

**Labodáné Lakatos Szilvia–Romsits Anita\***

**Utak a cigány gyermekekhez...  
Felzárkóztató programok a cigány/roma gyerekek  
oktatásában**

**Bridging Programmes  
in the Education of Roma Children**

*Experience shows that only those Roma children are able to meet the requirements of the Hungarian educational system who receive substantial assistance both financially and intellectually. Following an analysis of learning difficulties of Roma children, the authors describe the operation of the school in Edelény as a positive example and a potential model for primary schools.*

**„Orbán Viktor a záolyi romák strasbourggi menekülésének kapcsán kijelentette, hogy a romák felemelkedése a tanuláson és a munkán keresztül vezet, érzékeltetve, hogy ha ezt ők is belátnák, nem lennének ilyen nehéz helyzetben. Az idevágó kutatások egy része viszont azt bizonyítja, hogy az akarat megvan a cigányokban, az iskola és a foglalkoztatási rendszer viszont sokat tesz azért, hogy se tanulni, se dolgozni ne tudjanak”** (Kende, 2000).

Többek között e sorok megjelenése késztetett bennünket arra, hogy dolgozatunk témájául Magyarország legnagyobb számú „nemzeti kisebbségének”<sup>1</sup> egyik marginális problémakörét, az oktatást válasszuk. Közös tapasztalataink szerint az egyre növekvő lélekszámú cigány/roma<sup>2</sup> kisebbség hatalmas problémákkal küzd a többségi társadalomhoz képest,

\* Labodáné Lakatos Szilvia (Pécs, 1970. 03. 21.): PTE BTK Politológia PhD-hallgató, illetve a Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület elnöke. Kutatási témái: a Dél-Dunántúli Régió roma civil szervezetei, illetve a cigány kisebbségi önkormányzatiság.

Romsits Anita (Szekszárd, 1978. 10. 16.): PTE BTK Magyar–Romológia és Színház „C” szakos hallgató, valamint a Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület pályázati referense és a tanulószoba-program koordinátora. Kutatási témakörei: a cigány gyermekek óvodai és általános iskolai nevelése, modellértékű intézmények a roma gyermekek oktatásában.

<sup>1</sup> 1997. évi XC. törvény a Magyarországi Nemzetiségek Jogairól.

<sup>2</sup> Ezen kisebbségi csoport tudvalevőleg nem egységes, éppen ezért elnevezése is „nehézes”, hiszen nem lehet, és nem is szabad ezt a csoportot csak romáknak vagy csak cigányoknak nevezni. A **roma** szó a romani nyelvből, a lovári nyelvjárásból származik, jelentése: cigány ember. Ezt a szót a tradicionális oláh cigányokra szokás használni. A beás (teknővájó) cigányok mind nyelvükben, mind pedig származásukban – fogadjuk el itt e megállapítás helyességét, megjegyezvén, hogy e tények bizonyítása még várat magára – eltérnek az oláh és a romungró cigányoktól, így „megnevezésük” is eltér; ők magukat **cigányoknak** nevezik, számukra sértő kifejezés a „roma”. Amikor tehát erről a nemzetségről beszélünk, leghelyesebb a cigány/roma elnevezést használni, ám úgy gondoljuk, hogy e kérdéskör tisztázása után egyszerűbb és elfogadhatóbb, ha mindkét kifejezést külön-külön, és nem következetesen használjuk.

annak ellenére, hogy az elmúlt évtizedben (és főleg az uniós csatlakozás kapcsán) jócskán országunk érdeklődésének fókuszpontjába került.<sup>3</sup>

Nem gondoljuk, hogy a fenti idézetben állást kellene foglalnunk, célunk csupán az, hogy objektív képet adjunk néhány olyan kezdeményezésről, amely teret képes biztosítani azon romák számára, akik Magyarországon képzelnék el a jövőjüket, és olyan életet szeretnének élni, amely többre hivatott, mint amit jelenleg a roma társadalom élethelyzetéről és életstratégiáiról és jövőképének lehetőségeiről tudhatunk.

A tapasztalat azt mutatja, hogy egyelőre csak azok a cigány származású fiatalok képesek megfelelni a magyar közoktatási rendszer igényeinek, akik rengeteg külső segítséget kapnak – azaz anyagilag és szellemileg is támogatva vannak „közösségükön kívül is”. Gondolunk itt elsősorban arra, hogy a hagyományos, tradicionális cigány közösségek „másképpen működnek”, más értékeket közvetítenek; olyanokat, amelyek igen kevésbé motiválják a gyermekeket a tanulásra. Ám a motiváció hiánya csak egy a sok olyan ok közül, amely a gyerekek „alulteljesítését” implikálja.

Elsőként ezeket a problémákat szeretnénk felvázolni, majd pedig olyan stratégiákat mutatunk be, amelyek ezekre a problémákra megoldást tudtak találni – egyelőre azonban csak egy szűk réteg számára elérhető módon.

### **A cigány gyerekek tanulási nehézségeinek hátteréről**

A rendszerváltás után a cigányok korábban sem „fényes” életszínvonalra hatalmasat zuhant. A munkaképes romák csaknem 90%-a vesztette el munkáját, s ebben elsősorban szakképzetlenségük, iskolázatlanságuk volt a fő ok. Ennek a ténynek a fényében rengeteg kutatás és vizsgálódás kezdődött, amelyek mind-mind az iskolai sikertelenségek hátterét próbálták megvilágítani. A következő eredmények születtek:

A szakirodalmat felhasználva két dimenziót különíthetünk el e kérdéskör kapcsán: a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetet, és az eltérő családi szocializáció szempontját. (Forray R. 1999.) Ezekkel a szempontokkal sok tekintetben összefügg a pedagógusok munkája, hiszen pontosan ezekre hivatkozva magyarázzák ők maguk is cigány tanítványaik alulteljesítését az iskolában. Véleményünk szerint azonban ez sokszor csupán a felelősség áthárítása. Ezeknek a fiataloknak az iskolai élményeit, s ezáltal iskolai motivációit sokszor pontosan ezeknek a pedagógusoknak a hozzáállása, tudása, „példamutató” munkája sodorja még inkább hátrányos helyzetbe. Saját, általános iskolai tapasztalatainkat a Forray R.–Hegedűs szerzőpáros kutatásai (1998) is megerősítették. Így bátran merjük vállalni elképzeléseinket, miszerint a pedagógusok felelőssége a hátrányos szociokultúrával rendelkező gyermekek esetében még nagyobb. Odafigyelő magatartásuk-

---

<sup>3</sup> Itt kell megjegyeznünk, hogy e sorok írói merőben más szociokulturális háttérben nevelkedtek. Egyikük hagyományos, tradicionális roma közösség szülöttékként találkozott az iskolában azokkal az előítéletekkel és nevelési módszerekkel, melyeket e dolgozat – néhol bevallottan subjektív módon – tárgyal. Másikuk a többségi társadalom „gyermeke”, tapasztalatait a cigány gyermekek oktatásával, valamint a cigányság általános megítélésével kapcsolatban – szűkebb és tágabb környezetében nap mint nap részt vevő megfigyelőként szerzi. E kettőség azonban reményeink szerint nem befolyásolja a dolgozat egységességét – származásunk különbözősége éppen tapasztalataink és meglátásaink hasonlóságát erősíti.

kal ők azok, akik sok tekintetben segíthetnék, illetve bizonyos szempontból akár biztosíthatnák is a cigány gyermekek „felemelkedését” a többségi társadalomba; azaz munkájuk által lehetőséget adhatnak a hátrányos helyzetben lévő cigány gyermekeknek a továbbtanulásra, s ezáltal – a nemcsak gádzsó<sup>4</sup> értelemben vett – normális, boldog családi –, és biztonságos anyagi életre.

A kisebbségcentrikus megoldások a rendszerváltás óta, de főleg az utóbbi néhány évben természetesen elszaporodtak. Ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy Magyarország Európához kíván csatlakozni, melynek alapkövetelménye a „cigánykérdés” megoldása. Társadalmunkat minősíti az az általános, többség által preferált hozzáállás, miszerint „semmi közünk hozzájuk”, és „mindenki oldja meg a saját problémáját”. Közömbösségük és elutasításuk a cigányság iránt nyílt, hiszen a '90-es évekre általánossá vált globalizációs piaci értékek mentséget adnak a társadalomban és a gazdaságban „felül elhelyezkedő” emberek intoleranciájára. Hiszen „saját rendszerünket” védjük, amikor kirekesztjük a társadalomból a piac követeléseinek eleget tenni nem tudókat (Lengyel László).

A cigányok feleslegessé váltak – él a köztudatban rengeteg más sztereotípiával együtt. Ezen előítéletek feloldása most az ország vezetőinek dolga, hiszen az Európai Unióhoz való csatlakozás ezt megkívánja. Történtek is, történnek is folyamatosan kísérletek arra, hogy a problémákat megoldják. (Kisebbségi törvény, speciális projektek és így tovább.) Ám még mindig kevés az „érintett ember”, még mindig kevés a motiváció ahhoz, hogy tényleges eredmények szülessenek.

Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a '60-as évekhez képest ma már jóval nagyobb arányban végzik el az általános iskolát a cigányok. Ám középfokú végzettséget még mindig elenyésző számban szereznek ezek a fiatalok. Üdvözljük azokat a speciális megoldási projekteket, amelyek kifejezetten a roma gyermekek középfokú iskolázását, illetve szakképzését tűzték ki célul, s amelyekről később részletesen is szólunk. Szükségességük nem kérdéses, számuk remélhetőleg tovább gyarapodik. Működésükhöz azonban a létalapot az általános iskolákban kell megteremteni! A cigány gyerekeket ott kell továbbtanulásra buzdítani, s a tanulás fontosságát az alapfokú intézményekben kell megértetni ezekkel a gyerekekkel.

Ma, Magyarországon még nincs meg az az alapvető nevelési és oktatási rendszer, amely figyelembe venné, hogy társadalmunk mintegy 8%-át<sup>5</sup> egy olyan kisebbség teszi ki, amely jelentős gazdasági és szociális hátránnyal rendelkezik a többséghez képest. Az iskolai nevelésben a magyar állampolgárokat a magyar értékekre, erkölcsi normákra, történelemre és irodalomra tanítják. A cél a minél több tárgyi tudás felhalmozása mellett a magyar értékrend és kultúra megismertetése. Ennek érdekében az iskolában haladni kell, nincs sem idő, sem pedig türelem az elmaradottakkal foglalkozni, hiszen az a többséget visszatartja a fejlődésben. Márpedig lenne kit felzárkóztatni, hiszen köztudomású, hogy a cigány gyerekek jelentős hátránnyal indulnak az iskolában a többséghez képest – hiszen más az anyanyelvük, más viselkedésnormákat követnek stb. – s ez a hátrány az idők folyamán csak egyre nagyobb lesz. Hátrányuk abból is adódik –, többek között – hogy az iskola „előzményeként” működő *óvodai nevelésben* ezek a gyerekek általában nem vesznek részt. Miért is vinnék őket óvodába, mikor otthon is emberek közt vannak, azaz kö-

<sup>4</sup> A gádzsó szóval jelölik a romani nyelvben a „nem cigány” embereket.

<sup>5</sup> A cigányság pontos számát csak megbecsülni tudjuk. Helyesen talán a magyar társadalom lélekszámának 5–10% közötti értékre becsülhetjük azt.

zösségben. Ráadásul „védett” környezetben vannak, s nem kell féltetni gyermeküket azoktól az atrocitásoktól, amelyek cigányként támadhatják őket. Pedig az óvodai nevelésnek beszoktató szerepe van. Olyan tevékenységek elsajátítására sarkallja a 3–6 éves gyermekeket, amelyek fontos szereppel bírnak majdan az iskolai nevelésben. Az alapvető viselkedési normákat is itt sajátítják el a gyerekek. (Forray R. 1999.)

A cigány *gyerekek szüleinek* általában rossz tapasztalataik vannak a nevelőkkel kapcsolatban, mert azok sokszor negatívan diszkriminálják őket. Ezek a roma gyerekek sokkal érzékenyebbek, náluk a szeretetteljes környezet fontosabb, mint általában a többségnél. Így, ha a gyerek járt is óvodába, már találkoznia kellett a diszkriminációval. Ha pedig nem, akkor úgy kerül iskolába, hogy nem sajátított el alapvető közösségi-társadalmi normákat, de még azt sem, hogyan kell a ceruzát fogni. Természetes hát, hogy hátránnyal indulnak a többi gyerekekkel szemben, s ez az általános iskolában csak tovább gyűrűződik. Nem képesek haladni a társaikkal. A *tanítók, tanárok* pedig – emellett, hogy fásultak, túlterheltek, alulfizetettek – gyakran már képtelenek a segítségre, türelmetlenek, s a lehető legegyszerűbb megoldási stratégiákkal fordulnak a „problémás” gyerekek felé. Beszkatulyázzák őket, nem fordítanak rájuk plusz időt, nem úgy, mint a szerényebb képességű, magyar gyerekekre. A pedagógusokban sokszor ugyanúgy élnek a sztereotípiák a „justa, koszos, naplopó, bűnöző” cigányokkal szemben. Csakhogy ez sokkal veszélyesebb, mint ha bárki másban élnének, hiszen ők azok, akik egy kisebb közösségben – főleg, ha egy falusi közösségről beszélünk – fontos „pozícióban” vannak. A közvélemény fontos alakítói ők, szaktekintélyek, akik sok-sok szülővel és a felnövekvő nemzedékkel egyaránt kapcsolatot tartanak. Véleményük tehát nem magánügy ebben a kérdésben, hiszen „közéleti személyiségek”, akik példát mutatnak magatartásukkal és hozzáállásukkal.

Ezért tartjuk rendkívül fontosnak, hogy a pedagógusok, akiknek nevelő- és társadalomformáló szerepük van – tájékozottak legyenek minden kérdésben, többek között a cigányokkal kapcsolatban is.

### A problémák feloldásainak lehetőségeiről

„A cigányok mint a legnagyobb magyarországi etnikai kisebbség története, tradíciói, strukturáltsága, a cigányokra vonatkozó múltbeli és jelenbeli politikai döntések sora a magyar társadalom többsége számára ismeretlen, mindmáig nem kezezi iskolai tananyag tárgyát. Mindenképpen szükségesnek tartjuk, hogy valamennyi, a humán szolgáltatással kapcsolatos pályára készülő személy képzésébe, illetve ilyen pályán működő személy továbbképzésébe kerüljön be a roma kisebbségre vonatkozó történeti, antropológiai, szociológiai, demográfiai ismeretek oktatása.” (Csepeli–Neményi 1999.)

Az idézett részlet tulajdonképpen egy megoldási lehetőség – jó perspektíva arra, hogy az előítéletes gondolkodást legalább az értelmiségi pályára készülők egy részéből sikerüljön eltüntetni. A fent említett ismeretek elsajátítása nélkül ugyanis nem lehet elvárni a másságról való másfajta gondolkodást. A magyar iskolarendszer alapvető hiányossága az is, hogy a gyerekeket nem készítik fel a „társadalom sokszínűségére”, illetve ennek elfogadására és tolerálására. Persze nem is várható mindez addig, amíg a nevelők nem képesek a toleranciára. A különbözőségekről konkrétumokat kell tudniuk mind a nevelőknek, mind pedig a diákoknak: a cigányság történelméről, nyelvéről, egészségi állapotáról, gazdasági és társadalmi helyzetéről, eltérő családi és szexuális életükről, hiszen így egészen más szemszögből láthatják a másság kérdését.

Amíg erre a kérdésre nem alakul ki konkrét órakeret, addig az osztályfőnöki órák keretében lehetne erről beszélni. A gyerekek akár önállóan is feldolgozhatnának bizonyos

kérdéseket, s azokat kiselőadás formájában oszthatnák meg társaikkal. Tapasztalataink azt mutatják, hogy 7-8. osztályban már fogékonyak lehetnek a diákok a másság kérdésre, bizonyára szívesen beszélgetnek róla. Ezáltal megvitathatják saját pozitív vagy negatív tapasztalataikat, sőt, esetleg felülbírálhatják az otthonról hozott előítéleteiket is. Ez csak egy lehetséges „feldolgozási forma”, a gyakorló pedagógusok bizonyára ennél leleményesebb megoldásokat is kidolgozhatnak.

Először azonban az alapokat kell megteremteni: azaz, a mi generációnk, a mostani képzésben részt vevő leendő óvodai és iskolai pedagógusokat kell előítéleteiktől megfosztani, s a fontosabb ismereteket a cigányokról velük elsajátíttatni.

A pedagógusoknak általában nehézséget okoz a cigány gyerekekkel való kommunikáció. Sokszor nehéz egyáltalán szót érteniük. Érzik, tudják, hogy másfajta hozzáállásra és pedagógiai munkára, más tanítási módszerekre lenne szükség, de nem tudják, pontosan mit és hogyan kell tenniük. (Menyhért 1999.) Marad a nem értés, a bizalmatlanság és a diszkrimináció. Ez az eddigi kísérletekből is világosan látszik:

„Nem ismerjük eléggé a cigányokat. Ebbe az iskolába azért nem jönnek a pedagógusok, mert félnek a sok cigánytól, nem ismerik őket. A cigányok is félnek, bizalmatlanok, mindenkitől tartanak. Pedig nem olyan nehéz velük. Csak nem szabad a hívásukat, a kedvességüket visszautasítani.” (...) „Sajátos bánásmódot igényelnek, sajátos hangot. A személyiségükben soha nem szabad megsérteni őket, nem szabad hivatalosan viselkedni. Ha én közeledek hozzájuk, mindig pozitívan közeledek. Barátságos, meggyőző hang, őszinteség – csak így lehet velük eredményt elérni.” (Forray R.–Hegedűs 1998.)

A jelenlegi, segítőkész, érzékeny pedagógusok tanácstalanok és bizonytalanok. Empatikus készségük az egyetlen, amellyel segíteni tudnak a cigány tanítványaiknak. A felnővevő tanár nemzedék azonban többet is tehet. Mindössze meg kell velük értetni, hogy rájuk kulcsfontosságú szerep hárul abban, hogy a cigányság a magyar társadalomba minél előbb integrálódni tudjon, s hogy a többségi társadalom is nyitott legyen feléjük. Ehhez lenne szükséges az, hogy az Óvónő- és Tanárképző Főiskolákon a meglévő pedagógiai tárgyak mellé (Didaktika, Neveléstan, Nevelépszichológia, Szakmai szocializáció stb.) egy olyan tárgy is kerüljön, amely a cigánysággal foglalkozik. Ennek kapcsán a hallgatók lehetőséget kapnának, hogy megismerjék ezt az etnikai kisebbséget: hallanának történelmükről, sajátos mendikációs közösségükről, nyelvükről. Ismereteket szerezhetnének észjárásukról, öntörvényűségük okairól és következményeiről, kultúrájukról, szokásaikról. Rendkívül fontos egy jó tanár–diák viszonyhoz, hogy ezekkel a nevelő tisztában legyen. Tudja, hogy a cigány közösségben milyen értékrend dominál, milyen nemi és családi szerepek uralkodnak, hiszen ezek hiányában csak félreértések születnek. A jelen nevelőnemzedéke nem tudhatja, a gyerek miért nem jár iskolába, vagy hogy egy 14 éves cigánylány miért nem akar szakmát tanulni. Pedig ezek egyszerűen és jól érthető problémák, ha tudunk arról, hogy a családi-közösségi igények hogyan alakulnak a cigányoknál, s hogy milyen fontos szereppel bír már 12–14 éves korban a nemi hovatartozás. Ezek a „gyerekek” már felnőttnek számítanak, feladataik vannak a családban. A cigányságnak mint nemzetiségnek, mint etnikumnak minden egyes vonása, mássága hátrányként jelenik meg a közoktatásban. Gondolni kell itt az írásbeliség hiányára, az orális kultúra jelentőségére, a kétnyelvűsége, a hagyományok másságára, a higiénia „másképpen” való felfogására vagy akár a – fent már említett – családban betöltött korai „felnőtt-szerepre”. Más a családfelfogás, a közösségi igények, mások a társadalmi szerepek is a többségi társadalomhoz képest. Más az értékrendszer – nincs motiváció a gyerekekben arra, hogy az oktatás részeseivé és a tudás hasznosítóivá váljanak, hiszen szüleik nem elsősorban ezeket az értékeket közvetítik számukra. Életstratégiájuk más értékeket követel, szüleik is iskolázatlanok, munkanélküliek.

Ezekkel a problémákkal korán szembesülnie kell a roma gyerekeknek, és nyilvánvalóan nem ösztönzőleg hat rájuk, hanem éppen ellenkezőleg – ha lett volna motivációjuk, az is korán kivesszik belőlük folyamatos iskolai sikertelenségeik miatt. Mivel a többségi társadalom számára a roma kultúra és „életmód” nem számít értéknek, így a cigány gyermek számára is inkább megtagadandó tény a mássága. Úgy gondolom, hogy addig, amíg ilyen hozzáállással taníthatnak a pedagógusok, mint most, addig nem is fognak nagyban változni a romák iskolázottsági mutatói. Maradni fog a szokásos két út: speciális (volt „kisegítő”) általános iskola elvégzése után 2-3 (!) féle szakma elsajátításának lehetősége, illetve az általános iskola „végigbukdácsolása” és nagyfokú szakképzetlenség.

### A „harmadik lehetőségéről”

Szerencsére létezik már pár éve „harmadik lehetőség” is, ám ez a szűkös anyagi keretek és a lelkes pedagógusok hiánya miatt csak a roma gyerekek töredékének számára hozzáférhető. Gondolunk itt azokra a programokra, amelyek főleg „külső pénzekből”, alapítványi keretből működnek – tanodák, alapítványi vagy magániskolák, egyesületek, kollégiumok, vagy olyan általános iskolák, amelyeket nagyrészt vagy teljesen roma gyerekek látogatnak. Ezek az intézmények jórészt abban is különböznek a közoktatási intézményrendszer elemeitől, hogy olyan emberek vállalnak itt munkát, akik hajlandók a cigány gyerekek másságát figyelembe venni, és oktatásukat maximálisan megpróbálják felvállalni.

A „hagyományos” általános iskolai felzárkóztató programok már nem számítanak ritkaságnak, hiszen a normatív támogatás bevezetésével ezek kötelező jelleggel jelen vannak (?) azokban az iskolákban, ahol nagy számban tanulnak roma gyerekek. Megvalósulásuk természetesen más-más keretek között s változó eredménnyel történik, hiszen nem mindenhol fektetnek hangsúlyt továbbra sem a gyerekek felzárkóztatására. Általában „korrepetálásként” működnek, sikerességük inkább „megkérdőjelezendő” – bár konkrét kutatási eredmények egyelőre nem állnak rendelkezésre.

Azokról a kezdeményezésekről szeretnénk inkább szólni – természetesen a teljesség igénye nélkül –, amelyek a maguk nemében egyedülállóak és példaértékűek voltak, s eredményességük alapján az ország több pontján is „követőkre” találtak vagy találhatnának.

Elsőként egy általános iskolai példát, majd egy középiskolai modellt mutatunk be. Ezután az iskolán kívüli projektek következnek: egy tanoda és végül egy egyesület működését kívánjuk felvázolni. Ezekben a programokban sok-sok közös vonás figyelhető majd meg, hiszen a célok azonosak, és a megvalósítás is hasonló úton történik – alapvetően megegyezik minden projekt abban, hogy a gyerekeket úgy próbálják meg felkészíteni a felnőtt életre, hogy nem asszimilációra, hanem integrációra készítetik őket. Azaz megtanítják őket arra, hogy másságuk érték lehet, és érték kell, hogy legyen a többség számára is – tehát nem kell megtagadniuk származásukat, sőt, ellenkezőleg, identitásukat megpróbálják maximálisan megerősíteni.

### Az edelényi példa – egy általános iskolai modell

Edelény Borsod-Abaúj-Zemplén megyében található; Miskolc környéki kisváros, lakóinak mintegy 12%-a roma származású, a munkanélküliség 26%-os. A városban négy általános iskola, négy óvoda és egy középfokú intézmény működik. A '90-es évek elején egy „kisegítő” iskolával is rendelkezett a város, ahol egy lelkes pedagógusgárda megpróbálta

felállalni a cigány gyerekek oktatásának problémáját. Olyan koncepciót dolgoztak ki, amelyet akár az általános iskolákban is hasznosítani lehetett volna, ha a város vezetésénél kedvező fogadtatásra lel a gárda kezdeményezése. Ám ahelyett, hogy máshol is alkalmazták volna a programot, a tanárokat szélnek eresztették, és megszüntették az iskolát. A tényen felbuzdulva, a szülők segítségével létrehozta egy alapítványt a pedagógusok, és az 1992/93-as tanévet már mint „új iskola” kezdhették el. Az Alapítványi Óvoda és Általános Iskola 30 enyhe és középfokban sérült értelmi fogyatékkal indult mint „munkaiskola”. Az elnevezés arra utal, hogy a tananyag elsajátítása mellett praktikus gyakorlati munkafoglalkozásokon (háztartási, mezőgazdasági, egészségügyi ismeretek) is részt vettek a gyerekek, ezzel is felkészíteni igyekeztek őket az önálló, felnőtt életre.

Az iskola a '94/'95-ös tanévtől többfunkciós intézményként működik: 9 osztályos lett, és normál általános iskolai képzés is folyik, elsősorban roma gyerekek számára. Ekkor már 71 gyermek látogatta az intézményt, és a „volt kisegítő” épületben, nagyon rossz körülmények közt folyt a munka. Ezen szorító körülmény hatására az alapítványi iskola-építést kezdeményezett, amely sok-sok szülői segítséggel és 30 millió forint pályázati pénzből 1996 őszére el is készült. (A támogatók a következők voltak: Népjelölti Minisztérium, Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztálya, Soros Alapítvány, Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, Együttműködő Holland Alapítványok Közép- és Kelet-Európáért magyarországi képviselete). Az iskola 3300 négyzetméter nagyságú, tartozik hozzá egy nagy telek is. Fenntartása gyakorlatilag most is az állami normatívából és etnikai támogatásokból történik, igen nehézkesen. Ennek ellenére ma már 196 tanulót oktat 30 pedagógus, 2 „turnusban”. A gyerekek az oktatás mellett naponta háromszor kapnak ételt, nyáron ingyen táborozhatnak.

A tantestület évek óta megfeszített munkatempóban dolgozik, hogy munkájuk minél eredményesebb legyen. Programjukban „semmi különleges” nincs abban az értelemben, hogy céljuk a közoktatási neveléssel és célokkal azonos. A különlegesség itt a módszerekben van: komplexitással dolgoznak, mindig a megfelelő tudásszint fényében. Frontális tanítás csak ritkán fordul elő, mert a kiscsoportos munka és az egyéni oktatás eredményesebbnek bizonyult. A gyerekek oktatása közösen folyik, tehát nincsenek úgynevezett osztályközösségek, sokkal inkább létezik egy nagy „iskolaközösség”, amely a „Házban” él és munkálkodik nap mint nap. Gyakran előfordul éppen ezért, hogy az óvodáskorú gyermek is bepillantást nyer a nagyobbak munkájába és viszont. A legfontosabb irányelv pedig mindig az adott gyermek tudásszintje – így az is előfordulhat, hogy egy 10 éves gyermek éppen a 6. osztályos matematikát tanulja, mert ebből a tárgyból „már ott tart”, viszont magyarból még csak kortársaival együtt képes haladni. Ebből a rugalmasságból adódóan a gyermeknek sokkal több sikerélmény jut, hiszen mindennek a középpontjában ő és az ő tudása van, nem ő alkalmazkodik a többiekhez, hanem mindenki alkalmazkodik mindenkihez!

A tantestülettől természetesen ez a típusú oktatás rengeteg kreativitást igényel, hiszen nincs megadott tanmenet, amelyet évek óta „csak lemásolni kell”. Mivel minden ott, az iskolában alakul ki, szükség van arra, hogy a tanárok ehhez a munkához maximálisan képzetek legyenek. A tantestületben mindegyik pedagógus többdiplomás, és a továbbképzés az iskola közös érdeke. Emellett olyan szociális érzékenységgel rendelkeznek, amely ritka a hagyományos iskolai kereteken belül. A tanároknak gyakorlatilag nincs „hatalmi pozíciójuk”, még egy osztályközösség fölött sem. Ők azok a „felnőttek”, akiktől a gyerekek segítséget, tanácsot kaphatnak, akiktől a gyermek biztonságérzete származik, ám nem ők a főszereplők. Ez egy sokkal visszafogottabb, szerényebb szerep és helyzet, mint az eddig megszokott.

A tantestület komplex személyiségfejlesztésen alapuló programjának irányelvei a következők:

- a nevelés (szociális tanulás, identitástudat, jövőkép)
- az oktatás (felzárkóztatás, integrálódás, sikerélmény-központú ismeretszerzés)
- a szociális gondoskodás (családias, otthonos környezet, megfelelő higiénés szokások és normák, naponta háromszori étkezés)
- család- és gyermekvédelem (prevenció)

A pedagógusok toleranciája a másság elfogadásán túl a másság kezelését is jelenti, mely a nevelés és oktatás keretein belül magában hordozza a szocializációt és integrációt elősegítő helyzetek megteremtését.

Feladatuk:

- a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai szocializálódásának elősegítése, a hozott hátrányok pótlása személyiségfejlesztő felzárkóztatással;
- a cigányság hagyományainak megismertetése, kultúrájának elfogadása,
- egészséges én-kép kialakítása, identitástudat.

Céljuk:

- a rendszeres, pontos, fegyelmezett feladatvégzés szokásainak kialakítása;
- a munkakultúra megalapozása;
- a tanulók lemorzsolódásának megakadályozása,
- lelkiileg egészséges gyerekek kerüljenek ki az iskolából, akik majd a társadalomban aktív egyénekké válhatnak,
- az emberi munka „értékteremtő” szerepének megbecsülése;
- kötelességtudat fejlesztése;
- a testi egészség iránti igény felkeltése, megismerése, tudatosítása;
- helyes napirendre, étrendre szoktatás;
- szabadidő hasznos eltöltése.” (Kiss, 2000.)

Úgy gondolom, hogy ezek a célok nem különböznek sokban azoktól a nevelési stratégiáktól, amelyek a közoktatási rendszer irányelveit is jellemzik. A különbség csupán abból adódik, hogy itt ezek a célok valódi célok, és minden egyes apró kitűzött célért közösen dolgozik az egész „Ház”. Egyedülálló és példaértékű a pedagógusok azon munkájának eredménye, amely a szülőkkel való kapcsolattartást jellemzi. Ebben a kisvárosban a szülők egy emberként fogtak össze ezért a tantestületért; ezt a „Házat” rengeteg társadalmi munkával tudták csak létrehozni; ez az iskola az, ahová nem szégyen a szülőknek bejárni zuhanyozni (!); ez a tantestület az, aki a lekvár-főzés idején gyerekekkel és szülőkkel együtt dolgozza fel munkájának gyümölcsét; ebben az iskolában a szülők is megtanulták a veteményezést és a konyhakert rejtelmait – tudásukat saját kertjükben hasznosítják.

S bár kezdetben senki sem örült a „cigányiskolának”, az évek folyamán sikerült létjogosultságukat az egész városnak, sőt, a régióknak is bebizonyítani.

Ma már a szakképzést is megpróbálja felvállalni az iskola, mégpedig úgy, hogy a hiányszakmákra próbál orientálódni. Kezdetben olyan szakmák oktatását vállalták, amelyekhez nem volt szükség ÁNTSZ-engedélyre; így most virágkötészetet, fodrászatot és textilkészítést tanulhatnak a lányok, a fiúk pedig az amúgy is nagy érdeklődésre számítozó számítógépes tanfolyamokra iratkozhatnak be. Az iskola úgy tervezi, hogy két-három évente „cseréli” majd a szakmákat, hiszen semmiképpen sem szeretne munkanélkülieket képezni. Emellett az iskola-épület bővítésével tanbontok létrehozására is lehetőség lesz, így majd saját termékeiket értékesíthetik a gyerekek.



Az edelényi iskola még egy szempontból fontos és követendő példa: felvállalta ugyanis a pedagógusképzést is; a Nyíregyházi Pedagógiai Főiskola gyakorló iskolájaként lehetőséget nyújt arra, hogy a leendő pedagógusok kapcsolatba kerüljenek olyan „másfajta” stratégiákkal is, amelyek hasznosak lehetnek cigány gyermekek oktatása kapcsán. Partneri kapcsolat működik továbbá a Debreceni Egyetemmel és az egri Eszterházy Tanárképző Főiskolával. Úgy gondoljuk, ez egy nagyon fontos eredmény, hiszen, mint említettük, a sikertelenség egyik oka a roma gyermekek kapcsán a pedagógusok „hozzáállása” – ez pedig egyfajta út lehet annak megváltoztatására.

Hasonlóan az Edelényi Alapítványi Iskolához Baranya megyében Magyarmecskén, illetve szintén Borsod-Abaúj-Zemplén megyében Csenyétén van általános iskolai képzés cigány gyermekek számára.

### A szolnoki példa – egy középiskolai modell

A szolnoki „Roma Esély” Alternatív Alapítványi Szakiskola, Középiskola és Kollégium alig 7 éves múltra tekinthet csupán vissza, ennek ellenére eredményei egyedülállónak mondhatók. A ma már „Hegedűs T. András” néven működő iskola megálmodója és megvalósítója az iskola igazgatója, Csillei Béla. Ő volt az, aki – lévén maga is pedagógus – látta éveken keresztül a cigány gyermekek folyamatos lemorzsolódását egy szakmunkás-képző intézetben, Szolnokon, s Ő volt az, aki abban a térségben felvállalni kényszerült a már esélytelennek látszó állapotokat, amely a cigány fiatalok tanulási esélyeit jellemezte. A történet 1996-ban kezdődött. Csillei igazgató úr pedig nem bízott semmit sem a véletlenre: munkáját kezdettől fogva ismerték azokon a helyeken, ahol az szükségeltetett. Alapítványát jórészt PHARE-pénzekből hozta létre, de folyamatosan mind szakmailag, mind pedig anyagilag élvezhette/élvezheti a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, az Országos Kisebbségi Cigány Önkormányzat, a PTE Romológia Szeminárium (ma már Tanszék) és a Budapesti Műszaki Egyetem szociális doktorandusz-képzésének bizalmát. Iskolájáról a média is gyakran szól, programját folyamatosan szakértői team-ek, tudományos tanácsok értékelik és segítik. Ebből a szempontból nyilvánvalóan jobb helyzetben van, mint sok ehhez hasonló kezdeményezés, hiszen iskolája több szempontból is az érdeklődés középpontjában áll. Ez annak az egyedülálló „önmenedzselésnek” is köszönhető, amelyet az iskola igazgatója nyíltan és joggal felvállalt. Hitvallása a következő:

„A „Roma Esély” felfogás az, hogy mindenki számára biztosítani kell az iskolarendszeren belül egy újabb esélyt az érvényesüléshez. Amennyiben tehát a fiatal eltávolodott az iskolától, az iskolának kell közelítenie hozzá. A kialakuló új viszonyokat már kognitív tárgynak tekintik, ahol a szellemi tevékenység felértékelődik, az érvényesül jobban, aki többet tud, és azt tudja, ami az életszakaszban és társadalmi szituációban anyagiakra váltható” (Csillei, 2000). Ennek fényében lássuk, hogyan is működik a szolnoki iskola!

Az iskola nem csupán a romák iskolája; minden olyan fiatal előtt nyitva áll, aki az általános iskolát befejezte, ám a középiskolából vagy kibukott, vagy oda be sem került, mivel tanulási nehézségekkel/zavarokkal küzd. Kezdetben valóban jórészt csak cigány gyermekek látogatták, és sok olyan fiatal elutasította a társadalomban működő előítéletek miatt, akinek szintén erre az iskolatípusra lett volna szüksége. Ma már azonban a sikereknek köszönhetően egyre több olyan hátrányos helyzetű gyermek érdeklődik az iskola iránt, aki nem tartozik a romák közé, de szociokultúrája, tanulási problémái hasonlóak.

Induláskor 60 fő látogatta az iskolát, ma már több mint 300 gyerek jár az „Esély” falai közé. Megszületett a régen várt nagy eredmény is: 2000 júniusában 24 roma gyermek

érettségizett itt le sikeresen! Ilyen arányú eredmény az országban csupán még egy helyen érhető tetten: Pécssett, a Gandhi Közalapítványi Gimnáziumban.

Az önállóan gazdálkodó intézményt 1999-ben érte az a megtiszteltetés, hogy kiemelten közhasznú tevékenységet végző intézményé „nevezték ki”.

Az iskola olyan hiányosságok bepótlására kényszerült, amelyek az általános iskolai képzés során a gyermekekben nemhogy csökkentek, hanem tovább nőttek. Így az iskola struktúrájában fontos szerepet kap a 9. osztály, amely a felzárkóztatás, a beszoktatás időszakára. Ekkor a készségek megerősítése, a képességek felismerése mellett az önazonosság, az identitástudat kérdése a legfontosabb. A gyerekek tanulásmódszertant tanulnak, és a manuális készségek fejlesztése mellett az önismeret kapja a legnagyobb hangsúlyt.

A 9. évfolyam tantárgyai a következők:

„Emberismeret – Önismeret:

Egyéni és kiscsoportos foglalkozásokon az önismereti tréningek során a tanulók megismerik önmagukat, megtanulják azokat a mechanizmusokat, melyekkel gátlásaik leküzdhetők, vagy hatásuk csökkenthető. A konfliktuskezelés, állóképesség-javítás, koncentrációs képesség fejlesztése és a metakommunikációs viselkedés irányításának módszerei is ide tartoznak.

A foglalkozásokat szakértők vezetik.

*Kommunikációs kultúra és tanulásmódszertan:*

A gondolataikat, szándékaikat nehezen kifejezésre juttatóknak nyújt segítséget ez a beszéd- olvasás-írás képességét fejlesztő foglalkozás. A mások megértését és önmaga kifejezését megtanulni akaró tréningek, viselkedési formák gyakorlásával. Az önálló ismeretszerzés mint kommunikációs tevékenység fontos a tanulás szempontjából. Ennek az egyéni módszereit segítik ezek a foglalkozások.

*Interkulturális foglalkozások:*

Célja megismertetni a cigány és nem cigány tanulókkal egyaránt a cigányság kultúráját, szokásait, életmódját, értékeit. Ezzel kívánjuk elősegíteni a toleránsabb magatartás kialakulását, az integrációra való törekvés elősegítését.

*Életvitel és családi életre való felkészítés:*

Csoportos foglalkozások középpontjában az egymás iránti felelősség, az együttműködés erősítése, a személyiség tisztelőben tartásának gyakorlása áll. Az életkori sajátosságaiknak megfelelő érdeklődés, nyitottság a társadalmi problémák iránt, illetve a családi életre való felkészülés, családi szerepek megismerése kerül.

*Gazdasági és vállalkozási ismeretek:*

Célja kialakítani a piactudásra jellemző gondolkodásmódot, melynek segítségével a tanuló eligazodhat a vállalkozások világában. Tréningeszerű gyakorlása az álláskeresési technikáknak” (Csillei, 2000).

Ezek a tárgyak később sem tűnnek el a „tanmenetből”, csak természetesen a későbbiek folyamán másra helyezik az oktatók a hangsúlyt. A tehetséggondozó kollégiumi év után a 10. osztály következik. A gyerekek ekkor már szakmai tárgyakkal is megismerkedhetnek, emellett pályaelektívát, baleset- és munkavédelmet, valamint gazdasági és vállalkozási ismereteket is tanulnak. Ebben az évben történik a „kiválasztás természetes folyamata” is: a gyerekek képességeikhez mérten két csoportra oszlanak; fontolva haladók és dinamikus haladók. Az első csoportba tartozók olyan szakmák tanulását kezdik meg, amelyekhez nem szükséges alapvizsga (pl. parkgondozó), és főleg a kézügyességen alapul. A dinamikus haladók az alapvizsga letétele után a 11–12. évfolyamban folytathatják tanulmányaikat, melynek végén érettségit tehetnek. Ekkor a számítógép-kezelő, a

gépíró-szövegszerkesztő, a bolti eladó és a nyomdai előkészítő szakma áll a fiatalok előtt mint lehetséges szakma. A listát természetesen tovább kívánja bővíteni az iskola.

Az iskola „különlegességeihez” tartozik az is, hogy a lehetőségekhez képest megpróbál roma származású pedagógusokkal dolgozni, ám alapvető követelmény inkább a kreativitás, a szociális érzékenység és a türelem. Mivel a cigányok kultúrájához hozzá tartozik a zene szeretete és ismerete, ezért a pedagógusok erre is építenek az oktatásban: a cigányok történelmét például „dalba írták”, énekelték, s úgy tanulták meg.

Az iskola működéséhez elengedhetetlenül fontos a kollégium léte is, hiszen a gyerekek gyakran 3 órát utaznak naponta azért, hogy ennek a közösségnek részesei lehessenek. Példamutató az igazgató úr törekvése: kezdetben saját autóján indult el reggelenként, hogy a gyerekeket iskolába vigye – a szülők ugyanis nem tartották olyan fontosnak a taníttatást, hogy az utazást fedezzék. Mára már ezek a mindennapi „kis harcok” is szűnőben vannak. Az iskola és a kollégium jól működik, elismert az élet szinte minden területén. Programját „Roma Esély” néven bármelyik szakképző intézet megvalósíthatja – úgy gondoljuk, ez a legnagyobb eredmény, hiszen ennek köszönhetően már nem kell újabb módszert és struktúrát minden iskolában megálmodni és megharcolni.

#### **A Tanoda – felzárkóztatás „egy délutáni iskolában”**

A korábbi „modellekhez” képest a Józsefvárosi Tanoda abban különbözik leginkább, hogy a gyerekeket nem „szegregálja”, nem veszi ki a hagyományos iskolai keretek közül, hanem mint délutáni iskola megpróbál azzal közösen eredményesen működni.

*„A Józsefvárosi Tanoda délutáni programot nyújt a területben élő felső tagozatos és már középiskolába járó cigány gyerekeknek és fiataloknak. Kultúráközvetítő iskolaként is felfogható, mely képességfejlesztő, értékközvetítő programjával az iskolai eredményességet kívánja növelni.” (Szöke, 1998.)*

A tanoda létrejöttét egy sajnálatos tény hívta életre: Budapesten, a VIII. kerületben 1995 szeptemberében kutatást végzett az Önkormányzat Önálló Cigány Kisebbségi Csoportja, melynek eredményeként kiderült: a középiskolák első osztályának végén 67%-os a lemorzsolódás a cigány gyerekeknél. Mivel ebben a kerületben is nagy számban él ezen kisebbség, elgondolkodtató volt, hogy az iskolázottsági mutatók miképp alakulnak majd, ha ezen a tényen nem próbálnak meg változtatni.

Ennek köszönhetően 1995-ben Bíró András vezetésével létrejött a Józsefvárosi Tanoda Alapítvány, és 1997-ben beindult az iskola is. Céljuk a fejlesztés, az ismeretbővítés, a felzárkóztatás és a „nemzeti program” működtetése volt; ám a legfontosabbnak mégis azt tartották, hogy a folyamatos délutáni programok kapcsán értelmes időöltést és eredményes segítséget nyújtsanak az iskolán kívül is.

A tanoda célcsoportja tulajdonképpen 3 irányban teljesedik ki; korosztályok szerint ugyanis más-más programok kerülnek előtérbe. Az általános iskolai 6–7. osztályosoknál a legfontosabb a felzárkóztatás, illetve az egyéb kulturális igények kialakítása és kielégítése. A 8. osztályosoknak a pályaválasztás megkönnyítése a cél, illetve fel kell őket készíteni a felvételi vizsgákra. A középiskolások korcsoportjaiban is hasonló elveken működik a bontás. (I–II., illetve III–IV. osztályosok). A tanodai nevelés tulajdonképpen két „szintén” működik:

Egyrészt vannak tanulást segítő programok, másrészt pedig a szabadidős tevékenységek.

A tanulás-segítés is több irányban történhet:

a) *tanulószoba*: ez a lehetőség hétköznap 3-tól 5-ig áll a gyerekek rendelkezésére. Itt 6-7 fős csoportokban, tanári felügyelettel készülhetnek a diákok a másnapi iskolai órákra. Ekkor tanulás-módszertani ismereteket is átadnak a gyerekeknek, illetve egy nap matematika és magyar tanár is ügyeletet tart a tanulószobában.

b) *kiscsoportos és egyéni fejlesztés*:

erre a lehetőségre akkor számíthatnak a tanulók, ha lemaradásuk van, amelyeket be kell pótolni ahhoz, hogy tovább tudjanak haladni; vagy nem elég kielégítő számukra az iskolai magyarázat; vagy sokat hiányzott valaki; vagy nem elég szorgalmas, ezért folyamatos ösztönzésre van szüksége; vagy kiemelkedően tehetséges; vagy felvételi vizsgára készül.

Ekkor a kiscsoportos foglalkozásokon (2–4 fő) bármelyik tárgyból részt vehet a tanuló. Ez a foglalkozás alkalmat ad a differenciált fejlesztés mellett az egyéni problémák és hiányosságok kezelésére is.

Egyéni fejlesztés többnyire házi tanítás formájában valósul meg, igény szerint heti egy alkalommal a tanuló otthonába látogat a tanító.

c) *projekt programok*:

A projekt programok lényege az, hogy a diákok a tanárral együtt kiválasztanak egy témát (történelmi, irodalmi, művészeti stb.), rögzítik a célokat, meghatározzák az altémákat, a feladatokat, meghatározzák a helyszíneket, a tárgyi szükségleteket, majd együtt megvalósítják a projektet. Közben segítséget kérhetnek a vezetőtől, egymástól, és a végén munkájuk „gyümölcsét” az egész közösség megismerheti. Ez tulajdonképpen a probléma-központú oktatás megvalósulása a hagyományos módszer helyett, melynek eredményeképp a gyerekek újabb, szívesebb utakon jutnak el a megszerzendő tudásig.

A szabadidős programok tulajdonképpen a kultúráközvetítést erősítik. Az iskola fontosnak tartja a cigány kultúra megismertetését és ápolását a gyerekekkel, ám ezt is inkább „gyakorlati” úton képzelik megvalósítani. A gyerekek saját családjukat, környezetüket kutatják, az „eredményeket” pedig mindenki számára elérhetővé teszik: újságot szerkesztenek. Emellett a többségi kultúra terjesztését is fontosnak tartják a tanodás nevelők: igyekeznek a megfelelő pillanatban „megfelelő, érdekes” olvasmányt, színházi élményt nyújtani a gyerekeknek. A képzőművészet is fontos szerepet játszik a gyerekek életében: klubfoglalkozásaikra művészeket hívnak meg, akik nemcsak megismertetik alkotásaikkal a gyerekeket, hanem foglalkozásokat is tartanak nekik.

Működik a tanodában az úgynevezett tutori rendszer is: minden diák kiválaszthat magának egy nevelőt, akivel aztán közösen dolgozik. „Szerződést kötnek”: szülő, iskolai osztályfőnök, tutor és a gyermek. Ebben a szerződésben mindenki elmondhatja, hogy mit tud, és mit kíván segítségképp nyújtani ahhoz, hogy minél eredményesebb legyen az együttműködés.

A Tanoda tehát úgy működik, mint egy iskola. A hallgatóknak be kell iratkozni, délutáni órarendet kell készíteni, amit aztán egy éven keresztül be is kell tartani. Ez akár szigorúnak is tűnhet, de mégsem az. A gyerekek szívesen járnak ide, hiszen a tanulás sokkal lazábban és „érdekesebben” zajlik, mint a „rendes iskolájukban”. Itt figyelnek rájuk, az ő érdekeik szerint alakulnak a dolgok, ők vannak a középpontban.

A Tanoda egyébként normatív támogatásra nem hivatott, ezért eddig jórészt a Soros Alapítvány pályázati pénzeiből, illetve egyéb támogatásokból és adományokból működött. A jövőben a kormány „a cigányság élethelyzetének javítására” vonatkozó, középtávú intézkedéscsomagjára épít a Tanoda.

### A Khetanipe Egyesület – érdekképviselő, „felnőttképzés”, tanulószoba

A Khetanipe Egyesületet 1999 márciusában hozták létre – roma egyetemisták és fiatalok Pécssett – azzal a céllal, hogy a romák mindeddig meghallgatatlan problémáit kezeljék önkéntes munkájukkal, lelkesedésükkel és tudásukkal. Az elnevezés romani nyelvű, jelentése: közösség, összefogás. Az egyesület munkája pedig teljesen alátámasztja a névből adódó elvárásokat. A közhasznú szervezet az elmúlt 4 évben nem tétlenkedett, és mára már 10 működő programmal büszkélkedhet, ami azért is dicsérendő, mert a maguk erejéből és lelkesedéséből jutottak „idáig”. Az oktatás szempontjából két projektjük példabírájú, ám a teljesség kedvéért a többi program is említésre méltó – kezdjük ezekkel!

- szociális adminisztráció: a hozzájuk forduló embereknek szociális képviseletet nyújtanak; segítenek a kérvények megfogalmazásában; megkeresik a megfelelő fórumokat a problémák megoldásához.
- utcai szociális munka: cigánytelepeken élők számára személyre-szabott segítséget nyújtanak.
- „szípus” klub: Pécs peremkerületein sok olyan roma fiatal él, aki ennek a kábítószernak a rabja. Velük a hivatalosan drogfüggőket kezelő intézmények nem foglalkoznak, ezért az egyesület dolgozói vállalták el ügyüket. Klubot létesítenek számukra, így legalább heti három alkalommal „értelmes szabadidős tevékenységet” biztosítanak számukra.
- jogsegélyszolgálat: ingyenes jogsegélyszolgálat – heti egy alkalommal, illetve igény szerint „bármikor”.
- női program: az országban egyedülállóan indított az egyesület klubot a roma nők számára. Itt elsősorban a közszerreplésre készítik fel a nőket, de „egészséges életkezés” címmel a fiatal terhes mamákkal is foglalkoznak.
- táncház-program: a háromhetente megrendezett táncházak alkalmával a hagyományörzés a legfontosabb törekvés.
- egyetemista klub: a Pécssett tanuló roma egyetemistáknak klubfoglalkozások mellett ingyenes nyelvtanulási lehetőséget is biztosítanak.

A korábban említett – oktatással kapcsolatos – két program is „széles rétegeket” mozgat meg. Tanulószoba-projektjük hasonlóan működik a Józsefvárosi Tanodáéval: heti négy alkalommal, napi két órában foglalkozik azokkal a roma gyerekekkel, akiknek tanulási nehézségeik adódtak. A gyerekek ide is szívesen járnak, hiszen a tanulás mellett mindig akad idő kicsit beszélgetni, rajzolgatni, játszani is – emellett közösen készülnek az ünnepekre is: Mikulásra, Karácsonyra, Húsvétra, Gyermeknapra, Ederlezi-re.<sup>6</sup>

A másik tanulási program már közel sem ilyen „direkten” iskolához kötődik. Az egyesület évente 10–15 roma fiatalot foglalkoztat a Baranya Megyei Munkaügyi Központtal és Pécs M. J. V. Önkormányzatával együttműködve. A fiatalok mindössze 8 általános végzettséggel rendelkeznek, 18–20 év körüliek, és ez az első munkahelyük. Mivel integrálódásuk a társadalomba még nem történt meg, ezért szerencsésnek mondható, hogy olyan környezetben találkoznak először „A munkahellyel”, amely ismeri a roma közösség szokásait, ismeri és elismeri a roma mentalitást.

A fiatalok itt három szakvezető segítségével dolgoznak, mindennapjaikat „az élet iskolájában” töltik. Itt tanulják meg a számítógépek használatát, a szociális munka alapja-

<sup>6</sup> Szent György-napi roma ünnep.

it, de a kommunikációt és a viselkedési normákat is. Mindegyikük egy-egy program működtetésében vesz részt, de emellett közös foglalkozásaikon helyes beszédet, helyesírást is tanulnak.

Úgy gondoljuk, hogy ez az életkor és élettapasztalat nagyon nehezen kezelhető, ezért a szakvezetőktől is rengeteg pedagógiai érzékre van szükség. (Több fiatalnak például már saját családja van, felnőtt ember, és bizony nehezen válik meg azoktól a szokásoktól, amelyekkel korábban bírt.)

A fenti kezdeményezések természetesen folyamatosan bővülnek, hiszen egyre több intézményben ismerik el, hogy valamit másképpen kell tenni ahhoz, hogy a cigányok is eredményesen kivehessék a részüket az ország problémáiból, javaiból, kultúrájából. Említhető még a mánfai Collegium Martineum, a kazincbarcikai Don Bosco Szakiskola, a Gandhi Közalapítványi Gimnázium, az Amrita Egyesület és még számos próbálkozás, amelyek munkája példaértékű lehet a cigány gyermekek oktatása terén. A lehetőségek bővülése kapcsán fontos megemlítenünk a romológus szakemberek képzését is, akik segítő szándékkal és megfelelő szintű tudásukkal szakmai háttérrel tudnak biztosítani a modellértékű intézmények működtetéséhez és továbbadaptálásához. Ezért tartjuk rendkívüli előrelépésnek a romológia-stúdiumok jelenlétét a felsőoktatásban – Pécsi Tudományegyetem, Romológia Tanszék –, hiszen a problémák megoldásához szükségünk van olyan emberekre, akik szívügyüknek tekintik a romák „felemelkedésének” elősegítését.

#### Felhasznált szakirodalom

- Csepeli György – Neményi Mária: A toleranciára nevelés esélyei. *Educatio*, 1999. Nyár
- Csillei Béla: *A „Roma Esély” program Szolnokon* (kézirat)
- Csillei Béla: *A „Roma Esély” Alternatív Alapítványi Szakiskola, Középiskola és Kollégium működése, feladatvállalása, interkulturális nevelési programja* (2000. január 31.)
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: *Cigány gyermekek szocializációja*, Aula, 1998.
- Forray R. Katalin: Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. *Educatio*, 1999. Nyár
- Gúti Erika: Romák az oktatásban. *Iskolakultúra*, 2000/12.
- Hegedűs T. András: Motiválhatók-e a cigány gyerekek. *Educatio*, 1993. Nyár
- Kende Ágnes: A kudarcok okai. *Iskolakultúra*, 2000/12.
- A Khetanipe Egyesület 2002. évi szakmai beszámolója (kézirat)
- Kiss Erzsébet: Roma gyerekek képzése a Kárpátok Eurorégió magyarországi területén. *Iskolakultúra*, 2000/12.
- Lengyel László: *Fölöslegessé válni* (kézirat)
- Menyhért Ildikó: Fiú foci – roma tánc. *Educatio*, 1999. nyár
- Pólya Zoltán: Kilenc év Csenyétén. *Iskolakultúra*, 2000/12.
- Romológia–Ciganológia, szerk.: Forray R. Katalin. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 2000.
- Dr. Szőke Judit: *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros Oktatási Füzetek, Budapest, 1998.