

HÁTRÁNYOS HELYZET – A CIGÁNYSÁG AZ ISKOLÁBAN

LEHET-E, S HA IGEN, MENNYI IDŐ ALATT lehetséges alapvető változásokat létrehozni a népesség valamely súlyosan hátrányos helyzetű csoportjának iskolázásában? Az elmúlt évszázad húszas-harmincas éveiben a népi írók, szociográfusok nagy álma a paraszti tömegek iskolázással való felemelése. A szocializmus első éveiben folytatódott ez a nagy álmom (például a népi kollégiumok rendszerével), majd később kevesebb érzelmi fűtöttséggel és módosult célokkal különböző, adminisztratív módszerekkel törekedett a hatalom főként a munkásság magasabb iskolázására. Az ideológiák és a módszerek szelídültek, a hatvanas évektől pedig újabb hátrányos helyzetű csoportra is irányult a tudósi és politikusi figyelem: az iskolától konzekvensen távoli cigányság tömegeinek iskolázására.

A történet, amelynek rövid leírására vállalkozom, alig húszéves. Időnként – legalábbis személyes emlékeim szerint – fontos események középpontjában állt, máskor minisztériumi főosztályokon, megyei szinteken, iskolákban folytatódott, a nyilvánosság kevéssé érdeklődött felőle. Optimistán szemlélve diadalmenet: egy társadalom peremén élő, nagy lélekszámú népcsoport, a cigányság fontos története a szinte teljes kirekesztettségből a nyilvánosságba, országos döntési helyzetekbe, a társadalmi kitaszítottságból a társadalom döntési folyamataiba. Kevésbé euforikusan nézve a rendszerváltás nagy vállalásainak némileg ambivalens története, sikerekkel és kudarcokkal, félmegoldásokkal és sok megoldatlansággal.

A cigányság iskolázására és társadalmi integrációjára irányuló rendszerváltás utáni erőfeszítések eredményei és kudarcai sajátos tükrét nyújtják a politika és a társadalom együttműködésének, harcának. Ez adhat tanulmányozásuknak külön jelentőséget.

A cigányság iskolázásának kérdése

A hatvanas évektől a külföldi példák, az okos és tájékozott kutatók (talán *Ferge Zsuzsa* könyve az első alapos és problémafelvető mű ezekben a kérdésekben) sora próbált választ és megoldást találni a lemaradó társadalmi rétegek és csoportok iskolázásának kérdéseire. A hátrányos helyzet fogalmának bevezetése máig érvényes eligazodási pontokat adott a kutatóknak és az oktatáspolitikusoknak.

A szülők hiányos vagy alacsony iskolázottsága és az egész társadalmi csoport *iskolatávoli* helyzete különösen szembeötlő a cigányság esetében. A hatvanas évektől az oktatási törvények és rendelkezések egyre többet foglalkoztak velük, és új megoldásokat kerestek ezekre a kérdésekre. A cigányság jelentős hányadának nemcsak az iskolázottsága volt extrémén alacsony, hanem életmódja, életszervezése, a szer-

vezett munkához való viszonya sem volt azonos a társadalom más, hátrányos helyzetű rétegeivel. A bevezetett új megoldásokkal kapcsolatban *Réger Zita* (1978) nevét kell kiemelni, aki hangsúlyosan és árnyaltan mutatott rá az új iskolaszervezési módzatok – az *iskolatávoli* családokból származó gyerekek számára bevezetett felzárkóztatási célú külön osztályok – diszfunkcióira.

A nyolcvanas évek végére más társadalmi csoportokhoz hasonlóan a cigányság körében is erősödtek az érdekérvényesítő célú polgárjogi mozgalmak. Az iskolázás területén a rendszerváltás első, e kérdéskört érintő eredménye az 1990-ben napvilágot látott új önkormányzati törvénynek a cigány tanulókat érintő rendelkezése volt. A cigány kisebbség oktatásához nyújtott kiegészítő normatíva célja a cigány óvodások és iskolások felzárkóztatása (tanítás utáni korrepetálása) volt. Ez a feladat még a rendszerváltás előtt valósult meg, a jelentőségét az adja, hogy törvényi szinten itt jelent meg először egy szakaszban a nemzeti kisebbségek oktatásával. Szemben azonban a hagyományosan elismert nemzeti kisebbségekkel, a nyelvnek, a saját kultúrájának ez a rendelkezés nem adott külön jelentőséget már csak azért sem, mert ezeknek a sajátosságoknak szisztematikus feltárása, tudományos leírása és oktathatóvá tétele még nem történt meg.

Az önálló cigány kisebbségi oktatás kialakulása

Törvénykezés

Az 1993-as kisebbségi törvény szerint a nemzeti kisebbségi óvodai nevelést és iskolai oktatást a költségvetés kiegészítő normatívával külön támogatta. A támogatást az intézmény fenntartója kapta a nemzetiségi nevelési-oktatási feladat ellátására. Ez a hagyományosnak tekinthető nemzetiségek oktatása területén tannyelvű, kétnyelvű vagy nyelvoktató iskolai programokban valósult meg. Ebben a rendszerbe illeszkedett a cigányságot érintő megoldás azzal a jelentős különbséggel, hogy esetükben nem a saját kultúra, nyelv, szokásrendszer stb. átadása, hanem az eredményes magyar iskolázás volt cél – annak állandó hangoztatásával, hogy csak idő kérdése, amikor oktathatóvá válik a cigány nyelv, illetve cigány nyelvek. (Bár az állami nyelvvizsga lehetősége cigány nyelv(ek)ből már a kilencvenes évek elejétől folyamatosan létezett.)

Az oktatásért felelős minisztériumban működött főosztály, amely a cigány nyelveknek az oktatásba való bevezetését és a megfelelő tanárképzés kialakítását vállalta – a pécsi bölcsészkaron, a zsámbéki, majd a kaposvári tanítóképzésben szervezettek tanszékek e feladatokra –, ezek a kezdeményezések nem értek el gyors sikert. Pedig Pécsen megkezdődött, és rövid időn belül megtörtént a Gandhi Gimnázium megalapítása olyan magánintézményként, amely néhány év múlva (2006-tól) külön sorban kiemelt állami finanszírozással működött, működik.

Sem a közoktatásról szóló törvény, sem pedig az 1996-ban megjelent Nemzeti Alaptanterv (NAT) nem tudott megoldást találni arra a kérdésre, hogyan lehet a cigány tanulók iskolai lemaradását korrigálni, és a cigány nemzeti kisebbség-



(ek) kultúrájának oktatását – a többi nemzetiséghez hasonló módon – szabályozni. Javaslatok születtek a cigány népismeretnek és kultúrájának a tananyagba való beépítéséről, azonban a művelődési tárca inkább csak informálisan szabályozta a programok tartalmát: technikailag oly módon, hogy az intézmény vezetője vagy a fenntartó önkormányzat vezetője levelet írt a minisztérium illetékes főosztályára, amelyben beszámolt kezdeményezésükről, kérte és többnyire meg is kapta a feladat finanszírozásához törvények szabta mértékét.

Mind a romani (akár ennek a legműveltebb dialektusa, a lovári), mind a beás nyelv oktathatósága a kilencvenes évek elején csekély mértékű volt, hiszen mindkét cigány nyelv inkább csak szóbelileg létezett, alig volt kidolgozott vagy teljesen hiányzott a rendszerezett nyelvtana, modern szókészlete, de hiányoztak szótárai, nyelvkönyvei, tankönyvei. A többségében magyar – csak kisebbségben romani vagy beás – nyelvű közösség nemzetiségi oktatása akkor is nehezen megoldható feladatot jelentett volna, ha iskolához szokott, írásbeliségre alapozó fiatalokról van szó, mint a többi nemzetiség esetében. Ám itt egyszerre kellett nyelvet modernizálni, annak írásbeliségét megteremtetni és elfogadtatni, valamint az *iskolatávoli* társadalmi rétegek gyermekeinek tömegeit sikeres előmenetelhez juttatni. Ez még a rendszerváltás eufóriájában is nehéz feladatnak látszott.

A pécsi egyetemen Várnagy Elemér kezdeményezésére – amely Szépe György támogatásával keltett figyelmet –, és Szépe György vezetésével indult el az egyetemi tanszék, illetve csoport kezdeményezése. Ennek célja a lovári nyelv gondozása, ápolása, a nyelvet beszélőknek a más nemzetiségi nyelvekhez hasonló képzéshez és diplomához juttatása. Ugyancsak Pécsről indult a kezdeményezés, amely a másik magyarországi, nem magyar nyelvű cigány csoport, a beások nyelvének tudományos leírására és oktatására vállalkozott: Papp Gyula gimnáziumi tanár volt az úttörő, de Pálmainé dr. Orsós Anna (ma a PTE Romológia Tanszékének adjunktusa) volt az, aki tudományosan az első és a további lépéseket tette/teszi e nyelv szerkezetének, szabályainak, nyelvtanának és szókészletének feltárására.

Az évtized második felében a cigány kisebbségi oktatást a többi nemzetiségi oktatásnak megfelelően szabályozták: akkor indítható, ha legalább nyolc szülő írásban kéri, hogy gyermeke (cigány) nemzetiségi kisebbségi oktatásban vehessen részt. Ezzel elméletileg (jogszabályozási szinten) külön válik a roma tanulók oktatásában is a szocio-kulturális helyzetből következő hátrányok kompenzálásának finanszírozása (a felzárkóztatás) a cigány kultúra megőrzésének és ápolásának iskolai programjaitól. Ez utóbbi heti legalább hat tanórai foglalkozást ír elő, melynek tartalma a cigány népismeret, kultúra és a Magyarországon államilag elismert cigány nyelvek (lovári és beás) valamelyike – bár a kötelező nyelvvoktatás alól felmentést kaptak az intézmények.

Az új évezred kezdetétől olyan oktatáspolitikai kezdeményezések is történtek, amelyek a cigány kultúra egyenrangúságát hivatottak deklarálni. Ilyen kezdeményezés az általános iskolai tanulmányi versenybe való bevonásuk – ezt 2003 óta a minisztérium irányításával működő háttérintézet szervezi. Ebben évente 15–20

iskola tanulói vesznek részt, s csakúgy mint a többi általános iskolai versenyen, a legjobb írásbelizők szóbeli versenyen mérik össze tudásukat. A cigány nyelvekből (beás és lovári) és a közismereti tárgyakból érettségizni lehet, az érettségizők ugyanolyan feltételek között vizsgáznak, mint bármely más tantárgyból. Ma már – 7–8 évvel a bevezetésük után – nem vitatéma, de nem is szenzáció. (Annyira nem, hogy a témával foglalkozó szerzők nem is említik.) Ezeknek a kezdeményezéseknek modell-értékük is van, azt hivatottak deklarálni, hogy a cigány, roma nép más etnikai kisebbségekkel egyenrangú entitás a mai magyar társadalomban.

Tehát a cigány kultúra és nyelv(ek) iskolai oktatása a kilencvenes évek végére a többi nemzetiséghez hasonló szabályozást kapott – más kérdés, hogy ezzel mennyire tudtak és akartak élni az intézmények (*Forray & Hegedűs 2003*). Három dolog látszott alapvetőnek: a népcsoport túlnyomó többségének extrémén rossz szocio-kulturális helyzete és a gyerekek ebből adódó iskolai lemaradása, az oktatandó kultúra és nyelv fejlesztésének, modernizálásának szükségessége, valamint a megfelelően képzett tanárok biztosítása. Mindezt egyszerre aligha lehetett megoldani, túl nagy és túl sok ennyi feladat, még ha el is tekintünk az évtized globális társadalmi-gazdasági átalakításra irányuló alapfeladataitól.

Az évtized politikájának eredménye a cigányság nemzetiségkénti elismerése, ennek megfelelően az oktatásban képzési programok kialakítása, mindennek finanszírozása. Ennek az (oktatás)politikai folyamatnak buktatói és eredményei is voltak minden nemzetiség vonatkozásában, de a cigányságot érintő kérdésekben külön súlyát az adta, hogy első alkalommal történt ilyen kísérlet Magyarországon, és – bár ezt nem szokták hangsúlyozni – Európában is.

A középiskola

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

Az egyik a nemzetiségi gimnáziumok mintájára szervezett középiskola. Ennek példája a pécsi Gandhi Alapítványi Gimnázium, amely a dél-dunántúli térség általános iskoláiból toborozza a tehetséges, hátrányos helyzetű cigány tanulókat és a Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola, amely a főváros slumos belső területéről iskoláz be hallgatókat szakmai előképzést nyújtandó. Ez a megoldás azt hangsúlyozza, hogy a cigányság a többi magyarországi nemzetiséghez hasonlóan önálló kulturális arculatú (nyelvű) népcsoport. Hasonló elvi alapon áll, de az iskolázás gyakorlatát tekintve eltérő a „tehetséggondozó kollégium”, amelynek példája (volt, mert megszűnt) a Pécs melletti Mánfán működő, a magyar római katolikus és külföldi egyházi támogatással létrejött Collegium Martineum. Az egykori népi kollégiumokat idéző elgondolás szerint a diákotthon szocializáló, a családi nevelés hiányosságait korrigáló intézmény volt, a diákok a térség bármely középiskolájában tanulhattak.



A másik alternatívát leginkább az interkulturális paradigmához közelítő modell-inézmény jeleníti meg, amelyek között a ma is működő szolnoki Hegedűs T. András Alapítványi Középiskolát lehet kiemelni. Ennek programja és gyakorlata a roma és a környezeti kultúra együttműködését tűzi ki célul, és valósítja meg a hátrányos helyzetű cigány és nem cigány, ám hátrányos társadalmi helyzetű diákok célcsoportjaiban. Azaz minden diákot annak deklarálásával iskoláz be és képez különböző szakirányokban – beleértve az érettségít nyújtó képzést is –, hogy programjának része a cigány kultúra és nyelv tanulása (beleértve olyan szimbolikus akciókat, mint iskolai és állami ünnepeken a magyar állami és a cigány himnuszok eléneklése).

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

A Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium olyan magánalapítású szervezet, amely mindmáig szerepel a minisztériumi költségvetésben. Sajátos helyzetet jelez ez a körülmény, nem sok iskola rendelkezik ilyen pozícióval. Szervezése a pécsi térség fiatal szakemberei – 1992–1994 közötti – munkájának gyümölcse. Ilyen nagy és sikeres vállalásokhoz a korszak is szükséges: a rendszerváltás utáni évek eufóriájához kötődik a szervezése. Ma az iskola – néhány éve esti tagozatot is működtet, amit korábban szakmai-elvi indokkal elhárított – diákothonnal, korszerű tornacsarnokkal, sportpályákkal van felszerelve. Diákjainak túlnyomó többsége cigány, bár a bekerülésnek ma már ez nem feltétele. Nemzetközi hírű, sikeres iskola, amely eredeti céljának megfelelően azt reprezentálja, hogy falusi cigány gyermekek megfelelő oktatási feltételek mellett tömegesen juttathatók el a felsőoktatásba.

A szolnoki Hegedűs T. András Alapítványi Középiskola némileg más eszközökkel, és kevésbé attraktív eredményekkel – szélesebb körű és szakmai képzésekre is irányuló tartalommal, és etnikailag vegyesebb diákságával – szintén eredményesen képes működni.

Kérdéses, hogy miért alapítványi iskolák ezek, miért nem terjednek el módszereik, megoldásaik szélesebb körben. Mivel ismereteim szerint módszereik feltárását, továbbvitelét hivatalosan nem szorgalmazzák és finanszírozzák, így csak feltételezhetem, hogy ilyen anyagilag is nagyobb pénzigényű vállalkozásokra nem kívának a kormányzatok áldozni.

Felsőoktatás és pedagógusképzés

A felsőoktatás területén két irányban történtek erőfeszítések: a cigány fiatalok minél nagyobb számú oktatása és a cigánysággal kapcsolatos ismereteknek a tananyagba való bevitelére érdekében. A szociológiai survey-kutatások eszközeivel még kevésbé le-

het kimutatni, ám egyes főiskolákon és egyetemeken évről évre nő a cigány hallgatók száma. Számuk még igen messze van az arányos reprezentációtól, azonban nem lebecsülhető eredmény, hogy egyáltalán megjelentek olyan szakokon, ahol korábban egyetlen cigány hallgató sem volt (tudományegyetemek, jogi, műszaki, informatikai, orvosi képzés stb.). Az oktatásért felelős minisztérium már 1993-ban kezdeményezte roma fiatalok egész csoportjának felsőoktatási továbbtanulásra való felkészítését. A tárca támogatásával felsőoktatási intézmények (az ELTE egyes karai), civil szervezetek (Soros Alapítvány, Romaversitas, Kurt Lewin Alapítvány stb.) évek óta rendszeresen készítik fel cigány fiatalok egész csoportjait a felsőoktatásban való továbbtanulásra.

Az évezred fordulója után az országban számos óvodapedagógusi, tanító- és tanárképző, védőnő, szociális munkás és szociálpolitikus, szociálpedagógus képzést végző intézmény indított kurzust a cigánysággal kapcsolatos ismeretekből, jóllehet ezek látogatása általában nem kötelező, diplomához lehet jutni ilyen ismeretek nélkül is. E hiányosságra a kisebbségi ombudsman jelentése is nyomatékosan hívta fel a figyelmet, különösen hangsúlyozva azt, hogy a leendő pedagógusok nagy hányada elfogadhatatlanul előítéletes a cigánysággal szemben (*Kaltenbach 1998*). Jelentésében azt is megfogalmazza, hogy a cigánysággal kapcsolatos ismeretek hiánya is befolyásolja a hallgatók attitűdjeit.

Jelentős lépés volt, hogy a Pécsi Tudományegyetemen 2000-ben romológia szak indult. Ezzel lehetőség nyílt a cigányság helyzete és kultúrája iránt érdeklődők számára, hogy diplomát kapjanak ezekből az ismeretekből, pár éve doktorképzésre is nyílt lehetőség. Ennek részben szimbolikus jelentősége van: a szakindítással teljessé válik a cigányság nemzetiségként való elismerése. Másrészt gyakorlati jelentőségű, mert – különösen a posztgraduális képzésben – olyan szakemberek szerezhetnek felsőfokú ismereteket és diplomát, akiknek gyakorlati tevékenysége a cigánysággal kapcsolatos.

Tanítóképzést végző főiskolákon (Zsámbék, Szarvas) legújabbán romológia óvodapedagógusi és tanítói szak is indult. Ezek eredményeit még nem ismerjük, azonban legitimálják a felsőoktatásban a cigánysággal kapcsolatos ismeretek egyenrangúságát más tudományos területekkel. A pedagógusok rendszeres továbbképzésében is vannak olyan választható, akkreditált programok, amelyek a cigány kultúrával való ismerkedést biztosítják.

A hátrányos helyzet és iskolai kezelése

Az iskolai szegregáció

A nemzetiségi oktatás magyarországi történelmi hagyományai és gyakorlata, valamint a programokban részt vevők létszámához igazodó finanszírozás elvei alapján is prognosztizálható volt a hivatalosan nem támogatott folyamat, hogy újraéledt, ráadásul legitimitást kapott a cigány tanulók iskolák közötti és iskolán belüli elkülönítése. Nagyobb településekben egyszerűen megoldható ez a fajta szegregáció. Az iskolafenntartó nem köteles minden egyes iskolában cigány oktatási programot



szervezni, még akkor sem, ha ezt a szülők esetleg igényelnék. Jogszerűen járva el, kijelöl egy vagy több iskolát, ahol a rossz szociális helyzetű, tanulási és magatartási problémákkal küzdő és a cigány kisebbségi vagy felzárkóztató programban résztvevő tanulókat oktatja – máris létrejön a szegregált iskola.

Emellett a cigány kisebbségi program támogatását igénybe vevő intézmények a „spontán” lakossági választások eredményeképpen is fokozatosan homogenizálódhatnak. Évtizedes – a szabad iskolaválasztás engedélyezésével egyidejű – az a folyamat, hogy a nem cigány szülők elviszik a helyi iskolából gyermekeiket, ha ott túlságosan megnövekedett a közös osztályba járó cigány tanulók száma. Ennek eredményeképpen is kialakulnak teljesen homogén, cigány tanulókból álló, szegregált iskolák.

Havas, Kemény és Liskó (2001) kutatása azokra az iskolákra irányult, ahol a cigány tanulók aránya eléri vagy meghaladja a tanulólétszám 25 százalékát. Önálló gyógypedagógiai iskolát nem vizsgáltak, azonban a mintába került iskolák egyharmada működtetett külön osztályt a tanulásban enyhén gátoltnak minősített tanulók számára. Minél kisebb tanulólétszámú az iskola, annál nagyobb eséllyel kerültek a cigány gyermekek ezekbe az osztályokba. Ugyanígy azokban az iskolákban, ahol magasabb volt a cigány tanulók aránya, annál nagyobb arányban kerültek cigányok a gyógypedagógiai osztályokba. Az intézmények közötti etnikai szegregáció az esetek többségében intézményi szegregációval járt együtt, tehát intézményi szinten is elkülönülnek a cigány iskolák a többitől.

A cigány tanulók elkülönülése, illetve az elkülönítése a szerzők kemény bírálatának tárgya. Hogyan értelmezzük ezt a jelenséget, hogyan értelmezzük a bírálatot?

A nemzetiségi iskolák esetében az elkülönülést természetesnek tarthatjuk, hiszen éppen a saját etnikai kultúra fenntartására és ápolására hozták ezeket létre – bírálat inkább csak a német iskolákat érte, amelyek a tanulói érdeklődés miatt nem ragaszkodtak következetesen az etnikai szempont érvényesítéséhez. A nemzetiségi iskolákat nem is szokás szegregáltnak minősíteni, ahogyan a többi népcsoport esetében az idézett szerzők sem tették. Más kérdés a cigány iskola, még akkor is, ha létrehozásának, fenntartásának hivatalos célja egyezik a többi nemzetiségi iskoláéval. A negatív minősítés java része a cigány etnikum szociális és kulturális állapotával, s a környező társadalom és a fenntartók erre adott gyakori elutasító válaszával indokolható. Tény az is, hogy miközben a szociológusok világszerte bizonyították a családi iskolázottság és a gyermek iskolai előmenetele közötti összefüggést, a cigány gyermekek esetében az igazgatás ettől eltekintett: deklarált célja a kulturális hagyományok ápolása, amit önálló, tehát elkülönített oktatásban valósítanak meg. Ugyanakkor nem kétséges, hogy az elkülönülés – valójában az általános iskolai nemzetiségi osztályok létrehozása, fenntartása – joga és lehetősége minden magyarországi etnikumnak, így a cigányságnak is.

A nemzetiségi kultúrák vállalása, fenntartása az oktatási rendszer segítségével legitim cél – annak idején az 1993-as törvény elfogadását széles körű szakmai vita előzte meg –, és ha a cigányság nemzetiségnek, etnikumnak minősül, akkor nem lehet megtagadni tőle ezt a szolgáltatást. Ugyanakkor a cigányság rossz és az ország

gazdasági problémáinak növekedésével nagy hányadának egyre rosszabb a szociális és kulturális helyzete, a számukra szervezett külön oktatás valóban a diszkrimináció eszköze lehet.

A szegregáció kérdése az általános iskolával kapcsolatban fogalmazódott meg. Ennek valószínű oka, hogy az érintettek tömegeit az általános iskola szintjén lehet elérni, elméletileg az e fokozaton való sikeres hátránykompenzálás, az iskolai követelményekkel való megismerkedés, megbarátkozás, ezek teljesítése az általános iskola feladata. Az elvi kérdéseken túl az is szerepet játszik a cigány oktatáspolitikának az általános iskolázásra való koncentrálásában, hogy a népcsoport gyermekeinek csak kicsiny, alig látható töredéke jut el középiskolába, különösen érettségig adó, nappali tagozaton szervezett középiskolába. A többség továbbtanulásának kiűntetett útja a szakképzésen át vezet.

A cigány fiatalok szakképzésének problémáját az elmúlt évtizedekben az oktatáspolitikai részéről nem kísérte valódi figyelem. Ebben szerepet játszott az is, hogy a szakképzés a kilencvenes években (a szakiskolákat kivéve) a munkaügyi és nem a művelődési tárcához tartozott, így az oktatásról tárgyalva joggal el lehetett tőle tekinteni. A közömbösséget erősíti, hogy az elitképzés – a cigány értelmiség kinevelése – látványosabb feladat, mint a cigány fiatalok tömegeinek szakmához juttatása.

A nyolcvanas évek végéig az általános iskolát elvégzett roma fiatalok továbbtanulásának legfontosabb útja a szakmunkásképzés volt, amelynek bázisát a szocialista nagyüzemi gazdaság jelentette. Ennek összeomlása maga alá temette a hagyományos szakmunkásképzés jelentős részét is. Ezzel együtt sokszor az itt oktatott szakmai ismeretek is piacképtelenné váltak az új gazdasági körülmények között. Ráadásul a cigányság nagy hányada az ország leginkább elmaradott területein él, ahol a szakmai kínálat kialakítását, a szakmai képzést nehezíti, hogy nincsenek elérhető munkahelyek, szűkös a kereslet az esetleges vállalkozások szolgáltatásai és termékei iránt. Az egyes térségeken általában hiányzó munkalehetőségei miatt erős versenyhelyzetek alakulnak ki, amelyekben a potenciális cigány munkavállalót gyakran diszkrimináció is sújtja.

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

Azt is megjegyezzük azonban, hogy a kilencvenes évek második felében a nagy létszámú fiatal korosztályok helyére csökkenő számú korosztályok léptek, s az isko-



lák nagy része komoly beiskolázási gondokkal küszködött. Ennek kivédésére számos új kezdeményezést indítottak, amelyek közül a cigány fiatalok számára jelentős volt az érettségi gyorsított megszerzése.

Az új évezredbe lépve az általános iskola szintjén komoly erőfeszítések történtek, amelyek a cigányság önálló nemzetiségkénti definíciójára válaszoltak. Bár jogilag eldőlt az alapkérdés, hogy önálló kulturális arculatú etnikumról van szó, látenszen azonban fennmaradt a nézet, hogy a cigányság valójában csupán súlyosan, halmozottan hátrányos helyzetű népcsoport. Amennyiben az első alternatívát fogadja el a kormányzat, akkor a törvényi feltételeknek megfelelően ugyanazt az oktatási szolgáltatást kell nyújtania, mint a többi nemzetiségnek. Amennyiben hátrányos helyzetű gyermekekről van szó, akkor minden iskolai elkülönítés polgári jogokat sért, tehát el kell kerülni. Ahogy a többi nemzetiség esetében, a cigányság vonatkozásában is elfogadható megoldás az önálló osztály, ha ily módon oldható meg a nemzetiségi oktatási tartalmak közvetítése. Ha nem önálló nemzetiség, hanem hátrányos szocio-kulturális helyzetű tanulókat kibocsátó népcsoport, akkor elfogadhatatlan külön osztályokban, önálló iskolákban oktatni őket. Úgy vélem, ez a dilemma fogalmazódik meg a fejezet elején tárgyalt írásokban.

Egy új kezdeményezés

2002 őszén az új oktatási kormányzat rendeletet adott ki az integrált oktatásról és a szakmai segítő hálózatról. A képességkibontakoztatást és integrált oktatást leíró rendelet szerint a hátrányos helyzetűek pedagógiai segítésére vonatkozó kiegészítő normatíva csak abban az esetben vehető igénybe, ha a célcsoportba tartozó tanulók a többi tanulóval együtt kapják meg az előírt pedagógiai szolgáltatást (*A hátrányos helyzetű tanulók ... 2003*).

Az integrációs hálózat pontjai Magyarország leghátrányosabb helyzetű régióiban elhelyezkedő általános iskolák, melyeket első körben pályázati úton választottak ki. Vállalták, hogy az integrált oktatás modelljét kialakítják, és ezt mások számára is adaptálhatóvá teszik. Az intézményeket szakmai tanácsadók segítik helyi modellfejlesztésükben. Az egyes régióban zajló tevékenységek összehangolását régiós központok szervezik, a hálózat teljes működéséért a budapesti központ felel.

Az új intézményfejlesztési modell elsősorban az általános iskolákat célozza meg, bár 2005-től az óvoda és 2008-tól az érettségire felkészítő iskolák is fejlesztési célokká válnak. A hátrányos helyzetű (hh, új fogalommal halmozottan hátrányos helyzetű, hhh) tanulók felzárkóztatását új módszerrel kívánja megoldani. Ennek lényegi eleme, hogy deklaráltnan nem a tanulót, hanem az oktató intézményeket kívánja úgy motiválni, fejleszteni, hogy képesek legyenek a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására. Fontos követelménye, hogy a hátrányos helyzetű tanulók a normál iskolai osztályokban legyenek elhelyezve, a gyerekek vegyes csoportját megfelelő új módszerekkel fejlesszék oly módon, hogy a kimeneti eredmények jelentősen javuljanak.

A feladat finanszírozása is új módszerrel történik: a 2008-ban pályázó oktatási intézmények hátrányos helyzetű iskolásonként évi 60 000 Ft pótlékot kapnak,

2009-től ugyanennyit kapnak a velük foglalkozó pedagógusok is. Ma 1300 oktatási intézmény (a tagiskolákat önálló egységként számolva) vesz részt a programban.

Ebben a koncepcióban és a megfelelő gyakorlatban nem külön elem a cigány etnikum oktatása, illetve a hátrányos helyzetnek az a típusa, amelyet a cigány közösségbe való tartozás jelent (*Arató & Varga 2007*). A hátrányos helyzetet egyéni adottságként, iskolai megjelenését és orvoslását magától értetődő jelenségként, megoldandó feladatként értelmezik. Olyan feladatot jelent, amely egyfelől természetes követelmény (lenne) minden iskolával, tanárral szemben, másfelől elismerik, hogy több szaktudás, nagyobb és megosztott figyelem szükséges a teljesítéséhez. A támogató rendszer nem tesz különbséget abban a tekintetben, hogy aluliskolázott lakossági csoportból érkezett gyerekről vagy gyógypedagógiai intézményből átvett tanulóról van szó.

A multikulturalizmus – amelynek megvalósítását Magyarországon főként a cigánysággal, másutt különböző bevándorolt csoportok gyermekeivel kapcsolatban tűznek ki célul vagy háritanak el – ebben a felfogásban a cselekvések fontos mezője, hiszen a hátrányos helyzetű csoportok gyermekei olyan kultúrák tagjai, amelyek a kultúrát döntően meghatározó csoportoktól különböznek, lemaradásuk éppen ennek a különbözőségnek a következménye. A cigányság nagy hányadát éppen az jellemzi, hogy a családok kultúrája, életmódja, értékrendszere eltér az uralkodó és az iskola által preferálttól, a gyermekek számára gyakran megoldhatatlan problémát jelent a kulturális távolság áthidalása. Ez az iskola keretei között a szabályok és követelmények nem teljesítését jelenti, lemaradásként jelenik meg. A hiányok pótlásához nemcsak sok erőfeszítés, hanem új típusú, a korábbiaknál adaptívabb módszerek is szükségesek. Erre törekedett az új szabályozás. Azonban a multikulturális szemlélet nem a szegénység új filozófiája, hanem önálló kulturális entitások – és nem szubkultúrák! – elismerésén alapul. Talán helyesebb volna ezeket az oktatáspolitikai törekvéseket az egyéni különbözőség iskolán belüli kezelésének módjaként interpretálni, ahogyan azt egy korábbi tanulmányában *Allemand-Ghionda (1995)* tette.

Összegzés

A fentiekben két társadalmi folyamatot és az erre reagáló, ezt irányítani szándékozó kormányzati gondolatmenetet, és ezek megvalósításának útját igyekeztünk végig követni. Mind a kettő a rendszerváltás után gyorsult fel, keresett megvalósításához eszközöket. Mind a kettő legitim, a társadalom valódi folyamataira építő, az ellentmondások feloldását kereső megoldás, mind a kettő régi kérdésekre próbál társadalmilag és törvényileg hatékony választ, megoldást találni. Úgy vélem, örök érvénnyel ez egyiknek sem sikerül – azonban láthatóvá tett egy fontos társadalmi csoportot, a cigányságot, amelynek igényeivel, lehetőségeivel, a nyilvánosság előtti szereplésével a jelenben és a jövőben is számolni kell.

Ez a megoldás arra épített, hogy a cigányság, a roma közösség egyike a magyarországi nemzeti és etnikai csoportoknak: kultúrája, hagyományai, nyelve eltér mind a magyar többségtől, mind a többi nemzetiségtől. Mint ilyen közösség tagjainak, ha a törvények szerint igénylik, saját, nemzetiségi oktatást lehet szervezni. Ez azt az



igényt is jelenti, hogy a cigányság kultúrája éppen olyan figyelmet, tiszteletet érdemel, mint bármely más magyarországi népcsoporté, vállalni, ápolni, fejleszteni kell a nyelvet, és mindazt az értéket, amelyet ez a kultúra és a kultúrát fenntartó népcsoport képvisel. Az oktatást tehát úgy kell fejleszteni, hogy képes legyen kielégíteni a cigány nyelvek és kultúrák rendszeres oktatására irányuló igényeket is.

A másik megoldás a hátrányos helyzetűekre koncentrál: úgy kell fejleszteni, hogy az iskola általános követelményeit hagyományos körülmények között teljesíteni nem képes tanulók együtt haladhassanak a többséggel. Aikre ez a felfogás irányul, azok a (halmozottan) hátrányos helyzetűek, legyen szó cigányról, enyhén fogyatékos diákról, állami gondozottról. A fejlesztés feladata az, hogy a társadalmi és személyes okokból lemaradónak is helye legyen az iskolában, ugyanolyan esélye legyen a teljesítésre, továbblépésre, mint azoknak, akik ilyen gondokkal nem küzdenek. A cigányok többsége ebben az értelmezésben hátrányos, sőt halmozottan hátrányos helyzetű. Az iskolai fejlesztés központi kérdése a felzárkóztatás, hogyan érhetnek el jobb eredményt, hogyan juthatnak befejezett iskolai végzettséghez.

A két megközelítés hosszú történeti múltra tekint vissza, és mindkettő fontos értékeket hangsúlyoz. Az első a kultúra fenntartását és fejlesztését hangsúlyozza, a kultúrának és hordozóinak fontosságát és másokkal való egyenrangúságát hirdeti. A másik a társadalomba való egyenrangú beilleszkedést tűzi ki célul, függetlenül attól, hogy mely társadalmi-kulturális csoportról, rétegről van szó. Az előbbi szerint a cigányság önálló kulturális értékek hordozója, és ekként kíván az egyének számára egyenrangú társadalmi pozíciókat biztosítani. A másik a cigányságot a társadalmilag hátrányos helyzetű csoportok közé sorolja, s a támogatás célja a megfelelő társadalmi helyzetek elérésének biztosítása. Mindkét koncepció mellett szólnak érvek és ellenérvek is. Ha az utóbbi koncepció teljes sikert ér el, megmarad-e a cigányság különböző csoportjainak önálló kulturális arculata? Ha az előbbi koncepció ér el teljes sikert, hogyan profitál ebből a társadalom peremén vegetáló cigányság? Vagy a két koncepciót egyenrangú támogatási formaként kellene szemlélni és megvalósítani? A kérdések megválaszolásához még idő és türelem szükséges.

FORRAY R. KATALIN

IRODALOM

- A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere (2003) *Oktatási Közlöny*, XLVII./20. pp. 3241–3248.
- ALLEMAND-GHIONDA, C. (1995) Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. *European Journal of Intercultural Studies*, No. 6.
- ARATÓ FERENC & VARGA ARANKA (2007) *Együtt tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Pécs, PTE BTK Romológia Tanszék.
- FERGE ZSUZSA (1973) *Társadalmunk rétegződése*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- FORRAY R. KATALIN & HEGEDŰS T. ANDRÁS (2003) *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest, Oktatáskutató-Új Mandátum.
- HAVAS, KEMÉNY & LISKÓ (2001) *Óvodától a szakmáig*. Budapest, FPK-Új Mandátum.
- KALTENBACH JENŐ (1998) *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest.
- RÉGER ZITA (1978) Cigány osztály, „vegyes osztály” – a tények tükrében. *Valóság*, No. 8.