

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ VAGY KULTURÁLIS KISEBBSÉG – CIGÁNY PROGRAMOK

TANULMÁNYUNKBAN AZT A CÉLT TŰZTÜK KI, hogy áttekintsük az új évezred oktatáspolitikai kormányzatának a cigány kisebbség oktatásának javítására irányuló programját. Tehát nem a legutóbbi négy év eredményeit vizsgáljuk meg, hanem ennél hosszabb időszak, mintegy nyolc év fejleményeit gondoljuk végig. Úgy véljük, hogy témánk nem egyértelműen kötődik kormányzati periódusokhoz, a kormányzó pártok prioritásaihoz, sokkal inkább a megoldásra váró problémák komplexitásához. Ha csupán a kormányzó pártok ideológiai hangsúlyait vizsgáljuk, akkor könnyedén feltételezhetjük, hogy a szocialista ideológiát képviselő pártok inkább koncentrálnak a javak és a hatalom megosztásának igazságtalanságára, az itt mutatkozó egyenlőtlenséget törekednek csökkenteni, a lemaradókra, a kirekesztettekre koncentrálnak, az ő helyzetüket kívánják javítani. E tekintetben állnak szemben az olyan ideológiát képviselő pártokkal, amelyek számára a kulturális örökség, az ebben kifejeződő egyéni-kiscsoportos identitás megőrzése kardinális érték, az egyéni teljesítményeket ebben a vonatkoztatási keretben értelmezik, és segítik. Ha elfogadjuk ezt az egyszerűsített sémát – és eltekintünk attól, hogy a kilencvenes évek középső négy évében ugyanaz a két szocialista értékrendszert követő párt határozta meg az oktatási prioritásokat, mint az elmúlt nyolc évben –, akkor az elmúlt időszaknak a vizsgált csoportra irányuló oktatáspolitikáját az előző periódus korrekciójának tekinthetjük. Más szempontból azt állapíthatjuk meg, hogy a kilencvenes évek oktatáspolitikája megoldotta vállalt feladatát, a cigányság kulturális csoportjainak (magyar cigány, oláh cigány, beás cigány) lehetőséget adott nyelvük, kultúrájuk iskolai megjelenítésére, csakúgy, mint más nemzetiségeknek. Ezzel azonban nem oldotta meg a cigányság egyenrangú és egyenértékű iskolázásának kérdését. Nyilvánvalóan látszott a korrekció szükségessége: már a kilencvenes évek végén sor került korrekcióra, a (cigány) nemzetiségi oktatás mellett a szociálisan hátrányos helyzetűek számára kialakított preferenciák megerősítésére (Forray 2005).

Amikor áttekintjük oktatásügyünk alakulását a vizsgált szempontból, fel kell tennünk azt a kérdést is, hogyan illeszkedik e tekintetben Magyarország új térségébe, az Európai Unióba. Európa oktatásügyének adatait vizsgálva azt kell megállapítanunk, hogy a cigányság kizárólag hazánkban élvez nemzetiségi – azaz elismerten önálló kultúrájú – népcsoporti státust az oktatásban. Kétségtelen, hogy a nemzetiségi oktatás, ahogyan mi értjük, ritkaság számba megy ebben a térségben. Az Európa szinte valamennyi országában jelen lévő cigány, roma népcsoport számára azonban az olyan oktatási jogegyenlőség, amellyel mi kísérletezünk, nem létezik. Ezt érdemes és szükséges is hangsúlyozni, mivel a mi sikereink és kudarcaink speciálisan magyar ügyek. Nem azért, mert másutt nem élnek cigányok, romák, hanem azért,



mert másutt nem kísérelik meg kultúrájuk olyan típusú egyenjogúsítását, ahogyan a magyar oktatásügyben már csaknem két évtizede történik.

Egyúttal azonban a cigányság nagy hányada minden ismert és elfogadott ismerv szerint hátrányos helyzetű: a kilencvenes évek elejétől szinte folyamatosan romló gazdasági körülmények között él, a munkanélküliség azóta a fiatal nemzedékek sorának életét és kilátásait rombolja.

Új célkitűzések – új eszközök

Az oktatáspolitikai egyik fontos feladata az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése az iskolák közötti különbségek csökkentésével, valamint az eltérő szocio-kulturális környezetből érkező tanulók iskolai sikerességének megteremtésével. A tanulók iskolai teljesítményét leginkább meghatározó két tényező az iskola és a családi háttér közötti távolság tovább mélyítheti a már meglévő egyenlőtlenségeket, ezért minden olyan intézkedés, amely a gyengén teljesítő tanulók iskolai sikerességének javítását szolgálja, növelheti a magyar oktatási rendszer eredményességét.

A magyarországi cigány/roma tanulók oktatásának sikerességét és identitáserősítését szolgáló jogszabályi háttér legfontosabb dokumentuma a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai és iskolai oktatásának irányelvéről szóló 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet.

Több szakértő és a kisebbségi ombudsman is kifogásolta a „cigány felzárkóztató oktatás” elnevezést, mivel az a cigányságot felzárkóztatandó közösségként határozza meg (*Kaltenbach 2003*). Az Oktatási Minisztérium 13/1999 (III.8.) OM rendeletében – a szabályozás tartalmának változatlanul hagyása mellett – új nevet adott az oktatási formának, a cigány kisebbségi oktatást.

A cigány kisebbségi oktatási programnak két elemet kellett tartalmaznia: egyrészt a kisebbségi önismeret fejlesztését, a kulturális és nyelvi nevelést, másrészt a hátrányok csökkentését célzó szocializációs, kommunikációs, tantárgyi fejlesztést, tehetséggondozást. Vagyis a cigány kisebbségi oktatás az elmaradottság értékítéletét fűzi a cigány/roma identitáshoz (*Forray & Hegedűs 1995*).

A kilencvenes évek szabályozása nem tervezett változások kiindulópontja lett. Havas & Liskó (2004) szerint négy év alatt közel másfélszeresére nőtt az etnikai-szociális „gettóiskolák” száma, minden ötödik-hatodik általános iskolás cigány/roma gyerek homogén cigány osztályban tanul. Az integrációs normatívát igénylő iskolák több mint felében már a program indulása előtt is integrált oktatás folyt, negyedük a normatív igénybevétele ellenére is etnikailag szegregáltan tanítja a diákokat, és csak alig ötödük teremtetten meg újonnan az integrált oktatás körülményeit.

A kilencvenes évek oktatáspolitikájának tehát nem sikerült megoldania a hátrányos helyzetű cigány gyermekek iskolai előmenetelének segítségét a kisebbségi oktatással, másrészt törvényes lehetőséget biztosított ahhoz, hogy a cigány gyermekeket külön osztályba, csoportba sorolják, szegregáltan oktassák. Az új jogszabály elsősorban ezt törekedett megakadályozni.

Az oktatási tárca több oldalról kezdeményezte a cigány tanulók iskolai elkülönítését. Magyar Bálint oktatási miniszter külön egységet hozott létre a hátrányos

helyzetű és roma gyermekek integrációjának elősegítésére, élére miniszteri biztost nevezett ki a roma Mohácsi Viktória személyében. (Őt, brüsszeli kinevezése után, 2004-ben Daróczy Gábor váltotta fel, majd – bár a biztosi pozíció megszűnt – a roma integrációs ügyekkel Borovszky Tímea esélyegyenlőségi főigazgató foglalkozott.) Az intézményeket a speciális képességkibontakoztató normatíva meghatározásának kilátásba helyezésével igyekezett anyagilag érdekeltté tenni a roma gyermekek integrált oktatásában. A tárca nagy reményeket fűzött a deszegregációs pályázathoz is: az iskolák nem túl szigorú feltételek mellett sok millió forinthez juthattak, hogy a pénzt saját belátásuk szerint fordítsák bármilyen – az új tanterem építésétől a pedagógusképzésig terjedő – célra, amely alkalmassá teszi az intézményt az integrációs normatíva igénybevételére.

Az integrációs pedagógiai program első évében, a 2003/2004-es tanévben bázisintézményi címet elnyert pályázók körében végzett vizsgálatok a cigány gyermekek továbbtanulásában egyértelmű és jelentős pozitív elmozdulást, tendenciát mutattak (Imre 2009).

A 2003-as törvénymódosítás igyekezett visszaszorítani a szegregációt, emellett kötelezővé tett olyan eljárásokat, amelyek a hátrányos helyzetű, különösen a cigány gyermekek egyenrangú beilleszkedését célozták. Az óvodáztatás kiterjesztése, a kezdő évfolyamokon az évismétlés tiltása, a szakiskolai hálózat modernizációja, a cigány/roma és hátrányos helyzetű gyermekek integrációja és deszegregációja, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja voltak a kiemelt célok. A képességkibontakoztatása tanulóközösségekben, az eredeti csoporton belül zajlik (57/2002-es OM rendelet), differenciáló pedagógiában gondolkodik. Háromszoros normatívával támogatja a hátrányos helyzetűek és a többiek tényleges együttnevelését, a heterogén tanulócsoportok létrehozását, fenntartását és az ehhez szükséges módszertan meghonosítását – ösztönözve a pedagógiai kultúra fejlődését (Arató & Varga 2005).

A rendelet szerint a résztvevő tanulók nevelése és oktatása, tudásának értékelése ún. integrációs pedagógiai rendszer (IPR) alkalmazásával történik. A pedagógiai rendszer részét képezi a tanterv, a ráépülő tanítást-tanulást segítő és értékelő eszközzrendszer, a gyakorlati alkalmazást lehetővé tevő akkreditált pedagógusképzési és továbbképzési kínálat, valamint a pedagógiai szakmai szolgáltató tevékenység. Az új fejlesztések figyelemmel kísérésére, a tevékenység összehangolására hivatalt hoztak létre, Országos Oktatási Integrációs Hálózatot (OOIH). (Az „Iskolamester – az Oktatás köré strukturált dokumentumtár” címen futó számítógépi adatbázis a programban résztvevő szervezetek, érdeklődő szakemberek és laikusok számára szolgál információval. A programot a Sulinova szervezetében az Educatio Közhasznú Társaság működteti.)

Az OOIH 2003 első felében négy régióban (Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Közép-Magyarország) nyílt pályázat útján 45 általános iskolát („bázisintézményt”) választott ki, amelyek mellé az integrációs program fejlesztését segítő tanácsadó, illetve kistérségi koordinátor került. A bázisintézmények modellként szolgálnak a hálózathoz újonnan csatlakozó iskolák számára, s a tervek szerint ezek látják el az épülő Országos Oktatási Integrációs Hálózat multiplikátori funkcióját.



Az OOIH módszertani központként kezdte működését, együttműködéseket generált, információt szolgáltatott, rendezvényeket, képzéseket szervezett, számos közoktatási intézménnyel és más szervezettel – civil szervezetekkel, szociális partnerekkel, pedagógiai szakemberekkel, intézményekkel – állt kapcsolatban. A kiválasztott oktatási intézmények aktív szereplőivé váltak az országos oktatási integrációs programnak: hogy igényeik megjelenésével maguk is alakíthatták a bázis-intézmények szolgáltatási csomagját, és bekapcsolódva a környező iskolák szakmai munkájába, gazdagíthatták az együttnevelés módszertanát. E szakmai megújulás közvetlen célcsoportja a hátrányos helyzetű gyerekek voltak függetlenül a nemzetiségi hovatartozástól.

A törvénymódosítás elválasztotta a szociális hátrányokból adódó lemaradások iskolai pótlását a kisebbségi jogok iskolai keretben történő biztosításától. Mindkét esetben a szülőknek kell nyilatkozniuk arról, hogy gyermekük számára mely szolgáltatás(ok)at igénylik az iskolától, amelyekhez az iskolák többlettámogatást kapnak. 2004 januárjától a képességkibontakoztató normatíva összege tanulónként 20 ezer forint, az integrációs normatíváé 60 ezer forint, 22 ezer forint a kisebbségi normatíva a népismeret tanításáért, és 22 ezer forint a beás vagy romani nyelvoktatásért. Ily módon a magyar nyelvű kisebbségi oktatás elkülönült a nyelvoktatástól. Külön programot is kidolgoztak a hátrányos helyzetű tanulóknak az érettségiig való eljuttatásáig, ehhez intézményrendszert – mentorhálózatot – hoztak létre.

Az „Utolsó padból...” program a cigány gyermekek tömeges és indokolatlan értelmi fogyatékosná minősítésének felhárborító és tarthatatlan gyakorlatát kívánta felszámolni. Rövid idő alatt 9%-kal csökkent a fogyatékosnak minősítettek száma.

2002-ben Magyarországon a fogyatékosná minősített gyermekek aránya 5,3% volt szemben az Európai Unió 2,5%-kal. 1992-ben a fogyatékosok kiegészítő iskoláiba járó tanulók 42,5 %-a roma volt (*Forray 2002*). Azóta ugyan a kisebbségi törvény nem teszi lehetővé a származás szerinti regisztrációt, köztudott, hogy a roma származású tanulók máig jelentősen felülreprezentáltak a fogyatékosná minősítettek között.

2004-ben az Oktatási Minisztérium 2100 olyan gyermeket vizsgáltatott felül, akik eltérő tantervű osztályokba jártak. A minisztérium által felkért független szakértők 222 diák esetében javasolták, hogy helyezték őket normál tantervű osztályokba. A felülvizsgálaton csak második osztályos, enyhe fokban értelmi fogyatékosok vettek részt, ugyanis a szakértők véleménye szerint később visszafordíthatatlanná válik a lemaradás (*Brassói 2004*).

Mivel a fenntartó önkormányzatok képviselő-testületei határoznak a kiegészítő normatívák igénybevételéről, előfordult, hogy az iskola vezetése kész lett volna integrált pedagógiai program indítására, a képviselők a többséghez tartozó gyermekek érdekeinek védelmében nem szavazták meg. Bár létrehoztak olyan hivatalokat, amelyek koordinálják a közpénz fenti célokra megfelelő elosztását, nem rendelkezünk – maga a fenntartó minisztérium sem – információkkal az egyes iskolákban zajló tevékenységekről, a támogatások hasznosulásának ellenőrzésére is korlátozott. Azaz nincs semmilyen támpontunk arra, hogy nyomon követhető legyen, mennyi-

re sikeresek a roma gyerekekre is irányuló programok, hogy az iskolák milyen mértékben jogosultak integrációs normatíva igénybevételére, vagy, hogy amennyiben jogosultak lennének, igénybe veszik-e a forrásokat.

Egyéb kezdeményezések

A Magyarországi Cigányokért Közalapítvány (MCKA) állami forrásból és egyéb bevételeiből támogatja a cigányság megélhetését, a cigány gyermekek, fiatalok tanulmányainak sikeres folytatását, a hátrányos megkülönböztetés megakadályozását. Az integrációs programok egyik legsikeresebb területe a cigány tanulók ösztöndíjjal történő támogatása, amely 1996 óta működik. 2000-tól 2005 közepéig a MCKA költségvetésében elkülönített ösztöndíj-keret segítette a cigány fiatalokat a tanulásban az általános iskola 5. osztályától, a diploma megszerzéséig. A 2000/2001-es tanév végén a cigány/roma ösztöndíjas tanulók száma 4202 fő volt, míg a 2005/2006-os tanév végén számuk elérte a 13817 főt (*ÁSz-jelentés 2008:43*).

Sajnos azonban 2004-től a támogatások csökkentek (459 M Ft-ra, majd 125 M Ft-ra). Az ösztöndíjpályázatok zömét 2004-ig az MCKA bonyolította le, a 2005/2006-os tanév pályázatait a források csökkenése és a felügyelet-szervezeti változtatások miatt már a Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítványnál zajlottak. Ennek a változásnak az indoklásáról nincsenek ismereteink.

A 2003-ban Budapesten rendezett „Romák a bővülő Európában, a jövő kihívásai” című nemzetközi konferencián részt vett közép- és kelet-európai országok (Horvátország, Bulgária, Románia, Macedónia, Csehország, Szerbia, Montenegró, Szlovákia, Magyarország) a Világbank és a Nyílt Társadalom Intézet képviselőivel közösen abban állapodtak meg, hogy a 2005–2015 közötti időszakot a „roma integráció évtizedévé” nyilvánítják. A Roma Integráció Évtizede Program célja, hogy felgyorsítsa, és fenntartható módon biztosítsa a cigányság társadalmi és gazdasági integrációját, és egyben hozzájáruljon a róluk alkotott kép pozitív átalakulásához. A magyar Országgyűlés által 2007 júniusában elfogadott Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Terv négy területen (oktatás, foglalkoztatás, lakhatás és egészségügy), az egyenlő bánásmód érvényesítésével kapcsolatban, továbbá a kultúra, a média és a sport területén határoz meg átfogó célokat, a célokhoz kapcsolódó konkrét feladatokat, az ezekhez rendelt mutatókat, továbbá a feladatok eléréséhez szükséges intézkedéseket. Bár konkrét adatokkal nem rendelkezünk a program eredményeiről, az Állami Számvevőszék 2009-es – egyébként igen kritikus hangú – jelentése üdvözlő és példaértékűnek tartja a program szellemiségét. Különös pozitívumként értékeli, hogy sikerült különbséget megfogalmazni a társadalmilag hátrányos helyzet és a cigány lakosság helyzete között. Leszögezi, hogy „a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása nem kisebbségi feladat”, sőt a „felzárkóztatás” alkalmas arra az elkülönítésre (*ÁSz-jelentés 2009:39*).

Láthattuk, hogy 1992 után az oktatáspolitikai vizsgált területünkön hátrányos helyzetű – cigány – iskolások gondjainak orvoslását tűzte ki célul. Abból indult ki, hogy az előző évtized oktatáspolitikája nem csökkentette a hátrányos helyzet

iskolai következményeit. Ráadásul modern módszertani eszközök is mutatkoztak a gondok megoldására. Azok az eljárások, amelyeket az oktatási kormányzat támogatott, tankönyvekben és gyakorlókönyvekben is megjelentek, a technikákról pontos leírások készültek (*Kagan 2004*). Ma még nincsen leltárunk az eredményekről és problémákról, az ÁSz-jelentés is csupán a kezdeményezések listáját közli, értékelés nélkül. Azt azonban kiemeljük, hogy sokoldalú, sokféle kezdeményezés indult meg ebben az időszakban, csak sajnálni lehet, hogy ezek pontos értékelése nem történt meg.

A nyelvtanárok képzése

A beás és a romani nyelv iskolai oktatásának bevezetése nem ennek az időszaknak az eredménye. Annak folyománya, hogy az 1993-ban elfogadott nemzetiségi törvény a cigány csoportokat önálló nemzetiségnek definiálta, s ennek következtében – más nemzetiségekhez hasonlóan – a nyelv és kultúra oktatása is tantervi feladata lett annak az iskolának, amelynek tanulói ezt igényelték. Az előbbi fejezetben bemutatottuk az elmúlt két ciklus kormányzati erőfeszítéseit, és láttuk, hogy a cigány nemzetiségi oktatást adottnak tekintve más úton folytattak fejlesztéseket (*Pálmáiné Orsós & Lakatos 2007*).

A főhatóság a beás és a romani nyelv iskolai oktatásának a közoktatási rendszerbe történő bevezetéséhez szükséges szakmai feltételek megteremtéséhez még 1999-ben hozzáfogott, ennek ellenére csak 2008 őszén vált legitimmé az a követelményrendszer, amely a NAT előírásainak megfelelően szabályozza a nyelvtanítás tervezéséhez szükséges be- és kimeneti feltételeket. Ám a kerettantervek a mai napig sem készültek el. Ennek a hiányosságnak következtében máig az egyes iskolák által kidolgozott (vagy nem kidolgozott) tantervek állnak rendelkezésre. Az oktatás megszervezése sem mindig egyszerű: a 2/1997 MKM rendelet (2002/147.) módosítása alapján a cigány nyelvek óraszámát heti kettőre csökkent. Így lehetővé vált az összevonás (blokkosítás): vendégtanárral, tábor vagy más rendezvény keretében szervezhető a nyelvoktatás.

Ez az intézkedés nyelvpolitikai szempontból nem tekinthető hatékonynak, hiszen ezzel a nyelvoktatás feltételei nem teremthetők meg. A cigány nyelvek esetében egy megengedő jellegű rendeletmódosítás történt, mely a cigány nyelvek presztízsét egyáltalán nem emeli, nem járul hozzá a hatékony nyelvtanuláshoz.

A kérdéskör legfontosabb ellentmondása a pedagógusi munkakörben való alkalmazás feltételei valamint a hazai kisebbségi nyelvet és az idegen nyelvet oktatók alkalmazási feltételei között feszül. Az 1993. évi közoktatási törvény végrehajtási utasításai alapján a romani és beás – és más nemzetiségi – nyelvet oktatók esetében meg kell elégedni a nyelvvizsga bizonyítvánnyal, szemben az idegen nyelvet oktatókkal, akik esetében nyelvtanári végzettséget ír elő. Miután azonban 2006-ig a kisebbségi nyelvek esetében a nyelvtanárképzés nem valósult meg, az egyéb nyelvek oktatására meghatározott feltételeknek megfelelni egyetlen pedagógus sem tud. Így hát szakképzett nyelvtanárok nincsenek: a törvény ezt a tevékenységet „de jure” nem

engedélyezi, „de facto” azonban szemet huny az alkalmazás feltételeit be nem tartó intézmények felett, sőt normatíva igénylését is lehetővé teszi számukra.

Néhány kivételtől eltekintve továbbra sem állnak rendelkezésre a tárgyi feltételek: hiányoznak az olyan tankönyvek, oktatási segédanyagok, amelyek nélkülözhetetlenek az ilyen programok megvalósításához. A személyi és tárgyi feltételek hiányai mellett a nyelv/nyelvek, nyelvjárások jelenlegi állapota, a szakmai munka hátráltatása, az időhúzás is nehezíti az iskolai oktathatóságot (*Pálmainé Orsós & Lakatos 2009*).

A nyelvi követelményrendszer kidolgozásával párhuzamosan 2001-ben a Pécsi Tudományegyetem is lehetőséget adott a beás és a romani nyelv legitimálási és fejlesztési problémáinak és feladatainak megoldásához. Az akkreditált romológia egyetemi szak gazdája, a BTK Romológia Tanszéke *nyelvi műhely* szervezését indította el mindkét cigány nyelvből, s az Európai Nyelvek Évében megrendezte a Cigány Nyelvek Nemzetközi Szemináriumát számos rangos hazai és külföldi szakember részvételével (*Pálmainé Orsós 2005a*).

Ám ez a rendezvény csakúgy, mint más, hasonló célú – többek között a főhatóság által szervezett – tanácskozások nem vittek előre a cigány nyelvek oktatásához szükséges kérdések rendezésében.

A romani és beás nyelvek oktatása

Cigány nyelveket elsőként az 1994-ben induló Gandhi Közalapítványi Gimnáziumban kezdtek el oktatni. Addig sem az általános, sem középiskolákban nem oktaták a két nyelvet, sőt egymástól való megkülönböztetésük is gondot okozott. Sajnos sokan még a mai napig egymás dialektusának tekintik a két nyelvet, miközben a beás a latin, a romani pedig az ind nyelvek csoportjába tartozó indoeurópai nyelv.

Bár a cigány nyelvek iskolai oktatása a kilencvenes évek közepén kezdődött, de már a kisebbségi törvény megjelenése után lehetővé vált más nyelvekhez hasonló nyelvvizsga letétele (ennek elemzésétől itt eltekintünk). A 2003-as évi közoktatási törvény hatályba lépését követően több oktatási intézmény vállalkozott a beás és romani nyelvek tanítására. (A számuk a két nyelvet együtt számolva sem haladja meg az ötvenet.) Az első vizsgálatok a cigány nyelveket tanító iskolák körében 2005-ben kezdődtek, s megközelítő képet adnak a cigány nyelveket tanító intézményekről (*Pálmainé Orsós 2005b*).

A legtöbb intézményben aktivisták, nyelvtanári gyakorlattal nem rendelkező – és nem befejezett nyelvi képzéssel rendelkező – pedagógusok, pedagógiai asszisztensek vagy egyszerűen olyan elszánt anyanyelvi beszélők tanítják a cigány nyelveket, akik sem a nyelvtanításról, annak módszertanáról, sem pedig a tanítás pedagógiai elemeiről nem rendelkeznek kellő ismeretekkel, még tanítási tapasztalatokkal sem. Nehezíti a helyzetet, hogy több olyan intézményt is találtunk, ahol nem a tanulói igények kielégítése céljából látták el ezt a feladatot, hanem a megnövekedett kötelező óraszámok teljesítése illetve a létszámleépítések elkerülése miatt volt szükség erre.



A felsőfokú nyelvoktatás 1994 őszétől a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán kezdődött. A tanszék 1996-tól „alvó” szakként szüneteltette a nyelvoktatást, majd a tanszékvezető (Takács Éva) tragikus halála után végleg megszüntette.

A két hivatalosan elismert cigány nyelvből egyetemi tanulmányokat jelenleg kizárólag a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékén folytathatnak hallgatók – a magyar nyelv és a nyelvekhez, a kultúrához kapcsolódó irodalmon kívül –, a rendes nappali képzésben évente 10–15 hallgató, a diplomásoknak szóló hároméves levelező képzésben évente 30–35 hallgató tanult. Közel tíz év alatt ez már jelentős tömeget képvisel (a négy éve folyó doktori képzésben évfolyamonként 5–6 hallgató tanul tovább). A PTE romológia szakos levelező egyetemi képzésében sok óvónő, tanító vett részt, többen az ország keleti feléből: óvodáikban, iskoláikban máig folyik a cigány kisebbségi oktatás, beleértve a nyelvoktatást is.

Ez a képzés 2005-ig nem nyújtott tanári diplomát. Jelenlegi cél az, hogy azok a hallgatók, akik valamelyik cigány nyelvből középfokú „C” típusú nyelvvizsgával rendelkeznek, bölcsész diplomájuk mellé szerezhetnek tanári képesítést is. Ez tartalmazza a cigány népismeret és a beás vagy romani nyelvek oktatásához szükséges szak módszertani ismereteket is.

Mindez a kompetencia önmagában ugyan kevesebb, mint egy klasszikus nyelv-tanári végzettség – hiszen itt nem a nyelvről szereznek olyan hangtani, alaktani és mondattani ismereteket, mint általában a nyelvszakosok –, ám a nyelvtanárképzés megteremtéséig az egyetlen olyan végzettség, amely segít a nyelvet ismerő pedagógusoknak az oktatási intézményekben egyfajta multiplikatív tevékenységet végezni.

A többciklusú képzés – az ún. Bologna-folyamat – során a hároméves romológia szakos alapképzésnek is része a beás és romani nyelvoktatás, a mesterképzésben (4–5. évfolyam) válik lehetővé a bölcsész vagy a tanári diploma megszerzése. Az 2006-os évtől a neveléstudományi doktori iskola is indult a PTE BTK-n, amelynek egyik programja lehetőséget ad a hallgatóknak a továbbképzésre, az oktatóknak és doktorhallgatóknak a tudományos munkára.

A Pécsi Egyetemen kívül két tanítóképzést ellátó felsőoktatási intézményben folyik a cigány nyelv és kultúra oktatása: Esztergomban (beás és romani) és Szarvason (romani). Jelenleg gondolkodnak a kaposvári főiskolán a cigány nemzetiségi oktatás újbóli bevezetéséről a tanítóképzésben.

A valódi megoldáshoz arra lenne szükség, hogy mielőbb megtörténjenek a nélkülözhetetlen alapkutatások, és létrejöjjenek azok a segéd- és háttértudományok, amelyek alapján elindulhatna a beás és a romani nyelv valódi nyelvtanári képzése. Ehhez azonban szükség van a két cigány nyelv szisztematikus rendezésére, fejlesztésére. Jelenleg Magyarországon ez a munka az egyetemek mellett az MTA Nyelvtudományi Intézetében folyik, külföldön francia és angol kutatóintézetekben történik.

A jelenlegi közoktatási rendszerben nincsenek könnyű helyzetben sem a cigány nyelvi közösség tagjai, sem a nyelvet tanító iskolák. A közösség tagjai körében a cigány nyelvek presztízse nem emelkedett olyan mértékben, hogy a nyelvcsere folyamata megállt vagy visszafordult volna. Cigány közösségek körében végzett nyelvhasználati kutatások azt igazolják, hogy a legfiatalabb – iskoláskorú – nemzedék sok esetben már a magyar nyelvet beszéli anyanyelveként (*Pálmainé Orsós 2005a*).

Ugyanakkor a nem cigány lakosság érdeklődéssel fordul a cigány nyelvek felé. Ennek talán legfőbb oka, hogy sokak szerint e nyelvek elsajátítása kevesebb energiát és időt igényel, mint más nyelveké. Ilyen esetben még jobban felértékelődnek a nyelvet tanítani képes „nyelvtanárok”, hiszen az elérhető oktatási segédeszközök is csak csekély számban és nagyon egyenetlen minőségben léteznek. Ezért a cigány nyelveket tanítókra nem csupán az elvárt szakmai szerep, ennél jóval sokrétűbb feladatsor vár. Az ő kompetenciájuk egy nyelvrán nem csupán a nyelvtanításban válsul meg, fontos kultúráközvetítói szerepet is betöltenek.

Fontos kiemelni, hogy mindez származástól függetlenül minden nyelvtanulóra kiterjesztendő, hisz általános tapasztalat, hogy a cigány/roma származású nyelvtanulók sem rendelkeznek ismeretekkel a saját kultúrájukról. E hiányért az oktatási rendszer a legnagyobb mértékben felelős, hisz a közoktatásban megvalósuló tanterveknek nem képezik kötelező részét a romológiai ismeretek, miként más, a multikulturális szemléletet erősítő témakör is csak ritkán jelenik meg a közoktatásban. Ezért elengedhetetlen a kultúráközvetítés, mert az identitáskeresés, identitáserősítés útján a nyelv és a saját kultúra megismerése az egyik legfontosabb mérőldkö lehet.

Az állam, az iskola, a nyelvtanárok, és a szülők közös felelőssége, hogy e hiány pótlása már gyerekkorban elzdődhessen, felnőttként pedig – az asszimiláció kényzere és az elszigetelődés veszélye nélkül – mindenki integrálódhasson abba a társadalomba, amelyben él. Mivel az idegen nyelv oktatása és a kisebbségi nyelvoktatás esetén számos tapasztalattal rendelkezünk, a nyelvoktatás módszertana elsajátítható, bizonyos része könnyen adaptálható a cigány nyelvek tanítása során is.

Az oktatás fejlesztési lehetőségei a köz- és felsőoktatásban

A nyelvtanárképzés feltételeinek megteremtése állami feladat, fontos, hogy az állam vegye kezébe a koordinátori tevékenységet, vagy jelöljön meg egy intézményt, amelyik ezt a tevékenységet elvégzi. Ehhez mindenképpen szükséges a felsőoktatási intézmények és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együttműködése. Az egyetemek a szükséges alapkutatásokhoz biztosítani tudják a kutatókat, hallgatókat, a terepet, míg a Nyelvtudományi Intézet nyelvészei segítenek a szakmai háttér kimunkálásában. Ahhoz, hogy az eredményeket az egyetemek a nyelvoktatás során használni tudják, kipróbálhassák, igazíthassák nélkülözhetetlen az egyetemek és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együttműködése.

A cigány közösségek nyelvi állapotáról szóló tudományos igényű kutatások, felmérések végzéséhez az anyagi és intézményes háttér azonban hiányzik, jöllehet ezek



nélkül nem lehetséges a nyelvtervezés folyamata (*Pálmainé Orsós 2002*). A közoktatásban erősödik az érdeklődés a kisebbségi nyelvek iránt, de az igények kielégítéséhez a szükséges feltételek hiányosak: nincsen elegendő színvonalas nyelvtanfolyam, továbbképzés a nyelvet tanítóknak, nincsen elegendő nyelvkönyv, multimédiás eszköz stb. (*Labodáné & Pálmainé Orsós 2009*).

Tudományos alapú nyelvtervezés és standardizálás hiányában – éppen a társadalmi érdeklődés növekedése miatt – nagy a veszélye a tudományos szemléletet nélkülöző munkák elterjedésének. A hiánypótló nyelvészeti tevékenységek megvalósításával megalapozódhatna a valódi nyelvtanárképzés, melynek ma még sem a személyi, sem a tárgyi feltételei nem adóttak megnyugtatóan (*Pálmainé Orsós 2006a*).

Az Országgyűlés 2008-ban elfogadta a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája a cigány (romani és beás) nyelvekre történő kiterjesztését (a 2008. évi XLIII. Törvény). Ez a hazai cigány közösségek által beszélt nyelvek esetében kifejezetten a társadalmi és nyelvi állapothoz igazodó kötelezettségeket tartalmaz a többi nemzetiséghez képest. A kötelezettségvállalás lehetőséget teremt a két nyelv fokozott védelmére és szerepének erősítésére az oktatás, a kultúra, az igazságszolgáltatás és közigazgatási eljárás, a tömegtájékoztatás, a gazdasági és társadalmi élet különböző területein. A karta aláírása után azonban semmiféle kormányzati lépés nem történt a vállalt feladatok teljesítése érdekében.

Nagy eredmény, hogy az elmúlt évtizedben lehetővé vált az érettségi letétele cigány népismeretből és cigány nyelvekből, ugyanúgy két szinten, mint bármely másik tárgyból. A pécsi Gandhi Gimnázium érettségizői rendszeresen középszintű érettségit tesznek, néhányan Pécsről, de az ország más térségeiből vállalkoznak beás vagy romani nyelvű emelt szintű érettségire is. Úgy véljük, hogy a cigány tananyagból szervezett érettségi vizsga olyan eredménye az oktatás fejlesztésének, amelyre joggal lehetünk büszkéek. (Arra is, hogy valamennyi érettségi tárgyat tanszékünk dolgozza ki, és felügyeli a lebonyolítást!)

Nehezebb a helyzet, ha országosan szeretnénk áttekinteni az oktatást az iskola-rendszer szintjein. Hiányoznak ugyanis a statisztikák: több mint egy évtizedes fáradásaink ellenére sem sikerült elérnünk, hogy a rendszeres éves oktatási statisztikákban szerepeljen a cigány kisebbségi oktatás, a cigány nyelvek oktatása. Ezzel van összefüggésben, hogy az oktatásügy két évente megjelenő reprezentatív kiadványa (*Halász & Lannert 2006*) nem mutatja be e terület iskolázási adatait. Adatokat ezekről a tárgyakról csak alapos búvárkodással szereztünk az elmúlt években: megynként 500–3000 között van a cigány kisebbségi oktatásban részt vevő általános iskolások száma, középiskolai szinten pedig a Gandhi Gimnáziumon kívül a Kalyi Jag Szakiskoláiban, a Kis Tigris Gimnázium és Szakiskolában, a Roma Esély Középiskolában lehet a két hivatalos cigány nyelv valamelyikét tanulni, ezekből érettségizni.

A kisebbségi oktatás természetesen nem azonos a nyelvoktatással. 2004 óta a minisztérium más tantárgyakhoz hasonlóan tanulmányi versenyt szervez általános iskolásoknak cigány népismeretből is, amelynek iskolai írásbeli fordulója utáni szó-

beli döntőjét is megszervezi. A résztvevők száma évente 200 körül van, 18–20 iskola tanulói jelentkeznek erre a versenyre.

Visszalépés: törvény a felsőoktatásról

Áttekintve a cigányság kultúrájának az oktatásban való megjelenését, megállapíthatjuk, hogy e folyamat meg-megszakadt ugyan, esetenként új pályákra tért, de a problémák ellenére fejlődött, és ma már oktatásügyünknek kétségtelen részévé vált. A felsőoktatási törvény 2011-ben érvénybe lépő módosítása azonban a már évek óta tartó jó gyakorlat ellen hat, rendeletei a jelenlegi helyzethez képest visszalépést jelentenek. A kormány a 254/2009. rendelettel az érettségi vizsgaszabályzatáról szóló 100/1997. rendeletet módosítja. Eszerint a 2011. év május-júniusi vizsgaidőszaktól kezdődően emelt szintű érettségi vizsga abból a vizsgatárgyból tehető, amely a felsőoktatási felvételi eljárásban érettségi vizsgatárgyként figyelembe vehető. Az élő idegen nyelv vizsgatárgy esetében az angol, német, francia, olasz, orosz, spanyol nyelvekből valamint a latinból tett vizsga mellett a kisebbségi nyelvek nem jelennek meg. Eszerint emelt szintű érettségi vizsga a jövőben tehát cigány nyelvekből sem tehető, következésképpen még a romológia szakra történő felvételhez sem szabhatunk feltételül emelt szintű nyelvtudást.

Ezt a szabályzatot csak úgy tudjuk értelmezni, hogy a jogalkotó – szándékkal vagy figyelmetlenségből – kihagyta a cigány nyelveket, így a fejlesztés szükségességét is megkérdőjelezi. Nyilván más kisebbségek is opponálják ezt az eljárást, hiszen a nyelvek és kultúrák felsőfokú tanulmányozását aligha lehet az illető nyelv ismerete nélkül elvárni. Nem a felsorolt nyelvek fontosságát vitatjuk – bár megkérdőjelezhető, hogy éppen ennyi nyelv közül lehet választani –, hanem azt, hogy ha hét nyelv közül választhat az érettségiző, akkor miért vannak kizárva a választhatók közül a magyarországi nemzetiségek nyelvei. Ehelyett természetesnek tartanánk, hogy az emelt szintű érettségéhez legalább két nyelv magas szintű ismerete szükséges, az egyik a világnyelv (főként az angol), a másik pedig választható, többek között a magyarországi nemzetiségek nyelve. A hivatkozott szabályozás benyomásunk szerint szemben áll mindazzal az eredménnyel, amelyeket a rendszerváltás óta hazánk elért a cigányság kultúrájának elismerése területén.

* * *

Tanulmányunk egy igen összetett kérdés feltérképezésére vállalkozott: a kormányzati cigány/roma oktatáspolitikára áttekintésére. Ez sok szempontból kardinális kérdés: az ország lakosságának nyolcada-tizede ennek a lakossági csoportnak a tagja. Az itt nem elemzett szociális problémák mellett kulturális felemelkedésük – melynek része saját nyelvük és kultúrájuk elismerése az oktatás rendszerében – országunk gazdasági-kulturális helyzetének egyik fontos eleme. Tanulmányunkban nem térünk ki olyan kérdésekre, amelyek a cigány, roma népesség általános gazdasági és kulturális helyzetére vonatkoznának, hanem csupán azt a folyamatot próbáltuk



áttekinteni, mi történt az oktatás – főként a felsőoktatás – területén kultúrájuk elismerése, elismertetése területén. Úgy véljük, hogy az események – sikerek, félsikerek, kudarcok – nem csupán erre a népcsoportra vonatkoznak, hanem társadalmunk egészére.

Az oktatásban – csakúgy, mint a rendszerünk egyéb szintjein – keveredik vagy váltakozik az az álláspont, hogy a cigányságot szociális peremcsoportként vagy saját kultúrájú népcsoportként kell kezelni. Mindkét felfogás mellett és ellen is szólnak érvek. A hivatkozott ÁSz-jelentés egyértelműen leteszi voksát amellet, hogy szakítani kell ezzel a kettősséggel, és a cigány népcsoportot nem szabad mintegy zárójelben „hátrányos helyzetű” lakossági csoportként kezelni. Tanulmányunk ezen érvelés mellett teszi le voksát.

FORRAY R. KATALIN & PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA

Megjegyzés:

A tanulmány épít az OKA (62/tk OKA I) támogatásával 2006-ben végzett kutatás eredményeire.

Kutatásvezető: Forray R. Katalin.

IRODALOM

- Állami Számvevőszék (2008) A magyarországi cigányság helyzetének javítására és felemelkedésére a rendszerváltás óta fordított támogatások mértéke és hatékonysága.
- ARATÓ FERENC & VARGA ARANKA (2005) *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. p. 82.
- BRASSÓISÁNDOR (2004) *Tájékoztató a szegregáció felszámolásáról*. <http://www.okm.gov.hu/kozoktatatas/archivum/>
- FORRAY R. KATALIN & HEGEDŰS T. ANDRÁS (1995) Oktatáspolitikai változások a cigánygyermekek iskolázásában. *Iskolakultúra*, No. 24.
- FORRAY R. KATALIN (2002) Eredmények és problémák az iskolázásban. In: FORRAY R. K. & MOHÁCSI E. (eds) *Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón*. Pécs, Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok.
- FORRAY R. KATALIN (2004) Cigány gyermekek közösségeikről. *Iskolakultúra*, No. 8. pp. 130–140.
- FORRAY R. KATALIN (2005) Romológia a nevelésszociológiában. In: FALUS I. & KELEMEN E. (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány körében*. Műszaki. pp. 63–78.
- HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (2009) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HAVAS GÁBOR & LISKÓ ILONA (2005) *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Kutatás közben, Budapest, FKI.
- IMRE ANNA (2006) A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének bevezetése a báziskolákban. In: NÉMETH SZILVIA (ed) *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KAGAN, S. (2004) *Kooperatív Tanulás*. Budapest, Önkönet.
- KALTENBACH JENŐ (2000) Beszámoló a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának tevékenységéről, 1999. január 1. – 1999. december 31. Budapest.
- LAKATOS SZILVIA, PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA & VARGA ARANKA (2002) A magyarországi cigány nyelvek. In: LÁSZLÓ JÁNOS & FORRAY R. KATALIN (eds) *Roma tanulók iskolai pszichológiája*. Pécs.
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA & LAKATOS SZILVIA (2009) *A cigány nyelvek a magyarországi közoktatásban*. Kutatási beszámoló, Kézirat.
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2001) A beás nyelv állapota. *Iskolakultúra*, No. 12. pp. 58–65.
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2004) A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete. Friss kutatások a romológia körében. Pécs, PTE BTK Romológia Tanszék. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 10. pp. 15–25.
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2005a) *A cigány nyelvek a hazai köz- és felsőoktatásban. Helyzetkép és javaslatok a cigány nyelvek oktatására és fejlesztésére*. Szakértői anyag a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal megbízásából.

- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2005b) A nyelvi másság dimenziói: A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. *Educatio*, No. 1. pp. 186–194.
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2006a) A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései. In: KÁLMÁN LÁSZLÓ (ed) *KB 120 – A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet, Tinta Könyvkiadó. pp. 67–86.
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2006b) A magyarországi cigány nyelvek szociolingvisztikai nyelvpolitikai megközelítése. In: Forray R. Katalin (ed) *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. Budapest, Bölcsész Konzorcium. pp. 93–109.
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2007a) A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. In: *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2007b) A beás nyelvről. In: *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- TÍZÉVES A ROMOLÓGIA (2007) *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 22*. Pécs, PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

