

NEMZETISÉGEK, KISEBBSÉGEK

A HAZAI NEMZETISÉGI-KISEBBSÉGI OKTATÁS KÉRDÉSKÖRE az elmúlt négy évben emelkedett ki a problematikát övező érdektelenségből, vált a modernizáció egyik fontos elemévé. A tanulmányban a nemzetiségi-kisebbségi oktatás problémáit előbb két, alapvetően ellentétes szempontból próbálom meg értelmezni, azután bemutatom a jogi szabályozás és finanszírozás helyzetét, végül a nemzetiségi-kisebbségi oktatás statisztikáit vizsgálom meg.

Nemzetiségi oktatás és multikulturális/interkulturális oktatás

Nagy Péter Tibor (1997. II. 558-560) a nemzetiségi oktatást két értelemben tartja vizsgálandónak: a kisebbséghez tartozó személy egyéni lehetőségei és a nemzetiség mint közösség szempontjából. Az első értelmezésben arra irányul a kérdés, milyen iskolázási, következőképpen szociális esélyeket ad a társadalom az egyes népcsoportoknak. A szociológiai megközelítés – bár a hivatkozott, tanulmány terjedelmű szócikkben a kérdés történeti aspektusait tárgyalja – a nyelvvesztés, az asszimiláció törvényszerű bekövetkezését jósolja a modernizáció folyamatában, jóllehet a törvényeken nem természeti, hanem társadalmi törvényeket ér.

A második értelmezés a politika területére irányul. Az 1868-as oktatási törvény „az európai liberalizmus legjobb hagyományaihoz igazodva mondja ki: ‘Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községekben ez okból oly tanító alkalmazandó, ki a községben divatozó nyelveken tanítani képes.’ A nemzetiségek oktatásáról hozott törvények ezt az elvet – egyre több tartalmi és létszámkorlással – napjainkig fenn tartják.

A Trianon utáni Magyarországon – hasonlóan a térség új nemzetállamaihoz – az anyaországokon kívül rekedt nemzetiségek oktatására szerveződtek és maradtak fenn az anyanyelv, a kultúra fenntartását és ápolását célzó önálló iskolák, iskolai osztályok. A második világháború után – a németek kitelepítése, a szlovák-magyar „lakosságcsere” következtében – töredékére zsugorodott a magyarországi nemzetiségek száma, majd néhány éves tiltás után ismét szerveződtek nemzetiségi iskolák.

A nemzetiségi oktatás alapelve, hogy a nemzetállam határai között élő, őslakos, államalkotó népcsoportoknak a formális iskoláztatás keretében is jogot ad anyanyelvük, illetve kultúrájuk egyes elemeinek átörökítésére. Európa egyes országaiban különböző gyakorlatok alakultak ki: van, ahol az (oktatás)politika nem vesz tudomást nemzetiségekről (pl. Franciaország, Németország, Hollandia), a szövetségi rendszerű országokban külön iskolahálózatok alakultak ki (pl. Belgium, Svájc, volt Szovjetunió). Térségünkben az önálló iskola, iskolai osztály a legelterjedtebb. A választást természetesen befolyásolja, hogy mekkora a nemzetiséghez tartozók létszáma, többen vagy szétszórtan élnek, milyen történeti hagyományaik vannak, az infrastruktúra és egyéb adottságok (Kozma, 1993).

A nemzetiségi oktatási felfogás az érintett *népcsoportot* az iskolázásban kollektív joggal ruházza fel. Ezzel olyan hierarchiát rögzít, amelyben elsőbbsége a többségi, domináns nemzetnek (nyelvnek, kultúrának) van, ezt követik az őshonos népcsoportok, a bevándorlóknak ilyen jellegű kollektív jogai nincsenek. Az őshonos és a bevándorló közötti megkülönböztetés természetes ebben a paradigmában, a helyben lakás tartama – amelyhez azért hozzátartozik az is, hogy a népcsoport valamilyen szinten nemzedékeken át képes volt megőrizni identitásának, kultúrájának lényeges elemeit – fontos elem e jogok megszerzésében. A nemzetiséget az oktatáspolitikai elsősorban nyelvcsoporként értelmezi, így nem, vagy csak töredékesen foglalja magába például a vallást, életmódot, továbbá más kulturális elemeket.

A *multikulturális/interkulturális* paradigma más alapelvre épül, nevezetesen az iskolázáshoz, a saját kultúrához való jogot egyéni, állampolgári jogként értelmezi, és – legalábbis elvben – nem tesz különbséget olyan kulturális elemek között, mint honosság, nyelv, vallás, szokások, életmód stb. Ebből az következik, hogy az állam nem szervez szükségszerűen saját iskolát az egyes népcsoportok számára. A saját kultúrához való jog oktatáspolitikai értelmezése azt jelentheti, hogy az iskola mindenki számára megtiltja a vallási szimbólumok viselését, előírja a tornaórát, egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásokon „zárkóztatja fel” az államnyelvet nem beszélőket (mint például Franciaországban).

A multikulturalizmus/interkulturalizmus eszméje, elmélete és gyakorlata azokból az országokból érkezett Európába, amelyek modern társadalmát és kultúráját bevándorlók építették fel (Kanada, Ausztrália, Amerikai Egyesült Államok), azaz az őshonosoknak nem volt és nincsen számottevő hatásuk a társadalom és kultúra formálására (Forray-Hegedűs, 1990; Lesznayák-Czachesz, 1995). Az új bevándorlók, illetve a régebbi bevándorlók közül a színesbőrű, mindenekelőtt a fekete kisebbség integrációjának nehézsége, a polgárjogi mozgalmak és faji zavargások látványossá tették, hogy az olvasztótégely nem működik elég hatékonyan. A korábbi elméletek és várakozások szerint az elvben egyenlő kultúrák „a népek olvasztótégelyében” felolvadva hoznak majd létre egy új minőséget. A multikulturális társadalom elmélete azt feltételezi, hogy az egymással kölcsönhatásban lévő, de főbb jegyeiben önálló és egyenrangú kultúrák közötti interakciók hoznak létre egy jobb minőségű társadalmat. A paradigma fontos eleme, hogy a domináns társadalmi csoportok maguk is felismerjék érdekeltységüket az együttélő etnikai kultúrák közötti viszonyok egyenlőbbé tételében, partnerek legyenek a kisebbségek (öslakosok, feketék, hispanók) öntudatának erősítésében, kultúrájuk megismerésében és elismerésében (Hegedűs, 1996).

Virágkorában, a hetvenes években, a multikulturális oktatás szemléletét áthatotta az a meggyőződés, hogy ha sok és helytálló információt közvetít az iskola a különféle együtt élő kultúrákról, akkor eltűnnek az előítéletek, a rasszizmus, és a különböző etnikumú polgárok kölcsönös tiszteletén, egyenlő esélyein alapuló társadalom jön létre. *Mátrai* (1991) az amerikai társadalomtudományi nevelés történetét bemutatva pontosan érzékelteti, milyen következménnyel járt a minél több ismeret közvetítésére vállalkozó tantárgy(ak)ként értelmezett multikulturalizmus az iskolában (pl. a hagyományos európai mintájú történelmet különféle szociológiák váltották fel).

A multikulturális társadalomkép nyugat-európai elterjedésének hátterében az áll, hogy a gyarmatbirodalmak felbomlását követően munkavállalás céljából vagy nagy nemzetközi konfliktusok nyomán beköltözők sokasága új problémák elé állította az

oktatáspolitikusokat. Nyugat-Európa mind több országában, különösen nagyvárosokban tömegessé és visszafordíthatatlanná vált a népesség etnikai, nyelvi, vallási, antropológiai sokfélesége. Az oktatáspolitiká számára egyik megoldásként a *multikulturális* – Európában inkább az *interkulturális* fogalom használatos – *nevelés* mutatkozott. Célja a kisebbségi etnikumokhoz tartozó tanulók teljesítményeinek növelése, és az etnikumok közötti kapcsolatok javítása egymás kultúrájának kölcsönös megismerése, tisztelete alapján.

A multikulturalizmus/interkulturalizmus, illetve az ilyen szemléletű nevelés elválaszthatatlan az antirasszista, anti-xenofób neveléstől. Míg például a multikulturalizmus kanadai vagy ausztráliai fogalmának lényegéhez tartozik az azonos kultúrkörhöz tartozó fehér népcsoportok (pl. angol és francia ill. angol-ír) együttélésére való nevelés, Európában a paradigma szinte kizárólag a beköltöző, színes bőrű, nem keresztény, kulturálisan a helyi lakosságtól feltűnő módon eltérő népcsoportokat, az új kisebbségeket foglalja magába, akiknek asszimilációja eleve kétségesnek látszik. Magukkal hozott kultúrájuk sorsa, gyermekeik (részint a szülők) iskolázása, társadalmi beilleszkedésük megoldása akkor is a rasszizmus, az idegengyűlölet leküzdését igényli, ha a probléma kezelésének módjával az oktatáspolitiká nem multikulturális/interkulturális szemléletet választja.

Megjegyzendő, hogy a multikulturális/interkulturális nevelési elmélet és gyakorlat, elsősorban legfontosabb célját tekintve, nem minden hozzá fűzött reményit változtat: a társadalmilag is hátrányos helyzetű új kisebbségekhez tartozó gyermekek és fiatalok tanulási teljesítménye nem növekedett a várt mértékben (Allemand-Ghionda, 1995 a, b). A kételkedést fokozza a multikulturalitás fogalmának inflálódása. Egyfelől valamennyi szubkultúrára, kisebbségre kiterjedt, a nemi kisebbségektől a deviáns szubkultúrákig. Ez a vonulat a civil szervezetek, mozgalmak világába vezet el, távol kerül a formális iskolázás kérdéseitől. Másfelől kérdésessé vált, hogy a „hiperkulturalizmus” nem éppen az eredeti céllal ellentétes irányba visz-e: erősíti az etnocentrizmust, negligálja a szociokulturális, hatalmi és egyéb társadalmi tényezők szerepét.

Ma inkább az identitások összetettségéről beszélnek, azaz arról, hogy minden egyén egyszerre többféle viszonylatban, kapcsolódásban, szerepben határozza meg önmagát, egyidejűleg lehet többségi és tartozhat különböző kisebbségi csoportokba is. A nevelés szerepét abban látják, hogy ezen felismerés alapján tanítson meg kommunikálni és együttműködni (Forsay, 1997).

A *nemzetiségi oktatás* – ahogyan ez Magyarországon évszázada kialakult – tág értelemben besorolható a multikulturális/interkulturális oktatás fogalmkörébe, de nagyon fontos szempontból különbözik is attól: csak őshonos és csak nyelvi kisebbségekre terjed ki, olyanokra, amelyek társadalomban való elhelyezkedésük és kultúrájuk főbb vonásait tekintve lényegében nem különböznek az ország többségi lakosságától. A nemzetiségek közösségként, kollektív jog alapján ápolhatják nyelvüket és kultúrájukat az iskolarendszerben, és pedig optimális esetben saját, elkülönült szervezeti egységekben. Társadalmi érték a nemzetiségek saját kultúrájukhoz való joga.

A *multikulturális/interkulturális oktatás* alapja elvben a társadalomban élő valamennyi népcsoport tagjaira – a többségére is – kiterjedő emberi, állampolgári jog a kultúra megőrzésére és mások általi tiszteletére. A kulturális elemek ápolásának, átörökítésének optimális szervezeti megoldása az etnikailag (kulturálisan, vallásilag

stb.) heterogén csoport (osztály, iskola), mivel a kultúrák interakcióját az ilyen szervezeti megoldások biztosítják. Társadalmi értékévé vált a kultúrák sokfélesége.

A cigányság oktatásában azt kell szem előtt tartani, hogy őshonos etnikai kisebbséget alkot, de – szemben a nemzetiségekkel – többsége magyar anyanyelvű. Saját anyanyelvi írott nyelvének szabályai nem kristályosodtak ki, s nincsen anyanyelvi. Antropológiailag a többségtől eltérő. Társadalmi esélyeiket és egyes kulturális sajátosságait tekintve jelentősen különböznek az ország lakosságának többségétől – beleértve a többi kisebbséget, tehát magányos kisebbség –, ráadásul létszáma nagyjából azonos az összes többi nemzetiség együttes számával. Az oktatáspolitikai a rendszerváltásig kizárólag társadalmi peremcsoportként volt hajlandó definiálni és kezelni a cigányságot, s e tekintetben a hivatalos politika csak 1990-ben változott meg. Bár megtörtént iskolázásuknak a nemzetiségi oktatással azonos támogatási és finanszírozási rendbe való helyezése, de hiányzott az az elméleti keret, amely egységre ötvöztes volna a nemzetiségek és a cigányság oktatását.

A multikulturális/interkulturális paradigma alkalmasnak tűnt a cigányság helyzetének értelmezésére. Ám az egyik globális magyarázó elvet (nemzetiség, kollektív jogok, kulturális autonómia) egy másik globális magyarázó elvvel (etnicitás, multikulturalitás, egyéni, állampolgári jogok) csak ellentmondások árán lehet összeegyeztetni. Ezen ellentmondások közül itt csak egyet emelek ki: a magyar multikulturalizmus mindvégig figyelmen kívül hagyta a bevándorlókat. Romániából érkezett magyar bevándorlókra irányult ilyen szempontból eleinte csekély figyelem (Szabó, 1993), de nem foglalkozott például a Kínából beköltöző családok, gyermekek iskolázásának problémáival. Ez természetesen következett a nemzetiségi oktatáspolitikai szemlélet szelleméből és tradícióiból.

Ugy látom, a nemzetiségi-kisebbségi oktatás 1994-1998 közötti története ennek az ellentmondásnak az elmosása vagy feloldása körül zajlott. A folyamat 1998-ban nem zárult le, de határhöz érkezett annyiban, amennyiben elkészültek azok az oktatáspolitikai dokumentumok, amelyek a *Nemzeti alaptanterv* (NAT) 1998. őszén tervezett bevezetésére megkíséreltek koherens szemléleti keretet kidolgozni.

Jogi szabályozás

Az Alkotmány államalkotó tényezőnek ismeri el a Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségeket, garantálja részvételüket a közéletben, anyanyelvük használatát, az anyanyelvű oktatáshoz való jogukat.

Az oktatásügyet érintő első törvény, amely a rendszerváltás után az új alkotmány szellemében született, a helyi önkormányzatokról szól (1990). Rendelkezett az önkormányzatok felelősségéről az oktatásban, ezen belül a nemzetiségi oktatásról is, s az utóbbihoz külön kiegészítő forrást rendelt. Jelentős újdonsága, hogy a nemzetiségekkel egy paragrafusban sorolja fel a cigányságot. A különbség a nemzetiségek és a cigányság oktatásában, hogy míg az előbbieket számára az anyanyelv és a kultúra ápolását írja elő óvodától az általános iskola befejezéséig, az utóbbiak számára az egyéni vagy csoportos felzárkóztató programokat rendel. Ez a kettősség – a cigányság valamiképpen hasonlít a nemzetiségekhez, ugyanakkor el is tér tőlük – magán viseli az előző évtizedek szellemét, amelyeknek oktatáspolitikája nem akart tudni a cigányságról, mint saját kulturális arculatú népcsoportról; de enged az öntudatosodó, önmagát egyre határozottabban szervező és képviselő cigányság és az őket tá-

mogató nem cigány értelmiség nyomásának, amely szerint demokratikus Magyarország nem képzelhető el úgy, hogy egy markáns őshonos népcsoportot kiszorítson a nemzetiségieknek jutó elismerésből, tiszteletből és támogatásból.

A *kisebbségi törvény* megalkotásának folyamata és 1993-ban való hatályba lépése egy vita végét jelentette: a nemzeti és etnikai kisebbségeknek közösségi jogot, kulturális autonómiát adott, ugyanakkor a személyi elvű (perszonális) jogot az identitás szabad választásában. A törvény címében és szövegében egyaránt „a nemzeti és etnikai kisebbségek” jogairól szól, és nem fogalmazza meg, hogy a két jelző külön-külön melyik népcsoportra vonatkozik. Nyilvánvaló, hogy az „etnikai” kifejezés a cigányságra utal. Nemcsak a köznyelvben elterjedt, nyelvileg hibás eufémizmus tanúskodik erről („az etnikum”), hanem az elfogadott nyelvek sora is.

A kisebbségi törvény az alábbiakat sorolja fel, mint a kisebbségek által használt nyelveket: bolgár, cigány, görög, horvát, lengyel, német, örmény, román, ruszin, szerb, szlovák, szlovén és ukrán. Bár a törvény szerint magát a felsorolásban nem szereplő kisebbséghez tartozónak tekintő 1000 választópolgár kérelmezheti kisebbségként történő elismerését, ilyen kérelem 1997-ig nem történt.

Az 1993-ban hatályba lépett közoktatási törvény – visszautalva a kisebbségi törvény előírásaira – akként rendelkezik, hogy a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek, tanulók (a szülők döntésének megfelelően) anyanyelvükön, illetőleg anyanyelvükön és magyarul, vagy magyar nyelven részesülhetnek óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban, valamint kollégiumi nevelésben.

A kisebbségekről szóló törvény ugyanakkor kimondja azt is, hogy a cigány gyermekeket és tanulókat felzárkóztató oktatásban lehet részesíteni. Az ellentmondásokat (vagy kiforratlanságokat) sem akkor, sem azóta nem sikerült megoldani.

Szűdi (1996) rendszeres és alapos áttekintésben veszi szemügyre, értelmezi a két törvényt. Elemzésének hangsúlyos része a *kisebbségi önkormányzatok* szerepe az oktatásügyben. A nemzeti és etnikai kisebbségek kulturális autonómiájának – a kollektív jogok törvénye szerint – testet kellett öltetniük a végrehajtó szervekben is. A törvény általános elvei a kisebbségi önkormányzatoknak az oktatásügyben jelentős szerepet biztosítanak, a részletekben azonban nem szabályozzák e testületek szerepét, jogköreit. A jogi szabályozás szelleme azt sugallná, hogy a kisebbségi önkormányzatok iskolafenntartók legyenek. Ezt jogszabály nem zárja ki, de az önkormányzatokat a finanszírozás rendszere nem is bátorítja. A másik lehetőség, hogy a létrejött kisebbségi önkormányzati rendszer valamiképpen formalizálja a nemzetiségi-kisebbségi oktatás szervezését, akár kezdeményezőként – a közoktatásról szóló törvény szerint legalább nyolc szülő egybehangzó nyilatkozata szükséges nemzeti-szebbségi oktatás szervezéséhez –, akár ellenőrző szervként: mire költi az oktatási-nevelési intézmény a programra szánt támogatást, ami különösen a cigány gyerekek, tanulók számára szervezett programok finanszírozása esetében kétséges, s időnként felmerülő viták forrása.

Szűdi elsősorban a kisebbségi önkormányzatok hiányos személyi és dologi feltételeinek tulajdonítja, hogy nem élnek törvényes felhatalmazásaikkal. Hasonlóan érvel a Kormánynak az Országgyűlés számára készített beszámolója a nemzeti és etnikai kisebbségekről (1997), amely a kisebbségi önkormányzatok helyét, szerepét tartalmában és terjedelmében a „helyzet” éppoly súlyú elemének tekinti, mint például a demográfiai, az anyanyelvi stb. tényezőket: a beszámolónak sem nem forrásaként, sem bírálójaként nem tünteti fel a kisebbségi önkormányzatokat (a szerb országos

kisebbségi önkormányzat kivételével, amely a beszámoló szerint indoklás nélküli ellenvéleményt jelentett be). De hivatkozhatok a közoktatás helyzetéről szóló jelentésre is (1996), amely egyszerűen figyelmen kívül hagyja ennek a jogintézménynek a létrejöttét.

Valójában a kisebbségi önkormányzatiság – legalábbis, ami az oktatásügyet illeti – nem ágyazódott bele eléggé mélyen az önkormányzatiság rendszerébe. Kormányzati szinten létezik együttműködés – legalábbis egyeztetés – az országos kisebbségi önkormányzatok oktatási szakembereivel (a Kisebbségi Oktatási Bizottság a művelődési és közoktatási miniszter tanácsadó szerve, az Országos Köznevelési Tanács a kisebbségek képviselőit is kooptálta). A valódi együttműködés azonban hiányzik – ezt bizonyítják a megújuló panaszok a nemzetiségi-kisebbségi oktatással járó külön feladatok finanszírozására szánt kiegészítő normatíva felhasználásának ellenőrzetlenségéről. Az 1997-ben napvilágot látott kormányzati cselekvési program a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) feladatává teszi, hogy a cigány gyermekek és tanulók felzárkóztatási, oktatási-nevelési programjait egy éven belül vizsgálja meg, különös tekintettel a felhasználás mikéntjére. Még elméletileg sincsen tisztázva az a kérdés, hogy a kimenet-szabályozásra áttérő oktatásirányítás ebben a kérdésben miért tesz kivételt, miért tér vissza a kézi vezérlés technikájához.

Azoknak a nemzetiségeknek és etnikai kisebbségeknek az oktatásáról, amelyek az itt áttekintett időszakban a formális iskolarendszerbe nem fértek bele, egyik vizsgált dokumentum sem beszél. Például az örmény, ruszin stb. nemzetiségi oktatás a vizsgált időszakban főként vasárnapi iskolák keretei között folyt, valahol a törvényesség és a törvényen kívüliség határai között.

Szüdi tanulmányában rendre megkerüli a cigány felzárkóztató program kérdését, amely pedig mind nagyságrendjét tekintve, mind tartalmilag egyik alapvető pontja a nemzetiségi-kisebbségi oktatásnak. A szakértő két törvény pontról pontra történő összehasonlítása során bizonyítja, hogy a közoktatásról szóló törvény apróbb – később kijavított – következetlenségei ellenére rendkívül tisztán, áttekinthetően felépített rendszer, amelynek minden pontja szervezeti megoldásokat ad a kisebbségi törvény általánosabb előírásaira. A logikus rend arra épül, hogy az Alkotmány garantálja a nemzeti kisebbségek anyanyelvi, nyelvhasználati jogait, s a kisebbségekről szóló törvény kimondja, hogy a nyelvi és a kulturális jogokat intézményesített formában kell az oktatásban biztosítani. A közoktatásról szóló törvény mindezt – mint már említettem – az óvodák, iskolák, diákotthonok szintjén fogalmazza meg, kimondva, hogy a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek, tanulók – a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvényben meghatározott módon – anyanyelvükön, illetőleg anyanyelvükön és magyarul, vagy magyar nyelven részesülhetnek óvodai nevelésben és oktatásban, illetőleg kollégiumi nevelésben.

A szabályozásnak ezt az egymásra épülő világos rendjét a kisebbségi önkormányzatiság átgondolatlanságai (kisebbségi törvény) zavarják ugyan, de ezek a zavarok a személyi és dologi feltételek javításával csökkenthetők. A *cigány felzárkóztató programok* azonban annyira nem illeszkednek bele ebbe a logikába, hogy Szüdi nem is vesz róluk tudomást. Valóban a *felzárkóztatás (régebbi jól ismert kifejezés: a korrepetálás)* nem illeszkedik a nemzetiségi oktatás szellemiségét kifejező jogi keretek közé, mivel a társadalmat és az egyént egy másik nézőpontból, más paradigmából közelíti meg.

A nemzetiségi oktatás az *anyanyelvre épülő identitásból* indul ki, emellett többé vagy kevésbé tekintetbe veszi a nyelvcsoporthelyi, illetve anyaországi történeti és kulturális hagyományait. Ez az elv a nemzetiséget a magyar nemzet(iségtől) nyelvében, folklórájában, részben történeti hagyományában eltérő, de társadalmilag egyenrangú népcsoportokként szemléli. Az oktatásban világos cél lehet az anyanyelvi kompetenciák és meghatározott külön tananyagok megfelelő szintű elsajátítása. Ebben az összefüggésben a felzárkóztató oktatás, különösen „*a cigány felzárkóztató oktatás*” fogalma azt a nem is igen rejtett jelentést hordozza, hogy van egy olyan népcsoport Magyarországon, amely szabadon választott identitását a másoktól való *lemaradásban* határozza meg. E népcsoport számára szervezett kisebbségi oktatásban a cél nyilvánvalóan csak a felzárkóztatás lehet, azaz az iskolai követelmények teljesítése (amely más népcsoportok számára magától értődő követelmény).

A *cigányságra irányuló oktatáspolitiká* a kilencvenes években megpróbálta összeegyeztetni a cigányság iskolai sikerességének erősítését a cigányság, mint kultúrahordozó népcsoport (kvázi nemzetiség) fogalmából eredő követelményekkel. *Radó* (1997) jelentésében idézi a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1992-es kormány-előterjesztését, valamint az 1995-ben elkészült Cigány Oktatásfejlesztési Programot. Az utóbbi az általánosabb célú Kisebbségi Oktatásfejlesztési Program részeként készült el, azt a szándékot mutatva, hogy a cigányság oktatásának problémáit a hagyományos nemzetiségekkel együtt, a nemzetiségi-kisebbségi oktatás keretében tekintse át és rendezze. Az 1995-ös cigány oktatási program majdnem minden pontjában fenntartja, de rendszerezi, és az oktatási rendszer minden szintjére kiterjeszti az 1992-es előterjesztésben foglalt – csak töredékesen megvalósult – preferenciális célkitűzéseket és tevékenységi területeket. Ezeknek egyik csoportja a cigány gyermekek és fiatalok felzárkóztatását, tehetséggondozását célozza, másik csoportja a cigányság kultúrájával kapcsolatos ismereteket kívánja a felsőoktatásban, mindenekelőtt a pedagógusképzésben meghonosítani. Tartalmilag azonban lényeges különbség mutatható ki a két program között: az 1992-es program pontjainak fele (három pont) a cigány nyelv és kultúra „emancipálására” vonatkozik (ciganológiai ismeretek a pedagógusképzésben, ciganológiai tanszékek létesítése, cigány nyelvű tankönyvkiadás). Az 1995-ös programból ezek a pontok hiányoznak, illetve általánosságban mozognak (tankönyvek különböző cigány oktatási programokban, pedagógusképzési és egyéb felsőoktatási programok támogatása). Új elem viszont az interkulturális programok fejlesztése és támogatása. Az 1992-es program általános szemlélete a cigányság etnikai-kulturális vonásait hangsúlyozza, oktatását a nemzetiségi oktatásához közelíti. Az 1995-ös programban a cigányságnak inkább a szociálisan, szociokulturálisan hátrányos helyzete kap hangsúlyt. Az interkulturális oktatás programba emelése az egyetlen közvetlenül kulturális elem, a multikulturális paradigma hatását mutatja. Az 1997-es kormányzati cselekvési program oktatáspolitikai intézkedései szellemükben inkább az 1995-ös programhoz állnak közel, anélkül azonban, hogy megőrizték volna annak átgondolt, logikus rendszerét.

A kormányrendelet mellékleteként megjelent *Nemzeti alaptanterv* (1995) 260 oldalából másfél oldal jut „a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elveire”, egy rövid bekezdés a „cigány felzárkóztató oktatásra”. Ennek lényege: „célja, hogy elősegítse a cigány tanulók számára a NAT-ban, illetve a helyi tantervben szereplő, a tanulók korcsoportjának megfelelő követelmények teljesítését”. Valószínű, hogy nem lett volna a NAT kompetenciáját vagy alkotóinak energiáit meghala-

dó feladat az egyes műveltségi területeken – ahogyan az anyanyelv és irodalom műveltségi terület ígéri, bár nem tartja be – megfogalmazni azokat a pontokat, ahol a nemzetiségi oktatásban résztvevők eltérő tananyagot tanulnak és eltérő követelményeket teljesítenek. A feladatot a cigány felzárkóztató program tette nézetem szerint eleve reménytelené. A nemzetiségi oktatás hagyományos értelmezésben jól befért volna a NAT keretei közé, de a cigány felzárkóztató oktatás csak azt a többletet tette volna hozzá: mindezt meg kell tanítani a cigányoknak is.

Az ellentmondások feloldása érdekében a NAT „sajátos elvei közé” új elemként került az ún. *interkulturális oktatás*, amely lehetővé teszi, hogy „a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók együtt sajátítsák el az adott kisebbség népszerű és műveltségi anyagát és – a szülők igényeinek megfelelően – a kisebbségi nyelvet”. Ez a lehetőség lépést jelent az interkulturális paradigma érvényesítése felé, amelyben lehetőséget ad a kultúrák szervezett találkozására, tanórán belüli interakciójára. A másik újdonság, hogy a cigány felzárkóztató program „tartalmazhatja valamely *cigány nyelv oktatását* is a nyelvoktató oktatási típus követelményeinek megfelelően”. A cigány nyelv oktatásának engedélyezése a másik irányba visz, közelíteni kívánja a felzárkóztatást a nemzetiségi oktatáshoz.

A cigányság nem értelmezhető anyanyelvi alapon nemzetiségként, de asszimilálódni nem akar (nem engedjük). Társadalmunk egyik súlyos problémája, hogy iskolázottságuk, képzettségi szintjük, ennek következtében társadalmi esélyeik is messze elmaradnak az országlakók többségétől.

A helyzet tisztázásában segítene, ha nem egyetlen logikus rendbe helyezik a megoldandó kérdéseket, s a szociális és a nemzetiségi problémákat például nem az oktatásiügy területén, hanem attól különválasztva kezelik. (Még csak találgatni sem tudom, hogy az alig rejtett – pozitívnak szánt – diszkrimináció ellen akkor és most miért nem tiltakoznak a cigányság állampolgári, jogvédő szervezetei.)

A lemaradokat – történjen a lemaradás személyes okokból, a szociokulturális háttér következményeként, vagy mindezzel együtt befolyásolja akár az etnikai hovatartozás is – támogatni kell abban, hogy leküzdjék hátrányaikat. Am ez legfeljebb elméleti értelemben lehet nemzetiségi-etnikai kérdés, ahogyan például Nagy (1977) megfogalmazta: szociológiailag vizsgálható, hogy egyes népcsoportok tagjai meddig jutnak az iskolarendszerben és a társadalomban. Erről az alapról fogalmazhatók meg azok a pontos célok, hogy egyik vagy másik nemzetiség, népcsoport, etnikai kisebbség a társadalom bizonyos szegmenseiben milyen mértékben képviseltesse magát. A „*numerus clausus*”-t ilyenfajta negatív diszkriminációként ismerjük a magyar történelemben, de nemzetközi (és persze hazai) példák voltak a pozitív diszkriminációra is. A negatív és pozitív (*affirmative action*) diszkriminációt a különböző társadalmak az egyes népcsoportoknak a felsőbb társadalmi rétegbe jutását gátolandó vagy elősegítendő szervezik, következképpen rendszerint csak a felsőbb iskolai fokozatokban érvényesítik. Szempontunkból azonban ennél fontosabb, hogy ezek „akciók”, „programok”, nem pedig az akárhogy meghatározott nemzeti oktatáspolitikai tartalmi kérdéseit érintő intézkedések.

A multikulturális/interkulturális szemlélet szerint az oktatási rendszerben a különböző (etnikai) kisebbségeket azonos tisztelet és védelem illeti meg mind egymástól, mind pedig a többségtől. A kisebbségeknek nem a többségi kultúrához való „felzárkózása” a kívánatos cél, hanem egyenrangú társadalmi integrációjuk, amelyben fontos szerepet kap az, hogy a többségi társadalom ismerje és tisztelje a kisebbségek kultúráját.

ségi kultúrákat. A mindenkori kisebbség – bármiben mutatkozzék is meg kisebbségi mivolta – gyengébb a többségnél, ezért az esélyegyenlőség elérése érdekében többlet-támogatásra van szüksége. A fő cél, a több kultúrára és a több kultúrából építkező organikus társadalom indokolja a ráfordítást.

Ez a szemlélet nem ad elsőbbséget – még kevésbé önállóan szervezett (szegregált) oktatást – a nyelvükben elkülönülő kisebbségeknek, és a nyelvi különbségeket az általános kulturális különbségek egyikeként (esetleg legfontosabbikaként) szemléli. Az egyes kisebbségi csoportok különböző, némelyikük vagy mindegyikük hátrányos társadalmi (oktatási) helyzetét a kisebbségi sors jellemzőjének tekinti, és értékékként tételezi az egyenlő esélyeket, küzd a diszkrimináció különböző formái ellen.

A multikulturális/interkulturális paradigma elvileg lehetőséget ad arra, hogy a cigányság nemzetiségi (anyanyelv, kultúra) és szociális problémáit egységes rendszerben szemlélni és kezelni lehessen. Ebbe a keretbe beférnének azok az etnikai és egyéb csoportok is (bevándorlók, olyan kis lélekszámú csoportok, mint a rutén és a lengyel), amelyek kis létszámuk, szétszórtságuk vagy jogi akadályok miatt az oktatásban valószínűleg a jövőben sem rendelkeznek majd önálló szervezetekkel. Ám ennek az ára az volna, hogy szakítani kellene a történetileg begyökerezett, hagyományos nemzetiségi oktatási szemlélettel. Ebbe az irányba mutat a NAT fent említett újdonsága (interkulturális oktatás).

A másik lehetőség az volna, ha a *nemzetiségi oktatás* elvét általánossá téve minden nemzeti kisebbség gyermekei – ha legalább nyolc gyermek szülője kívánja – azonos szerkezetű programokban vehetnének részt (anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató). Ebből az következik, hogy a cigányság oktatásában is a nemzetiségi csoportok, osztályok, iskolák szervezését kellene támogatni. Így viszont a *felzárkóztatás, mint a cigányság nemzetiségi programja* elveszítené létjogosultságát. Egyéb következménye az lenne, hogy más nemzetiségekhez hasonlóan meg kellene szervezni a felsőoktatásban – legalább – a pedagógusképzést az óvodapedagógustól az egyetemi szintig, továbbá a *felzárkóztatást más logika szerint* kellene kialakítani.

Finanszírozás

A nemzeti-kisebbségi oktatást a költségvetés kiegészítő normatívával külön támogatja. A támogatást a lakóhelyi önkormányzat kapja a nemzetiségi-kisebbségi oktatás finanszírozására (1. sz. táblázat). A cigány felzárkóztató oktatás esetében 1997-ig az MKM Kisebbségi Főosztályához elküldött program igazolta azt, hogy egyáltalán működik ilyen program az óvodában, iskolában. Az inkább formális, mint tartalmi szempontokat mérlegelő engedély arra szolgál, hogy számvevőszéki ellenőrzés esetében igazolni lehessen a jogosultságot.

A normatívát kiegészíti az MKM költségvetési fejezetében a nemzetiségi-kisebbségi oktatás fejlesztésére szánt előirányzat, amelyből programok indításához, kísérletekhez adnak egyedi támogatást. Az MKM költségvetési fejezetében szerepel a *Gandhi Közalapítvány*, amely fő feladatákként a dél-dunántúli beás cigány gyerekeket beiskolázó pécsi Gandhi Gimnázium fejlesztését szolgálja. A *Nemzetiségi és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány* az oktatáshoz ösztöndíjak adományozásával járul hozzá. Fontos feladatot lát el a *Soros Alapítvány* a cigány oktatási programok támogatásával, ösztöndíjak adományozásával.

1. sz. táblázat. A nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás kiegészítő normatív támogatása

	1995 fő/Ft	1996 fő/Ft	1997 fő/Ft	1998 fő/Ft
Alapfokú oktatás	-	-	-	-
Nemzetiségi nyelv oktatása	-	-	-	-
Óvodai	5 500	8 100	19 500	23 000
Általános iskolai	16 500	18 900	23 000	24 500
Nemzetiségi+ kéttannyelvű	-	-	23 000	27 000
Cigány felzárkóztató	-	-	-	24 000
Cigány napközis	-	-	3 000	7 600
Cigány diákotthon	-	-	-	10 000
Kis települések nemzetiségi	-	-	18 000	20 000
Középiskola (gimnázium)	-	-	-	-
Nemzetiségi nyelv oktatása	16 500	25 800	23 000	24 500
Szakképzés	-	-	-	-
Kiegészítő normatíva	-	18 900	23 000	24 500

(Forrás: költségvetési törvények és Népszabadság, 1998. III. 4.)

Az önkormányzatok közoktatási célú normatív támogatása 1994-ben 95721,1 millió forint volt, ebből 1880,6 millió forint jutott a kisebbségi oktatás támogatására. 1997-ben 166541,1 millió forint volt a teljes közoktatási normatív támogatás, ebből 3246,8 millió forintot kaptak az önkormányzatok a kisebbségi oktatásra (MKM adatok).

A finanszírozásnak két neuralgikus pontja van. Az egyik a hagyományos *nemzetiségi oktatást* érinti. Az anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató típusok ugyanis egymástól igen különböző mértékű megterhelést jelentenek az iskolák, a pedagógusok és természetesen a tanulók számára is. A kívánatos az lenne, ha a nemzetiségi oktatásban résztvevők anyanyelvi szintű nyelvtudást sajátítanának el a nemzetiségi oktatás első, de legalábbis második típusában. A valóság viszont az, hogy a nemzetiségi oktatás túlnyomó részt a nyelvoktató programok keretében folyik (2. sz. táblázat). Ennek egyik legfőbb oka az asszimiláció és a nyelvvesztés előre haladottsága, amely mindegyik magyarországi nemzetiségre érvényes. A nemzetiséghez tartozó gyerekek túlnyomó többsége családjá ősi nyelvét idegen nyelvként tanulja, amely ráadásul versenyben áll jobban konvertálható nyelvekkel, illetve jobban konvertálható tananyagokkal (Forray, 1993). Emellett hozzájárul az is, hogy kevés a nemzetiségi tanár, s az iskolák sincsenek abban a helyzetben – gyakran amúgy is sok gonddal küzdő kisiskolákról van szó –, hogy kvalifikált nemzetiségi nyelvű tanárokról gondoskodjanak. Ezeknek a tényeknek az ismeretében igen erős az ellenállás a közigazgatás részéről újra és újra megfogalmazódó, a kiegészítő normatíva oktatási típusok szerinti differenciálására tett javaslatokkal szemben. A nyelvoktató típus támogatásának csökkentése ellehetetlenítené a nemzetiségi oktatást szinte mindegyik kisebbség esetében (a német kivételével).

2. sz. táblázat. A nemzetiségi oktatás

	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
Nemzetiségi iskolák összesen	345	359	371	374	371
Tannyelvű	25	25	28	29	26
Két tanítási nyelvű	46	50	51	52	59
Nyelvet oktató	313	329	359	361	357
Nyelvcsoportok	3049	2953	3303	3259	3475
Tanulók összesen	46166	48255	48712	49679	49821
Nyelv					
Német	35463	38268	39260	40240	41029
Román	1006	980	947	945	1041
Horvát	3677	3348	3100	2916	2657
Szlovák	5527	5118	4875	4765	4317
Szlovén	197	183	144	134	116
Görög	296	82	97	397	100
Szerb	-	276	289	282	281
Pedagógusok	1029	1098	1181	1210	1255

(Forrás: Alapfokú oktatás. Statisztikai tájékoztató. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, 1997.)

A másik neuralgikus pontot a *cigány felzárkóztató programok* jelentik. Bevezetésük (1991) óta az igazgatásnak nem sikerült pontos képet kapnia arról, pontosan hány gyerek, fiatal után vesznek igénybe ilyen támogatást (ennek okait ld. Forray, 1993), milyen programok alapján tanulnak, illetve nem sikerült kidolgozni a kívánatos programok fő vonásait sem (Forray, 1993, Setényi, 1996). Állandósultak a panaszok és gyanúk, hogy a felzárkóztatásra szánt összegeket talán nem is kapják meg az iskolák, talán nem is erre költik, nem foglalkoznak a cigányság kulturális örökségének ápolásával (Radó, 1997). A cigányság válságos helyzetének kezelésére készült *kormányprogram* (1997) a művelődési tárca feladatául adta, hogy mérje fel a cigány felzárkóztató programok helyzetét (ez határidőre, 1997 végére nem történt meg). 1998-ban az önkormányzatok „pántlikázva” kapják a kiegészítő normatívát, tehát nem költhetik egyéb célokra. Mivel a kiegészítő normatívának becslések szerint legalább a felét cigány felzárkóztató programban résztvevőkre kapják az önkormányzatok, az ezzel kapcsolatos rendezetlenség a nemzetiségi-kisebbségi oktatás egész építményét sújtja.

Az 1. sz. táblázat érzékelteti – bár a táblázat egyszerűsít – a normatív finanszírozás belső törvényszerűségét, a rendszer bonyolultabbá válását. A költségvetési törvények egyre hosszabb és részletesebb előírásokban sorolják fel a különböző jogcímenek igénybe vehető támogatásokat, a nemzetiségi-kisebbségi oktatás kiegészítő támogatása már nem is az oktatásra nyújtott támogatások fejezetében, hanem külön mellékletben szerepel. Figyelemre méltó az is, hogy míg a szakmai tartalom – a NAT ezzel a kérdéssel nem foglalkozik, a tartalmi kérdésekben eligazító irányelv, illetve az erről szóló miniszteri rendelet 1997 decemberben jelent meg, azonban a tartalmi kérdésekkel, a követelményekkel kapcsolatos állásfoglalás 1998 márciusáig nem látott napvilágot – kimunkálásában a szakmai irányítás késlekedik, a *költségvetési törvények* egyre részletkebe menőbben szabályozzák a nemzetiségi-kisebbségi oktatást. Mivel a költségvetési törvényben előírt támogatások meghatározott pedagógiai programokhoz, illetve az azokban résztvevők számához kötődnek, nem nehéz elképzelni a bizonytalanságot az igénylések jogosságát illetően.

Az 1998-as költségvetési törvény melléklete (Magyar Közlöny 1997. 115.) példálul az alábbiakban fogalmazza meg a kiegészítő támogatás igénylésének szabályait:

- szülői igények és a miniszter, a minisztérium által jóváhagyott terv (program, tanterv) alapján, 1998. szeptember elsejétől, a NAT bevezetése által érintett évfolyamokon, miniszteri utasításban kiadott irányelv alapján készült helyi tanterv alapján folyik az oktatás-nevelés;
- a cigány felzárkóztató program hetente hat óra tanítási órán belüli vagy kívüli foglalkozást jelent;
- az alapító okirat a feladatot tartalmazza;
- a kisebbségi önkormányzat, szószóló vagy ezek hiányában nyolc szülő kezdeményezi, de az utóbbi esetben ki kell kérni a kisebbségi önkormányzat véleményét;
- felhasználni az oktatással-neveléssel kapcsolatos többletfeladatokra, nyelvoktatásra, osztálybontásra, a tárgyi-személyi feltételek javítására lehet;
- a cigányok kollégiumi nevelési programja szülői kérésre és legalább heti hat óra foglalkozáson valósítható meg, pedagógiai program és alapító okiratban a feladat megnevezése szükséges.

A költségvetési törvény, ha csak szimbolikusan is, jelzi, hogy a cigány felzárkóztató program azért nem „igazi” nemzetiségi program: 500 Ft-tal kevesebb a normatív támogatása, mint a hasonló óraszámú nemzetiségi nyelvet oktató iskolának. A nemzetiségi-kisebbségi oktatási formák között nem szerepel – tehát nem kap költségvetési támogatást – a másik „rendszeridegen” oktatási forma, az interkulturális oktatási program. (Itt ugyanis arról van szó, hogy – azonos kiegészítő támogatással – vehetnének részt a nemzetiséghez-kisebbséghez nem tartozó gyerekek, fiatalok is a nemzetiségi oktatásban.)

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

Adatok a nemzetiségi-kisebbségi oktatásról

A kérdéssel foglalkozó kutató arról álmodik, hogy részletező, idősoros statisztikák alapján elemzi az általa vizsgálni kívánt területet: jelentős közpénzek elosztásáról van szó, így tehát nem túlzó az igény. Ám ilyen adatsort ma éppúgy hiába keresünk, mint a kilencvenes évek legelején, *a nemzetiségi-kisebbségi oktatás adatai gyakorlatilag nem kapnak nyilvánosságot.*

Már a kérdéssel kapcsolatos korábbi kutatás egyik eredménye volt, hogy pontos adatokat szinte lehetetlen beszerezni (Forray, 1993). A nemzetiségi-kisebbségi oktatás létező, bár hivatalosan makacsul tudomásul nem vett alapvető problémája, hogy a helyzet az 1992-es kutatás óta ebben a tekintetben nem változott. Mint akkor leír-

tam, azért kellett az *önkormányzatokhoz fordulnunk adatokért* egy ezekre épülő kutatáshoz, mert nem volt olyan statisztikai adatbázis, amelyre támaszkodni lehetett volna. A nemzetiségi és kisebbségi oktatásra kiegészítő normatívát igénylő önkormányzatok listáját a költségvetési törvény mellékletéből gyűjtöttük ki, ennek alapján készítettünk becslést az összlétszámról. 1998-ban ugyanez volt tapasztalható: mindegyik, a nemzetiségi-kisebbségi oktatásért felelős hivatal abban a tudatban tevékenykedik, hogy a részletes adatokat másutt tartják nyilván.

A statisztikai adatszolgáltatás számos belső problémája közül említtem még azt a kérdést, hogy Magyarországon „nemzetiségi iskolák” vannak-e, vagy nemzetiségi programokkal működő iskolák. A kollektív jogok, a kulturális autonómia szellemének – érzésem szerint – a „nemzetiségi iskola” felel meg, általánosabban az adott nemzetiség önálló iskolarendszere. A magyar többségű iskolában szervezett nemzetiségi csoport (nyelvcsoporthoz) közel áll a multikulturális/interkulturális felfogáshoz, legalábbis abban az értelmezésben, ahogyan a fogalmat például a szomszédos Romániában értelmezik. Az MKM-statisztikákban a két fogalom együtt szerepel.

Az 1995/96-os tanévben 371 volt a *nemzetiségi iskolák* összes száma, az oktatási forma szerinti nemzetiségi iskolák száma viszont 442, mivel – a statisztika összeállítója szerint – „egy iskolában több nemzetiség is lehet” (2. sz. táblázat). Nem tisztázott tehát, hogy „nemzetiségi iskolákról” van szó, vagy olyan iskolákról, amelyekben nemzetiségi program működik. Nem tisztázott, hogy minden iskola, amelyben nemzetiségi program működik, az egyúttal „nemzetiségi iskola”-e is. A nyelvcsoporthoz száma 3475, azonban a statisztika nem igazít el abban, hogy milyen megoszlásban szerepel ebben egy-egy évfárat, vagy egy-egy iskolán belül több nemzetiség számára szervezett csoport.

Ha a nemzetiségi oktatásban résztvevők számát nem az 1990-es népszámlálásnak valószínűleg a ténylegesnél alacsonyabb, hanem a kisebbségi szervezetek közlése szerinti lélekszámmal vetjük össze (3. sz. táblázat), akkor is feltűnő, hogy az erősen asszimilált, a magyarsághoz viszonyítva is előregedett nemzetiségi lakosság népeségbeli arányát meghaladó mértékben vesz részt a nemzetiségi oktatásban. Különösen a német nemzetiségi oktatás adata feltűnő, hiszen ők adják a nemzetiségi oktatásban résztvevők mintegy 80 %-át, miközben szervezeteik számításai szerint a német nemzetiség csak a lakosság 20-25 %-át teszi ki. Ha a cigány felzárkóztató programokban résztvevők számára vonatkozó becslések helytállóak, akkor ők a nemzetiségi szervezetek saját becsléseikből kiindulva, arányosan vesznek részt a számukra szervezett felzárkóztató programokban.

Más szempontból a lengyelek, örmények, ukránok, ruszinok nem rendelkeznek saját nemzetiségi iskolákkal, még iskolai „nyelvcsoporthoz” sem – ahogyan a cigányok sem – a statisztika szerint. A kisebb lélekszámú nemzetiségek között van olyan, amelynek a valóságban van iskolai keretek között szervezett programja (lengyel), a többiek pedig – például az MKM támogatásával – vasárnapi iskolákat szerveznek a nyelv újraélesztésének, a népcsoport itteni történetének, anyaországi kultúrájának megismertetése céljából (örmény, ukrán, ruszin), illetve erőteljes és nem sikertelen kísérleteket tesznek a felsőoktatásban való elismertetésük érdekében (ukrán). Van nemzetiségi felfogás alapján szervezett cigány iskola (szakiskola és gimnázium) is, csekély azonban kívül esnek a nemzetiségi-kisebbségi oktatásstatisztika látókörén.

3. sz. táblázat. A Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek becsült létszámáról

Kisebbségek	Létszám (fő)
Cigányok	400-600 000
Németek	200-220 000
Szlovákok	100-110 000
Horvátok	80-90 000
Románok	25 000
Lengyelek	10 000
Szerbek	5 000
Szlovének	5 000
Bolgárok	3 000-3 500
Görögök	4 000-4 500
Örmények	3 500-10 000
Ukránok	1 000
Ruszinok	1 000
Összesen	835-1 083 950

(Forrás: a kisebbségi szervezetek közlése)

Ha a cigány felzárkóztató programokban résztvevők számát akarjuk kideríteni, ma ugyanaz a helyzet, mint korábban volt, illetve annyiban javult, hogy az önkormányzatoknak adott normatív költségvetési támogatás már elkülöníti a cigány felzárkóztató programokat a nemzetiségi oktatástól. Nem tudható meg viszont – e tekintetben változás nem történt –, hogy mekkora az ilyen programban *ténylegesen résztvevők* száma. Az általános iskolák 1995-ben történt átvilágításának adatai szerint 208 iskolában működött cigány felzárkóztató program, az MKM 1996-os adatai szerint 300-nál több ilyen iskola volt. Ezeknek az adatoknak az alapján viszont a tanulók számára vonatkozóan nehéz következtetést levonni. Ha elfogadjuk az MKM-ből származó közléseket, akkor közel 50000 tanuló oszlik meg 300 iskola között, azaz iskolánként 160 cigány tanulóval kellene számolni, ami egyszerűen képtelenség. Nem szólva arról az elméleti kérdésről, vajon „cigány nemzetiségi-kisebbségi iskola”-e minden olyan iskola, ahol cigány felzárkóztató program működik.

Visszatérve a fél évtizede alkalmazott megoldáshoz: az 1998-ra vonatkozó költségvetési törvény létszámadataiból és településsoros mellékletéből készítettem becslést a nemzetiségi és cigány felzárkóztató programban résztvevők létszámáról (4. és 5. sz. táblázat).

Jellemzőnek gondolom, hogy a kisebbségi ombudsman nagy visszhangot keltett jelentése (A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról, 1998) egyetlen adatot sem tudott közölni a nemzetiségi-kisebbségi oktatásról, megelégedett a jogszabályok áttekintésével és a helyzetre – kiváltképpen a cigányok oktatásának helyzetére – irányuló általános bírálattal.

4. sz. táblázat. Az intézményfenntartó önkormányzatoknak nemzetiségi-kisebbségi oktatásra adott kiegészítő támogatása (Ft) és a programban résztvevők becsült száma (Megyei adatok, 1998)

Megye/fő		Óvoda	Cigány ált. isk.	Nemzetiségi nyelvű ált. isk.	Kollégium cig.
Budapest	Ft	61 691 500	81 120 000	36 720 000	4 390 000
	fő	2 682	3 380	1 360	439
Baranya	Ft	297 531 000	6 566 400	51 624 000	1 930 000
	fő	12936	273	2107	193
Bács-Kiskun	Ft	15 263 050	14 256 000	21 006 000	120 000
	fő	663	594	857	12
BAZ	Ft	90 105 500	328 704 000	3 996 000	460 000
	fő	3918	13 696	163	46
Békés	Ft	86 729 000	35 880 000	17 577 000	2 950 000
	fő	3770	1495	651	295
Csongrád	Ft	11 699 000	11 208 000	189 000	100 000
	fő	509	467	8	10
Fejér	Ft	86 193 000	13 272 000	9 261 000	130 000
	fő	3747	553	378	13
Győr-Sopron	Ft	53 566 500	8 232 000	9 045 000	-
	fő	2329	343	369	-
Hajdú-Bihar	Ft	44 733 500	83 808 000	432 000	290 000
	fő	1945	3492	18	29
Heves	Ft	35 603 000	106 440 000	-	30 000
	fő	1548	4435	-	3
Komárom	Ft	128 844 000	14 040 000	11 556 000	-
	fő	5602	585	471	-
Nógrád	Ft	61 869 000	64 392 000	24 300 000	-
	fő	2690	2683	992	-
Pest	Ft	355 496 000	29 928 000	33 561 000	40 000
	fő	15 456	1247	1370	4
Somogy	Ft	18 236 500	39 936 000	-	120 000
	fő	793	1664	-	12
Szabolcs-Sz.	Ft	33 491 500	169 056 000	-	2 240 000
	fő	1456	7044	-	224
J.-Nk-Szolnok	Ft	33 718 000	90 624 000	-	410 000
	fő	1466	3776	-	41
Tolna	Ft	18 481 000	21 384 000	29 565 000	1 020 000
	fő	803	891	1207	1020
Vas	Ft	31 620 000	5 064 000	243 000	-
	fő	1375	211	10	-
Veszprém	Ft	96 662 500	2 952 000	3 348 000	30 000
	fő	4203	123	137	3
Zala	Ft	30 728 000	24 428 000	-	2 030 000
	fő	1336	1018	-	203
Összesen	Ft	1 552 261 500	1 156 792 400	252 423 000	16 290 000
	fő	67 489	47 970	9349	1629

(Forrás: Magyar Közlöny, 1998. január 18. alapján számított adatok; az adatok közötti eltérések magyarázatát nem ismerem.)

5. sz. táblázat. Az intézményfenntartó önkormányzatokban a nemzetiségi-kisebbségi oktatásban résztvevők becsült száma. Iskolatípus szerinti adatok. 1998.

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

(Forrás: a költségvetési törvény létszámadatai, számított adatok, 1998.)

A statisztikai adatszolgáltatás hiányosságai a nemzetiségi-kisebbségi oktatás szakmai (pedagógiai, oktatáspolitikai) megalapozásának problémáira vezethetők vissza. A szakmai megalapozás és az erre épülő tartalmi, szerkezeti kérdések tisztázásának hiányában a nemzetiségi-kisebbségi oktatás így pénzügy-technikai kérdéssé vált, amelyet autentikusan csak a költségvetési törvény kezel.

Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy áttekintse az elmúlt évek oktatáspolitikáját a nemzetiségi-kisebbségi oktatás területén. Úgy látom, hogy ezen a területen a kül- és belpolitikai adottságok, történeti hagyományok és az új európai paradigmák különös élességgel feszültek egymásnak. A folyamatban felemás oktatáspolitikai megoldások születtek, amelyekben a három feltételrendszer vagy paradigma egymást inkább kioltja és működésképtelenné teszi, mintsem erősíti. Ez elsősorban a cigányságra irányuló oktatáspolitikában érzékelhető, de nyomon követhető a nemzetiségi-kisebbségi oktatás egészében is. Árulkodó, hogy e négy év legnagyobb (köz)oktatáspolitikai akciója, a NAT nem vállalta ennek a kérdésnek a kezelését, még a világos állásfoglalást sem annak ellenére, hogy legalább 100 ezer fiatal törvény(ek) által előírt oktatásáról van szó.

Nem egyedül az oktatáspolitikai feladata olyan társadalmi klíma kialakítása, amelyben a származás, az etnikai identitás nem tabu-kérdés, de az oktatáspolitikának hozzá kellene járulnia ennek kialakításához. Az oktatáspolitikai feladata az volna, hogy világossá tegyen alapvető kérdéseket: mi a nemzetiségi-kisebbségi oktatás célja (a nemzetiségek saját hagyományainak őrzése vagy felélesztése; az asszimiláció megakadályozása; a nemzetiségek-kisebbségek nyelvének, kultúrájának elterjesztése; társadalmi esélyegyenlőség biztosítása); hagyományos nemzetiségi oktatást akar-e vagy multikulturális/interkulturális oktatást és nevelést; ha mind a kettőt, akkor hogyan illeszthetők össze ezek a szétartó paradigmák (mindenki ismerje-e meg a Magyarországon élő népcsoportokat, vagy ezek önmagukkal ismerkedjenek meg minél mélyebben; milyen mélységben vállalhatja az oktatáspolitikai a kisebbségek hátrányos szociokulturális helyzetének, mindenekelőtt a cigányság helyzetének

javításában való részvételt; hogyan illeszthető ez be a nemzetiségi-kisebbségi oktatásba); a cigányság pozitív diszkriminációja hogyan illeszthető be a nemzetiségi-kisebbségi oktatás logikájába (beilleszthető-e egyáltalán; ha nem, akkor milyen „alprogramot” lehetne kifejleszteni ennek a kérdésnek a kezelésére; nem lehetne-e külön programot – a nemzetiségi-kisebbségi oktatás és a különböző fogyatékosokban szenvedők közé – a NAT-ba illeszteni; nem külön program kellene-e legyen a hátrányos helyzetű cigányság problémáinak kezelése); általában mi módon történik a tanulóknak a nemzetiségi-kisebbségi oktatásba való terelése; mi módon szerveződnek a „cigány felzárkóztató programok”. Nem tettem fel minden kérdést, amely válaszra vár. A válaszok és az új kérdések újabb mérlegelés tárgyai lesznek.

FORRAY R. KATALIN

IRODALOM

- ALLEMANN-GHIONDA, C.: *Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations*. In: European Journal of Intercultural Studies, 1995/2. sz.
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: *Interkulturelle Bildung*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 1995/34. k.
- FORRAY R. KATALIN: *A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása*. In: Educatio, 1993/2. sz.
- FORRAY R. KATALIN: (1997) *Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés*. In: Valóság, 1997/12. sz.
- HEGEDŰS T. ANDRÁS: *Fekete hatalom vagy fekete nemzet az Egyesült Államokban*. In: Társadalomkutatás 1996/1-2. sz.
- KALTENBACH JENŐ: *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest, 1998.
- KOZMA TAMÁS: *Az etnocentrizmus*. In: Educatio, 1993/2. sz.
- LESZNYÁK MÁRTA – CZACHESZ ERZSÉBET: *Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók*. In: Valóság, 1995/11. sz.
- MÁTRAI ZSUZSA: *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991.
- NAGY PÉTER TIBOR: *A nemzetiségi oktatás története Magyarországon*. In: Pedagógiai Lexikon II. köt. Keraban Kiadó, Budapest, 1997.
- RADÓ PÉTER: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára*. Budapest, 1997.
- SETÉNYI JÁNOS: *Felzárkóztató programok az alapfokú oktatásban*. Régió, 1996/2. sz.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *Ki vagyok én?* Educatio, 1993/2. sz.
- SZÜDI JÁNOS: *A nemzeti és etnikai kisebbséghez tartozók helyzetének jogi szabályozása*. In: Tájékoztató füzet a kisebbségi oktatástügyről. Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest, 1996.

FORRÁSOK

- A Kormány 1093/1997 (VII. 29.) Korm. határozata a cigányság élethelyzetének javítására vonatkozó középtávú intézkedéscsomagról.*
- Alapfokú oktatás. Statisztikai tájékoztató. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1998.*
- A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbség oktatásának és művelődésének helyzetéről és fejlesztésének feladatairól.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1992.
- Az államháztartásról szóló törvények, 1995, 1996, 1997.* In: Magyar Közlöny
- Az önkormányzatok normatív támogatása.* In: Magyar Közlöny melléklete, 1998. január 18.
- Cigány oktatásfejlesztési program.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995.
- Nemzeti Alaptanterv.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995.
- Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai nevelésnek irányelve.* In: Művelődési Közlöny, 1997. december
- Nemzeti-kisebbségi oktatásfejlesztési program.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995.