 DOI: 10.17543/ISKKULT.2018.12.95

***Kereszty Zsuzsa*[1] *– Hunyady Györgyné*[2]**

[1] Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar
[2] Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Cigány gyerekek és a tanítóképzés

A tanulmány a cigány gyerekek kompetenciáinak fejlesztésére felkészítő tanítóképzés törekvéseivel foglalkozik. Vázolja a roma gyerekek iskoláztatásának hazai problématörténetét; történeti esettanulmányként mutatja be az ELTE TÓK egyik korai projektjét; beszámol egy friss (2018), a témakörben végzett tájékozódó vizsgálat intézményi szintű tapasztalatairól; majd javaslatokat fogalmaz meg, miként lenne célszerű a szakmai nyilvánosság figyelmét az alap- és továbbképzés kritikus pontjaira irányítani a deszegregáció és az integráció érdekében.

Bevezető a problématörténetről

Az új évezred elejére elfogadottá vált az a – szakemberek által korábban is hangoztatott – felismerés, hogy a roma gyerekek iskolázottsága egyik legfontosabb kulcsa a cigányság sikeres társadalmi integrációjának. Innen vezetett az út a pedagógusok feladatainak, illetve felkészítésük igényének megfogalmazásáig.

A korábbi évtizedekben számos jelentős kezdeményezés történt ezen a téren: a 60-80-as periódusban főként a gyakorló pedagógusok tapasztalatait gyűjtötték össze, s részben ezekre alapozva próbáltak szisztematikus képzési formákat kialakítani.

Volt, ahol a roma gyerekek nevelésének szempontja egy-egy szenzitív oktatón múlott, vagy éppen a képző intézmények beiskolázási s hallgatóik majdani elhelyezkedési körzetének lakossági összetétele kényszerítette ki valamilyen cigány stúdium elindítását. Érthető, hogy az oktatók elsősorban arra figyeltek, ami az eltérés, a különbség volt az eddigiektől: nem utolsósorban abban a gyerekképben is, amelyet szem előtt tartottak a hallgatók kiképzésében, s amelynek leginkább a(z alsó) középosztálybeli „fehér" gyerekek feleltek meg. Próbálkozásaik során úgy gondolták, hogy a cigány gyerekek mások, mint a többiek, s különbségeik etnikai (olykor azt is feltételezve, hogy genetikus) alapon magyarázhatóak. Ezért a képzésben általában a cigányok másféle kultúrája, történelme, életmódja többé-kevésbé tényszerű megismertetésére törekedtek, s olyan speciális módszereknek a megtalálására, amelyekkel a leggyorsabban érhető el, hogy a más szubkultúrából érkező cigány gyerekek úgy viselkedjenek, ahogy azt tőlük az iskola és szűkebb társadalmi közegük elvárja. Ezek a képzési elemek nem voltak kötelezőek minden hallgató számára.

Közben a 90-es évek sok változást hoztak a cigánykérdésben, a pedagógiában is. Indultak a rendszerváltás legnagyobb vesztes csoportjának, a cigányságnak a segítésére ún. „felzárkóztató", új munkalehetőségeket ígérő átképzési és lakhatási programok. Velük párhuzamosan újabb kutatói generáció vizsgálta, dokumentálta a cigányok helyzetét, életmódját, kultúrájuk értékeit, nevelési szokásait. Hangsúlyozták a cigányság rétegzettségét, e kutatások után többé már lehetetlen volt – legalább is szakembereknek – „a" cigányokról beszélni, véleményt formálni, akár jó szándékú segíteni akarásból,

akár rögzült előítéletességből. Az árnyaltabb szemléletmódot erősítette az is, hogy a cigányságra vonatkozó és a szegénység-kutatások több ponton találkoztak, bizonyítva, hogy a cigányoknak tulajdonított sajátosságok jelentős része nem ehhez az etnikumhoz kapcsolható, hanem a szegénységben/mélyszegénységben élők csoportjához (Békési, 2003; Csongor, 1991; Csongor, 1998; Havas és Kemény, 1995; Kertesi, 2000; Kovalcsik, Csongor és Bódi, 2001; Neményi, 2000; Réger, 1993; Solt, 1975; Szuhay, 1999).

Az iskolaügyben az integráció vált központi kérdéssé. A lakossági mozgások, a korlátozatlan szabad iskolaválasztási jogot érvényesítő (szülői) szelekció révén s a spontán szegregáció következményeként az iskolarendszer egyre inkább kettészakadt elit iskolák és (gyakran halmozottan) hátrányos iskolák csoportjára (Nahalka, 2007). A cigány gyerekek rendszerint az utóbbi iskolákba kerültek. (Korábban hasonlóan erős szegregáció alakult ki sok általános iskolán belül az osztályok között.) Ezt az egymást váltó kormányok egészségtelen gyakorlatnak ítélték, és ösztönzőkkel, de a befogadó környezet kialakulását nem eléggé támogatva szorgalmazták a cigány gyerekeket integráló iskolák létrehozását (Fejes és Szűcs, 2018; Szűcs, 2018).

Eddigre már világossá vált, hogy az iskola nem tudja alapvető funkcióit, így a társadalmi integrációban betöltendő szerepét sem ellátni. Mélyreható oktatásügyi elemzések születtek, egyebek között az oktatásügyben felerősödő szelekcióról, a cigány gyerekek fokozódó iskolai szegregációjáról, a gettó- vagy gettósodó intézményekről (Havas, 2008; Kertesi és Kézdi, 2005). Az analíziseknek – témánk szempontjából – közös tanulsága, hogy az adaptivitás (a differenciáltság és egységesség kiegyensúlyozott aránya rendszerszinten és az egyének szintjén is, illetve a gyerekek közti tudatos kooperáció) lehet a biztosíték az iskola hatékony működésére (M. Nádasi, 2012). Ez viszont új szemléletet, attitűdöt és módszertani gyakorlatot igényelt (volna) az oktatás irányítóitól és a pedagógusoktól, sőt, a szülőktől is.

Az új évezred első évtizedében központilag ösztönzött, minden intézménytől elvárt innovációk indultak a pedagógusképzésben és -továbbképzésben, lényegében azonos szemléleti bázison:

- Minden pedagógusréteget képessé kell tenni arra, hogy „a cigány gyerekek tanítását ne elviselendő (vagy elviselhetetlen) tehernek érezzék, hanem olyan szakmai feladatnak, amelynek megoldásához a képzésben kellő szakértelmet szerezhettek és adekvát emberi-pedagógusi attitűdöt sikerült kialakítaniuk" (Kereszty, 1993).
- A szakértelem nem különálló, ún. romapedagógiai képzettséget jelent, hanem olyan „általános" pedagógiai szemléletet és gyakorlatot, amely a differenciálás bázisán valamennyi gyermek (köztük a roma gyerekek) fejlődését képes elősegíteni.
- Vagyis a cél nem a roma gyerekek felzárkóztatása más, nem roma társaikhoz, hanem a mindenkit megillető adaptív pedagógia révén képességeik maximális fejlesztése.
- A roma gyermekek csoportja erősen rétegzett mind társadalmi-anyagi körülményeiket, mind kultúrájukat, nevelési szokásaikat tekintve, mind pedig az iskolához, tanuláshoz való viszonyukat illetően. Ez a sokféleség egyszerre teremt hasonlóságokat és különbségeket saját csoportjukon belül, illetve köztük és a nem roma gyerekek között.
- Végső soron az iskolát, a benne zajló folyamatokat kellene megváltoztatni úgy, hogy – tekintet nélkül nemzetiségi-etnikai, társadalmi különbözőségeikre – valamennyi gyermeknek jó, kibontakozásukat segítő tanulási teret biztosítson.

Az intézményekben megélénkültek a cigány gyerekek nevelésére felkészítő kurzusok, továbbképzési programok születtek; megerősödtek korábbi hagyományok s keletkeztek ma már tradicionálisnak mondható tevékenységi formák. Ritka, de figyelemre méltó nemzetközi kooperációk alakultak ki roma-programok hazai adaptációjában (OPB, 2018. 85.).

Visszatekintve erre az időszakra, némileg elnagyoltan azt mondhatjuk, hogy a 90-es évek önkéntes, szakmai, hivatásbeli felismeréseken, meggyőződéseken alapuló törekvései jobbára továbbéltek, majd az irányító főhatóság inspirációjára kiegészültek a többi intézményben is megindított munkálatokkal. Az intézmények racionálisan megkeresték azokat a képzési formákat, amelyekkel hozzáférhettek a közoktatási továbbképzési forrásokhoz s a professzionálisabb pályázatok révén nagyobb támogatásokhoz. Nem hangsúlyozták, de nem is vitatták a „mindenkit alkalmassá kell tenni a cigány gyerekek nevelésére" elvet, a PC jegyében (a politikai korrektség mintájára beszélhetünk pedagógiai korrektségről is) nem emelték ki túlzottan az etnikai jellegű specialitásokat. De nem foglalkoztak az alapképzés tartalmainak újragondolásával, inkább olyan, kétségtelenül szükséges kurzusok indítását kínálták, amelyek a cigányság történetére, kultúrájára, életmódjára vonatkozó ismeretek hiányát pótolhatták. Rendszeres gyakorlati tevékenység megszervezésére csak kevés helyen volt szándék és lehetőség. A kurzusok szabadon választhatók voltak.

Mindez azonban már egy jelentősen átalakult felsőoktatási környezetben zajlott: 2000 elejére szinte valamennyi tiszta profilú vagy pedagógusképzési gyökerű főiskola a széles körű, kevéssé önkéntes intézményi integrációs folyamatok következtében elvesztette önállóságát. Új helyzetük kialakítása közben nem csak kevesebb figyelmet tudtak fordítani megkezdett innovációikra, de az új szabályrendszerek alapján – különösen eleinte – kevesebb lehetőséghez is jutottak (pl. pályázati területen, továbbképzésben stb.).

Némileg erőltetett ütemben az évtized elején, közepén zajlott a felsőoktatási hálózat nagy részét érintő bolognai folyamat implementációja. A pedagógusképzés is átállt az EU-ban ekkor már általános osztott képzési formára. A kezdőszakasz pedagógusait képező intézmények számára egyértelműen kedvező változás sok új, részben ismeretlen feladattal is járt, ami ismét csak háttérbe szorított olyan fejlesztéseket, mint pl. a módszertanok megújítása vagy akár a roma-ügy volt a képzésben. De – talán paradox módon – a cigány gyerekek fejlesztésére felkészítést stabilizálta is. A szerkezeti átalakítás együtt járt a szakok tartalmának újragondolásával, új szakos képesítési követelmények, friss tantervek készültek.

Ezek igyekeztek magukba ötvözni az új pedagógiai-módszertani eredményeket, illetve úgy alakítani a képzési tartalmakat, hogy a pályakezdő pedagógusok minél felkészültebbek legyenek a rájuk váró társadalmi jelentőségű feladatok ellátására. Ezek közé tartozik a cigány gyerekek sikeres oktatása, nevelés is. Így az új tantervek tartalmai közvetlenül s közvetve is reflektáltak erre a problémára: beépítették a szükséges speciális ismereteket, de a képzés egészében számoltak a cigány gyerekek fejlesztésének szakmai kérdéseivel. Tapasztalhattuk, hogy a következő évtizedben a helyi vagy központi tantervek módosulásai ezeket a tartalmakat nem érintették. Ezt tükrözik a legutóbbi, 2016/17-es dokumentumok is (EMMI rendelet, 2016).

Megjegyezzük azonban, hogy az alapképzés egészére kiterjedő felkészítés eszméjének diadala Janus-arcú jelenség: valóban korszerű szemléletet tükröz, valóban lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógusképző intézményekből ne kerüljenek ki az ügyben teljesen tájékozatlan fiatal pedagógusok. Ugyanakkor alkalmas lehet a feladat csupán formális teljesítésére, a speciális figyelem hiányának elfedésére.

Csak néhány évtizede

kezdtük el megtapasztalni, megérteni, elhinni, hogy létre lehet hozni a minden gyereket avatottan együttnevelő iskolát. Többek között ezért indítottuk útnak a budai és a sárospataki tanítóképzőben a tiszabői gettó-, a makkoshotykai és két józsefvárosi gettósodó óvodával/iskolával együtt azt a programot, amelynek a hatásaként az integrálásra is felkészült, erre is avatott tanítók kibontakozását vártuk. (Az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszéke volt a koordinátora annak a 11 fős konzorciumnak, amely 2001-2004 között *A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok támogatására* létrehívott Phare I-II. projektek megvalósítására vállalkozott.)

A program nagy ívű volt, átfogta az óvó- és tanítóképzés teljes vertikumát, megjelent valamennyi tantárgy programjában, különös súllyal a gyakorlati képzésben. Tanulmányoztuk többféle kultúrából érkező gyerekek, felnőttek együttélését külföldön is (Integrettó Ház, Szatmárnémeti, Románia; Northwald Primary School, London). Bár a Phare-keretek között folyó projekt csak 18 hónapra szólt, a programot kiterjesztettük a résztvevők (egy hallgatói csoport) teljes (nyolc félévnyi) képzésére. A kibővült tantárgyi programokat külső szakértőkkel is kontrolláltattuk.

A képzés megújítására

praxisbeli tapasztalataink sokasága indított bennünket. Az ország különböző pontjairól – sokszor kéthetente 150-200 kilométert utazva – a szakma tanulni vágyó javát képviselve sokan érkeztek szakirányú képzéseinkre. Az ő szavaikat, tekintetüket őriztük. Egyikük szeptember második felében elsős tanítványáról így beszélt: „Beszélni se tud, folyton cigányul gajdol, kukázásból szerzett ruhát hord." – panaszolta. Ugyanabból a városból jött társa hozzátette: „Van egy cigány fiú az osztályomban, aki sokszor jön tiszta fehér ingben, fogalmam sincs, milyenek a szülei, csak nem fogok a cigánytelepen családot látogatni!" – „Én egyszer odamentem – szólalt meg egy másik –, szép tőlük, hogy kávéval kínáltak, de fogalmam sincs, hogyan mosogatnak, persze, hogy nem fogadtam el a kávét, erre megsértődtek, kár volt odamennem."

A képzés megújítására praxisbeli tapasztalataink sokasága indított bennünket. Az ország különböző pontjairól – sokszor kéthetente 150-200 kilométert utazva – a szakma tanulni vágyó javát képviselve sokan érkeztek szakirányú képzéseinkre. Az ő szavaikat, tekintetüket őriztük. Egyikük szeptember második felében elsős tanítványáról így beszélt: „Beszélni se tud, folyton cigányul gajdol, kukázásból szerzett ruhát hord." – panaszolta. Ugyanabból a városból jött társa hozzátette: „Van egy cigány fiú az osztályomban, aki sokszor jön tiszta fehér ingben, fogalmam sincs, milyenek a szülei, csak nem fogok a cigánytelepen családot látogatni!" – „Én egyszer odamentem – szólalt meg egy másik –, szép tőlük, hogy kávéval kínáltak, de fogalmam sincs, hogyan mosogatnak, persze, hogy nem fogadtam el a kávét, erre megsértődtek, kár volt odamennem."

Többek között ilyen mondatok égtek belénk. Azt reméltük, ha óvó- és tanítójelöltek nyolc féléven keresztül tanulnak, beszélgetnek, vitatkoznak, hospitálnak, résztvevő megfigyelők lesznek különböző helyzetekben, akkor a képzés végén tudni fogják, hogy nem a saját anyanyelvük az egyetlen, elsős tanítványuk nem beszédképtelen, hanem az anyanyelvén beszél, „gajdol" folyton , szociális kompetenciájuk részeként kialakul érdeklődésük a 'Másik' (például tanítványuk családja) iránt, megérzik, hogy kapcsolatteremtés közben (látogatás eltérő szubkultúrájú családnál) a visszautasítás (ha csak egy csésze kávéról van is szó) sértő lehet. – Megtapasztalják, hogy a mélyszegénységből, egyúttal az egyik cigány szubkultúrából (azt is tudják, hogy ebből is többféle létezik) érkező gyerekek figyelmét meg lehet ragadni, ha tanulásuk első iskolai napjuktól kezdve, majd az iskolázás első éveiben végig, elsősorban mozgásra, zenére, vizualitásra épül.

Rögtön el kell ismernünk, nem volt módunk utánkövető vizsgálatra, így nincsenek adataink arról, hogy a nyolc félévnyi képzés milyen hatással járt. Mégis biztosak vagyunk benne, hogy a program egészének tapasztalatai újra – tágabb összefüggésbe helyezve – megosztásra várnak, különösen azért, mert úgy látjuk, a cigány gyerekek integrációja tekintetében „sűrű" az idő, ennek a kérdésnek hivatásrendünk erőfeszítésének, egyúttal az országos oktatáspolitikai stratégia-készítésének középpontjába kerülnie (a projekt tapasztalatainak összegzését ld. Hunyady, Kereszty és Véghelyi, 2005.)

Miért is „sűrű" idő?

A projekt tapasztalataira még visszatérünk, először azonban arra koncentrálunk, miért is állítjuk, hogy a két évtizeddel ezelőtti tapasztalatok ma égetően aktuálisak, sőt időszerűbbek, mint keletkezésük idején.

Nézzük a tényeket, kezdjük a legdrámaibbakkal! Tíz éve annak, hogy Nagycsécsen eldördült az első lövés, elkezdődött az a gyilkosságsorozat, amelynek kilenc halálos áldozata volt, köztük egy apja után futó ötéves kisfiú. A gyilkosok az áldozatokat nem ismerték, tettüknek nem személyes, hanem az etnikai csoportnak szóló indítéka volt.

Hogy jutottunk idáig? A rendszerváltozás legnagyobb vesztesei a cigányok. A nyolcvanas évek végén a cigány férfiak több mint 80%-a munkaviszonyban volt (KSH adat). A szocialista nagyipar összeomlása, a termelőszövetkezetek felbomlása elsősorban őket sújtotta. Többségük zsákfalvakba, cigánytelepekre sodródott, mélyszegénységbe süllyedt. Elindult az a folyamat, amelyet csak több kormány összehangolt stratégiája tudott volna legalább részben megakadályozni. Ennek a stratégiának a hiányában a rendszerváltásban több tekintetben csalódott társadalom bűnbakjává váltak. A közbeszéd először segélyen élő parazitákként kezelte őket, majd elkezdődött az a folyamat, amely egyes bűncselekményeket nem személyekhez, hanem etnikai csoporthoz, a cigánysághoz kötött. Megjelent a „cigánybűnözés" szókapcsolat; rendőri vezetők is a bűnelkövetők származására utaltak. Egy alkalommal a miniszterelnök is így szólalt meg: „nem használom a cigánybűnözést, de cigány bűnelkövetők vannak". Megindult, majd kvázi legalizálódott a cigányság kriminalizálása (Kis, 2009). Mindez természetesen hatással volt/van a társadalom közérzetére általában, egyes emberek cigányokhoz való viszonyára különösen.

Mi is történt az elmúlt néhány évtizedben a cigány gyerekek integrációjának ügyével a közoktatásban? A 2010 előtti időszakból több antidiszkriminációs program ismert: működött az Utolsó pad program, megalakult az Országos Integrációs Hálózat (OIH), 2002 és 2012 között a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók érdekében kifejlesztett Integrációs Pedagógiai Rendszerhez (IPR) a közoktatási intézmények több mint fele csatlakozott.

Az utóbbi években a deszegregációs folyamat nem csupán megakadt, a szegregáció egyenesen felgyorsult (Havas, 2008), sőt, megjelent annak állam- és egyházasszisztált

formája is. Lelkész/miniszter szájából hangzott el az az önellentmondást tartalmazó mondat, miszerint létezik „szeretetteljes szegregáció". Figyelmen kívül hagyva azt a nyilvánvaló tényt, hogy szegregáltan nevelt gyerek felnőttként a legritkább esetben képes a többségi társadalomba integrálódni, hiszen a szegregált létben keletkezett tudásbeli és szocializációs deficitje szinte behozhatatlan, a teljesítményszakadék szinte áthidalhatatlan (Neményi, 2012/2018).

Tágabb horizont

A kultúrantropológus szerint „amikor […] rettenetesen összesűrűsödik a konfliktuspotenciál, dramatizáltan van jelen a közbeszédben, a médiában […] akkor érdemes tágítani az időhorizonton" (Losonczy, 2009); tegyük hozzá: a horizontot tágítani érdemes térben is (rátekintve más országok gyakorlatára). A konfliktuspotenciál sűrűsödéséhez hozzájárult a háborús övezetekből, az afrikai népességrobbanásból, a klímaváltozásból (is) következő éhínség elől menekülők, a gazdasági bevándorlók áradatszerű megjelenése Európa határain. Ráadásul a menekültválság hazai kommunikációja – amely szerint a menekültek, bevándorlók magyarságunkat (legfőbb identitásunk egyikét is) veszélyeztetik – az „idegent", közvetve a cigányságot is közvetlen veszélyforrássá tette.

A hazai cigány családok, közösségek és a nem cigányok közötti távolság korábban a jelenleginél kisebb volt. „A cigányság a magyarságnak évszázadok óta viszonylag ismert, bizonyos statusokban integrált, intim, meghitt »másikja« volt" (Losonczy, 2009). Amikor a cigányság többsége a rendszerváltással drámaian vesztett el szinte minden munkaalkalmat, akkor egy igen vékony meggazdagodott rétegre és mélyszegénységbe süllyedt tömegekre szakadt. Ebben a folyamatban a többé-kevésbé ismert másik idegenné vált. Az idegenné válás azt (is) jelenti, hogy már nem látjuk külön az idegenek egyes csoportjait, tagjait, az idegent fenyegető, megközelíthetetlen tömegnek érezzük. Nem tudunk különbséget tenni a kizsákmányolók (uzsorások) és a kizsákmányoltak, a bűnelkövetők (akik ugyanolyan arányban vannak köztük, mint más etnikai csoportokban) és a tisztességesek között.

Mi lehet a teendő? Létkérdés lenne a társadalom minél szélesebb rétegeivel megértetni, hogy a probléma rendőri eszközökkel, sőt, egyedül szociális intézkedésekkel sem kezelhető, az együttélés mindkét fél számára elfogadható formáit elsősorban a közoktatási intézményekben való együttélés, az itt folyó szocializáció teremtheti meg.

A megfontolandó példák egyikeként a budai képző Phare-programjának a cigány gyerekek óvodai/iskolai szocializációs folyamataira és a pedagógusok képzésére vonatkozó tapasztalatait szeretnénk bemutatni.

A képzési program megszületése

A program szerencsés véletlennek köszönhetően jött létre. Göncz Árpád köztársasági elnök kezdeményezte az intézmény főigazgatójánál a cigányság kultúrájával, életmódjával foglalkozó speciálkollégium indítását. A szükséges szakmai háttér a képző rendelkezésére állt: Békési Ágnes, a Neveléstudományi Tanszék munkatársa 200 interjú birtokában magyarcigányok életmódjának, nevelési szokásainak témaköréből doktorált, Kereszty Zsuzsa nyolc évig dolgozott az akkor legszegényebb, magyarcigányok lakta település falufejlesztési programjában az iskolafejlesztés mentoraként, az innovatív szemlélet pedig a tanszéken köztudottan jelen volt. Itt e programmal egyidejűleg több olyan kutatás is folyt, amelynek tapasztalatai közvetlenül vagy közvetve táplálták, befolyásolták a tantárgyi programok tartalmának alakulását.

A négy féléves speciálkollégium programját egy-egy részterület legjobb szakértői (Csongor Anna, Havas Gábor, Kovalcsik Katalin, Réger Zita, Szuhay Péter) alkották

meg, ők voltak a kurzus oktatói is. A speciálkollégiumot a hallgatók növekvő érdeklődése kísérte. A negyedik félév végén mindannyian sikeresen kollokváltak (vizsgakérdések az 1. mellékletben), majd döbbenetünkre – egy hallgató kivételével (aki később megyei cigányügyi referens lett) – mindannyian azt kérték, ne szerepeljen az indexükben, hogy ebből a tárgyból kollokváltak. Hiszen ha szerepel, akkor nagyobb a valószínűsége, hogy olyan osztályokban kell majd tanítaniuk, amelyekben magas a cigány gyerekek aránya.

A feladat súlyát megértették, de nem adtunk elég segítséget ahhoz, hogy a gettó- vagy gettósodó osztályok vezetéséhez kompetensnek érezzék magukat.

Következtetésünk világos volt: nem speciálkollégiumra, hanem az alapképzés megújítására van szükség. A speciálkollégium nagy szakmai haszna volt, hogy kapcsolatba léptünk azzal a kutatói körrel, amelyre az alapképzés formálása alatt is támaszkodhattunk, és közreműködésükkel, Kovalcsik Katalin szerkesztésében létrejöhetett egy szövegy-gyűjtemény, amely elsősorban az cigányság társadalmi helyzetét, kultúráját igyekezett bemutatni, egyúttal diszkográfiát, valamint 900 tételből álló szakbibliográfiát is tartalmaz (Kovalcsik és mtsai, 2001).

A megújított alapképzés a tantárgyi programokban

elsősorban valamennyi program újragondolását, szükség szerinti bővítését jelentette.

Voltak olyan munkatársaink, akik a képzés egészének a megújításáról gondolkodtak. A Társadalomtudományi Tanszék munkatársa, Knausz Imre (2005) például így írt arról, mit kellene tudnia a tanítóknak a romák világáról: „A roma történelem megismerése alapvető jelentőségű […] a téma historizálása számos mai társadalmi feszültség forrása […] A 19-20. században a roma népesség története szinte azonos a »cigánykérdéssel« […] Elsősorban annak bemutatása lehet fontos, hogy a téma állami kezelésének milyen alternatívái fogalmazódtak meg […] Az etika tantárgy tematikája kitér arra, hogy különböző társadalmakban különböző normarendszerek működnek […] Az egyik legalapvetőbb nehézség a roma gyerekek és a tanító közötti kulturális különbségből származik […] Ki kell emelni a helytörténet és a helyismeret oktatását […]; a lokális identitás a befogadás élményét adhatja a roma gyerekeknek […] annak a tudatát, hogy a [település] a lakóhelyi kisebbség és többség közös pátriája […] Végig kell gondolni a […] tanítás vizuális (téri), főleg zenei és mozgásos dimenzióit."

Igen lényeges, amit Bánki Vera (2005) az önmagunkra reflektálásról ír: „Annak szükségességét, hogy a cigány zenét finom ízléssel, tapintattal bevezessük tanításunkba, először magunknak, oktatóknak kell belátnunk, elfogadnunk […] El kell gondolkodnunk azon is, vajon Liszt, Brahms, de már néhol Haydn miért hallották meg és építették be műveikbe a cigány zenét. A zenetörténet szemelvényeit sorakoztatnám az énekelt anyag tőszomszédságában, annak szoros tartozékaként. A sorrendet így jelölném meg: érezni, érteni, tanulni, tudni."

A kérdés lényegét Radnainé Szendrei Júlia (2005) ragadta meg: „A Matematika Tanszék által kidogozott tantárgyi program mind az óvodai, mind tanítói szakon úgy készült, hogy a heterogén szerkezetű, eltérő szociális, kulturális hátterű gyerekeket felölelő óvodai csoportok és iskolai osztályok 3-12 éveseinek matematika nevelésére készítette fel a hallgatókat. Programunk alapvetően tevékenykedésre épít, elsődlegesnek tartja az egyéni képességek fejlesztését, és az egyéni képességek szintjéhez illeszkedő értékelési rendszerek kidolgozását."

Valamennyi tantárgyi program tartalmazza azokat a tartalmi, metodikai elemeket, amelyekkel a tantárgy korábbi programja bővült. Például:

– A multidiszciplináris szemlélet érvényessége a romák interkulturális nevelésében. – A helyi roma közösség kultúrája az iskola helyi tantervében. A nevelő tekintélye és „beavatása" a helyi romák kultúrájába (Gyóni, 2005).

– A roma népesség demográfiai sajátosságai, „átmenetük” megkésettsége, és ennek összefüggései a különböző roma csoportok hagyományaival. – A magyarországi cigányság vallási összetétele, az egyházak valós és lehetséges szerepe a roma közösségek életében (Demeter, 2005a).
– Példák az időiség, az élet és halál sajátos felfogására a roma életmódban. A szabadság értelmezésének vetületei a roma csoportok erkölcsi értékrendjében és magatartásformáiban. Autonómia és integráció (Demeter, 2005b).
– A hatalmi, uralmi szervezet cigányokkal kapcsolatos intézkedései (királyok, megyék, városok, uradalmak). – Az erdélyi cigányság helyzete, az erdélyi országgyűlések cigányokkal kapcsolatos törvénykezése (Farkas és mtsai, 2005).
– A cigány (romani) nyelv hangtana, a beás nyelv. – A beás nyelv két hangja. – A szövegfonetikus eszközök univerzálék […] használati módjuk, értelmezésük nyelv- és kultúraspecifikus.
– Cigány etnikai csoportok meghatározása a többség nyelvén és önmeghatározás más cigány etnikai csoporttal szemben a többség nyelvén (Petőcz, 2005a, b).
– A magyar nyelvi hátrány kompenzálásának módszerei (Meixner-módszer, drámapedagógiai módszerek, beszélgetőkör, élményközpontú eljárások) (Tóth, 2005).
– Javaslatok az első osztályos romani vagy beás anyanyelvű gyerekek magyarra tanításához (Csonka, 2005).
– A korábbi évek kutatásainak megfelelően a roma tanulók tanulás közben felvetődő, néhány iskolába lépéskor mutatkozó jelenségre kell jobban felkészíteni a hallgatókat. Ezek a tanulók verbális és nem verbális kommunikációjával, az időfogalom alakulásával, a szűk térben történő, kis tárgyakkal kapcsolatos megfigyelések, az ehhez szükséges megfigyelőképesség fejlesztésével függenek össze (Radnai, 2005).
– (A hallgató) rendelkezzen széleskörű ismeretekkel az adott roma közösség által ismert állatokról, növényekről. – Ismerje a helyi roma közösség természeti és társadalmi környezethez való viszonyát (Bihari és Véghelyi, 2005).
– A cigány műalkotás reprodukciók foltrendjének imitatív tanulmányozása. – A mozgás tanulmányozása (fotók segítségével) cigány táncmozdulatok témáira. – Mutasson hangoltságot és tanúsítson jártasságot a cigány naiv és professzionális képzőművészet sajátosságainak felismerésében (Bálványos, 2005).
– Az egymás mellett élő cigány csoportok hagyományos és ma mindennapos viseletének feltérképezése. – Cigány gyermekek képeinek szemléje. – Személyes vizuális kifejezés gyakorlata cigány mese, dal, tánc alapján (Pataky, 2005).
– Építsünk a cigány tanulók meglévő mozgáskultúrájának elemeire. – Kerüljük el, hogy cigány és nem cigány tanulók egymással rivalizáljanak (Vörös, 2005).
– Zenei elemek (ismétlődés, skálák, dúr hangsor, moll hangsor, négyhangzat, kvintváltás, maggiore-minore, szinkópa előfordulása beás népdalokban) (Bánki, 2005).

Gyakorlati képzés

Az egyik leglényegesebb feladat a gyakorlati képzés helyszíneinek megválasztása volt. A résztvevő megfigyelésre (családlátogatáson), egyéni gyermekmegfigyelésre, csoportos megfigyelésre, a pedagógus tevékenységének megfigyelésére, majd a hallgatók tanítási gyakorlatára olyan óvodákban/iskolákban/osztályokban került sor, amelyekben a cigány gyerekek aránya elérte az 50%-ot (ilyen volt a tiszaői iskola), vagy gettósodó osztályokban, csoportokban (a Németh László és a Dugonics utcai általános iskolában a Józsefvárosban).

Ízelítőül néhány az első félév feladatai közül (egyéni megfigyelés, résztvevő megfigyelés). A helyszín a tiszaői (gettó-)iskola. (A hallgatók öt napon át a teljes tanítási időben jelen voltak az iskolában.) Az oktatói szándék: A megfigyelés minél mélyebb,

körültekintőbb, koncentráltabb legyen, a hallgató figyelme minél inkább egyetlen gyerekre (és annak családjára) irányuljon, valamint egyetlen tanító verbális és nem verbális megnyilatkozásait kísérje figyelemmel. A résztvevő megfigyelés (a családlátogatás) célja: rögtön a képzés elején teremtsen kapcsolatot más szubkultúrában élőkkel. Íme példaként a megfigyelésre egy gettóiskolába (Tiszabőre) induló hallgatóknak szóló feladatsor:

1. Válasszanak ki egy gyereket az osztályból és három (tanítási) napon keresztül naplószerűen jegyezzék fel ennek a gyereknek a tevékenységeit!
2. A negyedik és az ötödik napon a tanító tevékenységeit jegyezzék!

Mindkét esetben minden megnyilvánulás fontos, az is, ami a szünetben, a folyosón, az udvaron történik. – Mindkét jegyzetben jelöljék a napot és az órát is, amelyben a tevékenységet megfigyelték!

3. Egy alkalommal – az időpontot a szülőkkel előre megbeszélve – látogassák meg az első három napon megfigyelt gyerek családját, és kérdezzék meg a szülőket, milyen problémái vannak a gyereknek az iskolával kapcsolatban! (A családlátogatás megszervezésében az osztály tanítója segíteni fog Önöknek.)

A gyakorlati képzéshez tartozó sokféle tevékenyég hatását nem mértük, érzékeltetni is nehezen lehet. – Annyit állíthatunk, hogy a programban részt vett hallgatók „idegenekkel" kapcsolatos attitűdjének módosulása a Bogardus-kérdőív révén nem volt kimutatható. (A kérdőívet az első félév első heteiben és a nyolcadik félév végén használtuk.) Hogy valami mégis történt a hallgatókban, azt már az első félévben érzékeltük. Ennek szemléltetéséül a program egyik szakmai vezetőjének „korabeli" feljegyzéseiből idézünk néhány részletet. (A hallgatókat az első félév őszén Tiszabőre Kereszty Zsuzsa és Ronkovicsné Faragó Eszter kísérték. Kereszty Zsuzsa feljegyzései Hunyady Györgyné és Donáth Péter tanszékvezetőknek szóltak.)

Jegyzetek a vonatútról a megfigyelési gyakorlat előtt (2001. szeptember)

„A cigányokról szinte mindenkinek negatív élményei vannak (egyikük nagyanyjának láncot téptek le a nyakáról, másikukat három purdé leköpdösött), az egyik szelíd, legkislányosabb hallgató ártatlan arccal megkérdezte, nem lehetne-e valahogy szabályozni, hogy kevesebb gyerekük szülessen.

A csevegés lehangoló, de a tekintetük jó, amit mondanak, az nem igazán a sajátjuk, mondják, mert mások is így beszélnek, s mert szoronganak is a tiszabői héttől. Egyikük (pszichológus akar lenni) alig, hogy bemutatkozunk egymásnak a pályaudvaron, már kérdezi, hogy »miért szolgáltatjuk ki« őket. Percekbe telik, míg megértem, úgy érti: a tiszabői cigányoknak. Dadogok valamit, nem hiszem, hogy bárkitől tartaniuk kellene, s próbálok valamit mesélni a csenyétei felnőttekről a mentorálás éveiben szerzett tapasztalatokról. Látom, próbál megnyugodni, de még nem tud. Georgina segít: az édesanyja Csóron óvónő, sok cigány gyerek van a csoportjában, kifejezetten jó viszonyban vannak a szüleikkel.

Mindez elég negatívan hangzik, a kezdeti benyomásom mégsem rossz: inkább többségüket gyerekesnek, védtelennek látom, és jól esik, hogy őszinték."

Jegyzetek a vonatútról hazafelé a gyakorlat után (2001. október)

„A hazaindulás előtti utolsó – tanítókkal közös megbeszélésen – a hallgatók bölcseket mondanak. Lilla például: amiről azt gondolta, hogy a cigányokra jellemző, lehet, hogy nem is a cigányokra, hanem a szegényekre igaz; ez nagy felfedezés, főleg, mert maga

jött rá, nem olvasta a szegény-kultúra versus cigány-kultúra bőséges irodalmát. – András megjegyzi, hogy minden sokkal jobb volt, mint amire számított; kérdésemre azzal érvel, hogy itt ismeretlenül is köszönnek neki és egymásnak az utcán felnőttek és gyerekek, Pesten az egy házban lakók se, s meséli, hogy a családok milyen jól fogadták őket.

A vonaton örömmel fedezem fel, hogy a második csoport 11 embere (egy főiskolai csoport három kiscsoportra bontva járt Tiszabőn) teljesen megszelídült, szinte lelkes, s főleg: jóba lettek egymással! Már azt tervezik, hogy nyáron együtt mennek valahova nyaralni. Kérdezem, hogy ki volt olyan osztályban, amelyet szívesen ajánlana a következő csoportnak és minden alsós osztályt felsorolnak. Sőt, gyorsan összeszámolják, hogy hatan vagy heten szeretnének visszamenni a második félévben ugyanabba az osztályba, ahol most voltak. (Az lenne az igazi! – mondják). A fő lelkesek egyike éppen Alíz, aki indulás előtt azt találta mondani, hogy a szeptemberi tiszaői hospitálás olyan, mintha egy elsőéves orvostanhallgatónak mandulaműtétet kellene végeznie. (Most megkérdezem tőle, milyen volt a mandulaműtét, széles mosollyal válaszol.) Útközben bebizonyosodik, amit gyanítottam: a két legfőbb »ellenző« – Rita és Alíz – két legszorongóbb. (Alíz hazafelé például az iránt érdeklődik, hogyan tehetne újra szert a 14 éves korában eltűnt önbizalmára.) Eszter egyenesen azt mondja, Tiszabőn jött rá, most már biztos, hogy pedagógus akar lenni.

Adalék: Csilla törökszentmiklósi. Kiderül, hogy Miklóson (20 km-re van Tiszabőtől) az ismerősök a lelkére kötötték, hogy ne igyon a tiszaői vízből, mert az arzénes (!), este ne menjen az utcára, mert megkéselik. Hazafelé ezt már nevetve meséli, odafelé persze szorongott. (Érdekes szociálpszichológiai dolgozatot lehetne írnia (gondolom) –beszélgetésünk alapján – arról, hogyan keletkeznek, terjednek Miklóson a Tiszabőről szóló rémhírek.)

Keserves megtapasztalni, hogy a testület által »didaktikailag jól képzett«-nek tartott kolleganő hogyan tanít az 1/c, ún. fejlesztő osztályban. Igen, képzett, de kommunikációs stílusa kőkemény, rá pontosan illik, hogy tananyagot tanít és nem gyereket. (Hiába jelent egy autó rajza »kocsi«-t a gyerekeknek, mégsem jut eszébe, hogy mondjuk az alma legyen az ’a’ hang és betű hívóképe; hiába ejtik a helyi nyelvjárásban az uborkát iborkának, mégis uborka az ’u’ hívóképe; »elvisz a rendőrkocsi«, csúszik ki a száján »fegyelmezésként«…) Szerencsére ebben a műfajban itt ő az egyetlen.”

Keserves megtapasztalni, hogy a testület által »didaktikailag jól képzett«-nek tartott kolleganő hogyan tanít az 1/c, ún. fejlesztő osztályban. Igen, képzett, de kommunikációs stílusa kőkemény, rá pontosan illik, hogy tananyagot tanít és nem gyereket. (Hiába jelent egy autó rajza »kocsi«-t a gyerekeknek, mégsem jut eszébe, hogy mondjuk az alma legyen az ’a’ hang és betű hívóképe; hiába ejtik a helyi nyelvjárásban az uborkát iborkának, mégis uborka az ’u’ hívóképe; »elvisz a rendőrkocsi«, csúszik ki a száján »fegyelmezésként«...) Szerencsére ebben a műfajban itt ő az egyetlen.”

A projekt 2001-2004-ig tartott. A cigány gyerekek fejlesztésének szempontjait figyelembe vevő képzési tervet a budapesti és a sárospataki kipróbálás tapasztalatai alapján módosítottuk, a munkafolyamatot és az eredményeket 2005-ben adtuk közre. Megítélésünk szerint a tanulságok, a leszűrt teendők ma is érvényesek.

Intézményközi információgyűjtés a problémakör aktuális helyzetéről

A Tanító- és Óvóképzés Országos Programfejlesztő Bizottsága 2018 májusában tájékozódott arról, hogy a hatáskörébe tartozó pedagógusképzés milyen erőfeszítéseket tesz a 21. század második évtizedének végén annak érdekében, hogy felkészítse hallgatóit a roma gyerekek fejlesztésére, nevelésére (OPB, 2018). A bizottság szándékát részben a több évtizedes probléma megoldatlansága, sőt, súlyának – a tanítókat ki- és továbbképző intézmények felelősségének – növekedése motiválta. Első lépésként egy 8 tételes kérdéssort juttatott el az egyes képzőhelyek képviselőihez (OPB, 2018. 14.).

Az OPB tagjai közül viszonylag kevesen válaszoltak: 9 karról/campusról tanító és óvodapedagógus szakokról 7-7, a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakról 4 információs anyag érkezett be (OPB, 2018. 15-16.). Mind a kérdéssor jellegéből, mind a válaszok arányából következően valóban csak egy elsődleges tájékozódásról lehet szó. Céltalan lenne az írásos anyagoknak bármiféle kvantitatív feldolgozása, viszont arra alkalmasak, hogy megragadjunk bizonyos szemléleti sajátosságokat, esetleg változásokat, konkrét tantervi fejlesztéseket, s megfogalmazzunk néhány javaslatot.

A kezdőszakasz pedagógusainak felkészítése 2018-ból

A tájékozódás során a három alapszakról kértek információkat. A válaszokból kiderült, hogy a tanító és az óvodapedagógus szakokon az elvi megfontolásokat és a struktúrákat tekintve szinte azonos a felkészítés, csupán a konkrét tantárgyakban és témaköreikben van különbség.

Némiképp más a helyzet a csecsemő- és kisgyermeknevelő szak esetében. Több helyről is jelezték, hogy a bölcsődékben viszonylag alacsony a roma gyerekek aránya. (Részben kulturális okokból: az anyáktól elvárt, hogy otthon maradjanak 0-3 éves korú gyerekeikkel, részben főként a kis településeken lehetőségük sincs használni ezt az intézménytípust a kevés férőhely, illetve a felvétel anyai munkaviszonyhoz kötött kritériuma miatt.) Ezért hallgatóik felkészítésében a roma problematika csak közvetett módon jelenik meg. De olyan fontos témakörökkel, mint az elfogadás pedagógiája, a szülői bevonódás támogatása, a kulturális sokszínűség, illetve a hátrányos helyzetű gyerekek és családok kérdésének hangsúlyos kezelése, előkészülnek arra az időszakra, amikor a roma gyerekek aránya esetleg emelkedni fog a bölcsődékben (OPB, 2018. 43., 77., 78.).

Az intézmények tantervei

A tantervekben háromféle tartalommal találkoztunk a roma gyerekek fejlesztésére vonatkozóan. Valamennyi válaszadó bemutatta, hogy melyek azok a tantárgyak, amelyek hosszabb-rövidebb időtartamban közvetlenül foglalkoznak a cigányok történetének, kultúrájának, társadalmi helyzetének, életmódjának megismertetésével.

A megnevezett tantárgyak jelentős része a Társadalomtudományi Tanszékek érdekkörébe tartozik. Úgy tűnik, hogy az évek során ezen a műveltségterületen megváltozott a tantárgyi struktúra, általában dominánsabbá vált a szociológiai jelleg, ami magával húzta a (jelenkori) társadalmi problémákkal való intenzívebb foglalkozást is. A korábbi történeti és filozófiai hangsúlyú képzésből főként a szakmai felkészítésben közvetlenebb szerepet kapó elemek (kisebbségek, etnikumok története; morális problémák felismerése, elemzése stb.) maradtak meg (OPB, 2018. 17., 66., 67., 79., 81., 95.).

A felkészítésben közvetlenül részt vevő tartalmak egy másik csoportja önálló tantárgyakban jelenik meg. A Kisebbségtudományi alapismeret és romológia tárgy mindhárom szakon kötelező tárgy az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, teljes egészében a cigánysággal

foglalkozik (OPB, 2018. 17., 22., 29.). Debrecenben 2016 óta a Hittudományi Egyetem valamennyi pedagógushallgatója 3 féléves kötelező Romológia tárgyat hallgat, a harmadik szakaszban kifejezetten a roma gyerekek oktatásával, nevelésével foglalkoznak. Ehhez a tárgyhoz gyakorlat is kapcsolódik (OPB, 2018. 39.). Nyíregyházán féléves kurzuson ismerkedik kötelezően minden hallgató a cigányság helyzetével, elsősorban nemzetiségi és identitásproblémákkal, társadalmi pozícióikkal, kultúrájukkal (OPB, 2018. 83.). Hasonló című és tematikájú kurzust jeleznek Szekszárdról is (OPB, 2018. 87.).

Talán még fontosabbak azok a tantervi tartalmak, amelyek közvetve járulnak hozzá a felkészítéshez. Rendkívül színes azoknak a tárgyaknak a palettája, amelyeket e csoportba sorolhatunk, úgy tűnik, mintha a tantervek ebben a vonatkozásban újultak volna meg leginkább:

a) Bekerültek olyan témakörök, amelyek szükségesek a cigányság helyzetének, problémáinak árnyaltabb megismeréséhez és megítéléséhez. Ilyenek pl. a szegénység és a cigányság (OPB, 2018. 32.); a hátrányos helyzet és a cigányság (OPB, 2018. 19.); az etnikum és nemzetiség kérdése (OPB, 2018. 43.); a társadalmi rétegződés különböző szempontokból (OPB, 2018. 80., 83.); esélyegyenlőségi ismeretek (OPB, 2018. 54. 83.).
b) Hangsúlyosabbá váltak a cigány gyerekek szocializációja, fejlődése szempontjából is fontos témák (vö. a szegregáció és integráció iskolai, óvodai vetületei – OPB, 2018. 44., 45., 83., 86., 91.); a differenciáló nevelés (OPB, 2018. 45., 91.); a konfliktuskezelés új módjai (OPB, 2018. 34., 48.); az elfogadás pedagógiája (OPB, 2018. 66.).
c) Alig felmérhető annak jelentősége, hogy egy-két beszámolóban megjelenik a pedagógus én-erőinek kibontakoztatása a cigány gyerekek sikeres fejlesztésére való alkalmassággal összefüggésben (OPB, 2018. 18., 45-48.); érzékenyítő programok (OPB, 2018. 38., 85.), az előítéletesség oldásának szükségessége (OPB, 2018. 18., 79., 83., 90.).

Mindez azzal a reménnyel kecsegtet, hogy lassanként a pedagógusok alapképzésének természetes része lesz a cigány gyerekek kompetenciáinak fejlesztésére való felkészítés, nem időszakos, külön erőfeszítéseket igénylő rendkívüli feladatként jelenik meg.

Az eddigiekből úgy tűnhet, az intézmények álláspontja szerint mindenkit az alapképzésben kell felkészíteni, pontosabban: mindenkit fel kell készíteni az alapképzésben a roma gyerekek fejlesztésére. Felmerülhet, hogy egy logikusan végigvitt tervezési-képzési folyamatban nem paradoxon-e akkor speciális roma kurzusok szervezése. Vannak, akik szerint ez annak beismerése, hogy valójában az alapképzésben érdemben nem végezhető el a feladat. Úgy véljük, a speciális kurzusoknak komplementer szerepe lehet a képzésben: egyfelől lehetőséget nyújt elmélyedésre, az átlagosnál intenzívebb érdeklődés kielégítésére, másfelől kereteket biztosíthat az adott régió, felsőoktatási beiskolázási-elhelyezkedési környezet sajátos problémáinak, hagyományainak, szükségleteinek megismerésére s már az alapképzés ideje alatt reagálni tud ezekre.

A visszajelző intézmények (egy kivétellel) valamennyien hirdetnek speciálisan roma kérdésekkel foglalkozó kurzusokat. Ezek egy része – amint már jeleztük – kötelező stúdium, másutt (tanító szakon) a kötelezően választandó kurzusok között is találunk speciális tartalmúakat. Budapesten pl. csak ebben a formában kerül sor speciális kurzus meghirdetésére, igaz, köztük kifejezetten a hallgató tevékenységére építő foglalkozás is található. Hasonlóan a tanodákkal kötöttek szerződést Győrben, a hallgatók szabadon választhatták ezt a tevékenységi formát. (Szabadon választható kurzusokat vehettek fel az esztergomi, debreceni, kaposvári, kecskeméti és szekszárdi hallgatók is.)

A hallgatói választáshoz kötődik még két eleme a képzésnek: a mindenkinek kötelező szakdolgozat s egyes intézményekben választható roma speciál- és szakkollégium.

Szinte valamennyi intézmény mindegyik szakján lehet roma tematikát választani szakdolgozati témaként. (Fontosnak tartjuk, hogy néhol több tanszék is felkínál speciális

roma témákat, nem csak az e tekintetben domináns neveléstudományi tanszékek.) Úgy véljük, ez nagyon szerencsés gyakorlat, az igényes szakdolgozati munka mind szemléletben, mind konkrét ismeretekben s gyakorta a téma iránti elkötelezettségben is sokat jelenthet a pedagógusi alkalmasság kialakulásában.

A roma speciál- és szakkollégiumok lényegében a cigányság történetére, kultúrájára, társadalmi helyzetére, iskoláztatási problémáira vonatkozó szisztematikusan elrendezett tárgyak füzérei. Egyes esetekben tervezett gyakorlati képzés kapcsolódik hozzájuk, többször azonban a képzés inkább elméleti jellegű. Ilyen képzési formák már a 90-es évek derekán kialakultak a tanító, később az óvodapedagógus szakon is. Kimondott vagy kimondatlan elvi háttere ezeknek a képzéseknek az a meggyőződés volt, hogy a cigány gyerekek iskoláztatásának kérdése olyan jelentős, a problémák természete és a szereplők tulajdonságai olyan speciálisak, hogy azt csakis a nem roma és a roma népesség különbségeit számba vevő speciális pedagógia képes kezelni. Ezt a felfogást legerőteljesebben az Apor Vilmos intézményben képviselték, és itt teremtették meg legteljesebben a szükséges feltételeket is. A legelkötelezettebb intézményekben ez a gyakorlat több évtizeden keresztül fennmaradt.

2011-ben azonban megváltozott a helyzet: törvényileg újraszabályozták a kisebbségek, etnikumok és nemzetiségek helyzetét, és a cigányság ettől kezdve Magyarországon nemzetiségi státuszba került. (Vö. a nemzetiségek jogairól szóló 2011-es törvény.) Ez a változás a képzésre nézve azzal a következménnyel járt, hogy a hallgatók a német, szerb, horvát, román nemzetiségi pedagógusképzéshez hasonló jogi feltételekkel, oktatási keretekben cigány nemzetiségi szakirányon nemzetiségi tanítói, óvodapedagógusi képesítést szerezhetnek. A tájékoztatást adó intézmények közül az Apor Vilmos Katolikus Főiskoláról érkezett ilyen képzésről jelzés (OPB, 2018. 17.).

Ugyanebben az esztendőben (2011-ben, majd átdolgozva 2013-ban) indított a Kaposvári Egyetem roma speciálkollégiumot, kínálatukban ma is szerepel; s (ismét egy más szervezeti forma) Nyíregyházán a Cigány/roma kultúra és társadalom című, három elemű modult választhatják a hallgatók.

Bár nem az alapképzéshez tartozik, mégis a speciális tartalmú képzési formák között említjük meg a roma gyerekek fejlesztésére felkészítő továbbképzéseket. Az intézmények felvállalták a pedagógusok kompetencia-hiányainak pótlását és a roma gyerekek fejlesztésében sikerre számító új pedagógiai eljárások, módszerek megismertetését (120, 60, egy-egy részkérdésben 30 órás) továbbképzési tanfolyamok keretében, illetve továbbképzési szakokat alapítottak. (Különösen gazdag tematikájú és elevenen tartott továbbképzési rendszerről számol be a Kaposvári Egyetem s a Debreceni Katolikus Egyetem – OPB, 2018. 38., 54-55.). Megrajzolható lenne e képzési formák felfutásának párhuzamos görbéje a cigánykérdésnek a társadalmi figyelem központjába kerülésével, a pedagógusok kötelező továbbképzésének követelményével és a pedagógus-továbbképzések szerény, de biztonságos állami finanszírozásával. Ugyanígy mindezeknek a 2005 utáni lassú, majd a második évtizedben viharos leépülésével. Ma már az intézmények többsége az érdeklődés elapadásáról, a nagy gonddal készített programok kihasználatlanságáról számol be. (Pl. a Debreceni Egyetem széles kínálata érdeklődés hiánya miatt megszűnt; hasonló okokból Győrben 2010-ben indítottak utoljára roma tematikájú tanfolyamot; pályázati pénzek hiányában nincs finanszírozó Nyíregyházán.)

Gyakorlat az alapképzésben és kapcsolódó tevékenységek

Jól tudjuk, hogy a pedagógus-kompetenciák fejlődésének/fejlesztésének kulcskérdése a gyakorlati képzés. A jó elméleti alapozás, a jelenségek értelmezése elengedhetetlen, de az iskolai, óvodai gyakorlat megismerése és a konkrét tevékenységekbe való bekapcsolódás, begyakorlásuk nélkül a felkészülés a szakmára elégtelen marad. Témánkkal összefüggésben mondhatjuk, hogy önmagukban a legpontosabb, tudományos

megalapozottságú romológiai ismeretek is csak holt tudást eredményeznek, ha tanítványaink nem találkoznak valóságosan is roma gyerekekkel óvodai, iskolai közegben, ha nem kell kipróbálniuk önmagukat a velük való foglalkozásokon, ha csak szakirodalomból vagy művészeti alkotásokból ismerik a különböző roma családok életkörülményeit, nevelési szokásait. Ezért különös jelentőséget tulajdonítunk az intézményi tájékoztatókban a gyakorlati képzéssel kapcsolatos jelzéseknek. Elismerjük, hogy az az egyébként helyeselt oktatási gyakorlat, amely szerint a roma gyerekek képzésére felkészülés mindenki számára szükséges, s ez nem elsősorban speciális kurzusokon képzelendő el, megnehezíti a gyakorlati tapasztalatok megszerzésének megszervezését. Feltehetően ezzel magyarázható, hogy a mind a hospitálásra, mind az integráló csoportokban, osztályokban végzett munkára vonatkozó kérdésekre adott válaszokból gyakran az derült ki, hogy a gyakorlati tapasztalatok esetlegesek. A válaszadók arra hivatkoznak, hogy a rövid vagy az összefüggő óvodai, iskolai gyakorlatokon a gyakorló intézményeken túl olyan közegben is gyakorolnak a hallgatók, ahol roma diákok is tanulnak (Apor Katolikus Főiskola, ELTE TÓK, Neumann Egyetem, EKE Sárospataki Campus).

Ez még akkor sem megnyugtató, ha az ország olyan régiójában zajlik a képzés, ahol a roma gyerekek aránya viszonylag magas az egyes intézményekben. (A debreceni és nyíregyházi intézmények jelezték, hogy hallgatóik sokszor roma többségű iskolákban, óvodákban gyakorolnak.)

Jól tudjuk, hogy a pedagógus-kompetenciák fejlődésének/fejlesztésének kulcskérdése a gyakorlati képzés. A jó elméleti alapozás, a jelenségek értelmezése elengedhetetlen, de az iskolai, óvodai gyakorlat megismerése és a konkrét tevékenységekbe való bekapcsolódás, begyakorlásuk nélkül a felkészülés a szakmára elégtelen marad. Témánkkal összefüggésben mondhatjuk, hogy önmagukban a legpontosabb, tudományos megalapozottságú romológiai ismeretek is csak holt tudást eredményeznek, ha tanítványaink nem találkoznak valóságosan is roma gyerekekkel óvodai, iskolai közegben, ha nem kell kipróbálniuk önmagukat a velük való foglalkozásokon, ha csak szakirodalomból vagy művészeti alkotásokból ismerik a különböző roma családok életkörülményeit, nevelési szokásait.

A célzott, tudatosan szervezett gyakorlatok jobbára a speciális roma kurzusokhoz kapcsolódnak (Apor Főiskola, Pécsi Egyetem Szekszárdi Campus, Széchenyi Egyetem ACSJK), s gyakran kilépnek a hagyományos intézményi keretből: a hallgatók pl. tanodákban, a Biztos Kezdet Házában dolgoznak (ELTE TÓK). Ritka az olyan tudatosan felépített hospitálási és tevékenységi program, amelyben a meglátogatandó intézményeket valamilyen (roma szempontból is fontos) tulajdonságuk alapján választják ki (pl. Kaposváron az iskola jellegzetessége a művészetterápia, a kéttanáros modell, a KIP módszer, a differenciálás tanórán, a kooperativitás stb.).

Kétségtelenül a felkészülés sikerességét nagyban befolyásolják a képzéshez kapcsolódó (rendszerint külső színhelyen szervezett) tevékenységi formák. Ezek hatása függ attól, hogy a hallgatók valóban érdemleges feladatot végezhetnek-e, hogy mennyire tartósak, huzamosan beépülnek-e a képző intézmény tevékenységi rendszerébe.

Több típusával találkoztunk a beszámolókban is:

a) Néhány intézmény jelezte, hogy rendszeresen szervez olyan szakmai tanácskozásokat, melyek témája összefügg az integrációval (pl. a kirekesztés társas közegben). Konferenciák, workshopok átgondolt rendszerét működteti pl. az ELTE TÓK (OPB, 2018. 48.).
b) Hasznosak lehetnek a képzés érdekében kialakított kapcsolatok önkormányzatokkal, kölcsönösen gyümölcsöző kooperációk nőhetnek ki a segélyszervezetekkel, civilek szerveződéseivel, amely kapcsolatok a hallgatók számára követhető emberi mintát nyújtanak, attitűdformáló helyzeteket teremtenek s nem utolsósorban révükön a pedagógusjelöltek átélhetik eredményességüket (OPB, 2018. 87. 92.).
c) Fejlesztőek lehetnek a hallgatók számára tanáraik (vagy más szakemberek) roma kutatásaiba és innovációiba bekapcsolódni. Azon túl, hogy közelről tapasztalhatják meg a jelenségek szakszerű feltárásának, megismerésének szükségességét egyebek között épp az innovációk sikerének megalapozása érdekében, szembesülhetnek a változtatás nehézségeivel, a türelmes újrakezdés képességének szükségességével. Az egyik legszebb példát a nyíregyházi beszámolóban olvashattuk: az oktatók és diákjaik éveken keresztül részt vettek különböző nemzetközi műhelyekben kidolgozott, roma gyerekek fejlesztését célzó programok adaptálásában, azaz iskolai kipróbálásában s a hazai viszonyokhoz igazításában. Sajnálatos módon, a projekt az anyagi feltételek hiánya miatt megszűnt (OPB, 2018. 85.).
d) Feltételezhetően a legtartósabb, legösszetettebb hatást azok a képzésen kívüli tevékenységek gyakorolják, amelyek rendszerré állnak össze, s a roma gyerekek fejlesztését tágabb összefüggésbe helyezik. Szemléltetésül felidézzük egy ilyen, több év alatt kiépített kaposvári program néhány elemét:
   – hátrányos helyzetű gyerekek 8 éve zajló tehetséggondozó programja lényegében az egyetemen zajló közoktatási projekt;
   – ugyancsak hátrányos helyzetűek továbbtanulását, majd a munkaerőpiaci elhelyezkedését is segítő digitális szemléletformálást célzó fejlesztés;
   – a Roma Szakkollégium létrehozása, ami a roma hallgatók (jelenleg 27 fő) tehetséggondozását végzi, illetve roma identitásuk elmélyítését speciális kurzusokkal, kulturális programokkal s civil szervetekkel kialakított együttműködés révén;
   – a szakkollégiumban konferenciák, táborok szervezése, vitaestek, tapasztalatcserék más szakkollégiumokkal szervezése
   – a munkához kapcsolódik a hátrányos helyzetű hallgatók számára kidolgozott ösztöndíjrendszer is.

Lényegében ebben a tágabb keretben egészül ki a gyakorlati képzés: a hallgatóknak lehetőségük van saját érdeklődésüknek megfelelő önkéntes munkát vállalni, végezni, közvetlen, tartós kapcsolatba kerülni cigány gyerekekkel és családokkal.

Összegzés és javaslatok

Megállapíthatjuk, azokban az intézményekben, amelyek adtak információt, él a szándék, hogy a kezdőszakasz pedagógusjelöltjeit felkészítsék arra az összetett feladatra, amit a roma gyerekek kompetenciáinak fejlesztése jelent. Általában az alapképzés egészére (s így valamennyi hallgató felkészítésére) kiterjedően látják feladataikat (noha emellett keresik a speciális kurzusok helyét, kívánatos arányát is). Ebből következik, hogy a képzőhelyeken egyre több oktatónak kell ehhez megfelelő kompetenciákkal, a szakterületét érintő speciális ismeretekkel is rendelkeznie. Megjegyzendő, hogy a pedagógusképzésben (legalábbis a kezdőszakasz pedagógusait érintő ágában) fájón hiányoznak a roma származású hallgatók.

Azt azonban tudhatjuk, hogy a tervezett tantervi programok önmagukban nem elegendőek, megvalósulásuk a képzés folyamatában módosul. A felkészítést befolyásolja a folyamat szereplőinek (oktatók-hallgatók) együttműködése, a gyakorlóhelyek fogadókészsége és színvonala. A siker nagy mértékben múlik külső tényezőkön is: az irányító hatóság elvárásain és a feltételeket megteremtő (vagy sem) magatartásán, illetve a képzést körülvevő társadalmi közegen, a cigányok (és gyermekeik) közösségi befogadásán, integrálódási szándékain és lehetőségein. Úgy tűnik, ezek az integrálódási lehetőségek az utóbbi évtizedben jelentősen beszűkültek.

Mégis, mi lehet a teendő ma?

Nagyon valószínű, hogy a külső tényezőkön az intézmények kevéssé tudnak változtatni. Saját terrénumukon azonban számos olyan javaslat tehető, amelyek megvalósítása bizonyosan közelebb visz a cigány gyerekek hatékonyabb fejlesztéséhez, sikeresebb társadalmi-társas beilleszkedéséhez. Most ismételten fel kell tenni a kérdést: Felmérve a roma gyerekek korai fejlesztésének, iskoláztatásának alig túlbecsülhető jelentőségét, a képzés a probléma súlyának megfelelő figyelmet fordít-e a cigány gyerekek ügyére? Hogyan lehetne kompetensebb pedagógusokat képezni a kezdőszakasz számára?

Előbbre vihet, ha az érdekelt munkatársak műhelybeszélgetésein – akár a képzők képzésének keretében – megkísérelnek közös szemléletet alakítani például a következő kérdéskörökben:

– a másik nem feltétlenül idegen, ha megismerjük, kapcsolatba lépünk vele, ismerőssé válik;
– a bűnelkövető mindig személy és nem valamilyen etnikai csoport;
– nem a saját anyanyelvünk, szubkultúránk az egyetlen érték, mások anyanyelve, szubkultúrája is lehet teljes értékű;
– a cigány gyerekeket, családot, kisebbséget nem „felemelni" kell, hanem saját identitású személynek, családnak, csoportnak célszerű tekinteni.

Pályakezdőnek és tapasztalt pedagógusnak, oktatóknak egyaránt szükséges ismernie, értenie a társadalmi szintű és az iskolai rendszerszerű folyamatok összefüggéseit:

– az interetnikus kapcsolatok hatását az identitás alakulására;
– a társadalmi egyenlőtlenségek tetten érhetőségét az iskola etnikai szempontú szelekciós, illetve integrációra törő gyakorlatában;
– azt, hogy az iskolák közötti szegregáció visszaszorítása növeli/növelheti az iskolán belüli szegregációt;
– az iskola belső szerkezetének szerepét a társas-kapcsolatok és a tanulás eredményessége szempontjából (elit, szelektív és szegregált osztályok).

Felkészítés új, újraértelmezett pedagógiai-módszertani feladatokra:

– Kísérletet tenni a kérdéskörből következő közös tantárgyi minimum elfogadására.
– Valamennyi tantárgyban keresni a vizuális (téri), zenei és mozgásos dimenziókat.
– Az integráció felmenő rendszerben történő bevezetése (az iskola nehezen készíthető fel arra, ami még nincs).
– A pedagógusi autonómia növelésének és az ismeretközpontú szemlélet csökkentésének módjai.
– Valamennyi tantárgy tanításának személyre szabottsága és a gyerekek egymásra utaltsága (kooperatív tanulás) a valódi integráció érdekében.
– A nehezített munkakörülményekkel kapcsolatos félelmek enyhítése és a sikeres praxis megvalósításához szükséges eszközök áttekintése.

– A hazai deszegregációs törekvések/intézkedések tapasztalatainak (pl. Szeged, Hódmezővásárhely, Csobánka, Tiszavasvári) megismerése.

S talán a legfontosabb s a mai képzésben legkevésbé érvényesülő teendő: a hallgatók (és a tudásukat bővítő pedagógusok) tényleges gyakorlati képzésének, a cigány gyerekekkel kapcsolatos tevékenységeinek megszervezése.

Irodalom

Bálványos Huba (2005). Vizuális megismerés és vizuális kommunikáció. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 189–195.

Bánki Vera (2005). Az ének-zene tantárgy-pedagógiai programjának kiegészítése. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 217–222.

Békési Ágnes (2003). *Muzsikosok*. Budapest: Pont Kiadó.

Bihariné Krekó Ilona & Véghelyi Józsefné (2005). Természetismeret és környezetvédelem. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 179–185.

Csongor Anna (1991). *Szegregáció az általános iskolában: cigány osztályok Magyarországon.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Csongor Anna (1998). Cigánygyerekek az iskolában. In Andor Mihály (szerk.), *Iskola és társadalom.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 297–310.

Csonka Csilla (2005). Javaslatok az 1. osztályos beás és romani anyanyelvű gyermekek magyarra tanításához. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 165–169.

Demeter Katalin (2005a). Filozófia-, vallás- művelődés- és etikatörténet. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 101–113.

Demeter Katalin (2005b). Etika. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 115–118.

Farkas Mária, Knausz Imre & Stemler Gyula (2005). Magyarország története és tantárgypedagógia az őstörténettől a kiegyezésig. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 135–143.

Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2018). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási integrációról.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 11–30.

Gyóni Lajosné (2005). Speciális tartalmak a pedagógiai tantárgyakban. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 47–50.

Losoncy Anna (2009). „A másság és az idegenség nem szinonimák" – Harangozó István interjúja. *Élet és Irodalom, 53*(11).

Havas Gábor & Kemény István (1995). *A magyarországi romákról.* www.szociologia.hu/dynamic/9503havas.htm. Utolsó letöltés: 2018. november 29.

Havas Gábor (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Budapest: Ecostart. 121–139.

Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné (2005). *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó.

Kereszty Zsuzsa (1993). *A cigány szakkollégium megindításának indokai, a szakkollégium keretei.* Kézirat. Budapest: Budapesti Tanítóképző Főiskola.

Kertesi Gábor & Kézdi Gábor (2005). Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In Kertesi Gábor (szerk.), *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában.* Budapest: Osiris Kiadó. 313–376.

Kertesi Gábor (2000). Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. In Horváth Ágota, Landau Edit & Szalai Júlia (szerk.), *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 425–470.

Kis János (2009). A cigánykérdés kriminalizálása. *HVG, 31*(8), 46–48.

Knausz Imre (2005). A roma tanulók tanítására vonatkozó kompetencia és a társadalomtudományi képzés. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 83–89.

Kovalcsik Katalin, Csongor Anna & Bódi Zsuzsanna (2001). *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből.* Budapest: IFA-ELTE-OM.

M. Nádasi Mária (2012). *Adaptivitás az oktatásban.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Nahalka István (2007). *Esélyegyenlőtlenség az iskolában: Helyzetelemzés és lehetséges feladatok.* http://www.oktatasikerekasztal.hu/ulesek/070502/nahalka_eselyegyenlotlenseg_az_iskolaban.pdf Utolsó letöltés: 2018. november 29.

Neményi Mária (2000). Kis roma demográfia. In Horváth Ágota, Landau Edit & Szalai Júlia (szerk.), *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 277–282.

Neményi Mária (2012/2018). Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási integrációról.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 89–110.

OPB, (2018). *Romológiai elemek a 0-12 éves gyerekek pedagógusainak képzésében.* Kézirat. Kaposvár: Tanító- és Óvóképzők Országos Programfejlesztő Bizottságának jelentése.

Pataky Gabriella (2005). Tárgy- és környezetkultúra. Képzőművészet, műalkotásimitációk. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 195–197.

Petőcz Éva (2005a). Kiegészítés a beszédművelés tantárgyi programjához. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 135–136.

Petőcz Éva (2005b). Kiegészítés a Magyar nyelv tantárgy tematikájához. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 159.

Radnainé Szendrei Júlia (2005). A matematika tantárgy tantárgy-pedagógiai programja. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 171-174.

Réger Zita (1993). *Orális kultúra és nyelvi szocializáció magyarországi cigány nyelvi közösségekben.* https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/cigany_neprajzi_tanulmanyok_1993/pages/022_reger_zita.htm Utolsó letöltés: 2018. november 29.

Solt Ottília (1975). Budapesti cigány gyerekek az iskolában. *Budapesti Nevelő,* 2, 90–106.

Szuhay Péter (1999). *Magyarországi cigány kultúra: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája.* Budapest: Panoráma.

Szűcs Norbert (2018). A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú átszervezése In: In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási integrációról.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 343–354.

Tóth Beatrix (2005). Kiegészítés a Magyar nyelv tantárgy tematikájához. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tantó- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 161–165.

Vörös Veronika (2005). Testnevelés. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor Kiadó. 207–216.

8/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól (1. melléklet)

A hátrányos helyzetű tanulók integrációs- és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere – a 11/1994 (VI. 8.) MKM rendelet 39/D.§ (4) és 39/E.§ (4) bekezdése szerint. (Megjelent az *Oktatási Közlöny* 2003. augusztus 6-i számában).

1. melléklet

A speciálkollégium vizsgakérdései
Összeállították: Csongor Anna, Kovalcsik Katalin és Réger Zita

1. Bevezetés a cigány kultúrába: A kultúra fogalma és négy alrendszere. A kultúra egészének meghatározója, a technikai alrendszer. A négy alrendszer a cigányság kultúrájában: *technikai*: vándor szolgáltató tipusu kultúra, *szociológiai*: a családi – nemzetségi csoport, mint alapegység a társadalmi munkamegosztás legalsó szintjén; *ideológiai*: legitimáló mitológia: mi és ők. A keresztény ideológia gyenge szerepe, ennek oka. legitimáló mitológiák a cigány és nem-cigány társadalomban.

2. Történelem: Indiai elvándorlás, európai útvonal, a cigányság fogadtatása Európában, ennek okai. A cigányság magyarországi megjelenése. Cigányellenes törvények (Mária Terézia, II. József, Porrajmos. A három fő cigány csoport érkezése, előző környezete.

3. A cigányság helye a magyar társadalomban: Történelmi háttér. Az „őshonos" lakosság és az „idegen etnikumok" mobilitásának különbözősége. Az iparral és a kereskedelemmel foglalkozó idegen etnikumok helye a magyar történelemben. A hagyományos cigány mesterségek, ezek elsorvadásának okai. Foglalkozásváltási stratégiák. Az intenzív iparosítás korszaka. Cigány bérmunkás proletariátus. A szocialista gazdaságba való betagolódás előnyei és hátrányai. Kiszolgáltatottság és kulturális vákuum-helyzet a szocialista nagyipar összeomlása után.

4. Nyelv: A cigány nyelv származásának definíciója. A cigány nyelv útja Európában, európai rokon nyelvei. a magyarországi cigányok három fő nyelvi csoportja, arányuk a cigány népességen belül. A cigány nyelv társadalmi helyzete. A diglosszia fogalma. A di-, tri- stb. glossziában elő népek aránya az irodalmi nyelvváltozatokkal rendelkező népekhez képest. Etnocentrikus nézetek és ezek hátrányos következményei az elmúlt évtizedekben. A nyelvhasználat eltérései társadalmilag eltérő nyelvi közösségekben. A középosztály nyelv9i kultúrája, mint a többségi társadalom által elfogadott érték. Az iskolai szocializáció célja a mai társadalomban. A cigány nyelv iskolai megjelenésének lehetséges útja. Ennek érzelmi jelentősége.

5. Zene: A cigányok, mint kulturális szolgáltatók. A cigány zenészek, mint a nemzeti zene alakítói és terjesztői; a nem-zenészek, népszokások, hiedelmek, epikumok szolgáltatói. A cigány népzene két műfaja és jellemzői: Lassú, lírai dal, táncdal (a cigány néptáncok két fő típusa és zenjük). jelentős cigány népzenekutatók, ciganisztikai folyóiratok.

6. Narráció: A narráció funkciója a cigány közösségben: magasabb rendű rituális beszéd, közösségalkotás, formális beszéd- és viselkedési elemekkel (engedélykérés, köszöntés, kapcsolattartás stb.) A lassú, lírai dal, mint „igaz beszéd" (példa: Dal a cigány nyelvről). A beszéd „igazságának" biztosítékai. A lassú dal témái, a rögtönzés szerepe a lassú lírai dalban. Az „igaz beszéd" tanítása, azaz a cigány nyelvi szocializáció jellege. Zenei és narratív nevelés az oláh cigány közösségben. A cigány népzene előadása.

7. Mesterségek: fémművesek, muzsikusok, teknővájók, fafaragók, kosárfonók, vályogvetők, kereskedők. A csere módjai: pénzbeli fizetség vagy termékcsere. A mesterségek a környezet igényeinek függvényében. A cigányság tárgyi kultúrája a vándorló életmód kultúrája.

8. A magyarországi cigány képzőművészet: története és legjelentősebb alkotói, típusok és kifejezésmódok (naiv, spontán expresszív, hivatásos művészek.)

Absztrakt

A tanulmány a cigány gyerekek kompetenciáinak fejlesztésére felkészítő tanítóképzés törekvéseivel foglalkozik. Vázolja a roma gyerekek iskoláztatásának hazai problématörténetét; történeti esettanulmányként mutatja be az ELTE TÓK egyik korai projektjét; beszámol egy friss (2018), a témakörben végzett tájékozódó vizsgálat intézményi szintű tapasztalatairól; majd javaslatokat fogalmaz meg, miként lenne célszerű a szakmai nyilvánosság figyelmét az alap- és továbbképzés kritikus pontjaira irányítani a deszegregáció és az integráció érdekében. A problématörténet utal a kilencvenes évek iskolai szegregációval foglalkozó kutatásainak eredményeire, ezeknek a pedagógusképzésre tett hatására. Majd elemzi a bolognai folyamat képzési struktúrát átalakító szerepét, amellyel együtt járt a képzési tartalmak, követelmények újragondolása is: az új tantervek közvetve-közvetlenül reflektáltak a cigány gyerekek fejlődésének szakszerű támogatására is. A következő évtizedben a központi és helyi tantervi változások ezeket a tartalmakat nem érintették. Ezt a szemléletet készítette elő az ELTE TÓK 2000 és 2004 között megvalósult projektje, amely átfogta az óvó- és tanítóképzés teljes vertikumát, megjelent valamennyi tantárgyának programjában, különös súllyal a gyakorlati képzésben. (A gyakorlati képzés olyan óvodákban/iskolákban folyt, amelyekben a cigány gyerekek aránya legalább 50% volt, s az egyéni és csoportos gyermekmegfigyelésen kívül résztvevő megfigyelést, cigány családokkal való találkozást is jelentett.) A Tanító- és Óvóképzés Országos Programfejlesztő Bizottsága 2018-ban tájékozódott arról, hogy a szakterület a probléma súlyához mérten elegendő figyelmet fordít-e a cigány gyerekek korai fejlesztésére, iskoláztatására. Akar-e, tud-e e tekintetben kompetensebb tanítókat képezni a kezdőszakasz számára? Azokban az intézményekben, amelyek egyáltalán adtak információt munkájukról, él a szándék hallgatóik minél teljesebb felkészítésére, de ebben számtalan társadalmi és iskolai rendszerszintű folyamat gátolja őket.