

Gúti Erika

## Romák az oktatásban

*Jelenleg a magyar közoktatás egyik neuralgikus pontja a romák sikertelensége. Ez nemcsak az oktatást, hanem a romák szociális-társadalmi és politikai helyzetét is érinti, és a többség-kisebbség viszonyára is hatással van. A helyzetet súlyosbítja, hogy a szomszédos államokban egyes politikai körök a cigány kisebbséggel kapcsolatban kialakulatlan magyar állami politikát kívánják ürügyként használni saját nemzetiségi politikájukban.*

**B**ár a hazai és a külföldi államok nemzetiségi problémája szerkezetét, a demográfiai adatokat, illetve a kisebbségek történelmét tekintve is más, a nacionalista állampolitikát folytató nemzetek mégis a reciprocitás elvét felhasználva igyekeznek hivatkozási alapot teremteni a magyar kisebbségekkel szembeni korlátozó politikájuk igazolására. Jóllehet a magyar állam liberális politikájának köszönhetően a cigányság kulturális-intellektuális fórumai már az 1970–80-as években kialakultak, társadalmi beilleszkedésük a mai napig mégis megoldatlan, a cigányság alcsoportjai közötti feszültségek pedig tovább súlyosbítják a helyzetet. (1)

### Romák a statisztika tükrében

#### *Demográfiai adatok*

A Szociológiai Intézet 1993-as felmérése szerint az idő tájt félmillió cigány élt Magyarországon. Szaporodásuk ütemét tekintve ma 530–540 ezren lehetnek, 2015-re pedig óvatosságot előjelezések szerint az össznépelességen belüli arányuk 8 százalék körül várható. Noha szaporodásuk üteme csökken, az összlakosság nagyobb mértékben: amíg 1971-ben az ezer lakosra jutó élveszülések száma a cigányoknál 32 volt, az ország teljes lakosságát tekintve csak 15; jelenleg a cigányság esetében ez a szám 29, az összlakosságot tekintve pedig 11. S bár az átlagéletkoruk alacsonyabb, a 15 évnél fiatalabb cigánygyerekek aránya mégis kétszer nagyobb, mint a teljes népelességen belüli 15 évesnél fiatalabbaké, amíg ez a szám az 59 éven felüliek esetében már csak egynegyede az összlakosságé. (Kemény István szociológus adatközlése alapján).

#### *Romák a munkaerő-piacon*

Magyarországon a munkaképes korú roma férfiak 30,8 százaléka, a nők mindössze 17,5 százaléka foglalkoztatott. Minden harmadik cigány tanuló mindkét szülője munkanélküli. A szülők visszakerülési esélyei a munkaerő-piacra egyre kisebbek, ami gyerekek esélyeit és jövőjét is nagymértékben befolyásolja (2): ezért a kormány intézkedés-csomagjaiban a cigányság élethelyzetének javítását tűzte ki célul, amelyben az iskoláztatás kiemelt helyen szerepel.

#### *A cigánygyerekek számszerű jelenléte az oktatásban*

Egy 1971-es reprezentatív felmérés adatai szerint az akkor 20–29 éves romák 26–27 százaléka végezte el az általános iskola 8 osztályát, vagyis a roma fiatalok közel 73–74 százaléka majdnem teljesen analfabéta volt, amíg 1994-re a 25–29 éves korosztályból az általános iskolát végzettek aránya 75 százalékra emelkedett (3), a középiskola első évfo-

lyamára bejutott cigány tanulóknak az általános iskola nyolcadikosaihoz viszonyított aránya pedig 10,6 százalékra (4): a felsőfokú képzésben 0,22 százalékuk vesz részt. (5)

Az 1992/93-as iskolastatisztikai adatok szerint a cigány tanulók 70 százaléka olyan intézményt látogatott, ahol arányuk a 10 százalékot meghaladta, ezen belül 42 százalékuk olyan iskolába járt, ahol arányuk 22 százalék fölött volt. Becsült adatok szerint az úgynevezett speciális intézményekben (= kiegészítő iskolák) a tanulók összlétszámához viszonyítva a cigányság aránya 50 százalékos, tehát ezekben az intézményekben hat-hétszer nagyobb az arányuk, mint a közoktatási rendszer egészében résztvevőké. (6)

### **Az iskolavégzés, a továbbtanulás lehetőségei és akadályai**

#### *Az oktatási rendszer struktúrájából eredő hátrányok*

A jelenlegi közoktatási rendszer hibája az, hogy számos olyan strukturális sajátossággal rendelkezik, amelyek a kisebbségeket vagy az egyes tanulókat hátrányosan érint(het)ik.

Az alapképzés ideje alatt befejezhetetlen a kisebbségi program, ugyanis a program a nyolcadik osztály befejeztével lezárul, holott az új tartalmi szabályozást tekintve az alapvizsgát a tanulók a tizedik évfolyam végén teszik le: vagyis a tanulók többsége befejezetlen kisebbségi programban vesz részt. Másrészt a vizsgáztatás és a kilencedik-tizedik évfolyamos tanulók képzése a középiskolára hárul, ám a cigányok olyan kis számban vesznek részt a középiskolai oktatásban (vagy kimaradnak), hogy esetükben az alapvizsga letétele utáni szakképzés egyre távolabbi cél, s ez a jövőben katasztrofálisan fog hatni iskolázottsági szintjükre és munkaerő-piaci pozíciójukra.

Szükség lenne a kisebbségek sajátos igényeit kielégítő oktatási intézményi modellekre, valamint a cigány oktatási intézmények országos hálózatára, amelyeket a szabad identitás-választás elvének megfelelően alakítanának ki.

A speciális oktatás intézményrendszere a cigány tanulók számára hátrányosan funkcionál, ugyanis a speciális képzés nem kínál semmilyen elhelyezkedési lehetőséget. Ez az intézménytípus a tanulók számára olyan zsákutcát jelent, ahová nem csökkent képességeik miatt, hanem a pedagógus eredménytelensége miatt kerülnek. Legtöbbször a gyerekek „kezelhetetlensége”, a halasztás(ok) és az iskolaéretlenség miatti késleltetett beiratkozás, továbbá a rossz szociális körülmények vezetnek az iskolalátogatás alóli felmentéshez, illetve a speciális oktatási intézménybe való átirányításhoz.

Hiányzik a megfelelő szakmai-szolgáltató rendszer és elégtelen a hátrányos megkülönböztetés felszámolására irányuló oktatáspolitikai. (7) Ezzel kapcsolatban az 1990-es első oktatásügyet érintő program következetlenségére hívnám fel a figyelmet, amely a nemzetiségekkel egy paragrafusba sorolja a cigányokat. „Amíg az előbbieik számára az anyanyelv és kultúra ápolását írja elő az óvodától az általános iskola befejezéséig, addig az utóbbiaknak egyéni vagy csoportos felzárkóztató programokat rendel” (ez megjelenik a NAT-ban is): holott a cigányság anyanyelvi alapon nem értelmezhető nemzetiségként. „Vagyis a cigány felzárkóztató oktatás programja azt a rejtett jelentést hordozza, hogy van egy népcsoport az államban, amely valamilyen oknál fogva lemaradt a többséget alkotó csoporttól. Ennek a népcsoportnak nyilvánvalóan csak egyetlen célja lehet, a többséghez való felzárkózás”. (8) Hasonlóan inkonzekvens az 1995-ben elkészült Cigány Oktatásfejlesztési Program is, amely ismét a hagyományos nemzetiségekkel együtt tárgyalja a cigányság oktatásának problémáját: ugyanakkor figyelmen kívül hagyja a Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium 1992-es kormány-előterjesztésének sarkalatos pontját, nevezetesen a cigány nyelv és kultúra emancipálásáról szóló pontokat. A program új eleme az interkulturális program fejlesztése és támogatása, a szociokulturális helyzet hangsúlyozása, míg az 1992-es program az etnikai-kulturális vonásokat domborította ki. Az 1997-es cselekvési program ismét az 1995-ös program szellemét követte, amennyi-

ben még mindig érezhető volt az a felfogás, hogy az állam nem akar tudni a cigány-problémáról, bár el is tért tőle, hiszen utat engedett az öntudatosodásnak. (9)

### *A nyelvi hátrány*

A rendszerváltás óta ugyanazok a politikai és kulturális jogok illetik meg a cigányokat (10), mint a többséghez tartozókat. Ilyen jog az anyanyelvű oktatáshoz való jog – ezt irányozza elő A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája, amelyet az Európa Tanács 1992. novemberében készített el, és Magyarország is ratifikált, a Hágai Ajánlások, valamint az Országgyűlés által 1993. július 7-én elfogadott, A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól (az 1993. évi LXXXVII. törvény) nyelvhasználatra vonatkozó cikkelye –, amelynek intézményes megvalósítását a cigányok esetében számos tényező akadályozza: nincs modernizált, standard cigány köznyelv, kevés a cigány nyelvet bírók, illetve beásul tanítók száma (11), a cigány szülők hozzáállása az oktatás nyelvének megválasztásához meglehetősen ambivalens, úgy gondolom, ezen a területen hiányzik az egységes és tudatos akarás.

A cigányság egy része funkcionálisan kétnyelvű, ami azt jelenti, hogy eltér a nyelvek használati köre: saját nyelvüket a csoporton belüli kommunikáció céljaira, amíg a másik nyelvet – ez általában a többségi hivatalos nyelv – formális közegben, hivatalokban használják. A megoldást a cigány nyelv modernizációja és standardizációja jelentené: ameddig ez nem történik meg, addig a romák nyelve az oktatás nyelveként nem jöhet számításba, ugyanis egyelőre alkalmatlan a tudományok közvetítésére. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a cigány nyelvet ki kellene szorítani az oktatásból, hiszen az anyanyelven való oktatás a gyerekek kognitív fejlődése szempontjából lényeges, ugyanakkor azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az anyanyelv használatának joga alapvető emberi jog. (Ez a terület sajnos még hiányzik a közoktatásból.)

*A cigány családok egy része úgy véli, hogy a cigány nyelvű iskoláztatás megvalósulása esetén a cigányok társadalmi esélyegyenlőtlensége tovább növekedne, nem jutnának megfelelő szintű és minőségi oktatáshoz, továbbá lehetőségeik a munkaerő-piacon a minimálisra szűkülnének.*

Ezzel szemben a cigány családok egy része úgy véli, hogy a cigány nyelvű iskoláztatás megvalósulása esetén a cigányok társadalmi esélyegyenlőtlensége tovább növekedne, nem jutnának megfelelő szintű és minőségi oktatáshoz, továbbá lehetőségeik a munkaerő-piacon a minimálisra szűkülnének. Ezt különösen az asszimilációra törekvő közösségek gondolják így. Egyébként egy, a cigányság körében végzett reprezentatív felmérés adatai szerint a nyelvvesztés vagy nyelvcsere folyamata a romáknál már alapjaiban érzékelhető:

|                            | nagyszülők | szülők | gyerekek |
|----------------------------|------------|--------|----------|
| csak magyar nyelven beszél | 44%        | 57%    | 71%      |
| mindkét nyelvet használja  | 28%        | 20%    | 17%      |
| csak cigány nyelven beszél | 28%        | 10%    | 3%       |

1. táblázat. (Mészáros-Fóti, 1995)

Természetesen a kérdés teljes körüljárásához hozzátartozik, hogy a kétnyelvűséggel járó gondok a cigányság csak kisebb részét érintik, míg a tanulók nyelvi lemaradása szinte általános. Ennek számos oka van: például az iskola nyelve a középosztály nyelvéhez áll közelebb és a többségi kultúrát kéri számon, az otthon elsajátított nyelvi mintából általában hiányzik az írásbeliséggel való kapcsolat, ugyanakkor a cigányság orális kultúrájához tartozó kulturális-nyelvi tudást az iskola nem értékeli stb.

Emellett további problémát jelent, hogy az iskola nem ad képesítést a cigányok jellegzetes foglalkozásaira, valamint a többség ugyancsak nehezen emészti meg, hogy a cigány kisebbség szociális értékrendje merőben más, mint a többségi nemzet polgáraié (12), ráadásul a romák az oktatási rendszerhez sem hajlandók alkalmazkodni, emiatt érthető módon fogy a többségi társadalom türelme: ezek az akadályok leküzdhetőek lennének, ha a roma szülők és gyerekek viszonya az iskolához gyökeresen megváltozna.

### Megoldási javaslatok, stratégiák

A cigány tanulók sikertelenségében számos probléma ötvöződik, melyek koncentráltan hatnak a tanulók teljesítményére. A diákok többsége többszörösen hátrányos helyzetű, családjuk szociálisan a perifériára szorult, és a többség felől érkező sztereotípiák torzítják egészséges önképüket. Természetesen kérdés az, hogy milyen értékelési mechanizmusok szerint minősítünk valakit cigánynak? Ez a kérdés azért kényes, mert ez ideig a cigány népesség tudományos igényű adatfelvétele és a statisztikai adatok rögzítése kapcsán már többen is rámutattak arra (13), hogy az eljárás a cigány népesség számára méltatlan, hiszen a cigányokra vonatkozó országos reprezentatív mintavételi eljárások során nem a tényleges etnikai hovatartozást, hanem a kérdezők és a megkérdezettek fejében működő klasszifikációs rendszert vizsgáljuk, azaz pszichologizálunk, és a tudományos igényű munkákban szubjektív ítéletekre alapozunk. (Jelenleg ugyanis nem tisztáztuk, hogy milyen kritériumok alapján tartunk valakit cigánynak). A kérdés az, hogy cigány attól lesz valaki, hogy a környezete szubjektív ítélet alapján annak minősíti? Ha igen, akkor a minősítés mechanizmusai mindig módosulni fognak attól függően, hogy az egyén és a társadalom kapcsolata, helyzete miként változik: és amíg a megismerés eszközei csupán a kategorizáció, a sztereotipizálás és az előítéletes megközelítés, addig a mindennapi környezetben nem tudjuk megteremteni a diszkrimináció-mentességet. Ezért olyan kormányzati stratégiára van szükség, amellyel sikerül egy olyan egészséges társadalmi közeget létrehozni, amelyben a származás nem tabu (14), illetve a cigányság pozitív önképének kialakításában nem az egyéni asszimiláció, hanem a saját kultúra megőrzésével való egyenrangú társadalmi beépülés jelent alternatívát. Ezért kemény antidiszkriminációs politikára van szükség, mely az alábbiakat foglalná magában (a teljesség igénye nélkül):

- „a hátrányos megkülönböztetés jelenleginél hatékonyabb tilalmát, a tilalom megszegésének szankcionálását”;
- „a szegregáció és más, hátrányos megkülönböztetésnek minősülő iskolai gyakorlatok megszüntetésének feltételeit biztosítani hivatott célprogramok elindítását”(15);
- annak átgondolását, hogy a pozitív diszkrimináció hogyan illeszthető a nemzetiségi-kisebbségi oktatás logikájába, illetve a kisebbségi jogok védelmét miként lehetne garantálni az oktatásban;
- fel kellene mérni a cigány nyelv és kultúra iránti igényt;
- erősíteni kellene a többségi oktatás multikulturális jellegét (16), amelynek célja a kisebbségi kultúra(k) fenntartása és a multikulturális személyiségfejlesztés, amely más kultúrák elfogadását, értékelését és a többes kulturális háttér elfogadását jelenti, valamint az akulturáció megakadályozását illetően, (17) a nyelv kiemelt szerepet kap, hiszen fontos kultúráközvetítő eszköz és szimbólum, amelyen keresztül a mindenkori oktatáspolitikai toleranciájának mértéke is tükröződik. Tudniillik ha a kormány megadja a jogot a nyelvnek mint oktatási eszköznek a használatára, elismeri azt a kultúrát is, amelyet a nyelv kifejez;
- annak érdekében, hogy a kisebbségek a törvényes jogaikra vonatkozó naprakész információk birtokában lehessenek, biztosítani kell a kisebbségek oktatására vonatkozó döntésekben részt vevő helyi kisebbségi önkormányzati képviselők képzését/továbbképzését;

zését, illetve egy olyan programot kellene indítani, amely a kormány és a kisebbségi önkormányzatok közötti hatékony információ-áramoltatást és véleménycserét szolgálja (18);

– szükség lenne egy széleskörű kampánysorozat elindítására, amelynek célja a magyarországi kisebbségekkel szembeni előítéletek és etnikai sztereotípiák leépítése lenne (19), ez elsősorban a médián keresztül történne;

– ösztöndíj-rendszerű támogatás formájában kell segíteni azokat a tanulókat, akik rossz szociális helyzetük miatt eleve hátránnyal indulnak az iskolában;

– az oktatáspolitikai koncepciók kidolgozásába be kell vonni a roma képviselői szervezeteket is, valamint néhány, a gazdasági életben tevékenykedő szakembert, akik az iskolák képviselőivel közös programot dolgoznának ki a cigányok iskolarendszerű képzése után foglalkoztatásra.

Egyidejűleg a valóban eredményekkel kecsegtető és a megfelelő oktatáspolitikai programterv kialakításához a tanárok, a kisebbség(ek) és a közvélemény között minimum konszenzusra van szükség: de konszenzus minden esetben csak akkor jön létre, ha az ehhez szükséges politikai kompromisszumokat is meg lehet kötni.

### Oktatási modellek, elképzelések, megoldási kísérletek Európában

#### „Esélyegyenlőség az oktatásban”

Mostanában a legtöbb ország oktatáspolitikusait az foglalkoztatja, hogy az oktatásból öröklött hátrány a munkaerő-piacon hatványozottan jelentkezik, illetve az egyének és csoportok életében ez a hátrány további hátrányok (gazdasági és társadalmi) jelentkezését idézi elő, mindemellett végiggondolták azt is, hogy nehéz elejét venni az egyenlőtlenségek nemzedékről-nemzedékre történő könyörtelen öröklődésének. Ezért „Az egyenlő esélyek stratégiája” elnevezésű program keretében kísérletet tettek a társadalmi egyenlőtlenségek-ből származó problémák (egyenlőtlen jövedelem, családi háttér, kultúrához jutás stb.) leépítésére, amelyek alapvetően az oktatásban jelentkező hátrányokból fakadnak. (20) Bár az iskola az egyenlőtlenségek megszüntetésére nem képes, de az esélytelenség átöröklődését a következő generációra gyökereiben elfojthatja. Erre az egyik legalkalmasabb program az írek „integrált megközelítés” elnevezésű módszere, amelynek során anyagi és kulturális ösztönzők kombinációjával serkentik a fiatalokat tanulmányaik folytatására. A hollandok különböző tanórákon kívüli tevékenységekkel segítik a kulturális hátrányok leküzdését az úgynevezett „megnyújtott iskolai nap” kísérletével. Bár a programok példaértékűek, mégis azt a HIVA (21) ajánlást javaslom figyelembe venni a romák képzésére vonatkozóan, amely egy komplex integrált szolgáltatást nyújtana a fiataloknak és szüleiknek. A legfontosabb feladat a hátrányos helyzetű cigány családok/csoportok országos felmérése lenne. Ezt követhetné integrált szolgáltatások keretében a szülők képzése/továbbképzése, a nyelvhasználat „csiszolása”, az orvosi ellátás stb. Természetesen a sikerhez a partnerek munkájának összehangolása és a helyi testületek koordinációja nélkülözhetetlen. Az egyik leghíresebb projekt az amerikai „Head Start” vagy a skóciai „Pilton korai intervenció projekt”, amelyek lényege, hogy a megelőzés a lehető legkorábban elkezdődik, amellyel számos iskolai kudarcot el lehet kerülni, és a szegregációs zsákutcák is kikerülhetők. Ugyanakkor azoknak a jogi szankcióknak is utat enged, amelyek a tanulók minimális végzettséghez jutását hivatottak biztosítani: ez a tanköteleskor emelését jelenti, és a kötelező iskoláztatás ellenőrzését. A tankötelezettség önmagában nem elegendő, azt a tantervi reformokkal kell összehangolni. Ez a tanulással kapcsolatos jogok újragondolását is jelentené, nevezetesen a „második esély” elnevezésű programok kiterjesztését, továbbá az ingyenes és megfelelő segítséghez való jogot stb. Vagyis olyan program vagy intézmény-típus jönne létre – amelyre a hollandiai KMBO (= Kort Middelbaar Beroepsponderwijs: Rövidtávú Középfokú Szakirányú Képzés) a példa –, ahol esélyt kapnának azok a diákok is, akik veszélyeztetettségük miatt és egyéb okokból már háttat fordítottak a tanuláshoz.

*„Az egyenlő bánásmód stratégiája”*

A stratégia célja a diszkrimináció megszüntetése, a normál és a speciális oktatás közötti kommunikációs csatornák létrehozása, illetve a lehetőségekhez mérten a speciális oktatásban tanulmányaikat megkezdő tanulók bekapcsolódásának elősegítése vagy visszasegítése a normál képzésbe.

Az oktatási reformok egyik főszereplője a tanár. Képzésük a társadalmi igények mögött ballag, hiszen a „tantárgyorientált tanárképzésben nem kap kellő figyelmet a társadalmi vagy kulturális különbségek szociológiai és oktatási elemzése.” (22) Mindemellert az iskola és a szülők közötti egészséges partnerkapcsolat kialakítása ugyancsak ösztönzően hathat az egyébként is nagy hátránnyal induló gyerekek iskolai teljesítményére. S bár többen tiltakoznak a családlátogatások visszaállítása miatt, ez a tevékenység mégis meghatározó lehet azokban az esetekben, amikor a szülő(k) nem képesek partnerkapcsolatra. A probléma kezelésében nagy szerepet kapnának a szociális felsőoktatásban végzettek, akik a cigány családok, az önkormányzat és az iskola közötti kommunikáció megkönnyítésének feladatát kitűzve és a viszonyok együttes ismeretében hozzájárulhatnak a problémák kezeléséhez.

*Az érintett iskolák saját belátásuk szerint a kisebbségek számarányának és a problémák mélységének ismeretében elkészítenék a kisebbségek alulteljesítését megelőző, felzárkóztató programjait – ez a magyar helyi tanterveknek felel meg –, melyek eredményéről beszámolót készítenének. A finanszírozás mértéke az elért eredményektől függne – a kiváló eredményt elérők több, míg a kevesebbet felmutatók kisebb mértékben részesülnének pénzügyi támogatásban –, ezáltal az iskolák is ösztönözve lennének a tantervfejlesztésben, miközben a helyi önkormányzat felelőssége is nőne.*

*„Egyenlő eredmények stratégiája”*

A pozitív diszkrimináció politikájának egyik sarkalatos kérdése az iskolaválasztás. Általános az a kép, hogy a hátrányos helyzetből induló tanulók legtöbbször hátrányos helyzetű iskola diákja. Ezeknek az intézményeknek a finanszírozása leginkább akkor lenne hatékony, ha a speciális szükségleteket az iskolák egy általános kritérium-rendszer alapján határozhatnák meg, amely magába foglalná a külső tanácsadást, a tanárok célirányos továbbképzését, a tanulók tanulási folyamatának folyamatos értékelését stb. Így az iskolák önálló stratégiát alakíthatnak ki „saját” célcsoportjaiknak. Az érintett iskolák saját belátásuk szerint a kisebbségek számarányának és a problémák mélységének ismeretében elkészítenék a kisebbségek alulteljesítését megelőző, felzárkóztató programjait – ez a magyar helyi tanter-

veknek felel meg –, melyek eredményéről beszámolót készítenének. A finanszírozás mértéke az elért eredményektől függne – a kiváló eredményt elérők több, míg a kevesebbet felmutatók kisebb mértékben részesülnének pénzügyi támogatásban –, ezáltal az iskolák is ösztönözve lennének a tantervfejlesztésben, miközben a helyi önkormányzat felelőssége is nőne. Ezen a ponton ismét egy kínos/kellemetlen kérdéshez jutottunk. Jelenleg az érintett helyi önkormányzatok, hatóságok az oktatás fejlesztésére fordított állami költségvetésből az állami finanszírozás mellett pótf finanszírozásban részesülnek. S bár az etnikai kiegészítő hozzájárulást elviekben az önkormányzatok a kisebbségi oktatásra költik, számos alkalommal történik meg az, hogy a normatív támogatáson felüli összeget a települési önkormányzatok nem a támogatás céljának megfelelően használják fel, hanem másra költik. (Ezért több kisebbségi intézményvezető is javasolta a törvény módosítását, amely-lyel ellenőrizhetővé válna, hogy a kisebbségi oktatási célra felhasznált összeg valóban célba ér-e). A másik problémát az okozza, hogy jelenleg a cigányságra vonatkozóan nincs egyértelmű és számon kérhető programsomag, ezért a cigány kisebbségi okta-

tásra fordítandó összeg felhasználása szinte ellenőrizhetetlen. Mindezekon túl Kaltenbach Jenő úgy véli, hogy az oktatásban célravezetőbb lenne a központi irányítás, az oktatás újrastrukturálása, hiszen a rendszerváltást követő decentralizáció szétzilálta a szakmai kommunikációs csatornákat, és megyei vagy önkormányzati szinten, középütt befagyaszotta az iskolák és a minisztérium közötti szakmai kommunikációt, bár az oktatás feltételeinek biztosítása továbbra is helyi szinten történne. (23)

### Összegzés

Ezek a stratégiák nem önállóan, hanem egymást kiegészítve gyakorolhatnak nagy hatást azokban az esetekben, amikor a gyerekek hátrányos helyzetük miatt, segítő kéz nélkül kerülnek vakvágányra, illetve a társadalmi előítélet behatárolja társadalmi lehetőségeiket, az iskola pedig a tanulástól elidegeníti és újra és újra mellékvágányra tereli. Remélhetően a megfelelően szabályozott oktatásfejlesztési programjavaslatok a jövőben az eddigieknél pozitívabb eredményeket mutatnak, és valóban csökkentik a hátrányokat. Kivitelezésükhöz a megfelelő szakmai háttér elengedhetetlen.

### Jegyzet

- (1) GLATZ Ferenc, 1992. 45. old.
- (2) KEMÉNY – HAVAS, 1994. In: <http://www.obh.hu/nek/hu/ugyek/okta-2.htm>
- (3) KEMÉNY István, 1996. 71. old.
- (4) KEMÉNY – HAVAS – KERTESI: 1994-es cigányvizsgálatának adata. In: KEMÉNY, 1996. 81. old.
- (5) KALTENBACH Jenő adatközlése. Új Pedagógiai Szemle. 1999/4. sz.
- (6) <http://www.obh.hu/nek/hu/ugyek/okta-2.htm>
- (7) A hátrányos megkülönböztetés definíciója az UNESCO Egyezménye „Az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről” 1964. 11 tvr./1. cikkelye szerint a következő: „A »megkülönböztetés« kifejezésen értendő a fajon, bőrszínen, nemen, nyelven, valláson, politikai vagy bármilyen egyéb véleményen, nemzeti vagy társadalmi származáson, vagyoni helyzeten vagy születésen alapuló minden olyan különbségtétel, kizárás, korlátozás vagy kedvezés, amelynek célja vagy következménye az oktatás terén való egyenlő elbánás megszüntetése vagy akadályozása, nevezetesen valamely személy vagy csoport kizárása az oktatás bármely fajtájában vagy fokozatában való részvételtől; valamely személynek vagy csoportnak alacsonyabb színvonalú oktatásra való korlátozása; stb. Továbbá az »oktatás« szó az oktatás összes fajtáira és fokozataira vonatkozik, és kiterjed az oktatásban való részvétel lehetőségére; az oktatás színvonalára és minőségére, valamint a tanulmányok folytatásának feltételeire.” uo.
- (8) FORRAY, 1998. 53. old.
- (9) FORRAY, 1998. 56. old.
- (10) A cigányok három nagy csoportra oszthatóak. A legnagyobb a magyar cigányok/romungrók csoportja, mintegy a cigányság kétharmada tartozik ide. Hogy a nevéből is sejthető, többségük magyar anyanyelvű, közülük csak néhány csoport beszél valamilyen cigány dialektust. A fennmaradó két csoport az oláh, illetve a román cigányok csoportja, ez utóbbi beásnak nevezi magát. Az oláh cigányok csoportjának Magyarországon a lovári, (lő)kereskedő csoportja a legnagyobb. A beások anyanyelve a román nyelvnek egy archaikus, nyelvújítás előtti dialektusa. Az utóbb említett csoportok a múlt század közepétől az első világháború végéig vándoroltak ki Romániából.
- (11) Jelenleg a pécsi Gandhi Gimnáziumban oktatják a beás és a lovári cigánynyelvet, valamint az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, a Pécsi Tudományegyetemen, a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán, a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán, a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán, illetve a Szegedi Orvostudományi Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán.
- (12) FORRAY, 1998. 4. old.
- (13) lásd: HAVAS – KEMÉNY – KERTESI, 1998. vagy LADÁNYI – SZELENYI, 1998., illetve CSALOG, 1973.
- (14) FORRAY – HEGEDŰS, 1990.
- (15) RADÓ, 2000. 48. old.
- (16) RADÓ, 2000. 48. old.
- (17) KOZMA, 1993. 209–210. old.
- (18) KALTENBACH, 1998.
- (19) FORRAY, 1998. 10. old.
- (20) NICAISE, 2000.
- (21) HIVA (Hoger Instituut voor de Arbeid) intézetben a Leuveni Katolikus Egyetemen készült. Az ajánlásokat összességében lásd: *Európa-melléklet*. Új Pedagógiai Szemle, 2000/1. sz. 113–121. old.
- (22) uo.
- (23) vö. <http://www.obh.hu/nek/hu/ugyek/okta-2.htm>

## Irodalom

*A kisebbségi oktatásban jelentkező visszasságok feltérképezése, elemzése.* <http://www.obh.hu/nekh/hu/ugyek/okta-2.htm>

CSALOG Zsolt: *Etnikum? Faj? Réteg?* Világosság, 1973/1. sz.

CSEPELI György: *Kisebbség.* Kritika, 1996/5. sz. 14–17. old.

FORRAY R. Katalin: *A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában.* Magyar Pedagógia, 1998/1. sz. 3–16. old.

FORRAY R. Katalin: *Nemzetiségek, kisebbségek.* Educatio, 1998/1. sz. 50–66. old.

GLATZ Ferenc: *Kisebbségek Magyarországon.* In: *História plusz.* Europa Institut Budapest, MTA Történettudományi Intézet, 1992. 42–45. old.

*Ha az oktatásban nem történik semmi, remény sincs arra, hogy a diszkrimináció csökkenjen.* KERBER Zoltán interjúja KALTENBACH Jenővel, a kisebbségi jogok országgyűlési biztosával. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/4. sz. 3–11. old.

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

KEMÉNY István: *A romák és az iskola.* Educatio, 1996/1. sz. 71–83. old.

KOZMA Tamás: *Az etnocentrizmus.* Educatio, 1993/2. sz.

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

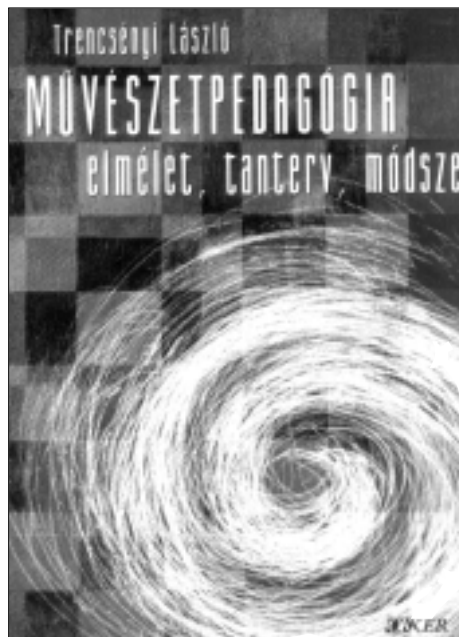
LESZNYÁK Mária – CZAZHESZ Erzsébet: *Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók.* Valóság, 1995/11. sz. 88–95. old.

MÉSZÁROS Árpád – FÓTI János: *Nemzetiségek, kisebbségek a XX. századi Magyarországon.* Regio, 1995/3. sz. 3–34. old.

NICAISE: *Mindenkinek sikerül?* *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/1. sz. 113–121. old.

RADÓ Péter: *Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai.* *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/1. sz. 33–48. old.

SZINGER Veronika: *A magyarországi cigányság nyelvi helyzete oktatási szempontból.* (kézirat) 1997. 18. old.



Az Okker Kiadó és az Osiris Kiadó ajánlatából