

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar  
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola  
Nevelésszociológia Program  
Romológia Specializáció

**Dezső Renáta Anna**

**„MINEK NEKTEK GIMNÁZIUM...?!”**

**Középfokú cigány nemzetiségi oktatás Magyarországon 1989-2009:  
eredmények és kihívások**

**Doktori (PhD) értekezés**

Témavezető

Dr. Orsós Anna  
egyetemi adjunktus  
PTE BTK NTI  
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

Pécs  
2010

## Tartalom

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Bevezető gondolatmozaik.....</b>  | <b>5</b>  |
| 1.1. Aktuális társadalmi tér és idő .....   | 5         |
| 1.2. Romák és iskola Magyarországon – a rendszerváltás után .....                         | 6         |
| 1.3. A Gandhi Gimnázium létrejöttének törvényességi keretei, főbb jellemzői .....         | 8         |
| 1.4. Dolgozatom tárgya, kérdései .....  | 9         |
| 1.5. Az értekezés szerkezeti felépítése .....   | 11        |
| <b>2. A disszertáció elkészítése során alkalmazott módszerek .....</b>                    | <b>12</b> |
| 2.1. A Gandhi Gimnázium történetének vizsgálata során alkalmazott dokumentumelemzés ..... | 15        |
| 2.2. A felnőttoktatási tagozat vizsgálatokor használt módszerek .....                     | 20        |
| <b>3. Alapvető háttérismeretek, fogalomkörök.....</b>                                     | <b>25</b> |
| 3.1. Cigányság: etnikum, nemzetiség, kultúra? .....                                       | 25        |
| 3.2. A magyarországi cigányság heterogenitása.....  | 27        |
| 3.3. Kis magyar társadalmi kórkép.....  | 28        |
| 3.4. Társadalmi integráció – inklúzió .....   | 33        |
| 3.5. Esélyegyenlőség a hazai oktatásügyben .....  | 35        |
| 3.6. Pedagógiai innováció.....  | 38        |
| 3.7. Felnőttoktatás – felnőttképzés .....   | 40        |
| <b>4. Roma/cigány diákok számára létrehozott intézmények.....</b>                         | <b>42</b> |
| 4.1. Oktatáspolitikai.....  | 42        |
| 4.2. Kisebbségi oktatási intézmények – rendszer nélkül.....                               | 47        |
| <b>5. Fókuszban a Gandhi Gimnázium története – hazai napilapok tükrében .....</b>         | <b>57</b> |
| 5.1. Sajtóorgánumok a gimnáziumról általában .....  | 57        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 5.2.      | Fogantatás .....   | 58         |
| 5.3.      | Vajúdás .....  | 60         |
| 5.4.      | Születés .....   | 63         |
| 5.5.      | Mindennapok, kihívások .....   | 64         |
| 5.6.      | Egy ma is aktuális eszmecsere .....                                  | 67         |
| 5.7.      | Működési keretek – és korlátok.....                                  | 70         |
| 5.8.      | Kormányváltás után.....  | 72         |
| 5.9.      | Szeretnék maguk megmutatni – gandhis diákok .....                    | 74         |
| 5.10.     | Sportesarnokavató – Bogdán János nélkül.....                         | 76         |
| 5.11.     | Az első fecskék.....   | 79         |
| 5.12.     | S a többi néma csend? .....  | 81         |
| 5.13.     | 15 év után .....   | 85         |
| 5.14.     | Hogyan tovább?.....  | 87         |
| <b>6.</b> | <b>Górcső alatt az intézményi dokumentáció.....</b>                  | <b>88</b>  |
| 6.1.      | A Gandhi Gimnáziumban érettségi vizsgát tett tanulók (2000-2009).... | 88         |
| 6.2.      | Tanulmányi eredmények .....  | 90         |
| 6.3.      | Az intézmény kommunikációs rendszere .....                           | 96         |
| 6.4.      | Honlapok tanúsága .....  | 100        |
| <b>7.</b> | <b>Pedagógiai innováció és társadalmi integráció a Gandhi</b>        |            |
|           | <b>Gimnázium Felnőttoktatási Tagozatán.....</b>                      | <b>108</b> |
| 7.1.      | Az oktatás sajátosságai .....  | 109        |
| 7.2.      | Integrációs szintér? .....   | 111        |
| 7.3.      | Visszhangok a képzésről .....  | 119        |
| <b>8.</b> | <b>Összegzés.....</b>  | <b>128</b> |
| 8.1.      | Kutatási eredmények .....  | 128        |
| 8.2.      | Lehetséges további kutatói feladatok .....                           | 131        |
| 8.3.      | Záró gondolatok.....   | 132        |

|                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| <b>Köszönetnyilvánítás .....</b> | <b>134</b> |
| <b>Felhasznált irodalom.....</b> | <b>135</b> |
| <b>Melléletek.....</b>           | <b>153</b> |

## 1. Bevezető gondolatmozaik

„Nem sál az, tánító néni kérem, hanem nyáksál!” – magyarázta csaknem harminc évvel ezelőtt egy falusi cigány kislány tanítónőjének, apai nagyanyámnak, akit iskola előtt álló pedagógusgyermekként nyári olvasás-felzárkóztatásra kísértem. Meglehet, hogy a kislány ma már nagyszülő, s szintén csupán fantáziám játéka, hogy unokája nem szorul szünidei korrepetálásra...

### 1.1. Aktuális társadalmi tér és idő

A huszonegyedik század első évtizedének végén az inkluzív társadalmak születésének tanúiként, részeseiként élünk. Az Amerikai Egyesült Államokat 2009-től afroamerikai származású, demokratikusan választott elnök vezeti, azt üzenve a kisebbségben élők számára: igen, lehetséges! Világformáló erővé nem csupán a társadalmak többségi tagjai válhatnak, a kisebbségbe születettek is maguk mögött hagyhatják több száz éves alárendelt társadalmi szerepkényszerüket.

Európa legnagyobb, anyaországot nélkülöző nemzetközi kisebbsége a cigányság. Bár történelmi, kulturális háttérük, státuszuk a régió egyes országaiban koránt sem homogén (Crow 1995), mégis különös figyelemmel kísért a népcsoport(ok)<sup>1</sup> sorsának, helyzetének alakulása a térségben. Magyar kezdeményezésre az Európai Unió a 2005–2015 közötti évtizedet a Roma Integráció Évtizedévé (Decade of Roma Inclusion) nyilvánította, 2007 az Esélyegyenlőség Éve volt, 2010 a szegénység és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem európai éve. A politikai akarat e szépen csengő címkéihez ugyanakkor érzékelhetően nem járul oly mértékű eltökélt cselekvés, mely az „öreg kontinensen” társadalmi szemléletváltáshoz, a méltányosság érvényesüléséhez elegendő volna.

---

<sup>1</sup> Bár a politikai korrektség kívánalmai szerint a „roma/cigány” terminus tűnik a legelfogadhatóbbnak, jelen munkámban szinonim értelemben használom azt a „roma”, „cigány”, „cigányság” kifejezésekkel, mivel a nemzetközi szakirodalom a terminológiát még inkább cizellálja. E népesség egymástól elkülönülő/elkülöníthető csoportjainak tárgyalásakor pontosan definiálom a vizsgáltak körét.

Az egyre inkább multikulturálissá váló társadalmi terekben a nép-nemzeti, nemzetiségi ideológiák szükségszerű ellenpólusként élnek tovább, nyernek erőt, kapnak új értelmezési kereteket. E fogalmak újrakonstruálása, tartalmi töltése folyamatos; kollektív értelmezésük sokszor hiányos, meghatározatlan, csupán sejthető, s következésképp a nemzeti/nemzetiségi identitás képlékennyé, artikulálatlanná válik.

Napjainkban – húsz évvel a rendszerváltás után – a kibontakozó világméretű pénzügyi és gazdasági válság erős elkeseredettséghez vezet, mely Magyarországon ijesztő mértékű rasszista indulatokba torkollik. A világhálón nap mint nap fellelhetőek fórumbeszélgetések, melyeket olvasva nyilvánvalóvá válik, hogy a munkanélküliségtől, anyagi deficittől tartó többségi társadalom reprezentánsai a cigányságban vélik megtalálni a hibáztatható, bűnbakként felmutatható belső ellenséget.

## **1.2. Romák és iskola Magyarországon – a rendszerváltás után**

Az európai/észak-amerikai kultúrkörben szocializálódó népesség döntő többsége számára az iskola intézményrendszerének deklarált feladata, hogy belső világa, normái, közvetített tartalmi adják azt a bázist, melyből építkezve az egyén énképe kibontakozik, fejlődik, értelmezést nyer. Egy-egy kisebbség számára – természetesen megnyilvánuló hozadéka mellett – azért is fontos iskolázottsági mutatója, mivel ennek mentén a többségi társadalom tagjai az adott közösségről értékítéletet, predesztinált képet fogalmaznak meg, s projektálnak egy-egy állam, illetve államok szövetségének polgárai felé.

Roma/cigány származású polgártársaink oktatáspolitikával, közoktatási gyakorlattal kapcsolatos szükségleteiről, a szegregáció–integráció, inklúzió kérdésköreiről napjainkban számos oktatáspolitikai diskurzus követhető nyomon (Forray 2009; Forray–Hegedűs 2003; Havas 2008; Havas–Liskó 2005; Kertesi–Kézdi 2005a; Kertesi–Kézdi 2005b; Neményi 2004). Ismerős kérdések:

„Évszázadok óta együtt élünk – vagy csak egymás mellett? Egymásra vagyunk utalva, cigányok és nem cigányok, közös a felelősségünk is, hogyan boldogulunk. Ebben a kapcsolatban a magyar társadalom az erősebb fél, de a roma közösségek is felelősek magukért, gyermekeikért. Elsősorban az iskolán múlik, hogy ki tudnak-e törni a cigány gyermekek tömegei a mélyszegénységből, lesz-e jól képzett, erős, öntudatos roma középréteg. És végül, vajon a cigány, roma gyermekek, fiatalok tudásszintjéhez, kultúrájához alkalmazkodó külön iskolák vagy a közös, integrált oktatás-nevelés visz közelebb a sikeres társadalomhoz?” (Forray 2005)

A romák oktatásán belül egy rendkívül neuralgikus pont a középiskolai továbbtanulás területe,<sup>2</sup> hiszen az érintettek hátránya ezen a ponton a legnagyobb. Az elmúlt két évtized közoktatás-politikájának talán legszembeütőbb kettősségét a középfokú oktatás átalakítása mutatja.

„A rendszerváltás utáni magyar társadalom egyik legnagyobb jelentőségű vívmányát az érettségit adó középiskolák tömeges elterjesztésével – és ezzel az egyetem felé vezető utak széles körű demokratizálásával – érte el, úgy a leszakadó rétegek hátrányai is itt mutatkoznak meg a legélesebben. Ez az a törésvonal, ahol a mai magyar társadalom kettészakad – a tudáshoz és az emberhez méltó élet lehetőségeihez hozzájutó fiatalokra, illetve azokra, akik a tudás lehetőségétől meg vannak fosztva, s ezért tartós szegénységre és társadalmon kívüliségre ítéltetnek.” (Kertesi 2005)

1993-ban (Kemény–Havas–Kertesi 1997:73) a 14-49 éves cigány lakosság legjellemzőbb iskolai végzettsége a befejezett általános iskolai nyolc osztály volt. Szakközépiskolai illetve szakmunkás végzettséggel a 20-29 évesek rendelkeztek a legmagasabb arányban (14,5%), az érettségi vizsgával rendelkezők aránya a 30-39 évesek körében a legmagasabb (2,5%). A harminc év alatti roma/cigány származásúak felsőfokú végzettséggel egyáltalán nem rendelkeztek, a főiskolát illetve egyetemet végzetek a 40-49 év közöttiek körében volt kimutatható – ott is csupán 0,6%. A 14–19 év közöttiek körében 1,5%-ban regisztrált azok aránya, akik egyáltalán nem vettek részt szervezett oktatásban, e mutató a 40-49 évesek körében 10% felett volt.

Egy évtized elteltével, míg 1993-ban a cigány fiatalok 62%-a volt jelen az iskolarendszerben 18 évesen, addig ez az arány 2003-ban 44%-ra csökkent – miközben az országos továbbtanulási arány 91%-ról 96%-ra nőtt, azaz 1993 és 2003 között megdöbbentő mértékben romlott a roma fiatalok továbbtanulási esélye, míg az országos arányok javultak. 2003-ban a cigány fiatalok 16%-a kezdte el tanulmányait érettségi vizsgát nyújtó képzés keretei között, országosan ez az adat 83% (Ferge 2005).

Amennyiben a jövő társadalmának képe részben feltérképezhető az iskolázottsági mutatók trendjeinek mentén, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a transláció tényét, vagyis az egyes iskolafokokozatok folyamatos értéktelenedését. Hazánkban évente csökken ugyan a felsőoktatásba felvett jelentkezők száma, ám a megfelelő korúak aránya emelkedő tendenciát mutat. 2008-ban a júniusban érettségi vizsgát tettek 83,4 (!) százaléka kezdte meg szeptemberben főiskolai/egyetemi

---

<sup>2</sup> Az elemi oktatás prioritását semmiképp nem tartom megkérdőjelezhetőnek, e terület azonban nem képezi részét jelen munkámban az általam vizsgált témakörnek.

tanulmányait<sup>3</sup>. Ez a trend a cigány fiatalok érettségit adó középiskolákban reprezentáltságával együtt értelmezve azt jelenti, hogy a tárgyalt népesség társadalmi leszakadásának mértéke továbbra sem csökken, s hogy középfokú beiskolázottságuk semmiképp nem tekinthető oktatáspolitikai sikernek.

Míg a Magyarországon élő nemzeti kisebbségi családokban zajló szocializáció lényegesen nem különbözik a többségi társadalom szocializációs mintáitól, addig a cigány családok által teremtett környezet jellemzően más: a cigány gyermekeket szüleik általában másképpen nevelik, az iskolák azonban általában nem képesek alkalmazkodni az ebből fakadó mássághoz. S bár a szociális helyzet és a tanulási siker közötti összefüggések közismertek, lényeges hangsúlyozni, hogy a cigányság szociális problémái szorosan összefüggnek olyan oktatási kérdésekkel, melyek csak a cigányságot érintik, vagy a cigányságot másképpen érintik. Ilyenek például az alacsony tanulási motiváció, a cigány tanulókkal szembeni előítéletesség, a nyelvi hátrányok és a cigány kultúra alacsony presztízse (Radó 1997).

### **1.3. A Gandhi Gimnázium létrejöttének törvényességi keretei, főbb jellemzői<sup>4</sup>**

A honi Parlament 1993. július 7-én szavazta meg a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvényt. Mérföldkő e dátum a hazai cigányság életében, hiszen Magyarországon ezen intézkedés által lettek biztosítottak a törvényi alapok a roma/cigány nemzetiségi közoktatási intézmények létrehozásához.

A Gandhi Alapítványt 1992-ben független értelmiségiek és roma/cigány szervezetek alapították meg azzal a céllal, hogy az oktatás eszközeivel segítsék elő a népcsoport beilleszkedését, és hogy létrehozzanak egy roma/cigány gyermekeket oktató középiskolát, amelyet további hasonló középfokú oktatási intézmények sora követhet. Az alapítvány Pécsen elindította a Gandhi Gimnázium- és Diákotthont. Miután a Magyar Köztársaság Kormánya az 1068/1995. számú kormányhatározattal az alapítványi célokat közfeladatnak ismerte el, államilag deklarálta a program és a roma/cigány nemzetiségi iskolahálózat megteremtésének társadalmi fontosságát. A kormány egyben határozatot hozott a Gandhi Közalapítvány létrehozásáról is, amit az

---

<sup>3</sup> Nőtt a sikeresen felvételizők aránya. 2008. október 8.  
[http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa\\_id=24&hir\\_id=9857](http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=24&hir_id=9857) (2008. 10. 28.)

<sup>4</sup> Az 1.3. alfejezetben közölt információk forrása az intézmény (rég) honlapja:  
<http://gandhi.freeweb.hu/suli.htm> (2004. 04.16.)



tett szükségessé, hogy az igen nagy mértékű költségvetési támogatás felhasználása ellenőrizhetővé váljon.<sup>5</sup>

A Gandhi Gimnázium 1994. január 31-én kezdte el működését Pécs egy külvárosában, s 2002. szeptemberben indult az intézmény második esély típusú oktatási tevékenysége a Felnőttoktatási Tagozaton. Az iskola beiskolázási körzete országos, bár a tanulók zöme a dél-dunántúli régióból kerül ki: Baranya, Somogy és Tolna megye településeiről. A Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium tehát internátus, boarding school jellegű intézmény.

#### **1.4. Dolgozatom tárgya, kérdései**

Kutatásom jellege kettős: kitekintő, általános – amennyiben a rendszerváltást követően megvalósuló romákat érintő oktatáspolitikai lépéseket, valamint a középfokú cigány nemzetiségi oktatási intézményeket tekinti át; ugyanakkor konkrét – hiszen adott intézményhez köthetően tesz fel kérdéseket.

Értekezésem neveléstörténeti jellegét tükrözi, hogy rekonstruálja egy olyan iskola létrejöttét és működését első másfél évtizedének történetét, mely úttörő, modell értékű intézmény a cigányság középfokú nemzetiségi oktatásában – nem csupán Magyarországon, de határainkon túl (Szilvássy 2004) is.

Kiemelt célom megvizsgálni, hogy milyen mértékben valósul meg a Gandhi Gimnázium alapítói által deklarált küldetésnyilatkozatban megfogalmazott nevelési elvárás. Az elsőként létrehozott cigány nemzetiségi gimnázium alapító okiratában kitűzött – az intézmény régi honlapján olvasható – célja, hogy „középtávon kinevelődjék egy népéhez kötődő jelentős számú roma értelmiségi réteg, amely képes újjászervezni a széthullott cigány közösségeket.” A deklarált nevelési cél tehát egy jelentős számú (ennek mértéke nem jelenik meg sem abszolút számban, sem százalékos arányban az adott népességre vetítve) roma értelmiségi réteg „kinevelése”.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> A közalapítványi forma biztos anyagi háttérrel jelent az intézmény számára, hiszen finanszírozása mindenkor közvetlen állami költségvetési tételt jelent. Magyarországon a Gandhi Gimnázium az egyetlen közalapítványi fenntartású középiskola, mivel „tevékenységét a kiemelkedően közhasznú szervezetként végzi”. <http://www.okm.gov.hu/kozoktatas/gandhi-kozalapitvany/bemutakozas> (2010. 03.27.)

<sup>6</sup> A küldetésnyilatkozatban megfogalmazott szociálpszichológiai elvárás vizsgálata, miszerint e réteg népéhez kötődő identitást tanúsítson, nem képezi disszertációm tárgyát, e kérdéskör vizsgálatával azonban szintén foglalkoztam (Dezső 2008a), mivel meggyőződésem, hogy a pedagógiai kutatások egy része pszichológiai kutatásnak is tekinthető (Erős 1993:138).

Megvizsgálom, hogy milyen színtereken érhető tetten az intézmény nemzetiségi volta, hogyan artikulálódik az etnikai identitás a gimnáziumban tanuló diákok körében. Feltérképezem, hogy a nemzetiségi oktatás milyen implicit és explicit módokon mutatható ki az intézményben, mennyire tudatos ezek közvetítése különféle iskolai tartalmak által.

Kutatom a gimnázium tárgyi, személyi és pedagógiai feltételrendszerét. Feltárom, hogy létezik-e speciális „gandhi-pedagógia”, vizsgálom az iskola által alkalmazott nevelési-oktatási módszereket, az intézményi kommunikációt.

Szándékom az iskola társadalmi integrációban betöltött szerepvállalásának feltárása, az ott folyó munka és az elért eredmények bemutatásán keresztül az intézmény működésének első 15 évében, 1994 és 2009 között. Megvizsgálom, hogyan alakul a gimnáziumban érettségi vizsgát tévők száma 2000 és 2009 között (a nappali – 2000-2009 – és a felnőttoktatási tagozaton – 2004, 2006-2009 – egyaránt). Áttekintem, hogy milyen képzési formák valósulnak meg az intézményben annak első tizenöt évében.

Szemléltetem, hogyan látják az intézményi működés társadalmi integrációs hatását tapasztalataikon keresztül az érintett tanulók, a gimnázium dolgozói, a gimnázium környékén élők. Vizsgálom, hogy kínál-e lehetőséget a gimnázium roma származású fiatalok és felnőttek számára a társadalmi mobilitás megvalósulására, sikeres megélhetési forma megszerzésére.

A célcsoport „kutatva lenni” percepciójának etikai dilemmáját – melynek értelmében a tanulmányozottak joggal utasíthatják el, hogy bármiféle vizsgálat tárgyává tegyék őket, különösen abban az esetben, mikor a kutató többségi, középosztálybeli, a kutatók pedig társadalmilag alárendelt csoportok reprezentánsai – (Grönfors 1982; Piasere 1997; Williams 2005) – már vizsgálataim megkezdése előtt igyekeztem kiküszöbölni. Disszertációm alapjait meghatározó, 2006. májusban elkészült – fő célkitűzéseit tekintve értekezésem végső formába öntéséig érvényes, módszertanában időközben részben módosult – kutatási tervemet az általam vizsgált intézmény akkori vezetőjével (Csovcsics Erika) ismerttettem, s munkámhoz részéről megerősítést kaptam.

Dolgozatommal az etno-pszichológiai szemlélet – melynek megfogalmazása hazánkban az 1980-as évekre tehető, publikálására azonban csupán a rendszerváltást követően került sor (Erős 1993:144-145) – kialakításához kívánok hozzájárulni, mely a cigány kisebbségi csoportot nem csupán kutatási tárgyként kezeli, hanem szükségletei nyilvánosság elé tárása által érdekeit is képviseli.

## 1.5. Az értekezés szerkezeti felépítése

A bevezető gondolatmozaikot követően önálló fejezetben ismertetem az általam elfogadott kvalitatív kutatási paradigma főbb jegyeit és a vizsgálataim során használt módszereket. Beszámolok kutatói dilemmáimról, bemutatom az egyes módszerek kiválasztásának, alkalmazásának okait, a vizsgálatok folytatásának körülményeit, a felmerült akadályokat, s az ezek áthidalására alkalmazott megoldásokat.

Értekezésemben elsősorban a Gandhi Gimnázium diákjainak és pedagógusainak munkáját veszem górcső alá, de a vizsgáltak köre ennél jóval szélesebb holdudvart képez. E kiterjesztett értelmezési keretet, a tágabb értelemben fókuszált célcsoportok megjelenítését azért tartom fontosnak, mert szemléletemben az a relativizmus érvényesül, mely szerint a valóság mindig kultúrához, környezethez viszonyítva értelmezhető (Sántha 2009:108).

Elméleti háttérvizsgálatot végzek a dolgozat releváns kérdéseit illetően: feltérképezem a cigány kultúra/nemzetiség lehetséges értelmezési kereteit, körvonalazom a cigányság előtt álló aktuális kihívásokat. Rövid körképet festek mai magyar társadalmunkról, jelezvén, hogy mi az a keret, melyen belül a társadalmi befogadás kívánalmái felmerülhetnek, majd felvázolom az integráció/inklúzió értelmezhetőségi mezőit. A cigányság és az iskola viszonyát kizárólag a hazai viszonyok közt vizsgálom, a pedagógiai innováció folyamatának mibenlétét értelmezem, majd szót ejtek a felnőttoktatás szerepéről.

Kutatásom szűkebb, vázlatos tárgya a cigányságot érintő releváns oktatáspolitikai nézetek, azok megvalósulási formái az elmúlt húsz évben. A működő és elhalt középfokú cigány nemzetiségi oktatáshoz kapcsolható intézményi példák e vizsgálati csoport részét képezik.

Roma/cigány diákok számára létrehozott intézmények tömör bemutatását követően ismertetem a Gandhi Gimnázium történetét annak első 15 évében, feltárom az ebben az időszakban fellelhető intézményi jellemzőket, a képzés sajátosságait, a gimnázium tanári karának és diákjainak, az intézményi klímának tetten érhető jegyeit a nappali és a felnőttoktatási tagozaton egyaránt. Vizsgálom az iskolát a nemzetközi, országos és helyi média tükrében, bemutatom tanulmányi eredményeit a 2008/2009. tanév féléves Pécs városi statisztikája alapján. A pedagógiai innováció és a társadalmi integráció közt fellelhető kapcsolatot az intézmény Felnőttoktatási Tagozatán vizsgálom. Értekezésem zárásaként kutatási eredményeimet összegzem.

## 2. A disszertáció elkészítése során alkalmazott módszerek

Disszertációm megalkotásakor munkámat a nevelésszociológia hagyományához illeszttem, hiszen e diszciplína által fókuszált kérdésekkel foglalkozom dolgozatomban, mikor a csoport, a szervezet, a társadalom, a család, a szomszédság/helyi társadalom, az oktatáspolitikai, a média, az állam kapcsolódási pontjait vizsgálom a roma/cigány középiskolai nemzetiségi oktatás relevanciájában, s készítek és elemzek iskolastatisztikákat, interjúkat, kérdőívet. Mindazonáltal a nevelésszociológiát – lehetséges meghatározásai közül (Kozma 2001:38) – interdiszciplináris kutatások együtteseként értelmezem.

Dolgozatom érvényességi biztosítója a trianguláció vagy kristályosítás fogalmaival jellemezhető (Sántha 2009:112). E fogalmak a többdimenzionális megközelítés metaforáiként interpretálhatóak. Tartalmazzák az adatok, a kutató(k) személye, a használt elméleti koncepciók, és az alkalmazott módszertan sokszínűségét, valamint ezen összetevők szisztematizálásának szükségszerűségét – e fejezetben ennek megvilágítására törekszem.

Bár hagyományosan a tudományosság alapkritériumai között a társadalmi távolság az egyik legmarkánsabban megfogalmazott kívánalom (Mátrai 2005), dolgozatomban a kvalitatív paradigmára jellemző fegyelmezett szubjektivitás (Sántha 2009:108, 110) érvényesül, amely a kutatótól azt követeli, hogy eredményeinek hitelessége és átláthatósága érdekében vizsgálati körülményeit részletesen tárja olvasói elé. E megközelítés sajátja, hogy kizárja az abszolút természettudományos objektivitást, hiszen a társadalomtudományokban a kutató témaválasztása, érdeklődése, személyes érték- és normarendszere is része a kutatásnak – azaz a társadalom részeként a társadalom konstruálásában a kutató is részt vesz (Babbie 2003; Bourdieu 2005).

Az általam vizsgált intézményben 1999. szeptembertől 2004. júniusig – azaz a kutatott időszak középső szakaszában – aktív foglalkoztatottként, angol nyelvtanárként, patrónusként, mentorként dolgoztam. E munkavállalásom koránt sem véletlenszerű esemény – egy tudatos stratégia eredménye: több, a Gandhi Gimnáziumba tett látogatás, az intézmény néhai vezetőjével, az ott dolgozó kollégákkal, diákokkal történt beszélgetések sora előzte meg azt. Szubjektív intézményi tapasztalataimat nem naiv

tudományos (Kovalcsik–Réger 1995) tanári memoárként<sup>7</sup> értelmezem Tudatosan törekszem a gimnázium ismertetésekor kizárólag nyomtatott, online elérhető illetve vizsgálataimban közreműködőktől kapott információk közlésére, analízisére, szintézisére.

Dolgozatom feltáró, leíró, összehasonlító, elemző jellegű munka, mely során a felderítő, a deskriptív és a magyarázó típusú kutatás jellemzőit ötvözöm. Célom egy még feltáratlan terület megismerése és vizsgálata. Következtetéseiben értekezésem – reményeim szerint – fejlesztési kutatásokhoz kínál forrást, amennyiben egy oktatási szolgáltatás tökéletesítésére, hatékonyságának növelésére törekvő oktatáspolitikai, illetve intézményirányítási döntéshozatalhoz szolgáltat adalékot.

Vizsgálataim során primer és szekunder kutatási módszereket egyaránt alkalmazok. Forráskutatás segítségével tárom fel a Gandhi Gimnáziumban végzett diákok számát az intézményi dokumentáció alapján. Tartalomelemzést végzek honlapok és szakfolyóiratok írásait vizsgálva a cigányság középfokú oktatását elősegítő intézmények áttekintése során, s a Gandhi Gimnázium történetének feltárásakor napilapok írásait görcső alá véve – e módszerről részletesebben a 2.1. fejezetben szólok.

Az írásbeli kikérdezés módszerét a felnőttoktatási tagozaton végzett hallgatók társadalmi integrációjának tanulmányozása során – 7.2. fejezet – végeztem. Ez utóbbi kutatáshoz kapcsolódó részletekről a 2.2.1. fejezetben számolok be.

Leplezett résztvevő megfigyelésem – a megfigyelt személyek nem kaptak előzetes tájékoztatást a megfigyelésről – következtetéseit egy modell értékű intézmény bemutatása kapcsán ismertetem – 4.2.7. fejezet –. A megfigyelt (felnőtt) tanulók érettségi vizsgaszituációban az intézményvezető javaslatára a vizsgabizottság tagjainak sorában láttak, nem tudhatták, hogy nem vizsgáztató tanári minőségben veszek részt az eseményen. Ezt a vizsgálatot egy semleges, dinamikus csoportos interjú követte, mely során a megfigyelték utólagosan hozzájárultak a róluk készült megfigyelések rögzítéséhez (az intézmény vezetője ezt előzetesen engedélyezte, terepre jutásomat közvetlenül is segítette) – e két módszer együttes alkalmazása terepkutatásként is értelmezhető. Résztvevő megfigyelést a Gandhi Közalapítvány 2009. június 26-án

---

<sup>7</sup> Kovalcsik Katalin és Réger Zita felhívják a figyelmet a tudományos diskurzus kereteinek betartására, annak veszélyére, hogy a cigánysággal foglalkozók körében számos tudománytalan publikáció, önjelölt amatőr akadémikus írása olvasható, s ezek körében jellemzően találhatóak egy-egy adott településen cigány fiatalokkal foglalkozó pedagógusok szubjektív tapasztalatainak összegzései. Jelen munkámban szándékaim szerint nem az e műfajhoz tartozó írások körének bővítésére törekszem.

megtartott alapítói közgyűlésen is folytattam – erre az eseményre az intézmény vitatott vezetőváltása (2009. május) kapcsán került sor.

Dinamikus interjút két alkalommal készítettem a Csorba Győző Baranya Megyei Könyvtár – 2.1.3. – és a Gandhi Gimnázium Könyvtárának – 6.3. – egy-egy munkatársával, s szakemberek (vizsgáztató, szaktanár illetve vezető beosztású pedagógusok) szóbeli – 4.2.7. – és írásos 6.2.1; 6.2.2; 6.3. – közléseit is felhasználtam elemzéseim során. Félig strukturált egyéni és páros lány interjúkat a Gandhi Gimnázium Felnőttoktatási Tagozatának vizsgálatakor végeztem, ezek részletes körülményeit a 2.2.2. fejezetben ismertetem.

Kutatási területem szakirodalmának áttekintése leginkább dolgozatom harmadik és negyedik fejezeteiben érhető tetten, de az értekezés más részeiben is megjelenik. A magyarul publikált írásművek mellett elsősorban az angol nyelven elérhető művekre fókuszálok. Monográfiák, gyűjteményes kötetek, szakfolyóiratok és tankönyvek mellett szürke irodalmat – disszertációk (Pálmainé 2006; Durst 2006), felsőoktatási segédanyagok, kutatási jelentések – is használok.

Témám aktualitása miatt a szakirodalom áttekintése és feldolgozása kihívást jelentett számomra, hiszen kutatómunkám utolsó fázisában (2009) is jelentek meg vizsgálataim tárgykörébe tartozó fontos írások (Forray 2009; Kozma 2009; Dupcsek 2009; Takács 2009; Sántha 2009). A szakirodalmi háttér aktív követése ugyanakkor reflektív kutatói attitűdömet is segítette: lehetőséget teremtett arra, hogy az általam folytatott vizsgálatokat szélesebb körben érvényes releváns kutatások tükrében értelmezzem.

A nyomtatásban elérhető irodalom mellett jelentős arányú interneten fellelhető forrást használtam – e technika előnye a naprakész információk könnyű elérhetősége. Fontos kutatói tanulság számomra a világhálón megtalálható adatbázisok mentésének szükségessége. A Gandhi Gimnázium intézményi honlapján található Vendégkönyvét kutatásom első szakaszában sikeresen elértem, ez az adatbázis azonban 2009. június 30-án törlésre került. Kutatásom ideje alatt átalakult a Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola honlapja (ezáltal egyes információk, források elérhetetlenné váltak), s – az intézménnyel együtt – megszűnt a Collegium Martineum weboldala is.

## **2.1. A Gandhi Gimnázium történetének vizsgálata során alkalmazott dokumentumelemzés**

Dolgozatom ötödik fejezetében tekintem át az iskola történetét, működésének első tizenöt évében elért eredményeit, kihívásait. Vizsgálódásom fő módszere a forráselemzés, melynek tárgya az intézményi dokumentáció csakúgy, mint sajtótermékek analízise és szintézise. A gimnázium megalakulását követő évektől kezdve napjainkig kísérem végig az intézmény létével, az ott folyó munkával kapcsolatos sajtóközleményeket. A feldolgozott írások a helyi, regionális illetve országos terjesztésű napilapok publikációinak köréből tevődnek össze.

Az intézmény történetének feltárására egyrészt azért ezt a módszert használom, mert hitelesebbnek és objektívabbnak vélem a mindenkori szinkron források feldolgozását a szemtanúk által retrospektív rekonstruált történetek összevetésénél, bár azok kétség kívül tartalmazhatnak mélyebb összefüggések megértését segítő információkat. Módszerválasztásom másik oka, hogy míg interjúkészítésre a gimnázium alakításában aktív szerepet vállaló pedagógusokkal és politikusokkal az intézmény fennállásának 10. évfordulója alkalmából forgatott film (Brém–Nemes–Velkovics 2004) és egy monográfia (Takács 2009) már vállalkozott, továbbá időközben a Soros Alapítvány honlapján is elérhetővé vált két interjú (Roma programok... 2008) addig – tudomásom szerint – a korabeli sajtótermékek ilyen jellegű elemzése novum értékű.

Ezért tartom fontosnak, hogy az elemzés (ötödik fejezet) közlését megelőzően jelen módszertani fejezetben elsőként ismertessem azon lapok fő sajátosságait, melyek írásai a Gandhi Gimnázium történetének gerincét adják. Részletesebben szólok a Csorba Győző Baranya Megyei Könyvtár Kisebbségi Tájékoztatójának létrejöttéről is.

Vizsgálatom a klasszikus értelemben vett tartalomelemzés és az értelmező szövegfeldolgozás kombinációjára épül: a cikkekben érintett, a kutatás szempontjából releváns témák és állítások gyakoriságából, másfelől a szövegek által közvetített explicit és implicit üzenetek alapján kísérem meg a sajtó által közvetített „Gandhi történetet” összegezni.

### **2.1.1. Elsődleges források**

Az országos minőségi napilapokként ismert sajtóorgánumok a rendszerváltást követő években számos vargabetűt írtak le. A klasszikusan „négy nagy”-ként emlegetett

napilap olvasottság (1. táblázat) és példányszám (2. táblázat) sorrendben a Népszabadság, a Magyar Nemzet, a Magyar Hírlap és a Népszava.

| Lap           | 1995 | 2002 |
|---------------|------|------|
| Népszabadság  | 836  | 671  |
| Magyar Nemzet | 106  | 248  |
| Magyar Hírlap | 173  | 139  |
| Népszava      | 173  | 109  |

1. táblázat: Országos politikai napilapok olvasottság szerint (ezer fő)  
(Juhász 2003)

| Lap           | 1989 | 1991 | 1993 | 1995 | 2000 | 2002 |
|---------------|------|------|------|------|------|------|
| Népszabadság  | 460  | 327  | 305  | 285  | 203  | 195  |
| Magyar Nemzet | 132  | 121  | 55   | 50   | 68   | 90   |
| Magyar Hírlap | 107  | 78   | 65   | 62   | 40   | 37   |
| Népszava      | 222  | 181  | 102  | 100  | 39   | 30   |

2. táblázat: Országos politikai napilapok példányszáma\* (ezer példányban)

<http://elib.kkf.hu/hungary/magyar/media/HUNmenu.htm> (2009. 05 24.)

A *Népszabadság*, mely a rendszerváltás előtt a Magyar Szocialista Munkáspárt lapja volt, napjainkig a legolvasottabb minőségi politikai lap, irányvonalát tekintve baloldali szellemiségűnek nevezhető. A szintén baloldali *Népszava*, mely mára a legkisebb példányszámú politikai napilappá zsugorodott, a rendszerváltás előtt a magyar szakszervezetek lapjaként volt ismert.

1990 előtt a *Magyar Hírlap* a kormány félhivatalos lapjának volt tekinthető, a rendszerváltást követően liberális profilt vett, a második Gyurcsány kormány idején átmenetileg megszűnt, majd tulajdonosváltás következtében konzervatív színezetűvé



alakult. A *Magyar Nemzet* a Hazafias Népfront (az állampárton kívüliek integrálására létrehozott szervezet) lapjaként a haladó értelmiség hivatalos lapja volt, a kicsit másként, de a szocialista rendszer számára még elfogadható módon gondolkodókat, a rendszerben hívő reformereket tömörítette. 1989-90-től liberális hangvételt ütött meg, ám egy évtized elteltével, a Fidesz kormányzat égisze alatt radikális jobboldali színezetű lappá vált (Rádai 2004).

Napjainkra a „négyek” sorából a Népszabadság maradt a legolvasottabb médium, bár olvasóinak száma csökkenést mutat: 395 ezer fő átlag megjelenésenkénti olvasottság 2007 IV. és 2008 I. negyedéve közt, ami az előző negyedévi adatokhoz viszonyítva 25 ezerrel kevesebb olvasót jelent. A Magyar Nemzet olvasótáborá ugyanezen időszakban 34 ezerrel nőtt, így 2007 IV. és 2008 I. negyedéve közt 203 ezer főre tehető. A GFK Hungária–Szonda Ipsos felmérése (2008) a Magyar Hírlapot illetve a Népszavát nem is említi a legolvasottabb naponta megjelenő lapok sorában, míg a Dél-Dunántúl regionális napilapjaként ismert, vizsgálatom elsődleges forrásai közt jelentős szerepet kapó *Új Dunántúli Napló* rapid növekedést mutató, 2007 IV. és 2008 I. negyedéve közt 160 ezres közönséggel dicsekedhet.

E lapok online változatainak<sup>8</sup> archívumai kisebb-nagyobb mértékben segítik a kutatói munkát. A vizsgált napilapok gyűjteményei eltérőek időbeni elérhetőség és keresési lehetőség tekintetében egyaránt. A Népszabadság honlapja csupán 2008 januárjától ajánlja online archívumát, melyben összetett keresési lehetőség nem lehetséges. Ennél is korlátoltabb a Népszava régebbi számainak internetes elérhetősége. A lap 2004 januárjától árulja digitális archívumát, a világhálón csak az aktuális hét számai érhetőek el. Leghosszabb időintervallumban a Magyar Hírlap teszi lehetővé a webes kutatást a régebbi lapszámok között, 2000. januártól, bár az eredetileg nyomtatásban megjelent cikkek elérhető gyűjteménye nem teljes. A Magyar Nemzet online archívuma biztosítja a legösszetettebb és legmegbízhatóbb keresési lehetőségeket, a gyűjteményben 2004. áprilistól elérhetőek a lapszámok. Címszavas keresés célravezető az *Új Dunántúli Napló* internetes archív gyűjteményében is – a lapszámok 2002. januártól visszakereshetőek digitális formában.

---

<sup>8</sup> *Népszabadság* online: <http://www.nol.hu/index.html>; *Népszava* online: <http://www.nepszava.hu/>; *Magyar Nemzet* online: <http://www.mno.hu/>; *Magyar Hírlap* online: <http://www.magyarhirlap.hu/>; *Dunántúli Napló* online: <http://www.dunantulinaplo.hu/index.php> (2009. 08. 28.)

### **2.1.2. „Gandhis” másodlagos források**

Forrásaim között három olyan gyűjtemény is akad, melyek létrehozása a vizsgált intézmény mindenkori dolgozóinak érdeme. A gimnázium könyvtárában fellelhető releváns archív anyagot az ott dolgozók az iskola ideájának megszületésétől kezdve folyamatosan gyűjtik. E kollekciónban hazai lapokban megjelenő, az intézménnyel, annak dolgozóival, tanulóival, fenntartójával foglalkozó cikkek – illetve ezek fénymásolatai egy példányban lefűzve – érhetőek el. Az országos lapok tekintetében a gyűjtés valószínűsíthetően hiányos, főként a helyi lapok cikkeit fűzi csokorba; ám az 1992-1996 közti időszak sajtótermékeinek elemzése során szinte kizárólag a gyűjteményre támaszkodhat a kutató. A kollekción hivatkozásai, az összegyűjtött cikkek megjelenésének dátuma, helye (sajtótermék megnevezése) olykor hiányos, illetve téves, az oldalszámok nincsenek feltüntetve. Mindezen hiátusok ellenére a gyűjtemény jelentősége a téma iránt érdeklődők számára felbecsülhetetlen értékű, hiszen egyedülálló adatbázisként áll a kutatók rendelkezésére.

Témavezetőm, Dr. Orsós Anna a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének adjunktusa a gimnázium létrehozásának aktív résztvevője volt. Gyűjtése az iskolával és a roma/cigány oktatáspolitikával foglalkozó, különféle zsánerű lapok cikkeinek tárháza, melyben a kilencvenes évek elejétől napjainkig csemegézhet a kutató.

Sajtóorgánumok vonatkozó cikkeit feldolgozó munkámat segítette az a 2009. májusban létrejött weboldal, melynek célja, hogy a Gandhi Gimnáziumban ekkor lezajlott vezetőség-váltással kapcsolatos véleményeknek széleskörű nyilvánosságot biztosítson. E honlapon a témában megjelent nyomtatott, továbbá online elérhető cikkek gyűjteménye található.<sup>9</sup>

### **2.1.3. Kisebbségi Tájékoztató**

Másodlagos forrásaim közül a legteljesebb kollekción a Csorba Győző Baranya Megyei Könyvtár (BMK) Kisebbségi Tájékoztatója. A gyűjtemény létrejöttének körülményeiről Surján Miklóssal, a tájékoztató szellemi atyjával készült interjúm alapján számolok be:

A BMK az 1970-es évek végétől kezdve vett részt a Baranyában élő kisebbségek könyvtári ellátásában, s a kilencvenes évek közepén az intézmény újabb kisebbségi

---

<sup>9</sup> <http://gandhi-forum.blogspot.com> (2009. 06 30.)

vonatkozású feladatokat is kapott. A Baranya Megyei Közgyűlés Kisebbségi és Etnikai Bizottsága kezdeményezte, hogy a könyvtár vállalja fel a megyében folyó kisebbségi kutatás támogatását. Az intézmény örült a feladatnak, egyrészt mert ők maguk is meg voltak győződve szükségességéről, másrészt azért, mert megvalósítása rangos szakmai kihívást jelentett számukra. Mire megszületett a kisebbségek helyzetével foglalkozó 172/1995. (XI.4.) határozat, amelyben többek között a könyvtár megbízást kapott a kisebbségi kutatócentrumi feladatok ellátására, a könyvtár munkatársainak már többé-kevésbé kialakult elképzelései voltak a megvalósítandó feladatokról, az új szolgáltatásokról.

A szervezési munkák 1996 elején indultak. Nem kellett mindent előlről kezdeni, hiszen a BMK-ban addig is folyt helyismereti tevékenység. Így a baranyai kisebbségekre vonatkozó dokumentumok jó része már a könyvtárosok rendelkezésére állt, mivel több tíz ezer bibliográfiai adatot gyűjtöttek az elmúlt évtizedek során folyóirat- és hírlapcikkekről.

Legfontosabb megvalósítandó célként az adatbázis-építés megindítását, illetve minél gyorsabb gyarapítását tűzték ki, ezt 1997. január 1-jével kezdték meg. Szándékuk az volt, hogy ettől az időponttól bekerüljön az adatbázisba a baranyai kisebbségekkel foglalkozó minden cikk, tanulmány és könyv, a tanulmánykötetek természetesen analitikusan feltárva. Különös figyelmet szenteltek a helyi időszaki kiadványok (például községi, egyesületi híradók) kisebbségekkel foglalkozó cikkei összegyűjtésének, feltételezésük szerint ugyanis az Országos Idegennyelvű Könyvtárnak, a kurrens nemzetiségi bibliográfia szerkesztőjének erre alig van lehetősége. Adatbázisukat a fenti időpont előtt megjelent kiadványok és kéziratok adataival is gyarapították, elsősorban a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézetében, illetve jogelődjén 1990-ig készült kisebbségi vonatkozású szakdolgozatok bibliográfiai leírását rögzítették.

Tevékenységükben a szétsugárzó tájékoztatásra helyezték a hangsúlyt. A Baranyában működő kisebbségi önkormányzatok, kisebbségi egyesületek, a megyei és települési önkormányzatok képviselői és tisztségviselői, a megye országgyűlési képviselői, könyvtárak, levéltárak, kisebbségi oktatási intézmények, a kisebbségkutatók és a média érdeklődésére számítva 1997. február 1-jén megjelent a *Kisebbségek Baranyában: Tájékoztató a kisebbségekről általában, valamint a Baranya megyei kisebbségekkel foglalkozó sajtóközleményekről, cikkekről, könyvekről* című havi jegyzék első száma. Ettől kezdve folyamatosan elérhető a kiadvány, melynek egy-egy füzetében

általában 70-100 tételt regisztrálnak. Minden olyan kisebbség irodalmát közlik, amelynek van önkormányzata Baranya megyében (bolgárok, cigányok, görögök, horvátok, lengyelek, németek, szerbek).

Tájékoztatójuk a teljesség szándékával tartalmazza a hazai országos és helyi lapokban, folyóiratokban, kisebbségi kiadványokban megjelent, a baranyai kisebbségekre vonatkozó cikkek, tanulmányok, továbbá önálló kötetek bibliográfiai leírásait. A gyűjteményes köteteket analitikusan is feltárják. Ugyancsak közlik a kisebbségek helyzetével általában foglalkozó fontosabb cikkek, közlemények adatait is. A leírásokhoz csatlakozóan rövid magyar nyelvű annotáció készül, így a jegyzék használói könnyen tájékozódhatnak arról, hogy valamely kisebbséggel kapcsolatban milyen írások láttak napvilágot valamely évben vagy hónapban.

E szolgáltatásukkal komoly segítséget nyújtanak mindazoknak – nemzetiségi középiskolák tanulói, szakdolgozatukat író egyetemisták, helytörténészek, családkutatók, s jelen értekezés szerzője is –, akiknek amúgy csupán korlátolt ideje vagy lehetősége lenne arra, hogy újságok, folyóiratok tucatjait nézzék át rendszeresen, annak érdekében, hogy tájékozódjanak az egyes kisebbségek helyzetéről, problémáiról.

A kiadvány elektronikusan is elérhető a könyvtár honlapjáról<sup>10</sup> kéthavi periodicitásban; s mivel a közlemények pdf formátumban kerülnek feltöltésre, e dokumentumokban keresési lehetőség is biztosított a kutatók számára.

## **2.2. A felnőttoktatási tagozat vizsgálatokor használt módszerek**

Az értekezésem hetedik. fejezetében tárgyalt kutatás műfaja empirikus vizsgálat, konklúzióra irányuló alkalmazott kutatás. Megalkotása során tanulmányoztam a téma szakirodalmát pedagógiai és szociológiai tárgyú folyóiratokban, valamint a világhálón (3.4; 3.5; 3.6; 3.7. fejezetek). Felhasználtam a csoportos írásbeli kikérdezés kérdőíves módszerét a vizsgált tagozat 2007-ben érettségi vizsgára jelentkezett diákjainak körében, s interjúkat készítettem a már végzett évfolyamok tanulóival, illetve a képzésben tevékenykedő pedagógusokkal (Dezső 2007). Az általam szerkesztett és alkalmazott kérdőív és az interjúkérdések bemutatása a disszertáció 2. és 3. mellékletében érhető el.

---

<sup>10</sup> [http://www.baralib.hu/baralib/kisebbségi\\_tajekoztato.php](http://www.baralib.hu/baralib/kisebbségi_tajekoztato.php) (2009. 04. 20.)

### 2.2.1. A kérdőíves vizsgálat

Az írásbeli kikérdezés kérdőíves módszerét azért választottam vizsgálatom egyik eszközéül (2007. január), mert úgy véltem, ily módon a képzésben résztvevő végzős hallgatók legtöbbször sikerül elérnem. Bár a vizsgáltak körének száma összességében nem éri el az ötven főt, az induló intézményi tagozatról így is képet ad. Az esti és a levelezős képzési formáról egyaránt 24-24 fő vállalta a kérdőívek kitöltését, ez az esti képzésben 92,31%-os, a levelező képzésben 100%-os reprezentációt jelent. A kapott eredmények így összesen a két képzésben tanulók 96%-ának véleményét tükrözik.

#### 2.2.1.1. A kérdőívek feldolgozásának menete

A kérdőíveket a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatának esti és levelező tagozatos, utolsó éves tanulócsoportjainak tagjai töltötték ki. Az esti tagozatos diákokat személyesen kértem fel a munkára, a levelező tagozatosokat egy tagozaton oktató pedagógus vonta be a kutatásba. Mindketten a 2006/2007. tanév félévi írásbeli vizsgái után tettük ezt meg, mivel ebben az időpontban láttuk biztosítottnak a vizsgálandók egyidejű elérését a lehető legnagyobb számban.

A kapott adatokat az SPSS 14.0 for Windows Evaluation Version program segítségével dolgoztam fel. A kérdőíveket először a kérdezett csoportok szerint szétválogattam, majd az egyes csoportok által adott válaszokat egy Office Excel 2003 fájlban kódoltam. Az ily módon nyert mátrixot a fenti program segítségével értékeltem.<sup>11</sup>

Egyes kérdésekre nem kaptam minden kérdezettől választ, ezekben az esetekben az elemzéskor jeleztem, hogy az amúgy 48 fő=100% arány hogyan változott, s igyekeztem megvizsgálni a válaszok elmaradásának okát is. Ez utóbbit azért tartottam szükségszerűnek, mert a levont következtetések későbbi kutatások esetleges buktatóit mutathatják meg. A nem értékelhető válaszokat a százalékos feldolgozás arányszámainál minden egyes esetben figyelembe vettem, azaz a megadott százalékok az „értékelhető válaszok=100%” séma alapján kerültek értelmezésre.

---

<sup>11</sup> Vizsgálatomat tanulmány formájában is közöltem (Dezső 2008b), lektori javaslatra (Kozma Tamás) a szoftver segítségével kapott táblázatokat a vizsgáltak körének alacsony elemszáma miatt nem közöltem, s e tanácsot figyelembe véve értekezésem 7. fejezetében is elhagyom.

A kapott eredményeket – amennyiben lehetséges volt – összevettem a releváns országos adatokkal (Mayer 2007), és megvizsgáltam, hogy az általam felállított hipotézis (pedagógiai innováció és társadalmi integráció kapcsolata) az ily módon nyert mutatók alapján beigazolódott-e.

#### 2.2.1.2. A kérdőív általános jellemzői

Metodikai jellemzőit tekintve elmondható, hogy a 2. mellékeltben található kérdőív 27 kérdésből áll. A kérdések típusaikat tekintve zárt, egyszerű kiegészítéses illetve nyílt kérdések. A nyílt kérdések nem esszé típusúak, a kérdezetteknek csupán számadatokat kellett megadniuk. Egy ilyen jellegű kérdés szerepel a kérdéssoron – az első. Egyszerű kiegészítéses kérdés opcionálisan hat, – a 13., 14., 17., 18., 19. és a 27. – s e kérdések feleletválasztásos jellegűek is egyben. Zárt, feleletválasztásos kérdés egyértelműen 20 szerepel a kérdéslistán. A 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 15., 16., 20., 21., 22., 23., 24., 25. és a 26. – ez a típus a legjellemzőbb az általam összeállított kérdőívre. A kérdések megfogalmazásakor tegező hangvételt ütöttem meg, ugyanis az általam feltételezett (tradicionális roma/cigány) célközösség köreiben ez jelenti a nyelvi normát.

A kérdéssor jellemzői a kérdések tartalmi feloszthatósága szerint az alábbiaknak megfelelően alakul. Tizenegy kérdés a tanulók általános szociológiai adataira vonatkozik (az 1., 2., 4., 5., 6., 8., 9., 10., 11., 12. és a 13.). Ezek a születési évre, nemre, általános iskolai tanulmányokra, nettó havi jövedelemre, egy főre jutó havi jövedelemre, munkakör jellegére vonatkoznak.

Hét kérdés vonatkozik a gimnáziumi tanulmányokkal kapcsolatos körülményekre. A 3. (képzés jellege), 7. (melyik tanévben kezdted meg tanulmányaidat a Gandhi Gimnázium Felnőttoktatási Tagozatán), a 14. (tanulmányok motivációja), a 17. (honnan értesültél a Gandhi Gimnáziumban folyó felnőttoktatásról) és a 18. (miért éppen ezt az iskolát választottad az érettségit kínáló képzések közül).

Két kérdés az érettségi vizsgával összefüggésben a kérdezettek jövőbeli elképzeléseit vizsgálja: munkakörben várható változások (15. kérdés), továbbtanulási elképzelések (16. kérdés). A fennmaradó kilenc kérdés (19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., és a 27.) a kérdezettek előítéletességére, társadalmi integrációban lehetséges személyes részvételére vonatkozik.

## 2.2.2. Interjúk a felnőttoktatási tagozaton

A kérdőíves kutatás kiegészítése, pontosabb információk megismerése érdekében a félig strukturált egyéni és páros lágy interjú technikáját is alkalmaztam (Dezső 2008d). A Gandhi Gimnázium Felnőttoktatási Tagozatának társadalmi integrációban betöltött szerepét és a tagozaton alkalmazott pedagógiai módszereket vizsgáló interjúkat 2006. november és 2007. március között készítettem.

Az interjúk lebonyolításához részletes kérdéslistát állítottam össze (2. melléklet), mely során igyekeztem logikus szerkezetet felépíteni, átfedéseket elkerülni, kiemelni a lényeges kérdésköröket. Bár felkészültem a sematikus, félrehúzó válaszokra is, ezek jellemzően elmaradtak.

Törekedtem az egyes interjúk időtartalmát megbecsülni (kb. 40 perc/alkalom), mivel minden egyes interjúalanyomat fontosnak tartottam erről tájékoztatni az interjúfelkéréskor. Erre csakúgy, mint az egyes találkozások időpontjának és helyszínének egyeztetésére személyesen, telefonon, illetve elektronikus levélben került sor.

A felkéréskor történt bemutatkozásakor csaknem minden célszemély pozitívan reagált, hiszen egykor mindegyikükkel szakmai, illetve tanár-diák kapcsolatban voltam. Igyekeztem kutatásom témáját az általam elégségesnek vélt szinten ismertetni a megkeresettek bizalmának megnyerése céljából, amit egy kivételtől eltekintve sikerült is elérnem. Az interjút nem vállaló személy rezisztenciáját azzal indokolta, hogy nem szeretne saját élményeiről beszélni, s emellett időhiányra hivatkozott. Volt osztálytársai megítélése szerint ez a hölgy roma származása miatt érzett szégyenből nem kívánt részt venni a vizsgálatban.

Az interjúk helyszíne minden esetben lakásom volt, egy alkalommal az információs és kommunikációs technika segítségével, Skype-on keresztül történt – az ekkor kapott információkat jegyzeteltem. A kész kérdéslisták alkalmazása mentén törekedtem a beszélgetések irányítására, igazodva a kérdezett egyéniségéhez, ugyanakkor hagyván kibontakozni interjúalanyomat. Igyekeztem az érzékeny témák kezelését keresztkérdések feltevésével, visszakérdezésekkel, az adott szituáció több oldalról történő megvilágításával megoldani, szembesíteni interjúalanyaimat az ellentmondásokkal. Szükség esetén utólag is rákérdeztem a pontatlannak vélt információkra.

A beszélgetéseket diktafon segítségével audio kazettákra rögzítettem, leírásukat nem találtam szükségesnek. Az elemzés kivitelezését megelőzően a hangfelvételeket

meghallgattam, és különböző kérdéscsoportok mentén a vizsgálatom szempontjából releváns információkat lejegyeztem. Kutatási tanulság számomra, hogy a jövőben nagyobb figyelmet kell szentelnem a technikai jellegű kérdéseknek. Az elkészült felvételek egy része ugyanis rendkívül rosszul sikerült, több helyen nehezen érthető, egyes részeknél teljesen lejegyezhetetlen – azaz elveszett a kapott információanyag bizonyos hányada (megítélésem szerint mintegy 10%-a). A tanároknak és volt diákoknak feltett azonos jellegű kérdések kontroll céllal szerepeltek a beszélgetésekben, ellentmondásokat azonban ily módon sem tapasztaltam.



### 3. Alapvető háttérismeretek, fogalomkörök

E fejezet alapvető célja, hogy összegezze azokat az információkat, fogalmakat, kulcskérdéseket, melyek kutatásom értelmezéséhez alapvetően szükségesek, s annak háttérét adják. Csupán vázlatosan törekszem ezen értelmezési keretek tisztázására, mivel a tárgyalt témák mindegyike akár önálló tudományos értekezés tárgyát is képezheti.

#### 3.1. Cigányság: etnikum, nemzetiség, kultúra?

E témakör legfontosabb, s máig tisztázatlan pontja, antagonisztikus módon ugyanakkor alapja is, hogy valójában kik tekinthetők ezen önmagában is heterogén csoport reprezentánsainak. Ladányi és Szelényi (2001) megkísérli ugyan e kérdés tisztázását, az alapvető felvetés azonban több ponton eltérő megítélések alá eshet – azaz objektíven mérhetetlen. Az önidentifikáció megbízhatatlan, eseti statisztikai változó (Durst 2006; Eriksen 2008:51), ugyanakkor a társadalmi környezet vélekedése alapján hozott besorolás személyiségi jogokat sérthet. Kihívást jelent a témában publikálók számára a vizsgáltak körének meghatározásán túl a referenciák valódi relevanciájának meghatározása is (Ries 2008).

A magyarországi romák/cigányok lélekszámáról a rendszerváltozást követően készült felmérés során a származást Kemény és kutatótársai (1997) 1993/94-ben annak alapján határozták meg, hogy a nem roma környezet kiket tekint ezen etnikumhoz tartozónak. Eszerint 1993/94-ben az össznépeség mintegy 5%-át kitevő több mint 500 ezer főt sorolhatunk ehhez a népcsoporthoz. Hivatalosan (KSH 2002) a Magyarországon élő romák/cigányok száma 190 ezer, becsült számuk különböző kutatók szerint 400-600 ezer fő. Babusik (2007) 620 ezer fős etnikumról beszél; az 1993-ban született 116 ezer gyermekből 13 823 tartozik ezen kisebbséghez, ami az adott generációra vetítve csaknem 12%-os reprezentációt jelent (Vajda 1997).

Jellemző a témával foglalkozó közbeszédben, hogy összekeveredik egy etnikai<sup>12</sup> és egy szociális kérdés, hiszen az érintettek jelentős hányada társadalmunkban marginális helyet foglal el. A cigánysággal összefüggésben napjainkban leginkább

---

<sup>12</sup> Bár az etnikum terminus a közbeszédben erős pejoratív konotációt hordoz, dolgozatomban a kifejezést annak eredeti, nukleáris tartalmával értelmezem.

kutatott területek a demográfiai, szociális, egészségügyi helyzet, az iskolázottság, a területi elhelyezkedés, valamint a munkaerő-piaci sajátosságok. E mutatókat röviden jellemezve Babusik (2007) gondolatvezetése mentén elmondható, hogy a roma/cigány nemzetiségűek korösszetétele a többségi társadalométól eltérő szerkezetet mutat, mivel viszonylag magas a termékenysége és a halandósága, átlagéletkora azonban tíz évvel rövidebb, mint a többségi társadalomé. A jellemzően rossz egészségügyi mutatók a szegénységfaktor következményei – bár e tekintetben a nevezett etnikumon belül akár hússzoros jövedelmi különbség is kimutatható –, a településszerkezeti sajátosságokkal, hátrányokkal összefüggésben pedig szignifikáns a munkanélküliek aránya. Jelentős részük „mélyen a létminimum alatt él, iskolázatlanok, szakképzetlenek. Érdekvédelmi és kulturális szervezeteik, önkormányzataik egyedül képtelenek megoldani a problémáikat. Szegénységük újratermelődik” (Koltai 1999).

E sajátos szociális helyzet okozza azt a dilemmát, mellyel a mindenkori, cigányságot érintő szakpolitikák megfogalmazásakor szembesülnek a honatyák: szegénységpolitikát vagy cigánypolitikát folytassanak-e a cigányság helyzetének javítására irányuló intézkedések artikulálásakor. Bár hosszú távú célként megfogalmazódott, hogy a roma kisebbség esetében a szociális és kisebbségpolitikai intézkedések egyértelműen elkülöníthetőek legyenek, az eddigi gyakorlat mindezidáig nem igazolta vissza sikeresen az e törekvésre irányuló megoldásokat (Pulay–Benkő 2008).

Hasonló módon merül fel a cigányság kultúrájának vizsgálata is: etnikus vagy szegénységi kultúráról beszélhetünk-e a roma kisebbség esetében (Szuhay 1999). Véleményem szerint e kérdés mindkét értelmezés elemeit magában foglalja, hiszen nemzeti kultúra percepciónk soha nem tökéletes. Egy alföldi tanyavilágban felnőtt magyar személy és egy dunántúli nagyváros reprezentánsa egyaránt a magyar kultúra hordozói a külső szemlélő számára, holott – bár egy nyelvet beszélnek –, mentális konstrukcióik, szokásaik, világlátásuk, szocializációjuk mássága következtében minden bizonnyal jelentős eltéréseket mutat. Eriksen (2008) a Szuhay (1999) által felvetett kérdés artikulálódását azzal indokolja, hogy az etnikai csoport és más – például társadalmi – csoportok közötti határ igen képlékeny, bizonytalan.

Létezik olyan értelmezés is, miszerint a cigányság évszázadokon keresztül – a jelenlétüket többnyire negatívumként megfogalmazó többségi társadalmi kritika ellenére – folyamatosan újrakonstruálja helyét, szerepét az öreg kontinens egyes – 19. századi értelemben vett – nemzetállamaiban, illetve napjaink folyamatosan bővülő

európai uniós terében. Minta számukra az Amerikai Egyesült Államokban élő cigányság helyzete lehet,<sup>13</sup> akik abban különböznek a világ más tájain élő roma/cigány népességtől, hogy sikeresen magukévá tették az életük színteréül szolgáló ország társadalmi és kulturális környezetét; ugyanakkor tudatosan képviselnek egy sajátos cigány világnézetet, fenntartva ezáltal határozottan körvonalazható identitásukat. Mindemellett nem kevésbé amerikaiak, mint cigányok, hiszen e két identitás számukra nem egymást kizáró valóság, hanem kölcsönösen gazdagabbá tévő értékek tárháza (Silverman 1988: 274). Erdős (1993:151-152) e modellt, a poliidentitást a társadalmi- és népcsoportok többirányú mobilitásából fakadó jelenségként írja le, ugyanakkor figyelmeztet: a szociális kategorizáció következtében az alárendelt társadalmi csoportok így is durva intolerancia, diszkrimináció áldozatai.

### **3.2. A magyarországi cigányság heterogenitása**

A magyarországi cigány csoportok önmagukat részben romának (oláh cigányok), részben cigánynak (romungrók, beások) nevezik (Pálmainé 2006) – különböző okokból kifolyólag kinek-kinek más kifejezés elfogadható. Bár a többségi társadalom jellemzően homogén csoportként értelmezi a magyarországi roma/cigány közösségeket, az érintettek három jól elkülöníthető kisebb csoport – melyek további alcsoportokra bonthatóak – tagjaiként identifikálják önmagukat. E csoportok többségi társadalomtól való önmeghatározásuk során rendelkeznek ugyan egységes „mi tudattal” (Kis-Bogdán 2008:177), azonban kétség kívül számon tartják az egymástól eltérő, akár több évszázados kulturális és nyelvi különbségeket.

Az e kisebbség alcsoportjaira vonatkozó sztereotípiák aktiválásában a csoporttagok nyelvhasználata, nyelvi attitűdjei igen fontos szerepet játszanak. A magyarországi cigányság 71%-a magyar; 21%-a romani, és 8%-a beás anyanyelvű (Kemény 1974:65), azaz nyelvi szempontból sem homogén kisebbséget jelent.<sup>14</sup>

Az előkelőbb társadalmi státuszt hagyományosan a romungrók és az oláh cigányok deklarálhatták. A romungrók – akik valaha a romani kárpáti cigány nyelvjárását beszélték, de napjainkra többségük átment a nyelvcserre folyamatán –

---

<sup>13</sup> Amennyiben az Egyesült Államok „történelmietlenségével” együtt mintaként értelmezhető Európában.

<sup>14</sup>A Második Világháborút követően Erdős Kamill cigányság kutatásai egy részletezőbb, etnikai-törzsi tipológiát ismertettek (Dupcsik 2009: 157-158). E leírás kategóriáinak használata disszertációmban aprólékosságából adódóan irreleváns. Erdős leírása a beás cigányok tekintetében pontatlan (v.ö. Pálmainé 2006).

magukat magyar cigánynak, zenész, vagy muzsikus cigánynak mondják, az ő köreiből kerülnek ki ugyanis elsősorban a főként Budapesten és környékén élő zenész cigányok (Landauer 2004:16-17). Az oláh cigányok által beszélt lovári a romani nyelv más dialektusainál jóval mobilisabb. Ez a dialektus rendelkezik a legfejlettebb és – az új képzők, szavak kialakulását tekintve – a legproduktívabb nyelvtani rendszerrel. Produktivitásának és rendkívüli nyelvi erejének köszönhetően a nyolcvanas-kilencvenes években kibontakozó cigány irodalom is e nyelvjárásra épült. A romani dialektusban e csoport önmeghatározása *chacho rom*, azaz „az igazi cigány”, mely terminus szintén az oláh cigányok magas presztízst mutatja.

A ma beszélt beás nyelv különböző dialektusai (árgyelán, muncsán, ticsán) az archaikus román gyökereihez kapcsolódnak. Az ezen dialektust beszélő csoportok hagyományosan a teknővájó, kosárfonó és egyéb népi mesterségeket folytató cigányok. Nyelvükben a romani nyelven férfi-férj-ember/férfiak-férjek-emberek jelentéssel bíró *rom/roma* kifejezések nem fordulnak elő, számukra nem megragadható jelentésűek, ezért önmagukat elsősorban cigányként aposztrofálják. A cigány kifejezés a görög *athiganos* – „kitaszított” jelentésű – szó származéka, mely fellelhető a román (*țigan*), cseh (*cikan*), német (*Zigeuner*) francia (*tzigane, tsigane*), olasz (*zingaro*) és török (*çingene*) nyelvekben is (Pálmáiné 2006).

Antropológusok számára evidencia, hogy az „etnikai kisebbségek semmivel sem homogénebbek, mint az emberek más kategóriái, vagyis a kisebbség tagjai is vallhatnak teljesen különböző nézeteket és értékeket” (Eriksen 2008: 199). Ez a megközelítés a magyarországi cigányságra vonatkozóan a politikai döntéshozatal és a közvélekedés szintjén úgy tűnik, napjainkban még nem bír erős képviseléssel.

### **3.3. Kis magyar társadalmi kórkép**

Az ezredfordulót követő sajátos magyar valóság szociális kórképének felvázolása azért fontos eleme az általam lefolytatott vizsgálatoknak, mert azok aktuális társadalmi terét világítják meg (Dezső 2008c). Az alábbiakban néhány olyan meghatározó jelentőségű mutató összegzésére törekszem, melyek mai magyar társadalmunkat jellemzik, s benne az egyenlőtlenségek forrásait jelentik. Áttekintem a roma/cigány kisebbség jellemző jegyeit az oktatásügyben kimutatható tendenciák alapján, felvázolom a legszignifikánsabb oktatási egyenlőtlenségeket. Vázlatos képet kívánok adni arról a

társadalomról, melyben élünk, mai magyar valóságunk néhány főbb jellemzőjének (társadalomszerkezet, foglalkoztatottság és munkanélküliség, népesedési viszonyok, regionális jellemzők) rövid bemutatására törekszem.<sup>15</sup>

Egy a TÁRKI kutatói által 2003 őszén 2335 háztartás bevonásával végzett háztartási monitorvizsgálat (Jenei 2004) eredményei alapján elmondható, hogy a rendszerváltozás óta eltelt időszak jelentős változásaihoz képest mára stabilizálódni látszik társadalmunk osztályszerkezete. A felmérés megállapítja, hogy napjaink Magyarországon öt jól elkülönülő társadalmi rétegről beszélhetünk: a társadalom 3%-a tartozik az elit kategóriába, 8,1% a felső középosztály, 30,8% a középosztály soraiba. A munkásosztály a legszélesebb réteget képezi, ez 37,8%-ot jelent. A társadalom legalján található 20%-os réteg jellemzően az államtól való függőségben él. Különös figyelmet érdemel, hogy a két alsó réteg közötti határ rendkívül jelentős, nehezen átjárható, így a legrosszabb helyzetben lévők felzárkózása komoly kihívást jelent.

Jenei (2004) kitér a jövedelmi egyenlőtlenségek mértékére (a társadalom legfelső ötödének jövedelme osztva a legalsó ötöd jövedelmével) is, melynek értelmében nemzetközi összehasonlításban a közepes egyenlőtlenséggel jellemezhető országok közé tartozunk. A 2003-as adatok értelmében a legnagyobb jövedelmű csoportok 8,4-szer annyit kerestek, mint a legalsóbbak. A roma családok csupán az átlagjövedelem felét keresik.

A „FigyelőNet” nevű internetes portál 2007. november 8-ai közlése szerint (Minden negyedik... 2007) napjainkban Magyarországon minden negyedik család a létminimum alatt él. Az Magyar Távirati Iroda e honlapon arról tudósít, hogy „a Magyar Szegénységellenes Hálózat monitoring jelentése szerint a szegénység aránya Magyarországon az összes háztartásoknál 28%, az összes gyermekes háztartásoknál 41%”. A jelentés alapjául szolgáló, 2007 nyarán végzett felmérés legfőbb megállapításai azt mutatják, hogy a szegény családok döntő többsége bevételeinek jelentős részét, szinte egészét gyermekeik nevelésére, illetve a legelemibb szükségleteik fedezésére kénytelenek fordítani; s ezek a családoknak se tartalék pénzzel, se jövőképpel nem rendelkeznek.

2007. május-júliusában hazánkban a foglalkoztatottak száma 3 millió 949 ezer, a munkanélkülieké 297 ezer fő volt, ami 7,0%-os munkanélküliségi rátát jelent (KSH

---

<sup>15</sup> Az itt felvázolt kép a 2008-as világgazdasági válságot megelőzően került ábrázolásra – az azóta eltelt időszakban a negatív tendenciák tovább fokozódtak.

2007). A vizsgált időszakban átlagosan a munkavállalási korúaknak 65,1%-a jelent meg a munkaerőpiacon, ugyanakkor napjainkban a cigány népesség 70%-a (!) gazdaságilag inaktív (Babusik 2007), azaz e területen az össztársadalmi ráta tízszerese jellemzi.

Hazánk aktuális népesedési viszonyaival kapcsolatban egy a KSH munkatársa által publikált tanulmány (Józan 2005) eredményei szolgálnak támpontul. Ennek értelmében 2005. január 1-jén Magyarország népessége 10 096 000 volt. Bár a pozitív vándorlási különbözet kedvezően hatott a tényleges fogyás mértékére, ez még így is megközelítette a 21 ezer főt 2004-ben. A demográfiai helyzet magyar sajátossága ugyanis, hogy a tartósan alacsony termékenységhez tartósan magas halandóság társul.

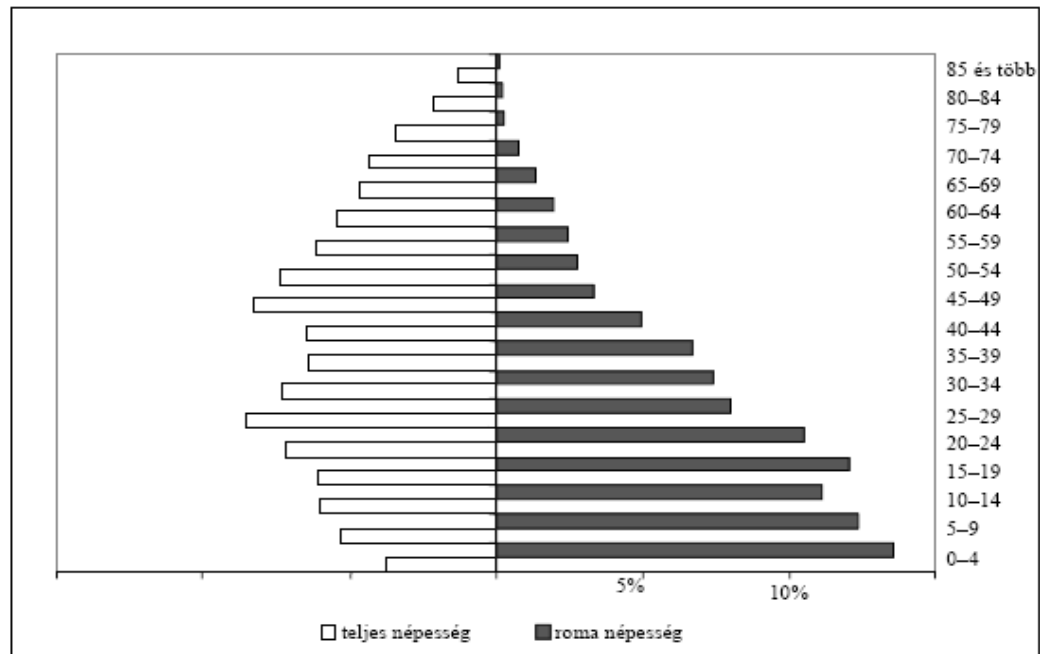
Az öregedési index (a 65 évesek és idősebbek részaránya összevetve a 0-14 évesek részarányával) megközelítőleg 100%. Ez azt jelenti, hogy 2004-ben lényegében azonos volt a 0-14 évesek és a 65 évesek és idősebbek száma. 2004-ben a férfiak születéskor várható élettartama 68,7 év, a nőké 77,1 év volt. Az idősek hányadának jelentős növekedése a munkaképes korúak részarányához képest jelentős gazdasági-társadalmi és politikai következményekkel jár.

Amint az 1. ábra adatai is mutatják, a roma népesség más demográfiai fejlődési szakaszban van, mint a többségi társadalom egésze, várható élettartama átlagosan tíz évvel rövidebb, mint a többségi népességé (Babusik 2007). A roma és többségi társadalom eltérő demográfiai szerkezete a két csoport között fennálló társadalmi egyenlőtlenségek egyik alapja.

A teljes termékenységi arány (TTA) az összlakosságot tekintve Magyarországon 2004-ben 1,28 volt (Józan 2005), ugyanakkor a roma népesség azonos mutatója 3,6 (Babusik 2007). Az egyszerű (nem bővített) utánpótlásához a TTA értékének legalább 2,10-nek kellene lennie. 2004-ben 95 ezer volt az élveszültek száma, 1000 lakosra mindössze 9,4 élveszületés jutott. 2004-ben 53 ezer terhességet szakítottak meg, minden 100 élveszületés mellett 56 terhesség-megszakítás történt (Józan 2005).

2004-ben 1000 lakosra mindössze 4,3 házasságkötés jutott. Tizenéves korban már alig kötnek házasságot: 2004-ben a férfiak házasságkötési gyakorisága a 30-34 éves korban, a nőké a 25-29 éves korban volt a legmagasabb. Az utóbbi évtizedben évente átlagosan 24 ezer házasságot bontottak fel, az 1000 lakosra jutó válások száma 2,2 és 2,5 között ingadozott – nemzetközi összehasonlításban ez közepesen magas gyakoriságnak felel meg. A házasságok mérlege egyre kedvezőtlenebb az egyre ritkábbá váló házasságkötések és gyakori válások miatt. Az özvegyülés és válás

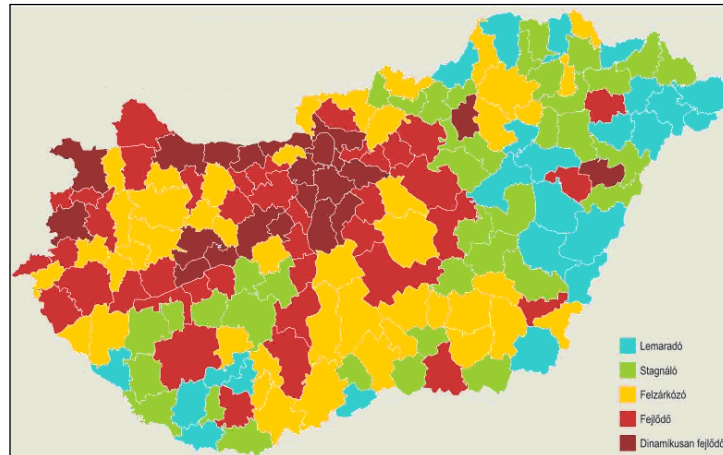
következtében megszűnő házasságok száma jóval meghaladja az új házasságkötések számát: 2004-ben közel 77 ezer házasság szűnt meg, s csupán 44 ezer új kötött. A házas népesség részaránya az 50%-ot sem éri el (Józan 2005).



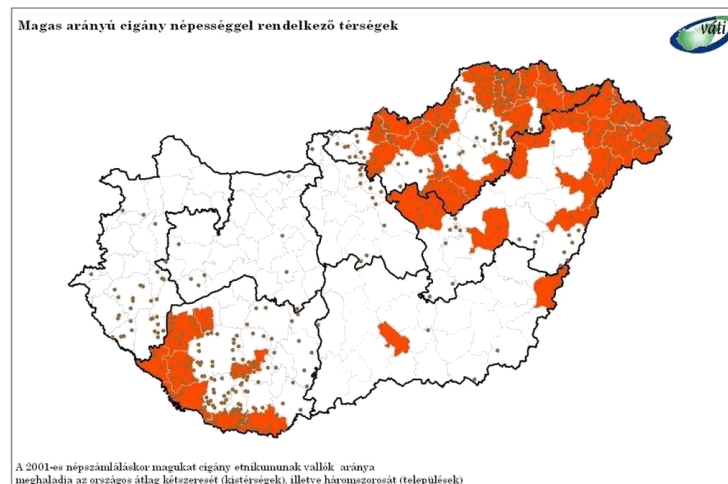
1. ábra: A népesség kormegoszlása (Babusik, 2007: 5)

A fentebb ismertetett általános társadalomkép részletezőbb áttekintése további összetevők vizsgálatát is kívánatosá teszi. Ezek közül talán a legszignifikánsabb a területi tagozódás, a regionális, kistérségi jellemzők. Amint a 2. és 3. ábra adatai is mutatják, a fejletlen, illetve igen fejletlen csoportba tartozó kistérségek az országnak éppen azon részein helyezkednek el, ahol a cigányság felülreprezentált a lakosság tekintetében (Babusik 2007; Cserti Csapó 2004). A legkedvezőtlenebb munkaerőpiaci statisztikákkal éppen azon országrészek jellemezhetők, ahol magas a cigány népesség száma és aránya az összlakossághoz képest. A hagyományosan rossz gazdasági szerkezettel és foglalkoztatási mutatókkal rendelkező kistérségekbe települtek be nem csupán a romák, hanem olyan társadalmi csoportok is, amelyek a jobban prosperáló térségekből kiszorultak, azokban nem találták meg helyüket, munkalehetőségeiket. Az ezekben a kistérségekben élő cigány népesség nagyobb része azon társadalmi csoportokhoz tartozik, akiknek alacsony az iskolai végzettsége, halmozottan hátrányos helyzetűek a gazdasági szervezetekkel, foglalkoztatókkal amúgy is gyéren ellátott területeken. Egy oda-vissza ható mechanizmust figyelhetünk meg tehát, hiszen e

kistérségek foglalkoztatási adatait a nagy számban ott élő esélytelen népesség is rontja. A hátrányos helyzetű, elmaradott, leszakadó térségek tehát csaknem lefedik a cigány népesség által lakott tájakat, a cigányság 50%-a az ország területének 15%-án él (Cserti Csapó 2004).



2. ábra: Kistérségek fejlettségi szintjei komplex mutatók alapján (Cserti Csapó 2004:6)



3. ábra: A magas arányú cigány/roma népesség a 2001. népszámlálás tükrében

<http://www.vati.hu/static/otk/img/roma.gif> (2010.03.05.)

A fent vázolt társadalomrajz nem tükröz egészséges képet. Bár a legtöbb marker esetében a roma/cigány lakosságra vonatkozó adatok a legijesztőbbek, koránt sem állíthatjuk, hogy a kihívást jelentő szegmensek kizárólag e népcsoportot érintik, össztársadalmi problémákra kell megoldást keresnünk, megoldást keresniük az érintett kormányzati szerveknek, a szakpolitikusoknak. Felmerül a kérdés, hogy egy beteg társadalom alkalmas lehet-e pozitív oktatáspolitikai célkitűzések



megvalósítására, hiszen a fenti körkép értelmében nem csupán az iskola tanulóinak jelentős része, hanem az ott dolgozó alkalmazottak, pedagógusok, s az intézményi partnerek, sőt maguk a politikai döntéshozók is szükségszerűen alanyai a leírt kórtörténetnek.

### **3.4. Társadalmi integráció – inklúzió**

Az inklúzió és az integráció a pedagógiai közbeszédben olykor egymáson túlmutató értelmezéseket kap. Arra, hogy a két fogalom szinonim értelemben is használható, jellemző példa egy a kutatásom tárgyát képező kisebbség helyzetét segíteni hivatott európai uniós program magyar és angol elnevezése: „roma integráció évtizede” illetve „decade of Roma inclusion”.

Az integráció és inklúzió értelmezésének lehetséges rokonítását több forrás is alátámasztja. Bocz (2002) megállapítja, valójában nem beszélhetünk az integráció egzakt és általánosan elfogadott jelentéstartalmáról. Összefoglalójából kiderül, hogy a fogalom használatának szociológiai értelemben is több megközelítése létezik: a United Nations Research Institute for Social Development munkatársai a társadalmi integráció alábbi lehetséges megközelítéseit emelik ki:

1. Egyenlő jogok és életlehetőségek biztosítása minden emberi lény számára;
2. Kölcsönös identifikáció, harmonikus interakciót és szolidaritást elősegítő tényező a társadalom minden szintjén;
3. Uniformizáltság;
4. Az emberi kapcsolatok egy létező strukturális mintája egy adott társadalomban.

Az első két értelmezésben a társadalmi integráció pozitív, a harmadikban negatív, a negyedikben semleges értékítélettel társul. Bocz (2002) a fentiekén túl idézi a fogalom cél- és eszköz szintű értelmezését, ahol a társadalmi integráció eszközként egy dinamikus folyamat, amely az egyformaság és különbözőség között egyensúlyoz, célként pedig bizonyíték arra, hogy mindenki számára van lehetőség a felemelkedésre.

Erős (1993:157) az integrációt a kényszerasszimiláció egyik, a poliidentitáson alapuló alternatívájaként jelöli meg, mely nézete szerint pozitív tartalmú, mivel a kettős vagy többszörös hovatartozás élményéhez pozitív gondolati tudatosítást illeszt. Varga

(2006:2) a társadalmi együttélés különböző stratégiáit értelmezi kisebbségi csoportokra vonatkoztatva, s ezek közt az asszimiláció – saját kultúra elvesztésével járó beolvadás –, az integráció – saját kultúra megtartási lehetősége mellett az együttélés megteremtése –, valamint az inklúzió – a sokszínűsége építő befogadó társadalmi környezet – körülhatárolható.

Ferge (1990) már a rendszerváltozás küszöbén felvázolja az akkori magyar társadalom egységét, integritását veszélyeztető folyamatokat. Felhívja a figyelmet a felerősödő munkanélküliség, szegényedés, faji előítéletek növekedésével járó veszélyekre, a szegregáltság, szegmentáltság kockázatára. Megállapítja, hogy az a fajta társadalomtudományi nézet, miszerint a rendszerintegrációhoz elegendő a különféle alrendszerek, intézmények működtetése, nem állja meg a helyét. A valódi integráltságot a csoport-identitások útján megvalósuló normatív integrációban látja megvalósíthatónak, ahol egyetértésen alapuló normák és értékek adják az adott társadalom összetartó erejét; következésképp az integráció hiánya a társadalom normateremtő képessége elégtelen voltának következménye.

Kiemeli, hogy az integrálással szemben a szegregálás „társadalomszervező elvei ellentétben vannak egy modern, polgári, politikai, gazdasági jogokra és szabadságokra épülő társadalomszervező elveivel”, ahol „olykor még a csoportok közötti fizikai találkozást is megnehezítik a szegregált, azaz csak egyik vagy másik csoport által használható intézmények” (Ferge 1990).

Nézete szerint az integráció hiánya a '90-es években kialakuló demokráciában leginkább a diktatúra alatt elfojtott egyenlőtlenségekből fakad. A neves szociológus felhívja a figyelmet a rendszerintegráló mechanizmusok hatásának jelentőségére, kiemelve a közszolgáltatásokat, s azon belül a közoktatás szerepét.

A Felnőttoktatási és -képzési lexikon (2002) meghatározásában „a társadalmi integráció nemcsak a különböző társadalmi rétegek, kisebbségek, izolált társadalmi csoportok oktatással/képzéssel történő integrálása, hanem olyan társadalmi koncepció, művelődéspolitikai program, amely felismeri, hogy az igazi demokratikus társadalom egyrészt csak a kulturális identitások megőrzése mellett, másrészt az oktatási-képzési szegmentumok megszüntetésével jöhet létre. ... A hátrányos helyzetűek tanításánál a célcsoportok átmeneti izolálása csak addig tarthat, ameddig esélyegyenlőségük megteremtése révén integrálásuk megtörténik”.

### 3.5. Esélyegyenlőség a hazai oktatásügyben

A roma/cigány társadalom és az iskola ellentmondásos viszonyának talán legfőbb releváns sajátossága, mely az érintettek oktatásügyben meglévő relatív sikertelenségének oka, hogy e közegeben a felnőttek iskolázottsága alacsony, s eredeti kultúrájukból hiányzik az írásbeliség (Forray–Hegedűs 2003:87). E sikertelenség azonban mindkét érintett fél szemszögéből eltérő értelmezést kap, hiszen az iskola szempontjából a roma/cigány gyerek az, aki „rendszerint problémás, nehezen nevelhető, fegyelmezetlen, aki nehezen alkalmazkodik az iskola rendszabályaihoz. A cigányok szempontjából viszont az iskola nem viselkedik adaptív módon, az általa közvetített tudás gazdasági és szociális téren egyaránt irrelevánsnak látszik” (Forray–Hegedűs 2003:95).

A közoktatás különböző szintjeit áttekintve (Forray 1999) azt láthatjuk, hogy a tárgyalt etnikum hátránya már az óvodáztatáskor kimutatható. Az óvoda a rendszertudat, az időkezelés, a rutinok elsajátításának terepe, azon készségek és képességek kibontakoztatásának színtere, melyek az iskolába lépés, az iskolaérettség előfeltételeit jelentik. Amennyiben a kisgyermek szülei ennek jelentőségét nem ismerik fel – s a fent idézetteket alapul véve, hogyan is lenne elvárható tőlük, hogy ezt tegyék –, a gyermek iskolai hátrányai már az arra felkészítő szakaszban megkezdődnek.

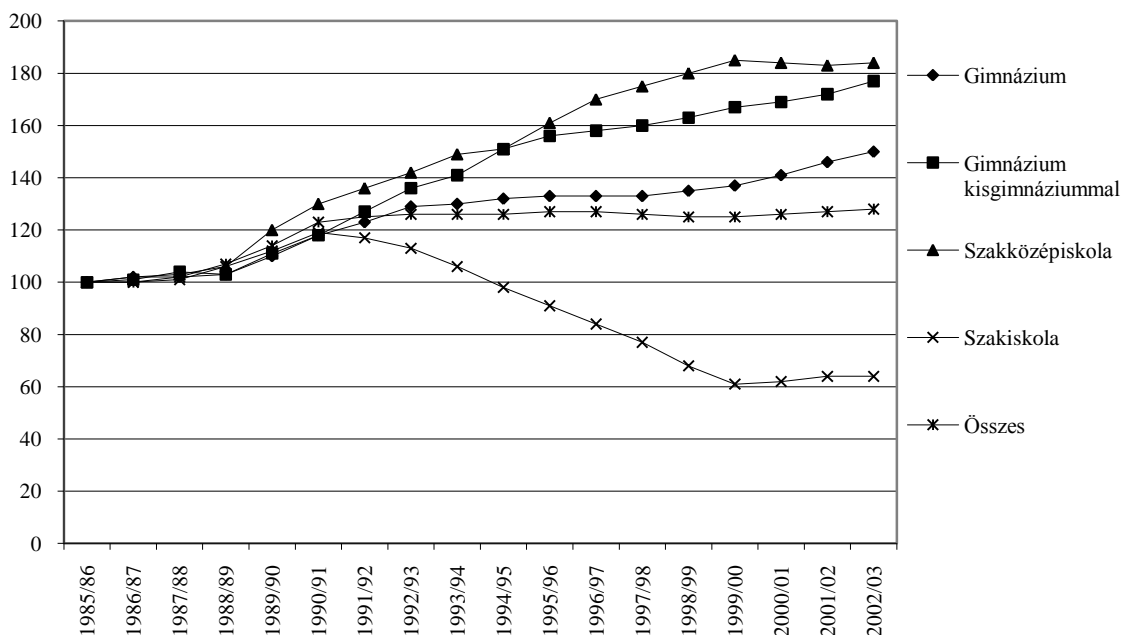
E gyermekek már a beiskolázáskor is kimutathatóan nagy arányban kerülnek „speciális iskolákba” (Radó 2007), s a pubertáskor idejére drasztikusan lecsökken a roma/cigány tanulók száma az általános iskolákban (Forray 1999). Akiknek mégis sikerül eljutniuk megközelítőleg a megfelelő korban a befejezett nyolcadik osztályig, azok többsége a szakképzésbe áramlik. Ez önmagában nem lenne probléma, hiszen egy hagyományos struktúrájú társadalomban szükség van a szakképzett munkaerőre, napjainkban azonban már közismert tény, hogy – nem csupán hazánkban, hanem világszerte a fejlett országokban mindenütt – a GDP jelentős részét a szolgáltatások adják, s azon szakmák megszerzése, melyeknek későbbi gyakorlása kedvező piaci státuszt biztosít, többnyire zárva marad a roma/cigány származású munkavállalók előtt.

Érettségig adó középiskolába – melynek jelentősége napjainkban a transzlációt figyelembe véve igen csak visszacsúszóban van, s munkaerő-piaci értékét tekintve egyre inkább a néhány évtizeddel ezelőtti befejezett nyolc általános iskolai osztály végzettséggel válik egyenértékűvé – a roma/cigány tanulóknak csupán csekély hányada

jut el: a cigányság oktatásán belül az egyik legneuralgikusabb pont a középiskolai továbbtanulás kérdése.

Az oktatási rendszer intézményi reformját tekintve megállapítható, hogy a különböző típusú közép fokú oktatási intézményekben tanulók száma 1992/1993-ig nőtt, azóta enyhén csökkenő tendenciát mutat. A gimnazisták és szakközépiskolások száma csaknem kétszeresére duzzadt, a szakiskolákban tanulóké pedig közel felére csökkent (v. ö. 4. ábra).

A közép fokon tanulók számának alakulása programonként, 1985/86-2001/02 (1985=100%)



4. ábra: Közép fokú oktatási intézmények Magyarországon 1985-2003 között (Lannert–Mártonfi 2003)

A 3. táblázat mutatói jelzik, hogy – amint azt dolgozatom bevezető fejezetében (1.2.) már hangsúlyoztam – míg 1993-ban a roma fiatalok 62%-a volt jelen az iskolarendszerben 18 évesen, ez az arány 2003-ban 44%-ra csökkent. Eközben az országos továbbtanulási arány 91%-ról 96%-ra nőtt, azaz 1993 és 2003 között megdöbbentő mértékben romlott a roma fiatalok továbbtanulási esélye, miközben az országos arányok javultak. A 3. táblázat és az 4. ábra együttes értelmezése rámutat a középiskolás korú cigány népesség szomorú valóságára: a leszakadás, a társadalmi különbségek újratermelődése nem szűnt meg, hanem növekvő tendenciát mutat a rendszerváltás óta.

| Népesség-<br>csoport/ év   | Elvégzi<br>a nyolc<br>osztályt<br>(%) | A korhossz egészéből              |                          |          | A nyolc osztályt végzettek közül  |                          |          |
|----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|----------|-----------------------------------|--------------------------|----------|
|                            |                                       | Továbbtanul az iskolatípusban (%) |                          |          | Továbbtanul az iskolatípusban (%) |                          |          |
|                            |                                       | Szakmunkásképző,<br>szakiskola    | Érettségít<br>adó iskola | összesen | Szakmunkásképző,<br>szakiskola    | Érettségít<br>adó iskola | összesen |
| <b>Romák<br/>1993</b>      | 68                                    | 33                                | 9                        | 42       | 49                                | 13                       | 62       |
| <b>Romák<br/>2003</b>      | 86                                    | 24                                | 14                       | 38       | 28                                | 16                       | 44       |
| <b>Országosan<br/>1993</b> | 96                                    | 39                                | 48                       | 87       | 41                                | 50                       | 91       |
| <b>Országosan<br/>2003</b> | 96                                    | 12                                | 80                       | 92       | 13                                | 83                       | 96       |

3. táblázat: Az 1993 végén illetve 2003 elején 16-17 éves (romák esetében 17-18 éves) korosztály továbbtanulási arányszámai (Ferge 2005)

Az érintettek felsőoktatási mutatóira rendkívül erős regionális eltérés jellemző, általánosságban elmondható, hogy a felsőoktatásba bekerülő roma/cigány hallgatók életkora jóval meghaladja a többségi társadalom hallgatóinak életkorát (Forray 2003). Míg a budapesti roma/cigány származású fiatalok mintegy 16%-a (!) szerez diplomát (Babusik 2007) – nyilvánvalóan a főváros vonzása miatt –, addig országos viszonylatban csupán empirikus tapasztalatok alapján állíthatjuk, hogy a főiskolai/egyetemi szintű képzésekben javuló tendencia – de még így is 5% alatti roma/cigány hallgatói reprezentáció becsülhető.

Ugyanekkor a Pécsi Tudományegyetemen létrejött kezdeményezés<sup>16</sup> követői még gyermekcipőben járnak (Cserti Csapó 2008), és sajnálatos módon a roma/cigány népismerettel, kultúrával, társadalomismerettel kapcsolatos stúdiumokra az ország különböző felsőoktatási intézményeiben a többségi társadalom hallgatói részéről igen csekély érdeklődés mutatkozik (Hammarberg 2008). Ez az érdektelenség véleményem szerint további komoly társadalmi veszélyforrást jelző mutató.

<sup>16</sup> A romológia egyetemi alapképzési szak létrehozása a Pécsi Tudományegyetem oktatáspolitikai vívmánya. A szak 1997-ben kezdte meg működését Forray R. Katalin vezetésével először specializációként, a 2000/2001. tanévtől levelező-, majd nappali tagozaton. A szak a humán tudományok cigánysággal kapcsolatos kutatási eredményeit integrálja az egyetemi oktatásba. A képzés célja a romológia tudományos kérdéseit ismerő és megértő, a cigányság politikai, jogi, nyelvi, kulturális, oktatási, demográfiai, munkaerő-piaci helyzetét értő és értelmezni tudó szakemberek képzése. A szak bölcsész és tanári szakként is végezhető. Beás és lovári cigány nyelvórák biztosítják a lehetőséget, hogy a hallgatók, leendő szakértők eredeti nyelven férhessenek hozzá a cigány nyelvű írott és beszélt anyagokhoz. <http://nti.btk.pte.hu/rom/?main=alt> (2007. 04.02.)

A fentebb említett társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek között jellemző hazai viszonyok – a vizsgált országok között hazánkban hat a legerősebben a családi háttér a tanulók teljesítményére (OSI 2004) – keletkezésének számos oka definiálható. A legfontosabbak ezek közül az egyéni tanulási mintákhoz nehezen alkalmazkodó, differenciálatlan pedagógiai gyakorlat, az elitista műveltségkép pedagógusok körében uralkodó kizárólagossága, az oktatási intézmények között fennálló beiskolázási verseny, az ellensúlyok nélkül érvényesülő korai szelekció, a roma/cigány tanulókkal szembeni előítéletes, sztereotip beállítódások, s az össztársadalmi szinten jellemző rendkívül alacsony részvételi arány a munkaerő megújítását célzó felnőttképzésben (Radó 2007).

A hazai közoktatás „méltányosság profilja” a szociális státusz, a lakóhely, az etnikai, nyelvi háttér, a korlátozott személyes képességek, valamint a nem dimenziói mentén térképezhető fel. Az etnicitás dimenziójának oktatási eredményekre gyakorolt hatása hatalmas mértékű változó. A speciális intézményekbe, osztályokba utalt roma/cigány származású gyerekek aránya ötszöröse a többségi társadalomból ide érkezőkének. Az elmúlt másfél évtizedben hatszorosára nőtt azon iskolák száma, melyekben a roma tanulók aránya meghaladja a 80%-ot. A – roma/cigány származású gyermekekkel aránytalanul felülreprezentált – sajátos nevelési igényű tanulók korlátozott személyes képességei az oktathatóságra közepes, gyengülő hatással vannak (Radó 2007).

### **3.6. Pedagógiai innováció**

Az innováció fogalmát a neveléstudományi szakirodalom nem csupán elméleti újításként értelmezi. Nagyon leegyszerűsítve a pedagógiai innováció nem más, mint egy újszerű tartalom, módszer vagy eszköz folyamatba történő bevétele és alkalmazása. Kovács (é. n.) szerint ennek két alapvető feltétele a fogadásszándék – azaz hogy valóságos szükségletek megoldását szolgálja, és a széles körű alkalmazásba történő gyakorlati átvitel.

A Felnőttoktatási és -képzési lexikon (2002) meghatározásában „az innováció a nevelésügyben is olyan belső megújulást, a rendszeren belüli alkotóerők olyan sikeres mozgósítását jelenti, amelyek végeredményeként valamilyen széles körben hasznosítható új eljárás alakul ki. A pedagógiai-andragógiai korszerűsítő, újító, alkotó folyamatok, amelyek egy kiindulási állapothoz képest pozitív irányú változásokat

hoznak létre az oktatási, felnőttoktatási intézmények működésében, a tanulók tudásában, személyiségük fejlődésében, a pedagógusok, andragógusok felkészültségében, oktató-nevelő munkájukban, magatartásukban”.

A pedagógiai gyakorlatban fellelhető innovációk legjellemzőbb példáit Balázs (2003) alapján a következőkben foglalhatjuk össze:

- az iskolai szinten kezdeményezett, szabályozási előírásoktól függetlenül végrehajtott
  - szerkezeti,
  - tartalmi,
  - tanulásszervezési,
  - módszertani változások;
- a tantárgyi integráció – a kerettantervek által bevezetett, új és szabadon szervezhető tartalmak, modulok –;
- az iskolán kívüli tanulási alkalmak beépítése az oktatásba;
- a projektmódszer alkalmazása;
- az információs és kommunikációs technikák (ICT) bevitele az oktatásba;
- az oktatás új tartalmaihoz illeszkedő pedagógus-kompetenciák megléte.

Az innováció kérdéskörének jelentőségét mutatja, hogy e köré épült az az Országos Közoktatási Intézet által „A tanulás fejlesztése” címmel, 2002. október 4-5-dikén Budapesten megrendezett konferencián elhangzott pódiumbeszélgetés, ahol neves oktatásügyi szakemberek osztották meg a témával kapcsolatos gondolataikat. Drahos Péter oktatáskutató, az Expanzió Kft. munkatársa az innováció különböző – országos, helyi, intézményi – szintjeihez rendelhető funkciók és szerepek betöltésének fontosságát emelte ki; s három legfontosabb feltételként a vezető stratégiáját, a működő szervezet létrehozásának képességét és a külső támogatást jelölte meg.

Gádor Anna pszichológus, a Rogers Iskola pedagógiai vezetője az innovációval együtt járó rendezetlenségről, a következmények feltérképezéséről, s az azok iránt vállalt felelősségről beszélt. Honti Mária tanár, közoktatási szakértő a személyessé tett tudást, önmagunk megújítását nevezte a mindenkori legfontosabb innovációnak, hozzátéve, hogy amennyiben a fejlesztés az innováció, akkor az innováció a nevelés mindenkori lényege.

Nahalka István egyetemi docens az állam pedagógiai innovációban betöltött ösztönző szerepéről beszélt. Kívánatosnak találta olyan fejlesztések elindítását,

melyekben megvalósul a központi támogatás, s az általa legjobbnak vélt tartalmi szabályozás: a feltételteremtés. Halász Gábor oktatáskutató rámutatott, hogy a pedagógiai innovációknak racionális, tudatos stratégián kellene alapulniuk. Kiemelte továbbá, hogy a leszakadó rétegekkel foglalkozó intézmények az egyik leginnovatívabb szektor, mivel ezek innovációit saját kudarcai ösztönzik (OKI 2003).

### **3.7. Felnőttoktatás – felnőttképzés**

A rendszerváltás óta a Szovjetunió örökségeiről nem feltétlenül eu-konform pozitív módon nyilatkozni, úgy gondolom azonban, hogy ebben az alfejezetben feltétlenül meg kell említenünk annak releváns oktatáspolitikai hagyományát. A tömeges felnőttoktatás hazánkban a kommunizmus egyik vívmányának is tekinthető, hiszen az erőszakkal hatalomra emelt képzetlen társadalmi rétegek iskoláztatása, a káderképzés a rendszer elementáris feladata volt. Hazánkban is kiépültek tehát a közbeszédben „DÖG”-ként<sup>17</sup> titulált dolgozók általános iskolái, illetve ezek középiskolái esti és levelező tagozaton.

Az UNESCO a Második Világháborút követő időszakról folyamatosan fókuszába állítja a felnőttoktatás egyes aspektusait, konferenciákat rendez annak aktuális kihívásaival kapcsolatban. Napjainkban ez főként az információs társadalomba történő belépés, a modernizáció, mikor „a tanulás már nem csupán a művelődés és a kultúra javainak elsajátítására irányuló társadalmi és egyéni program, hanem a humán tőkébe való beruházás, amely tudástőkét termel” (Koltai 1999). A felnőttoktatás és az iskolarendszer összefügg – többek közt azért is, mert a felnőttek jelentős hányadának tanulási nehézségei abból fakadnak, hogy gyermekkorukban nem tanította meg őket senki tanulni. Az alacsony végzettségűek nem rendelkeznek iskolai sikerélményekkel, az időhiány mellett ez a lemorzsolódás egyik legszignifikánsabb oka. A nők hazánkban kvalifikáltabbak, mint a férfiak – e tény az oktatás ezen szintjén és formájában is megfigyelhető.

Bár a felnőttoktatás önmagában nem képes megoldani a szociális depriváció, diszkrimináció, szegénység okozta társadalmi problémákat, azok enyhítéséhez jelentősen hozzájárul. Mivel e rétegek átszármaztatják kulturális hátrányukat, a felnőttoktatásnak jelentős szerepe van az érintettek következő generációiban

---

<sup>17</sup> Dolgozók Önálló Gimnáziuma



kialakítható pozitív tanulási mintáknak is. Nincsenek – vagy csak kevesen – a speciálisan kiképzett roma/cigány kultúrát, szokásokat és nyelveket ismerő andragógusok.

A felnőttoktatás felértékelődését az elmúlt évek néhány konkrét oktatáspolitikai intézkedése is mutatja (Mayer 2007). 1999/2000 folyamán az OKI önálló szervezeti egységként létrejött a Felnőttoktatási Központ, majd az Oktatási Minisztérium kidolgoztatta az alap és középfokú felnőttoktatás 2001-től érvényes kerettantervét. 2005-től kötelező jelleggel azonos követelmények szerint tesznek érettségi vizsgát a nappali, levelező illetve esti képzésben résztvevő tanulók.

„A hangsúlyok az elmúlt években egyre inkább arra helyeződtek, hogy a felnőttoktatás azokhoz a társadalmi csoportokhoz tartozóknak nyújtson esélyt, amelyek ... súlyosan veszélyeztetett helyzetbe kerültek mind a társadalmi, mind pedig a munkaerő-piaci integráció területén” (Mayer 2007, kiemelés tőlem: Dezső). Ebből fakad, hogy ezek az intézmények egyre inkább a második esély iskoláiként válnak értelmezhetővé.<sup>18</sup>

A felnőttoktatás tartalmi vonatkozásában érdemes megemlíteni a „hozott tudás” fogalmát – azt a sajátosságot, hogy „a felnőttek már kiépült és nehezen megzavarható vagy a szükséges mértékben leépíthető tudásszerkezettel rendelkeznek” (Zrinszky 2002). Ha a felnőttoktatók által nyújtott tudáskínálat nem elég gazdag, vagy a tudáshiány nem okoz erős belső motivációt a tanuló egyéneknél, akkor ez a hozott tudás a tanulás gátjává válik. Egy ilyen rossz tanulás-módszertani beidegződés a mechanikus ismeretbevésés, melyet az andragógusok feladata innovatív módon orvosolni.

---

<sup>18</sup> A második esély kifejezés arra utal, hogy a közoktatásban a megfelelő korban (adott iskolafokozathoz törvény által rendelt életkor) nappali tagozaton sikertelenül végzett, félbeszakadt általános- és középiskolai tanulmányok felnőtt korban jellemzően esti vagy levelező képzési rendben egy újabb, második esély keretei közt ismét elérhetővé váljanak az adott iskolai végzettség megszerzése érdekében.

## **4. Roma/cigány diákok számára létrehozott intézmények**

Kutatásom fő tárgyának, a Gandhi Gimnáziumnak vizsgálatához alapvetően hozzátartozik annak az aktuális oktatáspolitikai és releváns közoktatási környezetnek a figyelembe vétele, mely az iskola értelmezhetőségi kereteit világossá teszi. E fejezet fő célja e keretrendszer felvázolása – terjedelmi korlátokból adódóan a teljesség igénye nélkül.

### **4.1. Oktatáspolitikai**

Az oktatáspolitikai környezet áttekintésének főbb elemei a vonatkozó jogszabályi háttér felvázolása, az oktatáspolitikai kapcsolatrendszerének áttekintése, valamint annak vizsgálata, hogy milyen mértékben valósulnak meg a közoktatás gyakorlatában a jogalkotók által biztosított feltételek.

#### **4.1.1. Jogszabályi háttér**

A vonatkozó oktatáspolitikai elmúlt két évtizedének mélyreható elemzése meghaladná jelen munka kereteit, szándékom csupán annyi, hogy érzékeltessem és felvázoljam annak kihívásait. Amennyiben a kisebbségi oktatáspolitikát kívánjuk vizsgálni, az alábbi összetevőket szükséges figyelemmel kísérnünk (Radó 2001):

- az egyes kormányok cigány gyermekek oktatását célzó intézkedéseit,
- az oktatáspolitikai fő irányvonalát, annak lehetséges direkt és indirekt hatásaira a roma fiatalok vonatkozásában,
- az oktatási környezet rendszerének folyamatos változását.

Ameddig a kisebbségi oktatás kihívásai csupán az elméleti és ideológiai keretek közt körvonalazódnak, büszkén idézhetjük két releváns törvény Preambulumát is:

„A Magyar Köztársaság Alkotmányában meghatározott művelődéshez való jog esélyegyenlőség alapján való gyakorlásának biztosítása, a lelkiismereti meggyőződés szabadságának és a vallásszabadságnak, a hazaszeretetre nevelésnek a közoktatásban való érvényesülése, a nemzeti és etnikai kisebbségek

anyanyelvi oktatáshoz való jogának megvalósítása, a tanszabadság és a tanítás szabadságának érvényesítése, a gyermekek, tanulók, szülők és a közoktatásban foglalkoztatottak jogainak és kötelességeinek meghatározása, továbbá korszerű tudást biztosító közoktatási rendszer irányítása és működtetése céljából az Országgyűlés a következő törvényt alkotja...”

(1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról)

„Az Országgyűlés

- követve a magyar történelem legnemesebb hagyományait és értékeit,
- a demokrácia és a humanizmus eszméi iránti elkötelezettség jegyében,
- a népek és nemzetek közötti megértés és baráti együttműködés elősegítésének szándékával,
- továbbá annak tudatában, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek harmonikus együttélése a többségi nemzettel a nemzetközi biztonság alkotó eleme,

kinyilvánítja, hogy a nemzeti és etnikai önazonossághoz való jogot az egyetemes emberi jogok részének tekinti, a nemzeti és etnikai kisebbségek sajátos egyéni és közösségi jogai alapvető szabadságjogok, amelyeket tiszteletben tart, és mindezeknek a Magyar Köztársaságban érvényt szerez.

Ezen jogok összessége nem a többség adománya és nem a kisebbség kiváltsága, forrásuk pedig nem a nemzeti és etnikai kisebbségek számaránya, hanem az egyén szabadságának és a társadalmi békének tisztelete alapján a másság joga.

Az egyenlőség és a szolidaritás eszméinek, az aktív kisebbségvédelem elveinek kinyilvánításakor az Országgyűlést az elfogadott egyetemes erkölcsi és jogi normák figyelembevételével a kisebbségek iránti megbecsülés, az erkölcsi és a történelmi értékek tisztelete, a kisebbségek és a magyar nemzet közös létérdekeinek következetes képviselése vezérli.

A Magyar Köztársaság területén élő, magyar állampolgárságú nemzeti és etnikai kisebbségek nyelve, tárgyi és szellemi kultúrája, történelmi hagyományai, valamint a kisebbségi létükkel összefüggő más sajátosságaik egyéni és közösségi önazonosságuk része.

Mindezek különleges értékek, megőrzésük, ápolásuk és gyarapításuk nemcsak a nemzeti és etnikai kisebbségek alapvető joga, de a magyar nemzet, végső soron pedig az államok és nemzetek közösségének érdeke is.”

(1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól)

Bár mindkét idézett törvény – az utóbbi tárgyából következően is – garantálja az esélyegyenlőséget, e garancia gyakorlati megvalósulása a roma/cigány tanulók iskolázásának relevanciájában többnyire nem jut el a gyakorlati realizáció szintjére. Az anyaországgal rendelkező kisebbségek – még ha reprezentációjukban jóval el is maradnak a cigányságtól – sokkal szerencsésebbnek mondhatóak alapvető személyiségi jogaik gyakorlásában.

Annak ellenére, hogy a hivatkozott jogszabályok csaknem két évtizede érvényesek és irányadóak – módosításaikkal együtt is – a magyar oktatáspolitikában, ez idő alatt az oktatáspolitikai cigányságra vonatkozó intézkedései többször is változtak. Az 1990-es években a szociálisan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók számára döntően felzárkóztató programok szegregációs stratégiákban és gyakorlatban artikulálódtak. Ebben az időszakban a roma tanulók mintegy fele vett részt valamiféle felzárkóztató programban – jelentős nemzeti szinten mérhető eredmény nélkül (Kovats 2001:122). Az MSZP–SZDSZ két kormányzati ciklusában (2002-2010) deklaráltan az integráció megközelítése irányadó: Országos Oktatási és Integrációs Hálózat mint módszertani központ működtetése 2003-tól, az Integrációs Pedagógiai Rendszer alkalmazásának népszerűsítése, képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítés normatív támogatása, valamint számos program és ösztöndíj segíti a cigány tanulók előrelépését az oktatási rendszer különböző iskolafokozatain.<sup>19</sup> A 2010-es választásokat követően várhatóan újra a szegregációs stratégiák kerülnek előtérbe.<sup>20</sup>

#### **4.1.2. Az oktatáspolitikai kapcsolatrendszerének modellje és gyakorlata**

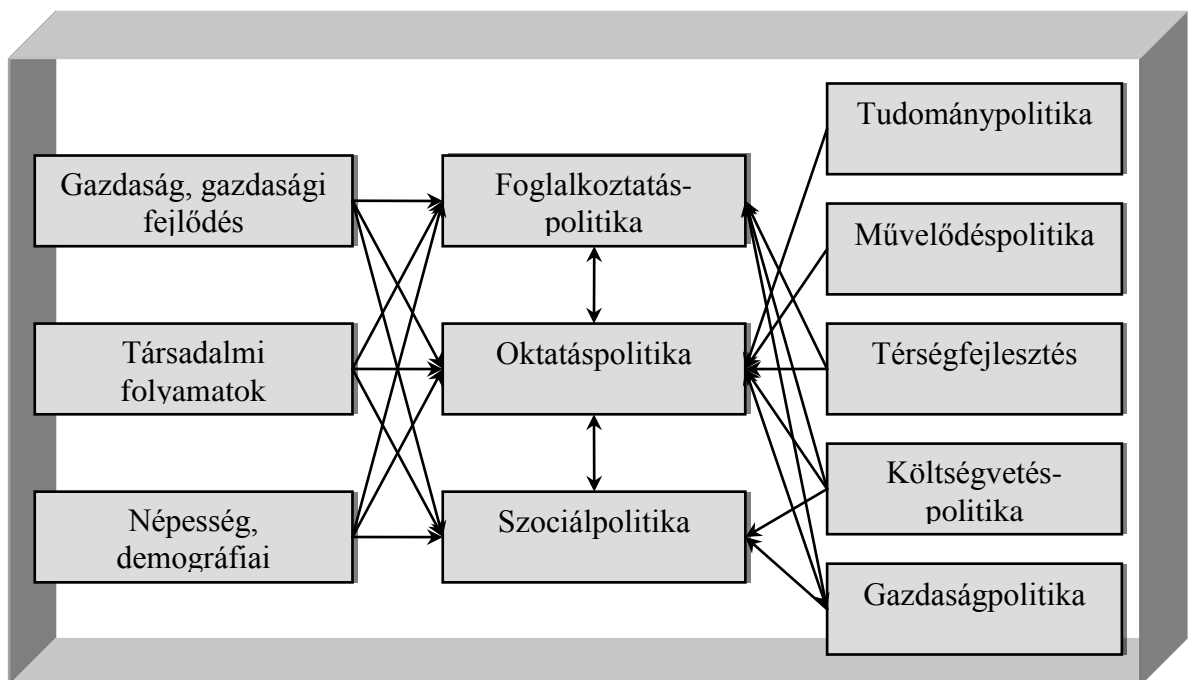
Az olyan bonyolult társadalmi kihívások, mint a cigányság általános jólétének növelése az iskolázottsági szint emelése által soha nem kérhetőek számon kizárólag egy-egy szakpolitikán: szakpolitikák kidolgozott rendszere kínálhat lehetőséget komoly szociális kérdések megoldására. Az 5. ábra szemléletesen mutatja be azt a struktúrát, melynek érvényesülnie kellene a mindenkor oktatáspolitikai megalkotásakor. Látható, hogy az oktatáspolitikát meghatározó folyamatok a gazdaság aktuális tendenciái, a társadalmi folyamatok, valamint a demográfiai trendek. E faktorok velejárója, hogy az oktatáspolitikához szorosan kapcsolódik a foglalkoztatáspolitikai és a szociálpolitika, s szintén a rendszerrel kölcsönhatásban lévő tényezők a tudománypolitika, a művelődéspolitikai, a regionális politika, a költségvetés-politika és a gazdaságpolitika (Polónyi–Timár 2005). Dolgozatomnak nem tárgya e kapcsolatrendszer sajátosságainak

---

<sup>19</sup> Az esélyegyenlőséget és tehetség gondozást középpontba állító programokról részletesen az Állami Számvevőszék jelentése számol be (Pulay–Benkő 2008:38-47)

<sup>20</sup> A 2008. november 8-13. között megrendezett IV. Harkányi Szabadegyetemen Hoffmann Rózsa „Hogyan tovább magyar közoktatás?” címen elhangzott előadásában kifejtette, hogy „az integráció nem eszköz, hanem cél, s a cigány tanulókat szegregálni kell annak érdekében, hogy alkalmassá váljanak az integrációra”. Hoffmann a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézetének vezetője, KDNP-s országgyűlési képviselő (2006-), 2010. júniustól a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Oktatásért Felelős Államtitkára.

bővebb elemzése, e vázlatos áttekintés elengedhetlenül fontos kiindulópont azonban ahhoz, hogy belássuk: kizárólag e szegmens fejlesztésétől nem várhatóak pozitív változások a cigányság életkörülményeinek tekintetében. Ugyanakkor az oktatáspolitikai irányvonalazásakor annak kapcsolatrendszerét figyelmen kívül hagyva intézkedéseket hathatósan foganatosítani nem lehetséges.



5. ábra: Az oktatáspolitikai kapcsolatrendszere (Polónyi–Timár 2005)

A Magyar Állami Számvevőszék 2008. áprilisban zárta azt a vizsgálatot, melynek alapvető célja volt feltérképezni, hogy a rendszerváltás óta milyen mértékű és hatékonyságú megoldások születtek a hazai cigányság felemelkedésének elősegítésére. A kutatók megállapították, hogy

- a legtöbb szakpolitikai célkitűzés túl általános;
- általában több kormányzati szaktárcát neveztek meg egy-egy kitűzött cél felelőseként, de ez a komplexitás a gyakorlatban nem működött – a tárcák között nem valósult meg koordináció és kooperáció;
- a szükséges forrásokat nem határozták meg kellő pontossággal;
- az anyagi források felhasználása nem volt átlátható és ellenőrizhető;
- nem alkalmaztak sikerkritériumokat (Pulay–Benkő 2008:6-7).

### 4.1.3. Az emberi tényező

Az aktuális hivatalosan deklarált oktatáspolitikáktól függetlenül a rendszerváltást követő évtizedben a roma tanulók iskolai szegregációjának mértéke jelentősen nőtt. (Kertesi–Kézdi 2006). Véleményem szerint az oktatáspolitikai törekvések gyakorlati sikertelenségei mögött a strukturális elégtelenségek mellett társadalmunk pszichológiai állapotát sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Bár nem tartozik szorosan vizsgálatom tárgyához, érdemes átgondolnunk az emberi tényezőben potenciálisan rejlő akadályok oksági viszonyát.

Ha csupán Magyarország történelmének utolsó száz esztendejére tekintünk vissza, olyan elemekkel is találkozunk ez időszakban, melyek arra engednek következtetni, hogy hazánkban könnyen táptalajra lelnek az etnocentrikus, rasszista, xenofób meggyőződések. A két világháború közti időszakban – Trianon tragédiáján elkeseredvén, bűnbakot keresvén – e földön antiszemita törvények születtek és léptek életbe, olyan kormányok irányították országunkat, melyek a náci Németországot támogatták, s a kooperáció tekintetében példaértékű teljesítményt nyújtottak a Holokauszt és a Parajamos (Roma Holokauszt) végrehajtásában.

A 2009-es Európai Parlamenti Választások magyarországi eredménye, hogy a szélsőséges nézeteket valló Jobbik Magyarországért Mozgalom a szavazatok 14,77%-át szerezte meg, ezzel három széket biztosítva a brüsszeli döntéshozók közt. E párt népszerűségét főként zsidó- és cigány ellenes kommunikációjának köszönheti, s honfitársaink egyre jelentősebb arányban üdvözlik nézeteiket (LeBor 2009) – nem tekintvén azokat szélsőséges vagy veszélyes ideológiának (Hodgson 2009).

Egy 2009 őszi ismertett kutatás<sup>21</sup> eredménye szerint hazánkban az utóbbi időben erősödtek a szélsőséges válaszokkal szimpatizálók és a pártpreferencia már nem igazán szempont az előítéletesség szempontjából. Azzal a kijelentéssel, hogy vannak rendes cigányok is, de a többségük nem az, a kutatásban résztvevők 82%-a értett egyet; s a felmérés alapján mindössze a mai magyar társadalom 17%-a tekinthető toleránsnak a cigányokkal szemben. Amennyiben ezt a jelenséget nemzetünk kollektív tudatalattijának (Jung 1949) részeként értelmezzük, felvethető, hogy a kormányzati politikák építő korrekciója szűkös kerete lehet csupán a tartós megoldások fellelésének.

---

<sup>21</sup> Magyar Antirasszista Alapítvány és a Political Capital által közösen szervezett konferencián Vásárhelyi Mária szociológus a felnőtt lakosság meghatározó politikai áramlatokhoz és kisebbségekhez való viszonyát vizsgáló felmérését mutatta be. Következtetéseit a kutató 700 fős, 18 és 30 közötti korosztály válaszaira alapuló statisztika alapján vonta le. <http://www.antifasiszta.hu/hirek/240> (2009.10.28.)

## 4.2. Kisebbségi oktatási intézmények – rendszer nélkül

A rendszerváltást követő évek alatt mindig is aktuális oktatáspolitikai feladatnak tűnt a cigányság esélyegyenlőségének célzott segítsége, s ennek részeként a nemzetiségi intézményrendszer kialakítása. E koncepció a szegregáció vádjával illetve megszületésétől fogva vitatott, annak ellenére, hogy a pedagógiai szaknyelv az önkéntes elhatárolódáson alapuló szegmentáció fogalmát élesen elkülöníti a mesterséges izolációtól, a szegregációtól.

Húsz évvel a változás éve után e törekvés megvalósulásának olyan elemeit láthatjuk ma Magyarországon, melyek egyike sem állami kezdeményezésre jött létre, hanem elkötelezett civilek, többségi és roma pedagógusok és felelősséget érző polgárok erőfeszítéseinek köszönhetően kezdték meg működésüket, mivel hazánkban a közoktatásról szóló törvény alapján:

„Közoktatási intézményt az állam, a helyi önkormányzat, a települési, területi kisebbségi önkormányzat, az országos kisebbségi önkormányzat, a Magyar Köztársaságban nyilvántartásba vett egyházi jogi személy, továbbá a Magyar Köztársaság területén alapított és itt székhellyel rendelkező, jogi személyiséggel rendelkező gazdálkodó szervezet, alapítvány, egyesület és más jogi személy, továbbá természetes személy alapíthat és tarthat fenn, ha a tevékenység folytatásának jogát - jogszabályban foglaltak szerint - megszerezte. A természetes személy egyéni vállalkozóként alapíthat és tarthat fenn közoktatási intézményt.”

(1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. 3. § (2) bekezdés)

E törvényi keret gyakorlati megvalósításának – mint látni fogjuk – főként pénzügyi akadályai vannak. Az alapítványi fenntartású intézmények anyagi természetű kihívása hazánkban legfőképpen az, hogy az állami támogatáson túl sem önkormányzati, sem egyházi kiegészítő finanszírozással nem számolhatnak. Bár a cigányság felemelkedését felkarolni vágyó lelkes pedagógusok nem feltétlenül rendelkeznek ideális megvalósításához és fenntartásához szükséges pénzügyi eszközökkel, illetve menedzsment ismeretekkel, s az e területen adakozni kívánók köre igen korlátolt, a rendszerváltást követően több releváns kezdeményezés született.

Az alábbiakban e minták rövid bemutatására vállalkozom – az olvasó így írásom fő tárgyát, a Gandhi Gimnáziumot ezen oktatási környezetben értelmezheti és értékelheti. Bár deklaráltan nem minden alább leírt modell cigány nemzetiségi intézmény, sőt akad közöttük az integrációt célul kitűző iskola is, mintaértékük okán

ismertetésüket elkerülhetetlennek tartom dolgozatom e szakaszában. Az ismertetésre kerülő intézmények egyikében rövid vizsgálatot is végeztem (résztevéő megfigyelés és csoportos interjú), ebből adódóan ezt az iskolát részletesebben is bemutatom.<sup>22</sup>

#### **4.2.1. Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Szakközépiskola és Kollégium**

A magyarországi Római Katolikus Egyház támogatásával 1988-ban először jött létre olyan intézmény, mely a főként roma, hátrányos helyzetű tanulók segítségét tűzte ki céljául (Kovats 2001:128). Az iskolának otthont biztosító észak-kelet magyarországi Kazincbarcika a rendszerváltó éveket követően jelentős kihívásokkal kényszerült szembenézni ipari termelésének visszaesése következtében. A térségben nőtt a munkanélküliségi ráta, mely elsősorban a képzetlen munkaerőt, köztük a cigányságot is érintette.

Az intézmény a nevében jelzett típusú osztályokban folytat képzést, 1995 óta adományozóknak köszönhetően kiegészítő szolgáltatásként kollégiumi elhelyezést is tudnak biztosítani. Bár nem nemzetiségi iskoláról van szó, mégis érdemes megemlítenünk a tárgyalt intézmények sorában, hiszen honlapja<sup>23</sup> tanúsága szerint 450 tanulójuk és 150 felnőtt diákjuk többsége roma származású. Katolikus értékekre építve az iskola diákjai személyes magabiztosságát igyekeznek megalapozni.

#### **4.2.2. Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény**

A Budapest központjában található iskola 1994-ben néhány tucat diákkal kezdte meg működését. Fő célja, hogy szakképzési lehetőséget, angol nyelv és informatika tanulását biztosítsa olyan cigány származású fiatalok számára, akik sikeresen elvégezték az általános iskola nyolc évfolyamát.

---

<sup>22</sup> A bemutatásra kerülő modell értékű intézményeket áttekintve felmerül a kérdés, hogy sikerülhet-e szakítani a cigány fiatalok oktatása során a janicsárképzéssel (Takács 2009:48), melynek ismérvei, hogy elválasztják a gyermekeket a családtól és idegen akaratot kényszerítenek rájuk. Mária Terézia és II. József rendeleti politikái óta (Dupcsik 2009:50-53) ennek az oktatáspolitikai „megoldásnak” magyarországi hagyományai a rendszerváltást követően sem szűntek meg, s az e tradícióval szakítani szándékozók sem lehetnek biztosak abban, hogy az iskolázottság, a mobilitás ára nem a családi kapcsolatok felszámolásában realizálódik (Havas 2007: 39-63).

<sup>23</sup> <http://www.don-bosco.sulinet.hu/> (2009. 09.18.)



Az iskola explicit módon is hangsúlyozza nemzetiségi voltát, cigány kultúrát és történelmet közvetítő tantárgyak oktatásának biztosítása által (Kovats 2001:128). Lemorzsolódási arányuk – honlapjukon<sup>24</sup> közölt információ szerint – évi 15-20%. Az iskolavezetés által szervezett tanórán kívüli tevékenységek sorában hagyományörző táborok, valamint rendszeres színház-, mozi-, és múzeumlátogatás szerepel.

2004 óta szakközépiskolai osztályokban a diákok érettségi bizonyítványt is szerezhettek. Az utóbbi években az ország szívében, Kalocsán, és Miskolcon is indított iskolát a fenntartó. Az alapító Varga Gusztáv sikeres cigány művész, a Kalyi Jag együttes frontembere, aki népe iránt érzett felelősségtudatból indítatva kötelezte el magát a roma fiatalok oktatásának segítése mellett. Az iskolában végzett diákok közül nyomdokain többen kezdtek zenei pályafutásba.

#### **4.2.3. Kedvesház Kollégium**

Nyírteleken, az észak-keleti országrész egyik krízisrégiójában 1995. szeptember óta működik e családias, hetes-otthon kollégium. Az itt élő tanulók családjai főként a környék tanyavilágának lakói (Krajnyák–Lázár 1999:145). Bár az intézmény nem bír semmiféle kisebbség-specifikus curriculummal, növendékei szegény cigány családokból érkeznek. A kollégium alapítója, Lázár Péter maga is cigány származású, állami gondozásban felnőtt biológia-testnevelés szakos tanár, akiben egy a település iskolájában kezelhetetlennek minősített cigány gyermekek közt eltöltött tanév (1994/1995) során érlelődött meg a bentlakásos intézmény létrehozásának gondolata; melynek fenntartójává a „Gyerekekért SOS ’90 Alapítvány vált (Lázár 2001).

Az intézményi honlapon<sup>25</sup> olvasható dokumentumokból (Alapító Okirat és Pedagógiai Program) megtudhatjuk, hogy a kollégium a nyírteleki Királytelek Általános Iskola szociális háttérintézményeként működik. A kollégium 7 és 21 év közötti lakói – 25 fő – általános és középiskolai tanuló, valamint fogyatékkal élő nappali rendszerű, általános és középiskolai tanuló. A sokszínű csoportos foglalkozásra építő pedagógiát megvalósító diákotthon tevékenysége következtében megszűnt az érintettek körében az iskolai lemorzsolódás, általános iskolai tanulmányaikat az itt élők 16. életévük betöltése előtt befejezik, s mindannyian továbbtanulnak – többnyire környékbeli, szakmát kínáló középiskolákban.

<sup>24</sup> <http://www.kalyijag.extra.hu/news.php> (2009. 07.21.)

<sup>25</sup> <http://kedveshaz.hu> (2009. 09. 18.)

#### **4.2.4. Collegium Martineum**

1996 nyarán magyarországi és külföldi egyházi személyek és magánszemélyek által alapították a Pécs és Komló közti völgyben fekvő mánfai kollégiumot, mely – Közép-Európában egyedülállóan – a hátrányos helyzetű roma/cigány fiatalok számára az integrált oktatás biztosításához járult hozzá, mivel a kollégium lakói – egyidejűleg csaknem harminc-negyven fő – különböző középosztálybeli fiatalok által látogatott oktatási intézmények tanulói voltak – az integráció a kollégium alapelve volt.<sup>26</sup>

Az itt dolgozó pedagógusok a potenciálisan diákot adható térségben kutató utak során „gyűjtötték egybe” az érettségi vizsgát tenni szándékozó roma fiatalokat. A kollégiumban alternatív pedagógia működött, mely demokratikus viszonyokat igyekezett megvalósítani a diákok és nevelőik között. Foglalkoztak drámapedagógiával, valamint kiscsoportos felzárkóztatással is, a pedagógusok mindennapi munkáját beásul beszélő cigány gazdasszonyok, s olykor külföldről érkező önkéntesek segítették.

Fennállásának 11. tanévében az intézmény mintegy 200 fő számára adta meg a támogatást a továbbtanuláshoz, a munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez, a felmenők sorsörökségének leküzdéséhez. A legelső évben 9 diák közül 7, az első három évben az érettségizettek 50–80%-a tanult tovább (Harmat 2006). Elért eredményei ellenére a kollégium kapuit 2008 szeptemberben finansziális problémákra hivatkozva bezárták – senki nem nyújtott segítő kezet az intézménynek.

#### **4.2.5. Dr. Hegedűs T. András Alapítványi Szakiskola, Középiskola, Esti Általános Iskola és Kollégium**

Az 1996-ban Roma Esély Alapítványi Szakiskola néven indult intézmény alapvető célja, hogy cigány és többségi származású diákok együttes képzését valósítsa meg. A kollégiummal is rendelkező szolnoki, alapítványi intézmény felső tagozatos, szakképző, szakközépiskolai és gimnáziumi tanulmányok folytatására is lehetőséget ad – a képzési struktúra átjárható. Az iskolát az „Integrált Oktatásért” kiemelten közhasznú Alapítvány működteti. Pedagógiai programja személyre szóló, változtatható szakmaprofilú, multikulturális jellegű. Második esély típusú iskola, melynek célcsoportja a régióban az oktatási rendszerben sikertelen, tanulmányait folytatni kívánó, főként szociálisan

---

<sup>26</sup> <http://www.collegium-martineum.hu/index.php?id=1> (letöltve az internetről 2007. 05. 16.)

hátrányos helyzetű fiatalok. Az intézményi honlap<sup>27</sup> tanúsága szerint az iskolának 280 nappali tagozatos és 200 esti és levelezős hallgatója van, tehetséggondozó kollégiuma 80 fiatalt fogad.

Bár cigány nemzetiségi tartalmakat közvetítő tantárgyakat is oktatnak, az iskola pedagógiai ars poeticájának megfelelően romák és nem romák együttes képzését valósítja meg. E kezdeményezést az Országos Cigány Önkormányzat (OCÖ) és a Lungo Drom nevű cigány szervezet egyaránt támogatja (Kovats 2001:126). Az iskola igazgatója, Csillei Béla számos neveléstudományi elismerés birtokosa, s a Jászberényi Tanítóképző Főiskola oktatója is.

#### 4.2.6. Józsefvárosi Tanoda

Józsefváros Budapest nyolcadik kerületére utaló népszerű szófordulat. Köztudott, hogy fővárosunk e kerületében a roma reprezentáció jelentősen meghaladja a cigányság átlagos budapesti területi eloszlását; s mindemellett Budapest e része egyike a legszegényebbeknek, amit az alacsony minőségű túlszűfolt lakóházak tömeges előfordulása is mutat.

A tanoda intézménye – amint neve is sugallja – nem „rendes” iskola, hanem egy olyan helyszín, ahol tanulást segítő délutáni elfoglaltságot kínálnak a kerületben élő felső tagozatos illetve középiskolás cigány fiatalok (Szőke 2001). Az intézmény 1997 óta a Soros Alapítvány, magánadakozók és szponzorok támogatásával működik. Az ide járó fiatalok tantárgy-specifikus segítséget kapnak iskolai munkájuk megerősítéséhez, valamint művészeti jellegű munkát folytatnak, naplót szerkesztenek, s olyan tevékenységekben vesznek részt, melyek rendszerességet és felelősségvállalást előfeltételeznek.

Hasonló kezdeményezések országosan rövidebb-hosszabb ideig működtek Magyarországon, de finanszírozási nehézségek miatt legtöbbjük átmenetileg felfüggesztette tevékenységét, illetve bezárt.<sup>28</sup> Soros eredeti – és munkája kezdetétől nyilvános – szándékaival összhangban 2008. januárban kivonult hazánkából alapítványi

---

<sup>27</sup> [www.htaszakiskola.hu/](http://www.htaszakiskola.hu/) (2009. 09. 21.)

<sup>28</sup> Krémer (2008) a probléma gyökerét abban látja, hogy sem az oktatási, sem a szociális minisztérium nem vállalja fel e projekt-szerűen működő intézmények rendszeres finanszírozására. Pulay-Benkő (2008) országosan 70 regisztrált tanodáról számolnak be.

támogatóként, s e lépése komoly érvágást jelentett a szociális és oktatási szférában a cigányság esélyegyenlőségén dolgozók számára.<sup>29</sup>

#### 4.2.7. Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola

Ez az intézmény jelenti a célközönség szempontjából minden bizonnyal legkényelmesebb modellt, mely „házhoz viszi” az oktatást (fenntartási költsége ugyanakkor éppen ezért valószínűsíthetően a létező modellek között a legmagasabb). Bár az iskola hivatalos székhelye Komló, óráit Pécsen, Alsószentmártonban, Pettenden, Sellyén és Gilvánfán – főként cigányok lakta ormánsági kistelepüléseken – is lehet látogatni. A központi iskolaépület a horvát határ menti Alsószentmártonban található. Az intézményi névválasztás utal egyrészt az oktatás mint tigrisre értelmezésére – Dr Ámbédkar indiai politikus filozófiájára<sup>30</sup>, másrészt ősi kultúrájukra támaszkodó, az elmúlt évtizedekben hatalmas fejlődést elért keleti államokra.

Működését a 2004/2005 tanévben kezdte meg az intézmény, alapítója és fő fenntartója a Tan Kapuja Buddhista Egyház. Az iskola alapító okiratának<sup>31</sup> tanúsága szerint folytat felnőttoktatást, általános- és középfokú oktatást, nappali-, esti-, és levelező formában egyaránt. Létezik itt felzárkóztató oktatás, nyelvvoktató (beás) cigány nemzetiségi és etnikai oktatás, képesség-kibontakoztató felkészítés és integrációs felkészítés. A szakmai középfokú oktatás keretei között felmenő rendszerben a 2005/2006 tanévtől a falusi vendéglátó, a 2006/2007 tanévtől az ABC eladó, a vendéglátó eladó, a számítástechnikai szoftver-üzemeltető, a kereskedelmi technikus, valamint a pénzügyi számviteli ügyintéző szakmák tanulhatóak.

Az intézménybe 300 tanuló vehető fel felmenő rendszerben. 2005. augusztusban érvényes nyilvántartás szerint ez 150 főt jelentett, akik közül 60 nappali középiskolás, 20 szakképzésben résztvevő diák, 25 fő nappali felzárkóztató képzésben részesül, 45 fő esti középiskolás volt. Az iskola a tanulókat korosztályuk és igényeik szerint nappali, esti illetve levelező munkarendben látja el. A kliensek életkori skálája a képzési kínálatnak köszönhetően széles, akad itt 15 és 50 éves diák egyaránt. Hatékony oktatási

---

<sup>29</sup> A magyar származású amerikai üzletember nem szüntette meg véglegesen a cigányság felemelkedését célzott támogatások juttatását: a budapesti székhelyű, a Roma Integráció Évtizedével együtt létrehozott Roma Oktatási Alap (Pulay–Benkő 2008:47) egyik fő szponzora a szintén általa létrehozott Nyílt Társadalom Intézeten keresztül.

<sup>30</sup> Elhangzott Dardák Tibor konferencia előadásán a Közép-Európai Egyetemen, Budapesten (2008. február 12.)

<sup>31</sup> <http://www.kistigris.hu/alapitookirat.pdf> (2007. 05. 16.)

tevékenységgel együtt, annak részeként az intézmény dolgozói feladatuknak tekintik diákjaik személyiségfejlesztését, a közösségfejlesztést, a beilleszkedési- és magatartási nehézségek kezelését, a tehetséggondozást és képességfejlesztést, a gyermek és ifjúságvédelmet, valamint a felzárkóztatást (Baranyai 2008).

A moduláris érettségi rendszer lehetőségeire építve az intézményben már működésének második évében, 2006. júniusban tettek előrehozott érettségi vizsgát a legtörekvőbb diákok. 2007-ben ismét sor került előrehozott érettségi vizsgákra, ez alkalommal lehetőségem nyílt azokon (a szóbeli vizsgákon) résztvevő megfigyelést folytatni. Ekkor informatika, földrajz és beás nyelv tantárgyakból tettek vizsgát a diákok. Beás nyelvből nem akadtak problémáik a jelölteknek, bár a vizsgáztató a nyelv egy másik dialektusát beszélte (árgyelán), mint a vizsgázók (muncsán). A földrajz feleletek többnyire gördülékenyen zajlottak, a vizsgázók a földrajzi atlasz értő és gyakorlott használatáról, s a számon kért témakörök alapos ismeretéről tettek tanúbizonyságot. Informatikából gyengébb teljesítményt nyújtottak a diákok, de a vizsgaelnök minden teljesítményt elfogadhatónak minősített. 2008-ban került sor az első teljes körű érettségi vizsga lebonyolítására, ekkor mintegy 20 fő szerezte meg érettségi bizonyítványát.<sup>32</sup>

2007. júniusban a szóbeli érettségi vizsgákat követően csoportos interjúkat készítettem a vizsgázott diákokkal (négy fő) és az intézmény igazgatóhelyettesével, a német nyelvet és buddhista teológiát oktató Takács Lászlóval. Eredeti szándékom az volt, hogy a – vizsgán jelen lévő – fenntartói képviselőket is bevonom az interjúba, e törekvésem azonban nem járt sikerrel. A félig strukturált interjú oldott légkörben zajlott – s bár e tény a kutatói objektivitást kétséssé teheti, figyelembe véve, hogy a vizsgáltak köre sajátos, zárt kis közösséget alkot, e torzító körülményt felülírta a megszerzendő információkhoz fűzött kutatói célkitűzés. Mintegy 40 perces beszélgetésünk célja a diákok motivációjának felmérése, előzetes iskolai tapasztalatainak feltérképezése, illetve terveik tudakolása volt. Az intézmény igazgatóhelyettese az iskola jelentőségéről adott összefoglalást.

Egy a Gandhi Gimnáziumból kimaradó, nem tanköteles korú, alsószentmártoni fiatal férfi beszámolója szerint volt és jelenlegi iskolája közötti legnagyobb különbséget az otthon közelsége jelenti. Az intézményi követelményszintre vonatkozóan e kérdezett volt iskoláját minősítette erősebbnek, bár véleménye szerint a „kistigrises” évek

---

<sup>32</sup> A magyar nyelv és irodalom vizsgáztató tanárának szóbeli közlése (2008. augusztus 27.)

könnyebb érzékeléséhez hozzájárulhat az is, hogy néhány évvel idősebb, tapasztaltabb lett. Esetében kötődését mikrokörnyezetéhez távlati tervei is mutatják: szívesen válna pedagógussá falujában.

A község egyetlen üzletének tulajdonosa várandós feleségével együtt tanul a gimnáziumban. Feltett szándéka egy éven belül befejezni középiskolai tanulmányait, ezért is tett ez évben két tantárgyból előrehozott érettségi vizsgát. Tervei megvalósításában az iskola tanárai támogatják: a nyári időszakban egy teljes évfolyam anyagának egyéni tanrend szerinti elsajátítását teszik lehetővé számára. Továbbtanulási szándéka határozott: a Pécsi Tudományegyetemen szeretne szociológus képzettséget szerezni levelező tagozaton. Érettségi vizsgát a közeli Siklós város gimnáziumának esti tagozatára beiratkozva régebben is szándékában állt megszerezni, ám a bejárást – a körülményes tömegközlekedés miatt – munkájával nem tudta összeegyeztetni. Volt iskolája és a helyi gimnázium között a fő különbséget abban látja, hogy közvetlenebb a tanár-diák kapcsolat, s ez nagyban hozzájárul a tanulmányi akadályok leküzdéséhez. Közvetlen családtagjai támogatják tanulmányi törekvéseit, távolabbi rokonai azonban gúny tárgyává teszik (gádzsósodónak titulálják). A szűrős megjegyzések még inkább arra ösztönzik, hogy bizonyítson saját maga és környezete számára egyaránt. Felesége az elmondottakhoz annyit fűz, hogy tanulmányaik folytatásához nem szerettek volna kollégiumi elhelyezést igénybe venni, s hogy bár eleinte szkeptikusan viszonyultak a helyben induló gimnázium sikeréhez, már hisznek benne, s hálásak működéséért. A fiatalasszony hangsúlyozza, hogy a moduláris érettségi vizsga lehetősége különösen kedvező számukra, s hogy férjével közösen hosszú távú terveket szőnek tanulmányaik folytatásával kapcsolatban. Meggyőződése, hogy közelgő szülése nem fogja akadályozni e tervek megvalósításában, feltett szándéka első gyermekük megszületését követően tanulmányai szüneteltetése nélkül megszerezni az érettségi vizsgát. Véleménye szerint példájuk sokak számára inspiratív a községben.

Egy szintén alsószentmártoni várandós kismama egyetértését az előtte szólókkal nonverbálisan fejezi ki. Szóban csupán annyit fűz az elhangzottakhoz, hogy sikerük, lelkesedésük kulcsa egyszerű: „jobban foglalkoznak a tanárok velünk”. Ez számára különösen a történelem és a matematika tanulásakor jelent fontos segítséget.

Takács László elmondása szerint azért szükséges több településen is megjelenie intézményüknek, mivel „egy falu nem tart el egy gimnáziumot”. Azért pont e régióban jött létre e mintaintézmény, mert itt élnek az oktatásügyből leginkább kirekesztett partnerek. A térség demográfiai adottságaiból adódóan (80-100%-ban romák lakta

aprófalvak) az integráció itt nem működhet – annak fő potenciális terét a nagyvárosokban látja Takács. Mindazonáltal az intézményvezető helyettes a működési feltételrendszert igen feszesnek találja.

A modell szülőatyja a roma oktatásügy egyéb intézményeinek – Gandhi Gimnázium, Collegium Martineum, Dr Ámbédkar Gimnázium – születésekor is aktív Derdák Tibor (lásd a vonatkozó részeknél) és szakmai holdudvarának érdeme. Mindazonáltal sikerük titkát Takács nem egyes karizmatikus személyek kisugárzó hatásának tudja be, hanem annak, hogy a helyi lakók, s a képzésbe jelentkező más településekről érkezők – akik közt még észak-magyarországi lakost is találhatunk – elhitték, hogy sikerülhet ilyen módon tanulniuk. Intézményükben a frontális oktatási forma nem működik, mivel a tanulókat leginkább félelem és egymásrautaltság jellemzi az iskolai környezetben.

E minta semmiképp nem jelenthet kizárólagos megoldást a cigányság középfokú iskolázottsági szintjének emelésére, nem rivalizálásra törekszik a hasonló célért működő intézményekkel, csupán azokat kiegészíteni hivatott. Takács véleménye szerint a különböző modellek mindegyike megtalálja saját piacát, s ez bizonyítja, hogy mindnek megvan a maga funkciója. Bár intézményükbe sok érdeklődő látogat el, oktatáspolitikai visszacsatolásnak nyoma sincs Alsószentmártonban.

#### **4.2.8. Dr. Ámbédkar Gimnázium<sup>33</sup>**

2007-ben a – Derdák Tibor aktív közreműködésével létrehozott – „Dzsaj Bhím” buddhista közösség az észak-kelet magyarországi Sajókazán alapította meg iskoláját. Ebben a főként roma-lakta szegény régióban az érettségizett népesség a lakosság mindössze 1%-át teszi ki.

Az iskola névadója, Dr. Ámbédkar, az érinthetetlenek kasztjából származó indiai politikusként, a szociális mobilitás kapcsán az ön-segélyezés jelentőségét hangsúlyozta – az alapítók szerint e teória alkalmazásának komoly hasznát vehetnék a magyarországi cigányság felemelkedésének ügyén fáradozók.

Bár a gimnázium szegregált társadalmi környezetben működik, tanárainak fő célkitűzése, hogy diákjaik a magyar társadalom integrálódott polgárai legyenek – az asszimiláció csapdáját elkerülve. Az intézményi szándék értelmében a gimnázium képes

---

<sup>33</sup> A közölt információk forrása az intézmény honlapja: <http://www.ambedkar.hu/> (2009. 09.13.)

az oktatás csatornáin keresztül a helyi lakosok számára kiutat mutatni a szegénységből, s e környezeti ingert mindenki számára élvezhetővé tenni.

Céljai elérése érdekében az iskola egyénre szabott oktatást kínál. Modern, naprakész tudás közvetítése mellett az itt tanítók szándéka, hogy bátorítsák diákjaikat saját, nemzetiségükhöz köthető értékeik felismerésében és tudatos felvállalásában, s legyenek képesek ezek integrálására, miközben felkészülnek az érettségi vizsgákra.



## **5. Fókuszban a Gandhi Gimnázium története – hazai napilapok tükrében**

A Gandhi Gimnázium története kutatásom megkezdésekor (2006) még feltáratlan terület volt, bár számos epizód megismerhető az intézménnyel kapcsolatban álló/egykor kapcsolatban állt pedagógusoktól, oktatási szakemberektől. Az általam feltárt „gandhi-történet” alapja dokumentumelemzésem, melynek módszertani lépéseit a 2.1. fejezetben ismerttettem. A következő oldalakon analízisem legfontosabb eredményeit összegzem, felelevenítem e modell értékű intézmény történetét, s annak előzményeit 1992. áprilistól 2009. júniusig, a gimnázium 15. tanévének zárásáig.

### **5.1. Sajtóorgánumok a gimnáziumról általában**

A Gandhi Gimnázium létrehozásának bejelentési szándékától (1992. április) 2009. júniusig számos sajtótermék foglalkozott az iskolával, illetve az iskolához kapcsolódó hírértékű eseményekkel. A kutatót média között találhatóak hetilapok (Heti Világgazdaság, 168 óra, Magyar Narancs, Hetek), pedagógiai szaklapok (Köznevelés, Fejlesztő Pedagógia), ifjúsági és egyetemi lapok (Faktum, KIDS, Pécsi Campus), nemzetiségi lapok (Barátság, Amaro Drom, Világunk), Baranya megyei sajtóorgánum (Diskurzus), valamint országos terjesztésű havi lap (Kritika, Beszélő). Külföldön, illetve hazánkban idegen nyelven megjelenő lapok is tudósítanak az intézményről. Angol nyelven neveléstudományi szaklapok (The American Educator, European Journal of Intercultural Studies), franciául (Le Monde), és németül (Der Spiegel, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurter Rundschau, Budapester Zeitung, Pester Lloyd, Budapester Zeitung,) napi- illetve hetilapok adnak hírt a Gandhiról.

Számos helyi, regionális és országos terjesztésű napilap is követi a gimnázium létrejöttét, illetve az itt zajló eseményeket – írásom gerincét ezen sajtótermékek adják. Azért e lapok cikkeit vizsgálom, mert ezek jutnak el a legszélesebb közönséghez, s így közvetlen széleskörű társadalmi véleményformáló erővel ezek az írások bírnak. Azon napilapok (Dunántúli Napló, Népszava, Népszabadság, Magyar Nemzet, Magyar Hírlap) cikkeit dolgozom fel, melyek a kezdetektől napjainkig reflektálnak az első cigány nemzetiségi gimnázium körül felbukkanó hírekre. A cikkek között különböző zsánerű írások találhatóak: interjúk, tudósítások, riportok. Vizsgálatom elkészítése során

mintegy kétszáz sajtóközleményt olvastam, ezekből az alábbiakban kronologikus illetve tematikus sorrendben válogatok.

Az írások fókuszpontjaiként az alábbi témák körvonalazhatóak:

- a Gandhi Alapítvány létrejötte (1992);
- helykeresés az intézmény számára (1992-1993);
- „sulistart” (1994);
- közalapítványi működés / finanszírozási kérdések (1995- );
- nekrológok – Bogdán János tragédiája (1999);
- sportcsarnokavató (1999);
- az első érettségi vizsgák (2000);
- a gimnázium „rendes” épületének átadása (2002);
- könyvtárbővítés – 10 éves jubileum (2003);
- portrék az iskola pedagógusairól (Bogdán, Derdák, Csovcsics, Pálmainé, Lakatos, Kalányos);
- diákfellépések – kapcsolatok – az iskola mindennapjainak világa (folyamatos);
- az intézmény mint (többnyire szimbolikus) helyszín;
- környéken lakók panaszai;
- a 15. jubileumi évben lezajlott igazgatóválasztás körüli bonyodalmak (2009. májustól).

## 5.2. Fogantatás

Az első két, az intézményt működtető alapítvány létrejöttének újdonságát 1992. áprilisban közzé adó rövid tudósítás az iskola régiójának lapjában, a Dunántúli Naplóban jelenik meg (Bozsik 1992a, 1992b). E cikkekből megtudható, hogy számos hazai és külföldi magánszemély, szervezet és intézmény támogatásával 1992. április 11-én megalakult a Gandhi Alapítvány azzal a céllal, hogy a következő év szeptemberétől főként beás cigányokat<sup>34</sup> oktató gimnáziumot indítson útjára Pécssett. Az eseményen S. L. Malik, India magyarországi nagykövete is részt vett, aki az indiai kultúra és filozófia megismertetéséhez ígér támogatást adományok formájában a leendő diákoknak. A hazai politikai megerősítést Göncz Árpád köztársasági elnök adja, s az alapítvány

---

<sup>34</sup> A dél-dunántúli térségben főként ez a magyarul és a román archaikus változatát, a beás nyelvet beszélő cigány népcsoport él. Eredetileg a beás cigányok gimnáziumi képzését célozta meg a gimnázium.

kuratóriumának elnökéül Bogdán Béla cigány származású tanárt, kormányfőtanácsost választják meg.

Ezzel egy időben országos hírként is megjelenik az eseményről egy – jóval pontosabb információkat tartalmazó és formailag is szerkesztettebb – tudósítás a Magyar Hírlap hasábjain (Dési 1992a). Megtudhatjuk, hogy az alapítvány titkárai Hága Antónia és Derdák Tibor<sup>35</sup> országgyűlési képviselők (SZDSZ) lettek, s megismerhetjük a kuratóriumi elnök pontos pozícióját is: Bogdán Béla a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal cigányügyi főtanácsosa. A szerző beszámolója szerint Tabajdi Béla országgyűlési képviselő (MSZP) a pécsi városházán tartott ünnepélyes alakuló ülésen az alapítványi célt olyan kezdeményezésnek nevezte, mely „nem torzsalkodásra, hanem együttműködésre ad lehetőséget” – amint az olvasó számára a későbbiekben kiderül, ez az állásfoglalás naiv optimizmusnak bizonyul már az intézmény megalakulásakor is. Az alapítói szándék szerint az iskola leendő diákjai akár a környező országhatárokon túlról is érkezhetnek; s a létrehozandó intézmény várja a magyar és cigány anyanyelvű cigány és nem cigány fiatalokat egyaránt. Az alapítvány létrejöttéről szóló információ gyors országos megjelenése hírértékén túl valószínűleg annak is köszönhető, hogy a cikket publikáló zsrnaliszta maga is a gimnáziumot alapítók egyike.<sup>36</sup>

E feltételezést alátámasztja, hogy a szerző két héten belül újabb cikket (Dési 1992b) publikál a Magyar Hírlap hasábjain, s a későbbiekben is számos releváns írás szerzője. Cikkéből megtudható, hogy a kilencvenes évek elején az alapítványi középiskolák létrehozása igen jellemző oktatáspolitikai gyakorlat. Az újságíró felvázolja a beás cigányok nyelvi, munkaerő-piaci és képzettségi szintjének helyzetét, s harmadik világbeli képet fest az érintettekről. Lakatos Menyhért cigány származású íróval és Hága Antóniával – tanár, országgyűlési képviselő és alapítványi titkár minőségeiben – készített interjúkból ismerhetjük meg a kérdezettek álláspontját néhány kardinális kérdéssel kapcsolatban. Az író véleménye szerint az iskola alapvető feladata a cigány értelmiség „kinevelése”, a cigányság kultúrájának, nyelvének, történelmének tudományos feldolgozása, illetve ennek elősegítése. Hága a flexibilis, átjárható képzés létrehozása mellett érvel, s kiemeli, hogy a középiskola és a hozzá kapcsolódó kollégium feladata lesz „bepótolni azokat az ismereteket, melyeket a gyerekek a nem megfelelő családi háttér és szociális környezet miatt nem szerezhettek meg”. A

---

<sup>35</sup> Az alapítvány és a gimnázium ötletének egyik megfogalmazója, tanár, oktatáspolitikus

<sup>36</sup> Ld. a gimnáziumot alapítók listája az intézmény régebbi honlapján: [www.gandhi.freeweb.hu](http://www.gandhi.freeweb.hu) (2009. 08. 28.)

legkiválóbb tanárookra számít tehát Hága és Lakatos egyaránt, akiknek „igazi pedagógia, módszertani csemegét” ajánlanak a felvázolt munkakörök betöltése által – jócskán elrugaszkodva a realitásoktól annak tekintetében, hogy milyen mennyiségű és minőségű elvárás támasztható a létrehozandó középiskolai pedagógusaival szemben.

A Népszabadság szintén ebben az évben megjelent cikkéből (Csalog 1992) Bogdán Jánost, „a leendő iskola kiszemelt igazgatóját” ismerhetjük meg. Az ekkor 29 éves magyar–történelem–filozófia szakos tanár somogyi beás cigány, aki a nemzeti és szakmai identitást nem felcserélhető és összemosható entitásokként artikulálja. Bogdán az elképzelésekkel kapcsolatban egy humán típusú, hatosztályos gimnázium pécsi megvalósításának tervéről számol be, s egy az organikus mezőgazdaságra irányuló kaposvári tagozat létrehozását is valószínűsíti. A születő intézményt kísérleti prototípusként értelmezi más, a későbbiekben létrehozandó hasonló iskolák számára. Amint a Népszabadság interjúból kiderül, Bogdán már ekkor látta, hogy a leendő diákoknak szánt „kovász-szerep” nem minden esetben működik majd szükségszerűen, hiszen az első generációs értelmiségiekre származásuktól függetlenül igaz, hogy általában nem mennek vissza közösségükbe. Az írásból a gimnázium ars poeticáján túl egy széles látókörű, tetterre kész cigány származású ifjú értelmiségi portréja körvonalazódik.

### **5.3. Vajúadás**

1992. júliustól olyan kaposvári, pécsi és országos napilap-információk (Varga 1992a; Szegedi 1992; Varga 1992b; Troszt 1992), jelennek meg, melyekből kitűnik: a kaposvári tagintézmény indítása bizonytalan talajon áll. E cikkek tanúsága szerint bár a somogyi megyeszékhely önkormányzata megszavazta az intézmény indításának lehetőségét a város egykori munkásörbázisának épületében, mind a képviselőtestület, mind a város lakossága jócskán megosztott a döntést illetően. A polgármester lelkes híve a kezdeményezésnek, ám a városi tanácsnok, és több képviselő kritikát fogalmaz meg, s a helyiek körében felmerül a népszavazás megszervezésének igénye is. A kontrák sora szinte végtelen:

- szegregációval nem oldható meg a cigányság iskolázottsági szintjének növelése;

- egészségügyi szakiskola létesítésére alkalmatlannak találtatott az ingatlan – a cigányok mégis megkaphatják;
- van már a városnak öt gimnáziuma, minek ide egy hatodik;
- a cigány családok népes volta miatt nem kell Kaposvárnak az iskolai ünnepélyek időszakában várható „Fradi hangulatot” idéző, lopó, csaló, hazug rokonság tömege;
- a cigánymaffia ebben az intézményben taníttatja majd utódait;
- a románok is ide fognak jönni (az archaikus román dialektus, a beás tanulási lehetősége miatt), s ha már itt lesznek, területi követelésekkel is fellépnek majd;
- „Rajtuk röhög majd Európa”, mivel kontinens-szerte mindenütt kikoszarazzák a cigányokat, csak Kaposvárott nem...

1993. áprilisban véglegesen eldőlt: nem lesz cigánygimnázium Kaposváron. A hírről Dési számol be a Magyar Hírlap hasábjain (Dési 1993a). Szita Károly kaposvári alpolgármester itt olvasható nyilatkozata szerint a Gandhi Alapítványtól „senki sem kereste a hivatalt, egyetlen levél vagy telefon sem érkezett”, azaz „az alapítvány nemtörődömségén vagy éppen pénztelenségén múlt, hogy nem ők kapták meg az épületet”. A több mint ötezer, aláírásával is tiltakozó kaposvári fellelemezhetett hát: a „cigánygimnázium” Pécs-Bányatelepen, a baranyai megyeszékhelyen kapott ingatlant a munka megkezdéséhez, Kaposváron nem indítanak tagozatot.

A Magyar Hírlap a végső kaposvári döntés meghozataláig is közöl írásokat (Dési 1993b, Bednárík 1993) az alakuló gimnázium helyzetéről. Az elképzelés megvalósításához szükséges anyagi forrásokról megtudhatjuk, hogy „bár tucatnyi szervezet és magánszemély adományozott kisebb-nagyobb összeget a nemes célra”, állami segítség nélkül csupán lelkes idea maradt volna a kezdeményezés. Az Országgyűlés az 1992. évi állami költségvetés általános tartalékalapjából közel 40 millió forintot, az 1993-as büdzből pedig – hatpárti módosító indítvány eredményeként – 80 millió forintot szavazott meg. A pécsi önkormányzat az alapítvány rendelkezésére bocsátott egy telket az építkezéshez, a Fodor Gábor által vezetett parlamenti Emberi Jogi és Vallásügyi Bizottság saját tartalékalapjából egymillió-háromszázezer forintot ítélte oda a Gandhi Alapítványnak. Megtalálhatjuk a támogatók között a Soros Alapítványt, a Szerencsejáték Alapot, valamint a Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségek Alapját is. Ekkor már az eredetileg 1993. szeptemberre tervezett

iskolaindítás helyett 1994. januári iskolakezdés artikulálódik a sajtóban, az 1994. szeptemberi hetedik évfolyam „nulladik”, felkészítő évfolyamaként, melynek célzott létszáma ötven fő. Mivel egy 1985-ben a Baranya Megyei Tanács megbízásából készült tanulmány szerint a tehetséges cigány gyermekek döntő többsége az általános iskola hetedik–nyolcadik évfolyamán morzsolódik le, a hatosztályos iskolatípustól az alapítók e tendencia javulását remélik.

Az Új Dunántúli Napló olvasói 1993 nyarán többször is találkozhatnak e lap hasábjain a formálódó gimnáziumhoz kapcsolódó hírekkel (Erdei 1993; sz. n. 1993b; Troszt 1993a), s országos lapok (B. A. 1993; sz. n. 1993a) is informálnak e nyáron a témában. Ekkor olvashatunk először a toborzás körülményeiről: 47 vidéki – a régió négy megyéjében található – általános iskola ötödik osztályosait keresték fel a tantestület már meglévő tagjai, miután levélben előzőleg mintegy 300 intézménnyel vették fel a kapcsolatot. A diákok kiválasztását logikai tesztek és felmérők segítségével végezték, s a további rostát két, egyenként tíznapos sikondai táborozás keretein belül szervezte meg a héttagú tanári kar – itt a leendő gandhisok játékos, képességfejlesztő programokon vehettek részt. Egyikük beszámolója még a regionális napilapban is olvasható (László 1993): „... az ikertestvéremmel mi is bekerültünk a csoportba. ... Mi cigány gyerekeknek születünk és kicsi korunk óta állami gondozásban nevelkedtünk. ... A szüleink mindig azt magyarázták nekünk, hogy nem kell szégyellnünk a cigányságunkat, ha tiszta, példamutató életet élünk. Ezért, s nem a bőrünk színe szerint fognak megítélni bennünket...” Augusztus végén, a Gandhi Alapítvány kuratóriumi ülésén az egyik pedagógus, dr. Heindl Péter<sup>37</sup> így összegzi a táborok tapasztalatait: „Sokkal több a nagyon jó képességű diák, mint amennyivel az első évet indíthatjuk. Legtöbbjük kifejezetten egyéniség.”

A volt Mecseki Szénbányák Komját Aladár utcai épületének megvételére – mivel a korábban felajánlott bányatelepi terület építésre alkalmatlannak bizonyult (Rozvány 1993) – 1993. szeptember 24-én kerül sor. Ekkor a sajtó dr. Heindl Pétert már a Gandhi Alapítvány vezetőjeként mutatja be, aki az alakuló tanári karról és a novemberre tervezett végső felvételi vizsgák körülményeiről nyilatkozik a pécsi lapnak. Az év végén a helyi (Troszt 1993b) és az országos (Ungár 1993) írott média is tudósít a várható tanévkezdésről és az alapítvány, valamint az iskolavezetés körüli változásokról. Az eredeti kuratórium „nehézkés munkamorálja” miatt ekkorra Derdák Tibor lemond

---

<sup>37</sup> Jogász-tanár, a cigány kisebbség oktatásának napjainkig neves szakembere.

titkári tisztségéről és kuratóriumi pozíciójáról, s „a gyakorlati, napi teendőkre koncentrálni” – Bogdán János ugyanakkor kuratóriumi tagként folytatja munkáját. A Gandhi Gimnázium élére – négy pályázat bírálatát követően – Vörös István magyar–történelem–filozófia szakos tanárt nevezi ki a kuratórium. Sajtónyilvánosságot kap az a kalkuláció is, miszerint a leendő gimnáziumban tanuló gyerekek képzése két és félszeresébe kerül a hazai átlagnak – főként abból adódóan, hogy a bekerülő diákok mintegy 95%-a kollégista. E tetemes kiadást a központi költségvetésből és alapítványi adományokból tervezik fedezni.

#### 5.4. Születés

Elérkezik a várva várt nap: 1994. január végén kezdetét veszi az iskolai munka. 56 diákkal indul az intézmény „nulladik” évfolyama, akik Baranya, Somogy, Tolna és Zala megyékből érkeznek az iskolába. Az első félév kiemelt célja, hogy csökkenjenek a gyerekek közti tudáskülönbségek. Nemzetközi környezetben folyik a tanulás: az oktatási munkába az Amerikai Békeshatalom két tagja, Rachel Guglielmo és Timothy Waters is bekapcsolódik. A gimnázium indulásáról a helyi lap azonnal (Troszt 1994; P. E. 1994), egy országos napilap (Bencze 1994) pedig két héttel az intézmény kapunyitását követően számol be. Ezekben az írásokban a zurnaliszták az újdonsült gimnazistákat szólaltatják meg, így próbálnak képet adni olvasóiknak arról, milyen háttérből jöttek az ifjú gandhisok, milyen álmokat, terveket dédelgetnek. „Néha-néha előfordult dulakodás is, a rendőröket is ki kellett hívni... de mi azért elég jól éltünk. Volt két sertésünk, az egyiket azelőtt vágtuk le, amikor nekem jönni kellett a kollégiumba” (kocsolai lány); „Bíztattak, hogy ez egy jó iskola, azért jöttem ide... a honvágy azért hazafelé húz, szokatlan itt minden” (mohácsi fiú); „Később talán a szakmunkásképzőbe jelentkezem, de a nyelvtanulást tovább folytatom. Kedvenc tantárgyam a matematika és a nyelvtan” (barcsi fiú); „Apukám munkanélküli, anyu pedig gyeseen van még... Én amúgy szeretek itt lenni Pécsen, csak visszajönni nehéz...” (nemesdédi lány). Bár a gimnázium egyik fontos célja, hogy ne gettósítsa tanulóit, közvetlenül a nyitás után gyalázkodó feliratok jelennek meg az épület bejárati üvegajtáján: „Bokszosok, menjetek haza!”...

Göncz Árpád látogatása az intézményben (sz. n. 1994) feltétlen elismerést és megbecsülést jelez a fiatal iskola diákjai és pedagógusai számára. A Magyar Hírlap a

tavaszi folyamán két írást (Erdei 1994; Scipiades 1994) is szentel a gimnázium bemutatásának. E cikkek tartalmazzák már a témát követő olvasó számára ismerősen hangzó információkat is, Scipiades (1994) írásából azonban megtudhatjuk, hogy a cigány nemzetiségi gimnázium ötletgazdája egy besencei cigány fiatalember, Ignác József<sup>38</sup> volt 1991 őszén. A szakközépiskolát végzett, angolul is beszélő helyi boltos osztotta meg ötletét Derdák Tiborral, aki 1988-tól szintén Besencén lakott, s a szomszédos Magyarmeckén francia nyelvet tanított beás cigány általános iskolás korú gyermekeknek. Miután 1990-től Derdák honatyává avaszták, az ő kapcsolatrendszere segítségével jöhetett létre a szervezési munkák háttere.

### 5.5. Mindennapok, kihívások

Az első, csupán tavaszi félévből álló csonka tanév beindulását követően jóval ritkábban olvashatunk híreket a Gandhi Gimnáziumról a napi sajtóban. 1994 nyarán az Új Dunántúli Napló az előző évihez hasonló módon rövid képes tudósítást (Móczán 1994) közöl a Sikondán megrendezésre került iskola-előkészítő táborról, majd egy novemberi írásban (D. I. 1994) számol be arról, hogy a tanulók rendelkezésére álló ingatlan nem felel meg az oktatási és kollégiumi feladatoknak. Mindezt figyelembe véve Pécs városának közgyűlése úgy változtatja meg a környék (Meszes) rendezési tervét, hogy ott „a 16 ezer négyzetméteres nagyságú még beépítetlen részen középiskola, kollégium, pihenőpark, játszó- és tornatér egyaránt elhelyezhető legyen”. Az itt lakók körében azonban nem talál pozitív fogadtatásra a városatyák döntése.

Rövidesen újabb írás (Bandi 1994) jelenik meg a gimnáziummal kapcsolatban, egy Derdák Tiborral készített interjú. Új információ a cikkben, hogy a gimnázium keretein belül megalakul a Tehetséggondozó Kollégium – itt tíz olyan cigány diákot szállásolnak el, akik Pécs más középiskolaiban tanulnak. Az írásban feltűnő az indiai gyökerek hangsúlyozása is. Derdák így nyilatkozik: „A magyar gimnáziumokban négy év alatt alig két órát szentelnek az indiai kultúrának, pedig India 15 százalékát adja az emberiségnek. Bennünket ez azért is érint közelebbről, mivel India a cigányság őshazája. A Gandhi Gimnázium felkérésére a Buddhista Főiskola<sup>39</sup> ’India bölcsessége’ címmel szöveggyűjteményt jelentetett meg... ezt mi tankönyvként használjuk”.

---

<sup>38</sup> Ignác József napjainkban az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFA) – Hálózat Dél–Dunántúli Regionális Irodájának programvezetője.

<sup>39</sup> Az intézmény egyik alapítója.



A rendszerváltást követő második kormányzat égisze alatt országos lapban 1995. májusban említik először a Gandhi Gimnáziumot is – a Népszavában (Zappe 1995). A cikk a minisztérium tervei közt kiemeli a középiskolákba bejutó cigány fiatalok arányának növelését: öt központtal önálló középiskolai és kollégiumi hálózatot kívánnak létrehozni, melyből „egy, a Gandhi Gimnázium már működik Pécsen”. A Gandhi történetét nem ismerők számára ez a közlés akár azt is sugallhatja, hogy az aktuálisan regnáló kormány érdeme a gimnázium létrejötte.

Nem egészen fél évvel a fenti tervezet bejelentését követően, 1995. szeptemberben a Gandhi közalapítvánnyá válik (Troszt 1995a). Az eseményről beszámoló cikk írója nem titkolt szimpátiával fogalmaz, az intézmény jelentősége érezhetően személyes meggyőződése. Riportjában Bogdán Jánossal ismét iskolaigazgatóként találkozunk, kinek elmondása szerint a Gandhi alapítói, kurátorai és munkatársai húzódozva egyeztek bele az intézmény „államosításába”, ám nem igen volt más választásuk. Eredeti elképzelésük szerint a születendő intézményt a fiatal demokrácia magántökéje, s külföldi támogatók adták volna, mint azonban kiderült, a mecénások kora még nem érkezett el (akkor úgy gondolták, napjainkra már jelen lesz a tőkeerős civil szféra). Másfél éves működés után a gimnázium 103 tanulóval és az iskolaépülethez hiányzó 450 millió forinttal várja a külső segítséget, s a közalapítvánnyá válást végül – legalábbis a hivatalos verzió szerint – azért fogadják el, mert ígéretet kapnak több hasonló intézmény kialakításának lehetőségére is.<sup>40</sup>

Horn Gyula az államosítás megpecsételéseként az újonnan alapított Kisebbségekért díjjal jutalmazza Bogdán Jánost és Derdák Tibort (sz. n. 1995; U. G. 1995), ugyanakkor az intézmény anyagi keretei jóval a tervezett alá kerülnek, a Bokros-csomag 19 millió forinttal kurtítja meg költségvetési keretüket (Troszt 1995b). Különböző cégek kisebb összegekkel támogatják ugyan az iskolát, s a pécsi önkormányzat egy szolgálati lakást is a gimnázium rendelkezésére bocsát, az 1997-ben érkező évfolyam fogadásának finansziális feltételei azonban bizonytalanok válnak.

1996-ból/ról csupán két rövid hír (V. G. 1996; Antos 1996) szerepel az Új Dunántúli Napló hasábjain – legalábbis az intézményi könyvtári gyűjtésben –, ezek mindegyike a gimnáziumban zajló hétköznapiakba enged bepillantást. A júniusban

---

<sup>40</sup> „A közalapítvány célja, hogy a magyar társadalom támogatásával az Alkotmány és a kisebbségi törvény szellemében óvodai, általános iskolai, középiskolai és felnőttképzést szervez, oktatási intézményeket (tehát több intézményt, kiemelés tőlem: Dezső) működtet, s a célokhoz illeszkedő kiadói munkát folytat, kulturális tevékenységet fejt ki.” <http://www.okm.gov.hu/kozoktatasi/gandhi-kozalapitvany/bemutakozas> (2010. 03.27.)

megrendezésre kerülő szülők napja keretében beszélgetésre, közös sportolásra, játékra, főzésre és étkezésre invitálja a gimnázium vezetősége a szülőket – bár főként csupán a Pécs környékén élők tesznek eleget e meghívásnak. Novemberben, az emberi jogok napján a tanulók „Elképzelte Ország” polgárait mutatják be rajzaikon keresztül, s egy olyan világot képzelnek közösen, melynek polgárai egyenlő jogokkal rendelkeznek és egyformán viselnek terheket. Az esemény szervezőinek célja, hogy megtanítsák a gyerekeknek, milyen jogokkal rendelkeznek, s hogy azokat miként tudják megvédeni.

E cikket megelőzően csupán egy íráson (Hodnik 1995) keresztül nyerhettek bepillantást a gandhis tanulók mindennapjaiba a dunántúli napilap olvasói, mely egy a baranyai középiskolák közti vetélkedő apropóján keresztül mutatja be az intézmény szárnypróbálgatásait. A gimnázium mindennapjait feltáró helyi lap tudósítások sora 1997 tavaszán folytatódik, mikor az Új Dunántúli Napló egy hagyományteremtő rendezvényről számol be (Bogdán 1997). Az első „Gandhi Napokat” az iskola alapítványának öt éves jubileuma alkalmából rendezik meg a gimnázium épületében és a Pécsi Ifjúsági Házban. E háromnapos rendezvényen színes programokat kínálnak: rajzversenyt rendeznek, vetélkedőket szerveznek, diák-önkormányzati választást tartanak, s zenés programokat is ajánlanak az érdeklődők számára.

Az események sora nyáron is folytatódik (Tomek 1997). Augusztusban a Porrajmos (Roma Holokauszt) áldozataira emlékeznek a baranyai roma szervezetek – az intézmény tehát szimbólummá válik: a megyei cigányság prominens képviselői a közös történelmi múlt egy tragikus mozzanatának a fiatal intézményben állítanak emléket. A Holokausztról az ifjú, gandhis roma diáknemzedék is megemlékezik: Bernard Kops Café Zeigest című darabjának ősbemutatóját az ötödik gimnáziumi tanév első félévében, 1997. novemberben, a Gandhi Gimnázium színjátszókörének előadásában láthatja először a nagyérdemű (sz. n. 1997). A folytatás sem várat sokáig: a későbbiekben egy rövid tudósításból (sz. n. 1998d) megtudhatjuk, hogy az „Anna Frank álma” című Bernard Kops darabot nem csupán Pécs egyik művelődési központjában, hanem a Szegedi Zsinagógában is előadták az iskola tagjaiból álló ifjú roma színjátszók.

Szimbolikus helyszíneként szolgált az iskolaépület az 1997/1998-as tanév kezdetekor az Etnikai Fórum pécsi szervezete által megrendezésre került háromnapos cigány közéleti személyiségek népfőiskoláján is (Cseri 1997b). Itt többek közt az oktatásról és a kisebbségek helyzetéről tartottak előadásokat egyetemi oktatók, képviselők és kisebbségi szakemberek.

## 5.6. Egy ma is aktuális eszmecsere

A Gandhi Alapítvány – illetve 1995-től Gandhi Közalapítvány – ötödik kuratóriumának megalakulása – 1997. február 5. – apropóján jelent meg Józsa Márta tollából egy elmélkedés (Józsa 1997a), mely további írásokat (Krémer 1997; Józsa 1997b; Horváth 1997) inspirált. Így 1997 tavaszán a Magyar Hírlap hasábjain ma is aktuális vitára készítette a hozzászólókat (Krémer Balázst, a Népjóléti Minisztérium tanácsadóját és Horváth Aladárt, az újonnan megválasztott kuratórium elnökét).<sup>41</sup> Józsa – bár nem annak szánt – vitaindító cikkében röviden összegzi az alapítvány és az iskola történetét, a közalapítvánnyá válás folyamatát, s írásának fókuszába a több kormányzat által ígért, ám – a mai napig (!) – létre nem hozott roma nemzetiségi iskolahálózat problematikáját helyezi. Véleménye szerint a közalapítvány alkuként, ezen iskolahálózat helyett jött létre. Az újságíró<sup>42</sup> a cigányságról alkotott társadalmi képet a következőképp vázolja: „a többségi politika, a hazai közvélemény, valamint a többi kisebbség a romákat a mai napig alacsonyabb státusú kisebbségnek tekinti... romának lenni lényegében szociológiai kategória”, ezért a cigányság oktatásának kérdése felzárkóztatás-problémaként, motiváció-problémaként, szegénység-problémaként artikulálódik. Józsa ezért a tanulást segítő kollégiumot nem tekinti a cigány nemzetiségi iskolarendszer szerves részének, csupán egy pseudo intézménynek, hiszen az „nem oktatást és kvalifikált embereket ígér, csak tartós elfoglaltságot a gyerekeknek”, a „korszerű nemzetiségi oktatás”-sal köszönő viszonyban sincs – bár ennek definícióját nem adja meg a szerző –, s „azt az illúziót kelti, hogy a roma gyerekek oktatása körül történik valami”. A zszurnaliszta álláspontja szerint az akkoriban „lassan kiépülni látszó” – mára hírmondót sem magáénak tudó –<sup>43</sup> cigány kollégiumi hálózat népszerűsítésének oka,

---

<sup>41</sup> A négyelemű cikksorozat jól példázza a több másodlagos forrás összevetésének előnyeit, mivel harmadik elemét Pálmainé gyűjtésének használatával sikerült fellelnem, a BMK Kisebbségi Tájékoztatójából ez az írás kimaradt – holott a teljes gondolatmenet értelmezéséhez Józsa második írása is elengedhetetlenül fontos.

<sup>42</sup> Született 1962. január 26-án Kolozsvárott, 1983-ban települ át Magyarországra. Pécssett végez a Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. Az erdélyi, középiskolás megjelenések után másodsor a kilencvenes évek elején kezd el publikálni riportokat és publicisztikákat napilapokban (Népszabadság, Magyar Hírlap, Népszava) és periodikákban (Magyar Narancs, Beszélő, ÉS) egyaránt. 1998 óta ír szépirodalmat. 2000-től a veszprémi Ex Symposium szerkesztője, az MTV Este című háttérműsorának munkatársa. 2007-ben jelenik meg első regénye Amíg a nagymami megkerül címmel. <http://www.hunlit.hu/jozsamarta> (letöltve az internetről 2009-08-14)

<sup>43</sup> Az évente 40-50 cigány származású diáknak otthont adó 1996. szeptemberben indult mánfai Collegium Martineum 12 évnyi működés után, a 2007/2008. tanév végén zárta be kapuit – finanszírozási problémák miatt.

hogy „olcsóbb, mint létrehozni egy iskolahálózatot, megépíteni az iskolákat, és kidolgozni a nemzetiségi oktatási programot”.

E publicisztika hangsúlyt helyez az anyagi kérdések, finansiális és politikai érdekek boncolgatására is. A Gandhi Közalapítványnak jutó évi két-háromszázmillió forintnyi költségvetési pénz Józsa szerint számos lobbyt generál, s mindez elegendő ahhoz, hogy pénzosztó alapítvánnyá változzon az eredetileg iskolaépítésekre és pedagógiai programok kidolgozására létrejött civil kezdeményezés: „a költségvetési támogatás felett az alapítvány kuratóriuma rendelkezik, tehát a kuratórium választása politikai természetűvé vált”. Megtudjuk, hogy az alapító okirat értelmében a kilenc kurátor közül hatot a civil alapítók, kettőt a kormány – az aktuálisan releváns minisztérium és a Nemzeti, Etnikai és Kisebbségi Hivatal –, egyet pedig Országos Cigány Kisebbségi Önkormányzat delegál; s a mindenkor kormány rendeli ki a közalapítvány háromtagú felügyelő bizottságát is. Érvényesíthető kormányérdekké válik, hogy bármilyen működési zavar esetén a kuratórium illetve az iskolavezető személye vonható felelősségre – a törvénysértés elkövetése ugyanakkor elkerülhetetlennek tűnik „a költségvetési tervezésből és a múltban hozott, állandó túlélési kényszerből fakadt hibás döntések” következtében.

Krémer vitacikke Józsa írásának politikai, anyagi érdekeket boncolgató részét ignorálja, írásának megjelenését vélhetően a cigány nemzetiségi iskolahálózat kiépülése szükségességének megkérdőjelezése, a szerző ez irányú szkepszise magyarázza. Bár a cigány nemzetiségi iskolát stigmaként értelmezi, elméletileg annak célcsoportjára bízza, hogy megválaszthassa, milyen típusú oktatási intézménybe kíván járni. Védi a „Nékosz<sup>44</sup> hagyományait felelevenítő kollégiumi rendszer gondolatát”, s ugyanakkor a Gandhit létrehozó „hiteles és jó minőségű pedagógusokat” is, akik „rendes”, „igazi jó iskolát” kívántak létrehozni. A szerző a cigányságnak eltérő „genetikai, etnikai, kulturális adottságokat” tulajdonít, mindazonáltal cigánykérdés véleménye szerint valóban szociológiai kérdés: azért létezik, „mert a cigányok elviselhetetlen arányban és mértékben szegények, nincs munkájuk, nem kerülnek be a középiskolákba, és ha mégis, hamar kihullanak, mert embertelen körülmények között laknak, korán halnak... mélyen a magyar társadalom normái alatt, így népiképp azon kívül élnek”.

Legnagyobb kihívásként Krémer a létrehozandó cigány, nemzetiségi, kisebbségi iskolarendszer definiálatlanságát fogalmazza meg, s a szegregáció, a belülről jövő

---

<sup>44</sup> Népi Kollégiumok Országos Szövetsége

elkülönülés – „a gettók kapuját belülről is be lehet zárni” –, bezárkózás veszélyére hívja fel a figyelmet – ennek okán nem támogatja a Gandhihoz hasonló további intézmények létrehozását, azokat romantikus rezervátumokként értelmezi. Utal arra is, hogy a többségi társadalom középosztályi érdekeként is felfogható a roma iskolai szegregáció. Véleménye szerint addig, amíg nem tudható, hogy milyen áron milyen eredményeket képes felmutatni a Gandhi Gimnázium, multiplikálásán siránkozni balgaság, hiszen nem tudható, mit jelentenének „az ilyen intézmények széles körű kiépítésével járó anyagi és társadalmi-politikai kockázatok”.

Józsa válasza rövid, gyors és lényegre törő. Tisztázza, hogy a cigány nemzetiségi iskolahálózat kérdését főként a jogosság szempontjából értelmezi: úgy gondolja, hogy „a romáknak, akárcsak a többi kisebbségnek, joguk van nemzetiségi iskolahálózatához” s hogy azt a kisebbségi törvény értelmében a magyar állam kötelessége megteremteni – amennyiben ezt nem teszi, úgy folyamatos törvényt sért. Szegregáció ellenes jelszavakba burkolt kisebbségi érdekérvényesítés korlátozásként említi a kolozsvári Babes és Bolyai egyetemek egyesítését; a hiányzó kisebbségi pedagógiai programokat nem a nemzetiségi iskolarendszer gátjaként, hanem megoldandó feladatként értelmezi. Azon utalást pedig, hogy többségi középosztálybeliként a szegregáció „önvédelmi érdeke”, határozottan elutasítja.

A cikksorozatot Horváth Aladár, mint újdonsült, megszólított kuratóriumi elnök összefoglalója zárja. Horváth a szegénység kontra cigánykérdés problémafelvetését veszélyes álvitának, mi több, bűnnek titulálja. Krémer érvelését az MSZMP PB 1961-es „cigányhatározatához” hasonlítja, mely „hírhedt pártokumentum legfőbb jellegzetessége az volt, hogy felszámolandó szociális rétegnek, lumpennek tekintette a roma etnikumot”. Horváth elutasítja a nemzetiségi iskolához való jog és a szegénység felszámolása kérdésének megversenyeztetését, mely filozófia értelmezése szerint Krémer álláspontját tükrözi. Hangsúlyozza, hogy egy alig létező szociális programot egy nem létező anti-diszkriminációs kisebbségi programmal kijátszani képtelenség, s leszögezi, hogy „a szegénység nemcsak a romákat, a jogfosztás, a mindennapos diszkrimináció pedig nemcsak a szegényeket sújtja”.

Horváth az „egyenrangú kisebbségi lét” ideája mellett érvel, s hangot emel a cigányság túltámogatásának mítosza ellen. Gandhi-típusú gimnáziumok létrejöttét pártolja, s a szociális felemelkedés alapjául az önkéntes alapon választható, azonos értékű többségi vagy kisebbségi oktatás jelentőségét hangsúlyozza. Politikai érdekekről,

a Józsa által eredetileg felvetett anyagi természetű kérdésekről e summázatban már szó sem esik.

### **5.7. Működési keretek – és korlátok**

A Gandhi Gimnázium működéséhez szükséges valóságos anyagi igények ismeretének hiányával indokolja 1997. márciusban Gellért Kis Gábor, a Parlament Emberi Jogi, Kisebbségi és Vallásügyi Bizottságának elnöke, hogy az Állami Számvevőszéket (ÁSZ) – más intézmények mellett – az iskola közalapítványának felülvizsgálatára szólította fel (Kőhalmi 1997). Az ÁSZ vizsgálat szabálytalanságokat tár fel a közalapítványi működésben (Cseri 1997a), melynek fő oka bonyolult jogi útvesztőkben keresendő. Cseri jegyzetéből megtudhatjuk, hogy a közalapítvánnyá váláskor az állam – a magánkezdemény totális államosításának elkerülése okán – megosztotta az alapítói jogokat az eredeti alapítókkal. Így minden egyes jogi aktus lebonyolításához harminc magánszemély és magánszervezet beleegyezése szükséges – azaz a februárban megújított, Horváth Aladár vezetésére bízott kuratórium bejegyzése késik. Ebből kifolyólag a közalapítvány nem tudja döntéseit érvényesíteni, s a gimnázium fenntartó nélkül üzemel. A kormány hivatalosan csupán az 1997/1998-as tanév kezdetekor nevezi meg azt a három személyt, akiket résztulajdonosként delegál, így csak 1997. szeptemberben kezdődhet a februárban újraválasztott kuratórium bejegyeztetése (Mészáros 1997). Ez a csaknem egyéves csúszás azért roppant aggályos az intézmény szempontjából, mert a 325 millió forintos költségvetési kerethez történő hozzáférés, melyet az iskola működtetésére és fejlesztésére határoltak el az évi büdzből, bejegyzett kuratórium hiányában igen nehezen hozzáférhető; s így az 1997-re tervezett sportcsarnoképítés beindítása is elmarad.

Az ÁSZ vizsgálatról az országos sajtó, a Magyar Hírlap is tudósít. Csuhaj és Nagy (1997) közös írásából megtudjuk, hogy bár a közalapítvány és jogelődje számos törvénysértést követett el, ezek súlya nem akkora, hogy a szervezetnek feljelentést kellene tennie, s nincs köztük olyan, melynek megszüntetéséről nem döntött volna korábban a kuratórium. A szabálytalanságok főként a dolgozók bérkifizetései és az általános forgalmi adó visszaigénylések lehetővé tételére létrehozott Szolgáltató Kft – melyet a közalapítvány a vizsgálatot követően megszüntetett – tevékenysége kapcsán jelentkeztek. Radó Péter, volt művelődési minisztériumi kisebbségi főosztályvezető és

Horn György, ex-kuratóriumi elnök cikkben közölte véleménye egybecseng annak tekintetében, hogy a kialakult helyzetért elsősorban nem az ügy szereplői, hanem a közalapítvány bonyolult jogi struktúrájának útvesztői felelősek.

A cikkből megtudjuk a gimnázium számára 1992 és 1997 között elkülönített pontos költségvetési összeget is: 1992 és 1995 között 340 millió, 1996-ban 243 millió, 1997-ben 325 millió, összesen 908 millió forint – a mindenkori normatív támogatáson túl. E „csepegtetett” összeggel az a probléma, hogy az első cigány nemzetiségi oktatási intézmény működéséhez szükséges kollégium és iskolaépítés költségét 1996 előtt nem egy, konkrétan e célokra elkülönített összegben adományozta a büdzsé. Az ÁSZ javaslata, hogy a továbbiakban a költségvetési pénz felhasználásának keretei, s az azokhoz rendelhető szankciók is kerüljenek rögzítésre.

Még ez év novemberében újabb rossz hírt kap a gimnázium, mikor az 1998-ra tervezett költségvetési tervek publicitást nyernek. A költségvetési bizottság először 150 millió forintra csökkentte a tervezett támogatást, majd 230 millió forintra módosít (Nagy 1997). Ez az összeg előreláthatólag sem az iskolaépületként is funkcionáló kollégiumi épület felújítására, sem a tornacsarnok felépítésének befejezésére nem elegendő. Ekkorra úgy tűnik, a minisztérium az ígért nemzetiségi intézményrendszer kiépítését már rég feladta, s a kollégiumi hálózat létrehozása helyett kollégiumi támogatás – diákonként évi 10 ezer forint – bevezetését szorgalmazza.

1998 tavaszán már egyértelmű: nincs pénz a további Gandhi-típusú középiskolák finanszírozására. A Magyar Hírlap újságírójának kérdéseire válaszolva a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Civil Kapcsolatok Főosztályának igazgatója elmondja: „a Gandhi Közalapítvány támogatására az évek során közel egy milliárd forintot fordított a költségvetés,” (Nagy 1998a) s ez az összeg az első intézmény létrehozására sem volt elegendő. Nagy Ildikó Emese írásából azt is megtudjuk, hogy bár az előző év nyarán elfogadott „középtávú cigány cselekvési terv” négy kollégium létrehozásának előkészítését – az eredetileg ígért öttel szemben – irányozta elő, a mánfai és edelényi kollégiumok – melyek alapítása szintén nem a kormány érdeme – szerény támogatásán (3-3 millió forint) túl még csupán „körvonalazódik” egy egri intézmény alapítása.

E borús háttér ellenére – úgy tűnik – a közalapítvány és az iskolavezetés bizakodó – legalábbis a nyilvánosság előtt. Még az országos parlamenti választásokat megelőzően egy rövid írás Horváth Aladárt idézi az Új Dunántúli Naplóban: a kuratórium elnöke új, hatosztályos középiskola létrehozását tervezi Miskolcon vagy Nyíregyházán, Pécsen a tornacsarnok és más sportlétesítmények építésének augusztusi

beindítását helyezi kilátásba (sz. n. 1998f). Bogdán János iskolaigazgató tájékoztatása szerint az iskolának működése ötödik évében 180 tanulója van, mely létszám a teljes beiskolázást követően eléri majd a háromszázat.

### **5.8. Kormányváltás után**

A választásokat követően az új oktatási miniszter a Magyar Hírlap munkatársának vázolja fel releváns oktatáspolitikai elképzeléseit (Nagy 1998b). Pokorni úgy nyilatkozik, hogy az új kormány nem kívánja hatályon kívül helyezni a középtávú cigány cselekvési tervet, bizonyos részeit azonban módosítás tárgyává teszi. Nem lát ellentmondást a cigány nemzetiségi gimnázium és a segítő kollégiumi rendszer között, célja a cigányság oktatására költhető források növelése, ugyanakkor idővel megfontolandónak tartja a kormányzati kivonulást a Gandhi Gimnázium fenntartása alól. Van tudomása arról, hogy az Országos Cigány Kisebbségi Önkormányzat (OCÖ) igényt tartana a „cigányintézményekre”, azonban e kérdés megoldásában véleménye szerint elsődlegesen az érintetteknek kell megegyezniük.

Farkas Flórián, az OCÖ elnöke a kormányváltást követően a Miniszterelnöki Hivatal vezetőjéhez, Stumpf Istvánhoz nyújt be egy 12 pontos kérelmet – tudjuk meg a Népszava írásából (Spirk 1998). Beadványában kifejti igényét arra, hogy a kormány a Gandhi Gimnázium fenntartójaként a következő évtől a kuratórium helyett az OCÖ-t jelölje meg annak érdekében, hogy „áttekinthessék az állami támogatás pénzeit”. Az iskola igazgatója, Bogdán János a lap megkeresésére az ügyben úgy nyilatkozik, hogy az OCÖ személyi feltételei nem adták a gimnázium szakmai felügyeletének ellátására – véleménye szerint a húsz civil szervezet, tíz magánszemély és a kijelölt állami megbízott képes ellátni e feladatkört. Bogdán megjegyzi, hogy a kurátorok körében az OCÖ delegáltjának fenntartott helyet a szervezet mindaddig betöltetlenül hagyta – Farkas szerint azért, mert „egyetlen szavazat birtokában az önkormányzat nem tudta volna érvényre juttatni a Gandhi ügyeivel kapcsolatos elképzeléseit.”

Országos lapinformációból – Magyar Hírlap – tudjuk meg, hogy hűtlen kezelés gyanúja miatt az önkormányzati választásokat megelőzően a Pécs Városi Ügyészség nyomozást rendel el a gimnáziumot működtető alapítvány ellen (Erdei 1998). Bár a megelőző évek APEH és ÁSZ vizsgálatai a gimnáziumra nézve bizonyíthatóan pozitív eredménnyel zárultak, a gazdasági visszaélésekre vonatkozó feljelentés Horváth Aladár



kuratóriumi elnök és Bogdán János igazgató szerint olyan rágalmak, melyek ugyanazon személytől származnak, aki előzőleg is támadta az intézményt és annak fenntartóját. Bogdán és Horváth egyetértenek abban, hogy az önkormányzati és kisebbségi választások közeledtével a gimnázium kompetens működtetését megkérdőjelező(k) személyes érdeke fűződik e támadáshoz.

A Népszava júniusi írásában (sz. n. 1998e) több apolitikus téves információ is megjelenik a Gandhiról („*általános iskola*<sup>45</sup> és gimnázium, ahol *roma*<sup>46</sup> nyelv is tanulható, s igazgatója Bogdán József<sup>47</sup>), ismeretlen szerző tollából. A zszurnaliszta az intézményt a cigány nemzetiségi iskolai tartalmak fejlesztési központjaként mutatja be: cigány nemzetiségi tankönyveket ad ki, roma népismeretből és cigány nyelvekből az itt tanítók tartanak továbbképzéseket a dél-dunántúli régió több mint száz iskolája tanárainak. Távalti alapítványi tervként tárul az olvasó elé egy olyan országos hatáskörű intézmény koncepciója, mely vállalja a cigány nemzetiségi oktatással foglalkozó, illetve ez iránt érdeklődő pedagógusok továbbképzését.

„Ismétlés a tudás anyja” – gondolhatták az Új Dunántúli Napló szerkesztőségében, mikor májusban megjelentetett rövid híriüket (sz. n. 1998f) néhány hónappal később újra közölték, szinte szóról szóra azonos formában (sz. n. 1998c). Új információ a híradásban csupán tervekre vonatkozik: a „jövöben a közalapítvány szeretné elindítani a levelező képzést és a felvételi előkészítő tanfolyamokat”, illetve egy budapesti központú pedagógiai szolgáltató központot állítana fel, mely „oktatási segédeszközöket hozna létre, és jogvédelemmel is foglalkozna”. E szolgáltató központra valóban nagy szükség lett volna, ám megalapítására a mai napig nem került sor.

Szintén távlati tervekről és eredményekről (sz. n. 1998a) olvashatunk abban a rövid helyi tudósításban, mely a következő félévre hirdeti a hat és fél éves gimnáziumi képzésre felvételi vizsgát országosan, nem csak roma diákok számára novemberre. A tervek szerint az iskola új tantermekkel, tornacsarnokkal, sportpályákkal bővííhet. Az 1999 februárjában induló leendő gandhisok számára országos lapban is megjelenik a felvételi felhívás (sz. n. 1998b), ahol a készségvizsgálat szerepét az idézett újságok nem

---

<sup>45</sup> Ilyen szervezeti formában a gimnázium soha nem működött, a cikk írója valószínűleg arra utal, hogy ekkor még a hagyományos értelemben általános iskolai korosztályhoz tartozó gyerekek folytattak itt hatosztályos gimnáziumi tanulmányokat.

<sup>46</sup> Roma nyelvekről helytelen beszélünk, hiszen a kifejezésben a többes szám jelölése épp a beás cigány nyelv beszélői miatt indokolt: e nyelv lexikonjában a „roma” szó nem szerepel, semmiféle jelentéssel nem bír.

<sup>47</sup> Bogdán János

említik – a vizsgateszt a magyar nyelv és a matematika tantárgyakra épül, s lehető Pécsett, Budapesten, Szekszárdon, Dombóváron, Nagykanizsán és Kaposvárott is.

A Magyar Hírlap riportjában (Erdei 1998) Bogdán János a felvételi eljárásban bekövetkezett szemléleti változást azzal indokolja, hogy az 1994. januárban felvett ötvenöt diák közül az első két hónapban húszról kiderült, hogy „nem oda való”. Így az egyetlen szempontja az maradt, hogy a jelentkező rendelkezék „azon alapkészséggel, amely lehetővé teszi számára a továbbtanulást”. Az igazgató beszámol az első kihívásokról is – elmondása szerint az alapító pedagógusgárdáról már 1993. tavaszra kiderült, hogy egy részük nemzetiségi intézményben, mások „szegényiskolában” gondolkodtak. Tanulásként könyveli el azt is, hogy a pedagógus nem lehet misszionárius, nem szakíthatja el a gyermek és a szülők akarata ellenére a kisdíákot megszokott környezetéből.

Az első féléves munkában Bogdán nem vett részt, ennek kudarc<sup>48</sup> után tért vissza a tantestületbe igazgatóként. A 16 pedagógusból négy személyt elküldött (a tantestület 25%-át). Erdei (1998) szerint az iskola speciális pedagógiai módszerrel dolgozik, ám ennek mibenlétét nem definiálja írásában. Legnagyobb kihívásként a diákok előtt az a dilemma áll, hogy saját értékeikhez ragaszkodva próbálják értelmezni azt az új közeget, melyet a gimnázium légköre jelent generációk óta családjukból először – nekik.

Rossz ómen az újévre az a szilveszter-napi újságcikk a Magyar Hírlapban (Horváth 1998), mely arról tanúskodik, hogy a Pokorni által prioritásként említett oktatási program (Nagy 1998b) igen sekélyes. Az előző kormányhatározattal ellentétben az új irányelvek meg sem említik a Gandhi Gimnáziumot, s az 1999-es büdzsében a középiskola igényelt költségvetésének csupán hatvan százalékát kapja. Bogdán János igazgató e kormányzati döntést „igen nagy hiba”-ként értékeli.

## **5.9. Szeretnék maguk megmutatni – gandhis diákok**

A gimnazisták életének bemutatására két alkalommal ad lehetőséget 1999-ben a Dunántúli Napló (sz. n. 1999d; Cseri 1999). A „Baranyai középiskolák – bemutatkozunk” rovatában (sz. n. 1999d) az intézmény alapításának rövid története és

---

<sup>48</sup> Egy úttörő jellegű intézményi kezdeményezés esetében nem feltétlenül jelent kudarcot a résztvevők megosztottsága, „kihullása” a programból.

létrehozásának célja körvonalazódik, vázlatos ismertetésre kerülnek az iskolai szakkörök (fúvolya, kézműves) és klubok (filmklub, Gandhi klub), valamint a háromhetente megjelenő Gandhi Lapok című újság. A diákönkormányzat tagjai is szót kapnak a lap hasábjain: fő tevékenységeik a rendezvényszervezés, valamint a diákok közösségi és egyéni érdekeinek képviselője – hatáskörüket a fegyelmi tárgyalások során is gyakorolják. Az érdekképviselői szervezet ars poeticája: hit a tapasztalat erejében és a támogató tanárok biztatásában.

Cseri (1999) írásának fókuszában a gimnázium tanulójának magaviselete és a környéken lakók előítéletessége áll. Az iskolaigazgató részére hetvenöt környékbéli aláírásával eljuttatott levél az intézmény szomszédságában lakók panaszait ecseteli, s kéri azok orvoslását. A lakók által körvonalazott problémák a következők:

- a) a tanulók jó része délután három és este kilenc óra közt olyan hangosan rúgja a kőkerítésnek/üres szökőkút medencéjének a futball labdát, hogy három szomszédos társasház lakói képtelenek ebben az időszakban televíziót nézni – csukott ablaknál is;
- b) a gimnázium helyiségeiből kiszűrődő diszkózene túllépi a megengedett zajszintet, s a diszkó után a résztvevők az utcán hangoskodnak tovább;
- c) a tanulók különféle tárgyakat dobálnak ki kollégiumi szobáik ablakain, ezzel veszélyeztetve a járókelők testi épségét;
- d) szóbeli panasz esetén az ügyeletes tanárok elhárítják a jelzett problémát a panaszkodók rasszista előítéletességére illetve a diákok életkori sajátosságaira hivatkozva.

A felvetett gondokra az iskola tanulói és az intézmény igazgatója reagálnak:

- a) a kollégiumi élet nem jár zaj nélkül – délután négytől este fél hétig azonban szilenciumi időszak van;
- b) a diákok többnyire autentikus cigány népzenet játszanak „egy szál gitárral, erősítő nélkül”, a diszkó nagyon ritka esemény;
- c) a Nagy Lajos Gimnázium<sup>49</sup> ablakaiból is dobálnak a diákok – vizes zacskókat a járdára.

A „gandhis álláspont” egyik fő érve, hogy a lakók a környékbéli cigány fiatalok által okozott problémákat észlelik, s azokat a gimnazistáknak tulajdonítják. Egy kilencedikes tanuló az ő kategóriájába a BMW-seket sorolja – akik bár szintén

---

<sup>49</sup> A Pécs belvárosában található, Magyar Katolikus Egyház Ciszterci Szerzetes Rendje által fenntartott, több mint 300 éves történettel bíró gimnázium.

fiatalok, cigány származásúak, közösséget a gandhisok nem vállalnak velük. Szándékuk szerint inkább azonosulnak a lajosista<sup>50</sup> diákokkal (ők is kidobálnak dolgokat az ablakból), mint a környéken lakó cigány fiatalokkal, akik „BMW-kkel cikáznak, ablak lehúzza, s a zene szól belőle, mint az állat.” Ez az értékválasztás egy alakuló cigány elit önképét tükrözi, amely azonban a külső szemlélő számára egyelőre egybemosható a „lézengő, időseknek beszólogató” etnikummal.<sup>51</sup>

### **5.10. Sportsarnokavató – Bogdán János nélkül**

Öt évvel a gimnázium indulása után megdöbbentő hír jelenik meg a Népszava hasábjain (Dési 1999): „szombat hajnalban...<sup>52</sup> Bogdán a jeges országúton nekicsúszott egy szembejövő kocsinak. Azonnal meghalt... egy késő éjszakába nyúló megbeszélés után indult el néhány tanítványához.” A cikk szerzőjének személyes ismerőse és elvbarátja volt az igazgató, ezért sorai nem egy objektív gyászír közlését jelentik: e tragikus esemény kapcsán a gimnázium születésének, céljainak, az első öt év tapasztalatainak újragondolása. A Magyar Nemzet egy írásából (Havasi 1999c) megtudhatjuk, hogy Bogdán posztumusz Solt Ottília-díjat kap. A Soros Alapítvány Pécssett megrendezésre került romaoktatási konferenciáján először ismerték el ily módon azokat a pedagógusokat, akik a cigány fiatalok esélyegyenlőségének megteremtése terén kiemelkedő munkát végeznek. Az igazgató halála miatt a Gandhi Alapítvány rendkívüli közgyűlést hív össze, ahol fél évre az igazgatóhelyettes Simon Dezsőt bízzák meg az iskola vezetésével. Radó Péter kuratóriumi alelnöktől azt is megtudhatja az olvasó, hogy a költségvetés forintosítva mekkora összeget – az ígértnél 150 millió forinttal kevesebb – 210 millió forintot biztosít, így kérdésessé válik az 1999-re tervezett beruházás, a sportsarnok elkészülte.

Bogdán halálán és a kormányzati anyagi források csökkentésén túl a Magyar Hírlap hasábjain (H. M.–N. SZ. 1999) más, a gimnáziumot érintő kedvezőtlen hírekkel is szembesül az intézmény iránt érdeklődő olvasó. Pokorni a lap megkeresésére úgy nyilatkozik, hogy nem tekinti üdvözítő modellnek a gimnáziumot, mivel az elitképző. E minősítést a kuratórium elnöke, Horváth Aladár, alelnöke, az oktatásszociológus Radó

---

<sup>50</sup> A Nagy Lajos Gimnáziumba járó.

<sup>51</sup> Itt kivételesen pejoratív nyomatékkal értendő a kifejezés az újságcikkben megszólaló egyik lakó szóhasználatát tükrözve.

<sup>52</sup> A gimnázium aznap ügyeletes portásának visszaemlékezése szerint a tragikus esemény délelőtt történt.

Péter, Kosztics József, egy pécsi cigány érdekvédelmi szervezet ügyvezető elnöke és Kala Ernő, egy miskolci alapítvány igazgatója egyaránt elutasítják – úgy vélik: a miniszter téved. Nem nevezhető elitképzésnek annak lehetősége, hogy a cigány fiatalok nemzetiségi középiskolába járnak akkor, mikor társadalmi elvárás, hogy kinevelődjék egy roma értelmiségi réteg. Véleményük szerint még két-három hasonló intézmény alapítása kívánatos országos szinten. A közoktatás helyettes államtitkára, Környei László a minisztériumi álláspontot erősíti, ugyanakkor ígéretet tesz az iskola anyagi helyzetének felülvizsgálatára fél év elteltével.

Financiális kérdésekkel kapcsolatban a Magyar Nemzetben is olvashatunk (Havasi 1999a): bár az oktatás folytonosságát a hiány nem fenyegeti, az új iskolaépület és a sportcsarnok megépítését, valamint – a továbbra is tervben szereplő – országos feladatokat ellátó pedagógiai szolgáltatóiroda felállítását késlelteti a forráselvonás. Az iskola és közalapítványának vezetői külföldi alapítványokkal folytatnak tárgyalásokat arról, miként lenne pótolható a hiányzó összeg.

Szalai (1999a) írásában új kifejezés jelenik meg a gimnáziummal kapcsolatban: Bogdán János szellemi öröksége. E frázis Radó szóhasználatában bukkan fel, bár tartalma homályban marad. A kuratórium igazgatóhelyettese arról tájékoztatja a Népszava olvasóit, hogy az igazgató „egyedül vitte hátán az egész intézményt”, ellentmondva Bogdán egyik utolsó nyilatkozatának, ahol a direktor a tanári kar csapatmunkáját hangsúlyozta (Erdei 1998). Szalai interpretációjában a Gandhi Bogdán János elképzeléseit tükröző, általa megálmodott iskola. Simon Dezső megbízott igazgató a gimnáziumról szólva úgy nyilatkozik, hogy ez egy nemzetiségi iskola, ahol a diákok választ kapnak az identitásukkal kapcsolatos kérdésekre. Horváth Aladár az anyagi megszorításokkal kapcsolatban elmondja, hogy a kuratórium kormányzati ígéretet kapott PHARE- támogatás<sup>53</sup> elnyerésére.

Országos lap, a Népszava tudósít először a Bogdán János tiszteletére felállított emlékhely – Patarics Zoltán, a gimnázium tervező építésze és Pál Zoltán szobrász közös alkotása – felavatásáról (sz. n. 1999b), a Dunántúli Napló munkatársai csak egy héttel az eseményt követően érzik szükségét egy rövid hír megjelentetésének (sz. n. 1999a). A kuratórium elnöke emlékhely avató beszédében mítosz-teremtő hangvételt üt meg: „Bogdán János az egyedüli, aki tudja, hogyan kell roma középiskolát alapítani, kitalálni

---

<sup>53</sup> Az Európai Unió által 1989-ben indított PHARE (Poland and Hungary: Assistance for Restructuring their Economies, a szó francia jelentése: világlátótorony) program a közép-kelet-európai országok gazdasági átalakításához, a demokratikus államberendezkedés megszilárdításához térítésmentes segítség formájában nyújt támogatást.

a világ legelső cigány nemzetiségi gimnáziumát. Azt is csak ő tudja, hogy nem elég megírni a pedagógiai tervet, megkeresni a legalkalmasabb tanárokat és diákokat, az épületet is fel kell építeni, fűteni kell, fizetést adni a pedagógusoknak, enni a gyerekeknek” (sz. n. 1999b).

Az 1999-ben megjelent, a Gandhi Gimnázium körüli eseményeket tárgyaló újságcikkek fő témája az intézmény forráshiánya. Pokorni az érintettek erőteljes fellépésének hatására az eredetileg tervezetten felül 40 millió forint előteremtését ígéri (sz. n. 1999c), Pörös Béla, a Baranya Megyei Közgyűlés alelnöke a régió politikusainak támogatását ajánlja fel (N. F. 1999). Megtudjuk, hogy a közalapítvány programja szerint a sportcsarnok átadásának 1999. augusztus 31-ig kell megtörténnie, hogy a fenntartó egy további fővárosi és miskolci cigány nemzetiségi gimnázium elindítását tervezi, s hogy az aktuális anyagi feltételek nem teszik lehetővé a következő évfolyamok indítását (nem tudnának több diákot elhelyezni) – ami igen megrengetné a szülők bizalmát (P.Á. 1999).

A fenntartók terveiben szerepel egy 12 tantermes új iskolaépület kivitelezésének kezdete ősztől (Havasi 1999b), s Horváth Aladár „elképzelhetetlennek tartja, hogy a polgári kormány ne vállaljon garanciát a világ egyetlen roma gimnáziumának működésére” (sz. n. 1999f). A tanévkezdés előtt már nem a két újabb „roma gimnázium” (sz. n. 1999e) alapítása a kérdés – a közalapítványi kuratórium 1999. augusztusban már csupán a Gandhi befejezésére és egy további cigány nemzetiségi középiskola alapítását javasolja a kormánynak.

Bár a költségvetés megszorítása nem szorul szakértői értelmezésre, a laikus olvasó számára az újságírók által leírt összegről nehéz eldönteni, hogy abból milyen jellegű és mértékű beruházás valósítható meg. Ami biztosan tudható: az 1996-ban készült költségvetés egy nyolc tantermes iskolaépület felépítését 650 millió forintban határozta meg (Szalai 1999c).

1999. szeptemberben az anyagi kihívások mellett több feladat is áll az iskola előtt: a néhai igazgató élettársa, Csovcics Erika veszi át az intézmény vezetését, aki a Népszava munkatársának (Szalai 1999c) elmondja: ebben a tanévben érettségizik az első gandhis osztály, a hetedik évfolyamon több mint harminc gyerek kezdi meg tanulmányait, s az iskola tanulói összlétszáma tanévkezdéskor 198 fő. A cikkből megtudjuk, hogy az igazgatónő egy 13. évfolyam beindítását tervezi a 2000/2001. tanévtől, melynek célja, hogy a felsőoktatásba felvételt nem nyert érettségizett roma fiatalokat felvételi előkészítésben részesítse, s egyben közéleti szerepre készítse őket.

Elérkezik egy rég várt esemény: 1999. november végén felavatják az iskola sportcsarnokát (Szalai 1999b). A létesítmény másfél év alatt, 250 millió forintból készült el, s a legkorszerűbb kivánalmak kielégítésére is alkalmas: kézi- és kosárlabda pályája nem csupán a diákok testedzésének lehet színtere, hanem a környékbeliek és a professzionális sportolók rendelkezésére is áll – lelátóján 500 férőhely található. A szimbolikus jelentőségű esemény újabb alkalom arra, hogy Horváth tovább erősítse a Bogdán-mítoszt: a volt igazgató megvalósult álmáról<sup>54</sup> beszél, „aki egyszerre talált ki egy intézményt, formált egy csapatot, és hozott létre egy oktatási programot.”

### 5.11. Az első fecskék

„Alkalmas-e a cigányság arra, hogy markáns értelmiségi bázist adjon az országnak?” – e kérdést a Magyar Nemzet munkatársa teszi fel Horváth Aladárnak egy interjúban (Balavány 2000). A kérdésben a kérdező válasza is adott, Horváth azonban elutasítja e diszkriminatív felvetést – mi több, erős kritikát fogalmaz meg a kormányzat általános szociálpolitikai – „középosztály segélyezése” – valamint a cigányság oktatását érintő – forráselvonás a Gandhi Gimnáziumtól – lépéseit.

A lap egy másik cikkéből (Nagy 2000b) megtudhatjuk, hogy a PHARE program keretében az Oktatási Minisztérium (OM) két roma kollégium létrehozását tervezi – egyelőre bizonytalan helyszíneken. A gimnázium 2001. évi költségvetési törvény tervezete értelmében annak fenntartója részletekben kapja meg az intézmény működtetésére fordítható és az iskolaépület befejezéséhez hiányzó 200 millió forintot. E beruházás fedezete az OM költségvetésében kötötten jelenik meg, s kormányberuházásként, két év alatt tervezik befejezését. Ugyanakkor a kollégiumi és az oktatási normatíva kétszeresét kapja az intézmény mindennapi működéséhez. E döntés előtt a kuratórium még fél év eltelte után is értetlenül áll, mivel az ígért összegből szeptember végén még „egyetlen fillér sem érkezett meg a közalapítványhoz” (Nagy 2000c). A hír kapcsán az oktatási tárca a Magyar Nemzet hasábjain megerősíti tavaszi döntésének okát, miszerint „a közalapítvány támogatására biztosított pénzt nem minden esetben koncentrálták közvetlenül az oktatást leginkább szolgáló létesítményekre” (Nagy 2000a).

---

<sup>54</sup> A Roma Polgárjogi Alapítvány elnökeként Horváthra valószínűsíthetően nagy hatással volt Martin Luther King, az amerikai Polgárjogi Mozgalom vezetője, akinek Volt egy álmom kezdetű beszéde szimbólumértékű a világ etnikai kisebbségben élő polgárai között.

Míndeközben sor kerül az első végzős osztály ballagására a Gandhi Gimnáziumban 2000. májusban – a hírről a Népszava (sz. n. 2000a) és a Népszabadság (sz. n. 2000b) egyaránt rövid hírt közöl. Megtudjuk, hogy a 18 érettségire készülő diák csaknem mindegyike tervezi a továbbtanulást. A Magyar Nemzet erről az aktusról ugyan nem számol be, a jeles eseménnyel egy időben azonban megjelenik egy írás (Hanthy 2000), mely a cigányság társadalmi elkülönítését veszi górcső alá. A szerző szól a közoktatási és a kisebbségi törvények jelentőségéről, az ösztöndíjprogramok kínálta lehetőségekről, a tanárképzés előtt álló romológia vonatkozású feladatokról, azonban úgy vélekedik, hogy önmagában a legjobb iskolarendszer sem oldhatja meg a cigányság problémáit. Az írás érdeme, hogy igyekszik megértetni olvasóival: a Gandhi Gimnázium diákjainak önkéntes, nemzetiségi alapokon történő elkülönülése nem azonos egy-egy mesterségesen elkülönített szabolcsi cigány osztály jelenségével, hiszen ez utóbbiban a gyermeket a szülő akarata ellenére kényszerítik szegregált, rendszerint alacsonyabb szintű oktatási feltételek közé.

Az első érettségi vizsgákról a Magyar Hírlap (Erdei 2000) és a Magyar Nemzet (Földessy 2000) egyaránt rövid fényképes tudósítást közöl, jeles pedagógiai dátumként aposztrofálva az eseményt.<sup>55</sup> Utóbbi lap hasábjain a Roma Sajtóközpont munkatársa is publikál egy írást, melyben a végzős diákokat faggatja az elért eredményekről, terveikről, jövőbeli elképzeléseikről (S. Kállai 2000). A gimnázium első igazgatóját, Vörös Istvánt az elsőként érettségizők osztályfőnökeként látjuk viszont. Megtudjuk tőle, hogy az 1994. január 31-én négy osztályban induló 56 tanuló jelentős része az utolsó általános iskolai évfolyam elvégzését követően szakmát adó középiskolában folytatta tanulmányait, hiszen a családok jelentős része nem igazán értette, mire való ez az iskola. Több esetben azért írátták ki gyermekeiket a szülők a gimnáziumból, mert a tizenkét évesek nem tudtak otthonuktól távol maradni. Az első érettségi vizsgák évében is 101 különböző településről járnak tanulók az intézménybe.

Vörös elmondja, hogy e tanévben nagy nyomás nehezedett diákjaira, hiszen sokan figyelték, hogyan alakul sorsuk, „kirakatszerep” jutott nekik. Az egyik tanuló megfogalmazásában: „az ország szeme rajtunk van, és ha elbukunk, mondhatják: na ugye, még a Gandhi sem segített rajtuk!” Személyes történeteik ugyanakkor nem ezt bizonyítják: sikeres nyelvvizsgáikat, továbbtanulási motivációjuk forrását egyértelműen

---

<sup>55</sup> Angol nyelvtanárként személyesen is jelen voltam az első érettségi vizsgán. Hét diák választotta érettségi vizsgatárgyként az angol nyelvet, összesített átlageredményük 4,5. Egyikük a PTE angol szakán tanult tovább, jelenleg egy londoni általános iskolában a pedagógiai asszisztensek vezetőjeként dolgozik.



a gimnáziumban dolgozó pedagógusok segítő közreműködésének köszönik a diákok. A megszólaló fiatalok jogi, orvosi, óvodapedagógusi és rendőrtiszti pályára készülnek.<sup>56</sup>

A Göncz Árpád-díjjal jutalmazott igazgató (sz. n. 2000c) az első sikerekről beszámolva elmondja, hogy a felsőoktatásba felvett diákok az ország különböző főiskoláin és egyetemén angol, német, matematika, programozó, jogász, dietetikus és üzemmérnök szakokon tanulnak tovább (Ungár 2000). Év végi összegzésében Csovcics Erika örömmel summázza az elért eredményeket: az iskola létezik és fejlődik, s a neki ítélt „gönczöt” az alapítók, a tanártársak és a diákok közös elismeréseként értelmezi. Kihívásként az igazgató arra figyelmeztet, hogy az iskola nem adhat hangot a származás túlhangsúlyozásában esetlegesen kifejeződő cigány nacionalizmusnak, s hogy a mindenkori politikai vezetés és ellenzék jóindulatának folyamatos biztosítása komoly feladat.

Pedagógiai szemléletében Csovcics néhai élettársa álláspontjától – aki saját példája alapján bízott a cigány gyerekek egyéni útkeresésében – abban tér el, hogy szükségesnek tartja segítő irányítók „rátelepedését” a diákokra, mivel azok – véleménye szerint – nem mindig képesek ráébredni önmaguk tehetségük mibenlétére. Ugyanakkor hangsúlyozza: a döntéshozatalt mindig a diákokra bízzák (Ungár 2000).

## **5.12. S a többi néma csend?**

Az általam kutatott források közül az Új Dunántúli Napló 2001 januárjában még közöl egy írást (Bóka 2001), mely azt előző években megismert finanszírozási kérdések miatt azt tárgyalja, veszélyben van-e a gimnázium, ám 2002. áprilisig sem e lap, sem az országos napilapok nem közölnek további cikket az intézményről. Ekkor jelentős eseményre kerül sor: nyolc (!) évvel a tanítás megkezdése után átadják a gimnázium új épületét, s a hírről a helyi lapon túl (Máté 2002) a Népszava (sz. n. 2002a) és a Magyar Nemzet (sz. n. 2002c) egyaránt beszámol. A híradásokból megtudjuk, hogy avató beszédében Pálinkás József, az oktatási tárca vezetője az ország első cigány nemzetiségi középiskoláját az esélyteremtés jelképének nevezte, s arra kérte az iskola diákjait, adják tovább itt megszerzett tudásukat majdani gyermekeiknek – hiszen a cigány kultúra

---

<sup>56</sup> Egy az érettségi vizsga után négy évvel készített vizsgálat (Katz 2005:253) beszámol arról, hogy nyolc diák kezdett felsőfokú egyetemi illetve főiskolai tanulmányokat a sikeres gimnáziumi érettségi vizsgát követően. Az első évben nem továbbtanulók közül 2004-ben két férfi és egy nő – aki házasságot kötött és gyermeket szült – nemzetiségi nyelvtanárként dolgozott a Gandhi Gimnáziumban, négyen a szociális szférában, egy fő a hadseregben, egy fő a vámhivatalnál, egy fő pedig gyári munkásként helyezkedett el.

értékei az országot gyarapítják. A Magyar Nemzet írásában tévesen kerül közlésre egy Pálinkást idéző információ, miszerint az először érettségizett 22 diák közül 14-en felsőfokú tanulmányokat folytatnak (22 fő a második végzett évfolyamon érettségizett 2001-ben – v. ö. 6. fejezet, 4. ábra). Az új épületben tíz tanterem, négy csoportszoba, egy előadóterem és igazgatási helyiségek kaptak helyet, a több mint kétezer négyzetméteren elkészült beruházás 604 millió forintba került.

Újabb sajtómegjelenésre ad alkalmat egy vírushordozás, mely több mint ötven gimnazistának a megbetegedését okozta (Erdei 2002a). A diákokat a város három különböző kórházába szállították, akik rövid időn belül elhagyhatták a fertőző osztályokat (Erdei 2002b).

S egy igazán jelentős hír: szeptembertől felnőttoktatás indul a Gandhiban (Cseri 2002). A tagozaton – melynek vezetője Vörös István – a képzés esti és levelező rendszerben is indul. Elsősorban roma származású jelentkezőket várnak, de fogadnak bárkit, aki nyolc általános iskolai osztályról szóló bizonyítvánnyal rendelkezik. Tíz elvégzett osztállyal vagy szakmunkás bizonyítvánnyal a 10. évfolyamra is beiratkozhatnak a 16. életévüket betöltött jelentkezők.<sup>57</sup>

A tanév végén (2002b) az iskola UNICEF elismerésben részesül: képviselője az ENSZ gyermekalapja Nagyrabecsülésének Csokrát veheti át, melyet a szervezet magyar nemzeti bizottsága a gyermekek egészséges testi, lelki és szellemi fejlődésén aktívan munkálkodó személynek vagy intézménynek ítél.

2003-ban szintén csupán elenyésző számban jelennek meg írások a gimnáziumról. A Dunántúli Napló arról tudósít, hogy két tizenéves gandhis „tanár” (a Gandhi Gimnázium két tanulója, Bogdán László és Kalányos Tibor) a szomszédos Fehérhegyi Általános Iskola diákjait segítik a tanulásban (B.Z. 2003). Dési (2003) a Népszava hasábjain emlékezteti a lapolvasókat a pécsi gimnáziumra, és az ott folyó oktatómunkára – talán alapítóként neki is úgy tűnik: az intézmény sajtómegjelenése igen megritkult 2001 óta. Juhász Ferenc és Lamperth Mónika miniszterek az iskolában tett látogatásáról ad hírt a Magyar Nemzet (sz. n. 2003) – a baloldali kormány két minisztere, valamint a dandártábornok és a honvédelmi tárca munkatársai azért jártak a Gandhiban, hogy a Magyar Honvédséget – mely szerv évi 3000 munkahelyet tud kínálni érettségizett fiataloknak – népszerűsítse a gimnazisták körében.

---

<sup>57</sup> A tagozaton folyó munkáról szól disszertációm 8. fejezete.

Szintén a Magyar Nemzet írásából értesülhetünk egy középiskolások számára szervezett e-tolerancia programról, melyben gandhis diákok is részt vesznek – a cél a cigányságról szóló ismeretanyag terjesztése az interneten keresztül (Dévényi 2003). Jól mutatja az intézmény országos nyitottságát más középiskolák felé az az írás is, mely két gyönki gimnazista tollából jelenik meg a Népszabadság hasábjain (György-Reitzi 2003). A diákok egy iskolai projekt pécsi programja keretei közt látogatták meg a Gandhi Gimnáziumot, amelyről, mint „kiemelkedő esemény”-ről emlékeznek meg. Beszámolójuk egy „nagyon barátságos épületről és légkörről” tanúskodik: „színesre festett falak, érdekesen díszített osztálytermek, társalgó csocsóasztallal, zenehallgatási lehetőséggel.” Látogatásuk során a gyönki diákok megtudják, hogy a Gandhiban nincs hagyományos értelemben vett szülői értekezlet, hanem az osztályfőnökök, patrónusok személyesen mennek el családlátogatásra, hogy felmérjék a tanulók szociális helyzetét és megbeszéljék a felmerülő problémákat. Az igazgatónővel készített interjúból megtudják, hogy az iskolának ekkor (2003 tavaszán) 230 tanulója van, bár kétszeres a túljelentkezés. Csovcics Erika közlése szerint az eddig érettségizettek 70%-a folytatta tanulmányait felsőfokon. „A gimnáziumban alternatív módszereket alkalmaznak a tanításban, a projektmunkát részesítik előnyben, fontosnak tartják a csapatszellem kialakítását... az iskola önálló szervezésre, munkára ösztönzi a tanulókat” (György-Reitzi 2003:7). Az iskola nemzetközi hírnevét fémjelzi, hogy „Georg Herbert Walker, az Egyesült Államok nagykövete pécsi látogatásának befejező napján felkereste a Gandhi Gimnáziumot, ahol többek között a képzés rendszeréről, a romák helyzetéről érdeklődött” (K F. 2003).

Nemzetközi kapcsolatokat diákokkal is ápol az intézmény angolul, franciául és beás nyelven a Dunántúli Napló egy írásának tanúsága szerint (Wald 2004). A találkozó – mely az „Együttélés különbözőségeinkkel” címet viseli – célja, hogy rombolja a sztereotípiákat, s hogy egymás kultúráját minél alaposabban megismerjék a résztvevők. Az egyhetes cserelátogatásra 12 román diák Bukarestből, 12 francia vendég pedig egy Nantes melletti kisvárosból érkezett – az esemény lebonyolítására az Európai Bizottságtól pályázati úton a Gandhi Gimnázium 1,4 millió forint támogatást nyert.

A Csorba Győző Baranya Megyei Könyvtár Kisebbségi Tájékoztatója szerint az iskola 10 éves évfordulójáról számos külföldi lap megemlékezik – lásd az 5.1. fejezetben felsorolt sajtóorgánumok –, itthon azonban csak a Dunántúli Napló hasábjain olvashatunk az eseményről egy rövid hírt (Méhes 2004). Megtudhatjuk, hogy fennállásának tizedik évfordulóját a gimnázium a megújult könyvtár átadásával

ünnepelte, ahol több mint 400 négyzetméteren egy speciális könyvtártechnikai polcrendszer alakítottak ki. E komplexumban az olvasás mellett a diákok játszhatnak – e célt szolgálja a sakkasztal, valamint a videókazetta-gyűjtemény – nyolc gépen számítógepezhetnek és kisebb-nagyobb ünnepeket is tarthatnak – a nagyterem színpadán. A projekt elkészültét a Goethe Intézet és további két német szponzor segítette.

A gandhis diákok nemzetiségi kultúrájának ápolását (is)<sup>58</sup> segíti az Orsós Ferenc által megszervezett, 2001-től működő Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Bázis FUND művészeti iskolája – ennek félévzáró gálájáról tudósít Bebessi (2005). A képzés célja – a cigány kultúra megalapozása igényes zene- és táncművészeti, valamint rangos képzőművészeti oktatással – remekül illeszkedik a Gandhi Gimnázium nemzetiségi profiljába.

A gimnázium környékén lakók azonban – úgy tűnik – nem a diákok nemzetiségi kultúráját érzékelik, hanem a nekik tulajdonított környékbéli személtelést és hangoskodást (Balogh 2005). Az iskola tőszomszédságában található épület közös képviselője a terület önkormányzati képviselőjét is tájékoztatta a helyzetről – ám a lakók és a diákok közti állóháború megszüntetésére az intézmény vezetői még nem találtak megoldást. Az igazgató véleménye szerint a probléma fő oka, hogy egy miniszteri rendelet életkortól függetlenül tiltja a dohányzást az intézmény területén, ugyanakkor szeméttárolók az iskola százötven méteres körzetén belül nincsenek.

Hogy sikerült-e megoldást találniuk az érintetteknek a lakók által felvetett problémákra, az sajtótermékekből nem deríthető ki – mint ahogy az intézmény mindennapjainak egyéb részletei sem. 2006 és 2007 folyamán egyáltalán nem olvashatunk a Gandhi Gimnáziumról a hazai napilapokban, 2008-ban is csupán annak kapcsán, hogy Sólyom László köztársasági elnök az intézménybe látogat – erre a Népszava (sz. n. 2008a) és a Magyar Nemzet (sz. n. 2008b) egyaránt felfigyel. Az államfő látogatása kapcsán úgy fogalmaz, hogy a Gandhi Gimnázium számára „mindig is példaképe volt a „cigányügy” sikeres kezelésének... [mivel] ez olyan gimnázium, ami valóban roma értelmiséget képez” (sz. n. 2008b). Sólyom kiemelte, hogy „mindenfajta kiemelkedés kulcsa a színvonalas oktatás” (sz. n. 2008a).

---

<sup>58</sup> A művészeti iskolába összesen 245 tanuló jár, életkoruk 10–18 év között van. Pécsen a Gandhi Gimnázium mellett a Pécsbányatelepi és a Csokonai általános iskolában, valamint az ANK II. számú általános iskolájában működnek. A Kaposváron és Nagykanizsán már működnek iskolák, a budapesti tagozat szervezése folyamatban van (Bebessi 2005).

Annak ellenére, hogy az ezredfordulót követően az átlagos magyar honpolgár igen kevés információval rendelkezhet a Gandhi Gimnáziumról, Sólóyom mellett más politikusok számára is hivatkozási alapot jelent az intézmény léte. Kállai Ernő<sup>59</sup> a cigányságot érintő problémák megoldásáról szólva úgy vélekedik, hogy „a legfontosabb szintér... az oktatás. Kevesen merik kimondani, de a felnőtt generációt már nem lehet megmenteni. Viszont a gyerekeket igen. Olyan iskolák kellene, ahol jó oktatás van, ahonnan nem viszik el a nem cigány szülők sem a gyerekeiket. Csak példaként említem a Gandhi Gimnáziumot. Családlátogatóktól kezdve sokan segítik a felzárkózást, és az ott végzetek 60-70 százaléka tovább tanul a felsőoktatásban” (Muhari–Simon 2008). Teleki László<sup>60</sup> szerint „a Gandhi gimnázium esetében bebizonyosodott: ha minőségi oktatás van, és minőségi pedagógusok tanítanak, akkor nem szegregál az elkülönített oktatás” (sz. n. 2009d). Járóka Livia<sup>61</sup> úgy fogalmaz, hogy „a Gandhi Gimnázium működése egyértelmű sikertörténet, amelyet az iskola a vezetés szakmai nívójának, a diák- és szülőközpontú hozzáállásnak, valamint a roma közösséggel való szoros együttműködésnek köszönhet” (2009c). Kérdés, mennyiben tekinthető intézményi sikernek, hogy a gimnázium csaknem húsz év alatt a politikai diskurzus mindenkori hivatkozási alapjává vált a cigányság oktatása kihívásainak tárgyalásakor.

### **5.13. 15 év után**

Arról a jubileumi eseménysorozatról, melyet az iskola fennállásának 15. éve alkalmából szerveznek az iskolában, a Dunántúli Napló számol be (Wald 2010): havi rendszerességgel szerveznek szakmai programokat – a meghívottak közt találjuk Ferge Zsuzsát, Herczog Máriát, Vekerdy Tamást. Nemzetiségi gimnázium lévén a diákok márciusban lovári és beás nyelvű vetélkedőkön mérhetik össze nyelvtudásukat, áprilisban pedig az osztályok egy-egy közösségi tér átalakítását végzik el. Kulturális és szórakoztató programokra a születésnap ünnepség keretei közt június elején kerül sor, ahol a meghívottak közt alapítók, támogatók, szülők, hajdani diákok és pedagógusok egyaránt szerepelnek.

A gimnázium történetét figyelemmel kísérő olvasó számára újdonság, hogy a következő tanévtől a felvételi vizsga alapja kizárólag a hozott iskolai átlag. Minden

---

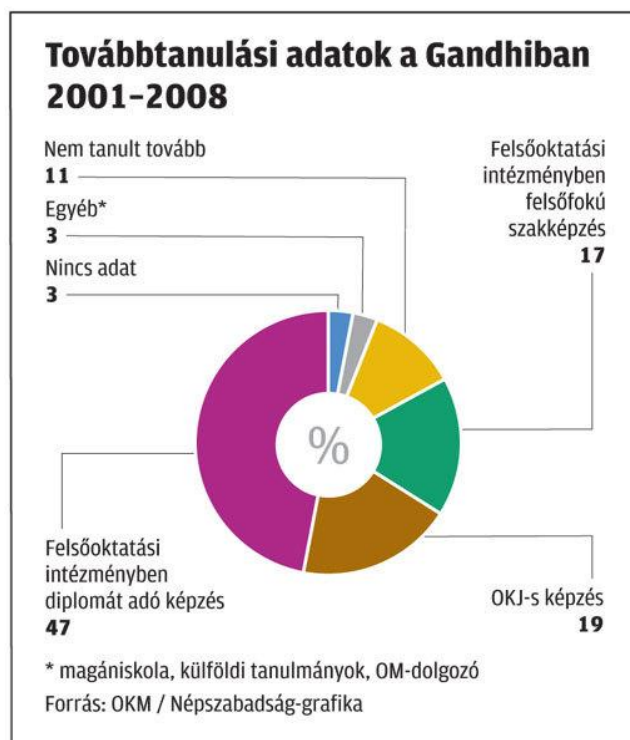
<sup>59</sup> Kisebbségi ombudsman.

<sup>60</sup> Az MSZP országgyűlési képviselője, „a roma ügyek ügyvivője.”

<sup>61</sup> A Fidesz néppárti képviselője az Európai Parlamentben.

évben két osztály indul a halmozottan hátrányos helyzetű diákok részére az Arany János Kollégiumi Program<sup>62</sup> keretei között. Az igazgató elmondása szerint a végzősök minden évben jelentkeznek felsőoktatási intézményekbe, a végzetek között főként pedagógus és szociális munkás végzettségű tanulókat találunk. A lemorzsolódási arány 33%-os, a kimaradó tanulók közül többen az intézmény felnőttoktatási tagozatán szereznek később érettségi vizsgát (Wald 2010).

Ezeket az információkat pontosítja egy a Népszabadságban megjelent, az Oktatási és Kulturális Minisztérium adatai alapján készült grafika (6. ábra),<sup>63</sup> mely szerint a 2001 és 2008 között végzett diákok 47%-a tanul tovább diplomát adó képzésben, 17%-uk felsőfokú szakképzésben valamely felsőoktatási intézményben,<sup>64</sup> 19%-uk OKJ-s képzésben. A végzetek 3%-a egyéb tevékenységet folytat, 3 %-ukról nincs adat – 11%-ukról tudhatjuk, hogy biztosan nem tanulnak tovább az érettségi évében (Ónody-Molnár 2009a).



6. ábra: A Gandhi Gimnáziumban végzett diákok továbbtanulási mutatói (Ónody-Molnár 2009a)

<sup>62</sup> A program országosan – és a gimnáziumban is a 2004/2005. tanévben indult először.

<sup>63</sup> A továbbtanulási adatokat a mindenkor iskolai szociális munkás(ok) gyűjtötté(k) 2001 és 2008 között – szociális munkás szóbeli közlése 2009. május.

<sup>64</sup> Ez a típusú képzés ugródeszkat jelenthet ahhoz, hogy a diákok egy-két éven belül diplomát adó képzésbe kerüljenek.

#### 5.14. Hogyan tovább?<sup>65</sup>

A jubileumi tanév végén a tíz éve az iskola élén dolgozó Csovcics Erika igazgatói mandátuma lejárt. Bár az igazgatónő újra pályázott a gimnázium vezetői posztjára, a kuratórium egy másik jelöltet választott az iskola élére 2009. július 1-től – annak ellenére, hogy a tantestület és az alkalmazottak döntő többsége Csovcicsot támogatta.

A fenntartó kuratórium, melynek kizárólagos jogköre az intézményvezető kinevezése, azzal érvelt döntése mellett, hogy Csovcics nem rendelkezik az intézményvezetéshez szükséges törvény által előírt követelményekkel iskolai végzettség, szakképzettség tekintében. Véleményalkotásukat egy függetlennek minősített közoktatási szakértő véleményével is alátámasztották.

Igazgatónőjük melletti szimpátiájuk kifejezésekképp a diákok ülősztrájkot szerveztek, s a szülők is kiálltak az egy évtizede a gimnáziumot vezető Csovcics mellett. Az ügygel kapcsolatos vita a sajtó és a média keresztüzében zajlott, s a kialakult helyzet miatt Sólyom László köztársasági elnök is aggodalmának adott hangot – hivatali megbeszélésre invitálta Csovcicsot. A gimnázium alapítói véleményük kifejezésekképp visszahívták az iskolát működtető közalapítvány kuratóriumi tagjait és helyükre új tagokat választottak egy alapítványi közgyűlés keretei között...<sup>66</sup> Az iskola története tehát egy lezáratlan fejezetnél tartott a disszertációmban megjelölt, vizsgált időszak végén.

A Gandhi Alapítvány megalakulása óta felnőtt egy újabb generáció. Amint arra írásomban többször is utaltam, e generációváltás a közgondolkodásban, s a cigányságot érintő oktatáspolitikai kihívások terén egyaránt igencsak késni látszik. Azok az újszülöttek, akik 1992 tavaszán – történetünk kezdetén – látták meg a napvilágot, a jelenleg hatályos releváns törvényi rendelkezések értelmében 1998/1999-es tanévben váltak tankötelessé, s amennyiben iskolai pályájukat a megfelelő korban, akadályok nélkül végzik, a 2009/2010. tanév végén érettségi vizsgát tesznek. Vajon hány roma/cigány származású diák lesz közöttük? S érettségiznek-e még a Gandhi Gimnáziumban? E kérdésekre értekezésem nem adhatja meg a választ.

---

<sup>65</sup> Az e bekezdésben tárgyalt információk alapja 2009. május 26. és június 26. között megjelent négy országos napilap 19 cikkének vázlatos összegzése. Mivel az ügy a disszertációban vizsgált időszak végéig (2009. június 30.) nem volt lezártnak tekinthető, részletes ismertetése azonban nem képezi dolgozatom tárgyát, a 19 forrás bibliográfiáját a hivatkozások közt „Vitatott vezetőváltás: 2009” alcím alatt közlöm.

<sup>66</sup> Az új tagok törvényes beiktatására 2010. március 31-ig nem került sor. Időközben a kuratórium is döntésképtelenné vált, ami a fenntartó bizonytalan voltát vetíti előre.

## 6. Górcső alatt az intézményi dokumentáció

Bár egy-egy oktatási intézmény adott pillanatban nyújtott teljesítménye nem feltétlenül ad hű és árnyalt képet az iskolában folyó pedagógiai és tanulói munka minőségéről, arra azonban feltétlenül alkalmas, hogy betekintést nyújtson az elért eredményekbe. E fejezetben bemutatásra kerül a gimnáziumban érettségi vizsgát tett hallgatók létszáma az első érettségi vizsga időpontja (2000. június) és az iskola 15. tanévzárása (2009. június) között, illetve az iskola diákjainak tanulmányi eredménye az intézményi és városi statisztika tükrében a 2008/2009. tanév félévekor. Vizsgálatom tárgyát képezi a gimnázium honlapjainak elemzése, különös tekintettel az intézményi jellemezőkre, a partneri elégedettségre, a kínált képzési formákra, a tanári kar összetételére, valamint a diákok által megfogalmazott, „gandhis létet” tárgyaló üzenetekre.

### 6.1. A Gandhi Gimnáziumban érettségi vizsgát tett tanulók (2000-2009)

A vizsgált időszakban a gimnáziumban érettségi vizsgát tett tanulók számáról pontos intézményi kimutatás 2009. júniusig nem készült. Az általam összeállított statisztika alapja a gimnáziumi érettségi bizonyítványok évenkénti összegző iktatása a nappali tagozaton 2000 és 2006 között,<sup>67</sup> valamint a „jelentőlap az érettségi bizonyítványokról, tanúsítványokról és törzslapokról” című nyomtatványok adatai a nappali és felnőtt tagozatos diákokra vonatkozóan egyaránt 2007 és 2009 között.

Mivel az érettségi vizsgák a 2004/2005. tanévtől moduláris rendszerben is abszolválhatóak, azaz a kötelező és választható vizsgatárgyakból a gimnáziumi képzés ideje alatt bármikor vizsgát tehetnek a tanulók, s a jelentőlapok a csupán egy-egy tantárgyból vizsgázott diákok adatait is tartalmazzák – az általam készített statisztika azon tanulók eredményeit mutatja, akik teljes vizsgát tettek. Amint a 4. és 5. táblázat adataiból kitűnik, a kutatott időszakban összesen 444 fő szerzett érettségi vizsgát a Gandhi Gimnáziumban.

A nappali tagozaton vizsgázottak (281 fő) közül legtöbben cigány származásúak, a felnőttoktatási tagozaton (161 fő) ez a jellemző nem egyértelműen kimutatható (lásd hetedik fejezet). Azok a tanulók, akik nem cigány származásúak, s mégis a Gandhi

---

<sup>67</sup> E kivonatok rendszerezése az iskolatitkár (1999-2009) feladatkörébe tartozott.



Gimnáziumban tettek érettségi vizsgát, bizonyára a tolerancia és az előítélet mentesség rejtett tantervét is elvégezték a gimnáziumban eltöltött minimum két (felnőttoktatási tagozat első évfolyamának képzési ideje), maximum hat és fél év (a nappali tagozat első hat évfolyamának képzési ideje) alatt. A nappali tagozaton tíz egymást követő tanévben, 2000. júniustól évente átlagosan 28 fő tett érettségi vizsgát, a felnőttoktatási tagozaton öt érettségi vizsgára került sor 2004. júniustól,<sup>68</sup> évente átlagosan 32-33 fő sikeres részvételével.

A Felnőttoktatási Tagozaton végzetek körét a hetedik fejezetben részletesen tárgyalom, a nappali tagozatos diákokról elmondható fontos jellemző, hogy az érettségi vizsgát többnyire a megfelelő kort követő egy-két évvel teszik le sikeresen, középfokon.

| <b>ÉRETTSÉGI VIZSGA<br/>ÉVE</b> | <b>KIÁLLÍTOTT ÉRETTSÉGI BIZONYÍTVÁNYOK<br/>SZÁMA (FŐ)</b> |
|---------------------------------|---|
| 2000                            | 18  |
| 2001                            | 22  |
| 2002                            | 18  |
| 2003                            | 26  |
| 2004                            | 25 (7+18)   |
| 2005                            | 27 (12+15)  |
| 2006                            | 37 (19+18)  |
| 2007                            | 35 (19+16)  |
| 2008                            | 16  |
| 2009                            | 57  |
| <b>ÖSSZESEN</b>                 | <b>281</b>  |

*4. táblázat: A Gandhi Gimnázium Nappali Tagozatán sikeres érettségi vizsgát tett diákok száma (2000-2009)*

| <b>ÉRETTSÉGI VIZSGA<br/>ÉVE</b> | <b>KIÁLLÍTOTT ÉRETTSÉGI BIZONYÍTVÁNYOK<br/>SZÁMA (FŐ)</b> |
|---------------------------------|---|
| 2004                            | 21  |
| 2006                            | 36  |
| 2007                            | 37  |
| 2008                            | 34  |
| 2009                            | 35  |
| <b>ÖSSZESEN</b>                 | <b>163</b>  |

*5. táblázat: A Gandhi Gimnázium Felnőttoktatási Tagozatán sikeres érettségi vizsgát tett diákok száma (2004-2009)*

<sup>68</sup> 2005-ben a képzés szerkezetében bekövetkezett váltásnak köszönhetően nem voltak érettségi vizsgák a gimnázium felnőttoktatási tagozatán

## 6.2. Tanulmányi eredmények

Az alábbiakban az intézményi statisztikák két különböző példáját elemzem. Az első összehasonlítás egy Pécs város középfokú oktatási intézményeit összehasonlító statisztika, a második a Gandhi Gimnázium intézményi statisztikája. Míg az előbbi összegzés az általam vizsgált intézmény pécsi középfokú oktatási intézmények között kimutatható helyét, presztízsét mutatja, az utóbbi az intézményen belül, az egyes évfolyamokra, osztályokra lebontott eredményekről tanúskodik. Mindkét statisztika a 2008/2009. tanév első félévében elért eredményeket összegzi. Ez az időpont pontosan a Gandhi Gimnáziumban elindult oktatást követő 15. év mutatóit tartalmazza, ezért az ekkor közölt adatok<sup>69</sup> szimbólum értékűnek tekinthetők.

### 6.2.1. Intézményi eredmények a pécsi gimnáziumok összevetésében

A 3. melléklet – intézményi közlések alapján – információkat mutat Pécs város középfokú oktatási intézményeinek adott tanévben induló tanulói létszámáról, a tanév során kimaradtak és érkezettek, valamint a tanév első félévében az osztályozottak számáról. A kimutatás a félévi bukásokkal kapcsolatos információkkal is szolgál: mutatja az egy, kettő illetve ennél több tantárgyból megbuktatott tanulók létszámát, ezek összesített számát és százalékos arányát az intézmény tanulói összlétszámához mérten. Az összesítés tantárgyanként tartalmazza az elért érdemjegyek intézményi átlagát – tantárgyi átlagot a város gimnazistáinak körében az eredeti táblázat nem tartalmaz, ezen eredmények összegzését a kutató végezte –, az igazoltan illetve igazolatlanul mulasztott órák számát, ezek összegét, illetve egy tanulóra számolt átlagát. Elemzésemben kizárólag a gimnáziumi képzést kínáló intézmények adatait veszem górcső alá, ezen adatokat mutatja a 6. táblázat.

A rendelkezésünkre álló adatokból megtudhatjuk, hogy Pécsen a 2008/2009. tanévben 15 gimnáziumi képzést kínáló középfokú oktatási intézmény működött. A pécsi gimnáziumokban tanuló diákok induló létszáma összesen 7212 fő volt, átlagosan egy pécsi gimnáziumban – illetve egy középfokú oktatási intézmény gimnáziumi tagozatán – ekkor 481 fő kezdte meg tanulmányait. Az intézmények létszámának

---

<sup>69</sup> Az elemzésre került adatokat a Gandhi Gimnázium általános igazgató helyettese (2004-2009) bocsátotta rendelkezésemre 2009. februárban. Az intézményre ekkor jellemző demokratikus légkör mutatója, hogy ezek az adatok elektronikus levél útján a gimnázium minden pedagógusához eljutottak.

sorában a Gandhi kis iskola, a jubileumi tanév indulásakor 263 fővel a 11. Az első félévben kimaradt tanulók száma a vizsgált intézményben kiugróan a legmagasabb, 20 fő, ami a tanévkezdő létszám 7,6 százaléka (tíz kimaradó diákkal a Gandhi mögött egy 2008. szeptemberben 639 fős létszámmal dicsekedhető intézmény áll). Bár az első félév során a vizsgált pécsi intézmények körében az átlagnál (három) kevesebb, további két tanuló érkezett az iskolába, az osztályozottak létszámának sorában az első félév végén 241 minősítést kapott diákjával a Gandhi csaknem a legkisebb – 15 intézmény között a 13. – gimnázium.

A bukások tekintetében a tanulók százalékos aránya az intézmény által közölt adatok értelmében 8,61%. Ez a mutató azonban bizonyára téves<sup>70</sup> – v. ö. a Gandhi Gimnáziumra vonatkozó adatsor feletti intézmény által közölt releváns adatok –, hiszen 241 tanulóra vetítve 36 bukás a tanulók 14,93%-ának elégtelen minősítését jelenti valamely tantárgyból. Ezek mintegy kétharmada – 22 fő – egy tantárgyból, egyötöde – 8 fő – két tantárgyból, 13,88%-a – 5 fő – pedig több tantárgyból bukott. A városi statisztika bukásokra vonatkozó mutatója további intézmények esetében is valószínűleg pontatlan (v. ö. a táblázat osztályozottak számát illetve összes buktatott tanuló számát közlő oszlopait intézményenként<sup>71</sup>), így e tekintetben a kutató által újraszámolt adatokból kapott 12,32%-os átlaghoz viszonyítva kell értékelnünk a Gandhiban 14,93%-os bukási arányt: ez az átlagnál 2,61%-kal magasabb mutató.

A félév során akár igazoltan, akár igazolatlanul mulasztott órák tekintetében a Gandhi Gimnázium 3,27 óra tanulói átlaggal arról tanúskodik, hogy az intézményben a tanórák látogatottsága kimagasló mértékű. Amennyiben csupán ez a statisztika áll rendelkezésünkre, ez az átlag azt jelenti, hogy egy átlagos gandhis diák kevesebb, mint egy napot mulasztott iskolai kötelezettségei alól a tanév első részében. Bizonyára betudható mindez a kollégiumi bentlakásos rendszernek, gondolhatjuk – azaz amennyiben beutaznak Pécsre a diákok, akkor nem hiányoznak az órákról. Ugyanakkor a többi intézményhez viszonyított kiugróan eltérő releváns mutatók miatt – a mulasztott tanórák száma átlagosan 32,53, a Gandhiban közölt adat tízszerese (!) – felmerül annak a valószínűsége is, hogy a mulasztási adatok intézményi kezelése pontatlan. A 6.2.2. alfejezetben tárgyaltak ez utóbbi feltevést igazolják.

---

<sup>70</sup> A téves közlés feltehetőleg a bukások százalékat pontatlanul megadó osztályfőnöki jelzéseknek tudhatóak be, mivel ezek nem korrelálnak a közölt iskolai összlétszámból és a bukások számából számolható százalékos mutatóval.

<sup>71</sup> Bár a bukások tekintetében a szakközépiskolák és a szakiskolák releváns adatai jóval kedvezőtlenebbek, az intézményi adatközlők számára ezen intézménytípusok esetében nem jelentett problémát a helyes adatok közlése (v. ö. 3. melléklet).

| Induló létszám | Tanév során kimaradt | Tanév során érkezett | Oszályozottak száma | Bukott     |            |               |          |                  | Tantárgyi eredmények átlaga |                 |            |            |          |        |          |       |             |             | Mulasztott órák száma |             |        |              |
|----------------|----------------------|----------------------|---------------------|------------|------------|---------------|----------|------------------|-----------------------------|-----------------|------------|------------|----------|--------|----------|-------|-------------|-------------|-----------------------|-------------|--------|--------------|
|                |                      |                      |                     | 1 tárgyból | 2 tárgyból | több tárgyból | Összesen | százalékos arány | Magyar nyelv                | Magyar irodalom | Történelem | Matematika | Biológia | Fizika | Földrajz | Kémia | angol nyelv | német nyelv | Igazolt               | Igazolatlan | Összes | Összes átlag |
| 464            | 1                    | 1                    | 464                 | 57         | 18         | 15            | 90       | 19,4             | 3,36                        | 3,35            | 3,75       | 3,07       | 2,75     | 2,52   | 3,38     | 2,82  | 3,60        | 3,01        | 15144                 | 767         | 15911  | 34,29        |
| 606            | 5                    |                      | 598                 | 17         | 4          | 3             | 24       | 4                | 3,87                        | 3,91            | 3,71       | 3,63       | 3,53     | 3,84   | 4,07     | 3,61  | 4,00        | 3,92        | 14825                 | 107         | 14932  | 24,97        |
| 635            | 8                    | 8                    | 626                 | 60         | 15         | 15            | 90       | 14,17            | 3,29                        | 3,33            | 3,37       | 2,92       | 3,73     | 2,80   | 3,62     | 2,96  | 3,80        | 3,46        | 23969                 | 739         | 24708  | 39,47        |
| 1208           | 4                    | 4                    | 1191                | 55         | 24         | 9             | 88       | 4,4              | 4,25                        | 4,32            | 3,63       | 3,66       | 3,77     | 3,58   | 3,85     | 3,43  | 4,09        | 4,17        | 36137                 | 1585        | 37722  | 31,67        |
| 429            |                      | 3                    | 432                 | 36         | 13         | 16            | 65       | 15,05            | 3,47                        | 3,62            | 3,66       | 3,02       | 3,37     | 2,83   | 3,05     | 3,17  | 3,60        | 3,58        | 12470                 | 543         | 13013  | 30,12        |
| 606            | 6                    | 5                    | 600                 | 31         | 19         | 10            | 60       | 9,57             | 3,60                        | 3,74            | 3,54       | 3,49       | 3,14     | 3,58   | 3,80     | 3,72  | 3,61        | 3,80        | 16796                 | 787         | 17583  | 29,31        |
| 130            | 1                    | 0                    | 129                 | 15         | 4          | 12            | 31       | 24,00            | 3,82                        | 3,77            | 3,74       | 2,86       | 3,69     | 3,13   | 2,40     | 2,77  | 4,04        | 3,71        | 4863                  | 139         | 5002   | 38,78        |
| 251            | 9                    | 3                    | 245                 | 17         | 10         | 6             | 33       | 13,00            | 2,97                        | 3,07            | 3,34       | 2,64       | 3,00     | 2,94   | 2,86     | 2,20  | 3,21        | 2,95        | 10844                 | 830         | 11674  | 47,65        |
| 639            | 10                   | 3                    | 627                 | 27         | 12         | 9             | 48       | 7,60             | 4,24                        | 4,18            | 3,75       | 3,74       | 3,50     | 3,54   | 3,88     | 4,10  | 4,21        | 4,21        | 20355                 | 277         | 20632  | 32,91        |
| 266            | -                    | 1                    | 267                 | 28         | 7          | 9             | 44       | 16,48            | 3,69                        | 3,77            | 3,45       | 2,95       | 3,30     | 3,23   | 2,86     | 3,44  | 3,58        | 3,73        | 9820                  | 93          | 9913   | 37,13        |
| 263            | 20                   | 2                    | 241                 | 22         | 8          | 5             | 36       | ? 8,61           | 3,24                        | 2,97            | 3,2        | 2,83       | 3,52     | 2,3    | 3,41     | 3,48  | 3,48        | 3,38        | 686                   | 103         | 789    | 3,27         |
| 830            | 3                    | 3                    | 826                 | 26         | 8          | 3             | 37       | ? 0,045          | 4,12                        | 4,23            | 4,09       | 3,69       | 4,17     | 3,67   | 4,11     | 3,87  | 4,23        | 4,09        | 26670                 | 108         | 26778  | 32,42        |
| 234            | 2                    | 0                    | 231                 | 36         | 9          | 6             | 51       | 22,00            | 3,47                        | 3,47            | 3,40       | 2,68       | 3,10     | 3,03   | 3,32     | 3,25  | 3,65        | 3,14        | 10773                 | 124         | 10897  | 47,17        |
| 249            | 2                    | 1                    | 248                 | 13         | 7          | 2             | 22       | 9                | 4,38                        | 4,37            | 3,91       | 3,39       | 3,81     | 3,16   | 4,13     | 3,06  | 4,21        |             | 7794                  | 194         | 7939   | 32,01        |
| 402            | 3                    | 3                    | 402                 | 15         | 3          | 9             | 27       | ✓                | 3,90                        | 4,60            | 4,00       | 3,50       | 3,80     | 3,10   | 3,40     | 3,60  | 3,80        | 3,60        | 10734                 | 17          | 10751  | 26,74        |
| 481            | 6                    | 3                    | 475                 | 30         | 11         | 9             | 50       | ? (12,32)        | 3,71                        | 3,78            | 3,64       | 3,20       | 3,48     | 3,15   | 3,48     | 3,30  | 3,81        | 3,63        | 14792                 | 428         | 15216  | 32,53        |

6. táblázat: Pécsi gimnáziumok mutatói (2008/2009. tanév félév)

(zöld sáv: a Gandhi Gimnázium mutatói – a többi intézmény anonim szerepel –; pirossal jelölt értékek: a kutató által észrevételezett téves adatok; szürke sáv: kutatói összesítés)

A tantárgyi eredmények átlaga magyar nyelv, magyar irodalom, történelem, matematika, biológia, fizika, földrajz, kémia, angol nyelv és német nyelv tekintetében elérhetőek, a kimutatás nem tartalmazza a készségtárgyakat (ének-zene, rajz, testnevelés, technika-informatika) illetve a nemzetiségi tantárgyakat, mivel ezek a többi pécsi gimnázium esetében nem oktatott tantárgyak (beás nyelv, romani nyelv, cigány kultúra).

Tantárgyi rangsorok tekintetében a gandhis gimnáziumi tanulók jubileumi évben elért eredményei gyengék. Magyar nyelvből a 3,24-es tantárgyi átlaguk a pécsi gimnáziumok sorában a 14., magyar irodalomból 2,97-tel a 15. A gandhisok történelem átlaga (3,2) szintén a leggyengébb városi szinten, matematikából a 2,83-as átlag a 13. helyhez elegendő. Biológiából a legmagasabb a vizsgált tanulók teljesítménye: a 3,52-es átlag a városi iskolák között a nyolcadik helyet jelenti. Földrajzból a 3,41-es átlag szintén a nyolcadik helyhez elegendő, kémiából 3,48-as teljesítménnyel az ötödik helyen állnak a gandhisok, ám fizikából (2,3) a Gandhi Gimnázium diákjai a leggyengébbek. A 3,48-as átlag angol nyelvből a 14. helyet jelöli ki a tanulók számára, a 14 német nyelvet oktató intézmény sorában a Gandhi teljesítménye a 11.

Ezen adatokat összesítve az alábbi tantárgyi rangsor (7. táblázat) rajzolódik ki a 2008/2009. tanév első félévében a Gandhi Gimnáziumra vonatkoztatva a 15 pécsi gimnázium relációjában:

| <b>tantárgy</b> | <b>rangsor (/15)</b> |
|-----------------|----------------------|
| magyar nyelv    | 14.                  |
| magyar irodalom | 15.                  |
| történelem      | 15.                  |
| matematika      | 13.                  |
| biológia        | 8.                   |
| fizika          | 15.                  |
| földrajz        | 8.                   |
| kémia           | 5.                   |
| angol nyelv     | 14.                  |
| német nyelv     | 11. (/14)            |

*7. táblázat: A Gandhi Gimnázium tanulóinak tanulmányi átlag-rangsora a pécsi gimnáziumok között a 2008/2009. tanév első félévi eredményei alapján*

A városi statisztikák mutatóinak elemzésekor több kérdés is felvetődik a közölt adatokkal kapcsolatban. Pécs Megyei Jogú Város Oktatási Főosztályának illetékes dolgozója valószínűsíthetően csupán mechanikus munkát végzett, mikor a 2008/2009. félévi statisztikát összeállította, hiszen a jelzett pontokon az intézményi adatok pontatlansága, nagyságrendbeli eltérése igen feltűnő.

Eltérő oktatási intézmények ugyanazon teljesítményt más-más érdemjeggyel értékelnek – gyakran egy-egy intézményen belül is eltérő mércét alkalmazhatnak a szaktanárok. Mivel az érdemjegyek megítélése pedagógusfüggő, azok összevetése óvatosságra int.

Nem különül el az egyes tantárgyak tárgyalásakor az emelt és alapszint értékelése, jelenléte – így nem tudható, milyen tantárgycsoportok kapnak hangsúlyt az egyes gimnáziumok képzésében. Mivel Pécsen több nemzetiségi gimnázium is működik,<sup>72</sup> releváns adatok közlése esetén összevethető lenne az egyes intézményekben tanulók saját nemzetiségi tárgyaikban elért eredménye.

Mivel az intézmények név nélkül szerepelnek a listán, nem tudható, hogy melyik intézményben milyen a diákok szociális háttere, a bejárók, kollégisták létszáma/aránya. A hozzáadott pedagógiai érték<sup>73</sup> ennek függvényében feltehetően minden intézményben mást jelent, aminek kimutatása a város releváns szakpolitikájában megjeleníthetővé válhatna.

### **6.2.2. Intézményi statisztika a tanulók tanulmányi eredményéről, 2008/2009. félévkor**

Az intézményi statisztikák (Ormándlaky 2009) osztályonkénti kimutatást közölnek magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, biológia, földrajz, fizika, kémia, angol, német, beás és lovári nyelv tantárgyakból, tartalmazza a bukások százalékos arányát, illetve az egy főre eső mulasztott órák számát közli osztályonként.

A városi statisztikában közöltekkel összevetve kiderül, hogy az ott tévesen jelölt bukási arány az osztályfőnökök pontatlan adataiból származik. Az intézményi

---

<sup>72</sup> Miroslav Krleža Horvát Nemzetiségi Gimnázium, Leówey Klára Gimnázium Német Nemzetiségi Tagozata

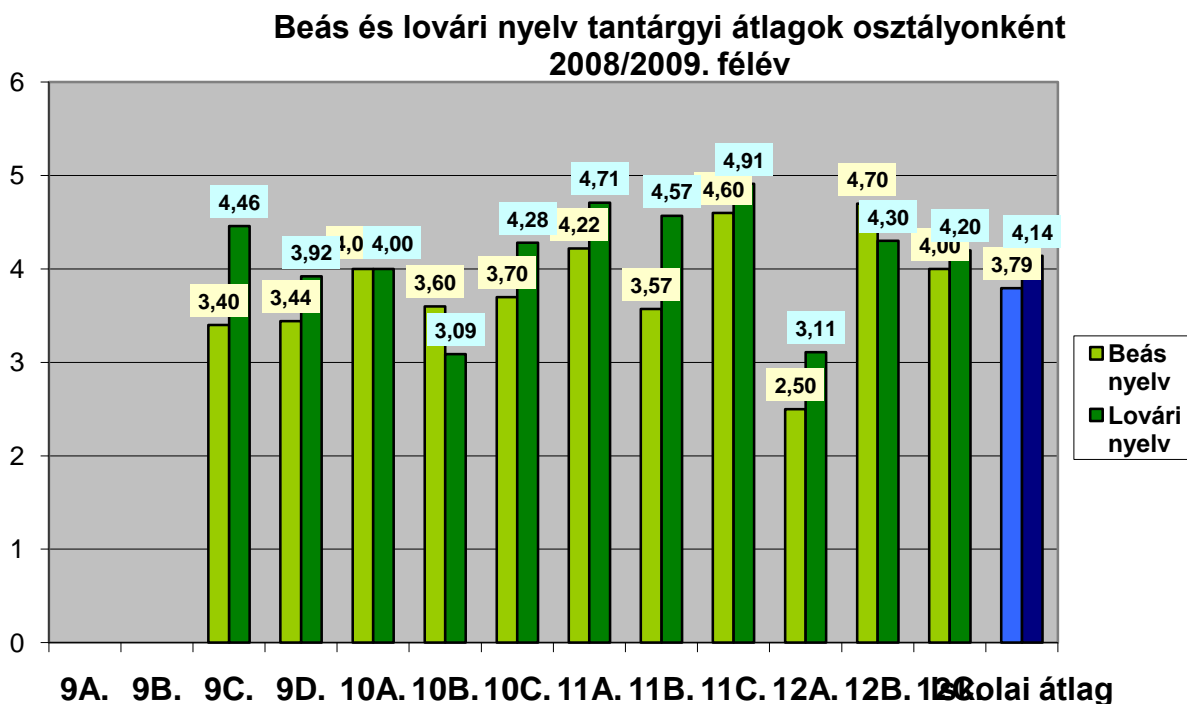
<sup>73</sup> Az iskola tanulói által képviselt „családi háttér index” alapján becsült teljesítmény és az iskola tanulói által ténylegesen elért teljesítmény különbsége. A családi háttér index az iskola tanulójának tanulási teljesítményét leginkább befolyásoló szocio-ökonómiai tényezőkből képzett index, melynek összetevői évente változhatnak. Tartalmazza például a szülők iskolai végzettségét, az otthoni könyvek számát, a tanuló saját könyveinek számát, otthoni számítógép meglétét.

statisztika elkészítője nem a gimnáziumban bukottak létszámát vetette össze a tanulói összlétszámmal, hanem az osztályadatokból számolt százalékos arányt – ez azonban szükségszerűen téves adatokat tükröz.

Fény derül arra is, hogy a gimnáziumra vonatkozó mulasztott órák feltűnően alacsony volta a városi statisztikában téves: az intézményi adatok e tekintetben a városi átlagot meghaladó, tanulónként átlag 42 óra (a 15 városi gimnázium sorában ily módon a Gandhi Gimnázium tanulói a harmadikak az egy főre jutó mulasztott tanórák tekintetében, azaz a kollégium és az iskola közelsége ellenére csaknem a legtöbb tanórát ők mulasztották).

A fizika tantárgy iskolaátlaga az intézményi statisztikák tükrében némileg kedvezőbb, mint a városi statisztikában jelölt releváns adat mutatja: 2,77. Ezen adat figyelembe vételével a 15 gimnázium rangsorában 14. a Gandhi Gimnáziumba járó tanulók fizika tantárgyi teljesítménye.

Feltűnő, hogy – a készségtárgyak mellett – nem készült intézményi kimutatás a cigány kultúra tantárgy eredményeiről, holott nemzetiségi gimnáziumként ezek az érdemjegyek árulkodóak lehetnek annak tekintetében, milyen eredménnyel sajátítják el az iskola diákjai azt a tantárgyat, mely – a cigány nyelvek mellett – a leginkább hivatott nemzetiségi identitásuk erősítésében.



7. ábra: Intézményi kimutatás a cigány nyelvek tantárgyi átlagáról 2008/2009. félév

(Ormándlaky 2009)

A cigány nyelvek kapcsán (7. ábra) elmondható, hogy azok tantárgyi átlaga (3,79/4,14) magasabb az intézményi (3,48/3,38) és városi (3,81/3,63) modern idegen nyelvből szerzett tanulói érdemjegyek átlagánál. Valószínűsíthető tehát, hogy a diákok szívesen tanulják mindkét cigány nyelvet. Érdekes mutató, hogy a beás nyelv tantárgyi átlaga csupán két osztályban (10b, 12b) magasabb, mint a lovári<sup>74</sup> nyelv. Bár az érdemjegyek tükrözhetik a tanári szigort illetve engedékenységet is, szembetűnő ez a mutató, hiszen az iskola beiskolázási körzetében több a beás nyelvet beszélő cigány család, mint a lovári dialektust használók.

A városi és intézményi statisztikák összevetésének tanulsága, hogy egy-egy adatsor értelmezése során számos olyan mutatóra bukkanhat a kutató, mely rávilágít a bevitt adatok közti ellentmondásra. E módszertani tanulság még körültekintőbb jövőbeni vizsgálatok folytatására ösztönöz.

### **6.3. Az intézmény kommunikációs rendszere**

A 6.1. és 6.2. fejezetekben tárgyalt eredmények értelmezésekor nyomatékosítani kell, hogy az intézménybe kerülő tanulók szociális helyzete és nyelvi kódrendszere (Bernstein 1971) eltér a középosztály gyermekei által használt kódoktól.<sup>75</sup> A hozzáadott pedagógiai érték esetükben nagyobb szerepet kap, mint középosztálybeli kortársaik iskolai teljesítménye során.

Tekintetbe kell vennünk ugyanakkor azt is, hogy a diákok tanulmányaik folytatásához a modern oktatás tárgyi feltételei a gimnáziumban messzemenőkéig biztosítottak. Az intézmény könyvtárossával, Pallos Évával folytatott beszélgetéséből (2008. február) kiderül, hogy a könyvtárban mintegy 10 000 kötet és multimédiás tartalom várja az érdeklődőket. Nemzetiségi gimnázium lévén a könyvtár romákról szóló irodalommal jól felszerelt: 6-700 kötet, zenei cd-k, a cigányságról szóló filmek, dokumentumfilmek, az iskola jelentős eseményeit rögzítő videók kölcsönözhetőek. E kiadványok közt jelentős azok száma, melyeket a cigány nemzetiségi oktatáshoz

---

<sup>74</sup> A romani hazákban legelterjedtebb dialektusa.

<sup>75</sup> Nyelvi szocializáció kérdésköre: a különböző társadalmi rétegek nyelvhasználatának eltérő volta. Basil Bernstein a nyelvhasználat, az oktathatóság és a társadalmi helyzet összefüggéseit vizsgálva megállapította, hogy az alacsony presztízsű társadalmi csoportok státusz-orientált családjainak nyelvhasználatát zárt szerepvizonyokkal jellemezhető, a nyelvhasználat konkrét, helyhez kötött, u.n. zárt kódrendszerű. Ugyanakkor a személy-orientált (középosztálybeli) családokban nem a státusz kap főszerepet, nyílt szerepvizonyok jellemzőek – az iskola nyelvhasználatával szinkronban e családokban gyakori a konkrét helyzettől történő nyelvi elvonatkoztatás, az általános fogalmak, nyílt kódok használata.



kapcsolódóan az iskolafenntartó adott ki: mese és dalgyűjtemények, beás szótárak és nyelvkönyv, valamint a gimnázium egykori hagyományörző együttesének cd-je.

Mivel az iskola könyvtára nem nyilvános könyvtár, ezért azt főleg az intézmény nappali és felnőttoktatási tagozatán tanuló diákjai használják – naponta. Olvasói magatartásuk nem különbözik más iskolák tanulóitól: a diákok ugyanúgy használják a könyvtárat, mint más oktatási intézmény tanulói. A különbség mindössze annyi, hogy ez a könyvtár egyben szabadidős központ is. 2004 tavaszán zárult az a projekt, melynek köszönhetően a Goethe Intézet közreműködésével kibővült a bibliotéka.

A könyvtár mellett az intézmény kommunikációs rendszerének más elemei is vizsgálatra érdemes képet mutatnak a gimnáziumról, annak befelé és kifelé irányuló kommunikációjáról. Kutatásom részeként 2007. márciusban az intézmény rendszergazdája, és egyik informatika szakos tanára segítségével SWOT analízist<sup>76</sup> készítettem az iskola kommunikációs rendszerének működéséről. Elemzésem a következő eredményeket mutatja.

### **6.3.1. Az intézmény kommunikációs rendszerének erősségei**

A gimnázium informatikai/számítógépes rendszere rendkívül jól kiépített. A 7. mellékletben csatolva egy táblázatban áttekinthető, hogy hol, kik, mikor, mire és pontosan hány számítógépet használnak az iskolában. A gépek mindegyike Windows XP operációs rendszerrel ellátott, internet hozzáféréssel rendelkező személyi számítógép.

Az intézményi honlap: <http://www.gandhi-gimn.sulinet.hu/> (2007. 03. 02.). E 2005 tavaszán megújult lapon tartalmában és formájában egyaránt igényes fórumra érkezik a látogató.<sup>77</sup> A honlap teret ad az intézmény diákjai és tanárai közötti információáramlásnak, ugyanakkor betekintést nyújt az érdeklődő szörfölőnek az iskoláról. Az alábbiakban egy releváns észrevételt olvashatunk a „Vendégkönyv”-ből:

„Erre tévedtem és gondoltam irok is, ha már itt vagyok...Elég jó kis iskola lehet ez, az egyik barátnőm is oda jár, és mindig mesél hogy mennyire jó, és hogy mennyire jól érzi magát a koleszba is, amikor ez elején nagyon nem akart ott lakni, de már nagyon megváltozott a véleménye, és szerintem soha nem fogja megbánni, hogy oda iratkozott

---

<sup>76</sup> Mozaikszó: **S**tengths – erősségek, **W**eaknesses – gyengeségek, **O**pportunities – lehetőségek, **T**hreats – veszélyek; mely a szervezetfejlesztésben elterjedt vizsgálati módszert jelöl.

<sup>77</sup> 2009. július 1-jén az intézményvezető váltás hatálya lépésének első napján a gimnázium honlapjának jelentős hányada eltűnt, illetve átalakult – az itt közölt információk tehát 2009. június 30-ig relevánsak.

be...Elgondolkodtam azon, hogy milyen jó lenne ha a mi sulink honlapjára is legalább fele enyien irnának mint ide, tök jó hogy ilyen diákok járnak oda..., nálunk mindenki tudja, hogy van a sulinak honlapja..a 3-4 száz gyerekből 2 hónaponta egyszer ir 3 ember...szóval ez az átlag sajnos..!Sok sikert a továbbiakban is!"

2007.01.31 - 18:08:06

Az iskolai eseményekről a „Hírek” illetve az „Archívum” tájékoztat felhívásokkal, képekkel illusztrált beszámolókkal. Az „Elérhetőségeink” linkről pontos telefonszámokat tudhatunk meg célirányosan, az „Iskolá”-ra kattintva a diákok névsorán túl megismerhetjük a tanító tanárok szakjait, fogadó óráit, lekérhetjük az órarendet tanárra és diákra vonatkozóan egyaránt. A „Kollégium” linkjén a vonatkozó szabályzatot, a dolgozókra vonatkozó információkat, és a létesítmény szálloda funkciójának leírását találhatjuk. A weblapról megismerhetők az intézmény írásban lefektetett szabályozó rendszerei (házirend, vizsgaszabályzat, pedagógiai program), a beiskolázás feltételei, az aktuális projektek, a K.R.E.O.L. című iskolaújság, a gimnázium kiadványai, illetve a tanári segédanyagok is. A linkgyűjtemény tartalmaz roma oldalakat, közhasznú információkat, tanulással kapcsolatos segédleteket, programajánlót, online szótárakat és számos egyéb hasznos információt. Az intranet is innen érhető el, ezt elsősorban a tanárok használják a negyedéves vizsgaeredmények kódolására. Mindazonáltal akad néhány link (pl. iskolatörténet, könyvtár), melyek mögött még nem található tartalom.

A tantestület átlagéletkora negyven év alatt van, így szinte mindenki nyitott az információs technológia vívmányainak elsajátítására, s azok beépítésére mindennapi pedagógiai gyakorlatába. A multi-centerben havonta egy tanórát köteles tartani minden kolléga annak érdekében, hogy diákjai realizálhassák: ez az eszköztár nem kizárólagosan egy informatika tantárgyban elkülönülő tudáshalmaz átadására szolgál, hanem széles körben hasznosítható készségfejlesztésre ad lehetőséget.

Sokrétű, több funkciójú intézmények velejárója, hogy az alkalmazottak jó része több intézményegység dolgozója egy személyben, e munkatársak többféle munkakör betöltését végzik. Ezért születtek meg különféle levelezőlisták, amelyeknek a tagjai egymással kommunikálhatnak. Nyolc ilyen levelezőlista működik, ebből öt olyan, amin rendszeresen van forgalom. A mindenkit tartalmazó tanári listán sokszor napi több e-mail is átfut. A rendszer úgy működik, mint egy nagy faliújság, amit csak a tagok olvashatnak, és csak ők írhatnak rá. Tehát ha valaki ír a lista címére egy e-mailt, akkor azt mindenki megkapja, aki tagja a listának, és válaszolhat is rá. Ezen zajlik többféle információ terjesztése a tanárok felé, például a negyedéves vizsgák ügyeleti beosztása.

Az informatika szakos tanárok száma négy, közülük egy fő a rendszergazda tevékenységet is ellátja. Informatika jellegű szakkörök az internet programozás és a programozás (Pascal) szakkör.

### **6.3.2. Az intézmény kommunikációs rendszerének gyengeségei**

A szülőkkel történő kommunikáció sokszor egyirányú az intézmény részéről. Az érintettek szociálisan periférikus helyzetükből adódóan többnyire nem képesek a kívánatos visszajelzések megtételére, ami rendkívüli felelősséget ró az itt dolgozó pedagógusokra. Ezért az osztályfőnök, az iskolai szociális munkás, a kollégiumi nevelő, és a szaktárgyakat tanító pedagógusok összefogva, rendszeresen, tervezett útvonalon ellátogatnak azokhoz a szülőkhöz, akiknek szociális helyzetükből adódóan nem áll módjukban Pécsre utazni.

Bár a kommunikációs rendszer jól kiépített az intézményen belül, akadnak rendszer rezisztens kollégák. Ők szemléletbeli különbséggel bírnak az intézményben elfogadott kommunikációs normákkal szemben, a hagyományos kommunikációs csatornák használatát (élőszó, faliújság) preferálják.

Mivel az intézmény fluktuációja magas (6.4.1. fejezet), jelentős energiákat emészt fel az új kollégák „betanítása”. Az intézmény kommunikációs rendszerének használata olykor számukra is kisebb nehézségeket okoz.

### **6.3.3. Az intézmény kommunikációs rendszerének lehetőségei**

A kommunikációs rendszer felépítettségében rejlő fontos lehetőség a pályázatfigyelés. Napjainkban minden intézmény számára fontos a lehetséges anyagi források kiaknázása, ezért a vonatkozó lehetőségek szemmel tartása és széles körű terjesztése a kommunikációs rendszeren keresztül hozzájárulhat e potenciál felhasználásához.

Mivel – amint azt disszertációmban már többször említettem – 2007 az Esélyegyenlőség Éve, 2005-2015 pedig a Roma integráció évtizede, folyamatos lehetőség nyílik a gimnázium tanulói célcsoportja lehetőségeinek kiaknázására ebben az időszakban.

#### 6.3.4. Az intézmény kommunikációs rendszerének veszélyei

A honlapon keresztül az iskola „nyitott könyv”. E jellemzőnek lehetnek előnyei, hiszen demokratikus légkört érzékeltet, hátránya azonban, hogy a gimnázium belső életét meghatározó döntések, s az ezek által gerjesztett esetleges konfliktusok nyilvánosságot kapnak.

A legnagyobb veszélyt az iskola számára az intézményi kommunikáció elszemélytelenedése jelentheti. Érdekes helyzet, hogy míg hazánk közoktatási intézményei többnyire a számítógépes ellátatlanság problémájával néznek szembe, az ott tanító pedagógusok beszámolóí alapján az utóbbi években a gimnáziumban a „kiberveszély” fenyegeti a személyes kapcsolatokat<sup>78</sup>.

#### 6.4. Honlapok tanúsága

Bár a világhálón kutatva számos lapot találhatunk, melyek a Gandhi Gimnázium történetével, jelentős eseményeivel foglalkoznak,<sup>79</sup> ebben az alfejezetben két intézményi honlap összevetésére törekszem. A <http://gandhi.dravanet.hu/regi/> cím a 6.3.1. fejezetben hivatkozott honlap új elérhetősége – tartalmi megegyeznek az ott leírtakkal. A <http://gandhi.freeweb.hu/suli.htm> az intézet régebbi honlapja, más arculattal. E lap keletkezésének idejét nem sikerült megállapítanom, az itt közölt utolsó bejegyzés 2003. őszre tehető.

E két honlapot tanulmányozva szerezhetünk információt a gimnáziumban lezajlott képzési struktúra váltásról is: a nappali tagozat az iskola indulásakor hat és fél éves programot kínált az ide jelentkező fiataloknak, csaknem másfél évtizedes működése után ma már csupán az Arany János Tehetséggondozó Programban tanulók számára öt évfolyamos a képzés, a diákok többsége négy évfolyamos gimnáziumi tanulmányokat folytat.

---

<sup>78</sup> A cyber magyarosan kiber vagy szájber gyerek (és pedagógus) nem intézményspecifikus jelenség: a világháló használatának hangsúlya a személyes, személyközi kapcsolatok csökkenéséhez vezethet.

<sup>79</sup> Csupán néhány oldal:

Roma programok 1993-2003: Gandhi Gimnázium akkor és most.

[http://romaprogramok.soros.hu/index.php?id=76&no\\_cache=1&tx\\_photogals\\_elementid=518&tx\\_photogals\\_image=1](http://romaprogramok.soros.hu/index.php?id=76&no_cache=1&tx_photogals_elementid=518&tx_photogals_image=1)

Rozs András: Cigány állampolgárok Pécssett 1994–1997.

<http://www.hhrf.org/prominoritate/1997/7tav02.htm>

Építészforum: Gandhi Gimnázium és Tornacsarnok.

<http://epiteszforum.hu/node/987>

### 6.4.1. Pedagógusok az intézményben

Az innovatív pedagógiai műhelyek komoly szakmai kihívás elé állítják az ott dolgozó pedagógusokat, akik sokszor nem tudják, mit vállalnak pontosan. A Gandhi Gimnázium egyik legjelentősebb, alapítása óta folyamatosan fennálló kihívása a tanító pedagógusok fluktuációja. Az alábbiakban három ponton vizsgálom a pedagógusok névsorát: az alapításkor, a 2001/2002. tanévben és a 2008/2009. tanévben (az adminisztratív dolgozók és a technikai személyzet köreiből beállt változásokat nem tekintem át).

Az alapítás évének pedagógusairól egy fénykép tanúskodik (lásd 5. melléklet), az ekkor az intézményben tanító pedagógusok névsora a következő: Baumann Ágnes, Rachel Guglielmo, Gyenes Zsolt, Hamburger György, Heindl Péter, Kendeh Gusztáv, Kiss Erzsébet, Orsós Anna, Simon Dezső, Varga Aranka, Vörös István, Timothy Waters. Orsós Anna visszaemlékezése szerint a következő tanévtől a tanári kar tagjai voltak még Arató Ferenc, Orsós Ferenc, Petrovics Zsuzsanna, Dénes Tamás, Karsai Richárd és Rozs Tamás. Mivel a gimnázium felmenő rendszerben bővült, az évek során folyamatosan nőtt a tanári kar létszáma. A 2001/2002. tanévben, az intézmény működésének nyolcadik évében az 5. melléklet képén látható pedagógusok közül a <http://gandhi.freeweb.hu/suli.htm> tanúsága szerint csupán három fő: Orsós Anna, Simon Dezső és Vörös István található. Ebben a tanévben már két érettségizett évfolyam kibocsátása után áll a gimnázium, létszáma tehát eléri a hatosztályos gimnáziumhoz szükséges szaktárgyi tanárok létszámát, mely a – több (hat) esetben szaktanári feladatokat is ellátó – kollégiumi nevelőkkel, és a szociális munkással együtt 38 fő. A cigány származású főállású pedagógusok létszáma négy fő, azaz a tanári kar 10,52%-a – hárman beás, egy fő oláh cigány származású –, mindegyikük nő.

A gimnázium fennállásának 15. évében, a 2008/2009. tanévben a tanári kar létszáma 65 főre duzzad, mely kiegészül két fő mentortanárral és két éjszakai nevelővel. A létszám növekedésének oka, hogy e tanévben már hetedik éve működik az intézmény felnőttoktatási tagozata, két fő gyermekvállalás okán passzív, három fő önkéntes amerikai állampolgár, egy fő önkéntes német állampolgár. A kollégiumi nevelői és szaktanári feladatokon már csupán két fő osztozik, egyikük a gimnázium egykori diákja. A cigány származású tanárok száma 11 (közülük egy fő passzív, gyermekvállalás miatt), akik közül hat fő – a tanári kar 9,23%-a – volt gandhis diák. A nemek megoszlása – mely a mintaérték miatt fontos mutató – a cigány származású

pedagógusok között hat nő, három férfi, csupán egy fő oláh cigány, nyolc beás nemzetiségű.

Az első pedagógus névsorban és a 15. tanév névsorában csupán egy fő szerepel egyaránt: a sportcsarnok vezetője, Simon Dezső. Egyéb dokumentáció (Brém–Nemes–Valkovics 2004) alapján megemlítendő Dénes Tamás és Bedő Jenő, akik a kezdeti tanévektől napjainkig az iskola pedagógusai.

A 2001/2002. és 2008/2009. tanév tanári névsorában mindössze 10 fő azonos, ami a nyolcadik tanév pedagógusainak 26%-a, a 15. tanév tanárainak 15,38%-a – a passzív kollégákat is ideszámítva. E két mutató értéke rendkívül alacsony, még akkor is, ha számításba vesszük, hogy a 2008/2009. tanévben további nyolc fő szerepel, akik a hetedik tanévben ugyan nem, de azt megelőzően illetve azt követően dolgoztak már a Gandhi Gimnáziumban.<sup>80</sup> Amennyiben ezt a nyolc főt régi dolgozónak tekintjük, akkor megállapíthatjuk, hogy a gimnázium fennállásának 15. évében a 65 fős tanári karból 18 fő rendelkezett hét év folyamatos illetve megszakított munkavisztonnyal az intézményben, ami a pedagóguslétszám 27,69%-a. Mivel ez a mutató a dolgozói létszám egyharmadát sem teszi ki, belátható, hogy a sikeres intézményi működés egyik alapvető feltétele, a stabil és összekovácsolódott pedagógusgárda hiányzik a Gandhi Gimnáziumban.<sup>81</sup> Ezáltal kérdéssé válik a szervezeti kultúra kialakulása, interiorizációja, a szervezetfejlesztés sikere, és az eredményes pedagógiai munka. Ilyen mértékű fluktuáció mellett egy általános nevelési és oktatási feladatokat ellátó intézmény sikere is bizonytalanná válhat, s fokozottan így van ez a Gandhi Gimnázium esetében, hiszen cigány nemzetiségi oktatási intézményként az iskola máig egyedülálló szerepet vállal a magyar közoktatásban.

#### **6.4.2. Diákok az intézményről**

Mivel az iskola honlapjának Vendégkönyve 2005. április és 2009. június között működött, ebből az időszakból válogattam a diákok bejegyzései közül néhányat. Az idézetek mindegyike tanulmányaik, életpályájuk más-más szakaszán mutatja be a tanulókat. Az üzenetek együttes olvasata szemlélteti azt az összetartozást, virtuális

---

<sup>80</sup> Ez az információ az intézmény naplóinak adataiból ellenőrizhető.

<sup>81</sup> A 2006 szeptemberétől érvénybe lépő Pedagógiai Program ugyan kiemelten kezeli a fluktuáció kérdését, a 2009-es vitatott vezetőváltás következtében azonban a „stabilizálódni látszó” (Igazgatói előszó, Pedagógiai Program) tanári kar összetétele ismét jelentős mértékben változik.

közösséget, amely a gimnázium felé orientálódó, az ott tanuló, az onnan lemorzsolódott, és a középiskolai tanulmányait ott végzett diákok között fennáll.

Az (1), (2), és (5) bejegyzések alatt az üzenetek keletkezésének dátuma található. A (3) és (4) üzenetknél a letöltés időpontját tüntettem fel, mivel e bejegyzések keletkezésének időpontját nem mentettem. Az idézetek során a szerzők neveinek közlését elhagytam, az általuk ejtett helyesírási hibákat nem javítottam.

Az első (1) bejegyzés egy érdeklődőtől származik, aki feltehetően cigány származású, és szeretné középiskolai tanulmányait a Gandhi Gimnáziumban folytatni. Ehhez kapcsolódik a második (2) jegyzet, mely az érdeklődőt a jelentkezésre biztatja – egy olyan tanuló által, aki már az iskola egyik diákja:

(1)

„sziasztok!! én lehet hogy ide szeretnék járn iskolába de nem tudom hogy kell e felvételizni az arany jános programra!??? léccy ebben segístetek mert szeretnék bejutni ebbe az iskolába /kollégiumba!kérek titeket!köszönöm! az e-mail,címemen elértek! G.”

(2008-12-05 15:32:05)

(2)

„az arany jános hoz aszem kell felvételi de nem központi az iskolának saját felvétele lesz kedves g.”

(2008-12-08 14:24:51)

A harmadik (3), negyedik (4) és ötödik (5) üzenet mélyebb tartalmakat hordoz. A bejegyzések szerzői tisztában vannak annak jelentőségével, hogy a Gandhi Gimnázium olyan lehetőséget kínál/t számukra, melyre legtöbb hasonló helyzetben lévő társuknak nincs esélye. Szóba kerül a szegénység, a „honnan jöttünk” kérdése, és a „hová tartunk” gondolata is megfogalmazódik. A (3) és (4) üzenetekben implicit módon megjelenik az alapítói cél – a jövőbeni roma értelmiségi réteg ígérete. A (3) bejegyzés szerzője büszke, céltudatos, és bár egyéni teljesítményre sarkall, hangsúlyozza az összetartozás jelentőségét is. A Gandhi Gimnáziumban tett legutolsó látogatásom során (2009. június: a szóbeli érettségi vizsgák ideje) megtudtam, hogy a (3) üzenetet megfogalmazó diák egy ösztöndíj segítségével 2009. szeptembertől eljut az Egyesült Államokba, s a Harvard Egyetem társadalomtudományi tagozatára előkészítő kurzuson folytat tanulmányokat.

(3)

„... mindig is azért küzdöttem, hogy megmutassam mire is képes egy diák, aki szinte a semmiről kezdte egy rokkant édesapával víz és villany nélkül. Ha kevesen tudják, de én átérzem, hogy mi az hogy nincs és nem lehet. Azt akarom, hogy a következő nemzedék romáinak ne legyen probléma a másoknak természetes létfenntartás és az iskoláztatás. A Gandhi Gimnázium esélyt ad, hogy mindannyian tegyünk egy lépést előre. Előre, mert ez jelenti az életet számunkra. A Gandhiban hittem el először, hogy csak az elképzeléseink szabnak határt számunkra. Hogy mondhatnám azt, hogy ez csak az enyém??? SEHOGY; ez a válasz. A lehetőség mindenkié, mert közösen alkotunk egy nagy egészet. Egy egészet, amit cigányságnak hívunk. Mindennap azt várom, hogy bármilyen formában segíteni tudjak annak, akivel találkozok. Miért mondanám, hogy a remény "halványodni kezd". SOHA nem halványodik és soha nem hal meg. Ezt mindenki készpénznek veheti. ... Végszónak csak annyit írhatok, hogy hajrá Gandhisok, mutassuk meg a világnak, hogy mit is tudunk mi apró diákok külön-külön és egy csapatban.”

(letöltve: 2008. 12.09.)

A (4) és (5) üzenetek olyan fiataloktól valók, akik már nem a Gandhi Gimnázium diákjai. Egyikük végzett – (4) –, a másik lemorzsolódott – (5) –. Mindketten úgy érzik, gandhis diákként nem mérték fel azokat a lehetőségeket, melyeket az intézmény kínált számukra. Ezek a fiatalok környezetük felé feltehetőleg közvetítik releváns tapasztalataikat, s ezeket saját családjukban az őket követő generációknak is átadják majd – empirikus élményeiket így szinkron és diakron módon is megosztják abban a közegben, ahol az érintettek nem rendelkeznek tanulási tapasztalatokkal. Ezek az üzenetek tükrözik azt a valóságot, mely az intézményben tanulók tanulmányi eredményeinek kizárólagos vizsgálatakor (6.2.1. és 6.2.2. alfejezetek) nem látható: rávilágítanak a cigány származású diákok Gandhi Gimnázium belső világában megélt maradandó tanulmányi élményeire. Az általuk elsajátított rejtett tanterv üzenete: tanulni érdemes!

(4)

„... majdan egyszer minden kedves Gandhis diák rájön, hogy a gandhi világa csupán egy könyv, melynek van kezdete, és sajnos egy szomorú vége. Amikor is ez a szép nagy könyv bezárul és a továbbiakban nincs folytatása, akkor döbben rá majd mindenki, mennyire jó lenne ezt a könyvet az elejéről kezdeni, mennyire jó lenne, ha ebből a könyvből lenne egy másik...-sok minden jó lenne! De hiába, az élet megy tovább. Számunkra egy újabb könyv nyílik meg, melybe már mi alkotjuk a sorokat. Ez lesz az a nagy könyv, ami megtanít arra: mi is az a VALÓDI ÉLET!!! Én már ezt a nagy könyvet olvasom, a másikat rég letettem. Bevallom, az előző olvasmányom jobban tetszett! Ezért is vagyok hálás életem végéig azoknak, akik e könyvben szerepeltek és azoknak is hálával tartozom, akik lehetőséget adtak e nagy könyv megkezdéséhez, illetve befejezéséhez! Mindenkinek kívánom, hogy használja ki a lehetőséget mely adatott neki!(... sajnos sok,- hozzánk hasonló embereknek - nem adódik meg...) Élvezze minden percét, mert későbbiekben megbánja, mint ahogy én is. Mindenkinek szerencsés életet kívánok Egészséges és boldog napokat!



És egy utolsó üzenet a jelenlegi gandhis diákoknak: Soha ne szégyeljétek, hogy ebbe az iskolába jártok, mindig felemelt fejjel, büszkén említsétek a világnak! - én is így cselekszem! Üdv mindenkinek: F.”

(letöltve: 2008. 12.09.)

(5)

„Üdv Mindekinek! A Gandhi honlapján járva úgy gondoltam írok a vendégkönyvbe! Amíg Gandhis diák voltam soha nem jutott eszembe ezért most megteszem! Így olvasva olyan mintha kicsit még én is ott lennék! De be kell érnem ezzel! Minden diáknak üzenem hogy Az ember akkor döbben rá hogy hol is volt amikor már nincs ott! Én nem tudtam megbecsülni de tanuljatok az én hibámból! 17 éves leszek már nem vagyok tanköteles és nem tudok elhelyezkedni egy normális középiskolában! És a legrosszabb az egészben az hogy most jöttem rá mit is jelent tanulni. És mivel tisztában vagyok vele arra is rájöttem hogy tanulni akarok! És ezúton szeretném üdvözölni A 9.A osztály összes tanulóját! De persze én nem kioktatni akarok bárkit csak az én nézeteimet közöltem! Jó tanulást,és csak okosan! B. Z. aki 9.a-s lenne!”

(2007.01.31-13:07:10)

### **6.4.3. Partneri elégedettség<sup>82</sup>**

A partneri elégedettség vizsgálata az intézményben 2006 folyamán készült, az eredmények összegzésére 2007. januárban került sor. A felmérést végző Minőségügyi Munkacsoport feltérképezte a fenntartói elvárásokat, a szülők, nappali és felnőttoktatási tagozaton tanuló diákok, nappali- és felnőttoktatási tagozaton tanító tanárok, valamint a technikai és adminisztratív dolgozók elégedettségét. Kapott eredményeiket szemléletes diagramokon összesítették és publikálták az intézmény honlapján. Az alábbiakban a partnerek által megjelölt legfontosabb és legkevésbé fontos elvárásokat összegzem. Az alkalmazott kutatási módszerek pontos leírását az összesítés nem tartalmazza.

A fenntartó számára legkevésbé fontosnak (!) bizonyultak olyan igények, melyek megítélésem szerint a színvonalas gimnáziumi tanulmányi követelmények teljesítéséhez elengedhetetlenül fontosak: a diákok erős terhelése (3-as skálán 1,4), és tanulói igény esetén önköltséges foglalkozások szervezése (3-as skálán 1,7). A négy legfontosabb elvárásként a fenntartó a következőket jelölte meg: (a) az intézmény törekedjék arra, hogy diákjai szeressék az iskolát, (b) az iskola épületei és azok környezete legyen gondozott, (c) az informatika terén korszerű ismereteket nyújtsanak a szaktanárok, (d) az intézményben tanulókat a gimnáziumi tanárok eredményesen készítsék fel a továbbtanulásra (mind a négy állítás esetén az igényszint 3-as skálán

---

<sup>82</sup> A partneri elégedettséget mérő, releváns eredményeket összegző dokumentum online elérhető: <http://gandhi.dravanet.hu/regi/dokumentumok/PDF/2006.Partneri.elegedettseg.pdf> (2010.02.24.)

2,8). Úgy tűnik tehát, hogy a fenntartó 2006. áprilisban – a lekérdezés időpontjában – nem látja az összefüggést a diákok terhelése és a tőlük elvárható sikeres továbbtanulás között, ami a kérdezettek pedagógiai kompetenciáját megítélésem szerint kétségessé teszi.

Mindössze a szülők 14%-ától érkezett visszajelzés a diákokkal hazaküldött kérdőívekre. Ez az arányszám nem feltétlenül a szülők érdektelenségét mutatja, valószínűsíthető, hogy az érintettek viszonya az írásos kultúrához idegenkedő, ambivalens. A Bernsteini kódokat szem előtt tartva felmerül annak a lehetősége is, hogy a szülők a kapott kérdőívet nem minden esetben értelmezték. 5-ös skálán a legkedvezőbb megítélést az iskola azon jellemzője kapta, miszerint „lehetőséget biztosít a sportolásra, mozgásra” (4,45). Legkedvezőtlenebb (2,51) az intézményben a szülők véleménye szerint „az egészséges táplálkozás szabályai betartásának szem előtt tartása”.

A nappali tagozatos diákok véleményét a kimutatás évfolyamonként tartalmazza. E tanulók válaszadási hajlandóságának átlaga 76,1%. Minden évfolyamon a könyvtár jól felszerelt voltát emelték ki az első helyen a diákok, 5-ös skálán ez a mutató 4,4 átlagot ért el. Szüleikhez hasonlóan a diákok a konyhai szolgáltatással kapcsolatban a legelégedetlenebbek (átlag: 2,8). A diákok elégedettségi listáján a fenntartó által egyik legfontosabbnak tartott kritériummal rokonítható állítás, „az iskola felkészít a középfokú és felsőfokú továbbtanulásra” a nyolcadik helyen áll a harminc állítást felsorakoztató listán, 3,8 átlaggal.

Leginkább az iskolai sportérettel elégedettek a nappali tagozaton dolgozó pedagógusok, ez az érték 4,6. A tanárok a diákok fegyelmeivel a legelégedetlenebbek, 2,6 átlaggal értékelték ezt a jellemzőt. A tanároknak 23 mutatót kellett osztályozniuk, melyek között egy olyan akad, mely a fenntartó által az egyik legfontosabbnak tartott érték: az iskola környezetének rendezettsége. Ez a tanárok elégedettségi sorrendjének 15. helyén áll, 3,4 átlaggal.

A felnőttoktatási tagozat tanárainak elégedettsége nagyobb mértékű, mint nappali tagozaton dolgozó kollégáiké. A leggyengébb minősítés 3,0 – ez a mutató a taneszköz ellátottságot minősíti. Öt jellemző kapott 4,7 átlagot: az iskolai légkör demokratikussága, a pedagógusokkal szemben támasztott elvárások, a tanár-diák viszony emberségessége, a diákok fegyelme, és az iskolai hangulat illetve légkör.

Különböző mutatókkal elégedettek az esti tanítási rendben tanuló diákok illetve a levelező képzési rendben résztvevők. Az „estisek” azzal a legelégedettebbek (4,7), hogy „az iskola figyel arra, hogy csak a kijelölt területeken dohányozzanak”, ezt

közvetlenül „a magas szintű szakmai ismeretekkel rendelkező tanárok” (4,6) követik. Az estis diákok elégedettsége önkritikus: azzal a legelégedetlenebbek, hogy „a hallgatók rendszeresen látogatják az órákat” (3,35).

2,75 a legrosszabb elégedettségi átlag a levelezős hallgatók körében: ez az átlag az iskola által közvetített informatikai alapismeretekre vonatkozik. Az estisekhez hasonlóan alakul az elégedettség a sorrend elején: legelégedettebbek a tanár magas szintű szakmai ismereteivel (4,7) és azzal, hogy a pedagógus tiszteletben tartja a hallgató emberi méltóságát (4,7) s ők is elégedettek azzal, hogy az iskola figyel arra, hogy csak a kijelölt területeken dohányozzanak (4,6).

A technikai és adminisztratív dolgozók a munkakörök, a munkakörökkel járó kötelezettségek és hatáskörök tisztázottságával a legelégedetlenebbek (2,3). Ugyanakkor e munkaköröket betöltők a legelégedettebbek azzal, hogy minden kérdésükkel nyugodtan fordulhatnak az igazgatóhoz.

A Gandhi Gimnázium 2007. januárban közreadott partneri elégedettség-mutató összefoglalójának hiányossága, hogy nem tartalmaz megoldási javaslatokat a partnerek által kimutatott gyenge pontokra. Az elégedettség mérésére más-más mutatókat használ a kérdezettek körének függvényében, így a kapott eredmények összevetése és egyeztetése komoly kihívást jelent a Minőségbiztosítási Munkacsoportban dolgozók számára.

Legfeltűnőbb, hogy az a küldetésnyilatkozatként is értelmezhető alapítói cél, miszerint a gimnázium célja, hogy „középtávon kinevelődjék egy népéhez kötődő jelentős számú roma értelmiségi réteg, amely képes újjászervezni a széthullott cigány közösségeket” (lásd 1.4. fejezet) a partneri elégedettség mérésekor semmilyen formában nem jelenik meg. Azok az állítások, melyekkel kapcsolatban az intézmény partnereinek véleményét kéri az oktatás színvonalát, az intézményi szabályrendszert és környezetet tagláló kérdéseket foglalnak magukban, a gimnázium cigány nemzetiségi volta nem artikulálódik.

## **7. Pedagógiai innováció és társadalmi integráció a Gandhi Gimnázium Felnőttoktatási Tagozatán**

Bár az általam tárgyalt intézmény vizsgálata kapcsán leginkább a nappali tagozatos diákok teljesítménye kerül előtérbe, meggyőződésem, hogy a felnőttek számára létrehozott második esély típusú tagozat teljesítményének felmérése is izgalmas kutatói feladat. E fejezetben leírt kutatásomban az iskola felnőttoktatási tagozatának munkáját vizsgálom. Célom annak szemléltetése, hogy a pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatának társadalmi integrációban betöltött szerepe innovatív – az intézmény ritkaságértéke mellett az ott folyó pedagógiai munkának köszönhetően is. Szándékom kimutatni azon markereket, melyek a tagozat integrációban betöltött pozícióját mutatják, s felvázolni azon pontokat, melyek mentén a pedagógiai innováció tetten érhető.

A nappali tagozaton elsősorban érettségizett diákok sikerét követően (2000) szükségzerű intézményi fejlesztésként, innovációként jött létre a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozata. Itt 2002. szeptembertől folyik a gimnáziumi képzést adó, roma felzárkóztatást folytató oktatási forma.

„... ezt az oktatási formát kellett választanunk, mert a Gandhi Gimnázium nemzetiségi intézményként nem vonhatja ki magát a 32/1997. (IX. 5.) MKM rendelet hatálya alól, ugyanakkor a nyelvoktató oktatási formák teljesíthetetlen terhet rónak a felnőttoktatás szűkös órakeretére. A tagozatot az az igény hozta létre, hogy az érettségi vizsga, és így a továbbtanulás lehetőségét biztosítsa a régió azon tanulni vágyó lakosainak, akiknek körülményei ezt korábban nem tették lehetővé. [...] A Gandhi Gimnázium új tagozata nyitva áll minden tanköteles kort már betöltött személy előtt, aki elfogadja pedagógiai programját és helyi tantervét, s minimum nyolc általános iskolai befejezett osztályról szóló bizonyítvánnyal rendelkezik. Lehetőséget kívánunk adni a valamilyen okból megszakadt tanulmányok folytatására. Második esélyt kínálunk egy korszerű, széles körű műveltség megalapozására, a hiányok pótlására azok számára, akik vállalkoznak a velünk együttes munkára. Biztosítjuk a munkahely melletti tanulást azok számára, akik kiszorultak a munkaerőpiacról. Az érettségi megszerzésével új, kvalifikáltabb munkalehetőséghez juthatnak tanulóink, akik munkahelyük megtartásához vagy mobilitásuk esélyeinek növeléséhez ezt a képzési formát választják. Célunk a tanulók értelmi, érzelmi, erkölcsi, közösségi és állampolgári nevelése. A tantárgyrendszerű tanulás mellett fontosnak tartjuk a humánus és reális életszemlélet kialakítását, az emberi viszonyokkal és a műveltséggel kapcsolatos igényesség felkeltését és erősítését, a saját és mások egyéniségének tiszteletben tartását, a kommunikációs képességek fejlesztését.”

(Pedagógiai Program – Felnőttoktatási Tagozat)

Amint a tagozat Pedagógiai Programjából is kiderül, a létrehozott képzés nem csupán a roma/cigány származású diákokat célozza meg. A tagozat jellemzőiről és az ott folyó pedagógiai munkáról egy az OKI számára készült jelentés (Vörös 2003) és a tagozat vezető helyettesével 2007. márciusban készült félig strukturált interjú alapján sikerült információkhoz jutnom. Az itt, továbbá a 7.1. fejezetben közölt információk e két forrásra támaszkodva mutatják be a tagozat munkáját.

A többségi társadalomból kikerülő tanulók aránya a felnőttoktatási tagozaton mintegy 50%-os. A diákok többsége apró falvas községek lakója, mely területek jellemzője az infrastrukturális elmaradottság, a munkanélküliség magas aránya, és a társadalmi szegregáció regionális megjelenése.

A működés első öt évének tapasztalatai alapján összességében megállapítható, hogy intézményből a beiratkozottak mintegy negyede távozott csupán – ez az arány a felnőttoktatás egyik legfőbb problémája, a „lemorzsolódás” vonatkozásában jó eredményként értékelhető. A tagozat innovatív voltát fémjelzi, hogy 2004. illetve 2005. ősztől vizsgaközpontként csatlakozott a FÁK és az EQUAL programokhoz,<sup>83</sup> melyek keretei közt öt, illetve négy fő tett érettségi vizsgát 2007-ben.

## 7.1. Az oktatás sajátosságai

Vörös (2003) beszámolójából megtudjuk, hogy az érettségi követelményszintek ismeretében rendszeres iskolai foglalkozások keretében a felnőttoktatás feltételei között

---

<sup>83</sup> Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés. Az Oktatási Minisztérium (OM), az Országos Köznevelési Intézet Integrációs Fejlesztési Központja (OKI IFK) és az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFK) szakértői által kidolgozott, 2004/2005 őszen indult program, melynek keretein belül hosszú távú, akár 4+1 éves foglalkoztatás biztosítására nyílik lehetőség hátrányos helyzetű roma származású személyek számára. A foglalkoztatás összekapcsolódik az oktatással és képzéssel, melynek az a célja, hogy a támogatott személy ne csak munkát kapjon, hanem valós esélyt arra, hogy a munkaerő-piacon hosszútávon meg tudja állni a helyét. A programban akkor és csak akkor van mód és lehetőség a foglalkoztatásra, ha a munkavállaló munkavégzésével párhuzamosan eredményes középiskolai tanulmányokat folytat.

Mayer József (2005): *Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés*. OKI Szakmai napok, Budapest.

„Esélyteremtés a foglalkoztatásban” pályázati program 2005-2007. Keretében esélynövelő roma iskolai koordinátorok képzését és foglalkoztatását valósítja meg az Ec-Pec Alapítvány, az Oktáv Kht. valamint a Nyíregyházi Főiskola Felnőttoktatási és Művelődéstudományi Tanszéke együttműködésben az Országos Köznevelési Intézettel. A roma koordinátorok alkalmazásának célja, hogy az intézmények olyan szakszerű alkalmazottakat foglalkoztassanak, akik az intézmény és a pedagógusok képzett segítőitársai a szülőkkel való jó kapcsolat és együttműködés kialakításában, a roma kultúra iskolai megismertetésében, az integrált nevelés helyi megvalósítása során felmerülő problémák megoldásában. A projekt modellértékű rugalmas felnőttképzési módszertana és a folyamatos támogatás (mentorálás) lehetővé teszi, hogy a munkaerő-piaci hátránnyal (érettségi és piacképes szakma hiánya) rendelkező roma munkavállalók dolgozzanak, és ezzel párhuzamosan készüljenek fel az érettségire és szerezzenek szakmát is.

[http://www.ecpec.hu/content/content\\_73.html](http://www.ecpec.hu/content/content_73.html)

csak a középszintű érettségire való felkészítést vállalja fel a tagozat. A vonatkozó vizsgaszabályzat előírja a vizsgáztató intézmények számára, hogy minimum kilenc tantárgyból kötelesek felkészíteni diákjaikat az érettségire, legalább középszinten. A Gandhi Gimnázium Felnőttoktatási Tagozata erre 12 tantárgyból biztosít lehetőséget. Kötelező tantárgyak: magyar nyelv és irodalom, történelem és társadalmi ismeretek, matematika. Választható tantárgyak: földrajz, biológia, informatika, ember és társadalomismeret – etika, beás, lovári, angol és német nyelv, valamint cigány népismeret (ez utóbbi tárgy oktatása a 2006/2007. tanévben a 11. évfolyamon kezdődött meg, először tehát a 2008-ban esedékes érettségiben választhatják vizsgatárgyként a tanulók). A választható tantárgyakból minimum 5 tanuló jelentkezése esetén indít felkészítő csoportot a tagozat vezetősége.

A médiaismeret, tánc- és dráma tantárgyakat az irodalom, a művészeti ismeretek, társadalomismeret, filozófia tantárgyakat a történelem tantárgyba integrálják az esti és a levelező képzési formában egyaránt. A komplex természettudományos órák arra szolgálnak, hogy a diákok átfogó képet kapjanak a biológia, kémia, fizika és földrajz tudományairól.

A tagozat pedagógusai a rendelkezésükre álló tanórai oktatás lehetőségét szűkösnek találva úgy döntöttek, hogy a tanulók tankönyvön és ahhoz kapcsolódó segédeszközökön (szöveggyűjtemény, atlasz, feladatgyűjtemény) alapuló egyéni tanulását próbálják segíteni. Elkezdődött a különféle tanulási segédletek – haladási terv, témavázlatok, tankönyvhasználati útmutatók – fejlesztése is. Az itt dolgozó pedagógusok terve, hogy önellenőrző kérdéseket, feladatlapokat, gyakorló feladatokat (megoldási útmutatóval) adjanak diákjaik kezébe. A 2006/2007. tanévtől bevezetett, minden félév elején előírt tanulás-módszertani tréning szintén a diákok önálló tanulását hivatott segíteni.

Kezdetben a tanulók tudásának mérése a tanév során két vizsgán történt, félévkor és tanév végén. Az esti tagozaton a 2005/2006. tanévtől azonban bevezetésre kerültek a negyedéves beszámolók is. Ezeknek letétele minden aktuális szaktárgyból kötelező, szaktanártól függően szóban vagy írásban. A tagozaton lehetőség van továbbá egy-egy téma zárásaként dolgozatírásra, s az ily módon szerzett érdemjegyek beszámítanak a félévi és év végi osztályzatokba. Összevont vizsgát a 9-10. osztályosok a tanév végén tesznek mindkét évfolyam törzsanyagából, amit az érettségi követelményei alapján jelölnek ki a szaktanárok. A két vizsga eredményéből és a közben szerzett jegyek átlagából születik meg a bizonyítványba kerülő osztályzat.

## 7.2. Integrációs szintér?

Kérdőíves vizsgálatommal elsősorban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a gimnázium felnőttoktatási tagozata értelmezhető-e az integráció egy lehetséges szintereként Pécs városában. Vizsgáltam az itt tanulók szociális és etnikai mutatóit, tanulmányaik körülményeit, és interperszonális kapcsolatait.

### 7.2.1. Szociális és etnikai mutatók a harmadik végzős évfolyamon

Kérdőíves vizsgálatom (módszertani leírását lásd a 2. fejezetben) válaszadói több mint felének (52,4%) életkora iskolakezdetkor 20 és 30 év között volt, 30 és 40 év között a kérdezettek egyharmada (33,3%), 40 év felett 14,3%-uk döntött a gimnáziumi tanulmányok megkezdése mellett. Ezek az arányok megfelelnek az országos mutatóknak (Mayer 2007:77-78). A diákok túlnyomó többsége nő: 70,8%, következésképp a férfiak aránya 29,2%.

Az életkorra vonatkozó kérdést a tanulók 12,5%-a nem válaszolta meg. Valószínűnek tartom, hogy a kérdőív formátuma miatt az első kérdést figyelmetlenségéből hagyták ki a kérdezettek, illetve nem értelmezték a bevezető szöveget – ez ugyanis tartalmazza, hogy az egyes kérdéstípusok megválaszolását milyen módon kérem teljesíteni (v. ö. 1. melléklet). Kutatói tanulság, hogy a későbbiekben minden egyes utasítás után egyenként érdemes feltüntetni az elvárt kitöltési módot.

Országosan jellemző adat, hogy „a felnőttek középiskolái gyakorlatilag a városokban élők iskolái” (Mayer 2007:76), ezzel szemben a vizsgáltak körében a válaszadók 46,8%-a falun végezte általános iskolai tanulmányait és 41,7%-uk ma is ott él. Említésre méltónak tartom, hogy a kizárólag roma/cigány származásúak között 100% (!) a falvakból bejárók aránya, tehát a feltehetően leghátrányosabb körülmények közül érkezőktől követeli a legtöbb időbeli és anyagi áldozatot a képzésben való részvétel.

A kérdezettek 20,8%-a vallotta magát teljes mértékben roma/cigány származásúnak (Ladányi-Szelényi 2001), s 6,3%-uk felmenői között találhatóak ezen etnikum reprezentánsai.<sup>84</sup> Más kisebbséghez tartozó tanuló 14,6%, magyar 58,3%.

---

<sup>84</sup> A Gandhi Gimnázium Felnőttoktatási Tagozatán a 2006/2007. tanévben érettségi vizsgára jelentkezett tanulók etnikai identitás - önmeghatározása alapján: 40,68%-uk roma/cigány származású.

Az előző generáció iskolai végzettsége az apák esetében jellemzően szakmunkásképző (55,3%), az anyákra vonatkozóan a nyolc általános iskolai osztály (47,9%). A roma/cigány származásúak háttérében is hasonló jellemzőket találunk: az apák 50%-a szakmunkásképzőt, az anyák 80%-a nyolc általános iskolai osztályt végzett. A tanulók beiratkozáskor jellemzően (79,2%) szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkeztek.

A jövedelmi viszonyok tekintetében elég nagy mértékű szórás mutatható ki, a többség azonban alacsony jövedelmi viszonyokkal bír. A kérdezettek csaknem egyharmadának (31,3%) nettó havi jövedelme 60 000 Ft alatt van, a roma/cigány származásúaknál e kategóriába tartozik a kérdezettek fele (50%). Az egy főre jutó nettó havi összeg minden kérdezettre vonatkoztatva 23,9%-uknál 35 000 Ft alatti, szintén 23,9%-uknál 35 000 Ft és 50 000 Ft közötti összeg. Ezekbe a jövedelmi kategóriákba a roma/cigány származásúak 44,4%-a illetve szintén 44,4%-a tartozik. A kérdezettek 4,2%-a az egy főre jutó havi jövedelmet nem adta meg – elképzelhető, hogy a félévi írásbeli matematika vizsga után – a kérdőívek kitöltésének időpontjában – egyszerűen nem volt kedvük számolni.

A jelenlegi munkahely a kérdezettek körében nem etnospecifikus: a legjellemzőbb a bejelentett szakmunkás dolgozók aránya (minden kérdezett körében 38,3%, a roma/cigány származásúak között 40%). Nota bene, hogy a szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezők aránya a fenti mutató (38,3%) több mint kétszerese (79,2%).

A munkanélküliség a roma/cigány tanulók között 10%-os, az összes kérdezett körében 8,3%. A kérdezettek szociális helyzetére vonatkoztatva összességében megállapítható, hogy főként hátrányos helyzetű személyek, ám a roma/cigány származású tanulók e társadalmi rétegen belül is a legmarginálisabb helyzetűek. A többségi társadalomhoz és a cigánysághoz tartozó személyek közötti különbség azonban nem mutat olyan mértékű eltérést, ami a két csoport tagjainak személyes interakcióit eleve lehetetlené tenné.

### **7.2.2. A tanulmányok körülményei**

Középiskolai tanulmányait a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatán a kérdezettek túlnyomó többsége (63%) a 2004/2005.



tanévben kezdte, a három éves képzésre többnyire a szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezők iratkoznak be. Figyelemre méltó, hogy a kérdezettek 4,3%-a a tagozat indulásakor kezdte meg tanulmányait, s bár időközben kimaradtak az oktatásból, visszajöttek az intézménybe. A tagozat rugalmasságát mutatja, hogy a 2007-ben végzetek körében 2002 és 2006 között minden tanévben volt beiratkozó.

Az érettségi vizsga megszerzésének motivációja főként a kedvezőbb munkakör betöltésére való törekvés (43,2%), jellemző azonban a bizonyítási vágy a tanuló saját maga (29,5%) és környezete (4,5%) irányában. Az egyéb okok közt felsoroltak rímelnek a fentiekre: „szeretnék továbbtanulni” (3x), „megígértem édesapámnak a halálos ágyán”. A kérdezettek 8,3%-a nem válaszolta meg ezt a kérdést, talán azért, mert nem is tudják vagy akarják igazán szavakba önteni, amit egy tanuló társuk így kommentált az „egyéb ok” kategóriájában: „a mai világban szükséges” – hiszen „érettségi nélkül sem a továbbtanulásra, sem pedig a munkavállalásra nincs reális esélyük” (Mayer 2007:77-78).

Munkakörülményeikben kedvezőbb változást az érettségi megszerzését követően a roma/cigány származásúak várnak leginkább (90%!), de összességében is ez a várakozás jellemző (58,3%). A továbbtanulási tervekkel kapcsolatban megállapítható, hogy azok egyáltalán nem etnospecifikusak. A megkérdezettek 22,2%-a nem tervezi a továbbtanulást, 35,6%-a érettségi vizsgához kötött szakmát, illetve 22,2%-a felsőfokú szakképesítést kíván megszerezni. Reprezentáltak a főiskolai (BA, BSc) illetve az egyetemi (MA, MSc) képzést megcélzók is, 15,6% illetve 4,4% arányban.

A képzésről a legtöbben személyes kapcsolatok révén értesültek. Ezen belül a tagozaton végzettektől (nota bene: ez csupán két évfolyamon végzetteket jelent!) 58,3%, itt dolgozó ismerőstől 20,8%, nappali tagozaton itt végzettek közül 6,3%. Szintén 6,3% adott meg egyéb okot (az intézménnyel kapcsolatban nem álló ismerős tájékoztatta – 2 fő –, illetve kisebbségi önkormányzat elnöke informálta). A fennmaradó 8,3% újsághirdetés olvasását követően jelentkezett.

### **7.2.3. Egy kontroll kérdés tanulságai**

Pécsett több második esély típusú középiskolai képzést kínáló intézmény létezik, ezek mindegyike jóval nagyobb múlttal rendelkezik, mint a Gandhi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozata – ezért is voltam kíváncsi az itt tanulók

iskolaválasztási motivációjára. Ugyanakkor a kérdést kontroll kérdésnek is szántam, hiszen várható volt, hogy az önmagukat roma/cigány származásúnak valló tanulók a konkrét, nemzetiséget firtató kérdésre (6.) nem minden esetben válaszolnak valóságúen az etnikum alacsony presztízse miatt. A szóban forgó kérdés a kérdőíven található 27 kérdés közül a 18; azaz pontosan a kérdések utolsó harmada, az integrációt vizsgáló pontok előtt következik.

Első megközelítésben a válaszadók összességére vetítve azt az eredményt kapjuk, hogy a tanulók 45,8%-a a diákbarát képzés miatt, 22,9%-a lakhelyéhez/munkahelyéhez eső közelsége miatt, s 16,7%-uk nemzetisége miatt választotta az intézményt. Egyéb okokként a következőket sorolják fel (14,6%): „munka mellett is végig lehet járni”, „jók a tantárgyak”, „olcsó”, „ismerek néhány gandhis tanárt”, „rugalmas oktatási rendszer”, „munkám miatt kedvező a havi konzultáció”, „sógornőm ajánlotta”, – s végül a pragmatikus diák: „nem volt időm keresgélni”.

A válaszadók nemzetiségi csoportjai szerint végzett részletesebb elemzést követően az alábbiakat tapasztalhatjuk. A magukat teljes mértékben roma/cigány származásúnak vallók körében nemzetiségük motiválta a tanulókat leginkább (50%) a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatának választására a továbbtanulási lehetőségek közül. 3 fő (a kérdezettek 16%-a) – akik a „Milyen nemzetiségű vagy?” kérdésre (6.) válaszolva magyar illetve más kisebbséghez való tartozást jelöltek meg – állítja, hogy „roma/cigány nemzetiségű vagyok, úgy gondoltam, ez az én iskolám”.

#### **7.2.4. Interperszonális kapcsolatok – a társadalmi integráció intézmény által befolyásolt tényezői**

Az utolsó kérdéskör vizsgálatakor csaknem minden ponton a 100% = 45 fő arányszámot kell alapul vennünk, ugyanis a kérdezettek közül 3 fő (16%) nem nyilatkozott. Közülük 1 fő (5,34%) roma származású, 2 személy (10,66%) más kisebbségekhez tartozónak vallotta magát. Ezt a magatartást betudhatjuk annak, hogy az érintettek nem akartak válaszolni a kérdésekre, előfordulhat azonban, hogy a nyomtatásban három oldalra rendezett kérdéscsoportból az utolsót figyelmen kívül hagyták. A legutolsó kérdés esetében a 100%=44 fő. A kérdés megválaszolatlanságának oka valószínűleg figyelmetlenség, sietség lehetett.

A más nemzetiségűekkel kapcsolatos előítéletességgel kapcsolatban (19. kérdés) csupán egy magyar származású tanuló vallotta, hogy előítéletekkel viseltetett a más nemzetiségűek – konkrétan romák/cigányok irányában. Példákat is adott az illető, miszerint „a cigányok agresszívak, koszosak, hangosak”. Mivel feltételeztem, hogy ilyen jellegű direkt kérdésre nem kapok őszinte választ, a kérdőív utolsó (27.) kérdésében kontrollálni igyekeztem az itt kapott jelzéseket. A kérdőívek analíziséből kitűnik, hogy kételkedésem nem volt alaptalan.

Az összes kérdezett 80%-a állítja, hogy a tagozaton eltöltött évek alatt tett szert más nemzetiségű barátira (20. kérdés). A kérdés tekintetében legnyitottabb csoportnak a nem roma/cigány származású, de más kisebbséghez tartozók adják (100%). Mivel a barátság értelmezhetőségi köre igen széles skálán mozoghat, a kérdőív soron következő kérdéseivel igyekeztem árnyalni a közös tevékenységi körök lehetséges színtereit. Rákérdeztem a tanórai és tanórán kívüli tanulási tevékenységekre, valamint a szabadidő eltöltésére.

Közös tanórai tevékenységről összességében 80%-ban számolnak be a kérdezettek. Ez a tevékenységi forma a tagozat pedagógus gárdájának érzékenységét is jelzi, hiszen nekik döntő szerep jut a tanórai tevékenységek szervezésében. Bár a nemzetiségi alapon meglévő klikkesedés tekintetében a roma/cigány származású tanulók érzékenyebbnak tűnnek, válaszaik az előítélet-mentességet támasztják alá.

Az iskola falain túl a fent leírt szimfónia kisebb összehangoltságot mutat. Az egyes csoportok egymásra vonatkozóan mérhető idegenkedése azonban így is csekélyebb, mint a Gallup által csaknem egy évtizede kimutatott,<sup>85</sup> romákkal/cigányokkal szembeni többségi társadalmi előítéletesség mértéke.

Közös tanórán kívüli tanulási tevékenységről a teljesen roma/cigány származásúak 100%-a nyilatkozott úgy, hogy ez előfordult velük, a részben ezen etnikumhoz tartozók 66,7%-a szintén ezt vallotta. E tevékenység jóval alacsonyabban reprezentált a másik két etnikum köreiben, más kisebbségek esetében 40%, magyarok között 53,6%. Az eltérés oka lehet a tárgyalt etnikum nagyobb rászorultsága a segítségre, melyet esetlegesen ab ovo a többségi társadalom reprezentánsaitól várnak.

Viszonylagos tartózkodást mutatnak a többségi társadalom reprezentánsai a más etnikai csoportokhoz tartozókkal szemben a szabadidő közös eltöltésére kérdező ponton

---

<sup>85</sup> Magyarok és romák. A Gallup elemzése a romákkal szembeni idegenkedés szociológiai hátteréről [www.gallup.hu/gallup/self/polls/nepszava/nepszava4.html](http://www.gallup.hu/gallup/self/polls/nepszava/nepszava4.html)

adott válaszaik alapján. A roma/cigány származású tanulók mindegyike (100%!) nyilatkozta, hogy folytatott már közös, nem tanuláshoz köthető iskolán kívüli tevékenységet eltérő nemzetiségűvel, a magyaroknak azonban alig több mint egyharmada (35,7%) tartott erre igényt.

Mivel az előítéletesség nem csupán közvetlen, empirikus tapasztalatokon alapul, az érintett nemzetiségek közötti interakciókban résztvevő közvetett érintettekről is érdemes információt gyűjteni. Lényegesnek tartom a társadalmi integráció szempontjából az eltérő nemzetiségűekkel kapcsolatos információk áramlását, azok hatását az interakciók szereplőinek környezetére.

Az eltérő nemzetiségűekkel kapcsolatos információátadás kapcsán csupán a tagozat tanulóinak alig több, mint egytizede (11,1%) állítja, hogy nem számol be otthonában, ismeretségi körében az eltérő nemzetiségűekkel kapcsolatban szerzett élményeiről. Az így nyilatkozók nemzetiségi hovatartozásában nem mutatható ki szignifikáns eltérés.

Nemzetiségi csoporthoz viszonyított arányszámokat figyelembe véve kizárólag pozitív élmények hangoztatásáról leginkább (66,7%) a roma/cigány nemzetiségűek reprezentánsai számolnak be. Ez a magatartás akkor lehet indokolt, ha az információ célközönségében az attól nemzetiségében eltérő csoporttal szemben létezik egy konkrét, kialakult kép; hiszen egy adott kommunikációban hírértékkel az az információ bír, ami valamilyen újdonságértéket – feltételezhetően a közvélekedéssel szemben állót – tartalmaz. Amennyiben ez az okfejtés indokolt, úgy feltételeznünk kell, hogy a roma/cigány etnikumú tanulók mikro környezetében szükségszerűen létezik előítéletesség a többségi társadalommal szemben.

Egyaránt pozitív és negatív élmények hangoztatásáról számol be a magyar tanulók 42,9%-a. Köreikben ugyanennyien (42,9%) számoltak be kizárólag pozitív élmények hangoztatásáról. A fenti okfejtés alapján köreikben is feltételeznünk kell valamiféle előítéletességet más nemzetiségű csoportokkal szemben.

Az eltérő nemzetiségűekkel kapcsolatos információk vélt befolyásoló hatásáról összességében a kérdezettek 44,4%-a számol be. Némileg többségben (55,6%) vannak, akik úgy vélik, hogy az általuk átadott, eltérő nemzetiségűekkel kapcsolatos információknak nincs környezetük releváns véleményalkotására hatásuk. Az így nyilatkozók többsége (67,9%) magyar nemzetiségű; a roma/cigány nemzetiségűek egyötöde (22,2%) vélekedik ugyanígy. Következésképp, míg a roma/cigány származásúak többsége (77,8%) véli úgy, hogy az általa más nemzetiségűekkel

kapcsolatban átadott információknak véleményformáló hatása is van, addig a magyar származásúak körében ez a kérdezettek egyharmadára (32,1%) jellemző.

A nemzetiségi alapon meglévő előítéletesség nyílt felvállalásának tárgyalása után a következőkben a kontroll kérdésre (27. kérdés) adott válaszokat vizsgáljuk meg. A kérdezettek csaknem egyötöde (18,2%) állítja, hogy eltérő nemzetiségűről formált véleménye megváltozott a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatán eltöltött évek alatt. Ez az arány nem kevesebb, mint nyolcszorosa (!) az előítéletességgel kapcsolatban feltett direkt kérdésre kapott válaszok releváns adatainak. Nyilvánvaló tehát, hogy a nemzetiségi alapon fennálló előítéletesség többekben létezett a képzésbe történt belépéskor, mint azt a 19. kérdésre adott válaszok mutatják.

Az előítéletek megváltozására felhozott példák a következők: „jó látni, hogy küzdenek a feljebb jutásért”, „van köztük rendes is, képesek tanulni”, „toleránsabb lettem velük szemben”, „céltudatosság, kitartás, segítőkészség jellemzi őket, jó velük együtt lenni”. Az ők személyes névmás, és ragozott alakjai a fenti idézetekben a roma/cigány nemzetiséggel kapcsolatban kerültek megemlítésre. Ezen állítások ellentéteinek listázásával megkapjuk azokat az előítéleteket, amelyek a képzésbe lépéskor a többségi társadalom reprezentáns tanulóit jellemezték a fent nevezett kisebbséggel szemben:

- nem küzdenek a feljebbjutásért,
- nincs köztük rendes,
- nem képesek tanulni,
- nincsenek céljaik,
- nem kitartóak,
- nem segítenek egymásnak/másoknak,
- nem jó velük együtt lenni, s – mindezt összevetve –
- indokolt a velük szembeni intolerancia.

A fenti diszkriminatív jellemzőkkel leírható előítéletesség megváltozása a közös munka, tanulás, az együttes iskolai és – az ott kötött ismeretségekből kifolyólag – iskolán kívüli élmények hatása, mindössze két-három év leforgása alatt.

Többnyire a többségi társadalom kisebbségekkel szembeni negatív attitűdjéről, beállítódásairól esik szó, holott szükségszerűen léteznie kell a kisebbségekben a többségi társadalom tagjaival szemben gyakorolt előítéletességnek is. Nem ismeretes

arra vonatkozó irodalom, ami a roma/cigány kisebbség más nemzetiségűekkel szembeni előítéletességét tárja fel, s e kérdőíves vizsgálat ez irányú törekvései sem jártak sikerrel. Vajon miért?

Felmerül annak az eshetősége, hogy az eltérő/más nemzetiségű kifejezést a kérdőív kitöltése során a roma/cigány származású tanulók önmagukra vonatkoztatva értelmezték. Tanulásként azonban feltétlenül levonhatjuk azt a következtetést, hogy a nemzeti/etnikai kisebbségekkel kapcsolatos kérdőíves vizsgálatok során a lehető legpontosabb módon kell fogalmaznunk az egyértelmű kategóriák felállításának szükségszerűsége végett, hiszen e kategóriák kérdezettek által eltérő módon történő értelmezése hamis kutatói konzekvenciák megállapításának veszélyét vonja maga után.

#### **7.2.5. A kérdőíves vizsgálat eredményei**

Az általam elkészített és elemzett kérdőíves vizsgálat eredményeként megállapítható, hogy az integráció területén számos eredményt tudhat magáénak a vizsgált tagozat annak ellenére, hogy működésének kezdete és a vizsgálat lebonyolítása közt csupán öt év telt el. E sikerek a következők szerint összegezhetők:

- roma/cigány és többségi társadalomhoz tartozó személyek megközelítőleg azonos arányú reprezentációja a tagozat osztályaiban;
- az eltérő nemzetiségű tanulók közti szoros személyes kapcsolatok kialakulása:
  - közös szabadidős tevékenységek folytatása,
  - iskolán kívüli közös tanulás,
  - előítéletesség megváltozása;
- mikrokörnyezet véleményének formálása, eltérő nemzetiségűekkel kapcsolatos negatív szemléletének megváltoztatása;
- további személyek bevonása a tagozaton megvalósuló iskolai rendszerű felnőttoktatásba (s ezáltal újabb személyek bevonása a fent sorolt inkluzív folyamatokba).

Jelen vizsgálat eredményeként megállapíthatjuk, hogy a hasonló szociális háttérből érkező tanulók között az etnikai/nemzetiségi hovatartozás enyhébb előítéletességgel jár együtt. A Gandhi Közalapítványi

Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozata lehetőséget nyújt az ott tanuló eltérő nemzetiségű csoportoknak egymás kölcsönös megismerésére, elfogadására az intézményen belül és azon kívül zajló interperszonális viszonyok lehetőségének megteremtése által, azaz a társadalmi integráció színtereként funkcionál.

### 7.3. Visszhangok a képzésről

A kérdőíves vizsgálat kiegészítéseként készített interjúk elkészítésével az volt a célom, hogy alátámasszam, illetve cáfoljam az írásos kikérdezés módszerével kapott eredményeket a társadalmi integráció és a pedagógiai innováció vonatkozásában. Hét alkalommal történt beszélgetések során összesen kilenc személyt kérdeztem meg, mivel két alkalommal páros interjút készítettem. A kérdezettek a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatának dolgozói, illetve az első két évfolyamon, 2004-ben és 2006-ban végzett diákjai. A 7. táblázat adataiból kitűnik, hogy igyekeztem a kérdezettek életkor, etnikai hovatartozás és státusz tekintetében egyensúlyt kialakítani.

| Interjúalany | Nem   | Életkor | Státusz   | Nemzetiség  |
|--------------|-------|---------|-----------|-------------|
| 1.           | nő    | 48      | volt diák | magyar      |
| 2.           | nő    | 33      | tanár     | magyar      |
| 3.           | nő    | 48      | tanár     | magyar      |
| 4.           | nő    | 28      | volt diák | roma/cigány |
| 5.           | nő    | 46      | volt diák | magyar      |
| 6.           | nő    | 34      | volt diák | roma/cigány |
| 7.           | férfi | 32      | volt diák | roma/cigány |
| 8.           | férfi | 26      | tanár     | roma/cigány |
| 9.           | férfi | 25      | tanár     | roma/cigány |

8. táblázat: A felnőttoktatási tagozaton készített interjúk alanyai 2006/2007.

A pedagógusok közül nyilatkozott a tagozat vezetője (nő, 33, magyar) egy a tagozaton kezdetektől tanító, más intézményekben is felnőttoktatási gyakorlattal rendelkező kolléga (nő, 48, magyar), valamint két nyelvtanár, akik a Gandhi

Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Nappali Tagozatának első végzős évfolyamán tettek érettségi vizsgát 2000-ben (férfi, 25/26, roma/cigány). 2002 és 2004 között volt diákjaim köréből interjúalany szerepet vállalt az első végzett évfolyamról egy magyar, 46 éves nő, egy 32 éves roma férfi, valamint egy 34 éves, roma nő. A második végzős évfolyamról interjúalany szerepet vállalt egy 28 éves cigány nő, valamint egy 48 éves magyar nő.

### **7.3.1. Tanári vélemények**

Minden megkérdezett pedagógus személyes ismeretség alapján került a tagozatra – ketten pedig a gimnázium nappali tagozatának első végzős osztályából jöttek vissza az intézménybe nemzetiségi nyelvtanárként. A kérdezettek között szerepelt egy pályakezdő kora óta (csaknem 25 éve) felnőttoktatásban dolgozó tanárnő.

Elvárásaik az intézménnyel kapcsolatban nemigen voltak, jellemző az együtt érző, kíváncsi attitűd, a szakmai innováció szándéka. Nyitott, empatikus személyekként jellemezték magukat, egyikük kiemelte, hogy a tagozaton folyó munkát kizárólag ilyen hozzáállással lehet és érdemes végezni. Fény derült arra is, hogy a kérdezettek rengeteg energia befektetésével és munkájuk, tanítványaik szeretetével végzik tevékenységüket.

A kollektívát leginkább az elhivatottsággal, odaszántsággal felruházott pedagógusok csoportjaként írták le, akik „elkövetnek mindent, ami emberileg lehetséges” tanítványaik érdekében. „Utánanyúlnak a diákoknak”: felkeresik, ha nem jelenik meg vizsgán, beszámolón, elbeszélgetnek a problémás érintettek családtagjaival. A tanári gárda „magja” állandósult, a roma/cigány származású kollégákat azonban „mozgó emberekként” írták le (ritkaságértékük miatt több helyütt is jelen vannak az intézményen belül és kívül is a kisebbségi oktatásban).

A tagozaton tanuló diákokról más intézmények azonos jellegű képzésében résztvevőkkel történt összevetésben több szignifikáns eltérés is napvilágra került. Az érintettek körének életkora magasabb a Gandhi Gimnáziumban. Míg más intézményekben a diákok jó része közvetlenül a tankötelezettség megszűnése után szülői támogatással kezdi meg esti illetve levelező tagozatos tanulmányait a felnőttoktatás keretei között, addig a vizsgált tagozatra önálló, érett döntés után iratkoznak be a tanulók. Reprezentált a 40 év feletti korosztály is, nem csupán „hobbytanulóként”, hiszen a közülük végzetek soraiból többen ma már egyetemi



tanulmányokat folytatnak. A diákok szociális körülményeire jellemző, hogy nemzetiségtől függetlenül lényegesen hátrányosabb helyzetűek. Ebből fakad – az egyik pedagógus véleménye szerint –, hogy „a roma/cigány származású tanulóknak fel sem merül, hogy kinézik őket, nincsenek zavarban”. Egy másik tanár véleménye, hogy „több esetben vegyes a származási háttér, nem kimutatható ki roma, ki nem”, ezért nemzetiségi alapon szignifikáns különbségeket nem lehet megállapítani a tanulói szokásokban sem.

A programok, módszerek tekintetében is egységes a nyilatkozók vélekedése. A kérdezettek támogatják azt az intézményi koncepciót, miszerint deklaráltan sem a széleskörű, szofisztikát műveltség nyújtása a cél (v. ö. jelen fejezet elején idézett Pedagógiai Program vonatkozó részével), hanem a minimálisra csökkentett tárgyi tudás, a felhasználhatóság, hasznosíthatóság szűrőjén mért ismeretanyag átadása – ahogy egy pedagógus fogalmazott: „nem idegeljük a diákokat felesleges dolgokkal, hiszen az érettségi a továbblépéshez kell”. A segítő tanári attitűd része a tanulói hiányzások rugalmas kezelése, az évközi osztályzatokkal történő értékelés, a tanórán kívüli korrepetálás, szükség esetén magántanulói státusz biztosítása, tanév végi vizsga sikeres abszolválásának hangsúlya az évközi teljesítmény figyelembe vétele mellett, s a jelen tanévtől bevezetésre került, félévenként két napos tanulás tanuló tréning. Ez utóbbi fő buktatója, hogy az „amiből nem kell vizsgázni, az nem fontos” tanulói beidegződésből adódóan az érintettek nem érzékelik a súlyát, úgy gondolják nincs következménye, ha nem vesznek részt e foglalkozásokon.

A kérdezettek az elért eredmények közé sorolták a viszonylag alacsony lemorzsolódást (a szóban forgó intézményben is tanító interjúalanyom beszámolója szerint – egy másik pécsi felnőttoktatási intézménnyel, ahol a három éves képzés végén a 180 beiratkozott főből 30 személy tesz érettségi vizsgát), s a továbbtanulás érzékelhetően magas voltát.<sup>86</sup> Az oktatás fő hozadékaként annak társadalmilag integratív jellegét hangsúlyozták kérdezett kollégáim. Egyetértettek abban, hogy a roma/cigány származású diákok egyetlen kitörési lehetősége a tanulás, amit a nyilatkozó tanárok szerint az érintettek is érznek – „nincs ötödször kilencedik évfolyamos tanuló”. A tagozat létezéséről minden kérdezett pedagógus tájékoztatta tágabb ismeretségi körét, s e személyes kontaktusokból kifolyólag is gazdagodott az intézmény néhány tanulóval.

---

<sup>86</sup> E mutatóval kapcsolatosan tényleges számszerű értékeket jelen kutatás nem tér ki.

### 7.3.2. Végzett diákok

Az első évfolyamon végzett kérdezettek praktikus okok miatt választották a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatának képzését: ez volt látószögükben az egyetlen két év alatt érettségi vizsgát kínáló oktatási forma. Akadt köztük, aki a települési kisebbségi önkormányzat révén szerzett tudomást a tagozatról, s arra is van példa, hogy személyes ismeretség folytán lettek „gandhisok”. A következő évfolyamon végzett kérdezettek az első évfolyamon végzettek ismeretségi köréből kerültek ki, illetve lakóhelyi közelség okán választották az intézményt. Két interjúalany is beszámolt arról, hogy közeli rokona (házastárs, illetve volt házastárs testvére) beszélt rá a továbbtanulásra, mert önmagától nem lett volna bátorsága elkezdni. Ugyanakkor a „beszervezők”-ről is kiderült, hogy azért bátorították közvetlen környezetüket a tanulásra, mert egyedül nem vállalták volna fel a továbbtanulást – ezek az interjúalanyok mind roma/cigány származásúak.

Két kérdezett is beszámolt arról, hogy először más intézményben próbálkozott iskolarendszerű felnőttoktatás keretei között érettségi vizsgát szerezni, azonban mindkét esetben sikertelenül. Ennek egyik okaként a hagyományos tantárgyi és számonkérési struktúrát jelölték meg. Példaként hozta fel egyikük a fizika oktatását, mely az először látogatott intézményben képletek és egyenletek tanítására szorítkozott önálló tantárgy keretei között, míg a Gandhi Gimnáziumban a természetismeret tantárgyblokkon belül, gyakorlatban felhasználható ismeretek átadása történt, számonkérésre, értékelésre pedig egyénileg választott témáról beadott projekt alapján került sor.

A sikertelenség másik oka más intézményben a tanulócsoporthoz tartozó összetétel volt: fiatal, célok nélküli, „bulizós társaság”, akik között egymás segítése a tanulás vonatkozásában nem volt jellemző. A Gandhi Gimnáziumban ezzel szemben e jelenség ellentéte volt szignifikáns: minden kérdezett szívesen emlékezett vissza a tanórákon kívül közös tanulással, gyakorlással, felkészüléssel eltöltött időre, a csapatmunkára. A nyilatkozók többsége szerint ez nemzetiségi hovatartozásra való tekintet nélkül valósult meg, egy roma/cigány származású interjúalany nyilatkozott úgy, hogy a különböző nemzetiségűek között „nem voltak túl elmélyült kapcsolatok”.

Ez utóbbi nyilatkozattal együtt is úgy tűnik, az intézmény valós terepe a nemzetiségek közötti előítéletesség lerombolásának. A magyar származású interjúalanyok egyike úgy nyilatkozott, hogy a közösen eltöltött évek alatt sokat megtudott a romák/cigányok életéről, gondolkodásmódjáról. Más – az interjúalany

többségi társadalom reprezentánsa – meglátás szerint „ugyanazok a gondjaik, problémáik, mint bárki másnak”, sztereotípiaként viszont megfogalmazódik, hogy „érzelmeik alapján élik meg a világot”, amit az interjúalany szerint „a többségi társadalom tagjai ki is használnak”.

Előítéletesség azért sem jellemezte iskolaválasztáskor a magyar származású interjúalanyokat, mivel alacsony státuszú szociális háttérből származnak, s bevallásuk szerint jellemzően soha nem etnikai hovatartozásuk szerint ítélték meg embertársaikat. A roma/cigány származásúakat meglepte ugyan, hogy magyar, horvát, sváb származású osztálytársaik is akadtak, ugyanakkor úgy vélekedtek, hogy „jobb volt így együtt tanulni, mint ha csak romák/cigányok vettek volna részt a képzésben”.

Ugyanakkor iskolaválasztásukat pozitívan befolyásolta a gimnázium nemzetiségi volta, hiszen „csökkentette a diszkrimináció érzését, hogy más roma/cigány származásúakkal tanulhattak együtt”. Minden kérdezett beszámolt más nemzetiségűvel kötött barátságról, a máig fennálló kapcsolattartásról. Előfordul a munkavállalási, továbbtanulási tervek közös szövögetése, van példa segítségre munkahelyhez, képzéshez jutás-juttatás vonatkozásában is.

A tanároktól kapott segítségre a már leírtakon túl jellemző volt a tanórán kívüli felzárkóztatás, korrepetálás gyakorlata, egyes tantárgyak esetében tantárgy-specifikus tanulásmódszertannal egybekötött oktatás, a pedagógusok megértő, segítőkész attitűdje: „olyanok voltak, hogy mindenkiből kihozták a maximumot”. Egyes órákon megszokott volt a tanári laptop használata, dalszövegek fordítása. Néhány iskolán kívüli program (részvétel roma/cigány nemzetiségi fesztiválon, projekt-feladatul kapott múzeumlátogatás, filmelemzés) is az újdonság erejével hatott. A roma/cigány tanulók számára nagy könnyebbséget és bátorítást jelentett a velük azonos származású oktatók jelenléte a tanári gárdában. Volt, aki furcsállta e nála fiatalabb tanárokat, de elfogadták őket, felnéztek rájuk.

A kérdezettek többségét közvetlen környezetük nem támogatta a tanulásban. A hagyományos roma/cigány közösségekből érkezők hozzátartozóik, ismerőseik értetlenkedéséről számoltak be: „minek nektek gimnázium”, „úgysem lesz belőletek semmi”, úgysem viszitek előre” – hangzottak a családi tanácsok. Mindemellett jellemző a mikrokörnyezet érdektelensége, nagyon gyakran irigysége is. Ez utóbbi attitűd a relatív elmagányosodáshoz vezet, az egyéni mobilitásnak ez is az ára. Akadtak persze „szurkolók” is, az egyik interjúalany választott, egyházi közössége tagjai részéről kapott jelentős (nem anyagi természetű) támogatást.

Mintaértékkel mindenképpen bírt a kérdezettek elszántsága, hiszen – miután megszerezték az érettségi vizsgát –, mások is felbátorodtak a pozitív példákra. Nem csupán a Gandhi Gimnázium által kínált képzésre, hanem más, roma/cigány származású polgártársaink számára létrehozott oktatási, képzési programokba is bekapcsolódtak több-kevesebb sikerrel.

A nem roma/cigány származású interjúalanyok környezete eleinte csodálkozó, s ellenséges vélekedéssel nézte, hogy ismerőseik/családtagjaik ezt a nemzetiségi programot választották. Az így vélekedők nagy részének véleménye azonban a tagozatról szóló élménybeszámolók hatására megváltozott, s többen azóta már hallgatói jogviszonyban állnak az intézménnyel.

A kérdezettek mindegyike folytatta valamilyen módon tanulmányait az érettségi vizsga letételét követően. Akad köztük első éves főiskolás és harmadéves egyetemista szociális munkás szakon, ápolónak és ifjúságsegítőnek készülő emelt szintű, illetve felsőfokú OKJ-s képzésben résztvevő hallgató. Van már végzett jogi asszisztens, akinek feltett szándéka a jogi egyetem elvégzése, s néhány volt osztálytársról is kiderült, hogy továbbtanultak (két kisebbségi politikus személyügyi szervező szakon harmadéves egyetemista, többen szereztek, illetve végeznek különféle OKJ-s szakokat, (az említett képzések többsége a Pécsi Tudományegyetem valamely karának szervezésében folyik), illetve neoprotestáns felekezetek teológiai szakjait. A továbbtanulásra sem minden esetben a „királyi út” jellemző: kimaradtak évek információhiány, bátortalanság miatt. Az elszántság azonban tetten érhető: „Minél följebb akarok menni – vallotta egyik interjúalanyom – ha még öt év, még nyolc év... akkor is, ha negyven éves leszek [mire egyetemi diplomát szerzek]!”<sup>87</sup>

A munkaerőpiacon nem minden kérdezett hasznosította megszerzett képesítéseit, meglévő pozícióikat azonban megerősítette az érettségi vizsga, illetve a megkezdett vagy befejezett felsőbb fokú tanulmányok. Bár akad, aki e munkanélküliséggel magasan sújtott régióban OKJ-s szakmával a kezében is érettségi vizsgához sem kötött munkakört tölt be, jellemző a szociális, politikai segítő szférában történt elhelyezkedés. Van példa arra is, hogy szociális munkásként a felnőttoktatási tagozaton végzett személy klienseit orientálja „anyaintézményébe”.

---

<sup>87</sup> Egy évvel vizsgálatom elkészülte után a tagozat új vezetőjével készített interjú tükrözi az általam folytatott vizsgálat eredményeit (Kiss 2008). A továbbtanulás tekintetében az általam leírtakkal ellentétben a tagozatvezető úgy nyilatkozott, hogy az „felnőttképzésben nem jellemző, de néhány diák OKJ-s képzéseken folytatja a tanulmányait”. Az eltérés az általam hólabda módszerrel kiválasztott tanulásban törekvő interjúalanyok nyilatkozatainak tudható be.

### 7.3.3. Kettős szerepben

Két kérdezettről is elmondható, hogy nemrég még diákként jártak a Gandhi Gimnáziumba. Mindketten az intézmény (nappali tagozaton) első évfolyamán végeztek, érettségi vizsgát a felnőttoktatási tagozatot indító kolléga osztályfőnöksége alatt tettek. A középiskolai tanulmányok sikeres zárását követően az orvosi, illetve a jogi pályára készültek. A jogi egyetemen a 4. szemeszterben akadtak gondok, az orvostudományira nem sikerült a felvételi. Ekkor jött a váltás: a joghallgatóból német–romológia szakos, a másik ifjúból biológia-fizika, majd biológia–környezetan–romológia szakos tanárjelölt lett, alkalmazott nyelvészet specializációval.

Az ifjú pedagógusok diáktársaik nem hivatalos tutoraiként már középiskolásként is tevékenykedtek, majd az érettségi vizsgát követően egyikük pedagógiai asszisztensként dolgozott a gimnázium nappali tagozatán egy tanéven keresztül; a másik személy pedig különféle tréningek tartásával „dolgozta magát vissza” a gimnáziumba. Tanárként 2003. szeptembertől alkalmazza őket egykori iskolájuk: beás illetve romani (lovári) cigány nyelveket oktatnak alma materük nappali és felnőttoktatási tagozatán egyaránt. A beás nyelvet tanító pedagógus-diák a tanulás-módszertani tréningek megtartásában is aktívan közreműködik.

Egykori diáktársaik a nappali tagozaton könnyen elfogadták őket tanár szerepben, hiszen többük számára diákként is valamiféle segédtanárként funkcionáltak. Úgy érzik, volt tanáraik is elismerik őket kollégaként – bár akadt, akinél ez bizonyos időt vett igénybe, s csupán némi „szakmai bizonyítást” követően alakult így.

A felnőttoktatási tagozaton szinte minden diákjuk idősebb náluk. Egyikük számára ez nem probléma, hiszen ő az általa tanított nemzetiségi nyelvet más keretek közt is oktatta már, esetenként három-négy diplomával rendelkező, posztgraduális képzésben résztvevő tanulóknak is. Neki még olyan felnőtt tanulója is akadt, aki tisztelete jeléül igyekezte magázni<sup>88</sup> ifjú tanárát. A másik kérdezett munkája során nem a tiszteletet, hanem a diákjai részéről támasztott komoly elvárásokat észrevételezi leginkább. Mindketten úgy gondolják, hogy „minden tanár akarva-akaratlanul is minta”: amennyiben tehát mintának látják magukat, az nem kuriózum voltukból – nemzetiségi nyelvet oktató cigány/roma származású fiatal pedagógus –, sokkal inkább tanári identitásukból fakad

---

<sup>88</sup> Ez a beszédforma azért okozott nehézségeket a tanórai kommunikációban, mert a kolléga által oktatott lovári nyelvben kizárólag tegeződő formulák léteznek.

A volt gandhis diákok alkalmazása az alma materben az érintettek pályájának megrekedésével is együtt jár: a 2009/2010. tanévben még egyiküknek sincs sem főiskolai, sem egyetemi szintű felsőfokú végzettsége. Ez a tény a mindenkori intézményvezetés felelősségének kérdését is érinti.

#### **7.4. Pedagógiai innováció a felnőttoktatásban**

Az iskola és innováció lehetséges összekapcsolódási módozatai közül a vizsgálat színtere „a legtöbbet ígérő változat”, az innováció az iskolában (Kovács é. n.) típusú pedagógiai megújulás iskolapéldája. Kutatásom során az alábbi, a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatán megvalósuló innovációs tevékenységekről nyertem bizonyítást:

- tantárgyi – módszertani innováció:
  - új modulok, tantárgyblokkok bevezetése: etika, természetismeret, társadalomismeret,
  - helyi kidolgozású tantárgy: cigány népismeret,
  - tanulás-módszertani tréningek minden félévben;
  - tanulási segédletek fejlesztése: haladási terv, témavázlatok, tankönyvhasználati útmutatók,
  - számonkérés eszközei: évközi jegyek, negyedéves beszámolók,
  - számonkérés módjai: projekt és esszé jellegű feladatok, „net-surfing”,
  - ICT használata az oktatásban,
  - tanulói pár-, és csoportmunka,
- az iskolán kívüli tanulási alkalmak oktatásba való beépítése: múzeumlátogatás, filmelemzés, roma/cigány-fesztivál;
- pedagógusgárda személyes kvalitásai: elhivatottság, odaszántság, energia-befektetés, nyitottság, empátia,
- magasan kvalifikált cigány/roma nemzetiségű kollégák részvétele az oktatásban;
- közreműködés országos szintű, innovatív programokban (F. Á. K; EQUAL).

A tárgyalt tagozatra vonatkoztatva igaznak bizonyult Balázs (2003) azon állítása, miszerint „az iskolák innovatív működésének területi tagoltsága számos vonatkozásban nem a térségek társadalmi-gazdasági fejlettségének különbsége mentén alakul”, hiszen a vizsgált iskolának otthont adó Dél-Dunántúl vidéke napjainkban a leghátrányosabb helyzetű régiók egyike.

## 8. Összegzés

Értekezésemben egy olyan korszakot idézek konkrét intézmény ideájának megfogánása, realizálódása és eredményeinek bemutatása kapcsán, mely a magyar történelmi közelmúlt jelentős időszakát fogja át: a rendszerváltás óta eltelt 20 évet. Az adott idő (kairosz) első, fordulat szakaszában megjelent kisebbségi intézmények – köztük a Gandhi Gimnázium – e korszak szimbólumai: különös jelentésekkel felruházott konkrét, valóságos entitások (Kozma 2009: 424).

### 8.1. Kutatási eredmények

1992-ben a Gandhi Alapítvány fő célkitűzése volt, hogy „középtávon kinevelődjék egy népéhez kötődő jelentős számú roma értelmiségi réteg, amely képes újjászervezni a széthullott cigány közösségeket.” Dolgozatomban e szándék nevelésszociológiai hangsúlyának megvalósulását vizsgáltam.

„Jelentős számú”<sup>89</sup> roma értelmiségi réteg kibocsátására az intézményből a gimnázium működésének első 15 évében nem került sor. Nappali tagozaton 2000 és 2009 között tíz évfolyamon érettségiztek tanulók, összesen 281 fő. A hagyományosan elitképzésként nyilvántartott orvos, jogász, mérnök, közgazdász pályákra a végzett fiatalok jellemzően nem orientálódtak – illetve sikertelenül tették azt. Az elsőként az Arany János Tehetséggondozó Programban érettségizettek (2009) közül két fő a Harvard Egyetem egy előkészítő évfolyamán folytat tanulmányokat. Az érettségizett diákok főként pedagógiai és szociális szférában tanulnak tovább, felsőfokú szakképzésre, OKJ-s képzésekre nyernek felvételt.

A vizsgált időszak első hat évében nappali tagozaton a diákok hat és fél, majd párhuzamosan hat és négy évfolyamos képzésben vehettek részt. A hat évfolyamos képzési forma 2004-től megszűnt, a négy évfolyamos képzés mellett az intézmény öt évfolyamos képzési alternatívát is kínál az Arany János Tehetséggondozó Programba történt bekapcsolódás által.

Tantárgyi teljesítményük tekintetében az iskola tanulói Pécs város gimnáziumainak sorában 2008/2009. félévkor – az intézmény működésének 15. évében

---

<sup>89</sup> E megfogalmazás szerepel az alapítói célok között – a kifejezés definiálatlansága a működés eredményességének értékelésekor szubjektív értelmezést tesz lehetővé.



– az utolsók közt szerepelnek. Bár e mutató értelmezésekor figyelembe kell vennünk a hozzáadott pedagógiai értéket, ennek mérését e dolgozat nem vállalta fel. A diákok fegyelmi problémáit mutatják a pedagógusok visszajelzései, illetve a mulasztott tanórák magas száma.

Infrastruktúrájának kiépítéséhez több mint egy évtizedre volt szüksége a gimnáziumnak, napjainkra azonban kedvező tárgyi feltételrendszer (iskolaépület, sportcsarnok, könyvtár, informatikai eszközellátottság) jellemzi az iskolát. A könyvtár színvonalas működéséről, értékéről az intézményi partnerek egyöntetűen pozitívan nyilatkoznak.

Paradox módon a fenntartó 2006-ban mért elvárásai közt a gimnázium nemzetiségi jellege nem jelenik meg. Az iskola nemzetiségi volta elsősorban a beás és lovári nyelvórák illetve a cigány népismeret tantárgy oktatásában/tanulásában artikulálódik. A cigány nyelvek tantárgyi átlaga jó rendű – ez a mutató a végzett és aktív diákok közléseinek ismeretében a nemzetiségi nyelvek iránti motiváltságot jelzi. A cigány népismeretből rendezett évenkénti tanulmányi verseny országos döntőjének színhelye a gimnázium. Szintén évenként kerül megrendezésre a Gandhi Napok, mely színes nemzetiségi programokat kínál a résztvevőknek. A FUND Művészeti Iskola jelenléte az intézményben tanórán kívüli tevékenységek keretében ad lehetőséget a cigány kultúra megalapozására zene- és táncművészeti oktatással – a Gandhi Gimnázium nemzetiségi profiljához illeszkedően. A tanári kar cigány származású pedagógusainak száma 1994-ben, az intézmény indulásakor két fő, a működés 15. évében 11 fő – közülük hatan volt gandhis diákok.

Intézményhez kötődés, egyfajta virtuális hálózat mutatható ki az intézmény felé vonzó leendő gimnazisták, aktív középiskolások, végzett és lemorzsolódott gandhis diákok között. A lemorzsolódás mértéke az évek során folyamatosan csökken, a tanulás – különösen retrospektív tanulói megközelítésből – értékké válik.

Az iskola partnereihez fűződő viszonya nem akadálymentes. A szülőkkel történő kapcsolattartás fő színtere az otthonok személyes intézményi (pedagógus, szociális munkás) megkeresése, illetve a szülők invitálása az iskolai rendezvényekre. E plénumokon a szülők megjelenése korlátozott, csakúgy, mint az iskola felé küldött írásos visszajelzéseik. Bár dolgozatom e jelenségek hátterét nem vizsgálja, azok eredői elsősorban szocio-ökonómiai és szocio-lingvisztikai tartalmakban valószínűsíthetőek.

A Gandhi Gimnázium létrehozásának megfogalmazásától folyamatosan érzékelhető a többségi társadalom negatív viszonyulása az intézményhez. A kaposvári

és pécsi polgárok több alkalommal adtak hangot az iskola létezésével és diákjaival kapcsolatos kifogásaiknak írásban is, az őket ért nem csupán részben valós, hanem vélelmezett sérelmeik ügyeiben egyaránt.

A felnőtt tagozaton 2004 és 2009 között érettségizett 163 fővel kapcsolatban nem megállapítható, hogy köreikből a roma értelmiségi réteg meghatározó számú személyisége került-e ki, mivel az érintettek etnikai hovatartozását a tagozaton nem rögzítik. Felméréseim a gimnázium felnőttoktatási tagozatán azt mutatják, hogy az intézmény ezen szervezeti egysége – bár szintén nemzetiségi oktatást vállal fel – rokonítható a szolnoki Hegedűs T. András Alapítványi Középiskola által kínált alternatívával, mely az „interkulturális paradigmához közelítő modell intézmény...”, gyakorlata a roma és a környezeti kultúra együttműködését tűzi ki célul, és valósítja meg a hátrányos helyzetű cigány és nem cigány, ám hátrányos helyzetű diákok célcsoportjaiban” (Forray 2009: 440).

Pedagógiai innovációval kapcsolatos felmérést főként személyes érintettségem miatt csupán az iskola felnőttoktatási tagozatán végeztem, ahol számos releváns marker gyakorlatát mutattam ki. E módszerek a Gandhi Gimnáziumtól függetlenül is létező innovatív tanítási technikák komplexitásaként írhatóak le, nem jeleníthetőek meg speciális „gandhi-pedagógia”-ként. Az általam a gimnázium nappali tagozatán alkalmazott alternatív tanítási technikákról egyéb publikációimban számolok be (Dezső 2008e, Dezső 2009a, Dezső 2009c).

A változatos pedagógiai módszerek gyakorlata és az iskolába látogatók élményei alapján a gimnázium klímája 1994. január és 2009. június között pozitívnak mondható, az ott folyó munkát számos hazai és nemzetközi elismerés, rangos államférfiak látogatása fémjelzi. Ugyanakkor a mindenkori iskolavezetés által artikulált tervek közül több elképzelés megvalósulatlan maradt.

A tervezettnél fél évvel később indult az oktatási/tanulási folyamat a gimnáziumban. 350-400 nappali tagozatos tanuló oktatását vizionálták a képzés elindítói, azonban az évfolyamok kiépülését követően a diáklétszám 200-250 fő között ingadozik. Ugyanennyi hallgató vesz részt a felnőttoktatási tagozat munkájában is. Bár a közalapítvány számos cigány nemzetiségi tartalmú kiadvány publikálását segítette, nem jött létre sem regionális, sem országos szinten cigány nemzetiségi pedagógiai szolgáltató központ az iskolában – a Pécsi Tudományegyetemen ugyanakkor Forray R. Katalin vezetésével Romológia és Nevelésszociológia Tanszék működik. Szintén megvalósulatlan maradt – 2009. júniusig – a felvételi előkészítő évfolyam, mely az

érettségi vizsgát követően a 13. évfolyamon kínált volna felkészülési lehetőséget nem csupán a gandhisok soraiban érettségizett, de felsőoktatásba felvételt nem nyert, hanem más intézményekben érettségi vizsgát tett, továbbtanulni szándékozó cigány származású diákok számára.

1995. szeptember óta a gimnázium közalapítványi fenntartással működik – egyedülálló intézményként a hazai közoktatásban. Ez a forma biztosítja az iskola számára a stabil anyagi hátteret: működtetésének költsége önálló tételként szerepel a mindenkori kormányzati költségvetésben. A Gandhi Gimnáziumban az egy tanulóra jutó állami finanszírozás mértéke mintegy 2,5-szerese az általános gimnáziumi kvótának. Úgy tűnik, a mindenkori kormányzat e befektetést nem tartja hosszú távon kifizetődőnek, ezért nem jött létre a mai napig az a cigány nemzetiségi oktatási hálózat, mely a közalapítvánnyá váláskor deklarált célkitűzésként óvodák, általános iskolák és középiskolák létrehozását jelölte meg.

Az iskola közalapítványi működése bonyolult és nehézkes azért is, mivel az alapítók és az állam egyaránt szereplői a jogi aktusok véghezvitelének. Bár hagyományosan a fluktuáció magas intézményi szintje a munkavállalók elégedetlenségével magyarázható (Klein 2004: 353-354), a Gandhi Gimnázium esetében e jellemző megerősödésének oka lehet az is, hogy az itt dolgozó pedagógusok nem közalkalmazottként foglalkoztatottak, ezért "alkalmazotti védettségük" gyengébb.

## **8.2. Lehetséges további kutatói feladatok**

Intézményvezetéssel, intézményirányítással kapcsolatos javaslatokat dolgozatom következtetései alapján nem kívánok tenni, mivel véleményem szerint e kérdések megfogalmazása a mindenkori intézményvezetés feladata. Az általam kimutatott eredmények forrásként állnak rendelkezésre az oktatáspolitikai döntéshozói és az intézményirányítás számára.

Szervezett, szisztematizált utókövetést a gimnázium alkalmazottai volt tanulóik körében nem végeznek, ezért fenntartói/minisztériumi és kutatói feladatként egyaránt megfogalmazható a gimnáziumban végzett diákok életpályájának utókövetése. E vizsgálatok folytatásakor érdemes a mindenkori célcsoportok pszichoszociális énefejlődési szakaszait figyelembe venni, s az elért társadalmi státuszt, önértékelt jólétet a vizsgáltak feltehetőleg krízismentes

életszakaszaiban megfigyelni. Amennyiben a tagozaton érettségiző felnőttek hozzájárulnak nemzetiségi hovatartozásuk rögzítéséhez kutatási célból – önmaguk kategorizálva azt –, utókövetéses vizsgálatok folytatása a felnőttként végző cigány nemzetiségű gandhis diákok körében is végezhetővé válik.

Disszertációm alapvetés: forrásmunka azok számára, akik a jövőben hasonló oktatási intézmények létrehozását tervezik – kísérlet egy pionír intézmény tanulságainak összegzésére. Ugyanakkor szándékom szerint munkám segíti azokat a neveléstörténészeket, nevelésszociológusokat is, akik néhány évtized múltán a rendszerváltás eredményeként létrejött szimbolikus intézmények kutatása felé orientálódnak.

Az általam tárgyalt téma a Roma Integráció Évtizedében véleményem szerint nemzetközi érdeklődésre is számot tarthat, ezért értekezésem néhány fejezete már angol nyelven is elérhető (Dezső 2007; Dezső 2009b; Dezső 2010b). Célom, hogy disszertációm mindezülig csak magyarul elkészült részeit angol nyelvre fordítsam, s azok önálló tanulmányok illetve egységes mű formájában is publikálásra kerüljenek.

### **8.3. Záró gondolatok**

Meglehet, a górcső alá vett időszak szűk kerete az intézmény eredményesség-vizsgálatának, ugyanakkor az elért eredmények értelmezésekor a középiskola szakmai tevékenységén túlmutató, társadalmi, oktatáspolitikai, strukturális tényezőket sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Ezek közül a legfontosabb, hogy míg az alapítói célok megfogalmazásakor a gimnázium mint középiskolai oktatási forma önmagában egyfajta garanciát jelentett az elit képzésbe lépéshez, a rendszerváltás óta eltelt időszak oktatási expanziójának következtében a gimnáziumi érettségi vizsga és a diplomaszerezés önmagában nem biztosítéka a kedvező munkaerő piaci elhelyezkedésnek, a társadalmi mobilitás megvalósulásának.

Az iskola történetének megalapozói, a Gandhi Alapítvány Pedagógiai Munkacsoportja (Roma programok... 2008) ma más-más utakon járnak: Bogdán János – aki 1994 szeptemberétől vezette a középiskolát – már nincs közöttünk, tragikus halála (1999. január) egy szimbolikus intézmény mitizálásához szolgáltat adalékot,<sup>90</sup> s emléké

---

<sup>90</sup> Horváth Aladár (Brém–Nemes–Velkovics 2004) úgy fogalmaz, hogy Bogdán halála a „déva-effektus” beteljesedése: „kell a vér ahhoz, hogy valami összeálljon.” A cigányság és halottaik kapcsolata antropológiai téma, itt csupán jelzésszerűen említem a Bogdánhoz fűződő mítosz-teremtés kapcsán.

a gimnázium kőbe vésvé is őrzi. Derdák Tibor a Gandhi elindulását követően több, a cigányság középfokú oktatását elősegítő szervezet és intézmény megalakításában – Amrita OBK, Collegium Martineum, Kis Tigris Gimnázium – vett részt, jelenleg (2010. október) a sajkókazai dr Ámbédkar Gimnázium vezetője. Dr. Orsós Anna a beás nyelv megőrzésén munkálkodik Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Inézetének Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén – jelen disszertáció konzulenseként is érzékelhető kötődése a Gandhi Gimnáziumhoz. Vörös István, a gimnázium első igazgatója (1994. január – 1994. augusztus), az elsőként érettségi vizsgát tett osztály osztályfőnöke, a Felnőttoktatási Tagozat elindítója és első igazgatója már szintén nem főállású alkalmazottja az intézménynek. Derdák, Orsós és Vörös egyaránt tagjai a 2009. június 26-án megválasztott, máig bejegyzésre nem került közalapítványi kuratóriumnak.

Összegző gondolataim kiindulópontjához visszatérve dolgozatom zárásaként a Gandhi Gimnázium szimbólum-voltát hangsúlyozom. Ennek kapcsán úgy vélem, fontos szem előtt tartanunk azt a megállapítást, hogy a szervezetek mint szimbólumok és a hozzájuk kapcsolódó mítoszok mindenkor a valóság megszépítését is szolgálják, s politikailag nem semlegesek (Perrow 1994: 292). Mivel az általam vizsgált intézmény Európa első cigány nemzetiségi gimnáziuma, a mindenkori hazai kormányzatok kommunikációjában az eu-konformitás, a magyarországi demokrácia igazolásának potenciális eszköze. A cigány nemzetiségi oktatás tartalmainak és módszereinek meghatározása, formálása, vizsgálata ugyanakkor hozzáértő pedagógusok, neveléstudósok, oktatáskutatók feladataként és kompetenciájaként körvonalazandó, izgalmas neveléstudományi kihívás marad.

## Köszönetnyilvánítás

Disszertációm nem készülhetett volna el tanárain, kollégáim és szerető családom segítségével nélkül. Az alábbiakban Nekik szeretném megköszönni az általuk átadott szemléletmódot, tudást, s azt a sokszor határtalannak tűnő időt és energiát, mellyel értekezésem formába öntését támogatták.

Témavezetőm, Dr. Orsós Anna dolgozatom témájának egyik legkiválóbb ismerőjeként közös töprengések és beszélgetések során segítette vizsgálataim elkészítését, s a dolgozat elemeinek strukturálását. Tanácsaival szakmaiságán túl emberileg is folyamatosan mellettem állt: mikor megfáradtam, szigorú, következetes, ugyanakkor biztató szavakkal segített átlendülnöm intellektuális és pszichikai elnehezüléseimen.

Forray R. Katalin megtisztelő érdeklődésével, folyamatos biztatásával, bizalmával, hasznos szakmai tanácsaival és témámhoz kapcsolódó észrevételeivel segítette munkámat. Az általa létrehozott doktori iskola adott lehetőséget arra, hogy számomra fontos neveléstudományi kérdéseket módszeresen vizsgáljak.

Pedagógus alapvégzettségű kutatóként fontos számomra a szociológia diszciplínájának megismerése. Ebben 1995-1998 majd 2006-2009 között Meleg Csilla órái, az általa ajánlott szakirodalom megismerése segített elsősorban.

Kutatásmódszertani ismereteim megszerzésében és gyakorlásában, különös tekintettel az SPSS szoftver alkalmazására Györgyi Zoltán oktatói és Boros Julianna kollegiális segítsége jelentett sokat számomra.

A kvalitatív paradigma és kutatói szemlélet létjogosultságában Di Blasio Barbarával folytatott beszélgetéseim erősítettek meg – fontos volt számomra doktoranda társaim közt az általam elfogadotthoz hasonló megközelítéssel találkozni.

A disszertációmban vizsgált intézményt Ormándlaky Dalma beszámolójából ismertem meg 1997 őszén. Egy évvel korábban ő segített átlendülnöm a szövegszerkesztő és prezentációs programok alkalmazása felől érzett bizonytalanságomon.

Hálás vagyok a Gandhi Gimnáziumban 1999-2004 között eltöltött évekért, melyek során a cigányságot érintő kérdésekkel közvetlenül is megismerkedhettem, s személyes tapasztalatokat szerezhettem a roma fiatalok világáról. Csovcics Erika biztosított számomra munkalehetőséget az intézményben, kutatási elképzeléseimet 2006 tavaszán ő támogatta. Munkatársaim: Dénes Tamás, Gergál Tímea, Gergály Anikó, Jánosi Mónika, Karsai Richárd, Labancz Judit, Rozs Tamás, Szakolczi Gábor, Vörös István személyes elköteleződése az intézményi célok és a gyakorlati pedagógiai munka mellett példaértékű számomra.

A gimnázium titkára, Komáromi Judit az intézményi statisztikák elkészítésekor nyújtott technikai segítséget. Pallos Éva és Surján Miklós könyvtárosok szíves segítsége szintén megkönnyítette munkámat.

Köszönöm volt nappali és felnőtt tagozatos diákjaim és kollégáim közreműködését az általam folytatott vizsgálatokban.

Szerető férjem, Zsolt érzelmi stabilitása, támogatása, türelme, megértése mellett technikai segítséget is nyújtott dolgozatom elkészítésében. Lányom, Noémi néhány hónapos és fiaim, Sámuel és Simon magzati koruktól osztoztak édesanyjuk szeretete és munkája közt egyensúlyozó próbálkozásaiban. Szüleim, anyai nagymamám, férjem szülei és családuk tágabb értelemben vett tagjai soha nem utasították el főként gyermekeim felügyeletére vonatkozó segélykéréseimet azokon a napokon, mikor időm legnagyobb részét kutatásomra, dolgozatírásra szántam. Mindannyiuknak hálásan köszönöm.

## Felhasznált irodalom

### Hivatkozások

A legfontosabb sajtóorgánumok és elektronikus médiumok.

<http://elib.kkf.hu/hungary/magyar/media/HUNmenu.htm> (2009. 08. 28.)

Babbie, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatás módszertana*. Budapest, Balassi.

Babusik Ferenc (2007): Magyarországi cigányság - strukturális csapda és kirekesztés. *Esély*, 1. sz. 3-23. p.

Balázs Éva (2003): Innovativitás a közoktatásban. *Iskolakultúra*. 1. sz.. 37-47. p.

Baranyai Tiborné (2008): Személyre szóló életesélyek. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Tízéves a romológia. Konferenciakötet*. Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék 189-207. p.

Bernstein, Basil (1971): Társadalmi osztály, nyelv, szocializáció. *Valóság* 11. sz. 47-58. p.

Bocz János (2002): Társadalmi integráció?! De ez mit jelent?!

<http://www.socialnetwork.hu/cikkek/bocz2002MSZT.htm> (2006. 11. 22.)

Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.

Bourdieu, Pierre (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Budapest, Gondolat.

Brém Zsolt – Nemes Csaby – Velkovics Vilmos (2004): *10 éves a Gandhi Gimnázium – dokumentumfilm*. CANESFILM.

Burkoltan rasszisták a magyar fiatalok.

<http://www.antifasiszta.hu/hirek/240> (2009.10.28.)

Crow, David (1995): *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. New York. St. Martin's Griffin, 69-106. p.

Cserti Csapó Tibor (2008): Romológia programok megjelenése a magyar felsőoktatási intézményekben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Tízéves a romológia. Konferenciakötet*. Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 70-79. p.

Cserti Csapó Tibor (2004): Területi-szociológiai jellemzés a magyarországi cigány népesség körében

[http://nti.btk.pte.hu/rom/dok/sal/Tibor\\_Cserti\\_Csapo\\_Territorial\\_sociology.doc](http://nti.btk.pte.hu/rom/dok/sal/Tibor_Cserti_Csapo_Territorial_sociology.doc) (2007. 01. 12.)

Derdák Tibor (2008): *A cigányság oktatásának védőszentjei*. Előadás. Roma Workshop Series 3. Budapest, Közép Európai Egyetem. (02.12.)

Dezső Renáta Anna (2009a): Alternatív módszerek és technikák az idegen nyelv tanításában In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Budapest, Akadémiai Kiadó 169-180. p.

Dezső Renáta Anna (2007): „A Starting Point”: The Contribution of a Secondary Grammar School of the Romany Ethnic Minority to Lifelong Learning. In: Tarrósy István – Milford, Susan (szerk.): *European Higher Education in a Changing World. A View form the Danube Region*. Pécs, Publikon 225-238. p.

Dezső Renáta Anna (2008a): Hogyan látjuk egymást? In: Kereszty Orsolya (szerk.): *Képzés és Gyakorlat Konferenciák II. Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában*. Kaposvár, KE PFK 39-51. p.

Dezső Renáta Anna (2008b): Így is lehet továbblépni. Az inklúzióban rejlő lehetőségek egy második esély típusú középiskolai képzésben. In: Andl Helga – Boros Julianna (szerk.): *Neveléstudományi Doktoranduszok Évkönyve 2007*. Pécs, PTE BTK NTI 151-174. p.

Dezső Renáta Anna (2008c): Még egyszer az esélyegyenlőségről. *Szakoktatás*, 9. sz. 29-35. p.

Dezső Renáta Anna (2008d): Minek nektek gimnázium...?! In: Kereszty Orsolya (szerk.): *Képzés és Gyakorlat Konferenciák I. Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvár, KE PFK 43-58. p.

Dezső Renáta Anna (2009b): Minority Nationality Education – a True Marker of Democracy. In: Tarrósy István – Milford, Susan (szerk.): *Regime Change and Transitions across the Danubian Region: 1989-2009* Pécs, Publikon 103-126. p.

Dezső Renáta Anna (2008e): Theatre and Language Learning. In: Kovács Dóra – Rádai Levente (szerk.): *A Dunaújvárosi Főiskola Közleményei XXX/2*. Dunaújváros, Főiskolai Kiadó 7-16. p.

Dezső Renáta Anna (2009c): Teaching English, Teaching Boyash, Teaching Romani: Challenges in Common. *Practice and Theory in Systems of Education* 3-4.

Dezső Renáta Anna (2010a): 15 év a sajtó tükrében. In: Albert Gábor (szerk.) *Képzés és Gyakorlat Konferenciák III*. Kaposvár, KE PFK (szerkesztés alatt)

Dezső Renáta Anna (2010b): „15 Years in the Papers” In: Kadocsa László (szerk.): *A Dunaújvárosi Főiskola Közleményei*. Dunaújváros, Főiskolai Kiadó (szerkesztés alatt)

Dupcsik Csaba (2009): *A magyarországi cigányság története*. Budapest, Osiris.

Durst Judit (2006): *Kirekesztettség és gyermekvállalás. PhD értekezés*. Budapest, Corvinus Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, Szociológia Tudományok PhD Program.



Építészfórum: Gandhi Gimnázium és Tornacsarnok.  
<http://epiteszforum.hu/node/987> (2008. 11. 22.)

EQUAL – Esélyteremtés a foglalkoztatásban.  
[http://www.ecpec.hu/content/content\\_73.html](http://www.ecpec.hu/content/content_73.html) (2006. 11. 22.)

Eriksen, Thomas Hylland (2008): *Etnicitás és nacionalizmus. Antropológiai perspektívák.* Budapest-Pécs, Gondolat – PTE Kommunikáció és Médiatudományi Tanszék.

Erikson, Erik (1991): *A fiatal Luther és más írások.* Budapest, Gondolat.

Erős Ferenc (1993): *A válság szociálpszichológiája.* Budapest, T-Twins Kiadó.

*Felnőttoktatási és -képzési lexikon* (2002). Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 154-202. p, 253-255. p.

Ferge Zsuzsa (2005): Ellenálló egyenlőtlenségek. *Esély.* 4. sz. 3-41. p.

Ferge Zsuzsa (1990): Variációk a társadalmi integráció témájára. *Esély.* 1. sz. 3-17. p.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká.* Budapest, Új Mandátum.

Forray R. Katalin (1999): Cigány kisebbségi oktatáspolitiká. *Educatio* 2. sz. 223-234. p.

Forray R. Katalin (2005): Együtt vagy külön? Cigányok, romák, magyarok és az iskola.  
<http://www.mindentudas.hu/forray/index.html> (2006. 05. 11.)

Forray R. Katalin (2009): Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában. *Educatio* 4. sz. 436-446. p.

Forray R. Katalin (2003): Roma/cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio* 2. sz. 253-264. p.

Forray, R. Katalin (2006): The Situation of the Roma/Gypsy Community in Central and Eastern Europe. In: Abreu, Laurinda – Sándor János (szerk.) *Monitoring Health Status of Vulnerable Groups in Europe: Past and Present.* Pécs, Compostela Group of Universities and PhoenixTN, European Thematic Network on Health and Social Welfare Policies, 111-126. p.

Földes Petra (2006): Az iskola belső világára ható jogszabályi változások  
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=310> (2007. 10. 4.)

GfK Hungária – Szonda Ipsos (2008): Nemzeti Média Analízis I. félév. Budapest, Szonda Ipsos.

Grönfors, Martti (1982): From Scientific Social Science to Responsible Research: the Lesson from the Finnish Gypsies. *Acta Sociologica* 25. sz. 249-57. p.

Hammarberg, Thomas (2008): *Equal Access to Quality Education for Roma*. Budapest, Open Society Institute.

Harmat József (2006): Tíz éves a mánfai Collegium Martineum.

<http://www.collegium-martineum.hu/storage/rolunkirtak/T%EDz%20%E9ves%20CM.rtf> (2007. 05. 16.)

Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, ECOSTAT 121-138. p.

Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet /Kutatás közben 266/.

Hegedűs T. András (1998): The Tasks Concerning Gypsy Children's Socialisation at School. In: Fényes Csaba – McDonald, Christina – Mészáros Anita (szerk.) *The Roma Education Resource Book. Volume 1*. Budapest, Open Society Institute, 27-39. p.

Hegedűs T. András – Forray R. Katalin (1999a): Particularism, Universalism and Teaching to be Different. In: Fényes, Csaba – McDonald, Christina – Mészáros Anita (szerk.) *The Roma Education Resource Book. Volume 1*. Open Society Institute, Budapest, 45-47. p.

Hegedűs T. András – Forray R. Katalin (1999b): Teachers on the Gypsy Culture. In: Fényes, Csaba – McDonald, Christina – Mészáros Anita (szerk.) *The Roma Education Resource Book. Volume 1*. Open Society Institute, Budapest, 178-183. p.

Hodgson, Robert (2009): Jobbik Not Extreme: Poll.

<http://www.budapesttimes.hu/content/view/12173/219/> (2009. 06. 08)

Hoffmann Rózsa (2008): *Hogyan tovább magyar közoktatás?* Előadás. Harkány, IV. Harkányi Szabadegyetemen. (11.11.)

Jenei Rita (2004): Stabilizálódó társadalomszerkezet, növekvő egyenlőtlenség a TÁRKI felmérésében.

[http://www.szochalo.hu/index.php?id=772&no\\_cache=1&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=102309](http://www.szochalo.hu/index.php?id=772&no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=102309) (2007. 09. 10.)

Józan Péter (2005): A 21. század első éveinek népesedési viszonyai Magyarországon.

<http://www.nepinfo.hu/doc.php?doc=MjcyMA> (2007. 10. 10.)

Juhász Gábor (2003). Az országos minőségi napilapok piaca, 1990–2002.

[http://www.mediakutato.hu/cikk/2003\\_01\\_tavasz/05\\_orzagos\\_minosegi](http://www.mediakutato.hu/cikk/2003_01_tavasz/05_orzagos_minosegi) (2009. 08. 28.)

Jung, Carl Gustav (1949): *Psychology of the Unconscious*. New York, Dodd, Mead and Company.

Katz, Suzanne (2005). Emerging from the Cocoon of Romani Pride: the First Graduates of the Gandhi Secondary School in Hungary. *Intercultural Education* 3. sz. 247-261. p.

- Kemény István (1974): A magyarországi cigány lakosság. *Valóság* 1. sz. 63-72. p.
- Kemény István – Havas Gábor – Kertesi Gábor (1997): Országos reprezentatív vizsgálat 1993-94. Az MTA Szociológiai Intézetének beszámolója. In: Vajda Imre (szerk.): *Periférián – Roma szociológiai tanulmányok*. Budapest, Ariadne Kulturális Alapítvány
- Kemény István – Janky Béla (2003): A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. *Beszélő*, 10. sz. 64-76. p.
- Kertesi Gábor (2005): A társadalom peremén 1  
<http://www.es.hu/index.php?view=doc;10505> (2006.05.04.)
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005a): Általános iskolai szegregáció. I. rész. Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*, 4. sz. 317-355. p.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005b): Általános iskolai szegregáció. II. rész. Okok és következmények. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. *Közgazdasági Szemle*, 5. sz. 462-479. p.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2006): *Expected Long Term Budgetary Benefits to Roma Education in Hungary*. Budapest, Institute of Economics, Hungarian Academy of Sciences.
- Kis-Bogdán János (2008): A roma származású felnőttek és képzésük lehetőségei. In: Kereszty Orsolya (szerk.): *Képzés és Gyakorlat Konferenciák I. Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvár, KE PFK, 177-182. p.
- Kiss Julianna (2008): Felnőttoktatás a Gandhi Gimnáziumban.  
[http://www.romapage.hu/no\\_cache/hircentrum/article/114125/61/](http://www.romapage.hu/no_cache/hircentrum/article/114125/61/) (2008. 05.02.)
- Klein Sándor (2004): *Vezetés- és szervezetszichológia*. Budapest, Edge 2000 Kft.
- Koltai Dénes (1999): A felnőttoktatás feladatai. *Educatio*, 1. sz. 14-21. p.
- Kovalcsik Katalin – Réger Zita (1995): A tudomány mint naiv művészet. *Kritika*, 2. sz. 31-32. p.
- Kovats Martin (2001): Hungary. Country Report. In: Pinnock, Kath (szerk.) *Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy and Traveller Children in Europe*. London, Save the Children, 108-135. p.
- Kovács Sándor (é. n.): Innováció a nevelésügyben. In (sz. n.): *Iskolavezetés és fejlesztés*. Szeged, Közoktatási Vezetőképző Intézet.
- Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kozma Tamás (2009): Kié a rendszerváltás? *Educatio*, 4. sz. 423-425.p.

Központi Statisztikai Hivatal (2007): Foglalkoztatottság és munkanélküliség 2007. május-július. Gyorstájékoztató.

<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/gyor/fog/fog20707.pdf> (2007. 09. 10.)

Központi Statisztikai Hivatal (2002): 2001. évi népszámlálás: 4. nemzetiségi kötődés. A nemzeti, etnikai kisebbségek adatai. Budapest, KSH.

Krajnyák Júlia – Lázár Péter (1999): Pedagogical Activities in the School of Nyírtelek. In: Fényes Csaba – McDonald, Christina – Mészáros Anita (szerk.) *The Roma Education Resource Book. Volume 1.* Budapest, Open Society Institute, 145-153. p.

Ladányi János – Szelényi Iván (2001): Ki a cigány?  
<http://www.mtapti.hu/mszt/20014/ladanyi.htm> (2006. 11. 22.)

Landauer Attila (2004): Utak és problémák a magyarországi cigánykutatásban. Problémavázlat. In: Nagy Attila – Péterfi Rita (szerk.): *A feladatra készülni kell. A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár.* Budapest, OSZK – Gondolat Kiadó, 13-46. p.

Lannert Judit – Mártonfi György (2003): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003.* Budapest, OKI 107-175. p.

Lázár Péter (2001): The Pedagogy of Kedves Ház. In: McDonald, Christina – Kovács Judit – Fényes Csaba (szerk.) *The Roma Education Resource Book. Volume 2.* Budapest, Open Society Institute, 189-215. p.

LeBor, Adam (2009). Jobbik: Meet the BNP's Fascist Friends in Hungary.  
<http://www.timesonline.co.uk/tol/news/politics/article6457752.ece> (2009. 09. 06.)

Liskó Ilona (1999): Supporting the Vocational Training of Gypsy Children. In: Fényes Csaba – McDonald, Christina – Mészáros Anita (szerk.): *The Roma Education Resource Book. Volume 1.* Budapest, Open Society Institute, 118-132. p.

Lövey Imre – Manohar Nadkarni (2003): *Az örömteli szervezet.* Budapest, HVG Könyvek.

Magas arányú cigány népességgel rendelkező térségek.  
<http://www.vati.hu/static/otk/img/roma.gif> (2008. 03. 12.)

Magyarok és romák. A Gallup elemzése a romákkal szembeni idegenkedés szociológiai hátteréről – 1998  
<http://www.gallup.hu/gallup/self/polls/nepszava/nepszava4.html> (2006. 11. 22.)

Mátrai Zsuzsa (2005): A kutatói felelősség néhány tudományetikai mutatója.  
<http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsmen/full/62szam.pdf> (2006. 11. 22.)

Mayer József (2007): Az iskolai rendszerű felnőttoktatás fél évtizede. *Iskolakultúra.* 1. sz. 67-87. p.

Mayer József (2005): *Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés*. Budapest, OKI Szakmai napok.

Minden negyedik család a létminimum alatt él.

<http://www.fn.hu/index.php?action=nyomtat&id=3&cid=175751&layout=no&id=3>

(2008. 01. 06.)

Neményi Mária (2004): A fogyatékosághoz vezető út. *Iskolakultúra*, 5. sz. 27-49. p.

Nőtt a sikeresen felvételizők aránya. 2008. október 8.

[http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa\\_id=24&hir\\_id=9857](http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=24&hir_id=9857) (2008. 10. 28.)

OECD (2004): Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003.

<http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf> (2007. 01 12.)

Pálmainé Orsós Anna (2006): *Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Ph.D. értekezés.* Pécs, PTE BTK „Oktatás és társadalom” Doktori Iskola.

Perrow, Charles (1994): *Szervezetszociológia*. Budapest, Osiris-Századvég/Panem-McGraw-Hill.

Piasere, Leonardo (1997): A ciganológusok szerelmei. In: Prónai Csaba (szerk.): *Kulturális Antropológiai Tanulmányok 2*. Budapest, ELTE BTK.

Polónyi István – Timár János (2005): Gondolatok az oktatáspolitikáról. *Új Pedagógiai Szemle* 9. sz. 3-26. p.

Pulay Gyula – Benkő János (2008): *A magyarországi cigányság helyzetének javítására és felemelkedésére a rendszerváltás óta fordított támogatások mértéke és hatékonysága.*

[http://www.asz.hu/ASZ/tanulmanyok.nsf/0/79ED5720B293EBC9C12574F30031B5C7/\\$File/t206.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/tanulmanyok.nsf/0/79ED5720B293EBC9C12574F30031B5C7/$File/t206.pdf)

Rádai Eszter (2004): Szemtanú 1: Györffy Miklós, Martin József és Wisinger István a rendszerváltás médiájáról.

[http://www.medakutato.hu/cikk/2004\\_02\\_nyar/06\\_rendszervaltas\\_mediaja/](http://www.medakutato.hu/cikk/2004_02_nyar/06_rendszervaltas_mediaja/) (2006. 08. 28.)

Radó Péter (1997): Jelentés a cigány tanulók oktatásáról Magyarországon. Budapest, Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal.

Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 4. sz. 24-36. p.

Radó Péter (2001): Roma Education Policies in Hungary. In: McDonald, Christina – Kovács Judit – Fényes Csaba (szerk.) *The Roma Education Resource Book. Volume 2*. Budapest, Open Society Institute, 43-62. p.

Rend és rendezetlenség az iskolai innovációban. Pódiumbeszélgetés az OKI – konferencián – 2003

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-02-np-Schuttler-Rend> (2006. 11. 22.)

Ries, Johannes (2008): Writing (Different) Roma/Gypsies. Romani/Gypsy Studies and the Scientific Construction of Roma/Gypsies. In: Jacobs, Fabian – Ries, Johannes (szerk.): *Roma-/Zigeunerulturen in neuen Perspektiven/Romani/Gypsy Cultures in New Perspectives*, Lipcse, Leipziger Universitätsverlag 267-291. p.

Roma programok 1993-2003: Gandhi Gimnázium akkor és most.  
[http://romaprogramok.soros.hu/index.php?id=76&no\\_cache=1&tx\\_photogals\\_elementid=518&tx\\_photogals\\_image=1](http://romaprogramok.soros.hu/index.php?id=76&no_cache=1&tx_photogals_elementid=518&tx_photogals_image=1) (2008. 11. 19.)

Rozs András: Cigány állampolgárok Pécsen 1994–1997.  
<http://www.hhrf.org/prominoritate/1997/7tav02.htm> (2008. 11. 19.)

Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest, Eötvös József Kiadó.

Silverman, Carol (1988): Negotiating “Gypsiness”. Strategy in Context. *Journal of American Folklore*. 101. sz. 261-276. p.

Szabó László Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Budapest, Magvető.

Szőke Judit (2006): Beszámoló az OOIH 2005. évi tevékenységéről.  
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=126&articleID=7036&ctag=articlelist&iid=1> (2008. 01. 06.)

Szőke Judit (2001). The Józsefváros Day School. In: McDonald Christina – Kovács Judit – Fényes Csaba (szerk.) *The Roma Education Resource Book. Volume 2*. Budapest, Open Society Institute, 174-188. p.

Szuhay Péter (1999): *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Budapest, Panoráma.

Takács Géza (2009): *Kiútkeresők. Cigányok iskolai reményei*. Budapest, Osiris.

Vajda Imre (1997): Előszó. In: Vajda Imre (szerk.): *Roma szociológiai tanulmányok – Periférián*. Budapest, Ariadne Alapítvány.

Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer.  
[www.tki.pte.hu/admin/documents/varga/interkulturalis\\_neveles.doc](http://www.tki.pte.hu/admin/documents/varga/interkulturalis_neveles.doc) (2006. 11. 22.)

Varró Gabriella (2007): A közoktatási törvény halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre/tanulóakra vonatkozó rendelkezései  
[http://www.baranya-ped.sulinet.hu/cimlap/vg\\_kt.ppt](http://www.baranya-ped.sulinet.hu/cimlap/vg_kt.ppt) (2007. 09. 10.)

Vörös István (2003): Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium – Felnőttoktatási Tagozat.  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=masodik-Gandhi-Gandhi> (2006. 11. 22.)

Williams, Patrik (2005): Cigány házasság. In: Prónai Csaba (szerk.): *Kulturális Antropológiai Tanulmányok 3.* Budapest, ELTE BTK.

Zrinszky László (2002): A tudás mint andragógiai probléma. Tanulás az egész életen át. *Magyar Pedagógia* 2. sz. 131-144. p.

## **Források**

### Törvényi rendelkezések

Baranya Megyei Közgyűlés 172/1995. számú határozata

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

Magyar Köztársaság 1068/1995. számú kormányhatározata

### Adatbázisok, intézményi dokumentáció

A Gandhi Gimnázium Könyvtárának napilapgyűjtése (1992-2009)

Alapító Okirat – Kis Tigris Gimnázium  
<http://www.kistigris.hu/alapitookirat.pdf> (2007. 05. 16.)

Jelentőlap az érettségi bizonyítványokról, tanúsítványokról és törzslapokról – Gandhi Gimnázium, 2007-2009

Érettségi bizonyítványok intézményi kivonatai – Gandhi Gimnázium, 2000-2006  
Ormándlaky Dalma (szerk.) (2009): A Gandhi Gimnázium 2008/2009. félévi tantárgyi statisztikája.

Osztálynaplók – Gandhi Gimnázium 1994-2009

Dr. Orsós Anna napilapgyűjtése (1992-2009)

Partneri elégedettség-mérés - összefoglaló  
<http://gandhi.dravanet.hu/regi/dokumentumok/PDF/2006.Partneri.elegedettseg.pdf>  
(2008.01.12.)

Pécs város középfokú oktatási intézményeinek statisztikája 2008/2009. félév

Pedagógiai Program – Felnőttoktatási Tagozat Gandhi Gimnázium 2002 (kézirat)

Pedagógiai Program – Gandhi Gimnázium 2006  
<http://gandhi.dravanet.hu/regi/dokumentumok/PDF/Pedagogiai.program.pdf>



## Online adatbázisok

*Dunántúli Napló* online

<http://www.dunantulinaplo.hu/index.php> (2009.08.28.)

Gandhi Fórum – Mozgalom a Gandhi Gimnáziumért.

<http://gandhi-forum.blogspot.com> (2009. 06. 30.)

Kisebbségek Baranyában: Tájékoztató a kisebbségekről általában, valamint a Baranya megyei kisebbségekkel foglalkozó sajtóközleményekről, cikkekről, könyvekről.

[http://www.baralib.hu/baralib/kisebbsegi\\_tajekoztato.php](http://www.baralib.hu/baralib/kisebbsegi_tajekoztato.php) (2009. 04. 20.)

*Magyar Nemzet* online

<http://www.mno.hu/> (2009.08.28.)

*Magyar Hírlap* online

<http://www.magyarhirnap.hu/> (2009.08.28.)

*Népszabadság* online

<http://www.nol.hu/index.html> (2009.08.28.)

*Népszava* online

<http://www.nepszava.hu/> (2009.08.28.)

## Intézményi honlapok

Collegium Martineum

<http://www.collegium-martineum.hu/index.php?id=1> (2007.05.16.)

Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Szakközépiskola és Kollégium

<http://www.don-bosco.sulinet.hu/> (2009. 09.18.)

Dr. Ambédkár Gimnázium

<http://www.ambedkar.hu/> (2009. 09.13.)

Dr. Hegedűs T. András Alapítványi Szakiskola, Középiskola, Esti Általános Iskola és Kollégium

[www.htszakiskola.hu/](http://www.htszakiskola.hu/) (2009. 09. 21.)

Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium

[www.gandhi-gimn.sulinet.hu](http://www.gandhi-gimn.sulinet.hu) (2005. 02. 24.)

<http://gandhi.dravanet.hu/regi/> (2009. 04. 22.)

[www.gimn-gandhi.hu](http://www.gimn-gandhi.hu) (2007.03.14.)

<http://gandhi.freeweb.hu/suli.htm> (2004. 04.16.)



Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény  
<http://www.kalyijag.extra.hu/news.php> (2009. 07.21.)

Kedvesház Kollégium  
<http://kedveshaz.hu> (2009. 09. 18.)

Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola  
[www.kisigris.hu](http://www.kisigris.hu) (2007. 05.11.)

PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék  
<http://nti.btk.pte.hu/rom/?main=alt> (2007. 04. 13.)

#### Adatbázisok hivatkozott újságcikkei<sup>91</sup>

Antos Á. (1996): Emberi jogok napja *Új Dunántúli Napló* 11.10.

B. A. (1993): Dél-Magyarországról várják a jelentkezőket – Januártól cigánygimnázium lesz Pécsen. *Magyar Hírlap* 06.03.

Balavány György (2000): Sok Gandhi Gimnázium kellene még: Horváth Aladár feladatokról és ellentétekről. *Magyar Nemzet* 02.10, 1, 3. (mell.)

Balogh Z. (2005): Állóháború alakult ki a Gandhi diákjai és a lakók között.  
<http://www.dunantulinaplo.hu/index.php?apps=cikk&d=2005-09-23&r=1&c=452016>

Bandi A. (1994): Négy gyermeket nevel. A volt honatya inkább a katedrát választotta. *Új Dunántúli Napló* 11.16.

Bebessi Károly (2005): Lekoppintják a Gandhit  
<http://www.dunantulinaplo.hu/index.php?apps=cikk&d=2005-01-06&r=7&c=371479>

Benárik Imre (1993): A cigány diplomások aránya ezrelékekben mérhető – Iskola a határon. *Magyar Hírlap* 03.29.

Bencze János (1994): Gandhi Gimnázium Pécsen *Népszabadság* 02. 15.

Bogdán M. (1997): Gandhi Napok nyitottan. *Új Dunántúli Napló* 03.21, 4.

Bóka Máté Ciprián (2009): Sztrájkoltak a Gandhi gimnáziumban  
<http://www.mno.hu/portal/640753>

Bóka Róbert (2001): Veszélyben van-e a Gandhi? *Új Dunántúli Napló* 01.6, 7.

Bozsik László (1992a): Gandhi Alapítvány *Dunántúli Napló* 04.12.

---

<sup>91</sup> A hiányos bibliográfiai adatok a források pontatlan megjelöléseiből adódnak, nem a szerző figyelmetlenségének „eredményei”. Az online újságcikkek letöltési ideje egységesen 2010. 03. 03. A bibliográfiai jelzetek a „Vitatott vezetőváltás 2009” alcím alatt található cikkek jelzeteivel együtt értelmezendők.

Bozsik László (1992b): Létrehozták a Gandhi Alapítványt – Középiskola cigányoknak Pécsen 1993-tól. *Dunántúli Napló* 04.13.

B. Z. (2003): Tizenéves tanárok. *Új Dunántúli Napló* 02.5, 7.

Csalog Zsolt (1992): Cigány értelmiséget teremteni – Bogdán János a szerveződő pécsi cigány gimnáziumról. *Népszabadság* ??, ??, 16.

Cseri László (1997a): A Gandhi *Új Dunántúli Napló* 07. 02, 1.

Cseri László (2002): Felnőttoktatás a Gandhiban  
<http://www.dunantulinaplo.hu/index.php?apps=cikk&d=2002-05-28&r=7&c=77835>

Cseri László (1997b): Népfőiskola a Gandhiban. *Új Dunántúli Napló* 09.22, 5.

Cseri László (1999): Repülő kanalak és előítéletek *Új Dunántúli Napló* 10.28, 7.

Csuhaj Ildikó – Nagy Ildikó Emese (1997): Szabálytalanságok a Gandhi Gimnáziumban. Kurátorok a művelődési miniszternél. *Magyar Hírlap* 07.01, 4.

Dévényi István (2003): Cigany.hu: Pedagógiai kísérlet a világhálón az előítéletek ellen. *Magyar Nemzet* 06. 21, 24.

D. I. (1994): A Gandhi Gimnázium fejlesztéséért. *Új Dunántúli Napló* 11.08.

Dési János (1992a): A Gandhi Alapítvány támogatásával cigány középiskolát alapítanak Pécsen. *Magyar Hírlap* 04.13.

Dési János (2003): A Gandhiról, az elvekről és a pénzről. *Népszava* 09. 25, 7.

Dési János (1999): Bogdán Jancsinak volt egy álma. *Népszava* 01.12, 7.

Dési János (1992b): Cigány középiskola – Gandhi szellemében. *Magyar Hírlap* 04.23.

Dési János (1993a): Gyűlik a pénz a Gandhi Gimnáziumhoz – Cigány értelmiség nevelése a cél. *Magyar Hírlap* 02.15.

Dési János (1993b): Nem lesz cigánygimnázium Kaposváron. *Magyar Hírlap* 04.13.

Erdei Éva (1998): A cigánygimnázium a szülők iskolája. *Magyar Hírlap* 10.17, 15.

Erdei Éva (2000): Első vizsga a Gandhi gimnáziumban. *Magyar Hírlap* 05.13, 33.

Erdei Éva (1993): Kezdődik az első cigánygimnázium. *Új Dunántúli Napló* 06.03.

Erdei Éva (2002a): Ötven gyerek került kórházba Pécsen ételmérgezéssel  
[http://www.magyarhirlap.hu/kronika/otven\\_gyerek\\_kerult\\_korhazba\\_pecsett\\_etelmergezessel.html](http://www.magyarhirlap.hu/kronika/otven_gyerek_kerult_korhazba_pecsett_etelmergezessel.html)

- Erdei Éva (1994): Tanítunk és építkezünk. *Magyar Hírlap* 04.07.
- Erdei Éva (1998): Ügyészségi vizsgálat a Gandhi Alapítványnál. *Magyar Hírlap* 09.08, 6.
- Erdei Éva (2002b): Vírus okozta az ötven pécsi diák rosszulletét  
[http://www.magyarhirlap.hu/kronika/virus\\_ozokta\\_az\\_otven\\_pecsi\\_diak\\_rosszulletet.html](http://www.magyarhirlap.hu/kronika/virus_ozokta_az_otven_pecsi_diak_rosszulletet.html)
- Földessy Dénes: Jeles pedagógiai dátum Pécs-Mesziesen: Érettségiző cigány osztály. - *Magyar Nemzet* 05.13, 33.
- Györe Imre – Reitz Beatrix (2003): Gandhi nevével és szellemében: Látogatás egy pécsi roma gimnáziumban. *Népszabadság* 07. 09, 16.
- Hanthy Kinga (2000): Iskolák a frontvonalban  
<http://www.mno.hu/portal/3574>
- Havasi János Bertalan (1999a): Bajban van a Gandhi Gimnázium: Kevés a kollégium Pécsen. *Magyar Nemzet* 01.29, 11.
- Havasi János Bertalan (1999b): Felnőhet a cigány értelmiség?: Egyenlő feltételek, egyenlő esélyek. *Magyar Nemzet* 04.27, 5. (mell.)
- Havasi János Bertalan (1999c): Solt Ottília-díj először: Kevesebb pénz a romagimnáziumnak. *Magyar Nemzet* 01.16, 6.
- H. M. – N. Sz.(1999): A romák Gandhi mintájú iskolát szeretnének. *Magyar Hírlap* 01.29, 6.
- Hodnik I. Gy. (1995): Bemutatkozik a pécsi Gandhi Alapítványi Gimnázium. *Új Dunántúli Napló* 02.??
- Horváth Aladár (1997): Cigányok-e a szegények? *Magyar Hírlap* 04.22, 4.
- Horváth Margit (1998): Új romaprogramot készített a kormány: Visszautasítja a diszkrimináció vádját az igazságügyi tárca. *Magyar Hírlap* 12.31, 3.
- Józsa Márta (1997a): Alapítvány – Gandhi szellemében. *Magyar Hírlap* 03.28, 7.
- Józsa Márta (1997b): Gandhi és a fantomok. *Magyar Hírlap* 04.12.
- Kőhalmi A. (1997): Mennyi is az annyi? *Új Dunántúli Napló* 03.27, 5.
- K. F. (2003): Nagykövet a Gandhiban.  
<http://www.dunantulinaplo.hu/index.php?apps=cikk&d=2003-12-06&r=1&c=262124>
- Krémer Balázs (1997): Gandhi szelleme? *Magyar Hírlap* 04.08, 7.
- László Katalin (1993): A Gandhi táborban nyaraltam. *Új Dunántúli Napló* 08.03.

- Máté Balázs (2002): Átadták a Gandhi új épületét.  
<http://www.dunantulinaplo.hu/index.php?apps=cikk&d=2002-04-05&r=1&c=47858>
- Méhes Károly (2004): Kettős ünnep a Gandhiban  
<http://www.dunantulinaplo.hu/index.php?apps=cikk&d=2004-04-01&r=7&c=295592>
- Mészáros B. E. (1997): Újra rend van a Gandhiban. *Új Dunántúli Napló* 09.11, 5.
- Móczán Zoltán (1994): A sikondai táborban gimnáziumba készülnek. *Új Dunántúli Napló* 08.05.
- Muhari Judit – Simon Zoltán (2008): Kállai Ernő: szerepzavarban vannak az önkormányzatok <http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=52644>
- N. F. (1999): Három megye a Gandhiért. *Új Dunántúli Napló* 03.01, 5.
- Nagy Ildikó Emese (2000a): A kormány gyorsabban építkezne. *Magyar Hírlap* 09.22, 6.
- Nagy Ildikó Emese (2000b): Indul a PHARE program.  
[http://www.magyarhirlap.hu/belfold/indul\\_a\\_phare\\_program.html](http://www.magyarhirlap.hu/belfold/indul_a_phare_program.html)
- Nagy Ildikó Emese (1998a): Késésben a cigány kollégiumi rendszer kiépítése: A helyi büdzsét a kisebbségek megvétőzhatják. *Magyar Hírlap* 04.18, 20.
- Nagy Ildikó Emese (2000c): Megdőbönt a Gandhi-kuratórium. *Magyar Hírlap* 09.21, 6.
- Nagy Ildikó Emese (1997): Megnyirbálták a Gandhi költségvetését: Kollégiumi támogatást kapnának a roma gyerekek. *Magyar Hírlap* 11. 21, 6.
- Nagy Ildikó Emese (1998b): Pokorni: Esélyteremtés, nem csak romáknak. *Magyar Hírlap* 07.03, 6
- P. Á. (1999): A gondok dacára is működik a Gandhi Gimnázium: Megteremteni az egyenlő esélyeket. *Magyar Nemzet* 04.15, 1, 4. (mell.)
- P. E. (1994): Az első tanítási nap a pécsi Gandhi Gimnáziumban. *Új Dunántúli Napló* 02.01.
- Rozvány György (1993): Cigány gimnázium Pécssett. *Új Dunántúli Napló* 10.01.
- Scipiades Erzsébet (1994): Cigányelitképzés Magyarországon. *Magyar Hírlap* 05.28.
- S. Kállai Szilvia (2000): Az első fecskék Pécssett. *Magyar Nemzet* 05.20, 9
- Spirk József (1998): Harc a Gandhi Gimnáziumért: Az alapítók ellenzik a bekebelezési törekvéseket. *Népszava*. 08.27, 2.
- Szalai Kornélia (1999a): A pécsi Gandhi Gimnáziumban folytatják a romák képzését: Pénz kellene a tornaterem befejezéséhez. *Népszava* 02.02, 6.

- Szalai Kornélia (1999b): Felavatták a Gandhi sportcsarnokát. *Népszava* 11.22, 13.
- Szalai Kornélia (1999c): Nincs elég pénz a Gandhira. *Népszava* 08.22, 6.
- Szegedi (1992): Önkormányzati képviselők véleménye – Nem kell cigánygimnázium Kaposvárnak. *Dunántúli Napló* 07.03.
- Szilvássy József (2004): Pécsi példa Zólyomban. *Népszabadság*. 05.18:4
- sz. n. (1994): A cigányság képzése az egész magyarság ügye. *Népszabadság* 03.24.
- sz. n. (1998a): A Gandhi nyitott kapui. *Új Dunántúli Napló* 10.31, 12.
- sz. n. (2008a): Az államfő a pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnáziumba látogatott <http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=53724>
- sz. n. (1995): Átadták a kisebbségekért díjakat. *Új Dunántúli Napló* 12.30.
- sz. n. (2000a): Ballagás a Gandhiban. *Népszava* 05.13, 10
- sz. n. (2000b): Ballagás a pécsi Gandhi Gimnáziumban. *Népszabadság* 05.15, 5.
- sz. n. (1999a): Emlékhely a Gandhiban. *Új Dunántúli Napló* 03.30, 7.
- sz. n. (1999b): Emlékszobor "Gandhi Jancsinak" *Népszava* 03.22, 13.
- sz. n. (1998b) Felvételi roma fiataloknak. *Népszava* 10.28, 12.
- sz. n. (1999c): Forráshiányos a romagimnázium. *Népszava* 02.26, 3.
- sz. n. (1999d): Gandhi: kisugárzó hatás: Gandhi-adatok *Új Dunántúli Napló* 05.29, 15.
- sz. n. (2000c): Göncz Árpád-díj a Gandhi igazgatójának. *Új Dunántúli Napló* 12.13, 1.
- sz. n. (1998c): Hatosztályos középiskolát tervez a Gandhi. *Új Dunántúli Napló* 08.18, 7.
- sz. n. (1993a): Hírek – Cigány gyermekeknek... *Népszabadság* 07.12.
- sz. n. (2009c): Járóka: Olyan iskolák kellene, mint a Gandhi Gimnázium <http://www.mno.hu/portal/644661>
- sz. n. (1999e): Kétszázmilliót kap a Gandhi Gimnázium. *Népszava* 08.27, 3.
- sz. n. (2009d): Kvóta: cigányokkal töltené fel a közigazgatást a kormány <http://www.mno.hu/portal/618481>
- sz. n. (1998d): Roma színház *Új Dunántúli Napló* ??, ?? (tavasz)
- sz. n. (1993b): Sikondai táborozás. *Új Dunántúli Napló* 07.02.

- sz. n. (2008b): Súlyom a kiemelkedés kulcsának az oktatást tartja  
<http://www.mno.hu/portal/564579>
- sz. n. (1998e): Tanórán kívül tanítják a cigány népismeretet. *Népszava* 06.05, 17.
- sz. n. (2002a): Tíz tanteremmel bővült a Gandhi Gimnázium: Egyre több a hátrányos helyzetű cigány fiatalok beilleszkedését segítő oktatási PHARE-program. *Népszava* 04.19, 13.
- sz. n. (2003): Toborzó a Gandhi Gimnáziumban. *Magyar Nemzet* 02.26, 2.
- sz. n. (1998f): Több esély a romáknak. *Új Dunántúli Napló* 05.17, 3.
- sz. n. (2002b): UNICEF-elismerés a Gandhi iskolának  
<http://www.mno.hu/portal/84177>
- sz. n. (2002c): Új épülettel bővült a Gandhi Gimnázium  
<http://www.mno.hu/portal/68685>
- sz. n. (1999f): Veszélyben a Gandhi Gimnázium. *Népszava* 08. 21, 3.
- sz. n. (1997): Világpremier - diákszínjászokkal. *Új Dunántúli Napló* 10. 27, 5.
- Tomek L. (1997): Roma áldozatokra emlékeztek. *Új Dunántúli Napló* 08.04, 5.
- Troszt Éva (1993a): Gandhi-tanévnyitó. *Új Dunántúli Napló* 08.07.
- Troszt Éva (1993b): Januárban 'indul' a Gandhi. *Új Dunántúli Napló* 12.06.
- Troszt Éva (1995a): Közalapítvány lett a Gandhi. *Új Dunántúli Napló* 09.16.
- Troszt Éva (1992): Lesz-e cigánygimnázium Kaposváron? *Új Dunántúli Napló* 09. 09.
- Troszt Éva (1994): Megnyitották a pécsi nemzetiségi középiskolát. *Új Dunántúli Napló* 01.31.
- Troszt Éva (1995b): Pénzsűkében a Gandhi. *Új Dunántúli Napló* 12.27.
- U. G: (1995): A Gandhi Gimnázium alapításáért. *Új Dunántúli Napló* 12.30.
- Ungár Tamás (1993): A reménység gimnáziuma. *Népszabadság* 12.29.
- Ungár Tamás (2000): Soha nem döntünk helyettük: A pécsi Gandhi Gimnázium igazgatónöje életutakról, elkülönülésről, mentális támaszról és biztonságról. *Népszabadság* 12.29; 8.
- V. G. (1996): Gandhis Szülők Napja. *Új Dunántúli Napló* 06.??.
- Varga István (1992a): Beások. *KaposTV7* 07.02.

- Varga István (1992b): Cigánygimnázium lesz Kaposváron. *Népszabadság* 07. 30.
- Wald Kata (2004): Angolul, franciául, beás nyelven. *Új Dunántúli Napló* 08.13, 7.
- Wald Kata (2009): Gandhi: Egy esély, immár tizenöt éve. *Új Dunántúli Napló* 02. 10, 11.
- Zappe Gábor (1995): Elkészült a kisebbségi oktatási tervezet. *Népszava* 05.04.

„Vitatott vezetőváltás: 2009”

Barabás Béla (2009a): A Gandhi újra az lehetne, ami volt  
<http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=85464>

Barabás Béla (2009b): Ki lesz az új igazgató?  
<http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=86281>

Barabás Béla (2009c): Ülősztrájk a régi igazgatóért  
<http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=84869>

Dési János (2009): Bogdán Jancsi álma  
<http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=250695>

Ónody-Molnár Dóra (2009a): Kirúgták, mert nem cigány?  
[http://nol.hu/lap/mo/20090602-ulosztrajk\\_a\\_pecsi\\_gandhi\\_gimnaziumban](http://nol.hu/lap/mo/20090602-ulosztrajk_a_pecsi_gandhi_gimnaziumban)

Ónody-Molnár Dóra (2009b): Tánc és ülősztrájk  
[http://nol.hu/lap/allaspont/20090606-tanc\\_es\\_ulosztrajk](http://nol.hu/lap/allaspont/20090606-tanc_es_ulosztrajk)

Ónody-Molnár Dóra (2009c): Ülve tiltakoztak a Gandhiban  
[http://nol.hu/belfold/ulve\\_tiltakoztak\\_a\\_gandhiban](http://nol.hu/belfold/ulve_tiltakoztak_a_gandhiban)

sz. n. (2009a): Aggódik a Gandhiért  
<http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=84720>

sz. n. (2009b): Gandhi Gimnázium: a szülők is kiálltak a jelenlegi vezetés mellett  
<http://www.mno.hu/portal/641632>

sz. n. (2009e): Rasszizmus vagy a képzettség hiánya?  
<http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=86329>

sz. n. (2009f): Szombaton tovább demonstrálnak  
<http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=86245>

sz. n. (2009g): Sztrájkolnak a diákok a pécsi Gandhiban  
<http://www.mno.hu/portal/640456>

sz. n. (2009h): Tüntetés a Gandhi Gimnáziumban  
[http://www.magyarhirlap.hu/belfold/tuntetes\\_a\\_gandhi\\_gimnaziumban.html](http://www.magyarhirlap.hu/belfold/tuntetes_a_gandhi_gimnaziumban.html)

sz. n. (2009i): Újabb megmozdulásra készülnek a Gandhi Gimnázium tanulói  
<http://www.mno.hu/portal/641479>

sz. n. (2009j): Újabb eljárás  
<http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=84950>

sz. n. (2009k): Visszahívják a Gandhi kuratóriumát  
<http://www.mno.hu/portal/644994>

sz. n. (2009l): Visszahívják a pécsi Gandhi Gimnázium kuratóriumát  
<http://www.mno.hu/portal/644835>

sz. n. (2009m): Visszahívták az alapítók a Gandhi gimnázium kuratóriumát  
<http://www.mno.hu/portal/646213>

sz. n. (2009n): Vitatott vezetéváltás a Gandhiban  
<http://www.mno.hu/portal/639144>



## Melléletek

### 1. melléklet:

#### **Kérdőív a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatának végzős diákjaihoz, 2006/2007**

Kedves gandhis diák!

Jelen kérdőív kitöltésével egy olyan kutatás lefolytatását segíted, mely a Gandhi Gimnáziumban folyó képzéshez kapcsolódik. Ez a vizsgálat feltérképezi az intézményben együtt tanulók szociális háttérét, s a köztük kialakult kapcsolatokat.

Mivel nevedet sehol sem kell feltüntetned, minden kérdésre őszintén válaszolhatsz - sem az iskolai vizsgák során, sem máshol a későbbiekben semmiféle hátrányod nem fog származni ebből.

Arra kérek tehát, hogy töltsd ki a mellékelt kérdőívet! A kérdések mellett a legtöbb esetben ott találod a lehetséges válaszokat is - ilyenkor elegendő a leginkább igaznak tartott választ megjelölni (aláhúzni vagy a válasz melletti számot bekarikázni). Egyéb esetekben a kipontozott helyekre írhatod be válaszodat. Kérlek, figyelmesen olvasd el a kérdéseket és a lehetséges válaszokat, mielőtt válaszodat megadod.

Segítségedet nagyon köszönöm!

Dezső Renáta Anna  
középiskolai tanár

*A válaszadás önkéntes és név nélküli.*

Az adatok a kutatás során statisztikai feldolgozásra kerülnek, kezelésük bizalmas.

**1. Mikor születted?**

**2. Nemed:**

- 1) férfi                      2) nő

**3. Milyen képzésben veszel részt jelenleg?**

- 1) esti tagozat              2) levelező tagozat

**4. Hol végezted az általános iskolai tanulmányaidat?**

- 1) Budapesten      2) megyeszékhelyen (Pécsett)      3) kisvárosban      4) falun

**5. Hol laktok most családdal?**

- 1) Budapesten      2) megyeszékhelyen (Pécsett)      3) kisvárosban      4) falun

**6. Milyen nemzetiségű vagy?**

- 1) teljes mértékben roma / cigány származású  
2) vannak a felmenőim között roma / cigány származásúak  
3) vannak a felmenőim között más kisebbséghez (pl. sváb, horvát stb.) tartozók  
4) magyar

**7. Melyik tanévben kezdted meg tanulmányaidat a Gandhi Gimnázium Felnőttoktatási Tagozatán?**

- 1) 2006 / 2007      2) 2005 / 2006      3) 2004 / 2005      4) 2003 / 2004      5) 2002 / 2003

**8. Milyen végzettséggel iratkoztál be a Gandhibába?**

- 1) nyolc általános  
2) szakmunkás bizonyítvány  
3) befejezetlen középiskola

**9. Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?**

- 1) nyolc általánosnál kevesebb  
2) nyolc általános  
3) szakmunkásképző  
4) érettségi  
5) felsőfok (főiskola vagy egyetem)

**10. Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?**

- 1) nyolc általánosnál kevesebb  
2) nyolc általános  
3) szakmunkásképző  
4) érettségi  
5) felsőfok (főiskola vagy egyetem)

**11. Nettó havi jövedelmed:**

- 1) 100 000 Ft fölött  
2) 80 000 Ft - 100 000 Ft  
3) 60 000 Ft - 80 000 Ft  
4) 60 000 Ft alatt

**12. Egy főre jutó nettó összeg havonta családotokban:**

- 1) 95 000 Ft fölött
- 2) 80 000 Ft - 95 000 Ft
- 3) 65 000 Ft - 80 000 Ft
- 4) 50 000 Ft - 65 000 Ft
- 5) 35 000 Ft - 50 000 Ft
- 6) 35 000 Ft alatt

**13. Jelenlegi munkahelyed:**

- 1) nem rendszeres, alkalmi munka (nem bejelentett)
- 2) rendszeres, de nem bejelentett munka
- 3) munkanélküli vagyok
- 4) segéd munkásként vagy betanított munkásként dolgozom, bejelentve
- 5) szakmunkásként dolgozom, bejelentve
- 6) saját vállalkozásom van, illetve családi vállalkozásban dolgozom
- 7) irodai munkát végzek
- 8) egyéb, éspedig: .....

**14. LEGINKÁBB azért szeretnéd letenni az érettségi vizsgát, mert...**

- 1) jelenlegi munkaköröm betöltéséhez szükségem van rá
- 2) más munkakört szeretnék betölteni, melynek feltétele az érettségi vizsga megléte
- 3) saját magamnak akarom bizonyítani, hogy képes vagyok rá
- 4) környezetemnek szeretném bebizonyítani, hogy képes vagyok rá
- 5) egyéb, éspedig: .....

**15. Sikeres érettségi vizsgát követően lehetséges lesz**

- 1) munkaköröm, munkahelyem megváltoztatása számomra kedvezőbb feltételekkel
- 2) várhatóan semmi sem változik munkakörülményeimben

**16. Sikeres érettségi vizsgát követően**

- 1) olyan szakmát szeretnék tanulni, ami érettségi vizsgához kötött
- 2) felsőfokú szakképesítést szeretnék szerezni
- 3) főiskolai tanulmányokat szeretnék folytatni
- 4) egyetemi tanulmányokat szeretnék folytatni
- 5) örülök, hogy túl vagyok az érettségin, nem szándékozom többet tanulni

**17. Honnan értesültél a Gandhi Gimnáziumban folyó felnőttoktatásról?**

- 1) rokonom / ismerősöm járt ide felnőtt tagozaton
- 2) rokonom / ismerősöm járt ide nappali tagozaton
- 3) egy itt dolgozó ismerősöm (tanár, portás, konyhás stb.) szólt nekem a képzésről
- 4) újsághirdetésben olvastam
- 5) egyéb, éspedig: .....

**18. Miért éppen ezt az iskolát választottad az érettségit kínáló képzések közül?**

- 1) roma / cigány nemzetiségű vagyok, úgy gondoltam, ez az én iskolám
- 2) úgy értesültem, hogy itt „diákbarát” oktatás zajlik
- 3) közel van lakhelyemhez / munkahelyemhez
- 4) egyéb, éspedig: .....

**19. Voltak-e előítéleteid más nemzetiségűekkel kapcsolatban, mielőtt ide jöttél?**

*(Ha válaszod „igen”, kérlek, legalább két példát sorolj fel!)*

1) igen, például: .....

2) nem

**20) Tettél-e szert más nemzetiségű barátokra / bizalmasra az itt eltöltött évek alatt?**

1) igen

2) nem

**21) Előfordult-e, hogy órákra, vizsgákra más nemzetiségű diáktársaddal együtt készültél?**

1) igen

2) nem

**22. Előfordult-e, hogy szabadidődet más nemzetiségű diáktársaddal töltötted?**

1) igen

2) nem

**23. Előfordult-e valamelyik órán, hogy kisebb csoportban más nemzetiségű diáktársaddal dolgoztál / tanultál együtt?**

1) igen

2) nem

**24. Otthon meséltél-e már más nemzetiségű csoporttársadról?**

1) igen, csak jót

2) igen, jót és rosszat is

3) igen, sajnos nem sok jót

4) nem

**25. Szerinted a TE véleményed befolyásolja-e rokonaid / ismerőseid gondolkodását a más nemzetiségűekkel kapcsolatban?**

1) igen

2) nem

**26. Vannak-e „klikkek” (különálló csoportok) osztályotokban nemzetiségi alapon?**

1) igen

2) nem

**27. Megváltozott-e a más nemzetiségűekkel kapcsolatos véleményed a „gandhis évek” alatt?**

*(Ha válaszod „igen”, kérlek, legalább két példát sorolj fel!)*

1) igen, például: .....

.....

2) nem

**Köszönöm, hogy válaszoltál kérdéseimre! Sikeres érettségi vizsgát kívánok!**

## 2. melléklet:

### **Interjúkérdések a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatának végzős és végzett diákjaihoz, tanáraihoz 2006/2007**

1. Minden interjúalanyra feltett kérdések:

Hogyan kerültél a Gandhi Gimnázium Felnőttoktatási Tagozatára?

Voltak-e elvárásaid az intézménnyel/képzéssel kapcsolatban? Például?

Beigazolódtak-e ezek?

Véleményed szerint megvalósul-e a társadalmi integráció a tagozaton? Milyen módokon?

2. Kizárólag pedagógusoknak feltett kérdések:

Volt-e preconcepciód a gimnázium nemzetiségi jellegével kapcsolatban? Éspedig? Igazolódt?

Mit tanítasz? Milyen óraszámokban? Kiknek?

Sztereotipizálhatónak tartod-e akár a magyar, akár a roma/cigány származású diákok tanulási szokásait a nemzetiségi hovatartozás függvényében? Úgy is, mint ...?

Van-e tapasztalatod más, középiskolai érettségi bizonyítvány megszerzését felnőttoktatás keretein belül célzó intézménnyel kapcsolatban? Összehasonlítva milyenek találsz itt a diákokat - kollégákat - programokat - módszereket - az elért eredményeket - a lemorzsolódás mértékét - a továbbtanulási rátát?

Mit tartasz az intézmény létezésének fő hozadékának?

Javasoltad-e valakinek az intézmény bármely felnőttoktatási osztályát?

3. Volt diákoknak feltett kérdések:

Próbáltál-e érettségi vizsgát szerezni más felnőttoktatási intézményben? Mit tapasztaltál?

Milyen jellegű segítséget kaptál tanáraidtól?

Milyen számokra szoktál tanítási módszerekkel/eszközökkel találkozni?

Hogyan reagált környezeted tanulásodra?

Folytattad-e tanulmányaidat az érettségi vizsga megszerzése után? Hol?

Tartod-e a kapcsolatot volt osztálytársaiddal? Mit tudsz róluk?

Történt-e változás munkakörödben az érettségi vizsga megszerzése óta?

Tapasztaltál-e olyan tulajdonságot más nemzetiségű diáktársadnál, ami a te nemzetiséged-béliekre nem jellemző? Például?

Kötöttél-e barátságot más nemzetiségű iskolatársaddal?

4. Kizárólag roma/cigány származású volt diákoknak feltett kérdések:

Meglepett-e, hogy roma/cigány nemzetiségi gimnáziumban magyar iskolatársaid is akadnak? Tudod-e, hogy ők miért ebben a képzésben vettek részt?

Voltak-e ellentétek közöttetek nemzetiségi alapon?

5. Kizárólag magyar származású volt diákoknak feltett kérdések:

Érdekeltek-e a roma/cigány nemzetiségűekkel kapcsolatos kérdések, mikor ide jelentkeztél?

Voltak-e előítéleteid a roma/cigány etnikummal kapcsolatban, mielőtt a tagozatra kerültél? Például? Beigazolódtak-e ezek?

Hogyan reagált környezeted arra a tényre, hogy *roma/cigány nemzetiségi oktatásban* veszel részt? Változott-e véleményük?

6. Kizárólag roma származású kollégáknak feltett kérdések:

Hogyan alakult továbbtanulásotok/munkavállalásotok az érettségi vizsga megszerzését követően?

Hogyan éltétek meg a diák – tanár szerepváltást a gimnáziumban? Akadtak-e ebből kifolyólag nehézségeitek? Éspedig?

Komolyan vesznek-e benneteket kollégáitok/diákjaitok?

Érzékelitek-e, hogy *minta, pozitív példa* vagytok roma/cigány származású diákjaitok számára? Miben nyilvánul ez meg?

| Iskola         | Induló létszám | Tanév során kimaradt | Tanév során érkezett | Osztatlyozottak száma | Bukott      |             |                |          |                  |              |                 |            |            |          |        |          |       |             | Tantárgyi eredmények átlaga |               |             |               |               |               |         |             |        |          |              |                 |            |            | Mulasztott órák száma |        |          | Átlag |             |
|----------------|----------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-------------|-------------|----------------|----------|------------------|--------------|-----------------|------------|------------|----------|--------|----------|-------|-------------|-----------------------------|---------------|-------------|---------------|---------------|---------------|---------|-------------|--------|----------|--------------|-----------------|------------|------------|-----------------------|--------|----------|-------|-------------|
|                |                |                      |                      |                       | 1 tárgy/ból | 2 tárgy/ból | több tárgy/ból | Összesen | százalékos arány | Magyar nyelv | Magyar irodalom | Történelem | Matematika | Biológia | Fizika | Földrajz | Kémia | angol nyelv | német nyelv                 | francia nyelv | olasz nyelv | spanyol nyelv | céli nyelvtan | céli irodalom | igazolt | igazolatlan | Összes | Összesen |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                |                |                      |                      |                       |             |             |                |          |                  |              |                 |            |            |          |        |          |       |             |                             |               |             |               |               |               |         |             |        |          | Magyar nyelv | Magyar irodalom | Történelem | Matematika | Biológia              | Fizika | Földrajz | Kémia | angol nyelv |
| GIMNÁZIUM      | 464            | 1                    | 1                    | 464                   | 57          | 18          | 15             | 90       | 19,40            | 3,36         | 3,35            | 3,75       | 3,07       | 2,75     | 2,52   | 3,38     | 2,82  | 3,60        | 3,01                        | 3,34          |             |               |               |               |         |             |        |          |              |                 |            |            |                       | 15144  | 767      | 15911 | 34,29       |
|                | 606            | 5                    |                      | 598                   | 17          | 4           | 3              | 24       | 4%               | 3,87         | 3,91            | 3,71       | 3,63       | 3,53     | 3,84   | 4,07     | 3,61  | 4,00        | 3,92                        | 3,83          |             |               |               |               |         |             |        |          |              |                 |            |            | 14825                 | 107    | 14932    | 24,97 |             |
|                | 635            | 8                    | 8                    | 626                   | 60          | 15          | 15             | 90       | 14,17            | 3,29         | 3,33            | 3,37       | 2,92       | 3,73     | 2,80   | 3,62     | 2,96  | 3,80        | 3,46                        | 3,46          | 3,42        | 3,03          | 3,43          | 3,62          | 23969   | 739         | 24708  | 39,47    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 1208           | 4                    | 4                    | 1191                  | 55          | 24          | 9              | 88       | 4,40%            | 4,25         | 4,32            | 3,63       | 3,66       | 3,77     | 3,58   | 3,85     | 3,43  | 4,09        | 4,17                        | 4,07          | 3,82        | 4,11          | 3,73          | 3,77          | 36137   | 1585        | 37722  | 31,67    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 429            |                      | 3                    | 432                   | 36          | 13          | 16             | 65       | 15,05%           | 3,47         | 3,62            | 3,66       | 3,02       | 3,37     | 2,83   | 3,05     | 3,17  | 3,60        | 3,58                        | 3,69          | 3,45        |               |               |               | 12470   | 543         | 13013  | 30,12    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 606            | 6                    | 5                    | 600                   | 31          | 19          | 10             | 60       | 9,57             | 3,60         | 3,74            | 3,54       | 3,49       | 3,14     | 3,58   | 3,80     | 3,72  | 3,61        | 3,80                        |               | 4,00        | 4,44          |               |               | 16796   | 787         | 17583  | 29,31    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 130            | 1                    | 0                    | 129                   | 15          | 4           | 12             | 31       | 24,00            | 3,82         | 3,77            | 3,74       | 2,86       | 3,69     | 3,13   | 2,40     | 2,77  | 4,04        | 3,71                        |               |             |               | 3,67          | 3,20          | 4863    | 139         | 5002   | 38,78    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 251            | 9                    | 3                    | 245                   | 17          | 10          | 6              | 33       | 13,00            | 2,97         | 3,07            | 3,34       | 2,64       | 3,00     | 2,94   | 2,86     | 2,20  | 3,21        | 2,95                        |               | 3,88        |               |               |               | 10844   | 830         | 11674  | 47,65    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 639            | 10                   | 3                    | 627                   | 27          | 12          | 9              | 48       | 7,60             | 4,24         | 4,18            | 3,75       | 3,74       | 3,50     | 3,54   | 3,88     | 4,10  | 4,21        | 4,21                        | 4,26          | 3,65        | 4,14          |               |               | 20355   | 277         | 20632  | 32,91    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 266            | -                    | 1                    | 267                   | 28          | 7           | 9              | 44       | 16,48            | 3,69         | 3,77            | 3,45       | 2,95       | 3,30     | 3,23   | 2,86     | 3,44  | 3,58        | 3,73                        | -             | 3,04        | -             | -             | -             | 9820    | 93          | 9913   | 37,13    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 263            | 20                   | 2                    | 241                   | 22          | 8           | 5              | 36       | 8,61             | 3,24         | 2,97            | 3,2        | 2,83       | 3,52     | 2,3    | 3,41     | 3,48  | 3,48        | 3,38                        |               |             |               |               |               | 686     | 103         | 789    | 3,27     |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 830            | 3                    | 3                    | 826                   | 26          | 8           | 3              | 37       | 0,045            | 4,12         | 4,23            | 4,09       | 3,69       | 4,17     | 3,67   | 4,11     | 3,87  | 4,23        | 4,09                        | 3,92          | 4,18        | 4,18          |               |               | 26670   | 108         | 26778  | 32,42    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 234            | 2                    | 0                    | 231                   | 36          | 9           | 6              | 51       | 22,00            | 3,47         | 3,47            | 3,40       | 2,68       | 3,10     | 3,03   | 3,32     | 3,25  | 3,65        | 3,14                        | 3,70          | 3,26        |               |               |               | 10773   | 124         | 10897  | 47,17    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 249            | 2                    | 1                    | 248                   | 13          | 7           | 2              | 22       | 9%               | 4,38         | 4,37            | 3,91       | 3,39       | 3,81     | 3,16   | 4,13     | 3,06  | 4,21        |                             |               |             |               | 3,92          | 4,11          | 7794    | 194         | 7939   | 32,01    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
| 402            | 3              | 3                    | 402                  | 15                    | 3           | 9           | 27             |          | 3,90             | 4,60         | 4,00            | 3,50       | 3,80       | 3,10     | 3,40   | 3,60     | 3,80  | 3,60        |                             | 3,90          |             |               |               | 10734         | 17      | 10751       | 26,74  |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
| SZAKŐZÉPISKOLA | 251            | 4                    |                      | 247                   | 34          | 18          | 24             | 76       | 30,77%           | 2,94         | 2,77            | 2,66       | 2,48       | 2,81     | 2,44   | 2,98     | 2,67  | 2,93        | 3,01                        |               |             |               |               | 8240          | 634     | 8874        | 35,93  |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 333            | 2                    | 4                    | 334                   | 37          | 26          | 22             | 85       | 25,44            | 3,49         | 3,18            | 3,45       | 2,75       |          | 2,98   | 3,36     | 3,06  | 4,78        | 3,51                        | 2,94          |             | 4,00          |               |               | 9979    | 824         | 2,47   |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 517            | 14                   | 2                    | 505                   | 56          | 30          | 40             | 126      | 25,0             | 3,42         | 3,27            | 3,45       | 3,15       | 3,44     | 2,74   | 3,21     | 3,65  | 3,70        | 2,82                        |               |             |               |               | 18227         | 920     | 19147       | 37,91  |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 644            | 20                   | 0                    | 624                   | 97          | 47          | 78             | 222      | 35,8             | 3,00         | 2,97            | 2,93       | 2,52       | 2,52     | 3,31   | 2,56     | 2,56  | 3,44        | 3,01                        |               |             |               |               | 20614         | 690     | 21304       | 34,14  |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 661            | 81                   | 6                    | 586                   | 108         | 94          | 173            | 375      | 62,77            | 2,62         | 2,60            | 2,40       | 1,74       | 2,43     | 2,02   | 2,28     | 2,17  | 2,69        | 2,47                        |               |             |               |               |               | 26580   | 3482        | 30062  | 51,30    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 854            | 27                   | 2                    | 829                   | 140         | 77          | 121            | 338      | 40,8             | 2,92         | 2,74            | 2,54       | 2,14       | 2,69     | 2,32   | 2,75     | 2,76  | 3,34        | 3,25                        |               | 3,50        |               |               |               | 35316   | 1923        | 37239  | 44,92    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 455            | 8                    | 13                   | 458                   | 91          | 46          | 59             | 196      | 42,79            | 2,45         | 2,41            | 2,43       | 2,15       | 3,00     | 2,55   | 2,39     | 2,46  | 2,54        | 2,42                        |               | 2,50        |               |               |               | 17658   | 898         | 18556  | 40,52    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 639            | 15                   | 5                    | 630                   | 81          | 50          | 73             | 204      | 32,00            | 3,10         | 2,98            | 3,24       | 2,77       | 3,09     | 2,94   | 3,69     | 2,92  | 2,93        | 2,79                        |               |             |               |               |               | 25228   | 1387        | 26615  | 42,25    |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
| 140            | 1              |                      | 139                  | 22                    | 14          | 14          | 50             | 35,9     | 3,34             | 3,06         | 2,59            | 2,41       | 2,22       | 2,47     | 2,34   | 2,67     | 3,50  | 3,63        | 3,81                        | 2,74          | 3,00        |               |               | 5595          | 283     | 5878        | 42,29  |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
| SZAKISKOLA     | 666            | 51                   | 12                   | 627                   | 110         | 79          | 118            | 307      | 46,20            |              | 2,94            | 2,45       | 2,31       | 2,95     | 2,94   | 2,78     | 2,59  | 3,24        | 2,72                        |               |             |               |               | 31910         | 8724    | 40634       | 64,81  |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 532            | 38                   | 10                   | 504                   | 83          | 54          | 49             | 186      | 37               | 3,07         | 3,39            | 2,41       | 2,29       | 2,63     | 2,57   | 2,62     | 3,04  | 3,31        | 3,13                        |               | 2,38        |               |               | 20917         | 2266    | 23183       | 46,00  |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 241            | 0                    | 4                    | 238                   | 33          | 13          | 7              | 53       | 22,27            | 2,89         |                 | 2,71       | 2,72       | 3,38     | 2,44   | 3,22     | 2,77  | 3,21        | 3,26                        |               |             |               |               | 11208         | 708     | 11916       | 50,07  |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 293            | 20                   | 17                   | 249                   | 21          | 15          | 12             | 48       | 19,3             | 28,7         | 30,5            | 26,9       | 41,9       | 31,5     | 28,1   | 30,9     | 30,1  | 29,0        | 35,5                        |               |             |               |               | 12104         | 17810   | 29914       | 120,14 |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 142            | 2                    | 1                    | 141                   | 18          | 10          | 4              | 32       | 22,70            |              | 3,20            | 2,93       | 2,63       | 3,50     | 2,83   | 2,65     | 3,35  | 3,45        | 2,86                        |               |             |               |               | 4791          | 624     | 5415        | 38,40  |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 399            | 25                   | 9                    | 383                   | 65          | 43          | 85             | 193      | 50,00            | 2,74         |                 | 2,19       | 2,08       | 2,73     | 2,47   | 2,54     | 2,55  | 2,11        | 2,05                        |               |             |               |               | 19820         | 4614    | 24434       | 63,80  |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |
|                | 166            | 20                   | 8                    | 137                   | 23          | 13          | 39             | 75       | 54,70            | 2,05         | 2,05            | 2,26       | 3,00       | 2,53     |        |          |       | 2,74        | 3,85                        |               |             |               |               | 9792          | 10883   | 20675       | 150,91 |          |              |                 |            |            |                       |        |          |       |             |

### 3. melléklet: Pécs város középfokú oktatási intézményeinek statisztikája 2008/2009. félév

| <b>Hely/terem:</b>        | <b>darabszám:</b> | <b>Ki használja:</b> | <b>Mikor/Mire</b>   |
|---------------------------|-------------------|----------------------|---|
| B-5 tanterem              | 20                | Tanulók              | Délelőtt tanítási órán + délutáni beosztás szerint  |
|                           | 1                 | Tanár/felügyelő      | 00.00 - 24.00   |
| Szerver terem             | 3                 | Rendszergazda        | Munkaidő  |
| Multi - center            | 14                | Tanulók              | Délelőtt tanítási órán + délutáni beosztás szerint  |
| Nevelői                   | 1                 | Nevelők              |   |
|                           | 1                 | Kollégium igazgatója |   |
|                           | 1                 | Kollégium felelőse   | Kapuzárás - nyitás  |
| Könyvtár                  | 7                 | Tanulók              | Délelőtt tanítási órán, d.u. 12.30 - 20.30  |
|                           | 1                 | Könyvtárosok         | 08.00 - 20.30 könyvkölcsönzés adminisztrációja  |
| Arany J. Progr. Tanári    | 1                 | Tanárok / nevelők    |   |
| Szociális munka           | 1                 | Szociális munkások   |   |
| Régi épület titkárság     | 2                 | Iskolatitkárok       | Diák fénymásolás / nyomtatás  |
| Gazdasági szint           | 1                 | Gazdasági alk.       |   |
|                           | 2                 | Élelmezésvezetők     |   |
| Konyha                    | 1                 | Konyhai személyzet   | Ebéd regisztrálása  |
|                           | 1                 | Konyhafőnök          | Konyhai rendelések  |
| <i>Új épület</i>          |                   |                      |   |
| Tanterem                  | 15                | Tanulók              | Tanóra  |
| Igazgató helyettesi szoba | 1                 | Igazgató helyettes   |   |
| Diákügy-intézési szoba    | 1                 | Diákügy-intéző       | Diák ügyintézés   |
| Tanári gépterem           | 4                 | tanárok              |   |
| Laptop                    | 4                 | Tanárok              |   |
| „Zsúrkocsi”               | 2                 | Tanárok              | Lappal és projektorral ellátott hordozható kocsik, csak tanári felügyelettel használhatóak - szükség esetén |

#### **4. melléklet: számítógépek és használatuk a Gandhi Gimnáziumban (2007. március – a rendszergazda közlése)**



**5. melléklet: A Gandhi Gimnázium első tanári kara  
1994.**

Balról jobbra haladva: Heindl Péter, Hamburger György, Timothy Waters, Rachel Guglielmo, Baumann Ágnes, Varga Aranka, Orsós Anna, Kendeh Gusztáv, Kiss Erzsébet, Simon Dezső, Gyenes Zsolt, Vörös István

