



magyar progresszív  
intézet

# A cigány kisebbség és a többségi társadalom békés együttélésének kérdései

Közpolitikai elemzés a  
Táncsics Alapítvány részére

**2012/11/15**



A többségi társadalom és a cigány kisebbség viszonya.....	3
Integráció vagy asszimiláció .....	5
Szegregáció – iskolán belül és iskolák között .....	8
Iskolák közötti szegregáció .....	8
Iskolán belüli szegregáció .....	9
Szegregáció számokban.....	10
A cigány közösségek integrációja: oktatás, oktatás, oktatás.....	10
Komplex Instrukciós Program.....	11
Deszegregációs programok .....	14
Tanári és szülői motiváció .....	15
Források.....	18



## A többségi társadalom és a cigány kisebbség viszonya

Ami a többségi társadalmat illeti, a hagyományos előítéletek mellett komoly problémát jelent, hogy a hatalom **húsz év óta kizárólag elosztási kérdésként kezeli** a cigányokkal kapcsolatos problémákat, vagyis a lelkiismeretét strukturálatlan és hiányosan végrehajtott támogatási programokkal, anyagi juttatásokkal igyekszik megnyugtani.

A rendszerváltás óta eltelt első húsz évet kisebb-nagyobb kilengésekkel mindkét nagy politikai táborban az elhallgatás politikája határozta meg. **A politikai korrektséget** az önképében európai és modernizáló szociálliberális oldal **sajátosan torzult**, formalista módon importálta a hazai közbeszédbe, ami nagyban hozzájárult ahhoz, hogy ez végül többet ártott a szolgálni kívánt ügynek, mint amennyit használni tudott. Így a politikai korrektség fokmérőjévé Magyarországon a **„cigány” megnevezés helyett a „roma”** használata vált, anélkül, hogy a többségnek a cigányokról való ismereteit, a kisebbségek iránti szolidaritását, szimpátiáját bármilyen módon (például a közoktatáson vagy a médián keresztül) gyarapítani próbálták volna. Nem jelentett kisebb problémát, hogy a cigányok és nem cigányok együttélésében megnyilvánuló nagyon is valós, elsősorban szociális és kulturális gyökerű konfliktusok kezelését a politikában a valódi megoldások keresése helyett a kényelmes elhallgatás-elkerülés, a **„szőnyeg alá seprés”** jellemezte, aminek **következtében az emberek mindennapi percepciói és a „hivatalos” diskurzusok között valóságos szakadék keletkezett.** Ez pedig jelentékeny mennyiségű gyúanyagot szolgáltatott a Jobbik 2009-es előretöréséhez, amikor is kiderült, hogy az elhallgatás csak **fogékonyabbá tette a választókat a – nem csak a – szélsőjobboldal primitív rasszista szólamaira**, mivel azok sokak számára az elhallgatott igazság bátor kimondásának tűntek.

A legfőbb probléma azonban kétségtelenül a **magyar társadalom mély és agresszív cigánygyűlölete**, amely korántsem korlátozódik az alacsony képzettségű állampolgárok körére, amint arról a politikai közbeszéd, illetve a sajtóban nap mint nap megjelenő elszólások tanúskodnak. A cigányellenesség Magyarországon sokkal elterjedtebb, mint a szintén létező zsidóellenesség, vagy akár a homofóbia. A **Magyar Progresszív Intézet 2008. októberi felmérése** is foglalkozott a romaellenes attitűdökkel. Az eredmények azt mutatták, hogy a **magyar lakosság mintegy négyötöde ért egyet igen súlyos cigányellenes kijelentésekkel, toposzokkal.** Így például 81% az erőszakos asszimiláció pártján áll, és nem nyitott arra, hogy ez a kisebbség megélje sajátos kultúráját. Mintegy 82% pedig abban ért egyet, hogy a cigányok gondjai megoldódnának, ha végre elkezdenének dolgozni, vagyis hogy a cigányok nem szeretnek dolgozni, és ez a legfőbb oka hátrányos helyzetüknek is. A probléma mélységét jól jellemzi, hogy **kutatásunk szerint a romaellenesség tekintetében elhanyagolható a különbség a két nagy párt szavazói között**, vagyis a közismerten szélsőségesen megosztott hazai jobb- és baloldal kivételes egyetértésre talál a rasszista sztereotípiákban. Így például azzal az állítással, hogy a cigányok gondjai megoldódnának, ha végre elkezdenének dolgozni, az MSZP szavazóinak 81, a Fideszéinek pedig 80%-a értett egyet. A **Magyar Progresszív Intézet egy 2009 májusi kutatása csak differenciálta, illetve**



**megerősítette ezt a képet:** a többség szerint létezik a cigánybűnözés jelensége, amelyet külön büntetőjogi szankciókkal kellene súlytani, sőt a válaszadók nagy része veszélyforrásként tekintett a cigányságra, amely pusztán számbeli gyarapodásával veszélyezteti a társadalom biztonságát. Ami a megoldást illeti, **a pozitív diszkriminációt az emberek háromnegyede utasítja el**, de a jó szándék, illetve az egyéni felelősségvállalás nyomai sem nagyon látszanak: 80% nem gondolja úgy, hogy személy szerint bármit is tudna tenni a cigányok és nem cigányok viszonyának javításáért, ugyanakkor az egyes cigány embertől ezt elvárja. Hovatovább elsősorban a cigány emberek – és még csak nem is szervezeteik – felelősségeként jelölik meg e nexus jobbá tételét. Végül a kutatás arra is fényt derített, hogy minél közelebbi a viszony egy romával, annak családjával, a nem cigányok annál kevésbé tolerálják ezt a kapcsolatot.

**A cigányellenes előítéletesség eredője**, hogy – történelmi okokból – Magyarországon nem alakulhattak ki és gyökeresedhettek meg az alkotmányosságnak, a demokráciának olyan mélyre nyúló hagyományai, amelyek szerencsésebb országokban ma már természetesnek tűnnek. Nem alakult ki bennünk az az érzékenység, amely az első gyanús jelre félreveri a harangot, amely egyértelmű határt von azok köré az eszmék, diskurzusok, megnyilvánulások köré, amelyeknek nincs helyük egy demokráciában. Magyarországon részben a közgondolkodásból merít ihletet az ismert közíró (Bogár László), aki **az emberi jogok tömegpusztító fegyveréről beszél**, vagy az a – azóta zsidóságát „felfedező” és ezért megtért – politikus (a volt jobbikos Szegedi Csanád), aki szerint Magyarországon közpénzből, **„állami szintről vezérelve cigánytenyészet folyik”**.

Mindezek alapján elmondható, és ezt mindennél jobban bizonyítja a Jobbik 2009. június 7-i kimagasló (14,77%-os) EP-választási szereplése, majd a 2010-es országgyűlési választáson elért eredménye (16,67%) is, hogy **Magyarországon komoly sikerre, népszerűség-növekedésre számíthatnak azok a pártok, amelyek – erkölcsileg teljes joggal elítélhető módon – meglovagolják a társadalom cigányellenességét**. Kettős veszélyt jelent, hogy nem csak a kisebbségi és többségi társadalom közötti konfliktus jelenti a Jobbik táptalaját, de **katalizátorként hat bizonyos térségekben az ott élők szociális helyzete**. 2010-ben a Jobbik az észak-magyarországi és a dél-alföldi régióban kapta a legtöbb szavazatot (listán átlagosan 24 és 22 százalékot értek el ezeken a helyeken), amely régiókban a legalacsonyabb az egy főre jutó GDP (az országos átlag 60 illetve 62 százaléka), a legmagasabb a munkanélküliség (16 illetve 14,5 százalék), illetve a legalacsonyabb a foglalkoztatottság (42 és 44 százalék). A szociális feszültség azonban önmagában nem elég a Jobbik erősödéséhez, hiszen a szintén alacsony egy főre jutó GDP-t produkáló Dél-Alföldön (66%) az országos átlagnak megfelelő 16 százalékot érte el listán a szélsőséges párt, ugyanakkor a KSH adatai szerint a lakosságnak mindössze 1 százaléka roma. A feszültséggócokban, azaz Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön – amely a cigánygyilkosságok helyszínei is – azokban már 5 százalék feletti a roma lakosság a KSH szerint. (Szociológia becslések szerint ennél jóval több: 10-15 százalék körül van e két régióban.)

A feszültség a cigány kisebbség és a többség között mit sem csökkent a választások óta, a jelenlegi kormányzat pedig – a testközelben lévő jó példák ellenére – gyakorlatilag semmit nem tett a probléma hosszú távú kezelése érdekében. **A megoldásnak rövid és középtávon kezelnie kell a szociális feszültséget<sup>1</sup>, közép- és hosszútávon pedig az oktatási rendszeren keresztül érhető el a teljes integráció.** A következőkben utóbbi szempontról szólunk részletesen.

## Integráció vagy asszimiláció

Érdekes a konkrét oktatáspolitikai elképzelések előtt még pár szót szólni arról a dilemmáról, melynek tisztázása nélkül nehéz lesz érdemi megoldásra jutni: ez pedig az asszimiláció kérdése. **A 2006 óta látványosan eszkalálódó feszültségben minden korábbinál vehemensebben merül fel sokak részéről az igény: a roma kisebbség asszimilálódjék.** Legyenek a cigányok olyanok, mint mi, és azzal minden probléma megoldódik – állítják többen. Az **asszimiláció** kifejezést mi abban az értelemben használjuk, melyben (akár lineárisnak, akár töredezettnek és oszcillálóknak látjuk a folyamatot) **egy kisebbség előbb-utóbb feladja kulturális sajátosságait, és hasonul a többséghez. Ez pedig nem kívánatos cél.**

Hiszen az, ami a többség és a roma kisebbség közötti **feszültséget okozza, jellemzően nem a kulturális különbözőségekből adódik**, helyesebben csak olyan formában, ami azok meg nem értéséből és ezért rendszerszerű diszfunkcionalitásokból fakad<sup>2</sup>. **Az ablaküveg, ajtó, áram és folyóvíz nélküli putri nem kulturális jellegzetesség, hanem következmény.** Következménye a problémát helyesen felismerni és ezért megoldani nem tudó, elhibázott kormányzati politikának, és a romák önmagukat szegregáló csoportjai bezárkózó gyakorlatának. Az, ami cigány kultúraként a többségben él képzetként, bizonyosan nem, vagy legalábbis nem pont az, ami miatt olyan lehetetlennek tűnik az egymás mellett élés. Ahogyan valószínűleg az a romantikus kép sem az, amely a keserédesen zenélő primásban látja a cigány kultúra kvintesszenciáját, hiszen a kultúra nem a művészetek szinonimája, hanem egy adott – jelen esetben kisebbségi – társadalom mindazon ismereteinek összessége, amelyek annak összetartozását és fennmaradását biztosítják. Erről **a cigány közös tudásról a többségi társadalomnak kevés ismerete van** – így például kevesen tudják, hogy legalább három nagy csoportra tagolódik a homogénnek vélt cigány társadalom, és a legkevésbé sem érzik hasonlatosnak magukat a másikkal. Ameddig ez nem változik, addig kevés az esély a feszültség csökkentésére.

A többségi társadalomnak is van dolga, így például fel kell ismernie, hogy a magyar történelem fő motívuma az „idegen” népekkel, nemzetiségekkel való ilyen-olyan minőségű,

<sup>1</sup> A szociális rendszerben lévő problémákról és azok megoldásairól ehelyütt nem szólunk, hiszen az a Táncsics Alapítvány 2012 őszén folyó workshop-sorozatának egy különálló tanulmányának és foglalkozásának témája „Szegénység, mélyszegénység Magyarországon” címmel.

<sup>2</sup> Jó példa erre a cigány közösségek családmodellje, amelynek félre- vagy nem értése strukturális problémaként jelentkezik az oktatási rendszerünkben. Ezekről a későbbiekben bővebben szólunk.

hosszúságú és mélységű kölcsönhatások sorozata. Éppen ezért a **magyar kultúra értelmezhetetlen a cigány, a sváb, az örmény, a ruszin vagy a zsidó kultúra nélkül**, és a sort még hosszan lehet folytatni.

**Fontos, hogy a cigány kisebbség integrálódjon a társadalomba.** És ez itt nem játék a szavakkal, hiszen lényeges különbség van asszimiláció és integráció között. **Az integrációnak nem szükségszerű következménye a sajátos kisebbségi kultúra feladása, viszont olyan kereteket teremt, amelyben ugyanolyan eséllyel juthat hozzá egy cigány is a kulturális javakhoz, mint a többségi társadalom tagja.** A romák integrációja ugyanakkor nem egyértelmű vagy objektív fogalom, ideológiai alapállás, helyi tapasztalatok és egyéni vérmérséklet szerint az egyes megszólalók mást és mást értenek alatta. Jelentheti például az egyenlőtlenségek felszámolását a cigányok munkaerő-piaci és szociális integrációja, a mélyszegénységből való kiemelése, valamint a társadalmi mentalitás átalakítása révén – ez lenne a kérdés baloldali és liberális olvasata. Ezzel szemben a konzervatív-jobboldali narratívák egyes nem elhanyagolható irányzatai az integráció problémájában a kisebbségi oldal „akarátának”, a megoldáshoz való „hozzájárulásának” fontosságát hangsúlyozzák. Ezen értelmezés szerint a romák leszakadásának, a cigány-nemcigány együttélés konfliktusainak nem elsősorban szociológiai meghatározottságok, illetve a többségi előítéletesség jelenti az okát, hanem **a kisebbség passzivitása**, a változtatásra irányuló akarat egyoldalú hiánya, amelyet semmilyen többségi törekvés nem tudhat legyőzni. **Ezzel a megközelítéssel azonban legalább két probléma van:**

- A közismerten minden nagy létszámú kisebbséghez hasonlóan rendkívül heterogén cigányságra homogén tömbként tekint, amelynek lehet közös akarata, egyáltalán bármiféle közös motívuma, ami nyilvánvaló képtelenség. A tagolt, atomizált és nem utolsósorban szociális helyzetéből adódóan politikailag többségében passzív **cigány kisebbség nem „utasítható” központilag, és társadalmi marginalizáltsága okán problematikus „az íróasztal mellől” számon kérni rajta az integráció problémájának kollektív makroszintű értelmezését, valamint az „együttműködő” attitűdöt.**
- A többség-kisebbség viszony eredendően aszimmetrikus voltát<sup>3</sup> figyelmen kívül hagyva, csökkenteni igyekeznek a többség, azon belül is a nemzeti erőforrások felett rendelkező állam felelősségét. A „cigányság”, mint homogén tömb együttműködésre való képtelensége alkalmas a többségi előítéletek meglovagolásával az esetleges kormányzati integrációs törekvések kudarcainak vagy pusztá hiányának elkenésére.

A mi olvasatunkban – az előbbiekből következően – **az integráció arányaiban több erőfeszítést és tudatosabb stratégiai gondolkodást kíván a többségi, mint a kisebbségi társadalomtól.** Az integráció tehát nem kulturális hasonulást jelent, viszont ahogyan a

---

<sup>3</sup> Nem nehéz belátni, hogy a többségi társadalom nemcsak létszámát, de anyagi erőforrásait, átlagos iskolázottságát és a politikában, gazdaságban, kultúrában elfoglalt súlyát tekintve is az erősebb, így nagyobb felelősséggel bíró fél pozícióját tölti be.

putriban élés nem kulturális sajátosság, úgy az a jelenség sem, hogy roma fiatalok a falu határában a cigánytelep körül céltalanul, kilátások és lehetőségek nélkül kallódnak. Ez maga **a kultúranélküliség állapota**. A kultúra elsajátításának, a társadalomba való beilleszkedésnek, az integrációnak elsődleges színtere az óvoda, majd az általános iskola, azon belül is az alsó tagozat. A szocializáció e viszonylag korai lépcsőfokán, 4-8 éves kor körül legalább **két fontos dolog eldől a gyerekek életében: 1. Milyen közeget tartanak természetesnek, vagyis: szempont lesz-e számukra, hogy ki roma és ki nem az.** Ez igaz mind a cigányokra, mind a nem cigányokra. **2. Megkapják-e azt a stabil tudásbázist, fejlesztik-e azokat az alapkészségeket, amelyre a későbbiekben a komplexebb ismereteket építeni lehet.** Kutatások eredményei szerint ma mindkét dimenzióban rosszul állunk. Liskó Ilona 2005-ös adatfelvétele azt bizonyítja, hogy a **többségében erősen szegregált** (ezzel összefüggésben alacsonyabb színvonalú) **általános iskolákból a cigány gyerekek mindössze 20 százaléka kerül szakközépiskolába vagy gimnáziumba, ahonnan pedig csak 2 százalék jut tovább egyetemre, főiskolára.** Ezek a számok azt mutatják, hogy súlyos rendszerszintű problémával állunk szemben, amire biztosan nem válasz, hogy „a cigányoknak jobban kell akarniuk”. **Rendszerszintű problémáknál, mint amilyen a cigányok effektív hozzáférése a minőségi közép- és felsőoktatáshoz, nem lehet számon kérni egy egész kisebbségen az ambíciók és a kitartás hiányát,** még ha tudunk is követendő példát hozni, aki szembemelve a törvényszerűségekkel, annak a bizonyos 2%-nak a tagja lett. Nekünk, a többségi társadalom tagjainak kell olyan körülményeket teremtenünk, amelyben a cigány gyerek épp ugyanolyan valószínűséggel jut érettségéhez, diplomához és szakmához, mint a többi.

Az alapkészségek stabil elsajátítása azért is fontos, mert bár sokan és sokszor hivatkoztak már arra, hogy a cigányok kilátástalan helyzetét az okozza, hogy elveszítette hagyományos foglalkozási ágainak piacát (vályogvetés, fémek megmunkálása, kosárfonás), ez ma már nem lehet mentség. A többségi társadalmakat – lehet, nem ilyen drasztikusan és gyorsan – folyamatosan éri a munkaerő-piaci versenynek való megfelelés kényszere, és ehhez kénytelenek alkalmazkodni is, már amennyiben túl szeretnének élni. Ez **az alkalmazkodási kényszer – új foglalkozási ágak keresése, innováció – a cigány kisebbség számára is állandó, de megválaszolható kihívás.**

Azonban **a probléma nem az általános iskolánál kezdődik – jóllehet onnan is már csak 20% jut tovább középiskolába –, hanem már az óvodai nevelésnél.** A kulturális különbözőségek problematikája – amelyet tehát az integrációs közpolitikai elgondolás kezelni hivatott – az oktatás/nevelés perspektívájából közelítve már ebben a korai életszakaszban megjelenik. **Az a családmodell, ami a cigány kultúrát mind a mai napig többé-kevésbé jellemzi, manifeszt konfliktust eredményez a kisebbségi közösségek és a többségi társadalom intézményrendszere között.** Ebben a családmodellben – ahogyan arról az Eugenio-Alcade<sup>4</sup> szerzőpáros is ír – a „**cigány gyerek nevelése hagyományosan a család kebelén belül zajlik egy olyan sűrű szövésű integrációs hálóban, ahol szülők, nagyszülők és idősebb testvérek**

---

<sup>4</sup> José Eugenio – Abajo Alcade: Cigány gyerekek az iskolában. (Nyitott Műhely 2008. Budapest)



szerepelnek. Az idősebb testvérek felelnek a fiatalabbakért. **Nincsenek külön a gyermeknevelést szolgáló vagy „ad hoc” helyek, mivel az egész közösség folyamatosan neveli a gyermekeket, akik közös életet élnek a felnőttekkel, és gyakran tanúi és résztvevői a család termelő tevékenységének.”** Az óvoda tehát idegen testként jelenik meg a roma közösségek életében, amely kvázi kiszakítja a gyermeket a védelmező közegből. Az a jelenség tehát, hogy az óvodáskorú cigány gyermekek Magyarországon nem vagy nagyon hektikusan vesznek részt az óvodáztatásban, merőben kulturális konfliktus eredménye. Az integrációs politikát zászlajára tűző kormánzatnak éppen ezért nem megregulázandó, szülői kötelességét nem teljesítő renitensként érdemes kezelnie e közösségeket – hiszen a saját normáik szerint igenis óvják gyermekeiket –, hanem olyan mechanizmusokat kell (ki)találnia, amellyel érdekeltté teszik őket a kooperációban.

### Szegregáció – iskolán belül és iskolák között

Az oktatási szegregáció az 1990-es évek eleje óta felerősödött: a Havas-Kemény-Liskó-szerzőtriumvirátus<sup>5</sup> kutatása rámutatott arra, hogy míg 1992-ben minden 12.-13. cigány tanuló tanult olyan oktatási intézményben, ahol ők alkották a többséget, 2002-ben már minden 5.-6. roma tanuló járt ebben a cipőben. **A cigányok aránya a teljes tanulólétszámon belül igen jelentősen, több mint másfélszeresére nőtt, miközben az összlétszám és különösen a nem cigányok létszáma jelentősen csökkent.** És ami a legfontosabb: ezek a változások nem magyarázhatóak az országos demográfiai trendekkel. Míg a roma általános iskolások száma 1989-1999 között országosan csak 4,5%-kal, addig az érintett iskolákban 36,9%-kal nőtt. A nem cigány iskolások száma ugyanebben az időszakban országosan 24,4%-kal nőtt, a vizsgált iskolákban viszont 32,7%-kal csökkent. Ez tehát azt bizonyítja, hogy jelentős mértékben erősödött a cigány tanulók iskolai elkülönítésének tendenciája.

#### Iskolák közötti szegregáció

A szociológiai felmérés arra is rámutat, hogy a cigány tanulóknak az iskolák meghatározott körében megfigyelhető, rohamosan **növekvő koncentrációjában jelentős szerepet játszik**, hogy az elmúlt években részben a spontán migrációs folyamatok eredőjeként, részben a többségi társadalom tudatos kirekesztő törekvéseinek eredményeként ismét **erősödik a cigányok lakóhelyi elkülönítése.** Budapesten és a megyeszékhelyeken, ahol tehát több elérhető általános iskola is van, meglehetősen egyenlőtlen a cigány gyermekek iskolák közötti eloszlása.

Az iskolák közötti eloszlás egyenetlenségét ugyanazok a mechanizmusok táplálják, mozgatják, mint a lakóhelyi szegregáció erősödését. Egyes iskolákban a környék migrációs folyamatai miatt nőni kezd a cigány tanulók aránya, amire a többségi családok úgy reagálnak,

<sup>5</sup> Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában (Budapest, Oktatókutató Intézet Új Mandáum Könyvkiadó 2002)



hogy igyekeznek más iskolába íratni a gyerekeket. Tovább gerjeszti e folyamatot az a jelenség, hogy az ilyen, spontánul **a szegregáció útjára lépő iskolába a pedagógusok egyre kevésbé hajlandóak odamenni tanítani**, ami pedig értelemszerűen **az oktatás színvonalának csökkenésében is megmutatkozik**. A Havas-Kemény-Liskó tanulmány adatai szerint a kutatásukban volt olyan homogén iskola, ahol a tantestület 7 tagjából 4 csak érettségivel rendelkezett.

### *Iskolán belüli szegregáció*

Az iskolán belüli szegregáció sokkal kevésbé látványos, nehezebben megragadható. A **nem cigány családok részéről általában komoly nyomás nehezedik az iskolavezetésre** annak érdekében, hogy **gyereküknek ne kelljen egy osztályba járniuk** a többségében nagyon szegény, rossz családi körülmények között élő **cigány gyerekekkel**. Az iskolavezetés ezt a „kérést” általában úgy igyekszik teljesíteni, hogy **különböző címeken párhuzamos osztályokat hoz létre**. E speciális osztályok (kiszegítő, felzárkóztató, korrekciós, stb.) az összes osztály körülbelül **15%-át teszik ki**.

Természetesen **nem csak faji alapú a diszkrimináció**, bár elsősorban ebbe az irányba hat; a társadalmi szelekció régóta ismert formái jelennek itt meg, amelynek nyomán létrejönnek a **magasabb társadalmi státusú családok gyermekeinek magasabb színvonalú oktatást szolgáló osztályok**, ahova kivételesen bekerülhet néhány cigány gyerek is, jól integrált, legjobb társadalmi pozíciójú családokból. (A speciális osztályokba is bekerülnek persze alacsony jövedelmű és státusú, iskolázatlan nem cigány családok gyerekei.) A **hivatkozás** minden esetben az, hogy **az óvodáztatással összefüggő szocio-kulturális hátrányok miatt nem tudják teljesíteni e gyerekek a „normál tantervű” osztályok követelményeit**, ezért a hátrányok ledolgozása érdekében van szükség a speciális pedagógiai bánásmódra<sup>6</sup>.

Csak hogy **ezekben az osztályokban az esetek nagyon nagy részében pont a hivatkozott indokkal szembemelve sokkal alacsonyabb színvonalú, módszertanilag nem a felzárkóztatás célját szolgáló oktatás folyik**, ami nagyjából kimerül a csökkentett követelményszinten. Ezért **a különbség közöttük nem, hogy csökkenne – amire tehát eredetileg hivatkoztak –, hanem folyamatosan nő** és konzerválja a hozott hátrányokat. A háttérben az érintett iskolák vezetői elismerik, hogy **valójában a diákok elvándorlásának megakadályozása a cél**.

A **homogén cigány osztályok pedig gyakorlatilag ki vannak zárva a tagozatos képzés lehetőségéből** (mindössze 1%-a az osztályoknak tartozik ide, míg az összes iskola körében ez az arány kb. 10%), ahol az átlagosnál többet nyújtanak és többet követelnek. Ezeknek az

---

<sup>6</sup> Sokszor felmerül indokként az is, hogy valójában a sajátos kulturális hátterű gyerekek jobban érzik magukat egymás társaságában, és a pedagógus is jobban tudja így kezelni őket, mint egyes csoportokban. Azonban ez az érv csak utólagos legitimációja a szegregációs törekvéseknek. (Szalai 2010)

osztályoknak a 40%-a normál (az összes körében ugyanez az érték 75%) és 60%-a felzárkóztató, illetve kisegítő (az összes körében ez csak 13%).

Nem új az a gyakorlat, amely az integrálatlanság problémáját szocio-kulturális okokra hivatkozva a gyengébb értelmi képesség köntösébe bújtatja, **sokszor indokolatlanul rájuk ragasztva a „speciális nevelési igényű” bélyegét**. Ugyanakkor nem csak „ármánykodás” van a számok mögött: **az iskolaéretlennek való nyilvánítás** (amelytől egyenes út vezet a kisegítő osztályba) **okai között szerepel az elégtelen óvodáztatás gyakorlata** is, amely már ilyen kora gyermekkorban szerepet játszik az otthoni hátrányokkal való későbbi sikertelen küzdelemben.

**Az intézményi szegregáció tehát sok esetben együtt jár a képzési formák szerinti szegregációval.** És itt is megmutatkozik az, amiről az iskolák közötti szegregáció esetén már szó volt: **a minőségi pedagógusok hiánya, elvándorlása**. A kisegítő osztályokban tanító pedagógusok között az átlagosnál magasabb a képesítés nélküliek aránya, és elenyésző a gyógypedagógus végzettségű tanár.

#### *Szegregáció számokban*

Az említett tanulmány szerzőinek becslése szerint országosan **körülbelül 1230 olyan osztály van, ahol a cigány tanulók aránya meghaladja az 50%-ot**, ezekben 1330 cigány gyermek tanul. Körülbelül **740 olyan osztály van, ahol a roma diákok aránya 75% felett van**, itt hozzávetőleg 10300 cigány gyermek érintett. Ezen felül van még **770 homogén cigány osztály**, ahova 9000 tanuló jár. **Össességében tehát megközelítőleg 1500 osztálynál jelenik meg a szegregáció valamilyen foka, amelyben körülbelül 23000 cigány tanulót érint.**

#### **A cigány közösségek integrációja: oktatás, oktatás, oktatás**

Az oktatáspolitikai integráció terén **két iskolát különböztet meg a szakirodalom: egy „színvak” és egy „színtudatos” verziót**. Míg előbbi nem veszi figyelembe a kulturális különbözőséget, hanem kizárólag a szociális státust kezeli, addig utóbbi kifejezetten a differenciákhoz igazítja eszköztárát. A színvak integrációs politika kiváló példája az Egyesült Államok, amely az iskolai deszegregációt és a hátrányos megkülönböztetés megszüntetését úgy tartotta megvalósíthatónak, hogy a tanulókat az oktatási tevékenység szempontjából explicite egyenlőnek, implicite egyformának tekintették. Több empirikus kutatás azonban arra jutott, hogy **a kulturális különbségeket ignoráló iskola, amely tehát nem viszonyul tudatosan ezekhez az eltérésekhez, általában a kisebbségekkel kapcsolatos látens előítéletek melegágya**. Ebben a dinamikában a tanároknak és diákoknak meglévő előítéleteknek ugyanúgy szerepe van, mint az ezek ellen folyamatosan küzdő kisebbségi tanulók erőfeszítéseiben. E kutatások azt állapították meg, hogy a kisebbségi gyerekek rosszabb iskolai teljesítményének – sok egyéb tényező mellett – az is az oka, hogy a színvak

iskolában identitásuk, kulturális kötődéseik elfedésére fordítják szellemi energiájuk jelentős részét.

Előbbiekből az következik, hogy **olyan integrációs modell kidolgozása a cél, amely többségében „színtudatos”**. Az **integráció első lépése** azonban a jelenlegi rossz tendenciát megfordító **deszegregációs program**, amely heterogén osztályok kialakítására törekszik. A szegregáció mértéke csak úgy csökkenthető, ha a különböző kiváltó okokhoz és jelenségekhez különböző megoldások társulnak. Így például a közel 100%-ban romák lakta települések oktatási szegregációjának megoldása nyilván más eszközöket igényel, mint az a „vegyes” település, ahol iskolán belüli szegregációval találkozunk.

### *Komplex Instrukciós Program*

A **deszegregált oktatás terén hazánkban is vannak nagyon erős és meggyőző pozitív példák**. Ezek közül van olyan, amely politikai párthoz, politikushoz köthető, és olyan is, amely alulról jövő kezdeményezésként érte el célját. Utóbbira példa egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei település, **Hejőkeresztúr példája, ahol az általános iskola igazgatójának elképzelése mentén sikerült deszegregált oktatást megvalósítania**. A létező modellek közül egyébként ez a leglátványosabb: a Stanford Egyetemen kidolgozott módszertan szerint oktatja javarészt halmozottan hátrányos helyzetű cigány és nem-cigány diákjait, azzal a céllal, hogy egy **heterogén közösségben szociális és kulturális háttértől függetlenül a gyermekek hasonlóan jó szintű tudással hagyják el a 8. osztályt**. A sokrétű, az eredendően különböző képességű gyerekeket differenciáltan kezelni képes módszertan szembeűnő és nagyon markáns eredményt hozott. A hejőkeresztúri iskola tanulói között **szemmel látható és nagy különbség nincs, pedig sok gyerek megdöbbenően silány körülmények között él, ami viszont nem látszik a tanulmányi eredményeiken**. És ami ennél is fontosabb: ebben a közösségben nem kérdés, hogy ki cigány vagy ki fehér bőrű, ugyanakkor **az iskolavezetés nem színvak, tudatosan kezeli a kulturális különbségeket**. Így például az iskolai hiányzás során toleráns a következő kulturális jelenséggel kapcsolatban. A roma közösségekben a gyermekek hamar felnőnek: a fiúk az apjuknak segítenek a munkában, a lányok az édesanyjuknak otthon, jellemzően a kisebb testvérek felügyeletében és a konyhai munkákban. Ez értelemszerűen hektikus időbeosztást is eredményez a gyermekeknek, alkalmazkodva a családfő általában rendszertelen munkalehetőségeihez. A hejőkeresztúri általános iskolában több cigány tanuló például rendszeresen jár „piacozni” apjával, illetve a közeli csirkebontó üzembe dolgozni éjszakánként, és ezzel kapcsolatban az iskola megértő, jóllehet – talán pont a befogadó, elfogadó mentalitás miatt – kevés a hiányzás ilyen okok miatt. Ugyanígy toleránsak például a roma kultúrkörben megszokott egész napos temetésekkel, virrasztásokkal kapcsolatban. Az iskola vezetése kifejezetten törekszik rá, hogy bemutassa nem cigány diákjai számára a roma kulturális sajátosságokat: meghívott cigány szülők beszélnek a feledés homályába vesző tradicionális foglalkozási ágakról (vályogvetés, stb.), egy-egy témakör kapcsán feldolgozzák annak cigány kultúrát illető vetületét is (pl. himnuszok).

A színtudatosság mellett a **Hejőkeresztúron bevált Komplex Instrukciós Program (KIP) sikerének titka, hogy státusz-problémát kezel**: eredendően a jobb háttérű, népszerűbb diákok aktívabbak, jobban involválódnak az oktatás menetébe, míg hátrányosabb helyzetű társaik szociálisan izolálódnak. Ráadásul **szignifikáns pozitív irányú kapcsolat mutatható ki a tanulók közös munkája és az ismeretszerzés hatékonysága között**. A KIP tehát olyan **kiscsoportos interaktív munkára épít, amely a diákok eredeti státuszát írja felül**. Azonban az interaktivitás önmagában nem elegendő, a csoportmunka során a következő szükséges feltételeknek kell teljesülnie: 1. Differenciált, nyitott végű feladatokat kapnak, azzal a céllal, hogy csak egymás segítségével tudják megoldani. Mindegyik gyerekre külön szerep hárul és mindegyik nélkülözhetetlen a feladat elvégzéséhez. A jól szervezett csoportmunkában az **alacsony státusúak** (amelyek legtöbbször halmozottan hátrányos helyzetet, sokszor SNI-t jelent) **azt tapasztalhatják meg, hogy nekik is vannak olyan képességeik, amelyek hasznosak és amely kompetenciákat a közösség is elismer**. A munka során tehát **pozitív csoportdinamika** alakul ki, melyben a feladat megoldásának nem a magasabb társadalmi státus, közösségen belüli népszerűség a kulcsa. 2. A **tanári autoritás egy részének átruházása** a csoport egy-egy tagjára, amely szerep rotálódik, így előbb-utóbb minden tanuló „kistanár” lehet. Ezzel **a tanulók közötti hierarchikus rend megváltozik**, amely pozitívan befolyásolja a csoportdinamikát és felülírja a diák eredeti társadalmi státusát. Összességében azt tapasztaltuk a hejőkeresztúri modell vizsgálatakor, hogy **fokozódott a tanulók közötti együttműködés, illetve hogy csoporton belül eredményesebb volt az ismeretelsajátítás**.

A **különböző statisztikák**, amelyek az oktatás színvonalát és eredményességét hivatottak mérni, szintén **a KIP sikerét igazolják**. Tizenhárom évvel ezelőtt, a módszertan bevezetésének évében **a diákok mindössze 35%-a tanult tovább érettségit adó középiskolába, tavaly ez az arány már 75% volt**. A gyerekek zöme a **megye legjobb középiskoláiban tanul tovább**, többek között a miskolci Földes Ferenc Gimnáziumban. Volt már olyan évfolyam, hogy az elballagott nyolcadikosok 20%-a kezdte meg a következő tanévet ebben a középfokú oktatási intézményben. **A bukások aránya kezdetben 18% volt, mára ez lecsökkent 2-3%-ra**. És ami a legfontosabb: az **Országos Kompetencia Mérésben** – amelyben az országos átlag 500 pont – a **kezdeti 380 pontról 520 pontra tornázta fel magát** a hejőkeresztúri iskola.

A modell sikerén felbuzdulva **Hejőkeresztúr példáját ma már kilenc iskola követi**. Elsőként 2010-ben a budapesti **Molnár Ferenc Általános Iskola, amelyet a program alkalmazása az enyészettől mentett meg**: ebben az iskolában is bekövetkezett az a **spontán szegregációs folyamat (jobb státusú diákok elvándorlása), amely a megszűnés szélére sodorta az iskolát**. A KIP sikerének köszönhetően azonban **újra vonzóvá vált az iskola**: a kezdeti több, mint 50%-os hátrányos helyzetű tanulói arány mára 10% alá csökkent. Ennek magyarázata, hogy a programnak a tanulók teljesítményére kifejtett pozitív hatása miatt az eddig **a körzetből máshová elvándorolt nem hátrányos helyzetű gyerekeket szüleik most már ebbe az iskolába íratják be, hozzák vissza**. Három év alatt a megelőző évek 20 főnél kevesebb létszámmal indított első évfolyamainak a létszámához képest 2011-ben 60 fő felé, 2012-ben

80 fő felé emelkedett az iskolába beíratottak száma.<sup>7</sup> 2011-ben további nyolc iskola adaptálta a módszertant, a hejőkeresztúri bázisiskola folyamatos mentorálása mellett<sup>8</sup>.

A kutatások azt támasztják alá, hogy a program bevezetését követő **fél éven belül a tanulók viselkedésében pozitív változás következik be**, a tanulmányi eredményekben a változás azonban csak 4 év elteltével érzékelhető. Azonban már most látszik, hogy **a bukások aránya több mint 50%-kal csökkent**.

Nem lehet azonban eléggé hangsúlyozni **a program önmagán, azaz az iskolán túlmutató pozitív hatását**. Az iskola vezetése és a cigány szülők közötti folyamatos kapcsolat, és gyermekeik javuló teljesítménye alapjaiban változtatta meg az érintett településeken élők viszonyrendszerét. **Az iskola olyan kohéziós erővé vált, amely a helyi kisebbség és a többség közös nevezője tud lenni**. Azaz a gyerekek sikeres integrációja a szülőkre is hatással van. Hejőkeresztúr demográfiai és gazdasági sajátosságait tekintve egyébként Gyöngyöspatához hasonló, ennek ellenére nem utóbbi útját járja. Világos, hogy egy oktatási program munkaerőpiacon is észlelhető hatása legalább 10 éves folyamat eredménye, de már középtávon megmutatja közösségformáló erejét.

**A módszer országos adaptálása ezért fontos politikai célkitűzése kell, hogy legyen egy, a cigány közösségek sikeres integrációját célul kitűző kormányzati erő számára**. A végrehajtása azonban **különös odafigyelést és szakmai felkészülést** igényel. Egyrészt nélkülözhetetlen feltétele a programnak a **pontosan követett metódus**, amelyet két szinten, a **pedagógusképzésben és az iskolákkal való viszonyban a mentorprogramban** kell és lehet átadni. Rendszerszinten tehát először azt kell elérni, hogy **a tanárok továbbképzésében támogatott program legyen**, azzal a céllal, hogy mind több olyan instruktorként legyen, akik magukat a tanárokat tudják kiképezni. Jelenleg erre csak három embernek van jogosítványa: a módszert Magyarországon meghonosító Kovácsné Dr. Nagy Emesének, a Miskolci Egyetem docensének és két kollégájának.

**A körülbelül 1500 érintett és a programba potenciálisan bevonható iskola tanárainak képzése, majd a mentorhálózat fenntartása nyilván forrásigényes**. Azonban mindez szükséges a módszertan sikeres adaptációjához, hiszen az **cizelláltsága okán nem vezethető be pusztán hatalmi szóval**: szükséges az iskolákkal való **partneri viszony** kialakítása és a **szakmai felügyelet, konzultációs csatornák** megteremtése.

Fontos azt is jelezni, hogy **a program olyan környezetben is működik, ahol a szegregáció oka nem iskolán belüli, hanem alapvetően települési szegregációból következik**, azaz még azokban az esetekben is hatásos, ahol **100% vagy közel ekkora a cigány lakosság aránya és**

<sup>7</sup> Kovácsné Dr. Nagy Emese: A H2O a tehetségekért Program keretén belül alkalmazott *Komplex Instrukciós Program* egyéves tapasztalatainak összegzése

<sup>8</sup> Három iskola Budapesten (VI., IX., XV. kerület), további három Pest megyében (Szentmártonkáta, Tápióbicske, Galgamácsa), két iskola Borsod-Abaúj-Zemplén megyében (Hejőkeresztúr, Bükkaranyos) és egy-egy iskola Hajdú-Bihar (Hencida), illetve Zala megyében (Rezi) található. Az iskolák tanulói összetétele eltérő.

így az iskolában is. Jó példa erre Hencida: a Hajdú-Bihar megyei település iskolájának szinte minden tanulója halmozottan hátrányos helyzetű, negyedük emellett még sajátos nevelési igényű is.

### *Deszegregációs programok*

**Jó és sokat emlegetett példa a szegedi és a hódmezővásárhelyi deszegregációs program is, melyek viszont önkormányzatokhoz köthető.** E programok a súlyosan jogsértő és morálisan vállalhatatlan szegregációs gyakorlatot átgondolt és kidolgozott, a jogszabályi háttérrel, az intézményi struktúrát és a finanszírozást érintő lépésekkel hatékonyan szorították vissza az utóbbi években. Bár a programok között (amelyekhez példaként további kisebb, hasonló mintára épülő önkormányzati intézkedéssorozatot, például a nyíregyházi vagy az ácsit sorolhatnánk) a részletekben számos eltérés volt, a **fő csapásirányok és a megvalósítás mérföldkövei hasonló mintázatokat mutattak.**

A törekvések fő célja kettős volt: egyrészt, a **létező szegregációs gyakorlat felszámolása**, másrészt, a **szegregáció további terjedésének csírájában való elfojtása.** Ennek érdekében **mind Szegeden, mind Hódmezővásárhelyen az első lépés a jogsértés megállapítását követően a szegregációt megvalósító iskolák bezárása volt.** Ezt Hódmezővásárhelyen 10 intézmény 5 új iskolába való összevonásával, míg Szegeden a bezárt iskola tanulóinak 11 létező iskola közötti „elosztásával” oldották meg. Ennek során a fő szempont az volt, hogy **1. a lakóhely tekintetében is szegregált, azonos háttérű és előéletű tanulók ne kerüljenek ismét egy helyre, 2. ennek érdekében a szegregálttól legtávolabb álló, magyarán dominánsan többségi összetételű iskolákba integrálják őket.** A tanulók elhelyezésekor olyan emberi szempontokat is figyelembe vettek,<sup>9</sup> mint a testvérek egy helyen történő integrálása, az egymással súlyos konfliktusban álló családok gyermekeinek szétválasztása, a befogadó iskolák osztálylétszámai, vagy például hogy a befogadó iskolákban tanulható idegen nyelvek megegyezzenek az addig tanultakkal. Figyeltek továbbá az új iskolák lehetőség szerint könnyű megközelíthetőségére, és ha ezt nem sikerült megoldani, az intézménytől távol lakó gyerekeknek az önkormányzat biztosított ingyenes tömegközlekedési lehetőséget.<sup>10</sup> Az integráció mindkét irányban (a tanulók és a befogadó intézmény tanárai szempontjából való) megkönnyítése érdekében a régi iskolákból tanárokat is áthelyeztek a tanulókkal együtt, akik **ügynevezett mentortanári vagy fejlesztő pedagógusi státusban segítették a gyerekek beilleszkedését, a szülőkkel és az új tanárokkal egyaránt kapcsolatot tartva, tanácsokkal segítve az integráció folyamatát.** Mindehhez csatlakozott

<sup>9</sup> Az itt tárgyalt programok egyik legfontosabb újítása az volt, hogy a formális integrált oktatást nem végsőként, hanem előfeltételként határozták meg. Vagyis nem elégedtek meg azzal, hogy a cigány és nem cigány tanulókat közös intézményekben oktatták (hiszen ez még nem oldaná meg a szociális kirekesztettséget és tanulmányi lemaradást), hanem erre építve munkálkodtak tovább az ügynevezett teljes integráció, más néven inklúzió, vagyis a tényleges befogadás megteremtésén.

<sup>10</sup> Ez demonstrálja, hogy szűkös önkormányzati forrásokkal is milyen sokat el lehet érni. Hiszen, összesen párszáz, de közlekedési problémáktól érintetteket külön számítva, városonként legfeljebb egy-két tucatnyi tanulóval számolva jelentéktelen költségráfordításról beszélünk, amely azonban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára.

még mindkét esetben az egyetemi-szakmai körökkel, illetve civil szervezetekkel együttműködve kialakított úgynevezett **Hallgatói Mentorprogram**, amelynek keretében képzett pedagógusjelöltek (felsőbb éves tanár-, tanító- és pszichológiaszakos hallgatók) is bekapcsolódtak az iskolai integráció folyamatába, segítve a megnövekedett pedagógiai feladatok ellátására való átállást mind a mentor-, mind pedig a „rendes” tanárok számára. Egyebek mellett rendszeresen találkoztak az áthelyezett diákokkal és szüleikkel, és tanácsadással, különórákkal, a többségi tanulókkal közös programok szervezésével járultak hozzá a beilleszkedési és felzárkózási problémák leküzdéséhez.

Fontos kiemelni, hogy a folyamat során (különösen Szegeden) **mindvégig különös figyelmet fordítottak egyrészt az alapos előkészítéshez szükséges információk beszerzésére, egyúttal a deszegregációs intézkedéseknek az érintettek felé való kommunikálására** (ideértve a szegregáció káros hatásainak megértését is), megindolására, a változtatások következtében potenciális rövidtávú hátrányt szenvedő szülők, illetve tanulók mentorálására, lelki támogatására. Mindez **csökkentette a radikális változások okozta potenciális sokk mértékét, egyúttal tompítva az azzal járó konfliktusok életét**. Nem kevésbé volt számottevő mindezek során **a szakmai és civil egyesületekkel, illetve az egyházakkal való együttműködés**, ezek bevonása a programok gyakorlatilag minden szakaszának előkészítésébe és végrehajtásába. A szakmai és finanszírozási<sup>11</sup> támogatáshoz túlnyomórészt az önkormányzat nyújtott segítséget, illetve részben költségvetési, részben európai uniós forrásokat is felhasználtak. **A szakmailag megalapozott és a bevont forrásokat nem kímélő végrehajtás végső soron 2-3 év alatt kézzel fogható és látványos eredményeket értek el a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek szociális és tanulmányi felzárkóztatásának tekintetében**. A modell sikerét igazolja, hogy mindkét város módszerét rövid idő alatt felvették az **Európai Unió modellprogramjai közé**. Hozzá kell tenni ugyanakkor, hogy **hosszabb távon önmagában a deszegregáció csak félsiker, ha ahhoz nem társul a kulturális különbözőségeket tudatosan kezelő módszertan**.

#### *Tanári és szülői motiváció*

E modellek mellett érdemes még egyéb javaslatokat is megfogalmazni, amelyek összetetten képesek a nagyon is differenciált problémára reagálni. A legtöbb esetben a motivációk szintjén érthető meg a probléma, ezért a megoldást is a motivációk szintjén kell kezdeni.

**A települési szegregáció sok esetben például olyan helyzetet hoz létre, hogy egy iskolaszék, ha akarna, sem tudna deszegregált osztályokat működtetni, hiszen egy közel 100% romák lakta településen nem jöhet létre heterogén osztály**. Ahogyan már fentebb írtuk, ezekben az esetekben jellemzően **rossz minőségű, alkalmatlan módszertannal dolgozó tanári gárda** marad csak a településen, amely **tovább generálja a negatív irányú folyamatokat**. Mivel a

---

<sup>11</sup> Itt nemcsak az intézményi átalakítások és a képzett humántőke „előállításának” költségeire kell gondolni; az önkormányzat számos módon: tanszerekkel, ruházattal, vagy éppen ingyenes tömegközlekedési bérlettel segítette a tanulókat a beilleszkedés során.

probléma a pedagógusok motivátlansága, ezért a megoldást is ott kell keresni: **olyan programra van szükség, amely vonzóvá teszi számukra a nehezített pályát is.** Megoldást jelenthet például **egy ösztönző modell, amely kiemelt bérezésben részesíti azokat, akik hátrányos vagy halmozottan hátrányos, illetve SNI-s diákokkal foglalkoznak:** minél nagyobb az ilyen diákok aránya, annál nagyobb mértékben emelkedik a pedagógus juttatása. Azonban az anyagi ösztönző mellett a program másik lábát is meg kell teremteni, hiszen ez nem oldja meg azt a problémát, hogy nem hozzáértő, alacsonyabb szakmai színvonalat biztosítani tudó pedagógusok jelentkezzenek. **Az anyagi juttatás mellett a jelentkezőknek szigorú szakmai követelményeknek kell megfelelniük,** így például gyógypedagógiai végzettséggel kell rendelkezniük. Erről egyébként a 2011:CXC törvény (azaz a köznevelési törvény) olyan módon rendelkezik, hogy az SNI-s gyerekek kapcsán részletesen megfogalmazza azokat a feltételeket, amelyeket az oktatási intézménynek teljesítenie kell<sup>12</sup>, de talán célszerű lenne ezt a halmozottan hátrányos helyzetűekre is kiterjeszteni, illetve komplexen kezelni és a már említett ösztönzővel kiegészíteni. Emellett a KIP ezekben az iskolákban is alkalmazható, hiszen a hencidai iskola példája is azt mutatja, hogy 100%-ban HHH-s tanulói közösségben is beválik.

**Részben a motivációk dimenziójában lehet kezelni azt a problémát is, ami az elégtelen óvodáztatás időszakában keletkezik** és ahonnan egyenes út vezet a joggal pellengérré állított kisegítő és/vagy felzárkóztató osztályokba. A probléma legalább két okra vezethető vissza: **az egyik a roma családdal való inkompatibilitás, a másik pedig a férőhelyek hiánya.** Utóbbi megoldása talán valamivel egyszerűbb: első körben szükséges a **meglévő óvodai kapacitások és azok minőségének feltérképezése** (jelenleg nem létezik ilyen katalógus), majd a **krízisterületeken az óvodai férő hiány megszüntetése,** illetve állapotának javítása, ahol ez szükséges.

Nagyobb probléma **a kulturális különbség és a szülői motiváció kezelése.** A megoldásba valószínűleg nem csak a szülőket, de **a tágabb cigány közösséget is involválni kell.** Figyelemreméltó a *Társaság a Szabadságjogokért* gyakorlatban remekül bevált modellje: a civil szervezet úgy dolgozik a hátrányos helyzetű térségekben, hogy a problémás településeken kvázi ügyeletet, ún. **TASZ-pontokat** állított fel, ahova a roma közösség ügyes-bajos dolgaival fordulhat. A program sikeressége azonban egy nagyon fontos összetevőn múlik: **a TASZ-pontok vezetőit minden esetben a helyi közösség adja, a cigány közösség**

---

<sup>12</sup> 2011:CXC. törvény 47§ 4): „A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló neveléséhez és oktatásához az alábbi feltételek szükségesek:

- a) a gyermek, tanuló külön neveléséhez és oktatásához a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, a neveléshez és oktatáshoz szükséges speciális tanterv, tankönyv és egyéb segédlet,
- b) egyéni előrehaladású képzéshez, integrált óvodai neveléshez, iskolai nevelés-oktatáshoz, fejlesztő neveléshez, fejlesztő nevelés-oktatáshoz, az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz szakirányú végzettségű gyógypedagógus, a foglalkozásokhoz speciális tanterv, tankönyv, valamint speciális gyógyászati és technikai eszközök,
- c) a fejlesztési területek szakértői bizottság által történő meghatározása.”



**legelhivatottabb önként jelentkezője kapja meg a feladatot.** Ezzel azt érik el, hogy ezeknek az irodáknak, kéréseiknek, kezdeményezéseiknek a **helyi romák felé autoritása van.** Egy hasonló elven működő iroda-hálózat létrehozása **jó közvetítő lehetne a kisgyermekes cigány anyák és a hatóságok/óvoda között,** amellyel hatékonyabban lehetne őket rábírni arra, hogy gyermeküket óvodába járassák.

Szintén a megoldás irányába hathat a **családtámogatás rendszerének átalakítása, a feltételes készpénz transzfer módszerének alkalmazása.** A Haza és Haladás Alapítvány mélyszegénységgel kapcsolatos közpolitikai javaslata<sup>13</sup> alkalmas eszköznek tűnik. A tanulmány **az óvodáztatás kiszélesítése kapcsán azt a javaslatot fogalmazza meg, hogy a 2009-ben bevezetett beóvodáztatási támogatást alakítsa át** (magasabb összeg, több feltétel): évi 4x6 ezer forint készpénzt juttasson a szülőknek, ha teljesítik azt, hogy a gyermek rendszeresen jár óvodába, illetve vállalják, hogy kéthetente részt vesznek az óvoda gyermek-szülő foglalkozásán.

Ezzel az anyagi motiváción túl alkalom nyílik arra is, **hogy a roma szülők közelebbi kapcsolatba kerüljenek az óvoda intézményrendszerével,** módszereivel. Utóbbi azért is különösen fontos – és ebben a fent javasolt irodahálózatnak is szerepe van –, mert a cigány kultúra sem homogén, statikus és mozdíthatatlan (ahogyan a többségi sem az), az ilyen típusú interakció bizonyosan változtat az eddigi folyamatokon.

A legfontosabb azonban mindenféle integrációs politikával kapcsolatban azt megérteni, hogy **nem lehet sikeres az a program, amelynek a cigány közösségek nem részei, amelyet az ő bevonásuk nélkül igyekeznek egy kormányzat/önkormányzat keresztülvenni.** Meg kell tehát nyitni a kommunikációs csatornákat az oktatási és szociális kormányzat és a cigány közösségek között, amelyhez közvetítőként utóbbi csoportok (vélemény)vezérekre van szükség.

---

<sup>13</sup> Haza és Haladás Alapítvány: „Felemelkedés közös erővel: A tartós mélyszegénység csökkentése célhoz kötött támogatások révén” - 2012

Ladányi János: Integráció, asszimiláció, szegregáció. In: *Asszimiláció, integráció, szegregáció – Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban* (2011)

Liskó Ilona: A roma tanulók középiskolai továbbtanulása. Felsőoktatási Kutatóintézet Budapest, (2005)

Havas Gábor – Liskó Ilona: Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. *Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest* (2005)

Feischmidt Margit – Vidra Zsuzsanna: Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: *Asszimiláció, integráció, szegregáció – Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban* (2011)

José Eugenio – Abajo Alcalde: Cigány gyerekek az iskolában. *Nyitott Könyvműhely* (2008)

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában. *Oktatáskutató Intézet Új Mandátum Könyvkiadó* (2002)

Jean-Pierre Liégeois: Kormányok és cigányok: a kirekesztéstől az asszimilációig. In: *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. IFA-OM-ELTE* (2001)

Erős Ferenc – Mészáros Ágnes: Pszichológiai szempontok és problémák a magyarországi cigányság helyzetére vonatkozó kutatásokban. In: *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. IFA-OM-ELTE* (2001)

Kántor Zoltán – Majtényi Balázs: Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről. Rejtjel Kiadó (2005)

K. Nagy Emese: Több, mint csoportmunka. Kossuth Tankönyvkiadó (2012)

[http://oktatas.gallup.hu/Conf\\_prog/04erzelem/e\\_KIP.htm](http://oktatas.gallup.hu/Conf_prog/04erzelem/e_KIP.htm)

[http://hejokeresztur.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=941&Itemid=310](http://hejokeresztur.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=941&Itemid=310)  
[1](#)

[http://hvg.hu/video/20121101\\_hejokereszturi\\_modell](http://hvg.hu/video/20121101_hejokereszturi_modell)

Kovácsné Dr. Nagy Emese: A H2O a tehetségekért Program keretén belül alkalmazott *Komplex Instrukciós Program* egyéves tapasztalatainak összegzése



Haza és Haladás Alapítvány: „Felemelkedés közös erővel: A tartós mélyszegénység csökkentése célhoz kötött támogatások révén” (2012):  
[http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/elso\\_tanulmany/tanulmany.pdf](http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/elso_tanulmany/tanulmany.pdf)

Köznevelési törvény: <http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf>

Szalai Júlia: A szabálytalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelmérő”.  
*Esély* (2010)