megkülönböztetés (diszkrimináció) eredménye, hanem minden olyan jelenséget, amikor az oktatási intézmény nem segít kiegyenlíteni a tanulók kisebbségi helyzetéből fakadó hátrányokat. A definíció a romák esetében egyrészt azért is helytálló, mert diszkrimináció az esetek többségében csak egy eleme a tanulókat sújtó hátrányoknak, amiket az iskola és az oktatás segítségével ki lehetne küszöbölni. Másrészt, mert a “magyar kisebbségi jogrendszer a kisebbségekkel szemben “pozitív diszkrimináció” alapján alakult ki, nem elégszik meg a megkülönböztetés tilalmával, hanem előírja a különböző hátrányok kiegyenlítését szolgáló pozitív intézkedések rendszerének alkalmazását is. (...) Mivel a hátrányos megkülönböztetés erőteljesen kontextuális jelenség, szükséges kijelölni azt a viszonyrendszert amelyen belül bizonyos oktatási helyzetek a kisebbséghez tartozó tanulók szempontjából hátrányok forrásának tekinthetők. E tekintetben három követelményt kell figyelembe venni: a diszkrimináció minden formájának elkerülését, a kisebbségi jogok “lefordítását” pedagógia tartalmakra (például nyelv és kultúra elsajátítása, szabad identitás választás, stb.), és az oktatási rendszeren belüli előrejutás esélyegyenlőtlenségét”². Mindezek alapján a hátrányos megkülönböztetés fogalmához soroljuk az oktatási rendszer esélyegyenlőtlenséget korlátozó sajátosságait, a szegregációt, az inadekvát és hátrányos oktatásszervezési megoldásokat és az inadekvát és hátrányos pedagógiai gyakorlatokat. A továbblépés előtt még szeretném felhívni a figyelmet a hátrányos megkülönböztetéssel való foglalkozás kiemelt fontosságára. Az 1993. évi LXXIX. törvény 7. pontjában ugyanis leszögezi, hogy tilos a közoktatásban a hátrányos megkülönböztetés bármilyen okból, így különösen a gyermek vagy hozzátartozói színe, neme, vallása, nemzeti, etnikai hovatartozása, politikai vagy más véleménye, nemzetiségi, etnikai vagy társadalmi származása, vagyoni és jövedelmi helyzete, kora, cselekvőképességének hiánya vagy korlátozottsága, születési vagy egyéb helyzete miatt, valamint a nevelési-oktatási intézmény fenntartója alapján³.

¹ Radó, 1997 alapján

² Radó, 1997

³ idézi Pik, 1999

IV.2. Az iskolarendszeren belüli szegregáció

Az 1993/94-es adatok szerint a cigány tanulók aránya 7,2 százalék volt a közoktatásban¹. A romák település-földrajzi elhelyezkedése, illetve az egyes településeken belüli szegregációjuk következtében a cigány tanulók aránya egyes iskolákban jelentősen eltér az átlagtól: “az említett évben a cigány gyermekek több mint 70 százaléka olyan iskolába járt, ahol arányuk meghaladta a 10 százalékot, ezen belül 42 százalékuk olyan iskolába járt, ahol arányuk meghaladta a 22 százalékot. Ez az iskolarendszeren belüli szegregáció azóta csak növekedett.”²

A cigány gyerekek aránya az iskolában	Ilyen iskolába jár az összes nem cigány gyerek alábbi százaléka	A cigány gyerekek átlagos aránya ezekben az iskolákban (%)	Átlagos nem cigány: cigány arány
2% alatt	42.5	0.6	265 : 2
5% alatt	66.4	1.5	305 : 5
A cigány gyerekek aránya az iskolában	Ilyen iskolába jár az összes nem cigány gyerek alábbi százaléka	A cigány gyerekek átlagos aránya ezekben az iskolákban (%)	Átlagos nem cigány: cigány arány
10% fölött	70.3	22.9	165 : 49
22% fölött	42.1	34.8	109 : 58

19. táblázat A cigány gyerekek iskolai szegregációjának mérőszámai. (Kertesi, Kézdi, 1996. alapján)

Az iskolarendszeren belüli szegregációnak Radó³ szerint három oka van: egyrészt, a többségi társadalom előítéletessége miatt a cigány tanulók számának növekedése a nem cigány tanulók más iskolákba való átíratását váltja ki; másrészt, a magasan kvalifikált nem roma lakosság jobb migrációs lehetőségei a cigányság arányának növekedéséhez vezetnek – különösen azokban a régiókban, ahol a munkanélküliség magas -; végül, a cigányság elsősorban a városi gettókba települ, így e városi kerületekben – főleg a belvárosokban – nő a romák aránya. Mindezek miatt bizonyos iskolák *elcigányosodásának* lehetünk tanúi, ám a jelenséget nem szabad egyértelműen és egyoldalúan negatívként értékelnünk. Csongor Anna⁴ kiemeli, hogy abban az esetben ha ezek az iskolák jobb feltételeket, speciális, hatékony, jó munkát jelentenek, tehát ha a gyerekeknek van mozgási lehetőségük, haladnak, fejlődnek, tanulnak, akkor akár jónak is minősíthetjük a csaknem homogén cigány iskolák létezését. A túlzott optimizmust megelőzendő, Radó⁵ kiemeli, hogy a speciális pedagógiai programokon való részvételhez, illetve a cigány nyelv és népismeret oktatásához pénz kell. Mivel az elcigányosodott oktatási intézmények leginkább az észak-keleti megyékben (Borsod, Nógrád, Szabolcs-

¹ Havas, Kemény, Kertesi, 1994 alapján

² Radó, 1997

³ Radó, 1997 alapján

⁴ Csongor, OKI, 1991 alapján

⁵ Radó, 1997 alapján

Szatmár) található, ezeket az iskolákat olyan önkormányzatok tartják fenn, amelyek nem rendelkeznek elég jövedelemmel a jobb körülmények és a színvonalasabb oktatás megvalósításához.

IV.3. Az iskolán belüli szegregáció

Pénzügyi támogatás és a megfelelő felkészültség hiányában számos iskolában alkalmaznak olyan eszközöket, amelyek ahelyett, hogy segítenének kiegyenlíteni a cigány tanulók hátrányait, sokszor növelik, vagy konzerválják azt. Harsányi¹ a szegregáció különböző fokozatait sorolja fel, az osztálytermeken belüli szétűtetéstől a csökkentett értékű oktatáson át a cigány tanulótól való megszabadulásig. Loss és Csorba² megemlítik, hogy egyre több iskola ajánlja fel a cigány tanulóknak a magántanulói státuszt, ám pontos adatokat nem közölnek. Fátyol Mihály szintén így nyilatkozik erről a kérdésről: “Ami engem ezen a területen rettenetesen zavar, hogy bizony nagyon hajlamosak, különösen a kistelepüléseken arra, hogy ha probléma van a cigány gyermekkel, akkor inkább magántanulónak engedik át, mert nincs se energiájuk, se affinitásuk arra, hogy a gyereket bent tartsák a rendes képzésben. Ez sajnos egyre jobban terjed.”³ Tudomásom szerint ezzel a problémával kapcsolatban még nem végeztek kutatásokat. A továbbiakban a szegregáció két leggyakoribb megnyilvánulási formáját, a homogén cigányosztályok működtetését, illetve a fogyatékosok iskoláit tekintjük át.

IV.3.1. Homogén cigányosztályok¹

A homogén cigányosztályokat az 1961-es párthatározat hozta létre átmeneti jelleggel: a megszervezésükre vonatkozó döntés háttérében a “jó szándék” állt, a szegregált osztályok ugyanis a felzárkóztatás célját szolgálták volna². A tény, hogy cigányosztályok a közelmúltban is keletkeztek, illetve, hogy ma is léteznek (lásd. Kertesiék adatai), jelzi, hogy a nemes terv nem vált be. Csongor Anna szerint közel száz ilyen osztályról tudunk, de a szám nem jelent semmit: előfordulhat, hogy egy oktatási intézmény a szelekció eszközeként tagozatos osztályt indít, ahová sem “képeségeik”, sem “fizikai állapotuk”, sem anyagi helyzetük miatt nem férnek be a roma gyerekek, így többségükben a párhuzamos, csökkentett tantervű osztályba kerülnek. Az alacsony követelményszintű csoport sokszor közvetlen elkülönítést sem igényel, hiszen differenciált óravezetés segítségével könnyen megvalósítható: “Minden ötödik iskolában a cigány gyerekek nem vesznek részt semmilyen külön oktatásban (nem járnak úszni, nem tanulnak idegen nyelvet vagy számítástechnikát stb.), s ha erre van is lehetőség, a szülők ennek anyagi terheit nem tudják vállalni”³. A homogén osztályokba sok helyen azok járnak, akik nem fértek el a kisegítőben, akiket a szakértői bizottság, alighanem az implikált roma kvóták miatt, a “normális” iskolai oktatásra alkalmasnak ítélte. “A természetesen helyi szinten is rétegzett cigányság felső régióiból a vegyes osztályokba járnak a gyerekek. Ehhez az iskola ideológiát is szolgáltat avval, hogy megkülönböztet “régi” cigányokat és “újakat”, a “mieinket” és

¹ Harsányi, Radó, 1997 alapján

² Loss, Csorba alapján

³ Liskó, 1999

⁴ A fejezet anyagát leginkább Csongor Anna 1985/86-ban végzett kutatásai alapján állítottuk össze (összefoglalja Csongor, OKI, 1991). Mivel Pik Katalin megemlíti (Pik, 1999), hogy az akkori, 32 homogén cigányosztályt létrehozó település közül 28 még ma is szervez a felzárkóztatás igényével külön roma osztályt, úgy gondoljuk, Csongor eredményei 2000-ben is helyállóak.

⁵ Forray, Hegedüs, 1995 alapján

⁶ Radó, 1997

a “gyüttmenteket”, illetve foglalkozási csoport szerint tesz különbséget. Az asszimiláltabb vagy csak megszokottabb réteg gyermekei kerülnek a vegyes osztályokba, a kevésbé asszimiláltak, az elesettebbek, a szegényebbek gyerekei a homogén cigány osztályokba. A legrosszabb a kisegítő osztályok társadalmi összetétele. Ha létezik ez a hármasság, az utóbbiba rendszerint már az udvari sorakoztatás után eltalál az ember, a legelhanyagoltabb kinézetű, leglerongyoltabb gyerekek járnak ide.”⁴ Csongor Anna vizsgálata – valószínűleg épp az imént leírtak miatt – nem talált lényeges különbséget a cigány és kisegítő osztályba járó gyerekek teljesítménye és intelligenciája között. Sok esetben az óvodát nem végzettek kerülnek a homogén osztályokba “felzárkózni”, ám amíg ők a lemaradásukat hozzák be, a többiek egyre előrébb lépnek, így hátrányuk behozhatatlanná válik. Ez különösen a felső tagozatra lesz nyilvánvaló, amikor a gyerekek átkerülnek a vegyes osztályokba – ott, ahol csak alsóban működik a cigány-tagozat -, amikor is még a korábban sikeres, jó tanulók is kudarcot vallanak.

A romák tantermei általában területileg is elkülönülten állnak, távol a főépülettől: ezek a régi iskolák zsúfoltak, felszerelésük és berendezésük hiányos, így az ott tanuló diákok joggal gondolhatják, hogy ők mindenhol és mindenből a legrosszabbat kapják. A szertárakban, volt tornatermi öltözőkben tanító pedagógusok a legváltozatosabb módszerekkel próbálják oktatni a cigány gyerekeket, mert még nincs kidolgozott és mindenki által elfogadott koncepció. Gyakran panaszkodnak, hogy a gyerekek nem tudnak a tantervi követelményeknek eleget tenni, ezért a szakfelügyelet jóváhagyásával maguk írják át a könyveket. Így aztán” kimondva vagy kimondatlanul a cigány ötös kevesebbet ér, mint a nem cigány ötös. A gyerek rendszerint csökkentett lakóhelyről, csökkentett értékű iskolaépületbe, osztályterembe jár, csökkentett értékű tananyagot elsajátítani, egy csökkentett értékű munkapiaci hely majdani megszerzése reményében.”⁵

Mennyire hatékonyak a cigány osztályok, amelyek elvileg a felzárkózást szolgálják? A homogén osztályokba járó tanulók eredményei riasztóak: a magyarból és matematikából egyes és kettes év végi osztályzatú tanulók aránya mindkét tárgyból meghaladta az 50 százalékot. A kutatás évében a gyerekek 17 százaléka megbukott, viszont a túlkorosak magas aránya – a gyerekek kétharmada – még ennél is gyakoribb évisméltéseket jelez. Az iskolás kor vége felé létrejövő túlkoros cigány tanulók részére szervezett osztályok jelzik a legnyilvánvalóbban, hogy az indulási különbségek kiküszöbölésére irányuló “felzárkóztató” pedagógia megbukott: a gyerek nem tudta behozni kulturális, szociális és etnikai különbségéből fakadó hátrányait. “Itt már a legritkább esetben szerepelnek pedagógiai indokok, egyszerűen a “fertőző göcot” szeretnék megszüntetni, izolálni. Ide persze nagyon nehéz tanárt találni, sokszor ezek az osztályok csak formálisan működnek”⁶

Az osztatlan cigány osztályok, amelyek a minimálkövetelményű oktatás intézményei lettek, s amelyekben a gyerekek ahelyett, hogy felzárkóztak volna, csak tovább növelték a többséghez viszonyított relatív hátrányukat, kudarcra vannak ítélve. Az szakértők közötti vita arról folyik, hogy a sikertelenségért mennyire okolható az *elkülönítés ténye* az ilyen osztályok minőségi mutatóinak alacsony szintjén kívül. Egyes szerzők (pl. Bogdán) úgy vélik, ha a szegregáció jobb pedagógiai módszerekkel és felszereléssel párosul, akkor nem ártalmas, míg mások szerint (pl. Kertesi, Kézdi,) az elkülönítettség a különbözőség, a másság érzetét erősíti meg; mindegyre a programok és a megoldások kapcsán még visszatérünk.

⁷ Csongor, OKI, 1991

⁸ Csongor, OKI, 1991

⁹ Csongor, OKI, 1991

IV.3.2. A fogyatékosok iskolái

Több, mint negyvenezer gyerek tanul kisegítő iskolákban Magyarországon, s majdnem 43 százalékuk cigány. A diákokat nagyobb arányban oktatják az általános iskola tagozataként szervezett osztályokban, mint önálló oktatási intézményekben:

év	óvoda	általános iskola	gyógyt. intézet	középfokú szakiskola	szakm. képző	középiskola	egyetem főiskola	együtt
5 alatt	374787	2375	461					377623
6-13	19540	932901	31555	198	1939	4760		990893
14		22140	3285	2324	26304	67919		121970
15		6526	3404	3440	33011	70298		116679
16		2056	2252	3627	44715	77567		130217
17			1323	2290	19782	81565		104960
14-17		30722	10262	11681	123812	297349		473826
18			532	1423	9195	39613	12993	63756
19			188	695	5161	12368	24984	43396
20			103	301	3739	7305	28742	40190
21				263			26428	26691
22							20264	20264
18-22			823	2682	18095	59286	113411	194297
22 felett							28702	28702
együtt	364327	966998	43101	14561	143846	361395	142113	2066534 5

20. táblázat Nappali tagozaton oktatásban részesülők (1996) (Magyarország Statisztikai Évkönyve 1996. KSH 1997. idézi Kaltenbach, 1998.)

Megnevezés	1980	1990	1995	1996	1997
önálló int.	167	175	197	200	202
ált. isk.-ban tagozatként	407	440	465	469	476
osztályterem	2414	3262	3520	3550	3475
pedagógus	4475	6163	6428	6517	6744
ebből gyógyt. ped.	3180	3948	4136	4062	4132
gyerekek száma	37285	39363	42629	43101	43552
ebből diákokotthonban	9431	9891	10018	9299	7716
fő/pedagógus	8.3	6.4	6.6	6.6	6.5
fő/osztályterem	15.4	11.3	12.1	12.1	12.5

21. táblázat Gyógyt. pedagógiai intézmények néhány jellemző adata (Magyarország Statisztikai Évkönyve, 1996. és 1997. KSH 1997, 1998. idézi Kaltenbach, 1998.)

tanév	tanulók száma összesen	ebből cigány	cigányok aránya
1974/75	29617	7730	26.1%
1977/78	31666	9753	30.8%
1981/82	33079	12107	36.6%
1985/86	39395	15640	39.7%
1992/93	32099	13662	42.6%

22. táblázat Cigány tanulók a kisegítő iskolában.(Cigány tanulók az alsó-és középfokú oktatásban. TÁRKI. Budapest, 1986.(első négy sor) MKM Statisztikai Főosztály (utolsó sor), idézi Kaltenbach, 1998.)

A roma gyerekek aránya a fogyatékosok részére létrehozott osztályokban Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 1998-ban elérte a 94 százalékot; a dél-dunántúli megyékben pedig a Girán és Kardos által 1997-ben lefolytatott kutatás szerint a 67,92 százalékot. Radó Péter szintén 1997-ben végzett, 309 eltérő tantervű iskolára kiterjedő vizsgálata azt mutatta, hogy ezekben 41 százalék a cigány gyerekek aránya.¹

Az óriási számarányok indoklásakor a pedagógusok, iskolaigazgatók sokszor öröklétségre, genetikai tényezőkre, a szülők önpusztító életmódjára, alkoholizmusára hivatkoznak (mondván, hogy a gyerek rokonságának jó része is kisegítőbe járt).² Mivel az össznépelesen belül a fogyatékosok aránya 2-3 százalék, valószínűtlen, hogy a romáknak csaknem a fele mentálisan visszamaradott lenne. (Bizonyíték lehet erre az 1997-ben Tomai³ által elvégzett vizsgálat, mely a kultúra független Raven-intelligenciateszttel kimutatta, hogy a hétéves cigány gyerekek értelmi képessége az átlag, illetve annak felső határa között mozog. A 13-15 éves tanulók IQ-pontszámai is igen jók, noha tanulmányi eredményeik nem tükrözik ezeket a képességeket.) Mi indokolja mégis a cigányság ilyen nagy mértékű jelenlétét a kisegítőben, hogyan és miért kerülnek oda a gyerekek ?

Kaltenbach Jenő⁴ úgy véli, hogy a cigány tanulók hatalmas száma ebben a semmilyen továbbtanulási vagy elhelyezkedési esélyt nem nyújtó intézménytípusban nem a cigány tanulók szellemi alkalmatlanságának, hanem a velük szembeni diszkriminációnak és a rendes közoktatási intézmények kudarcának a jele. A fejlesztés, a gondozás feladatát a pedagógusok szívesebben bízzák a kisegítőre, noha az 1993. évi LXXIX. törvény 19.§-ának (7) bekezdése szerint “a pedagógus alapvető feladata a rábizott gyermekek, tanulók nevelése, tanítása. Ezzel összefüggésben kötelessége különösen, hogy nevelő és oktató tevékenysége során figyelembe vegye a gyermek, tanuló egyéni képességét, tehetségét, fejlődésének ütemét, szociokulturális helyzetét és fejlettségét, fogyatékoságát, segítse a gyermek, tanuló képességének, tehetségének kibontakozását, illetve bármilyen oknál fogva hátrányos helyzetben lévő gyermek, tanuló felzárkózását tanulótársaihoz.” Sajnos a magyar közoktatási hagyomány a tantervi követelmények teljesítéséhez és nem a gyerek képességein alapuló fejleszthetőségéhez köti a sikeresség fogalmát. Bizonyos teljesítményelmaradások esetében a tanárok szívesebben utalják gyógypedagógushoz a gyereket, mivel annak munkája sokkal inkább alapul a fejlesztésen, a készségek kibontakoztatásán, mint egy “normál” pedagógusé.

¹ Kaltenbach, 1998 alapján

² Tóth, 1987 alapján

³ idézi Erős, 1993

⁴ Kaltenbach, 1998 alapján

A cigány tanulók nagy létszámát a fogyatékosok iskoláiban magyarázhatjuk az áthe-lyezésről döntő szakértő bizottságok ítéletével is. A pedagógusok által a bizottsághoz küldött, a gyerekről szóló adatlapok gyakran hiányosak és közömbösségről árulkodnak. Vita folyik arról is, hogy a “szakértők” által alkalmazott tesztek mennyire megbízhatóak, illetve mennyire vonják le az eredmények alapján a “helye” következtetéseket. Csongor Anna⁵ szerint felesleges azon vitázni, hogy az alkalmazott tesztek miért nem kultúrafüggetlenek, hiszen az iskola-rendszer, ahová a teszteredmény alapján a gyereket beíratják, amúgy is a többségi társadalom “kultúrafüggő” intézménye. A nem magyar anyanyelvből következő hátrányos helyzet figye-lembevételének is csak akkor lenne értelme, ha “a – nem létező – cigány iskolába való alkal-masságot kellene megállapítani. Vagy akkor, ha lenne olyan felzárkóztató oktatási szolgálta-tás, mely a feltárt – cigány – sajátosságok, nyelvi nehézségek kompenzálására fel tudja hasz-nálni a vizsgálati eredmények alapján kialakított diagnózisokat.”⁶ Bár Illyés Sándor⁷ rámutat, hogy a speciális oktatási szükséglet két tényező – egyrészt a gyerek eltérő készségei, másrészt az iskola alkalmatlansága arra, hogy az eltérő tulajdonságokban megfelelő oktatást biztosítson – együttes eredménye, a bizottságok nem segítenek a pedagógusnak a gyermek képességeihez igazodó oktatási módszerek kidolgozásában; a szakértői vélemények rövidek, szűkszavúak, így ezek alapján lehetetlen megtudni, mire is kellene odafigyelni ha a gyerek normál osztály-ban maradna.

Az eddig elmondottakon kívül valószínűtlen, hogy egy egyszeri, rövid vizsgálat ele-gendő volna egy ilyen nagy horderejű, a gyermek egész további életére kiható javaslat megho-zatalához. A döntések objektivitásáról a “Budapest-vizsgálat” a következőket állapítja meg: “Ha a 70-es IQ-nál húzzuk meg a határt a normalitás és a fogyatékoság között, és csak a pszichometriai szempont szerint kategorizálunk, akkor a kisegítő iskolai populációnak csak 49,3 százaléka minősül értelmi fogyatékosnak és 50,7 százaléka a határeset – retardált – cso-portba kerül, sőt 12 százalék átlagosnak minősülne.”⁸

Bár a gyermek bizottság elé idézése a szülő beleegyezésével történik, azonban legtöb-ben semmit sem tudnak ennek hosszú távú, valódi jelentőségéről. Sokuk számára – akik nem tervezik a gyermek további taníttatását – előnyösnek tűnik, ha fiuk-lányuk könnyített iskolába jár, esetleg, mert már maguk is kisegítőben végeztek. Pik Katalin⁹ szerint sokszor hiába tiltakozik a szülő, úgylis az igazgatóé az utolsó szó: felveszi-e a gyereket. Megemlíti olyan iskolá-kat, ahol ingyenes tankönyvellátást és étkeztetést ajánlottak fel a gyerekeknek, ha a kisegítőt választják.

Összefoglalva az eddigieket, Kemény Istvánnal egyetértve megállapíthatjuk, hogy a kisegítő iskolákba jórészt nem fogyatékosok járnak, hanem “nehezen kezelhető gyerekek, nyíltabb szóval cigányok. Azért kerülnek oda, mert a normál iskola normál osztályának nor-mál pedagógusa nem vállalja őket és nem is boldogulna velük.”¹⁰ A továbbiakban megnézzük milyen hátrányokat jelent és milyen következményekkel jár a cigányság nagymértékű beisko-lázása a kisegítőkhöz.

⁵ Csongor, 1989 alapján

⁶ Loss, Csorba

⁷ Illyés, idézi Kaltenbach, 1998

⁸ idézi Kaltenbach, 1998

⁹ Pik, 1999 alapján

¹⁰ idézi, Loss, Csorba

A jelenlegi szabályok szerint csak közvetetten derül ki a bizonyítványból, hogy a gyerekek a fogyatékosok számára szervezett iskolába járt, mivel ha egy tanuló az általános iskolát befejezte, csak annyit írnak a papírjaira, hogy “mehet a középfokú oktatásba”¹¹. A kisegítő bizonyítványt csak az árulja el, hogy a diák nem tanult idegen nyelvet, fizikát és kémiát. A Nemzeti Alaptanterv ugyanakkor fogyatékosok oktatásának is dokumentuma, tehát a kisegítő gyerekeknek ugyanazokat a követelményeket kellene teljesíteniük mint a többieknek; különbség csupán az oktatási módszerekben lehetne.¹² Hogy mindez mennyire nem így valósul meg, jelzi a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megrendelésére végzett borsod-abaúj-zemplén megyei vizsgálat eltérő tantervű iskolákat minősítő összefoglalója¹³:

- Miután a kisegítő osztályok tanrendje eltér az általános iskolától, nem tanulnak olyan tárgyakat, amelyek a szakmai továbbtanuláshoz szükségesek, ezért joggal állíthatjuk, hogy ez a képzés zsákutcát jelent, s halmozottan újratermeljük a társadalmilag és munkaerő-pozícióból is hátrányos helyzetű csoportokat.
- A csökkentett tananyag következtében a kisegítő iskolákban egy-két évet eltöltő gyermek visszahelyezése szinte lehetetlen, szakmailag megoldhatatlan probléma elé állítja mind a pedagógust, mind a gyereket.
- A kisegítő osztályokat legtöbbször olyan gyerekekkel töltik fel, akiknek a szülei nem rendelkeznek megfelelő információval az iskola zsákutcás jellegéről, a kisegítő iskola mibenlétéről, a visszahelyezés lehetőségeiről és módjáról.
- A részfunkciók zavarai általában az áthelyezett gyermekeknél kimutathatóak voltak, a nem értelmi fogyatékos, határesetet jelző gyermekeknél. Ezért az általános iskolában kudarcra vannak ítélve. A kisegítő iskolák viszont sikereket tudnak velük elérni, bár ezek a sikerek igen kétes értékűek. A kisegítő iskola abban érdekelt, hogy a nem fogyatékos gyerekek továbbra is maradjanak náluk, s ne kerüljenek visszahelyezésre, mert ezekkel a gyerekekkel kevesebb munkával jobb eredményeket tudnak felmutatni.

A fentiek alapján beláthatjuk, hogy a kisegítőben “csökkentett értékű” oktatás folyik, ugyanakkor – Csanádi, Gerő és Ladányi¹⁴ 1997-es eredményei szerint – innen is lehetséges a továbbtanulás; a megkérdezett gyerekek háromnegyede folytatta a tanulmányait a nyolcadik osztály befejezése után: több, mint egyötödük speciális szakiskolában, több mint egynegyedük szakmunkásképzőben vagy középiskolában. A volt kisegítőseknek azonban mindezért sokkal jobban meg kellett küzdeniük, több évig kellett iskolába járniuk, mint a “normál” osztályba járt társaiknak, holott ők szorultak volna rá leginkább a segítségre: legtöbbször olyan rossz körülmények közt élt, hogy a kutatók megállapították, ha “más lett volna a család szocioökonómiai helyzete, bizonyosan elkerüli a gyerek az áttelepítést.”¹⁵ A fogyatékosok osztályaiba járt gyerekek problémáit tovább nehezíti, hogy a cigánysággal szembeni előítéletekre a kisegítősekkel szembeni negatív vélekedések is ráépülnek (amit a szeparáció csak erősít). Bár a továbbtanulás és a szakképesítés megszerzése elvileg biztosított – léteznek fogyatékosok számára kialakított speciális szakiskolák – ezek egyrészt a legkevésbé konvertálható tudást nyújtják, másrészt, csak néhány nagyobb városban vannak, s nem biztos, hogy a szülők a kollégiumi elhelyezés, vagy az ingázás költségeit fedezni tudják. Beláthatjuk tehát, hogy a romák beiskolázásakor a kisegítő, mint lehetséges alternatíva, a továbbtanulási lehetőségek drasztikus beszűkítése által csak növeli a cigányság iskolázatlanságát.

¹¹ Pik, 1999 alapján

¹² Kaltenbach, 1998 alapján

¹³ idézi Kaltenbach, 1998

¹⁴ idézi Pik, 1999

¹⁵ Pik, 1999

Kaltenbach Jenő szerint “két alapvető hiba követhető el a jelenlegi rendszer fenntartásával. Egyrészt nem értelmi fogyatékos, többségükben cigány gyerekek kerülhetnek az értelmi fogyatékosok számára fenntartott oktatási rendszerbe. Ez negatívan érintheti további esélyeiket, pályaválasztásukat, munkaerő-piaci helyzetüket, életmódjukat. A másik hiba viszont, hogy a valóban értelmi fogyatékos gyerekek kiszorulnak a gyógypedagógiai oktatásból!”¹⁶ S valóban, a Csanádiék által megvizsgált 140 mentálisan retardált nem cigány gyerek 75,7 százaléka került normál iskolába (többen megemlítik, hogy a középosztálybeli nem roma szülők mindent megtesznek, csak hogy az ő gyerekük ne kapja meg a “fogyatékos” címkét). Mindezt figyelembe véve úgy tűnik, hogy a cigányok kiegészítő irányításában az *előítéletesség* is szerepet játszik, ami a roma gyerekek hátrányos megkülönböztetését eredményezi.

A probléma orvoslására a kisebbségi ombudsman a következő javaslatokat tette¹⁷:

- A pedagógus csak abban az esetben kérheti a gyermek előszűrő vizsgálatát, ha meg van győződve arról, hogy az adott körülmények között a rendelkezésére álló módszerekkel és eszközökkel mindent megtett, hogy a tanulót a többiekhez sikeresen felzárkóztassa. Ezt szükséges lenne bizonyítani: ellenkező esetben ugyanis megszegi jogszabályi kötelezettségeit, és ezt szankcionálni kell.
- Az oktatási miniszternek a vonatkozó jogszabályok revíziójával, illetve a jogszabályok betartásával el kell érnie, hogy a közoktatás ezen területén ne legyen lehetőség egyéneket, illetve csoportokat hátrányosan megkülönböztetni.
- A minisztériumnak szakmai ellenőrzés keretében rendszeresen kellene értékelnie, ellenőriznie a szakértői és rehabilitációs bizottságok munkáját, illetve bizonyos esetekben szankcionálni az előforduló jogsértéseket.
- A magyar oktatáspolitikai irányítóinak fel kell mérniük, hogy a közoktatás rendszerében milyen esélykiegyenlítő programokat lehet megvalósítani, egyértelműen állást kell foglalniuk abban a kérdésben, hogy milyen módon és mikorra lehet bevezetni Magyarországon széles körben az integrált oktatást, és ehhez milyen eszközök szükségesek. A gyógypedagógiai módszereket be kell vinni az iskolák falai közé. Meg kell teremteni annak a lehetőségét, hogy az iskolák szakembereket alkalmazhassanak a gyermekek sikeres felzárkóztatása érdekében.
- A korai fejlesztés egy nem eléggé elterjedt de ígéretes forma lehet arra, hogy a fogyatékos gyerekek iskolás koruk idejére teljesítsék azt a maximumot, amit fejlesztéssel el lehet velük érni.
- Szükség van a szülők felvilágosítására, jogaikkal és kötelezettségeikkel kapcsolatban: az információ-áramoltatásban a helyi cigány önkormányzatok, civil szervezetek és települési önkormányzatok lehetnének a minisztérium partnerei.
- A pedagógusképzés rendszerébe be kell építeni mind a cigányságra, mind pedig a hátrányos megkülönböztetésre, előítéletességre és ezek kezelésére vonatkozó ismereteket.

Kaltenbach Jenővel egyetértve a legtöbb kutató úgy véli, az *együtt nevelés* lehetőségének kidolgozásán kellene gondolkodni, mivel a külön osztályok hatásfoka bizonyíthatóan csekélyebb. Diósi Ágnes szerint az integrált oktatás megvalósításakor elsősorban a gyermekek érzelmi biztonságát kell szavatolni, mert “olyan iskolára van szükségük, ahol szeretik őket, ahol fontosak, ahol segítik az előmenetelüket. Ha ez megvalósul, a többi részletkérdést. Ha ez nincs meg, hiába van akármi.”¹⁸

¹⁶ Kaltenbach, 1998

¹⁷ Kaltenbach, 1998 alapján

¹⁸ Diósi, 1994

V. Lehetséges megoldások, javaslatok

Ebben a fejezetben áttekintést nyújtunk a cigányság iskolai sikertelenségével összefüggő problémák, nehézségek felszámolására és leküzdésére tett javaslatokról. A kínálkozó megoldások általában kétfélék: egyik oldalon állnak azok a szakértői vélemények amelyek a cigányság anyagi, társadalmi és kulturális *hátrányait* kívánják orvosolni, a másik oldalon pedig azok amelyek – mivel a romákra mint önálló etnikumra tekintenek – azt célozzák, hogy a cigányok képesek legyenek mind a többségi társadalom kultúrája, mind a saját kultúrájuk elsajátítására. Mindez szoros összefüggésben van az első fejezetben bemutatott cigányságdefiníciókkal.

Úgy gondoljuk, célszerű, ha ez a fejezet a sikertelenség okait felsoroló részhez hasonlóan épül fel, azaz, a családi szocializációtól a pedagógiai gyakorlatig egyenként sorra vesszük a problémák kezelésére tett javaslatokat, s a multikulturális oktatásról a fejezet végén ejtünk szót. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy az első, nagyobb részben a *deficitelméletek*, míg a másodikban az *etnikai identitás megerősítésére, az integrációra és a toleranciára nevelésre tett kísérletek* kerülnek sorra. Hozzá kell tennünk, hogy ez a mesterséges szétválasztás illuzórikus: mint ahogy arra az antropológiai megközelítés rámutat, a társadalmi-gazdasági hátrányok és az etnikai identitás problémái a valóságban egymással szorosan összefonódva jelennek meg. Bizonyos kérdések ezért – kultúra, nyelv – mind a hátrányokkal, mind az etnicitással foglalkozó fejezetekben felbukkannak majd.

A romák oktatására tett javaslatoknak mindenekelőtt a következő alapelveket kell szem előtt tartaniuk.¹

- A cigány gyermekek iskoláztatásának kiemelt támogatása nem jótékony gesztus az állam vagy a többségi társadalom részéről, jóllehet közös “kasszából” kell erre a célra áldozni, tehát értelemszerűen kevesebb jut másoknak ha ők többet kapnak. Nem is arról van szó, hogy egy gyenge állam a cigányság követeléseit elégíti ki. Az ország minden egyes polgárának alapvető érdeke, hogy kommunikálni és együttműködni legyen képes cigány polgártársaival, hogy ne legyenek olyan tömegek amelyet idegenként kezel a többségi társadalom. A cigányság – minden kisebbség – a gyengébb fél a társadalomban, s több támogatást kell kapnia ahhoz, hogy hasonló esélyekkel rendelkezék.
- A cigányság már eddig is képes volt kibocsátani egy – egyenlőre nem elég széles – értelmiségi, szakmunkás és vállalkozói réteget. Országunk, egy organikus társadalomfejlődés nem engedheti meg magának azt a fényűzést, hogy tehetséges cigány fiatalok ezreinek kiművelt eszéről, kiművelt tehetségéről mondjon le, csak azért, mert az oktatási rendszer mindeddig nem volt elegendően adaptív, alkalmazkodóképes.
- Egy jó vagy jobb minőségű társadalom elképzelhetetlen anélkül, hogy ne biztosítaná az emberi és állampolgári jogokat és ne védené meg polgárait a – nyílt vagy rejtett – rasszista intézményektől, eljárásoktól.

¹ Forray, Hegedüs, OI, 1991 alapján

V.1. A családi szocializációból fakadó hátrányok kompenzálása

Kertesi és Kézdi¹ szerint a terápiáknak a gyerekekre és családjaikra kell *közvetlenül* irányulniuk. Elsősorban olyan programokra volna szükség, amelyek a családi szocializáció elégtelenségeit igyekeznek pótolni. Ugyanígy vélekedik a kérdésről Rigó Rozália² is, aki szerint a családok szociokulturális közege nem segíti elő a gyermek alkalmazkodását az iskolai életformához. A családi szocializációból fakadó hátrányok kiküszöbölését részben óvodaprogramok segítségével vélik megvalósíthatónak: például hazánkban is be lehetne vezetni a Headstart elnevezésű iskolaelőkészítő-felzárkóztató programot, amelyet a hátrányos helyzetű családok gyermekei részére hirdetnének meg. Az Amerikában több éves sikerrel működő Headstart egyik fontos mozzanata, hogy a munkanélküli, alacsony iskolázottságú, alacsony jövedelmű szülőt is bevonja a munkába.

Bogdán János³ szerint ellenben nem célravezető, ha a családot hibáztatjuk a gyermek sikertelenségéért: a felnőtteket úgysem lehet megváltoztatni, legfeljebb a kicsiket lehetne elválasztani a szüleiktől, de “remélhetőleg nem erről szól a tehetséggondozó kollégiumok koncepciója.”⁴ A szerző elismeri az óvodai programok szükségességét, ugyanakkor úgy véli, sikert csak a család és az iskola együttműködésével és a szocializáció másságának elismerésével érhetünk el. Radó⁵ mindezt úgy fogalmazza meg, hogy a cigány szülők nem rosszul, hanem másképpen nevelik a gyermekeiket, és ehhez képest az iskolák nem megfelelően oktatják őket. Alighanem mind a magyar közoktatás rugalmassá tételére, mind a családi szocializáció megváltozására szükség van ahhoz, hogy a romák eredményesek legyenek az iskolában. Ez utóbbi feltételt Forray úgy fogalmazza meg, hogy “a cigányság etnikai azonosságtudatának át kell értékelődnie. Nyilván hiányozni fognak olyan atribútumok, mint a szélsőséges szabadság-szeretet, a tulajdon felhalmozásával szembeni közömbösség, modernizálódik a nők szerepe.”⁶ A polgárosodás előrehaladásával, a magasabb iskolázottság elérésével megváltozhatnak a gyermeknevelés feltételei és módja. Az iskolának ugyanakkor kötelessége figyelembe venni a szocializáció etnokulturális sajátosságait (például nem büntetni a kamaszlányokat, amikor “kiöltöznek” az iskolában, hiszen a családban már nőként tekintenek rájuk).

¹ Kertesi, Kézdi, 1996 alapján

² Rigó, 1995 alapján

³ Bogdán, 1996 alapján

⁴ Bogdán, 1996

⁵ Radó, 1997 alapján

⁶ Forray, Hegedüs, MTA, 1991

V.2. A család és az iskola kapcsolatának javítása

Forray¹ szerint a család az egyetlen hely, amely a gyerekek pozitív énképének megerősítését szolgálja: az iskola csak akkor lehet eredményes, ha ahelyett, hogy rivalizálna a családdal, és megpróbálná szembefordítani a gyereket a hagyományokkal, inkább az otthonról hozottakra építene. Kiválóan megvalósul ez az elképzelés a budapesti Józsefvárosi Tanodában², ahol a pedagógusok rendszeresen konzultálnak a szülőkkel, sőt, a korrepetálások otthoni környezetben és nem a tanodában zajlanak. A Lázár Péter³ által vezetett Kedves-ház szintén a szülőkkel való kooperációra épít; néhány családtag annyira megszerette a gyerekek tanítóját, hogy beiratkozott hozzá esti oktatásra, s így befejezte az általános iskolát. Ezek a példák arra világítanak rá, hogy nem lehetetlen az iskola és a családok közötti kommunikáció, ám ennek megvalósulásához nagyfokú rugalmasság és etnikai tolerancia szükséges az oktatási intézmény részéről. “Meg kell találni azokat az óvodai és általános iskolai tevékenységeket, ahol kívánatos a szülők bevonása. Ez természetesen nem szorítkozhat az épület karbantartására. Kézenfekvő, hogy szépen éneklő cigányok (függetlenül attól, hogy van-e gyerekük a tanulók között) tanítsanak meg dalokat az óvodában és az iskolában, segítsenek “eljátszani” ünnepeiket, elmagyarázni hagyományos viseletük funkcióit, megtanítani az esetleg még élő, hagyományos mesterségek alapfogásait, gyakorolni a nyelvet. A szülők ilyen bevonásának igen sok nemzetközi tapasztalata van, nem igényel külön tanítást a pedagógustól, azt etnikai hovatartozástól függetlenül gazdagítja a gyerekeket.”⁴

Ami a hiányzásokkal kapcsolatos állandó vitákat illeti: ki lehetne alakítani egy konszenzust arról, hogy milyen családi események alkalmából hiányozhat igazoltan a tanuló. A hiányzások legalább egy részének legitimálása becsületesebbé, és őszintébbé tenné az iskola és tanulói viszonyát, és emelné a kisebbségi kultúra rangját.⁵

¹ Forray, 1989 alapján

² Szőke, 1998 alapján

³ Lázár, 1998 alapján

⁴ Forray, Hegedüs, OI, 1991

⁵ Forray, Hegedüs, OI, 1991 alapján

V.3. A rossz szociális helyzet felszámolása

Jelentésünkben természetesen nem foglalkozhatunk a cigányság rossz szociális helyzetének felszámolását célzó programokkal. Az a vitatható kérdés azonban már ide tartozik, hogy a szociális támogatás gyakorlata mennyire terelhető az iskolára, az oktatási rendszerre. A rá-szoruló cigány tanulók szociális támogatásával csak úgy lehetne foglalkozni, ha megegyezés születne az iskolai étkeztetés, a tanszersegély, a napközi felügyelet, stb. személyi és tárgyi feltételeiről. “A cigány gyermekek kisebb-nagyobb hányada olyan családi környezetből érkezik, ahol nincs mód elemi civilizatórikus ismeretek, technikák elsajátítására. A pedagógusoknak kell megmosdatnia, megtanítania a wc-használatára, az evőeszközök használatára stb. Ez olyan speciális helyzet, amelyet természetesen nem lehet figyelmen kívül hagyni. Ha ilyen tevékenységet ténylegesen pedagógusok végeznek, akkor a többletmunkának a többletjuttatásban is ki kell fejeződnie.”¹

A legtöbb szerző elismeri, hogy a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű cigány tanulóknak egyfajta “pozitív diszkriminációra” volna szüksége. Velük szemben Szegál Borisz² úgy gondolja, hogy a pozitív diszkrimináció megerősítené a cigány fiatal elszigeteltséget a társadalomban, illetve hozzájárulna a társadalommal szembeni adakozó elvárások kialakulásához. A szerző amerikai példára hivatkozik: az ott élő támogatott, iskolázott feketékből kialakult ugyan egy értelmiségi réteg, ugyanakkor el is szakadtak az életkörülményeiken változtatni nem képes csoportjuk nagyobb részétől. “Számítani lehet arra, hogy ezek az értelmiségi cigányok a cigányságtól elszakadva folytatják pályafutásukat, még ha nem is tagadják le a cigányságukat.”³

Személy szerint nem értünk egyet Szegállal; cikke a legjobb esetben is csak óvatosságra inthet a normális juttatások odaítélésével kapcsolatban. Úgy gondoljuk, a pozitív diszkrimináció az iskolázottság emelésével – s ezáltal jobb munkaerőpiaci helyek biztosításával – a romák rossz szociális helyzetének javulásához vezethet.

¹ Forray, Hegedüs, OI, 1991

² Szegál, 1995 alapján

³ Szegál, 1995

V.4. A nyelvi hátrány kiküszöbölése

A Roma Parlament a cigányság problémavilágával foglalkozó beszámolója szerint: "A cigány kultúrának és különösen a cigány (beás) nyelvi kultúrának nincs írásbelisége. Ez nem csak az írásbeli műfajok hiányát, hanem a szóbeli műfajok, a hagyomány, a hitvilág, a történelmi események és emlékezet írásos rögzítésének hiányát is jelenti, s a cigányság történetére vonatkozó írott források hiányát, a cigány és beás nyelvű írástudás hiányát is jelenti. Jelenleg még egységes, közmegegyezéssel ortográfiai nincs."¹ Ennek ellenére Réger Zita² megállapítja, hogy a cigány nyelv oktatható és fejleszthető. Egyelőre nincsenek még cigány nyelven oktatható képes pedagógusok, s a tankönyvi ajánlólistán is összesen csupán három darab cigány nyelvű tankönyv szerepel.³ Arról sem készült felmérés, hogy a romák mennyire igénylik a cigány dialektusok iskolai oktatását. Forray⁴ szerint a leginkább hagyományörző családok elzárkóznak attól, hogy az iskola behatoljon a magánszférába: az intézménytől azt várják el, hogy olyan ismereteket adjon át, amelyekkel a gyerek sikeres lehet a többségi társadalomban. Radó is megállapítja, hogy "a cigány nyelvnek és a tradicionális cigány kultúrának erős belső cigány ellenzéke van, a cigány nyelv oktatásának kiterjesztésében bizonyos óvatossággal kell eljárni. A szülők akarata ellenére nem szabad a cigány vagy beás nyelv oktatását a gyermekeikre kényszeríteni."⁵ Ahol megkísérelték a cigány nyelvű oktatást, ott többnyire bevált, például Baross László⁶ beás nyelven oktatott diákjai megállták a helyüket a felső tagozatban is. Azt pedig, hogy az írásbeliség nélkül is beépíthető a roma nyelv az oktatásba, jól mutatja, hogy Svédországban sikeresen folynak cigány nyelvű foglalkozások az óvodában.⁷

A nyelvi hátrány kiküszöbölésének legfontosabb állomása az óvoda lehetne: ha ugyanis egy roma tanuló a magyar nyelv alapos ismerete nélkül érkezik meg az első osztályba, már nem tudja behozni a lemaradását. A homogén cigányosztályba kerülés csak ront a helyzeten: ahol a szülők nem kérik az elkülönített roma osztályok megszervezését, ott a cigány tanulók integrált oktatását kell megvalósítani a nyelvi deficit felszámolása végett. Az iskolarendszer tehát egyelőre sem a cigány nyelvek oktatására, sem a magyar nyelvi lemaradás kiküszöbölésére nem képes: "Ha csupán a nyelvi hátrányok felől nézzük, a magyar iskola sem az asszimiláció, sem az asszimiláció nélküli integráció lehetőségét nem biztosíthatja a cigány tanulóknak."⁸

A magyar nyelvű romungrók a szociális helyzetükkel összefüggő nyelvi hátrányukkal küzdenek (az írás-olvasási élmény hiánya miatt). Ebben ugyancsak az óvodai felzárkóztató programok lehetnének segítségükre, amelyek képeskönyvek nézegetésével, mesék felolvasásával segítenek megismertetni a gyerekeket a könyv, a betű szerepével az emberi ismeret átadásban.

¹ idézi Radó, 1997

² Réger, 1995 alapján

³ Bicskei, 1997 alapján

⁴ Forray, Hegedüs, 1995 alapján

⁵ Radó, 1997

⁶ Diósi, 1994 alapján

⁷ Forray, 1999 alapján

⁸ Radó, 1997

V.5. Az óvodai nevelés hatékonyabbá tétele

Az óvodai nevelés hatékonyan egészítheti ki a szocializációt úgy, hogy a családban történő nevelkedés korai gyermekkorban fokozatosan terjed ki az intézményi nevelés területére. Korábban már említettem, hogy az egyéves kötelező iskola-előkészítő programon való részvétel sem a nyelvi hátrány, sem a szocializációs sémák elsajátítása céljából nem elég a megfelelő iskolaérettség elérésre.

Réger¹ szerint a megoldás az igen korai – 2-3 éves korban elkezdett -, de a gyereket a családtól nem elszakító iskola előtti nevelés lenne. A korai fejlesztés azért fontos, mert később a már kiépült nyelvi és kognitív alapsémáknak kell módosulniuk. Az óvodát ezért akár valóban kötelezővé és földrajzi-közlekedési értelemben elérhetővé kellene tenni “akár úgy, hogy az intézmény, illetve ennek legfontosabb funkciói telepedjenek meg a cigány és általában a leghátrányosabb helyzetű, sokgyermekes családok lakóhelyén (például utazó óvopedagógusok). Bármelyik formához elengedhetetlen a szülők együttműködése, amit csak lokális projektekkel lehet megszervezni.”² Csongor Anna³ felveti még az úgynevezett *rugalmas beiskolázás* ötletét, bár maga is belátja, hogy ez “kétélű fegyver” lehet, amikor a cigány gyerekek egyébként is később kezdik és korábban fejezik be az általános iskolát, mint nem roma társaik. Az óvodát, ha egyenlőre nem is lehet kötelezővé tenni, legalább annyit el lehetne érni, hogy legalább azok a gyerekek, akik nem mennek át az iskolaérettségi vizsgálaton, járjanak nagycsoportba.

Az óvodát senkire sem lehet ráerőszakolni: ebben az esetben is, akárcsak a továbbtanulás fontosságának belátásában, szükség van arra, hogy a szülő elismerje az iskola-előkészítő képzés illetve a több éves óvodai nevelés fontosságát. Az óvónők személyes ismerete különösen a kisebb településeken segíthet sokat a meggyőzésben: mindehhez azonban empátikus és toleráns pedagógusok, valamint jól felszerelt óvodák szükségesek.

¹ Réger, 1995 alapján

² Forray, 1999

³ Csongor, 1992 alapján

V.6. Az iskolaminőségi mutatókról

Az iskolaminőségi mutatók javításáról egy szerző sem ír külön, alighanem mindegyikük úgy érzi, az adatok önmagukért beszélnek: fejlesztésre van szükség. Sokuk szerint a szegregáció legnagyobb veszélye nem is elkülönítés ténye, hanem a zsúfolt, rosszul felszerelt tantermekben szakképzetlen pedagógusokkal folyó oktatás. (Kertesi és Kézdi eredményei ugyanakkor ellentmondani látszanak e feltételezéseknek, de erről korábban már volt szó.) Mester Zsuzsa¹ amerikai és európai tapasztalatokra hivatkozik az iskolák minőségének javításával kapcsolatban: az ottani tapasztalatok azt mutatják, hogy jól felszerelt, igényes környezetben, jó tanárokkal gyorsan javuló eredmények érhetők el. A szerző szerint rögzíteni kellene egy általánosan elvárható minőségi szintet, amely alatt XXI. századi ismereteket nem lehet átadni. A változtatáshoz szükséges pénz sok esetben nem áll az önkormányzatok rendelkezésére, mivel a roma lakosság a legelmaradottabb megyékben és az aprófalvakban felülreprezentált.

V.7. A tanulási motiváció növelése

A motiváció kapcsán már említettük, hogy a legtöbb kutatás szerint nincs is mit növelni: a roma diákok tanulási késztetési magasak, csak a megfelelő oktatáshoz szükséges feltételek hiányoznak, ezeket kell megteremteni (például a homogén cigányosztályokban alacsony az igénysszint, ezek felszámolásával valószínűleg a motiváció is növekedne; mindez természetesen nem igaz a szülők kívánságára létrehozott vagy a tehetséges gyerekeknek szervezett roma osztályokra: mivel ezek eleve a jobb teljesítmény elérésének szándékával jöttek létre, valószínű, hogy az ide bekerülő diákok tanulási motivációja eleve magas). A gyermek teljesítményének családi körben való elismerése, a dicséret szintén erősíti a motivációt, ehhez azonban újfent az a felismerés szükséges, hogy a tanulásba fektetett pénz és energia a későbbiekben megtérül.

Lázár Péter¹, a Kedves-ház program kidolgozója, oly módon növelte a gyerekek tanulási késztetéseit, hogy kivárta a *taníthatósági pillanatot*, melyet a gyerekek belső motivációs szintjének emelkedése váltott ki. Az új ismeretanyagot a családból hozott előzetes tudásra építette rá: "Kitágult előttük a világ, de úgy, hogy ők fedezhették fel benne az újat."² Az első osztály első félévében a családi szocializációra építve a szocializációs hátrányok kompenzálására, az egyéni- és csoportidentitás erősítésére fektette a fő hangsúlyt; a gyerekek kezdettől fogva kompetensnek érezhették magukat az iskolában, szorongásuk megszűnt, ami, mint arra korábban Hegedűs T. András rámutatott, a motiválhatóság elengedhetetlen feltétele.

¹ Mester, 1999 alapján

¹ Lázár, 1998 alapján

² Lázár, 1998

V.8. Az előítéletesség és a hátrányos megkülönböztetés felszámolása

Az előítéletesség megszüntetését részben törvények útján lehet szabályozni, részben pedig a cigányság bemutatásával (például az iskolai tananyagban való szerepeltetésükkel) kellene elérni. A cigányság anyagi és egyéb támogatása és a pozitív diszkrimináció szintén megszüntethetnék a cigányság szegénységével és iskolázatlanságával kapcsolatos sztereotípiákat.¹

A homogén cigányszályok illetve a fogyatékosok iskolái és a kisegítő osztályok felülvizsgálatának szükségességéről, az ezzel kapcsolatos javaslatokról már volt szó (bár, számomra a "vegyes osztályok" is problematikusak: érdemes lenne elvégezni egy vizsgálatot arról, hogy azok a heterogén osztályok, ahová romák is bekerülhetnek, vajon nem a társadalmi-gazdasági helyzet alapján szerveződnek-e, azaz nem lehetséges-e, hogy a cigányok kizárólag a szociálisan hátrányos helyzetű nem cigányokkal járhatnak együtt, míg velük párhuzamosan létezik egy polgári, jó középosztálybeli, "jó képességű" gyerekek számára kialakított közösség). A szegregációról mindemellett azért nehéz beszélni, mert nem könnyű olyan megfogalmazást találni, amibe a homogén, speciális módszerekkel oktatót romák számára kialakított hatékony osztályok nem férnek be (talán a hátrányos megkülönböztetés hiánya indokolhatná ezek megszervezését).² Csongor Anna³ szerint ahelyett, hogy külön a cigányok számára szervezett osztályokat, iskolákat hoznánk létre, inkább a jelenlegi általános iskolákat kellene úgy megerősíteni és ellátni, hogy képesek legyenek mindenki iskolájává válni. Mások nem tartják problematikusnak a roma-osztályok kialakítását, ha az jobb felszereléssel és eredményesebb pedagógiai módszerekkel párosul. Valószínűleg a jelenlegi közoktatási körülmények miatt valóban javulna a megfelelően ellátott speciális intézményekbe járók teljesítménye: a kérdés, hogy az elkülönítés milyen hatással lesz az önértékelésre. Ebben a kérdésben Kertesiék korábban ismertett véleménye – miszerint a szeparáció növeli a távolságot cigányok és nem cigányok között, s ezáltal csökkenti az önértékelést – eltér például Liskó Ilonától⁴, aki szerint az előítéletmentes cigány környezet pozitívan hatna az énképre és Sággy Ernától⁵, aki szerint a cigányok önbecsülése csak a homogén cigányszályban valósulhat meg. Véleményünk szerint arra kellene törekedni, hogy az integrált osztályba járóknak is antirasszista környezetet biztosítsunk – miért kellene homogén cigányszály ennek megvalósításához? -, ám aki úgy kívánja, szabadon dönthessen az etnikai alapon elkülönített osztályba iratkozás mellett.

¹ Raicsné, 1997 alapján

² Forray, Hegedüs, OI, 1991 alapján

³ Csongor, 1992 alapján

⁴ idézi Bogdán, 1996

⁵ Sággy, 1995 alapján

V.9. A közoktatási rendszer, a pedagógiai módszerek és a pedagógusképzés megváltoztatásáról

A legtöbb szerző elismeri, hogy csak a barátságos és a cigány embert tisztelő iskola oktathat eredményesen roma gyerekeket. Az iskolarendszer “barátságosabbá” tételének egyik pontja az alsó és felső tagozat megreformálása lehetne.¹

A cigány gyerekek alsó tagozatokban a legeredményesebbek: sikereik valószínűleg a tanítók máig megőrzött gyerekcentrikus tevékenységének köszönhetőek. A barátságos, személyi központú légkör kedvez a személyközi kapcsolatok kialakulásának és megteremti a gyermek szociabilitásának terepét. Az alsó tagozat fejlesztésekor a hálózat sűrítését, és az óvodával való részleges vagy szervezeti integrálás lehetőségeit kell átgondolni.

A felső tagozat már problematikusabb: itt éri a cigány tanulókat a legtöbb kudarc, sokuk számára itt zárul be az iskola. “A felső tagozat legnagyobb problémája talán az, hogy szervezetileg differenciálatlan, egységes iskola. Emellé szokás még felsorakoztatni olyan problémákat, mint hogy nem megfelelő időben vágja el az iskolai pályafutást: a személyiség-fejlődés szempontjából kedvezőbb a differenciálódás. (...) Elsősorban a társadalom peremhelyzetű csoportjai, de a kultúra elvont értékeit kevésbé becsülik széles rétegei számára is a felső tagozat egységes követelményei tehertételt jelentenek, életterveik szempontjából nem megfelelőnek látszanak. Másfelől az elméleti érdeklődésű gyerekek számára sokszor nagyon is kevés az a tudásanyag, amit az iskola közvetíteni tud.”² A Forray-Hegedűs szerzőpáros olyan iskolaszervezetet javasol, amelyben a felső tagozat nagyobb mértékben differenciálódna; az ily módon működő nemzetközi iskolák általában azért sikeresek, mert az osztályszervezetek feloldása lehetővé tette, hogy a tanulók kisebb csoportjai érdeklődésüknek, tudásszintjüknek megfelelő csoportmunkákban vegyenek részt. (A későbbiekben látni fogjuk, hogy a magyarországi, hatékonyan működő speciális cigány iskolák többsége is csoportbontást alkalmaz.) Kertesi Gábor³ mindemellett a kötelező középfokú oktatás mellett érvel: szerinte így lehetne felszámolni a cigányság munkaerőpiaci hátrányait.

Az alkalmazott pedagógiai módszerekkel kapcsolatban a Waldorfról esik leggyakrabban szó: Sággy Erna⁴ kiemeli, hogy a Waldorf-módszer különösen alkalmas a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására, mert lényege a diákok képességeinek sokoldalú kibontakoztatásában és emberközpontúságában áll. (A hangsúly itt a *hátrányos helyzeten* van: a cigány tanulókat nem etnikai sajátosságaik miatt kell másképp oktatni, hanem azért, mert kisebbségként eleve hátrányos helyzetben vannak a többségi társadalomban. Az emberközpontúság többek között a másság érzetéből fakadó szorongás leküzdésében lehet hatékony. A Waldorf-iskolákban nem kényszerítik a tanulókat versengésre, nem siettetik előrehaladásukat, nincs személyes büntetés – sem közvetlenül, sem osztályzással –, a tanárok *minden egyes gyerek* előrehaladását figyelemmel kísérik, és toleráns, meleg, szeretetteljes légkört biztosítanak. Mindezt ugyanakkor ki kell egészíteni a cigány nyelvvel, irodalommal, néprajzzal, történelemmel kapcsolatos ismeretekkel. A Józsefvárosi Tanoda, a Tiszabői Általános Iskola és a Kedves-ház pedagógiai

¹ Forray, Hegedűs, OI, 1991 alapján

² Forray, Hegedűs, OI, 1991

³ Kertesi, 1995 alapján

⁴ Sággy, 1995 alapján

gyakorlata sok szempontból hasonlít a Waldorf-módszerhez: eredményességét mutatja, hogy több iskolában is érdemes lenne alternatív pedagógiai módszerekkel kísérletezni.

Ami a pedagógusképzést illeti, romológiai és szociálpszichológiai ismeretek kötelezővé tételén kívül Mester Zsuzsa⁵ kiemeli, hogy már a főiskolákon meg kell szüntetni azt az előítéletet, hogy a cigány gyerekek nem oktathatóak: ehhez a kisebbségi tanulók körében eltöltendő "kistanári" gyakorlatokra volna szükség. A pedagógusjelöltek rasszizmusának hatékony ellen-szerei lehetnének a külföldön már évtizede óta működő T-csoportok, ahol a résztvevők a decentralás képességének elsajátításán keresztül válnak képessé a másik ember gondolkodás-módjának átvételére, s ezáltal a megértésére. Ugyancsak nélkülözhetetlenek a cigány nyelven is tanítani képes roma pedagógusok, akik a gyerekeknek és a szülőknek egyaránt modellként szolgálhatnak (mint például Lázár Péter, a Kedves-ház program roma kidolgozója).

⁵ Mester, 1999 alapján

V.10. A multikulturális nevelés

A multikulturális iskola eszméje azokban az országokban fogalmazódott meg először, ahol több nép, nemzetiség él egymás mellett, ugyanakkor az asszimiláció csődöt mondott. Szükségesnek látszott – aránytól és lélekszámtól függetlenül – elismerni és értékkel felruházni a nemzeti kisebbségeket, illetve azonosságtudatuk megőrzésében segíteni őket.¹

A multikulturális nevelés lényege, hogy olyan környezetet teremtsen, amelyben a gyerekek ismereteket szerezhetnek egymás kultúrájáról. Célja a tanulók különbözőségének elismerése a diákok és családjaik kulturális háttérének felhasználásával. E paradigmán belül a más-ság tudata érték, épp ezért a teljesítmény helyett a kulturális sajátosságok és a személyiség kerülnek az oktatás középpontjába. A multikulturális nevelés feladata kettős: egyrészt erősíti a kisebbségben az elfogadottság érzését, másrészt, a többséggel fogadtatja el a kisebbséget.²

A legtöbb cikkszerző az előbbi problémára helyezi a hangsúlyt, s fontosabbnak tartja a cigányok számára szervezett kisebbségi programokat. A foglalkozások feladata a tanulók *bikulturális szocializációjának* kialakítása: a segítségnyújtás, hogy a kisebbségi gyerekek meg tudják szerezni azokat a képességeket amelyekkel sikeresen kapcsolatba tudnak lépni a többségi társadalommal úgy, hogy közben saját kulturális és etnikai identitásukat is megőrzik. A szakértők épp ezért tartják fontosnak a cigány nyelv- és népismeret órák bevezetését roma tanulók számára már óvodás kortól kezdve. Az 1995-ös TOK-felmérés adatai szerint a vizsgált óvodák 9,5 százalékában az általános iskolák 11 százalékában folyik cigány kisebbségi nevelési, illetve népismereti program. Az általános iskolákban hét intézményben önálló tantárgyként, a többiben integráltan oktatják a cigány népismeretet.³

A kisebbségi neveléssel kapcsolatban három probléma vetődik fel: egyrészt nem tudni, hogy a törzsanyaggal is sok esetben nehezen boldoguló gyerekeket mennyire terhelik meg a plusz órák; másrészt, fontos lenne felmérni, mennyire igénylik a romák a cigánysággal kapcsolatos ismeretek oktatását. Ez utóbbi problémák leküzdésére kiváló – és példaértékű – megoldás született a Józsefvárosi Tanodában, ahol a multikulturalizmust egészen sajátos módon értelmezik: “Felkínáljuk az egyetemes és a magyarországi cigány kultúrával való mélyebb megismerkedés lehetőségét is. Azt szeretnénk sugallni, hogy a “cigány mivolt” érték, ahogy minden etnikai másság az – egyáltalán a világ sokszínűsége érték, gazdagság. (...) A Tanoda nemzeti-ségi programja elsősorban szintén a klub keretében valósul meg. Az elterjedt néprajzi-történeti megközelítés helyett az életközeli, a gyerek identitásállapotát figyelembevevő megközelítéssel próbálkozunk. Mi az “identitáskérdést” a gyerekek családja felől közelítjük meg, mert nem gondoljuk, hogy valamilyen egységes cigányképet, egységes cigányidentitást kellene favorizálnunk. A keretprogramunk ehhez egy olyan kiállítás szervezése, illetve tanodai újságunk egy olyan mellékletének szerkesztése, amelyben a gyerekek bemutatják családjukat. Már a forrásgyűjtés is sok élményt nyújt. A gyerekek idős családtagjaiktól fotókat – kérnek, és mindent leírnak amit az azokon szereplőkről megtudnak. Hang- és videófelvevételeket készítenek családjuk, rokonságuk körében. Sok olyan dolgot tudnak meg legközelebbi hozzátartozójukról is – mondják – ami eddig nem került szóba. Egy kicsit szélsőségesen fogalmazva: ezt a módszert jobbnak tartjuk a gyerekek önbecsülésének, önismeret-

¹ Forray, Hegedűs, OI, 1991 alapján

² Raicsné, 1997 alapján

³ Radó, 1997 alapján

ének fejlesztésére, mint az indiai őshaza elhagyása után a cigányok vándorlási útvonalának vagy az ősi hiedelmeknek, hagyományoknak a bemutatását. Természetesen fontosnak tartjuk ezt is, de nemzetiségi programunk megvalósításának egy későbbi szakaszában. Reményeink szerint a gyerekek e tágabb kitekintést maguk fogják kezdeményezni, mint ahogy a cigány nyelv oktatását is ők javasolták.”⁴ Harmadrészt, a cigánysággal kapcsolatos foglalkozásokat nem pusztán a romáknak kellene látogatniuk (sajnos a cikkekből nem derül ki, hogyan szerveződnek pontosan a népismereti foglalkozások: csak cigányok vesznek részt ezeken, vagy a nem cigányoknak is felajánlják – esetleg kötelezővé teszik – az órákon való részvételt). A többségi oktatás multikulturális tartalmával kevesebben foglalkoznak, pedig hosszú távú eredményeket csak úgy lehet elérni, ha a problémának erre az oldalára is hangsúlyt fektetünk.

“Az eltelt közel fél évszázad során a magyarországi cigányság – a többi kisebbséghez hasonlóan – egyfajta kommunikációs gettóban élt. Sem a többségi média, sem pedig a többségi oktatás nem keltette az ország lakóiban azt az érzést, hogy egy soknyelvű, sokkultúrájú országban élnek. Ez szöges ellentétben állt azzal a helyzettel, hogy az emberek számon tartották a környezetükben élő cigányokat. Mindaddig, amíg a cigányságról alkotott kép a kórosan alulinformált hétköznapi tudat terméke marad, e kisebbségi csoport integrációja csak vágyalom lesz.”⁵ Csepeli György⁶ a *mi-ők* felszámolását tekinti a multikulturális oktatás feladatának, ennek megvalósításához azonban a tömegkommunikációban és a tankönyvekben található kisebbség-reprezentációnak – vagy ennek hiányának – meg kell változnia. Ezt a feladatot 1994-től a Minoritas Alapítvány Kisebbségkutató Intézete végzi⁷: több vizsgálatot készítettek már az iskolai tankönyvek multikulturális tartalmáról, és figyelő szolgálatuk igyekszik a kiadókat befolyásolni. Magyarországon több multikulturális kísérleti oktatási program is folyik (például a “Szemben a történelemmel” illetve a “Multikultúra” programok) az általános és középiskolákban. A tanárképzés rendszerébe azonban ezen ismeretek oktatása még nem épült be. Forray és Hegedűs szerint érdemes lenne létrehozni egy olyan információs központot, amely a multikulturalizmussal kapcsolatos kutatásokat, kísérleteket, tanulmányokat tartalmazza.

Összefoglalva az eddigieket, a multikulturális nevelés eszközrendszerét és módszereit nemcsak a kisebbségi, hanem a többségi oktatás területén is ki kell dolgozni az óvodától a tanárképzésig. Sokkultúrájú társadalom csak átnevelés és átnevelődés útján képzelhető el.

⁴ Szóke, 1998

⁵ Radó, 1997

⁶ Csepeli, Neményi, 1999

⁷ Radó, 1997 alapján

VI. Ami megvalósult: cigány oktatáspolitikák

A felvilágosult abszolutizmus korától egészen a múlt század végéig a cigánysággal kapcsolatos rendelkezések oly módon kívánták a roma lakosság asszimilációját megvalósítani, hogy előírták: a gyerekeket a saját és a társadalom érdekében el kell venni a szüleiktől, hogy ne örököljék családjaik szokásrendszerét. A döntéshozók elsősorban a vándorcigányokat akarták így letelepedésre bírni. Miután a XIX. század végére a cigányság döntő többsége felhagyott a nomád életmóddal, a gyerekek iskoláztatása vált a legfontosabb kérdéssé.

1957-ben a Magyarországi Cigányok Országos Szövetsége a cigány gyerekek kivétel nélküli iskoláztatását jelölte meg fő feladatánaként. Az 1961-es központi bizottsági határozat, mely a cigányság helyzetének javítását tűzte ki célul, szintén a romák kötelező beiskolázása mellett foglalt állást. Az 1960-as években született miniszteri rendeletek lehetővé tették – vagy inkább előírták – a cigány tanulók számára a felzárkóztatás céljával létrehozandó osztályok megszervezését. 1974-ben újabb párthatározat tárgyalta a cigányság életkörülményeivel kapcsolatos problémákat: úgy vélték, túl sok diák került a felzárkóztatóba. Említésre méltó, hogy a politikusok tiltakoztak az ellen, hogy a cigányságot nemzetiségként ismerjék el: csak az 1984-ben született KB-jelentés fogalmazta meg, hogy a cigányságnak vannak kulturális hagyományai, melyeket érdemes ápolni és terjeszteni.¹

A rendszerváltás után valódi sikerrel kecsegtető cigány oktatáspolitikai kialakulásához a következő négy feltétel valamelyikének, vagy a feltételek kombinációjának kell teljesülnie:²

- erős nyomásgyakorlásra képes cigány polgárjogi mozgalom
- erős politikai érdek a többségi politikai rendszerben
- olyan kisebbségi jogi rendszer, mely ezt “rákényszeríti” a kormányzatra
- nemzetközi nyomás.

Radó Péter szerint az első két feltétel ma nem létezik Magyarországon, és egyetlen politikai párt sem vállalja fel valódi súlyának megfelelően a cigánykérdést: ahhoz, hogy a romák iskolai eredményein javítsunk, e feltételeknek is változniuk kell. A cigányság *integrált oktatását* gyakorta összekeverik e népcsoport *integrációjának* fogalmával. Ez utóbbi feltétele a csoport-szerveződés és a cigányság belső integrációja lenne, azonban Radó rámutat, hogy autonóm roma kisebbségi intézményrendszer nem létezik Magyarországon. Noha az integrációt jobban szolgálnák a nem integrált, nemzetiségi oktatási intézmények, a cigányság önszerveződésének híján ezek sem jöttek létre, így továbbra is a “rendes” közoktatási intézményekre hárul az a feladat, hogy biztosítsák a cigányság sikeres előrejutását és kultúrájának megismerését (ezáltal pedig a roma-integrációt)³.

Az 1990-es évek elejétől kezdve négy lehetséges megközelítés alakult ki az oktatáspolitikával kapcsolatban, melyek szorosan összefüggenek az első fejezetben említett cigányságdefiníciókkal⁴:

¹ Forray, Hegedüs, 1995 alapján

² Radó, 1997 alapján

³ Radó, 1997 alapján

⁴ Radó, 1997 alapján

- A *rasszista* – vagy csak *szelíden előítéletes* – *álláspont* szegregációs politikához, illetve a cigány oktatáspolitikai elutasításához vezet.
- Az a megközelítés, amely a cigányságra elsősorban mint *szociálisan marginalizálódott kisebbségre* tekint, a romák társadalmi-gazdasági hátrányainak enyhítésétől reméli az iskolai eredményességet.
- Az *emberjogi álláspont* képviselői szerint a cigány tanulók sikertelenségének legfőbb oka a többségi társadalom intézményesült rasszizmusa. Az iskolai eredményességet a hátrányos megkülönböztetés felszámolásától remélik, mely esélyegyenlőséget teremthetne a kisebbségi tanulók számára.
- A *multikulturális megközelítés* a romák iskolai eredménytelenségét kommunikáció és kulturális okokra vezeti vissza, s elsősorban az interkulturális oktatás mellett száll síkra.

A cigányságdefiníciókhoz hasonlóan a fenti megközelítések mindegyike – a rasszista álláspontot kivéve – fontos összefüggésekre hívja fel a figyelmet: a kisebbségi oktatáspolitikai csak akkor lehet eredményes, ha mindhárom nézőpontot egyaránt figyelembe veszi.

VI.1. A 90-es évek cigány oktatáspolitikája

Az 1996-ban elfogadott Nemzeti Alaptanterv a korábbinál jóval kedvezőbb lehetőségeket teremt az oktatás terén: “Egy centralizált rendszer nem képes a nyelvi és kulturális sokféleségek sokféleségéhez való alkalmazkodásra, s nem képes biztosítani az oktatás minőségi követelményei és a kisebbségi oktatás etnikai szocializációs feladatai közötti, településenként másként felvetődő egyensúly biztosítására. Az új decentralizált rendszer és a liberalizált tantervi szabályozás lehetővé teszi, hogy az egyes iskolák alkalmazkodjanak a településen élő különböző kisebbségek nyelvi és kulturális jellegzetességeihez és igényeihez.”¹ A NAT tehát lehetőséget teremtett speciális kisebbségi programok kidolgozására és nevezetésére.

A továbbiakban röviden ismertetjük a 90-es években készült cigány oktatáspolitikai dokumentumok fontosabb elemeit.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1991-es programjának fő elemei a következők voltak²:

- felzárkóztató, illetve tehetséggondozó alap- és középfokú, kollégiumi háttérrel rendelkező regionális intézményhálózat létesítése
- cigány fiatalok szakmai képzésének, tovább- és átképzési rendszerének kiépítése
- ciganológiai alapismeretek beépítése a pedagógusképzésbe
- egy-egy ciganológiai tanszék létesítése a felsőfokú képzés minden szintjén
- a kiegészítő normatív támogatás differenciálásának és célirányos felhasználásának biztosítása
- a cigány nyelvű tankönyvkiadás feltételeinek biztosítása.

A kitűzött célok közül 1994-ig csak romológiai tanszék felállítása valósul meg – kizárólag egy intézményben, a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán - , valamint az Országos Közoktatási Intézetben belül létrejött a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Központ.

¹ Radó, 1997

² Radó, 1997 alapján

A Cigány Oktatásfejlesztési Program a Művelődési és Köznevelési Minisztérium által elindított Kisebbségi Oktatásfejlesztési Program részét képezi. A program szerint annak érdekében, hogy a köznevelés teljes vertikumában biztosítani lehessen a cigány tanulókat sújtó hátrányok kiegyenlítését, a köznevelés három csomópontján szükséges az esélynövelő intézkedések rendszerét kialakítani.³:

- óvodai, iskola-előkészítő és alapfokú felzárkóztató programok fejlesztésével és támogatásával biztosítani kell a cigány tanulók iskolai beilleszkedését, s egyúttal – elsősorban pedagógus továbbképzéssel – növelni kell az iskolák képességét a beilleszkedés elősegítésére
- felzárkóztató programok fejlesztésével és tehetséggondozó hálózat kialakításával és működtetésével biztosítani kell, hogy a cigány tanulók a jelenleginél jóval nagyobb arányban a tankötelezettség ideje alatt teljes értékű általános iskolai végzettséget szerezzenek
- tehetséggondozó, kollégiumi és ösztöndíjrendszer segítségével biztosítani kell, hogy jelentős mértékben növekedjen az érettségit nyújtó középfokú oktatásban és szakképzésben részt vevő és azt befejező cigány tanulók száma.

A program fő elemei a következők:

- a cigányság oktatásának tartalmi megújítását szolgáló pedagógiai, nyelvészeti, néprajzi, történelmi és más kutatások támogatása
- a különböző cigány oktatási programokban és intézményekben használható tantervek, tankönyvek és oktatási segédeszközök fejlesztése
- az iskolaérettség javítását szolgáló óvodai és iskola előkészítő programok fejlesztése, támogatása
- felzárkóztató programok fejlesztése, támogatása
- országos tehetséggondozó és kollégiumi rendszer kialakítása
- köznevelési és felsőoktatási ösztöndíjrendszer kiszélesítése
- pedagógusképzési és egyéb felsőoktatási programok támogatása
- pedagógusok, szociális munkások és nevelési tanácsadók továbbképzésének szervezése, támogatása
- cigány kisebbségi oktatási intézmények támogatása
- interkulturális oktatási programok fejlesztése, támogatása
- pedagógiai-szakmai szolgáltatások fejlesztése

A korábban ismertetett szakértői javaslatokkal összehasonlítva beláthatjuk, hogy a program hiányos: nem tartalmaz a roma szülők rendszeres tájékoztatására, a velük való kooperáció elősegítésére kidolgozott terveket, nem érinti a nyelvi hátrány és a szegregáció kérdését, nem fogalmaz meg javaslatokat a rossz iskolaminőségi mutatók javításáról. Még nagyobb baj, hogy a program végrehajtása 1997-ben megtorpant. Bizonyos elemei megvalósultak – például az egységes támogatási rendszer alapstruktúrájának kialakítása, kutatások, a háttérintézményi rendszer átszervezése - , mások elmaradtak (például intézményfejlesztési program, pedagógiai módszertani fejlesztések, tankönyv- és taneszköz fejlesztés stb.)⁴

A kormány 1997-ben elfogadott határozata a “cigányság élethelyzetének javítására vonatkozó középtávú intézkedéscsomagról” formailag alig változtatott az 1995-ös Cigány Oktatásfejlesztési Programon. Radó azonban több ponton hangsúlyeltolódásra hívja fel a fi-

³ Cigány Oktatásfejlesztési Program, 1996 alapján

⁴ Radó, 1997 alapján

gyelmet: “A kormány által elfogadott programba a rövidtávú intézkedések közé került az ösztöndíj és tandíjtámogatás rendszerének “továbbfejlesztése”, a tartalmi fejlesztési program mintatervek fejlesztésére szűkült, az intézményfejlesztési program a már meglévő intézmények támogatására korlátozódott. Általában a kormányhatározatban megnövekedett a szociális jellegű támogatások súlya, s elszegényedett az egész közoktatásra irányuló fejlesztési program.”⁵

A programok értékelésekor Mester Zsuzsa⁶ kiemeli, hogy a kormányjavaslatok nem adtak választ a romák oktatásával kapcsolatos problémákra, de a nézetek és elvek legalább megfogalmazódtak. Radó Péter azonban úgy véli, hiába alakultak ki az irányelvek, ha ezek iskolai programok formájában való megvalósítása legtöbbször igen alacsony színvonalon történik. Amíg a cigány gyerekek nevelésének-oktatásának egyetlen szintjén sem születnek az intézmények számára felajánlható komplex programcsomagok – amelyek a tanterveket, tankönyveket, munkafüzeteket, tanári kézikönyveket és a pedagógusok továbbképzési programját tartalmazzák – addig a roma diákok oktatására fordított jelentős összegek nem váltanak ki érzékelhető hatást.⁷

Bogdán János⁸ egyrészt azokat a háttér tanulmányokat bírálja, amelyek alapján a Cigány Oktatásfejlesztési Program elkészült (például Kertesi és Kézdi azon következtetését, hogy elsősorban a családi szocializáció hibáztatható a cigány tanulók iskolai sikertelenségéért), másrészt úgy véli, a programban nem fogalmazódik meg a kérdés, hogy milyen módon lehet a magyarországi cigány társadalom a többségi társadalom része úgy, hogy közben megőrizze identitását, kisebbségi kultúráját. (Bogdán szerint a háttér tanulmányok szerzői ellentmondást látnak az integrációs és a modernizációs megoldások között.) A Cigány Oktatásfejlesztési Programban úgy tűnik, a deficitelmélet alapján kialakult megközelítések érvényesülnek erőteljesebben, noha a szakértők szerint a nézőpontok közötti *egyensúlyra* volna szükség. Nagyobb hangsúlyt kell fektetni a romák etnikai tudatának erősítésére és a multikulturális oktatás megvalósítására.

⁵ Radó, 1997

⁶ Mester, 1999 alapján

⁷ Radó, 1997 alapján

⁸ Bogdán, 1996 alapján

VI.2. Cigány kisebbségi programok

A cigány kisebbségi programok elindítását szélesebb körben az e programok alapján igénybe vehető kiegészítő normatív támogatás 1991-es bevezetése tette lehetővé. 1995-ben 900, a cigány gyerekeket nagyobb arányban oktató általános iskola közül 492 igényelte és 430 meg is kapta a kisebbségi fejkvótát. Felzárkóztató program 433 iskolában folyt.¹

Megye	Kisebbségi önkormányzat	ÁMK	Óvoda	Általános iskola	Egyéb+	Összesen
Budapest	0	0	33	27	0	60
Baranya	0	1	10	20	0	31
Bács-Kiskun	0	0	2	4	0	6
Békés	0	3	16	13	0	32
Borsod-Abaúj-Zemplén	0	1	43	89	4	137
Csongrád	0	0	3	3	0	6
Fejér	0	0	0	1	0	1
Hajdú-Bihar	0	0	8	18	0	26
Heves	1	1	1	4	0	7
Komárom-Esztergom	0	0	0	1	1	2
Nógrád	0	2	28	35	0	65
Pest	0	0	2	1	0	3
Somogy	0	0	1	4	0	5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	0	1	4	8	1	14
Jász-Nagykun Szolnok	0	0	9	7	2	18
Tolna	0	0	0	2	0	2
Vas	1	0	0	0	0	1
Veszprém	0	0	0	1	0	1
Zala	0	0	0	12	1	13
Országosan	2	9	160	250	9	430

+:középsz., szakisk., kollégium, szakmunkásképző,gyermekváros

23. táblázat A cigány etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek fejlesztési programjában részt vevő intézmények száma.(Forray, Híves,1999. alapján)

Forray és Setényi² tanulmányai megállapítják, hogy e programok színvonala alacsony: mivel hiányzik a tartalmi és tanrendbeli szabályozás, az iskolák a legváltozatosabb megoldásokat alkalmazzák kisebbségi program címen. A programok több, mint a fele azonban csupán tantárgyi felzárkóztatást tartalmaz: "A felzárkóztatás gyakorlatilag korrepetálást jelent, elméletileg azt, hogy egyeseknek több idő kell ugyanazon tananyag elsajátításhoz, mint másoknak. A felzárkóztató foglalkozásban részesülő tanulók szabadidő helyett mintegy büntetésül kapják

¹ Radó, 1997 alapján

² idézi Harsányi, Radó, 1997

a többlet-órákat. Ez az egyénenként, egyes tananyagok esetében – tehát rendkívül speciális esetekben – hasznos módszer azonban egy egész népcsoport gyermekei számára abszurdnak tűnik: azt fejezi ki, hogy butábbak, gyengébb felfogásúak, lassúbb gondolkodásúak. A korrepetálásnak általánosságban inkább azt kellene reprezentálnia, hogy a pedagógus a tanórai foglalkozások százaiban nem képes átadni azt az ismeretanyagot, amelyet a közoktatás minden magyar állampolgár számára minimálisan megkövetel.”³ Furcsamód, a kisebbségi programok épp a készségfejlesztésre és a cigány népismeret oktatására nem helyeznek hangsúlyt. A cigányság kultúrájával kapcsolatos ismereteket csupán az iskolák 12 százalékában oktatják.

Tanrendi szempontból a programok egy része tanrenden belül, a másik része azon kívül valósul meg, s nem tisztázott e foglalkozások célcsoportja sem: van, ahol etnikai alapon csak roma tanulók számára szervezik meg őket, más iskolákban szintén csak cigány tanulóknak, de teljesítménytől függően, máshol pedig az iskolai teljesítménytől függően mindenkinek.⁴ Beláthatjuk, hogyha a kisebbségi program népismeret-órákat is jelent, és abból a nem roma diákok a differenciált óravezetés miatt kimaradnak, elvész az oktatás multikulturális jellege: nem valósul meg az a feladat, miszerint a *mi-ők* szembenállást a kisebbség megismeretével kellene megszüntetni. Radó is kiemeli, hogy a programok színvonalát - a cigány szocializációs sajátosságok figyelembevételével és nyelvi programok bevezetése mellett – integrált, tanrenden belüli szervezési megoldásokkal lehetne emelni.

Kertesi és Kézdi⁵ azért bírálja a fejkvóta-programot, mert megfelelő ellenőrzési rendszer hiányában nem gondoskodik arról, hogy azt a pénzt, amit az iskolák felzárkóztatás címén vesznek fel, valóban arra is költsek. A monitorrendszer hiányáról panaszodik Mester Zsuzsa⁶ is, aki szerint minden iskolában rendszeres szaklektori ellenőrzésre lenne szükség. Forray és Hegedüs⁷ kihangsúlyozzák, hogy a kvótarendszer mindenképp finomításra szorul: a kvótákat súlyozni kell, mégpedig a következő szempontok szerint:

- regionális-lokális elmaradottság
- az intézményrendszer koncentrálttsága vagy zártsága
- a nemzetiségi-anyanyelvi oktatásban való részvállalás: a magukat cigányként definiáló gyerekek aránya emelné a kvótát, de csak azzal a feltétellel és céllal, hogy az iskolában az etnikai kultúra átadására, ápolására pedagógus, órakeret legyen biztosítva
- az átlagosnál több, szociális juttatásra igényt tartó gyerek
- a cigányok eredményes oktatása: a pedagógusok bérezési pótlékát is ki kell dolgozni.

Továbbá, szükség volna e programok sikerességével kapcsolatos kutatásokra, statisztikákra, mert csak az eredmények ismeretében lehet további javaslatokat tenni.

Összefoglalva az eddigieket, a cigány kisebbségi fejkvóta-program jelentős módosításokra szorul: A rendszeres ellenőrzésen kívül – ami annak figyelemmel kísérését jelenti, hogy az iskolaigazgatók például ne az épület renoválására költsek a romák után kapott pénzt – a legtöbb szakértő a kulturális ismeretek tanításának hiányáról panaszodik. A pedagógusképzésbeli reformok mellett – legyenek roma tanítók, illetve cigány nyelven vagy a cigány kultúráról tanítani képes pedagógusok – a legfontosabb, hogy a pusztán *nemzetiségi oktatás* helyett a *multikulturális oktatás* legyen a programok alapelve. (Ez azt jelenti például, hogy ahol több-

³ Forray, 1999

⁴ Radó, 1997 alapján

⁵ Kertesi, Kézdi, 1996 alapján

⁶ Mester, 1999 alapján

⁷ Forray, Hegedüs, OI, 1991 alapján

ségében magyar anyanyelvű romungrók élnek, ott nem célszerű kizárólag a cigány nyelvoktatást finanszírozni – márpedig jelenleg a nyelvoktatás a nemzetiségi oktatás feltétele - : sokkal inkább a multikulturális ismeretek átadásának kellene legitimizálni a kisebbségi oktatást.) A megfelelő programok kidolgozásához további regionális kutatásokra van szükség: “Mivel valószínűleg nincs két olyan település, ahol ugyanolyan szerkezetű és tartalmú programokra van szükség, kialakításukhoz minden esetben el kellene végezni a tanulók készségeinek és nyelvi háttérének felmérését.”⁸

⁸ Radó, 1997

VI.3. Finanszírozás¹

A kisebbségi oktatás finanszírozása többszintű rendszer: a normatív oktatás-finanszírozás elemei keverednek az elkülönült programfinanszírozás elemeivel. “A kisebbségi oktatás normatív kiegészítő támogatására az 1997. évi költségvetés 3,2 milliárd forintot irányzott elő, ez az összeg az 1994. évi támogatás 173 százaléka. A kiegészítő kisebbségi támogatás aránya az összes közoktatási költségvetési ráfordításon belül csekély mértékű csökkenés ellenére lényegében változatlan maradt. 1997-ben a cigány oktatás fejlesztésére fordítható források szerkezetében növekedett a pályázati rendszerben nyújtott támogatások aránya, a központi fejlesztési forrásoké viszont csökkent²”:

előirányzat megnevezése	1994. évi költségvetés tény	1995. évi költségvetés tény	1996. évi költségvetés előirányzat	1997. évi költségvetés előirányzat
önkormányzatok közoktatási célú támogatása összesen	96201,8	96716,0	137926,0	178041,1
Ebből normatív támogatás (kisebbségi támogatással együtt)	95721,1	94270,0	130926,0	166541,1
Ebből kisebbségi oktatás támogatása	1880,6	1907,7	2334,9	3246,8
Kisebbségi támogatás az összes önkorm. okt. támogatás %-ban	2,0 %	2,0 %	1,8 %	1,9 %

24. táblázat A kisebbségi oktatás normatív kiegészítő támogatása 1994-1997. (millió forint)¹

Mint ahogy azt az előző fejezetben láthattuk, az iskoláknak juttatott pénz sok esetben nem megfelelő pedagógiai gyakorlatot tartósít (például kizárólag a felzárkóztatást a nyelv- és népismereti órák helyett). Radó megemlíti továbbá, hogy minden ötödik, fejkvótával finanszírozott oktatási intézmény szegregált cigány osztályt működtet. A költségvetési ráfordítások és a nem megfelelő programok problémáit egy jól kidolgozott szabályozási és ellenőrzési rendszer csökkenthetné.

1995-ben létrejött a további támogatásokat nyújtó intézmények – közalapítványok, magánalapítványok – közötti együttműködési rendszer. A Nemzeti és Etnikai Kisebbségért Közalapítvány, a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány, a Gandhi Közalapítvány, a Soros Alapítvány roma oktatásfejlesztési programja és romaprogramja és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium összehangolta és folyamatosan egyeztetette a támogatási prioritásokat. Az összehangolt támogatási rendszer működésének technikai feltételei egyenlőre nem alakultak ki. A folyamatos egyeztetés feladatát az MKM-től a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal vette át.

¹ a fejezet Radó, 1997 alapján készült

² Radó 1997

¹ Forrás: MKM

VI.4. Cigány oktatási modellek

Az önkormányzati fenntartású oktatási intézmények átfogó reformja mellett a cigányság helyzetéből kiinduló, annak megfelelően kidolgozott pedagógiai program alapján oktató speciális általános iskolai modellek kialakítására is szükség van. Magyarországon egymástól függetlenül több helyen is születtek a település igényeinek megfelelő megoldások: például Csenyétén¹ egyaránt sikereket értek el a gyerekek és a szülők megsegítésében, és a faluközösség kialakításában. Iskolaprogramjuk célja, hogy a gyerek tudjon tájékozódni, és önmagát megőrizve alkalmazkodjon a világhoz. A tananyagot projektekben dolgozzák fel: a feladatok olvasmányok, témakörök szerint szerveződnek, s az iskola gondot fordít a cigány szokások tanítására is. A népismereti órákon a falu roma lakossága rendszeresen besegít. Tiszabón² csoportfoglalkozásokat vezettek be a hagyományos osztályok helyett (a nyolc évet hármas egységre osztották fel: alapozó, ismeretközvetítő és orientáló szakaszokra), ezáltal csökkent az évismétlő és túlkoros roma gyerekek aránya.

Ebben a fejezetben két példaértékű kezdeményezést mutatunk be részletesebben: a nyírteleki Kedves-ház programot, és a budapesti Józsefvárosi Tanodát.

VI.4.1. A Kedves-ház program

A Kedves-ház program a Nyírteleki Általános Iskolában, egy nyolcosztályos oktatási intézményben indult el 1994-ben. Célja minél több gyerek bejuttatása a középfokú oktatásba, és a cigány identitás erősítése. Bevezetése óta a program átalakult, finomodott, de alapelvei változatlanok maradtak. A Kedves-ház pedagógia alap gondolatai a következők¹:

- a családi szocializáció értékeire alapozza az iskolai oktatást
- a cigányság kulturális értékeinek megismerésén keresztül alakítja ki, és fejleszti a közösségi és egyéni identitástudatot (közösségfejlesztés, személyiségfejlesztés)
- a szülők támogató kapcsolatának kiépítése révén a pedagógiai hatásfolyamat pozitívan hat a családi környezetre is
- az egész nevelés struktúráját átszövi a Kedves-ház kollégium érték-közvetítő hatása (A kollégium olyan értékeket közvetít a gyerekek számára, amelyek megerősítik önazonosságukat és hozzásegítik őket etnikai identitásuk felvállalásához. A megszerezhető tudás további értéket jelent, mert a kollégium létrehozói szerint ez a cigányság egyetlen járható – útja a társadalmi integrációhoz.)

A Kedves-ház kollégium olyan intézmény, ahol hétfőtől péntekig lakhatnak a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a kiemelkedő tanulmányi eredményt produkáló gyerekek. Itt a tanulási feltételek biztosításán túl szociális biztonságot és mentálhigiénés törődést is kapnak, ugyanakkor mégsem szakadnak el családjuktól: a szülők bármikor meglátogatják őket és a hétvégéket is együtt töltik. A kollégiumi férőhelyek száma 1998-ban húsz volt.

¹ Pólya, 1998 alapján

² Csillei, 1992 alapján

³ Lázár, 1998 alapján

Az iskolában a túlkorosságból eredő hátrányok lefaragására csoportfoglalkozásokat szerveztek: a gyerekek félévente tettek vizsgát a tananyagból, így nemsokára elérték a korosztályuknak megfelelő szintet. A pedagógusok részt vettek a Cooperative Learning Tréningen, igyekeztek megismerkedni a cigány kulturális sajátosságokkal, illetve a diszkrimináció és az előítéletesség kezelésének módszereivel. Az általános iskola fenntartója a helyi önkormányzat, de mivel az általa nyújtott támogatás nem fedezi a Kedves-ház kollégium és az oktatási programok, tanári továbbképzések költségeinek nagy részét, ezért pályázati pénzeket is igénybe vesznek (Soros Alapítvány, Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal).

Ha a Kedves-ház pedagógiai elemeit összevetjük a korábban ismertetett szakértői javaslatokkal, láthatjuk, hogy azok jó része Nyírteleken megvalósult: az eltérő szocializációból fakadó hátrányokat a kollégiumi nevelés igyekszik pótolni; a családdal való kooperáció javít az iskola és a szülő kapcsolatán; a pályázati pénzeket részben az iskolai felszerelés javítására fordítják; az értékelés helyett pontrendszer – ún. Dicséretetek - bevezetése illetve a csoportbontás megszünteték a hagyományos iskolákra jellemző teljesítmény centrikusságot; a személyiségközpontú pedagógiai módszerek növelik a tanulási motivációt és elősegítik a gyerekek etnikai identitásának szorongásmentes felvállalását. Az iskola igyekszik elkerülni a homogén cigányosztályok felállítását is: a roma gyerekek csak az első két évben tanulnak külön – felzárkóztatás - , később már a többiekkel együtt, vegyes osztályokban folytatják tanulmányaikat. A nyírteleki iskola mindemellett azért példaértékű, mert nem kizárólag a *tehetséges* tanulókkal foglalkozik, hanem a többiek sikerességét is fokozza oly módon, hogy a gyerekek kultúrájából fakadó másságát nem hiányként, hanem “pluszként” értelmezi, s erre építi rá a tananyagot. A felsorolt pozitívumok mellett a Kedves-háznak a népismereti oktatásra, esetleg cigány nyelvi foglalkozások bevezetésére kellene még gondot fordítani.

VI.4.2. A Józsefvárosi Tanoda¹

A Józsefvárosi Tanoda program 1997 óta működik Budapesten, fenntartója a Józsefvárosi Tanoda Alapítvány. Mivel az intézmény koncepciójának kidolgozói nem értenek egyet azzal, hogy a családok többsége ingerszegény környezetet biztosít a bennük nevelkedőknek, ezért a gyerekeket nem akarják a családból kiszakítani: a tagozatok csak félnapos, illetve hétvégi foglalkozásokat nyújtanak. A Tanoda nem jelenti a cigány gyerekek szegregálását sem: saját általános iskolájukba járnak délelőtt, s délután vesznek részt a programokon. Az általános iskolai tagozatra olyan 6-7-8. osztályos tanulókat vesznek fel, akiknek az intézmény által nyújtott segítséggel reális esélyük van a továbbtanulásra.

A Tanoda fő célja az intellektuális fejlesztés, az önfejlesztés, az önálló ismeretszerzés képességének kialakítása, illetve a gyerekek cigánykultúrával való megismertetése. Mindezt kiscsoportos fejlesztéssel, tanodai foglalkozásokkal, házi korrepetálással, nemzetiségi programokkal, számítógépes- és idegennyelv-oktatással kívánják elérni.

Az iskola több szempontból megfelel a szakértői javaslatoknak: a családi szocializációt úgy egészíti ki, hogy értelmiségi környezetet biztosít, gondot fordít például a színházlátogatásra és a művészeti nevelésre. A roma gyerekek sajátos tudását – ami elsősorban szóbeli kul-

⁴ a fejezet Szőke, 1998 alapján készült

túrájukon alapul – nem megszüntetni, hanem felhasználni akarják: erre építve dolgozzák ki sajátos oktatási módszereiket. A szülőkkel való állandó kapcsolattartás igen fontos: a házi tanítás épp ezért otthoni környezetben zajlik, hogy a család figyelemmel kísérhesse a gyerek tevékenységét, magáénak is érezhesse az iskolai munkát. A cigány identitás megerősítését és a kultúra ápolását – amint arról már korábban beszámoltam -, elsősorban nem személytelen népismereti foglalkozásokkal, hanem a *saját családtörténet* és a *saját kultúra* megismertetésével próbálják megvalósítani. A tanulási motivációt növeli, hogy a gyerekek önállóan dolgozzák fel az általuk választott témákat, illetve maguk dönthetnek – szimpátiái alapján – a korrepetálást, felkészítést végző tutor kilétéről is. Az értékelés folyamatos és megerősítő jellegű.

Ami a legfontosabb azonban, hogy a Tanoda nem szegregál: sokkal inkább felkészíti a tanulót a “rendes” osztályban való sikeres munkára és a cigányságának vállalására – nem roma környezetben is. Szükség volna arra, hogy ehhez hasonló félnapos iskolát ne csak a *tehetséges*, hanem *minden cigány tanuló* rendelkezésére álljanak. (Ez akár a saját iskolán belül is megvalósítható lenne a jelenlegi felzárkóztató foglalkozások helyett.)

VII. Összegzés

A bevezetésben említettük, hogy az oktatás a cigányság “felemelkedésének” egyik legfontosabb eszköze lehet. Radó mindehhez még hozzáteszi: “látni kell, hogy az oktatás csak olyan időszakban képes nagy tömegek számára rövid utat biztosítani az értelmiségivé válás felé, amikor általában is megnyílnak az intragenerációs mobilitás lehetőségei. Ma Magyarországon nem ez a helyzet. Más szempontból azonban a cigány tanulók oktatásának valóban kitüntetett szerepe van, részben mert ez az egyik pont, ahol az egymást erősítő és egymásból építkező hátrányok “ördögi körét” meg lehet törni, részben pedig mert az oktatási sikernek szétsugárzó hatása van, hat a munkaerőpiaci és szociális pozíciókra is. Mindenesetre: bármilyen oktatáspolitikai kezdeményezés kudarcra van ítélve, ha nem illeszkedik egy egységes és koncepcionálisan átgondolt kormányzati cigány programba.”¹

A cigány tanulók oktatásával kapcsolatos problémákat két dimenzió mentén sorolhatjuk be:

1. A felvetődő kérdések egy része a *magyar közoktatási rendszerrel* (például az elégtelen pedagógiai gyakorlattal, a rossz minőségű iskolákkal, a szegregációval, stb.), más része pedig a *cigányság helyzetével* kapcsolatos (nyelvi, szociális és kulturális sajátosságokkal). Bár említettem vitákat arról, hogy a programok kidolgozásakor melyik a “fontosabb”, az eredményességhez alighanem mindkét tényező figyelembe kell vennünk.
2. A javaslatok egyrészt a *hátrányokra* (a szocializáció elégtelenségére, az iskola és a szülők rossz kapcsolatára, a nyelvi és szociális hátrányra, az óvoda mellőzésére, a tanulási motivációval kapcsolatos problémákra, a hátrányos megkülönböztetésre, a cigány oktatási programok nem megfelelő tartalmára, vagy akár ezen okok településenként különböző kombinációjára), másrészt bizonyos *“pluszokra”* építenek. Láthattuk például, hogy a cigányság eltérő nyelvhasználatát, szocializációját akár *deficitként* is értelmezhetjük, és kidolgozhatjuk az ezeket kompenzálni szándékozó felzárkóztató programokat, mégis úgy tűnik, a legeredményesebbek azok az iskolák, ahol elismerik a romák másságát, és ezeket a sajátosságokat *felhasználva*, ezekre *építve* alakítják ki számukra a tantervet. Ilyen programok kialakítása azért is fontos, mert a romáknak nyelvük és kultúrájuk iskolai tanulásához joguk van. Bár a multikulturális oktatás paradigmája egyre elterjedtebb és erősebb Magyarországon, a cigányság integrációja szempontjából további népszerűsítésre van szükség.

Az 1990-es években a cigány tanulókkal kapcsolatos problémák kezelése érdekében több oktatáspolitikai kezdeményezés született, azonban a megvalósuló iskolai programok – mivel kidolgozatlanok, figyelmen kívül hagyják a szakértői javaslatokat és a megreformálásukhoz szükséges eszközök (programcsomagok, tankönyvek, munkafüzetek, stb.) sem állnak rendelkezésre – alacsony színvonalúak és nem hatékonyak. Szükség volna a modellértékű, csak cigány tanulók számára létrehozott módszerei legalább egy részének a magyar közoktatásba való beépítésére, hiszen a cigány tanulók oktatásának kérdése minden cigány gyermekre vo-

¹ Radó, 1997

natkozik, nemcsak azokra, akik tehetségesek illetve akik a kisebbségi programokon részt vesznek.

VIII. Forrásjegyzék - felhasznált irodalom

BABUSIK Ferenc, *Kutatás az ózdi régió roma népessége körébe*. <http://www.romapage.hu> (tanulmányok). Delphoi Consulting, Bp., 1999.

BICSKEI Edit, *A magyarországi cigány önszerveződés = A nemzetiségi kulturális autonómiáról*, szerk. HALÁSZ Péter, Magyar Művelődési Intézet, 1997.

BOGDÁN János, *A cigány oktatásfejlesztési programokról*, Iskolakultúra, 1996/4.

Cigány Oktatásfejlesztési program (A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztályának országos cigány közoktatási programtervezete) = Cigányok és iskola, Educatio Füzetek 3., Bp., 1996.

CSEPELI György, NEMÉNYI Mária, *A toleranciára nevelés esélyei*, Educatio, 1999/nyár.

CSILLEI Béla, *Iskolakíséreltet Tiszabőn: cigánygyerekek esélyközelben*, Új Katedra, 1992/6.

CSONGOR Anna, *Cigány gyerekek az iskolában*, Phralipe, 1992/2.

CSONGOR Anna, *Cigány gyerekek az iskolában: intézményes válaszok a marginalitás problémájára = Csak reformot ne*, szerk. LUKÁCS Péter, VÁRHEGYI György, Bp., 1989.

CSONGOR Anna, *Cigány gyerekek iskolái, különös tekintettel a telepi gyerekekre, = Cigány-lét*, szerk. UTASI Ágnes, MÉSZÁROS Ágnes, MTA Politikai Tudományos Intézete, Bp., 1991.

CSONGOR Anna, *Szegregáció az általános iskolákban. Cigány osztályok Magyarországon*, Oktatókutató Intézet, Bp., 1991.

CSONGOR Anna, SZUHAY Péter, *Cigány kultúra, cigány kutatások*, Phralipe, 1992/2.

DIÓSI Ágnes, *A cigánygyerekek és az iskola = Gyerekcigány Pedagógiai tanulmányok.*, szerk. FARKAS Endre, INTER-ES Kiadó, Bp., 1994.

ERŐS Ferenc, *Pszichológiai szempontok és problémák a magyarországi cigányság helyzetére vonatkozó kutatásokban = A válság szociálpszichológiája*, szerk. ERŐS Ferenc, T-Twins Kiadó, Bp., 1993.

ERŐS Ferenc, FÁBIÁN Zoltán, *Az etnikai előítéletekről kialakulásáról*, Educatio, 1999/nyár.

FORRAY R. Katalin, *Az iskola és a cigány család ellentétei. (Hipotetikus modell)*, Kritika, 1997/7.

FORRAY R. Katalin, *Cigány fiúk és lányok iskolai motivációi és etnikai identitása*, Kultúra és közösség, 1989/4.

FORRAY R. Katalin, *Cigány kisebbségi oktatáspolitiká*, Educatio, 1999/nyár.
FORRAY R. Katalin, *Cigánykutatás és nevelésszociológia*. Iskolakultúra, 1998/8.

FORRAY R. Katalin, HEGEDŰS T. András, *Nincs kisebbségi oktatásiügy hazánkban*, INFO-Társadalomtudomány, 1991/18.

FORRAY R. Katalin, HEGEDŰS T. András, *Oktatáspolitikai változások a cigánygyerekek oktatásában*, Iskolakultúra, 1995/24.

FORRAY R. Katalin, HEGEDŰS T. András, *Támogatás és integráció: oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához*, Oktatókutató Intézet, Bp., 1991.

FORRAY R. Katalin, HEGEDŰS T. András, *Tradicionális nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben*, Pedagógiai Szemle, 1988/2.

FORRAY R. Katalin, HEGEDŰS T. András, *Útban a középfok felé = Cigánylét*, szerk. UTASI Ágnes, MÉSZÁROS Ágnes, MTA Politikai Tudományok Intézete, Bp., 1991.

FORRAY R. Katalin, HÍVES Tamás, *Cigány kisebbségi önkormányzatok és cigány kisebbségi oktatási programok*, Educatio, 1999/nyár.

HARSÁNYI Eszter, RADÓ Péter, *Cigány tanulók magyar iskolákban*, Educatio, 1997.

HAVAS Gábor, *Cigányok a szociológiai kutatások tükrében = A cigányok Magyarországon*, szerk. GLATZ Ferenc, MTA, Bp., 1999.

HAVAS Gábor, KEMÉNY István, KERTESI Gábor, *A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren*, Kritika, 1998/3.

HAVAS Gábor, KEMÉNY István, KERTESI Gábor, *Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó, 1993. októbere és 1994. februárja között végzett kutatásról*, MTA Szociológiai Kutató Intézete, Bp., 1994.

HAVAS Gábor, KEMÉNY István, KERTESI Gábor, *Két cigányvizsgálat (kritikai elemzés)*, kézirat, Bp., 1995.

HEGEDŰS T. András, *Kisebbségi nő család és társadalom között. Az iskola szerepe a cigány társadalmi csoportokban*, Educatio, 1996/3.

HEGEDŰS T. András, *Motiválhatók-e a cigány gyerekek ? Társadalomlélektani és neveléslélektani vázlat*, Educatio, 1993/2.

ILLYÉS Sándor, *Egyenlőtlenségek, differenciálás, kisebbségek = Tanulmányok a magyar közoktatásról 1995*, szerk. GYŐRI Anna, Országos Közoktatási Intézet, Bp., 1997.

KALTENBACH Jenő, *A kisebbségi ombudsman jelenléte a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*, Országgyűlési Biztosok Hivatala, Bp., 1998.

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

KERTESI Gábor, KÉZDI Gábor, *Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata = Cigányok és iskola*, Educatio Füzetek 3., Bp., 1996.

LADÁNYI János, SZELENYI Iván, *Az etnikai besorolás objektivitásáról*, Kritika, 1998/3.

LADÁNYI János, SZELENYI Iván, *Ki a cigány ?*, Kritika, 1997/2.

LÁZÁR Péter, *A Kedves-ház pedagógiája – Egy pedagógiai irányzat körvonalai életképekben*, SOROS OKTATÁSI FÜZETEK, Bp., 1998.

LISKÓ Ilona, *Interjú Fátyol Mihállyal, az Országos Cigány Önkormányzat oktatási kabinetjének vezetőjével*, Educatio, 1999/nyár.

LOSS Sándor, CSORBA József, *A magyarországi cigány tanulók oktatásának helyzete és gyógypedagógiai vonatkozásai*, kézirat.

MENYHÁRT Ildikó, *Fiú foci – roma tánc*, Educatio, 1999/nyár.

MESTER Zsuzsa, *A magyar oktatás "problémavilága"*, Amaro Drom, 199/1.

PIK Katalin, *Roma gyerekek és a speciális iskolák*, Educatio, 1999/nyár.

PÓLYA Zoltán, *A település, amelyen az iskola működik = Csenyété antológia*, szerk. KERESZTY Zsuzsa, PÓLYA Zoltán, Bár Könyvek, Szombathely, 1998.

RADÓ Péter, *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*, NEKH Bp., 1997.

RAICSNÉ Horváth Anikó, *A multikulturális nevelés elmélete = Senkié vagyok, lehetnék mindenkié. 1994-1996-ig Bács-Kiskun megye. Tanulmányok a cigányságról*, szerk. RAICSNÉ Horváth Anikó, HAJDÚ István, Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat, Kecskemét, 1997.

RIGÓ Rozália, *Tapasztalatok a cigány gyerekekkel foglalkozó intézményekben*, Iskolakultúra, 1995/24.

RÉGER Zita, *Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei*, Iskolakultúra, 1995/24.

SÁGHY Erna, *Peremhelyzetben. Alternatív pedagógiai módszerek esélye a cigány gyermekek oktatásában*, Iskolakultúra, 1995/6-7.

SZALAI Andrea, *Szociolingvisztikai szempontok a magyarországi cigánykutatásban*, Educatio, 1999/nyár.

SZEGÁL Borisz, *A cigány gyermekek oktatásának fejlesztése a nemzetközi összehasonlítás tükrében*, Iskolakultúra, 1995/24.

SZŐKE Judit, dr., *A Józsefvárosi Tanoda*, Soros Oktatási Füzetek, Bp., 1998.

TÓTH Attiláné, *Az iskola feladatai a cigány tanulók elfogadtatásában és felzárkóztatásában*, Budapesti Nevelő, 1987/2.