

SZÉLRÓZSA

- 36 Andl Helga: A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról
- 56 Lakatos Szilvia: A cigány/roma csoportok Európában – történeti, nyelvészeti áttekintés
- 71 Orsós Anna: Cigány/roma nemzetiségi oktatás (A romani és /vagy beás nyelvet oktató intézmények helyzete a 2014/15-ös tanévben)
- 92 Arató Mátyás: Multikulturális, identitásformáló tartalmi elemek a romani és beás nyelvtankönyvek szövegeiben
- 102 Beck Zoltán: Visszatérés Tyutyukaországból

Andl Helga

A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról¹

ÖSSZEFOGLALÁS

A Baranya megyei kisiskolákra vonatkozó vizsgálat során azt tapasztaltuk, hogy fő jellemzőik között szerepel a nemzetiségi oktatás hangsúlyos jelenléte. A tanulmány a kisiskolák és a nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének egyes részeit elemzi, hangsúlyt helyezve a cigány kisebbségi oktatásra, illetve foglalkozik a magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikai 1945 utáni alakulástörténetével, kiemelve a kisiskolákra vonatkozó részleteket, emellett rámutat, miként jelenik meg az utóbbi évtizedben taktikai-stratégiai elemként az alacsony létszámmal működő intézmények életében a nemzetiségi oktatás.

Kulcs- és tárgyszavak: kisiskola, nemzetiségi oktatás, oktatáspolitikai

A kisiskolákra vonatkozó, több éve zajló kutatásunk során a kisiskolák – helyi társadalmak – oktatáspolitikai irányok összefüggésrendszerének vizsgálatával foglalkozunk, kiemelten Baranya megye közoktatási intézményrendszerére, (kis)iskoláira vonatkozóan. A kutatás fókuszában az alacsony létszámmal működő iskolákat érintő, az utóbbi években történt fő változások leírása, okok és következmények elemzése áll.

Baranya megye alacsony létszámú iskoláinak tipológiai vizsgálata rámutatott, hogy a vizsgált intézmények alapvető jellemzője többek között (1) a (halmozottan) hátrányos helyzetű diákok országos/megyei átlagnál magasabb aránya, (2) emellett ezen iskolák-

1 A tanulmány egy korábbi tanulmány módosított változata. (Andl Helga (2014): Kisiskolák és nemzetiségi oktatás. In: Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk.): Perspektívák a neveléstudományban. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 74-87.) A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

ban a diákok az országos/megyei átlagnál nagyobb arányban vesznek részt nemzetiségi oktatásban, s a (német, horvát vagy cigány) nemzetiségi oktatás valamely formáját majd mindegyik önálló iskola alkalmazza (Andl, 2012). Jelen tanulmány az utóbbi specifikumra helyezi a hangsúlyt, és oktatás-statisztikai adatok elemzésére, dokumentumelemzésre és esettanulmányok vonatkozó egységeire alapozva kísérli meg bemutatni a kisiskolák és a nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerét, fókuszálva a cigány nemzetiségi oktatásra.

Baranyában a nemzetiségi oktatás hangsúlyos jelenléte összefügg a térség lakosságának nemzetiségi összetételével is. A 2009/2010-ben önállóan működő alacsony létszámú iskolák vizsgálata során azt tapasztaltuk, hogy szinte mindegyikben jelen van a német/cigány/horvát nemzetiségi oktatás programja – ez időközben láthatóan az „iskolamentési stratégiák” meghatározó elemévé is vált (vö: Imre, 2009; Andl, 2012).

A kutatás egyik alapgondolata, hogy a kisiskolák tipológiája megmutatja: a kisiskolákat alapvetően érintik a nemzetiségi, különösen a cigány nemzetiségi oktatás szabályozói. Ezért – bár a kisiskolákra vonatkozó komplex kutatásnak nem szűken vett tárgya – megkíséreljük a következőkben egy inkább leíró, mintsem elemző egységben a magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikai alakulástörténetének vázát adni – hangsúlyt helyezve a kisiskolákra –, melyben egyszerre érintjük az oktatáspolitikai változások jogszabályi összetevőit és az oktatási színtér szereplőit. Ennek társadalompolitikai-oktatáspolitikai aktualitást ad az, hogy az Irányelvek (17/2013. (III.1.) EMMI rendelet: A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve) nemrégiben (2013-ban) változtak.

A Baranya megyei általános iskolai nemzetiségi oktatás az adatok tükrében, különös tekintettel az alacsony létszámú iskolákra

A nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről 2011-ben készült ombudsmani jelentés rögzíti a 2010/2011-es tanév statisztikai adatait. A megyék sorrendjében a nemzetiségi oktatási *intézmények* és az érintett *tanulók* számát tekintve – Borsod-Abaúj-Zemplén megye mögött – második helyen áll Baranya: 58 iskola és 16 082 tanuló esetében valósul meg a nemzetiségi oktatás valamely formája (Kállai, 2011: 34). Ha pedig megvizsgáljuk, miként alakul a *nemzetiségi iskolák megyén belüli aránya*, Baranya megye az első helyet foglalja el: az általános iskolák 76%-a folytat nemzetiségi oktatást (Kállai, 2011: 36). Mindezt magyarázhatja, hogy a térséget nemzeti-etnikai sokszínűség jellemzi, a magyarországi megyék között a nemzetiségi lakosság aránya a 2001. évi népszámlálási adatok alapján a legmagasabb, 10,5% (KSH, 2001). A 2011. évi népszámlálás mutatói szerint Baranyában 52 988 fő vallotta magát a hazai nemzetiségek közül valamelyikhez tartozónak. Ez a megye összlakosságának 13,71%-a, amely arány ezúttal is első helyet jelent a megyék között. A német nemzetiség jelenléte mellett meghatározó a cigány/roma és a horvát nemzetiségű lakosság nagyobb száma (1. táblázat).

1. táblázat. Baranya megye hazai nemzetiségi lakosainak száma, 2011

Nemzetiség fő	
Bolgár	204
Cigány (romani, beás)	17 585
Görög	149
Horvát	7185
Lengyel	213
Német	25 777
Örmény	94
Román	600
Ruszin	80
Szerb	794
Szlovák	182
Szlovén	34
Ukrán	101
Hazai nemzetiségűek együtt	52 988

Forrás: 2011. évi népszámlálás adatai (KSH, 2013)

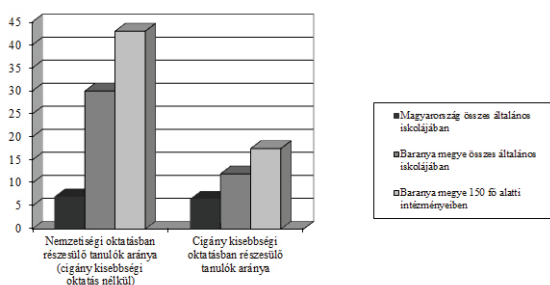
Az idézett jelentés összeveti az egyes megyék nemzetiségi lakosainak arányszámát a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók arányával². Általános jellemző, hogy a nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók arányszáma minden esetben magasabb, mint a megyék nemzetiségi lakosainak arányszáma, aminek okaira vonatkozóan a kutatók két feltételezéssel élnek: egyrészt valószínűsíthető, hogy voltak, akik a népszámlálás során nem vállalták identitásukat, másrészt nemzetiségi oktatást nem csak az adott nemzetiséghez tartozó szülők kérnek gyermekük számára. A legnagyobb eltérést mutató megyék között Baranya megye is szerepel: négyszeres különbséget regisztrálhatunk, mivel míg a nemzetiségi lakosság aránya 10,5%, nemzetiségi tanulók aránya 43%. A Baranya, Tolna és Veszprém megye esetében mutatkozó nagy eltérést a jelentés a német nemzetiségi oktatásban résztvevők nagy arányszámával indokolja (Kállai, 2011: 38). Láthatóan a német nyelv szerepe nemzetiségi státuszától függetlenül az iskola olyan, közvetlen haszonként is könnyen értelmezhető szolgáltatását jelenti, amelyben a német nyelvtudás iskolai karrierutat és valódi munkaerő-piaci lehetőséget is hordoz. Miközben a nemzetiségi tudástartalmak nem értékelődnek le, a nyelvhez kötődő hétköznapi praxis a meghatározó. Számos településen és iskolában az a tapasztalat, hogy a német nemzetiségi oktatásban nem csupán német nemzetiségűek vesznek részt. Iskolalátogatásaink során találkoztunk olyan intézménnyel, ahol a német nemzetiségi programban nagy számban vannak cigány, roma tanulók. A falu, ahol az iskola található, hosszú ideje „német település”, legalábbis a közösségi tudat ilyen módon rögzítette, azonban jelentős változáson esett át az utóbbi évtizedekben. A lakosság egy része kicserélődött, egyre több cigány, roma család költözött be a faluba. A falu éthoszához kötődően az oktatási

2 A Jelentés „nemzetiségi tanulók arányáról” ír, azonban a nemzetiségi oktatásban való részvétel nem jelöl egyértelműen nemzetiségi hovatartozást is: vannak „nemzetiségi tanulók”, akik nem járnak nemzetiségi programot működtető iskolába és vannak tanulók, akik nem tartoznak az adott nemzeti-etnikai kisebbséghez, mégis részt vesznek a nemzetiségi oktatás valamely formájában.

intézmény megőrzi valamit a múltból, a német közösségi identitásból, s ennek praxisaként a német nyelvtanítás jelenik meg. Ezzel együtt jól érzékelhető, hogy miközben a nemzetiségi identitáselemek nem tűnnek el, a különböző motivációk egy irányba mozognak: német nyelvet tanulnak a más nemzetiséghez tartozók is.

Baranya megyében – mint azt fentebb láttuk – a tanulók nagy arányban vesznek részt nemzetiségi oktatásban, a kisiskolák érintettsége pedig még számottevőbb. A 2009/2010-es tanévben Magyarország összes általános iskolájához viszonyítva a baranyai iskolákban 4,5-ször több tanuló vett részt nemzetiségi oktatásban, a vizsgálat tárgyát képező 150 fő alatti iskolák esetében pedig 6,1-szeres ez a szorzó. Amennyiben a cigány kisebbségi oktatás mutatóit vizsgáljuk, szintén jelentős különbséget találunk: az összes általános iskolához viszonyítva közel kétszeres a baranyai tanulók részvétele ebben az oktatási formában, a 150 fő alatti intézményekben 2,7-szeres (1. ábra).

1. ábra. Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya a 2009/2010-es tanévben (%)



Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

A nemzetiségi oktatás baranyai kisiskolákban tapasztalható kiemelkedő jelenléte több okkal magyarázható: (1) soknemzetiségű terület, ahol alapvetően alacsonyabb lakosság-számú települések vannak, és kisebb településeken koncentráltabb lehet a közösség nemzetiség-élménye, az identitás erősítés; (2) a falvak helyi társadalmának (részben) közösségi eleme, ill. a közösségi reprezentáció eleme, intézményesült formája az iskola.

A nemzetiségi oktatás történeti vázlatja 1945-től napjainkig. A változások kisiskolákra gyakorolt hatása

A nemzetiségi oktatás nem minden időszakban volt meghatározó oktatási forma, jelenléte szoros összefüggést mutat az ország nemzetiségi politikájával, oktatáspolitikájával. A *kisiskolák* helyzete pedig speciálisnak tekinthető ebben a viszonyrendszerben – ennek egyik leghangsúlyosabb elemeként említhetjük azt a tényt, hogy a '60-as években az iskolakörzetesítés következtében történő iskola-összevonások nagy számban érintették a nemzetiségi iskolákat: „román, szlovák és délszláv iskolák szűntek meg és olvadtak be a magyar iskolákba” (Kállai, 2011: 9).

A nemzetiségi oktatásra irányuló oktatáspolitikai meghatározó eleme, hogy egy rendkívül összetett erőterben működik, sokféle – akár egymásnak ellentmondó – igény-

re kell reflektálnia (vö: Imre, 2008). Magyarországon a nemzetiségi oktatás 1945 utáni alakulástörténetét erősen befolyásolta az aktuális kül- és belpolitikai helyzet, ennek különböző szegmensei: így például a határrendezés, a lakosságcserek, az iskolák államosítása. Az alábbiakban kronologikus rendben tekintjük át a nemzetiségi oktatás történetét³, keresve egyúttal a kisiskolák helyét a történések folyamatában.

Az 1945 előtti nemzetiségi oktatás három formában valósult meg: nemzetiségi tannyelvű („A” típus), kétnyelvű („B” típus) és nyelvoktató („C” típus) iskolákban zajlott a tanítás. Az 1945-ben született kormányrendeletek azonban átalakították az addigi rendszert: egyrészt a tannyelvű oktatásra nem egyéni és kollektív jogként tekintettek, hanem szülői kérelmekről s ezek elbírálásáról tették függővé, másrészt megszüntették a „B” típusú, kétnyelvű oktatást. Mindemellett – bár a rendeletek nem határoztak meg distinkciót a hazai nemzeti kisebbségekre vonatkozóan – a német nemzetiségi oktatást voltaképpen felszámolták: az 1945-46-os tanévben csak horvát, szerb, szlovén, román és szlovák nemzetiségi oktatás valósult meg (Kállai, 2011: 7; Föglein, 2004a). 1946-ban újabb rendelet született, mely – az állami szerepvállalást hangsúlyozva – rögzítette, hogy a nemzetiségi tanulókat anyanyelvi oktatásban kell részesíteni, mégpedig állami iskolák létrehozásával, ill. fenntartásával, egyúttal törölték a szülői kérelmek rendszerét és a népszerűségi adatok alapján (15 nemzetiségi tanuló esetén) szervezték meg a tannyelvű nemzetiségi oktatást – meghagyva a szülő választási jogát arra vonatkozóan, hogy igénybe kívánja-e venni ezt az oktatási formát (Föglein, 2004a; Imre, 2008). A német nemzetiségi oktatás továbbra sem létezett, a magyar-csehszlovák lakosságcsere-egyezmény végrehajtása pedig jelentősen csökkentette a szlovák tannyelvű iskolák számát. A különböző rendelkezések hatására végül az 1947/48-as tanévben jelentősen lecsökkent a nemzetiségi iskolák száma (2. ábra). 1948-ban újabb jogszabály született, mely már figyelmen kívül hagyta a népszerűségi adatokat a tannyelvű oktatás megszervezésekor. Ez a *kisiskolák* számára jelentős változást eredményezett, mivel az alacsony létszám miatt – amit nagyrészt a kitelepítések idéztek elő a kistelepüléseken – több helyen nem volt lehetőség a tannyelvű oktatás megszervezésére. Emellett – a körzetesítés különös előfutáraként – felkínálta az ún. körzeti nemzetiségi tannyelvű iskolák létrehozását, melyek mellett tanulóotthonok kialakítására is lehetőség nyílt (Kállai, 2011: 7; Föglein, 2004a).

Az 1949. évi XX. törvény, az Alkotmány deklarálta a magyarországi nemzetiségek számára az anyanyelven történő oktatás és a kultúraápolás jogát. Az alkotmányban rögzítettek azonban elvi síkon maradtak: a német nemzetiségi oktatás újbóli bevezetése még váratott magára, a délszláv nemzetiségi oktatás pedig a kialakult politikai légkörben (Tito Jugoszláviájával való romló viszony okán) tovább szűkült. Végül 1951-ben megkezdődött a német nemzetiségi iskolák felállítása, majd 1952-ben született egy minisztériumi utasítás a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanárok továbbképzéséről, s ekkor említik első alkalommal a délszláv, román, szlovák mellett a német nyelvet és irodalmat is. Sztálin halála után, a despotikus rendszer lazulását követően került sor a német tannyelvű iskolák szervezésére – ennek a politikai fordulatnak következményeként 1955-ben a német nemzetiségi iskolák számában jelentős változás áll be (2. ábra) (Kállai, 2011: 8; Föglein, 2004b; Imre, 2008).

3 A nemzetiségi oktatás történeti áttekintésekor elsősorban az alábbi művekre alapoztuk: Föglein, 2004a; 2004b; 2004c; Imre, 2008; Kállai, 2011.

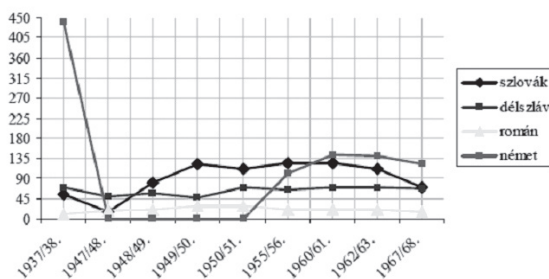


Dobó Tibor

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalom cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Sajnos erre nem volt eddig lehetőségem. Fontosnak tartom ezeket a tárgyakat, viszont nem főtantárgyként tenném bele az órarendbe, hanem integráltan. Ez a tudás történelem és más órákon is segíthet a diákoknak, hogy egy komplexebb képet kapjanak a történelemtől. A nyelveket nem beszélem, viszont egy hónapja tanulom a lovári nyelvet, nyelvvizsgát is szeretnék belőle tenni.

1. ábra. Nemzetiségi iskolák számának alakulása 1937-1968 között



Forrás: Kállai, 2011: 11

Az ötvenes évek elején a nemzetiségi tannyelvű iskolák nagy hányadát jellemezhetjük a *kisiskola* terminusával: míg a szlovák tannyelvű iskolák osztott iskolaként működtek, a szerb, horvát, szlovén, román iskolák jelentős része egy tanítóval, osztatlan formában működött (Föglein, 2004b).

Az évtized közepére a pozitív irányban változó mennyiségi mutatók mögött többféle probléma húzódott meg: „A beiskolázás több megyében nehezen ment, a lemorzsolódás néhány nemzetiségi iskolában rosszabb volt az országos átlagnál, az egy tanerős román és szerb iskoláknál általánosnak volt mondható, hogy a szülők gyermekeiket a felső tagozaton a magasabb színvonalú magyar iskolákba írtatták át. Az indulást nehezítették az iskolák felszereltségének hiányosságai, a képzett pedagógusok és a kész tantervek hiánya is.” (Imre, 2008) A tapasztalt problémák is hozzájárultak ahhoz, hogy bár az 1958-ban született nemzetiségpolitikai párthatározat az anyanyelvi oktatás szerepét hangsúlyozta, 1960-ban a tannyelvű oktatást mégis megszüntették. A természettudományi tárgyakat és a testnevelést magyarul kellett tanítani, ami azt eredményezte, hogy inentől fogva a nemzetiségi tannyelvűnek nevezett iskolák voltaképpen kétnyelvű iskolákká („B” típus) váltak (Föglein, 2004c; Imre, 2008). Az indoklásban azt kifogásolták, hogy a tannyelvű iskolák nem fejlődnek megfelelően, az osztatlan vagy részben

osztott (*kis*)iskolákban alacsony a tanítás színvonala, és a tanulók kétnyelvűségének jobban megfelel a kétnyelvű oktatás (Munkaterv, 1960; idézi: Föglein, 2004c). Láthatóan az oktatáspolitikai homogenizáló akarata is megnyilvánul e döntés során, és a *kisiskola* mint az érvelés alapja jelenik meg.

A '60-as évek oktatáspolitikája más módon is jelentősen befolyásolta a nemzetiségi oktatást folytató intézmények sorsát, köztük kiemelten a *kis létszámú iskolákét*: elindult az iskolák körzetesítése. Az 1961. évi III. törvény a közoktatásról – amellet, hogy leszögezi: az oktatás nyelve a magyar nyelv – rögzíti ugyan, hogy „a nemzetiségekhez tartozó tanköteles gyermekek számára továbbra is lehetővé kell tenni, hogy anyanyelvükön részesüljenek oktatásban” (2. § (2)), ezt az iskola-összevonásokkal jelentősen megnehezítik. Egyrészt sok *osztatlan tanyasi iskola* (főként szlovák, román, délszláv) *szűnt meg*, másrészt előfordult, hogy ha az alsó tagozat megmaradt, a felső tagozatot biztosító körzeti iskolában nem volt lehetőségük a tanulóknak a nemzetiségi programban való további részvételre (Föglein, 2004c; Imre, 2008). Mindennek eredményeként csökkent a nemzetiségi oktatást folytató iskolák, valamint az ebben részt vevő tanulók száma (2. ábra). A létszámcsökkenés mellett más problémákkal is szembesülniük kellett az oktatásirányítóknak: egy 1968-as párthatározat (MSZMP PB 1968. szeptember 17-iki határozata) azt említi meg többek között, hogy hiányos volt a tanárok szakmai-módszertani támogatása, nem álltak rendelkezésre véglegesített tantervek, a nemzetiségi nyelvtanítás nem lett ténylegesen az órarend része, így előfordult, hogy meg sem tartották ezeket a nyelvi órákat (Föglein, 2004c; Imre, 2008).

A '60-as évekről szólva azonban fókuszba kell, hogy kerüljön az eddig meg sem említett cigány kisebbség – 1961 ugyanis másként is jelzi a nemzetiségekhez való viszonyt. A romológiai diskurzusok egyik kulcsdátuma 1961, kulcsdokumentuma az MSZMP Politikai Bizottságának határozata a *cigánylakosság* helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961. június 20.). Ez a határozat kijelenti, hogy „a *cigánylakosság felé irányuló politikában abból az elvből kell kiindulni, hogy bizonyos néprajzi sajátossága ellenére sem alkot nemzetiségi csoportot*”. A párthatározat a cigányságról sokkal inkább szegénységi csoportként („*sajátos társadalmi helyzetüket kell figyelembe venni*”) tesz említést – számunkra ebben a pillanatban ez azért fontos, mert barométerszerűen jelzi egy társadalom vagy politikai akarat szándékát a direkt asszimiláció felé (vö: Forray, 2003; Kállai, 2000: 19; Simon, 2000a; Ligeti, 2004: 153-155). Míg rögzítik, hogy „*biztosítani kell számukra a teljes állampolgári jogok és kötelességek érvényesülését, és ezek gyakorlásához szükséges politikai, gazdasági és kulturális feltételek megteremtését*”, diszkriminatív aktussal keresztülhúzzák ezt: mást, kevesebbet értenek az állampolgári jogok teljességén a cigányság esetében. A cigány nyelvvel kapcsolatban – és ne kerülje el figyelmünket, hogy egyes számban fogalmaz a határozat, tudomást sem véve a cigány, roma közösségek (nyelvi) sokszínűségéről – megállapítják, hogy fejlesztésére és cigány nyelvű iskolák, kollégiumok létrehozására nincs szükség, „*mivel konzerválják a cigányok különállását és lassítják a társadalomba való beilleszkedésüket*”. Láthatóan a párthatározat fő jellemzője a homogenizáló és asszimiláló akarat. Ennek bizonyítéka az is, hogy röviddel megalakulása után megszüntették az 1957-ben szerveződött Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetségét, melynek fő célkitűzése a cigány irodalom, zene és más művészetek támogatása, a cigány nyelv megőrzése volt (Kállai, 2000: 18).

A magyarországi általános nemzetiségi politika értelmezéséhez fontos foglalkoznunk ennek nemzetközi kontextusával is. Imre Anna a nemzetközi szakirodalomból kiindulva

– főként Corson (1997), Rassool (1997), Hallinan (2000) elemzéseire támaszkodva – hangsúlyozza, hogy „a háború utáni időszakban, beleértve a ’60-as éveket is, a fejlett országokban szintén általános volt az a nézet, miszerint az asszimiláció egyaránt szükségszerű és kívánatos”. Az érvelés szerint a kisebbségi csoportoknak is elemi érdekük, hogy a domináns kultúra lassan vegye át a saját, parciálisnak tekinthető kultúrájuk helyét. A strukturalista antropológiából átszármazó konszenzuselméletek hatására a szociológiát is uralta az a nézet, mely szerint az asszimiláció valid és irreverzibilis folyamat (Imre, 2008).

Mindemellett Magyarországon a meglévő nemzetiségi oktatás terén tapasztalt problémákra reflektálva a Művelődésügyi Minisztérium egy 1969-ben kelt utasításában megfogalmazta annak szükségességét, hogy ahol korábban működött nemzetiségi nyelvoktatás, ott újra vezessék be. Ugyanebben az esztendőben beiktatták a nemzetiségi oktatásban dolgozó tanárok bérpótlékát, majd új óratervek is készültek. Az intézkedések hatására némi növekedés állt be a nyelvoktató iskolák számának alakulásában, a kétnyelvű (tannyelvűnek nevezett) iskolák köre azonban nem bővült. Arányait tekintve a német nyelvoktató program iskoláinak és tanulóinak száma jelentősen meghaladta a többi nemzetiségét (Föglein, 2004c; Imre, 2008).

Az 1972. évi Alkotmány „minden nemzetiség számára biztosítja az egyenjogúságot, az anyanyelv használatát, az anyanyelven való oktatást, saját kultúra megőrzését és ápolását”. Ez az 1949. évi alkotmánnyal szemben *minden* nemzetiségről szól, bár újra fontos jelezniük, hogy a cigány népesség továbbra sem tartozott a nemzeti-etnikai kategóriába. Még a hetvenes években megalakult a Nemzetiségi Oktatási Bizottság, szabályozták a nemzetiségi tanulócsoporthoz létszámát, új tantervek és óratervek készültek, tankönyvjegyzékeket tettek közzé (Föglein, 2004c). Az intézkedések hatására kisebb ingadozásokkal ugyan, de stabilizálódott a nemzetiségi iskolák száma, növekedett a nemzetiségi nyelvoktatásban részesülő tanulók létszáma. A kétnyelvű (tannyelvű) iskolák és tanulók száma azonban folyamatosan enyhe csökkenést mutatott (2. táblázat).

2. táblázat. Nemzetiségi általános iskolák és tanulók száma 1965/66-1976/77.

tanév	nemzetiségi iskolák	nemzetiségi nyelvoktatásban részesülő tanulók száma	az összesből nemzetiségi	
			tannyelvű iskolák	nyelven tanulók
1965/66	287	23 278	25	2228
1970/71	289	20 870	22	1828
1973/74	302	23 744	20	1901
1976/77	298	28 099	20	1984

Forrás: Nagy, 1978: III/240 (részlet a táblázatból)

Az 1978-ban született, „Szigorúan bizalmas!”-nak minősített nemzetiségpolitikai határozat⁴ megállapítja, hogy megnövekedett a társadalom nemzetiségi oktatással szem-

4 A Politikai Bizottság 1978. január 10-i határozata nemzetiségi politikánk néhány időszervi kérdéséről és a nemzetiségi szövetségek 1978-ban esedékes kongresszusainak előkészítéséről. Idézi: Föglein, 2004c.

beni igénye, s az Oktatási Minisztérium számára előírta, hogy gondoskodjon a nemzetiségi oktatás megfelelő személyi és tárgyi feltételeiről. Célul tűzte ki továbbá, hogy emelkedjen a nemzetiségi tannyelvű (értsd alatta: kétnyelvű) iskolák száma. A *kis létszámú iskolák* tanulóinak szempontjait figyelembe véve megfogalmazta, hogy hangsúlyt kell arra is helyezni, hogy a *körzetesítés* „sehol se vezessen a nemzetiségi oktatás visszaszorulására” (Föglein, 2004c).

Az évtized a hazai cigányság számára is tartogatott újabb határozatot: 1979-ben megjelent „A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottság Politikai Bizottságának határozata a magyarországi cigánylakosság helyzetéről”. A határozat elsősorban az 1961-es párthatározatban foglaltak teljesülését veszi számba. Kitér a nemzetiségi kategorizáció kérdésére is: *„A kutatók és a cigány értelmiségiek egy részében élnek olyan nézetek, hogy a cigányokat – eltérően a Politikai Bizottság 1961-es határozatától – nemzetiségnek kellene tekinteni. Ebben a kérdésben nem indokolt megváltoztatni az 1961-es határozat álláspontját.”* Emellett kijelenti, hogy *„a hazánkban élő cigányok nem tekinthetők nemzetiségnek, hanem olyan etnikai csoportnak, amely fokozatosan beilleszkedik társadalmunkba, illetve asszimilálódik.”* Problematikussága mellett egy fontos, paradigmaváltó gondolatot fogalmaz meg a dokumentum: már elismeri a cigányságot etnikai csoportként, s nem pusztán megoldandó szociális problémaként definiálja (Simon, 2000a). Emellett a dokumentum láthatóvá teszi, hogy immár hangsúlyosan jelen van egy, az érdekeit artikulálni kívánó cigány értelmiségi réteg.

Érdemes felfigyelni arra, hogy az asszimiláció köznyelvi szóhasználata a nyilvános és tudományos megnyilatkozásokban is legitimmé válik. Az asszimiláció jelentése leszűkül, egyszerűen annyit jelent: hasonlóvá, felismerhetetlenné válni. Következésképpen – bár finomodik vagy legalább érzékenyedik a cigány közösségekről való elgondolás, valamint ezzel együtt az ehhez kötődő politikai akarat és cselekvési irány – mégsem artikulálódik az előzőektől (jelen esetben az 1961. évi határozattól) jelentősen eltérő gondolkodásmód. A cigányok, romák a társadalomban továbbra sem jelennek meg másként, nem alakítók történeteiknek. Nem elhanyagolható ugyanakkor – bár ez nem tárgya a tanulmánynak –, hogy mégis változások állnak be ebben a diskurzusban. Ahogy az idézett dokumentum is utal erre, megjelenik a nagyváros életében az első cigány értelmiségi generáció, mely évről évre egyre hangosabban, bár korántsem egy ségesen, érvényesít közösségi érdekeket. Alighanem ennek is köszönhetően az évtized fordulója cezúrahelyként értelmezhető, és ennek hatásai a közoktatásban is érezhetőek.

A '80-as években jelentős fordulat áll be a nemzetiségi oktatásban: az 1985. évi I. törvény az oktatásról rögzíti, hogy *„a nemzetiségekhez tartozó gyermekek, tanulók anyanyelvükön, illetőleg két nyelven – anyanyelven és magyarul – részesülhetnek óvodai nevelésben, valamint iskolai nevelésben és oktatásban”* (7. § (2)). Ezzel a tannyelvű oktatás újból elnyerte létjogosultságát, lehetővé vált tannyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató programok megvalósítása (Föglein, 2004c). A törvény hatását a statisztikai adatok is bizonyítják: az 1976/77-es tanévben 28.099 nemzetiségi oktatásban részt vevő tanuló regisztráltak (2. táblázat), majd ez a szám az 1989/90-es tanévre 43.300-ra emelkedett (Statisztikai Tájékoztató..., 2011: 29). Hangsúlyt fektettek arra, hogy a jól működő nyelvoktató nemzetiségi általános iskolákat kétnyelvű iskolákká szervezzék, ill. létrehozzanak új kétnyelvű iskolákat (Fölgein, 1997).

Az új oktatási törvény nem szól a cigány tanulókról, a változás jelei azonban részben érezhetővé váltak. 1984-ben került az MSZMP Agitációs és Propaganda Bizottsága elé



Orsós Melinda

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmaid cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Magyarmecskén az általános iskolában volt beás óráim. Hét évig jártam rá heti két órában. Orsós Anna nyelvkönyvéből és mesegyűjteményéből tanultunk. A középiskolában nem volt ilyen lehetőségem, pedig úgy érzem, hogy összehozta volna a környékről bejáró fiatalokat, ezáltal már ott kialakulhatott volna egy generáció, akik hatással vannak egymásra továbbtanulás, kultúra és hagyományápolás szempontjából. Ha azt érezzük, hogy tartozunk valahová, kisebb az esélye annak, hogy rossz társaságba keveredünk. A nyelvhasználat fontos része a kultúrának. Napjainkban egyre kevesebb cigány ember beszéli a nyelvet. A fiatalok szégyellik, de ha csoportban használnák másokkal együtt, nem éreznék „cikinek”. Ha lenne kivel/kikkel beszélni akkor számomra se lenne kínos a megszólalnom nyelvünkön.

a Központi Bizottság Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának jelentése, melyben megfogalmazták, hogy az oktatásnak és a művelődésnek prioritást kell élveznie a cigányság társadalmi státuszának változása érdekében. A cigányságot etnikai csoportként definiálja, melynek léteznek olyan kulturális értékei, hagyományai, amiket megőrizni érdemes (Forray, 2003: 145-146; Simon, 2000b). Megfogalmazták, hogy a Művelődési Minisztériumnak feladata olyan oktatóprogramok kidolgozása, melyek figyelembe veszik a cigány tanulók nyelvi adottságait. Célul tűzték ki továbbá cigány múzeum, hetilap (Lakatos Menyhért szerkesztésében Romano Nyevepe), kulturális szövetség létrehozását, a cigányságra vonatkozó tudományos kutatások támogatását. Bár mindez zömében elképzelés maradt csupán, Forray R. Katalinnal egyetértve hangsúlyozzuk, hogy a tervek egybecsengenek a multikulturális társadalom és az interkulturális nevelés teoretikusai által megfogalmazottakkal (Forray, 2003: 146).

A nemzetiségi oktatás az 1990-es évektől (különös tekintettel a cigány kisebbségi oktatásra) ⁵

A jogi szabályozás változásai a '90-es években

A nemzetiségi oktatás idősoros létszámadatai azt mutatják, hogy a rendszerváltást követően tovább növekedett a nemzetiségi programban részt vevő általános iskolai tanulók száma (Statisztikai tájékoztató..., 2011: 27-29; Jelentés..., 2006: 566). Emellett megjelenik a cigány kisebbségi oktatásban részt vevő tanulók létszámadata is, mivel az

5 Terjedelmi korlátok okán – bár a nemzetiségi oktatás területén a jelölt időszakban jelentős változások mentek végbe – csak főbb csomópontokat említünk. A további részletezéssel és a cigány nemzetiségi oktatás helyzetének elemzésével kibővített tanulmányunk foglalkozik a későbbiekben.

új politikai légkörnek, valamint a fordulatot jelző jogszabályoknak köszönhetően – igaz, a későbbiekben részletezett problémákkal terhelt – lehetőség nyílik cigány kisebbségi oktatás bevezetésére az oktatás-nevelés rendszerében.

A nemzetiségi és cigány kisebbségi oktatás terén tapasztalható létszámnövekedés összefügg a társadalmi környezet változásaira reflektáló jogszabályokkal, kiemelten az Alkotmánnyal, az önkormányzatokról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről, a közoktatásról szóló törvénnyel. Az Alkotmány 1990. évi módosítása (1990. évi XL. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányának módosításáról) államalkotó tényezőként definiál minden, a Magyar Köztársaságban élő nemzeti és etnikai kisebbséget, akik számára kollektív jogként fogalmazza meg kultúrájuk ápolását, az anyanyelven való oktatást. Az 1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról meghatározza az önkormányzatok felelősségi körét, melynek része az alapfokú oktatás-nevelés és a nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak biztosítása, s az ugyanebben az évben megjelenő költségvetési törvény⁶ már támogatás igénylését is lehetővé teszi az iskolafenntartó önkormányzatok számára („általános és középiskolai nemzetiségi, etnikai vagy két tannyelvű oktatásban részesülő egy tanulóra (kiegészítő hozzájárulás)”), amennyiben nemzetiségi vagy cigány kisebbségi programot vezetnek be és alkalmaznak. Az 1993. LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól⁷ kritikus vélemények szerint nem annyira törvény, mint inkább deklaráció (Cserti Csapó, 2000: 54), azonban, még ha deklarációnak is tekintünk a jogszabályra, olyan egyéni és közösségi jogokat fogalmaz meg, melyek a nemzetiségi oktatás tekintetében is hangsúlyosak. Végül a jogszabályok között kiemelt szereppel bír a közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról), mely a bevezető részben, az alapelvek között rögzíti a nemzetiségi oktatáshoz való jogot.

Tartalmi szabályozás a '90-es években, különös tekintettel a cigány kisebbségi oktatásra
A '90-es évek elején a törvényi szabályozás kialakította a nemzetiségi oktatás feltételrendszerének jogi kereteit. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a cigány felzárkóztató programok jelentősen eltértek a nemzetiségi oktatás többi formájától, mivel keveredtek bennük a cigányságra mint felzárkóztatásra szoruló társadalmi rétegre és a cigányságra mint etnikumra vonatkozó elemek. Egyrészt a nemzetiségi oktatásnak kihagyhatatlan része a nyelvoktatás vagy a nemzetiségi nyelven való oktatás – ez a más nemzetiségek esetében kötelező elem a '90-es évek első felének cigány felzárkóztató programjaiban még lehetőségként sincs jelen. Másrészt stigmatizáló jellegű, hiszen egy egész népcsoportot tart – szociális szempontból – felzárkóztatásra szorulóknak, vagy ahogy Forray R. Katalin fogalmaz: „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” (Forray, 2000: 16).

A nemzetiségi oktatás alapjait meghatározó „Irányelvek” – 32/1997. MKM rendelet (A Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve) – meglehetősen késéssel jelent meg, mivel a felkért

6 1990. évi CIV. törvény a Magyar Köztársaság 1991. évi állami költségvetéséről és az államháztartás vitelének 1991. évi szabályairól

7 A törvény születésének körülményeiről lásd többek között: Simon, 2000c; Bindorffer, é.n.

szakértők között sokáig nem jött létre konszenzus két fontos területen, egyrészt a tantervi szabályozás mélységére, minden nemzetiségre vonatkozó egységességére, másrészt a kisebbségi oktatás megszervezésére vonatkozóan (Jelentés... 1997, 1998). Láthatóan nem alakult ki egységes álláspont arról, mi is a nemzetiségi, etnikai oktatás célja (pl. célja-e az anyanyelvi szintű nyelvtudás), s főként a cigány, roma tanulók esetében vannak-e „speciális” feladatok. A diszkrimináció kérdésköre is előtérbe került: legitimálhatja-e a nemzeti, etnikai oktatás a cigány tanulók szegregációját (Forray, 2003: 151). Hogy valóban jogosak a felmerült kérdések, mutatja a különböző oktatási formák elnevezése is:

- „a) anyanyelvű oktatás,
- b) kétnyelvű kisebbségi oktatás,
- c) nyelvtanító kisebbségi oktatás,
- d) cigány felzárkóztató oktatás,
- e) interkulturális oktatás”.

A deficit-elmélet mint továbbra is uralkodó irányzat láthatóan csak a cigányság esetében nevesíti a „felzárkóztató oktatást”, s mindezt a Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek „eltérő nyelvallapotával” és „kulturális sajátosságaival” indokolják. A cigány felzárkóztató oktatásnak nem kötelező eleme a nyelvtanítás, viszont kötelező „a cigány népismeret műveltségi terület oktatása és az iskolai sikerességet elősegítő készségfejlesztés”.

A cigány nemzetiségi oktatás tartalmi szabályozásának változása a 2000-es években
1999-ben ugyan módosították a fenti elnevezést – inentől fogva cigány kisebbségi oktatásról beszélünk –, de a tartalma nem változott, továbbra is része volt a nemzetiségi oktatásnak a felzárkóztatás. Változást csak az Irányelvek 2002-ben történő módosítása hozott, többek között a kisebbségi ombudsman évente készített beszámolójának hatására, melyek elemezték, milyen problémák, diszfunkciók fordulnak elő a kisebbségi oktatás – ezen belül hangsúlyozottan a cigány kisebbségi programok – területén (Beszámoló a nemzeti...). Az 58/2002 OM rendelet már a cigány népismeret műveltségi terület oktatását, a kisebbségi önismeret fejlesztését és a folyamatosan szervezett cigány kulturális tevékenységet teszi kötelezővé. A „felzárkóztatás” ily módon kikerült a tervezendő célok és tevékenységek köréből, ezzel együtt bevezetésre került az 57/2002 OM rendelet által a képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítés, mely a hátrányos helyzetű tanulókra – függetlenül nemzeti-etnikai hovatartozásuktól – fókuszál.

A 2011. évi ombudsmani jelentés – mely az Irányelvek 2013-as módosítását is megalapozta – számos megoldatlan problémára hívja fel a figyelmet a cigány nemzetiségi oktatás területén is, melyek között szerepel, hogy „a cigány kisebbségi nevelésben jellemzően kisebbségi kötődés és szakirányú végzettség nélküli pedagógusok vesznek részt” (Kállai, 2011: 80), emellett hangsúlyos kérdésként merül fel, hogy a népismereti tartalmak tananyagba integrált oktatása során valóban megtörténik-e ezen ismeretek közvetítése: a népismeret-átadás és a folyamatosan szervezett kulturális tevékenység valódi tartalmai – az integrált forma miatt – tulajdonképpen ellenőrizhetetlenek (Kállai, 2011: 79). A nyelvtanításhoz (elsősorban a beás nyelv oktatásához) szükséges feltétel-

rendszer hiányosságaiával és a fejlesztési lehetőségekkel foglalkozik Orsós Anna több műve is (Pálmainé Orsós, 2009; Orsós, 2011; Orsós, 2012a), ugyanígy a hiányokra mutat rá Lakatos Szilvia disszertációja a romani nyelv közoktatási helyzetének vizsgálata során (Lakatos, 2012).

A 17/2013. EMMI rendelet (A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve) többek között ezekre a problémákra reflektálva született meg, azonban tereptapasztalatunk alapján a módosítások miatt a cigány nemzetiségi programot folytató iskolák számának csökkenése várható, legalábbis a nyelvoktató formát választó kevés intézmény nehezen tartja megvalósíthatónak a megnövekedett óraszám miatt, mivel a beás vagy lovári nyelv tanítására szánt órakereket megemelték, emellett a népismeretet önálló tantárgyként kell tanítani. (Azt is fontos azonban megjegyeznünk, hogy a nyelvoktatás egyenlőtlen helyzetben van a többi nemzetiségi nyelvhez képest, hiszen ezek oktatására heti öt tanórát ír elő a rendelet.) További kérdések is felmerülnek azonban a cigány nemzetiségi oktatás kapcsán: Kik tanítják a beás/lovári nyelvet? Milyen képzettséggel tanítják a népismereti tartalmakat? Milyen segédanyagok állnak rendelkezésre? Romológiatanár képzést biztosít ugyan a Pécsi Tudományegyetem, azonban alacsony számban végeznek tanárok ezen a szakon – ez pedig újabb problémákra irányítja figyelmünket. A kérdések voltaképpen a cigány kisebbségi oktatás kapcsán régóta megválaszolatlanok, illetve ha van is válasz, az nem tekinthető relevánsnak. Orsós Anna 2012-ben megjelent tanulmánya (Orsós, 2012b) részletesen foglalkozik a kérdéskörrel, témánk szempontjából az alábbiakat emeljük ki: (1) a cigány nemzetiségi programot alkalmazó közoktatási intézményekben nem kötelező romológus végzettségű szakemberek alkalmazása, miközben vannak végzett romológusok, akik ezzel a képzettséggel nem tudnak elhelyezkedni; (2) mivel nincs cigány nyelvekre vonatkozó nyelvtanárképzés, nincsenek szakképzett, nyelvtanár végzettségű pedagógusok.⁸

Közben azonban azt is tapasztaltuk, hogy több *(kis)iskola* tervezi, hogy a nehézségek ellenére bevezeti a csak magyar nyelven zajló cigány nemzetiségi programot, mivel – ha nem is ez az egyetlen ok – továbbra is „menekülési utat” jelenthet az előírt létszámminimum megkerülésére. Ez pedig az előbbieken jelzett problémák mielőbbi megoldását sürgeti.

8 A köznevelési törvény 99. §-a a következő választ adja a tanárhány megoldására: „(3) Ha nincs a képzés szakirányának megfelelő hazai felsőfokú pedagógusképzés, vagy megfelelő végzettségű és szakképzettségű pedagógussal nem tudják ellátni a feladatot, a nemzetiségi óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban, kollégiumi nevelésben pedagógus-munkakört tölthet be, továbbá vezetői megbízást kaphat az is, aki az e törvény 3. mellékletében foglaltak vagy az átmeneti, továbbá a kivételi szabályok szerint pedagógus-munkakört tölthet be az óvodában, iskolában, kollégiumban, valamint az adott nyelvből legalább középfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.”, valamint „(5) A nemzetiségi nyelv oktatására a bolgár, a cigány (romani vagy beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatása esetében alkalmazható az is, aki pedagógus szakképzettséggel és az adott nyelvből felsőfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.”



Petrovics Zsanett

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmod cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Igen, volt ilyen lehetőségem. Általános iskolában tanultunk a "Zöld az erdő" című könyvből. A román nyelvórákon inkább a beás nyelvre tértünk át, a román tanárnő ugyanis beás nyelvet tanított nekünk. A gimnáziumban, a Kis Tigrisben szintén beás nyelvóráim voltak, viszont ott tényleg egy beás tanár, egy szakképzett beás nyelvtanár tanított hetente háromszor vagy négyszer. Mivel érettségi után a romológia szakon tanultam tovább, itt tudtam hasznosítani az előző cigány népismereti vagy beás nyelvtudásomat. Én a beás nyelv muncsán dialektusát beszélem, ez az anyanyelvem, ezt tanultam meg a szüleimtől, és egy olyan közegben nőttem fel, ahol ezt a nyelvet még ma is beszélik.

Nemzetiségi oktatás és kisiskolák a 2000-es években. Baranya megyei helyzetkép

Az 1945-1990 közötti időszakot vizsgálva láthattuk, hogy a nemzetiségi oktatás szabályozói, ezek változásai miként befolyásolták a kisiskolák helyzetét. 1990 után a 2006-os évet tekinthetjük egyfajta fordulópontnak, mely felerősíti a nemzetiségi oktatás és az alacsony létszámú iskolák viszonyrendszerét, kölcsönös egymásra hatását: (1) a nemzetiségi oktatás szabályozói lehetőséget biztosítanak az iskoláknak arra, hogy alacsony tanulólétszámmal is működhessenek; (2) ebből eredően is növekedett a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók és iskolák száma. Mivel az előírt létszámminimumot – mely szerint csak akkor indítható 7. és 8. évfolyam egy iskolában, ha 15-15 fő tanul ezeken az évfolyamokon – a nemzetiségi oktatást folytató intézményeknek nem kellett teljesíteniük, hiszen a nemzetiségi oktatást már 8 gyermek szüleinek kérésére meg kell szervezni, a kisiskolák és fenntartóik számára „menekülési vagy iskolamentési stratégiává” vált a nemzetiségi oktatás bevezetése vagy alkalmazása. A többször idézett ombudsmani jelentés megerősíti kijelentésünket, amikor a szülői igényekkel kapcsolatos megállapítást tesz: „Míg a nemzetiségi nevelés-oktatás esetében az igényjogosultság kérdésének az elhallgatása útján, esetenként talán jóhiszeműen, indirekt módon, addig a cigány kisebbségi nevelés esetében gyakran rábeszéléssel, közvetlen érik el a tanulólétszám optimalizálásában érdekelt iskolák azt, hogy a szülők „igényeljék” a kisebbségi oktatást” (Kállai, 2011: 78).

Ez irányú kutatások rámutatnak, hogy 2006-tól növekszik a nemzetiségi oktatás valamely formáját választó iskolák száma, és a kistélepülések *kisiskoláiban* jelentősebb a növekedés, főként a cigány kisebbségi oktatás terén. Imre Anna 2001-es és 2007-es oktatásstatisztikai adatok egybevetése során azt találta, hogy 13,8%-ról 25,6%-ra nőtt a nemzetiségi vagy cigány kisebbségi programot alkalmazó iskolák aránya, az érintett tanulók aránya pedig szintén közel duplájára, 13,5%-ról 25,6%-ra emelkedett (Imre, 2009: 302-303). Az 1000 fő alatti kistélepüléseket vizsgálva az eredmények még mar-

kánsabban mutatkoznak meg: „2001-ben szintén 15% körüli volt a kisebbségi programokban érintett iskolák és a tanulók aránya egyaránt (a tanulók 10,3%-a nemzetiségi, 5%-a cigány programban tanult), 2007-re azonban jelentősebb mértékben növekedett meg az arányuk: a tanulók 35, a feladatellátási helyek 36%-a vált érintetté” (Imre, 2009: 303). Emellett a különböző programok jelenlétét vizsgálva az adatok alapján láthatóvá vált a tannyelvű és kétnyelvű oktatást folytató iskolák csökkenő, ezzel együtt a nyelvoktató programokat alkalmazó iskolák növekvő aránya, illetve a cigány kisebbségi program térnyerése (Imre, 2009: 303). Ez utóbbi feltételezésünk szerint azért is lehetséges, mert a cigány kisebbségi oktatás esetében – más nemzetiségi programoktól eltérően – nem kötelező valamely cigány nyelv oktatása, a népismereti tartalmak tantárgyakba integrált oktatása – melyre a 2013/2014-es tanévig lehetőség volt – jóval könnyebben megvalósítható, mint más nemzetiségi oktatás bevezetése.

A Baranya megyei kisiskolákat vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az önálló és/vagy a 8 évfolyamos iskola megtartásának egy lehetséges útja a nemzetiségi oktatás (német, cigány, horvát) bevezetése, ill. alkalmazása. A 2012/2013-as tanévben 68 alacsony létszámú (max. 150 fő) iskola működött a megyében, és ezek nagy többségében, 57 iskolában zajlott nemzetiségi oktatás: 36 iskolában német, 17-ben cigány, 2-ben horvát, illetve 2 iskola német és cigány nemzetiségi programot is folytatott.⁹ A vizsgálatba bevont 68 intézmény között 23 olyan iskolát találunk, ami önállóan – nem tagintézményként – működik, ebből négy nem állami fenntartású intézmény, a többi iskola pedig a nemzetiségi oktatás révén tudta megtartani önállóságát.

A 3. táblázat azt jelzi, hogy a 2009. évi, fentebb már bemutatott adatok (1. ábra) tekintetében jelentős elmozdulást tapasztalunk Baranya megyében 2012-re a 150 fő alatti intézmények¹⁰ esetében. Három év alatt enyhe (1-2%-os) növekedés tapasztalható a nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók arányában mind az országos, mind a Baranya megyei iskolákat vizsgálva, azonban ha a 150 fő alatti baranyai iskolákra szűkítjük a kört, a tendencia erősebben mutatkozik meg: a nemzetiségi oktatásban részesülő diákok aránya 15%-kal növekedett és a 75,3%-os mutató messze meghaladja mind az országos (14,7%), mind a megyei (4,4%) értéket. Tovább részletezve az adatokat azt tapasztaljuk, hogy a német és horvát nemzetiségi oktatás terén összességében 7,3%-os, a cigány nemzetiségi programban részt vevő tanulók esetében 7,5%-os növekedés látható (3. táblázat). Mindez megerősíti a kutatás egyik alap gondolatát, miszerint a kisiskolákat alapvetően érintik a nemzetiségi, különösen a cigány kisebbségi oktatás szabályozói.

9 Az adatok forrása: Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv, Baranya megye, 2013-2018; valamint az iskolák pedagógiai programja és alapító okirata.

10 Az SNI tanulókat szegregáltan oktató, 150 fő alatti intézmények nélkül.

3. táblázat. Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya a 2009/2010-es és a 2012/2013-as tanévben (%)

	Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya (cigány nemzetiségi oktatás nélkül)		Cigány nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya		Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya, a cigány nemzetiségi oktatásban részesülő tanulókkal együtt	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Magyarország összes általános iskolájában	7	7,2	6,5	7,5	13,5	14,7
Baranya megye összes általános iskolájában	30	31,1	12	12,9	42	44
Baranya megye 150 fő alatti általános iskoláiban	43	50,3	17,5	25	60,5	75,3

Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009 és EMMI Oktatási statisztikák 2012

A fentiekkel összefüggésben megemlítjük a Baranya megyei kisiskolák igazgatóinak körében 2014 tavaszán végzett kérdőíves vizsgálatunkat, melynek során azt a kérdést is feltettük az intézményvezetőknek, hogy – amennyiben alkalmazták – mikor került bevezetésre a nemzetiségi oktatás az iskolában. A 38 válaszadó közül 27 jelezte, hogy van az iskolában nemzetiségi oktatás. A bevezetés időpontját tekintve nagy szóródást tapasztalunk: 2 intézményben 1945 előtt került bevezetésre, 6 iskolában a '80-as években, 7 iskolában a '90-es években, újabb 12 helyen – s ez szintén a fentebb megfogalmazott tendenciát mutatja – a 2000-2011 közötti időszakban. Arra vonatkozóan, hogy – ha felmerült az utóbbi öt évben – miként kerülték el a bezárást, 3 iskola jelezte, hogy a nemzetiségi oktatás bevezetésével érték ezt el.

Különböző dokumentumok részletes elemzése tovább árnyalja a nemzetiségi oktatásra, valamint a nemzetiségi programoknak a kisiskolákkal való kapcsolatára vonatkozó kutatási eredményeinket. A Baranya megyei (kis)iskolák pedagógiai programjaira vonatkozó komparatív vizsgálatok tapasztalataként elmondható, hogy jelentős az eltérés (1) a dokumentumok strukturáltságában; (2) a dokumentumok tartalmában, részletességében; (3) abban az ideológiai pozícióban, amelyből a nemzetiségi oktatásra tekint az adott intézmény. A német és horvát nemzetiségi oktatást folytató iskolák pedagógiai programjainak a nemzetiségi oktatásra vonatkozó egységei általában részletesebben fejtik ki a tartalmi elemeket, melyek között a nyelvoktatás kiemelt szerepet bír. Ezzel szemben a cigány nemzetiségi oktatás esetében a nyelv ismerete, használata a vizsgált intézmények közül csak egyben jelenik meg célként (a többi intézmény nem a nyelvoktató formát választotta). Míg a német és horvát nemzetiségi iskolák egyértelmű prioritásként fogalmazzák meg a kultúra – és kiemelten a nyelv – megőrzését, az identitás erősítést, s ennek számos módszerét, eszközét ismertetik, addig az ideológiai pozíció a cigány nemzetiségi oktatást végző intézmények esetében továbbra is nem egyszer a fentebb bemutatott deficit-szemlélettel terhelt. Példaként említhetünk olyan iskolát, mely továbbra is „cigány felzárkóztató” programokat tervez, s olvas-

hatunk „kulturális elmaradottság”-ról is. A megfogalmazott célok között nem egy esetben találkozunk azzal, hogy a cigány nemzetiségi program feladatának tartja, hogy az iskolai sikerességet támogassa (kézségfejlesztéssel), valamint célként határozza meg, hogy „a cigány származású tanulók körében minimum nyolc osztályos végzettség” legyen jellemző, többen kapcsolódjanak be az Útravaló Ösztöndíjprogramba és a cigány, roma tanulók „többsége” szakképesítést, illetve érettségit nyújtó intézményben tanuljon tovább. Találkoztunk olyan intézménnyel, mely pedagógiai programjában a bevezetett német és cigány nemzetiségi program között hangsúlyos különbségként írja le, hogy a cigány nemzetiségi program – a nemzetiségi önismeret fejlesztése mellett – a felzárkóztatást, a társadalmi integrációt és az iskolai sikerességet szolgálja, míg a német nemzetiségi program – a német nyelv és a hagyományápolás mellett – a tehetség-gondozás terepének számít. (Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a programok sokszínűsége is jellemzi ezeket az iskolákat.)

Az intézményi dokumentumok mellett a megyei szinten elkészített Baranya megyei köznevelés-fejlesztési terv (2013) vizsgálatát is fontosnak tartottuk, hiszen műfajából eredően feltételeztük, hogy a köznevelési intézmények programjai – így a nemzetiségi programok – hangsúlyos szerepet kapnak a tervezéskor. Az elemzés során azt állapíthattuk meg, hogy a terv nem fogalmaz meg tényleges fejlesztési irányokat a nemzetiségi oktatás területén (Köznevelés-fejlesztési terv, 2013).

Későbbi vizsgálat tárgya lehet a horvát és német nemzetiségi oktatásnak a cigány nemzetiségi oktatástól való eltérő helyzete a baranyai iskolákban, mely ugyan nem „kisiskola-specifikum”, mégis rámutat a nemzetiségi oktatás differenciáltságára, esetleges problématerületeire. A baranyai kisiskolákat vizsgálva ugyanis jelentős különbségeket tapasztalhatunk az alábbi területeken: anyaországi támogatottság, a helyi és országos nemzetiségi önkormányzatok szerepe, a nyelvoktatás (kétnyelvű és nyelvoktató forma) helyzete, rendelkezésre álló tankönyvek és segédanyagok, a tanárképzés helyzete.

Összegzés

Az alacsony létszámmal működő általános iskolákra vonatkozó kutatásunk rámutatott az eddigiekben, hogy a marginális helyzet és az egzisztenciális bizonytalanság folyamatosan jelen van a kisiskolák életében (Andl, 2012). A kutatás fókuszában lévő intézmények tipológiai vizsgálata azt is megmutatta, hogy a nemzetiségi oktatás kiemelt szerepet játszik a kisiskolák életében – egyfajta stratégiai elem –, amely azonban a folyamatosan változó társadalmi és oktatáspolitikai környezetnek van kiszolgáltatva, emellett láthatóvá vált, hogy az oktatáspolitikai a nemzetiségi oktatás rendszerén belül egyenlőtlen feltételeket teremt. Ezeknek a kérdésköröknek – tehát a kisiskolának, a nemzetiségi oktatásnak és benne a cigány nemzetiségi oktatásnak – az együttes és szükségszerű megjelenése tapasztalataink szerint összetett problémahalmazt hoz létre.

Irodalomjegyzék

- Andl Helga (2012): Kisiskolák és helyi társadalmak. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2011. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihívásai. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 15-32.
- Bindorffer Györgyi (é.n.): Jövevényektől az államalkotó tényezőig. Nemzetiségek és nemzetiségpolitika Magyarországon 1790-től napjainkig. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/184992660.pdf> [2014.03.10.]
- Cserti-Csapó Tibor (2000): A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Romológia Szeminárium, Pécs.
- Forray R. Katalin (1993): A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása. *Educatio*, 1993/2. szám. 221-234.
- Forray R. Katalin (2000): A kisebbségi oktatáspolitikáról. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Romológia Szeminárium, Pécs.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Oktatókutatás Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- Föglein Gizella (1997): A magyarországi nemzeti kisebbségek helyzetének jogi szabályozása 1945-1993. *Regio*, 1997/1. szám. 35-64.
- Föglein Gizella (2004a): Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945-1948). *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. április-május. 156-165. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatas-090617> [2013.09.10.]
- Föglein Gizella (2004b): Nemzetiségi oktatás a Rákosi-kurzus idején. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. június. 98-105. <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-162> [2013.09.10.]
- Föglein Gizella (2004c): Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. szeptember. 82-94. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatas-090617-1> [2013.09.10.]
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (1998): Jelentés a magyar közoktatásról 1997. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2006): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. (Jelentés... 2006)
- Imre Anna (2008): Nemzetiségi oktatás és oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas években. *Kisebbségkutatás*, 2008/3. szám. http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2008_03/cikk.php?id=1647 [2013.09.10.]
- Imre Anna (2009): Iskolahálózati változások és kistélepülési iskolák. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új Kutatások a neveléstudományokban 2008. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest, 294-315.
- Kállai Ernő (2000): Történeti áttekintés 5. 1945-től napjainkig. In: Kemény István (szerk.): A magyarországi romák. Változó Világ Sorozat. Útmutató Kiadó, Budapest.
- Kállai Ernő (2011): Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa, Budapest. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/.../217986220.pdf> [2013.09.10.]
- Lakatos Szilvia (2012): A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

- Ligeti György (2004): Cigány népismereti tankönyv a 7-12. osztály számára. Konsept-H Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (főszerk.) (1978): Pedagógiai Lexikon. III. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Orsós Anna (2011): Cigány nyelvek a magyarországi közoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2010. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 45-52.
- Orsós Anna (2012a): A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. (Metszéspontok 1.) PTE BTK Oktatókutatató Központ és Virágmandula Kft., Pécs.
- Orsós Anna (2012b): Új irányvonalak a romológia oktatásában. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány: A múlt értékei és a jövő kihívásai. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága; ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 249-254.
- Pálmainé Orsós Anna (2009): Egyenlő nyelvek – egyenlő esélyek? In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2008. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 149-158.
- Simon Éva (2000a): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. IV. rész. *Amaro Drom* 10. évf. 1. szám. 6-8.
- Simon Éva (2000b): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. V. rész. *Amaro Drom* 10. évf. 2. szám. 14-15.
- Simon Éva (2000c): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. VI. rész. *Amaro Drom* 10. évf. 3. szám. 12-14.

Jogszabályok, statisztikák, egyéb dokumentumok

1949. évi XX. törvény (Alkotmány)
- Munkaterv 1960. szeptember 1. – 1961. augusztus 31. Művelődésügyi Minisztérium. Nemzetiségi Osztály. (Munkaterv, 1960.)
1961. évi III. törvény a közoktatásról
- MSZMP Politikai Bizottságának határozata a cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961. június 20.)
- MSZMP PB 1968. szeptember 17-iki határozata
- A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottság Politikai Bizottságának határozata a magyarországi cigánylakosság helyzetéről (1979. 04. 18.)
1985. évi I. törvény az oktatásról
1990. évi XL. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányának módosításáról
1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról
1990. évi CIV. törvény a Magyar Köztársaság 1991. évi állami költségvetéséről és az államháztartás vitelének 1991. évi szabályairól
1993. LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- 130/1995. (X.26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
- 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
- 58/2002. (XI. 29.) OM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irány-

elvé és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet módosításáról
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
17/2013. (III.1.) EMMI rendelet. A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve
Beszámolók a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről. 2000-2007. Országgyűlési Biztosok Hivatala, Budapest. (Beszámolók a nemzeti...)
<http://www.kisebbségiombudsman.hu/kateg-292-1-beszamolok.html> [2014.03.10.]
Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv, Baranya megye, 2013-2018. Oktatási Hivatal. (Köznevelés-fejlesztési terv, 2013)
Központi Statisztikai Hivatal honlapja: a 2001. évi népszámlálás adatai. (KSH, 2001)
<http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/kotetek.html> [2013. 08. 21.]
Központi Statisztikai Hivatal honlapja: a 2011. évi népszámlálás adatai. (KSH, 2013)
<http://www.ksh.hu/nepszamlalas/?langcode=hu> [2013. 08. 21.]
Oktatási Hivatal honlapja
<http://www.oktatas.hu> [2013. 08. 25.]
Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2010/2011. Statistical Yearbook of Education 2010/2011. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest, 2011. (Statisztikai tájékoztató..., 2011)