

376

F 74

Forray R. Katalin

A KISEBBSÉGI OKTATÁSPOLITIKÁRÓL



376
F 74

FORRAY R. KATALIN

A KISEBBSÉGI OKTATÁSPOLITIKÁRÓL

3.

Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor

FORRAY R. KATALIN

A KISEBBSÉGI OKTATÁSPOLITIKÁRÓL

PTE Egyetemi Könyvtár



P000568855



Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

**Az utánnomás nyomdai munkálatait
az Oktatási Minisztérium finanszírozta
„A nemzetiségi, kisebbségi
pedagógusképzés támogatása” (2004.)
projekt keretében**

Változatlan utánnomás 2004



Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Romológia és
Nevelésszociológia Tanszéke • 7624 Pécs, Ifjúság útja
6. • Felelős kiadó: Forray R. Katalin •
Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor • Szerkesztette:
Cserti Csapó Tibor • Borítóterv: Bogdán János •
Készült az AGORA Ipari, Kereskedelmi és Szolgáltató
Kft. nyomdájában. Pécs, Tüzér u. 1-3. •
Nyomdavezető: Rieger Gyula • Megjelent 100
példányban • ISBN:9636417873 • ISSN: 1586-
6262

Tartalomjegyzék

Forray R. Katalin: A cigányság iskolázására irányuló oktatáspolitikai lehetőségei és tendenciái	7
1. Bevezetés	9
2. A cigányság társadalmi és iskolázottsági helyzete	10
3. A kisebbségi iskolázás jogi szabályozásának alakulása	13
4. Az oktatás célja és finanszírozása	20
4. 1. A normatív támogatás	20
4. 2. Ösztöndíjak és tandíjtámogatás	23
4. 3. Projektek	24
4. 4. Szakképzés	27
4. 5. A felsőoktatás	28
5. A diszkrimináció ellen	30
6. Összefoglaló javaslatok	31
Irodalom	33
Források	34
Függelék	35
Forray R. Katalin: A cigány kisebbségi oktatás ellentmondásai	39
Bevezetés	41
A cigányság társadalmi és iskolázottsági helyzete	42
Az iskola és a családok közötti főbb konfliktusok	44
a. Oktatási és nevelési célok	45
b. Az iskolai nevelés	46
c. "Magyar" iskola és cigány család	47
A társas légkör szerepe	49
Irodalom	57
Válogatott bibliográfia a cigányságról - különös tekintettel az oktatásra (1990-2000) (közreműködött: Vargyasné Darvas Éva)	59

Forray R. Katalin

**A cigányság iskolázására irányuló oktatáspolitikai lehetőségei
és tendenciái**

1. Bevezetés

A cigányság hosszú - nyíltan legalább 1957 óta tartó - politikai küzdelem után nyert el a többi nemzetiséggel azonos státust. A cigány nyelv két, Magyarországon beszélt változata is hivatalos nyelvvé vált: a romani és a beás.

Az összeírások körül folyó viták felvetik a kérdést, miért van szükség egyáltalán pontos adatokra. Ezt a kérdést az önkormányzati választások idején - az 1994/95-ös választások során elsősorban a cigányság körében, 1998-ban több népcsoport körében - megfogalmazták azzal összefüggésben, hogy kisebbségi önkormányzatot valóban az adott kisebbség tagjai választanak-e.

A cigány népcsoporttal kapcsolatban különösen élesen fogalmazódnak meg a problémák. A Kritika című folyóiratban közzétett vita (ld. HAVAS-KEMÉNY-KERTESI és LADÁNYI -SZELÉNYI írásai, Kritika, 1996. 12 és 1997. 2. és 3.) azon kérdés körül folyt, ki tekinthető cigánynak. A kiváló társadalomtudósok lényegében egyetértenek abban, hogy cigány az, akit a környezete annak tart, inkább csak a környezet autentikusságát kérdőjelezték meg egymás kutatásaiban. A cigányságnak ez a definíciója azonban - bármilyen meggyőző kutatási eredmények épülnek rá - ellentétben van a többi magyarországi népcsoportra érvényes meghatározással. Ha bármely más nemzetiséget hasonlóan akarnánk meghatározni, és a környezet besorolása alapján nyert népességet akarnánk szociológiai vizsgálat tárgyává tenni, jelentős tudományos és politikai konzekvenciákkal kellene számolnunk.

Megbízható adatok hiányában egyfelől becslésekre kell szorítkozni, másfelől az állítások megfogalmazásában szerénynek kell lenni, és meg kell elégedni azokkal a következtetésekkel, amelyek közvetett adatok alapján megfogalmazhatók.

2. A cigányság társadalmi és iskolázottsági helyzete

Sarkalatos kérdés, melyet a szakértők rendszerint a cigányságot sújtó összes hátrány legfontosabb okaként, s a válság kezelésének kulcsaként említene, az a roma népesség iskolázottsági állapota. Két felmérés eredményeit vettük alapul az iskolázottság áttekintésére, ezek az MTA Szociológiai Intézetében Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor által 1971-ben és 1993 végén elvégzett kutatások.

Az 1971-ben végzett vizsgálathoz képest a '90-es évekre történt jelentős változás, hogy ma már a cigány gyerekek többsége elvégzi az általános iskolát, a távolság azonban a cigány és nem cigány népesség iskolázottsági szintje között az elmúlt évtizedekben is nőtt. 14 éves korában fejezi be az általános iskolát a cigány gyerekek 31,3%-a, a 15 éves korúak között ez az arány 43,6%-ra, 16 éves korra 62,6 %-ra, a 17 éveseknél 64,4 %-ra nő, 18 éves korban pedig 77,7%-uk rendelkezik 8 osztályos végzettséggel.

A középiskolai továbbtanulás esélyei keveset javultak. Nyilvánvaló, hogy a középiskolába való bejutásnál azok esélyeseek, akik 14-15 éves korban végzik el a nyolc általánost. Ám a legtöbb cigány tanulónál már 6 és 14 éves kora között eldől, hogy a családi környezet, a szociális háttér, a motiváció hiánya stb., s a rosszabb tanulmányi előmenetel következtében nem jut érettségig adó középiskolába, legfeljebb szakmunkásképzőbe.

Ha végigkövetjük az általános iskola első osztályába beiskolázott tanulók iskolai pályáját (KERTESI, 1995.), a cigány és nem cigány tanulók továbbtanulási esélyeiről a következő képet alkothatjuk: Bár többszörös a magyarokhoz képest az általános iskolát el nem végzők, vagy a nyolcadik osztály után tovább nem tanulók aránya, a cigány tanulók esélyegyenlőtlenségének kulminációs pontja az általános iskola nyolcadik osztályának befejezése után a középiskolában való továbbtanulás során alakul ki. Kevesen jutnak középiskolába, és középiskolai tanulmányok alatti lemorzsolódás is valószínűbb, mint a magyar tanulók esetében. A szakmunkásképzés nyújtott esélyt a cigányság számára befejezett képzettség elérésére, a szakmunkásképzés rendszere azonban összeomlott a nagyüzemi bázis felszámolódásával.

Az alacsony iskolázottsági és szakképzettségi szint egyenes következménye a cigány lakosság körében a rendszerváltást követően rohamosan megemelkedett munkanélküliségi ráta. Egy munkaerő-piaci vizsgálat szerint egy felsőfokú végzettségű személyhez képest egy középiskolai végzettségű több, mint 2,5-szeres, egy szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező 3,5-szeres, a csak nyolc osztályt végzett már 5-szörös, s az általános iskolát be nem fejezett 10-20-szoros eséllyel válik munkanélkülivé (KERTESI, 1995.).

A probléma súlyosságát mindössze néhány adattal kívánjuk szemléltetni: Míg a munkanélküliek aránya a munkaképes férfi lakosságon belül 1994 I. negyedévében országos szinten 12,9% volt, a cigány férfiak közt 61,7%. A nők esetében az arányok 8,8%, illetve a cigány nők 61,6%. (KEMÉNY, 1994.) A munkaerő-piacról kiszorult, szakképzetlen cigány tömegeknek esélyük sincs új munkahelyet találni, sokuk rég kiesett a munkanélküli-ellátás rendszeréből is.

A cigány népesség demográfiai állapotára jellemző, hogy az ezer lakosra jutó élveszületések száma 1971-ben a romáknál 32 volt, az ország teljes lakossága esetében ez a szám 15. A cigány népességnél lassú és folyamatos csökkenés eredményeképpen 1997-re a születési arányszám 28,7 ‰-re módosult, míg a teljes lakosságnál 11‰ körül mozog. A gyerekszám sokkal nagyobb a romáknál (1993-ban például a Magyarországon született gyerekek 11,9%-a cigány származású, míg az ország lakosságának a becslések szerint kb. 5%-át adja a cigányság), de magasabb a halálozások száma és aránya is, ennek megfelelően alacsonyabb a várható élettartam. Az említett jellegzetességek eredményeképpen a cigány populáció korstruktúrája erősen elüt az ország teljes népességétől, a 15 éven aluli gyerekek aránya kétszer akkora, az 59 éven felüliek aránya viszont kevesebb, mint negyede. (KEMÉNY I., 1997.)

A cigány népesség köztudottan nem egyenletesen helyezkedik el az országban, a legerőteljesebb koncentráció a hivatkozott kutatások szerint a Budapest - Észak-Magyarország - Északkelet-Magyarország, illetve a Dél-Dunántúl (Zala, Somogy, Tolna és Baranya megyék) területén tapasztalható. Az elmúlt évtizedekben különösen a hátrányos helyzetű,

pangó gazdaságú, gyenge közigazgatási, kereskedelmi, kulturális funkciókkal bíró, rossz infrastrukturális, kommunális ellátottságú, elzárt területeken, aprófalvas településszerkezetű térségeinkben, illetve a hanyatló ipari körzetekben nőtt jelentős mértékben a számuk.

Mondhatni teljesen hiányzik a makroszintű tudományos kutatás a kultúra és a nyelv területén, azaz kevés és hézagos az ismeretünk arról, hogy a cigányság milyen arányban és milyen mértékben érti, beszéli, adja tovább az egyes cigány nyelveket a családban, igényeli, igényelné-e nyelve iskolai oktatását. (Megjegyzendő, hogy a többi nemzeti kisebbség vonatkozásában sem nagyon van hasonló kutatás.)

Minden elemzésben megfogalmazódik a kérdés: **mi az oka a cigány gyerekek iskolai alulteljesítésének, gyakori sikertelenségének?** A válasz két dimenziót szokott magában foglalni: **a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzet és az ún. eltérő családi szocializáció, eltérő kultúra, nyelv, stb. (tehát az etnicitás) szempontját.**

E két dimenzió egyidejű érvényesítése az oktatáspolitikát nehéz helyzetbe hozza. Ugyanis a családok **társadalmi-gazdasági helyzetéből eredő iskolai hátrányok** enyhítése nem kizárólag a cigánysággal kapcsolatos feladat; sőt bizonyos, hogy nem minden egyes cigány család és gyermek van hátrányos helyzetben. A népcsoport(ok) **nyelvének, kultúrájának fenntartásához, ápolásához, átörökítéséhez való joga** szempontjából pedig a cigányság a többi nemzeti kisebbséghez van hasonló helyzetben.

3. A kisebbségi iskolázás jogi szabályozásának alakulása

Az Alkotmány államalkotó tényezőnek ismeri el a Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségeket, garantálja részvételüket a közéletben, anyanyelvük használatát, az anyanyelvű oktatáshoz való jogukat.

Az első törvény, amely a rendszerváltás után az új alkotmány szellemében született, a helyi önkormányzatokról szól (1990). Rendelkezett az önkormányzatok felelősségéről az oktatásban, ezen belül a nemzetiségi oktatásról is, s az utóbbihoz külön kiegészítő forrást rendelt. Jelentős újdonsága, hogy a nemzetiségekkel egy paragrafusban sorolja fel a cigányságot. A különbség a nemzetiségek és a cigányság oktatásában, hogy míg az előbbiek számára az anyanyelv és a kultúra ápolását írja elő óvodától az általános iskola befejezéséig, az utóbbiak számára az egyéni vagy csoportos felzárkóztató programokról rendelkezik. Ez a felemás megoldás magán viseli az előző évtizedek szellemét, amelyeknek oktatáspolitikája nem akart tudni a cigányságról mint saját kulturális arculatú népcsoportról; de enged az öntudatosodó, önmagát egyre határozottabban szervező és képviselő cigányság és az őket támogató nem cigány értelmiség nyomásának, amely szerint demokratikus Magyarország nem képzelhető el úgy, hogy egy markáns őshonos népcsoportot kiszorítson a nemzeti kisebbségeknek jutó elismerésből, tiszteletből és támogatásból.

A kisebbségi törvény megalkotásának folyamata és 1993-ban való hatályba lépése egy vita végét jelentette: a nemzeti és etnikai kisebbségeknek közösségi jogot, kulturális autonómiát adott, ugyanakkor a személyi elvű (perszonális) jogot az identitás szabad választásában. A törvény címében és szövegében egyaránt „a nemzeti és etnikai kisebbségek” jogairól szól, és bár nem fogalmazza meg, hogy a két jelző külön-külön melyik népcsoportra vonatkozik, nyilvánvaló, hogy az „etnikai” a cigányságra utal. Nemcsak a köznyelvben elterjedt, nyelvileg hibás eufémizmus tanúskodik erről („az etnikum”), hanem az elfogadott nyelvek sora is.

Az 1993-ban hatályba lépett közoktatási törvény - visszautalva a kisebbségi törvény előírásaira, akként rendelkezik, hogy a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek, tanulók (a szülők döntésének megfelelően) anyanyelvükön, illetőleg anyanyelvükön és magyarul, vagy magyar nyelven részesülhetnek óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban, illetőleg kollégiumi nevelésben.

A kisebbségekről szóló törvény ugyanakkor kimondja azt is, hogy a cigány gyermekek és tanulók felzárkóztatására speciális feltételeket lehet kialakítani.

Az ellentmondásokat (vagy kiforratlanságokat) sem akkor, sem azóta nem sikerült feloldani.

SZÜDI (1996) rendszeres és alapos áttekintésben veszi szemügyre, értelmezi a két törvényt.

Elemzésének hangsúlyos része a kisebbségi önkormányzatok szerepe az oktatásügyben. A nemzeti és etnikai kisebbségek kulturális autonómiájának - a kollektív jogok törvénye szerint - testet kellett öltetniük végrehajtó szervezetekben is. A törvény általános elvei a kisebbségi önkormányzatoknak az oktatásügyben jelentős szerepet biztosítanak, a részletekben azonban nem szabályozzák e testületek szerepét, jogköreit.

A jogi szabályozás szelleme azt sugallná, hogy a kisebbségi önkormányzatok iskolafenntartók legyenek. (Ezt nem zárja ki jogszabály, de a finanszírozás rendszere nem is bátorítja ilyesmire az önkormányzatokat.) A másik lehetőség, a létrejött kisebbségi önkormányzati rendszer valamiképpen formalizálja a nemzetiségi-kisebbségi oktatás szervezését, akár kezdeményezőként (a közoktatásról szóló törvény szerint legalább nyolc szülő egybehangzó nyilatkozata szükséges nemzetiségi-kisebbségi oktatás szervezéséhez), akár ellenőrző szervként: mire költi az oktatási-nevelési intézmény a programra szánt támogatást, ami különösen a cigány gyerekek, tanulók számára szervezett programok finanszírozása esetében kétséges, és időnként felmerülő viták forrása.

Az elemzők elsősorban a kisebbségi önkormányzatok hiányos személyi és dologi feltételeinek tulajdonítják, hogy a kisebbségi önkormányzatok nem élnék törvényes felhatalmazásaikkal. Hasonlóan érvel a Kormánynak az

Országgyűlés számára készített beszámolója a nemzeti és etnikai kisebbségekről (1997), amely a kisebbségi önkormányzatok helyét, szerepét tartalmában és terjedelmében a „helyzet” éppoly súlyú elemének tekinti, mint például a demográfiai, az anyanyelvi, stb. tényezőket: a beszámolóban sem nem forrásaként, sem bírálójaként nem tünteti fel a kisebbségi önkormányzatokat (a szerb országos kisebbségi önkormányzat kivételével, amely a beszámoló szerint indokolás nélküli ellenvéleményt jelentett be). De hivatkozhatok a közoktatás helyzetéről szóló jelentésekre is, amelyek közül az első (HALÁSZ ÉS MTSAI, 1996, 1998) egyszerűen figyelmen kívül hagyják ennek a jogintézménynek a létrejöttét.

Valójában a kisebbségi önkormányzatiság - legalábbis, ami az oktatásügyet illeti - nincsen eléggé mélyen beágyazva az önkormányzatiság rendszerébe. Kormányzati szinten létezik együttműködés - legalábbis egyeztetés - az országos kisebbségi önkormányzatok oktatási szakembereivel (a Kisebbségi Oktatási Bizottság a művelődési és közoktatási miniszter tanácsadó szerve, az Országos Köznevelési Tanács a kisebbségek képviselőit is kooptálta). A valódi együttműködés azonban hiányzik - ezt bizonyítják a megújuló panaszok a nemzetiségi-kisebbségi oktatással járó külön feladatok finanszírozására szánt kiegészítő normatíva felhasználásának ellenőrizetlenségéről. (Az 1997-ben napvilágot látott kormányzati cselekvési program az MKM feladatává tette, hogy a cigány gyermekek és tanulók felzárkóztatási oktatási-nevelési programjait egy éven belül vizsgálja meg, különös tekintettel a felhasználás mikéntjére. Még elméletileg sincsen tisztázva az a kérdés, hogy a kimenet-szabályozásra áttérő oktatásirányítás ebben a kérdésben miért tesz kivételt, miért tér vissza a kézi vezérlés technikájához.)

A szabályozás egymásra épülő világos rendjét a kisebbségi önkormányzatiság átgondolatlanságai (kisebbségi törvény) zavarják ugyan, de ezek a zavarok csökkenthetők (a személyi és dologi feltételek javításával). A cigány felzárkóztató programok azonban nem illeszkednek ebbe a logikába. Valóban a felzárkóztatás (régebbi jól ismert kifejezéssel: a korrepetálás) nem illeszkedik a nemzetiségi

oktatás szellemiségét kifejező jogi keretek közé, mivel a társadalmat és az egyént egy másik nézőpontból, más paradigmából közelíti meg.

A nemzetiségi oktatás az anyanyelvre épülő identitásból indul ki, emellett többé vagy kevésbé tekintetbe veszi a nyelvcsoporthelyi illetve anyaországi történeti és kulturális hagyományait. Ez az elv a nemzeti kisebbségeket a magyar nemzet(iség)től nyelvében, folklorjában, részben történeti hagyományaiban eltérő, de társadalmilag egyenrangú népcsoportokként szemléli. Az oktatásban világos cél lehet az anyanyelvi kompetenciák és meghatározott külön tananyagok megfelelő szintű elsajátítása. Ebben az összefüggésben a felzárkóztató oktatás, különösen „a cigány felzárkóztató oktatás” fogalma azt a nem is igen rejtett jelentést hordozza, hogy van egy olyan népcsoport Magyarországon, amely szabadon választott identitását a másoktól való lemaradásban határozza meg. E népcsoport számára szervezett kisebbségi oktatásban a cél nyilvánvalóan csak a felzárkóztatás lehet, azaz az iskolai követelmények teljesítése (amely más népcsoportok számára magától értetődő követelmény).

A cigányságra irányuló oktatáspolitikát a kilencvenes években megpróbálta összeegyeztetni a cigányság iskolai sikerességének erősítését és a cigányság, mint kultúrahordozó népcsoport (kvázi nemzetiség) fogalmából eredő követelményeket.

RADÓ (1997) jelentésében idézi a Művelődési és Köznevelési Minisztérium 1992-es kormány-előterjesztését és az 1995-ben elkészült Cigány Oktatásfejlesztési Programot. Az utóbbi az általánosabb célú Kisebbségi Oktatásfejlesztési Program részeként készült el, mutatván azt a szándékot, hogy a cigányság oktatásának problémáit a hagyományos nemzetiségekkel együtt, a nemzetiségi - kisebbségi oktatás keretében tekintse át és rendezze. Az 1995-ös cigány oktatási program majdnem minden pontjában fenntartja, de rendszerezi és az oktatási rendszer minden szintjére kiterjeszti az 1992-es előterjesztésben foglalt - csak töredékesen megvalósult - preferenciális célkitűzéseket és tevékenységi területeket. Ezeknek egyik csoportja a cigány gyermekek és fiatalok felzárkóztatását, tehetséggondozását célozza, másik csoportja a cigányság kultúrájával kapcsolatos ismereteket kívánja a felsőoktatásban,

mindenekelőtt a pedagógusképzésben meghonosítani. Tartalmilag azonban lényeges különbség mutatható ki a két program között: az 1992-es program pontjainak fele (három pont) a cigány nyelv és kultúra „emancipálására” vonatkozik (ciganológiai ismeretek a pedagógusképzésben, ciganológiai tanszékek létesítése, cigány nyelvű tankönyvkiadás). Az 1995-ös programból ezek a pontok hiányoznak, illetve általánosságban mozognak (tankönyvek különböző cigány oktatási programokban, pedagógusképzési és egyéb felsőoktatási programok támogatása). Új elem viszont az interkulturális programok fejlesztése és támogatása. Az 1992-es program általános szemlélete a cigányság etnikai-kulturális vonásait hangsúlyozza, oktatását a nemzetiségi oktatásához közelíti. Az 1995-ös programban a cigányságnak inkább a szociálisan, szociokulturálisan hátrányos helyzete kap hangsúlyt. Az interkulturális oktatás programba emelése az egyetlen direkt kulturális elem, a multikulturális paradigma hatását mutatja. Az 1997-es kormányzati cselekvési program oktatáspolitikai intézkedései szellemükben inkább az 1995-ös programhoz állnak közel, anélkül azonban, hogy megőrizték volna annak átgondolt, logikus rendszerét.

A kormányrendelet mellékleteként megjelent NEMZETI ALAPTANTERV (1995) 260 oldalából másfél oldal jut „a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elveire”, egy rövid bekezdés a „cigány felzárkóztató oktatásra”. Ennek lényege: „célja, hogy elősegítse a cigány tanulók számára a NAT-ban, illetve a helyi tantervben szereplő, a tanulók korcsoportjának megfelelő követelmények teljesítését”. Az ellentmondások feloldása érdekében a NAT „sajátos elvei közé” új elemként került az ún. **interkulturális oktatás**, amely lehetővé teszi, hogy „a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók együtt sajátítsák el az adott kisebbség népismereti és műveltségi anyagát és - a szülők igényeinek megfelelően - a kisebbségi nyelvet”. Ez a lehetőség lépést jelent az interkulturális paradigma érvényesítése felé, amennyiben lehetőséget ad a kultúrák szervezett találkozására, tanórán belüli interakciójára. A másik újdonság, hogy a **cigány felzárkóztató program** „tartalmazhatja valamely cigány nyelv oktatását is a nyelvoktató oktatási típus követelményeinek megfelelően”. A cigány nyelv oktatásának engedélyezése a másik irányba visz, közelíteni kívánja a felzárkóztatót a nemzetiségi oktatáshoz.

A cigányság nem értelmezhető anyanyelvi alapon nemzetiségként, de asszimilálódni nem akar (nem engedjük), társadalmunk egyik súlyos problémája, hogy iskolázottságuk, képzettségi szintjük, ennek következtében társadalmi esélyeik is messze elmaradnak az ország lakók többségétől.

A helyzet tisztázásában segített volna (segítene), ha nem egyetlen logikus rendbe helyezik a megoldandó kérdéseket: a szociális és a nemzetiségi problémákat például az oktatásügy területén, hanem különválasztva kezelik.

A lemaradókat - történjen a lemaradás személyes okokból, a szociokulturális háttér következményeként, vagy mindezzel együtt befolyásolja akár az etnikai hovatartozás is - támogatni kell abban, hogy leküzdjék hátrányaikat. Ám ez legfeljebb elméleti értelemben lehet nemzetiségi-etnikai kérdés (például szociológiailag vizsgálható, hogy egyes népcsoportok tagjai meddig jutnak az iskolarendszerben és a társadalomban). Erről az alapról megfogalmazhatók pontos célok, hogy egyik vagy másik nemzetiség, népcsoport, etnikai kisebbség a társadalom bizonyos szegmenseiben milyen mértékben képviseltesse magát. A „*numerus clausus*”-t ilyenfajta negatív diszkriminációként ismerjük a magyar történelemben, de nemzetközi (és persze hazai) példák voltak a pozitív diszkriminációra is. A negatív és pozitív („*affirmative action*”) diszkriminációt a különböző társadalmak az egyes népcsoportoknak a felsőbb társadalmi rétegbe jutását gátolandó vagy elősegítendő szervezik, következésképpen rendszerint csak a felsőbb iskolai fokozatokban érvényesítik. Szempontunkból azonban ennél fontosabb, hogy ezek „*akciók*”, „*programok*”, nem pedig az akárhogyan meghatározott nemzeti oktatáspolitikai tartalmi kérdéseit érintő intézkedések.

A multikulturális/interkulturális szemlélet szerint az oktatási rendszerben a különböző (etnikai) kisebbségeket azonos tisztelet és védelem illeti meg mind egymástól mind a többségtől. A kisebbségeknek nem a többségi kultúrához való „felzárkózása” a kívánatos cél, hanem egyenrangú társadalmi integrációjuk, amelyben fontos szerepet kap az, hogy a többségi társadalom ismerje és tisztelje a kisebbségi kultúrákat. A

mindenkori kisebbség - bármiben mutatkozzék is meg kisebbségi mivolta - gyengébb a többségnél, ezért az esélyegyenlőség elérése érdekében többlet támogatásra van szüksége. A fő cél, a több kultúrára és a több kultúrából építkező organikus társadalom indokolja a ráfordítást. Ez a szemlélet nem ad elsőbbséget - még kevésbé önállóan szervezett (szegregált) oktatást - a nyelvükben elkülönülő kisebbségeknek, és a nyelvi különbségeket az általános kulturális különbségek egyikeként (esetleg legfontosobbikaként) szemléli. Az egyes kisebbségi csoportok különböző, némelyikük vagy mindegyikük hátrányos társadalmi (oktatási) helyzetét a kisebbségi sors jellemzőjének tekinti, és értékékként tételezi az egyenlő esélyeket, küzd a diszkrimináció különböző formái ellen.

A **multikulturális/interkulturális** paradigma elvileg lehetőséget adna arra, hogy a cigányság nemzetiségi (anyanyelv, kultúra) és szociális problémáit egységes rendszerben szemlélni és kezelni lehessen. Ebbe a keretbe beférnének azok az etnikai és egyéb csoportok is (bevándorlók, olyan kis lélekszámú csoportok, mint a rutén, lengyel, stb.), amelyek az oktatásban nem rendelkeznek - kis létszámuk, szétszórtságuk vagy jogi akadályok miatt valószínűleg a jövőben sem rendelkeznek majd - önálló szervezetekkel. Ám ennek az ára az volna, hogy szakítani kellene a történetileg begyökeresett, hagyományos nemzetiségi oktatási szemlélettel. Ebbe az irányba mutat a NAT fent említett újdonsága (interkulturális oktatás).

Másik lehetőség az volna, ha a **nemzetiségi oktatás** elvét általánossá téve minden nemzeti kisebbség gyermekei - ha legalább nyolc gyermek szülője kívánja - azonos szerkezetű programokban vehetnének részt (anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató). Ebből az következne, hogy a cigányság oktatásában is a nemzetiségi csoportok, osztályok, iskolák szervezését kellene támogatni. Így viszont a **felzárkóztatás**, mint a **cigányság nemzetiségi programja** elveszítené létjogosultságát. Egyéb következménye, hogy más nemzetiségekhez hasonlóan meg kellene szervezni a felsőoktatásban - legalább - a pedagógusképzést az óvodapedagógustól a egyetemi szintig, továbbá a **felzárkóztatást** más **logika szerint** kellene megszervezni.

Ez a logika abból indulhatna ki, hogy a felzárkóztatásnak van optimális elhelyezkedése az oktatási-nevelési folyamatban. Tömeges felzárkóztatásra az iskolás évek legelején, még inkább az iskola előtti években lehet szükség. Egy-egy személynek a bármily okból történt lemaradását az iskolázás során bármikor korrigálni kell vagy lehet, az illetőt többletmunkával lehet és kell felzárkóztatni társaihoz. Az iskolarendszer egésze azonban nem rendezkedhet be arra, hogy egy népcsoport valamennyi fiatal tagja csak pótló-foglalkozások segítségével képes elsajátítani a tananyagot. Félreértés ne essék: nem az adaptívabb, rugalmasabb módszerek, az érzelmetli légkör stb. elvetését tartom kívánatosnak, viszont a programokban nem a stílus, a módszerek, eszközök alkalmasabbá tételéről, hanem pótló foglalkozásokról (is) van szó.

4. Az oktatás célja és finanszírozása

4. 1. A normatív támogatás

A nemzeti-kisebbségi oktatást a költségvetés kiegészítő normatívával külön támogatja. A támogatást a lakóhelyi önkormányzat kapja a kifejezetten nemzetiségi-kisebbségi oktatás finanszírozására. A cigány felzárkóztató oktatás esetében 1997-ig az MKM Kisebbségi Főosztályához elküldött program igazolta azt, hogy egyáltalán működik ilyen program az óvodában, iskolában. Az inkább formális mint tartalmi szempontokat mérlegelő engedély arra szolgált, hogy számvevőszéki ellenőrzés esetében igazolni lehessen a jogosultságot. Ez a helyzet a törvényi előírászat szerint 1998-tól megváltozott, mivel csak jóváhagyott iskolai pedagógiai program, az alapító okiratban rögzített feladat-vállalás alapján lehet a tervek szerint a kiegészítő támogatáshoz hozzájutni.

Az önkormányzatok közoktatási célú normatív támogatása 1994-ben 95 721,1 millió forint volt, ebből 1 880,6 millió forint jutott a kisebbségi oktatás támogatására. 1997-ben 166 541,1 millió forint volt a teljes közoktatási normatív támogatás, ebből 3 246,8 millió forintot kaptak az önkormányzatok a kisebbségi oktatásra (MKM adatok).

A finanszírozás neuralgikus pontját a cigány felzárkóztató programok jelentik. Bevezetésük (1991) óta az igazgatásnak nem sikerült pontos képet kapnia arról, pontosan hány gyerek, fiatal után vesznek igénybe ilyen támogatást (ennek okait ld. FORRAY 1993), milyen programok alapján tanulnak, illetve nem sikerült kidolgozni a kívánatos programok fő vonásait (SETÉNYI, 1996). Állandósultak a panaszok és gyanúk, hogy a felzárkóztatásra szánt összegeket talán nem is kapják meg az iskolák, talán nem is felzárkóztatásra költik, nem foglalkoznak a cigányság kulturális örökségének ápolásával (RADÓ, 1997). A cigányság válságos helyzetének kezelésére készült kormányprogram (1997) a művelődési tárca feladatául adta, hogy mérje fel a cigány felzárkóztató programok helyzetét (ez határidőre, 1997. végére nem történt meg). 1998-ban az önkormányzatok „pántlikázva” kapják a kiegészítő normatívát, tehát nem költhetik egyéb célokra. Mivel a kiegészítő normatívának legalább a felét becslések szerint cigány felzárkóztató programban részt vevőkre kapják az önkormányzatok, az ezzel kapcsolatos rendezetlenség a nemzetiségi-kisebbségi oktatás egész építményét sújtja.

A Függelék első táblázata érzékelteti - bár egyszerűsítve - a normatív finanszírozás belső törvényszerűségét, a rendszer bonyolultabbá válását. A költségvetési törvények egyre hosszabb és részletesebb előírásokban sorolják fel a különböző jogcímenek igénybe vehető támogatásokat, a nemzetiségi-kisebbségi oktatás kiegészítő támogatása már nem is az oktatásra nyújtott támogatások fejezetében, hanem külön mellékletben szerepel. Figyelemre méltó az is, hogy míg a szakmai tartalom - a NAT ezzel a kérdéssel nem foglalkozik, a tartalmi kérdésekben eligazító irányelv, illetve az erről szóló miniszteri rendelet 1997. decemberben jelent meg, a tartalmi kérdések, a követelmények részletes leírása a cigány népismereti tananyaggal kapcsolatban csak 1998. júniusában látott napvilágot.

Míg a szakmai irányítás késlekedik, a költségvetési törvények egyre részletkebe menőbben szabályozzák a nemzetiségi-kisebbségi oktatást. Mivel a költségvetési törvényben előírt támogatások meghatározott pedagógiai programokhoz, illetve az azokban résztvevők számához

kötődnek, nem nehéz elképzelni a bizonytalanságot az igénylések jogosságát illetően.

Az 1998-as költségvetési törvény melléklete (MAGYAR KÖZLÖNY 1997. 115.) az alábbiakban fogalmazza meg a kiegészítő támogatás igénylésének szabályait:

- szülői igények és a miniszter, a minisztérium által jóváhagyott terv (program, tanterv) alapján, 1998. szeptember 1-jétől a NAT bevezetése által érintett évfolyamokon, miniszteri utasításban kiadott irányelv alapján készült helyi tanterv alapján folyik az oktatás-nevelés;
- a cigány felzárkóztató program hetente 6 óra tanítási órán belüli vagy kívüli foglalkozást jelent;
- az alapító okirat a feladatot tartalmazza;
- a kisebbségi önkormányzat, szószóló vagy ezek hiányában 8 szülő kezdeményezi, de az utóbbi esetben ki kell kérni a kisebbségi önkormányzat (?) véleményét;
- felhasználni az oktatással-neveléssel kapcsolatos többletfeladatokra, nyelvoktatásra, osztálybontásra, a tárgyi-személyi feltételek javítására lehet;
- a cigányok kollégiumi nevelési programja szülői kérésre és legalább heti 6 óra foglalkozáson valósítható meg, pedagógiai program és alapító okiratban a feladat megnevezése szükséges.

A költségvetési törvény, ha csak szimbolikusan is, jelzi, hogy a cigány felzárkóztató program azért nem „igazi” nemzetiségi program: 500 Ft-tal kevesebb a normatív támogatása, mint a hasonló óraszámú nemzetiségi nyelvet oktató iskolának. A nemzetiségi-kisebbségi oktatási formák között nem szerepel - tehát nem kap költségvetési támogatást - a másik „rendszeridegen” oktatási forma, az interkulturális oktatási program.

A finanszírozás és a jogi helyzet tisztázásában előbbre vinne, ha biztonsággal megállapítható lenne, betartják-e, és miképpen az oktatási intézmények (és az önkormányzatok) azt a törvényi előírást, amely legalább nyolc szülő írásos nyilatkozatához köti a nemzetiségi-kisebbségi program indítását. Ez a kérdés még a hagyományos

nemzetiségi oktatással kapcsolatban sem fogalmazódott meg, még kevésbé a cigány felzárkóztató programokkal kapcsolatban. Már pedig főként az utóbbi esetben fontos lenne, hogy a bizonyos mértékben stigmatizáló támogatást az identitás szabad vállalása alapján vegyék igénybe az érintettek. E kérdés tisztázása hozzájárulna, hogy világosabbak legyenek a célok és maguk a folyamatok a nemzetiségi-kisebbségi oktatás területén.

4. 2. Ösztöndíjak és tandíjtámogatás

Nagyságrendjében szerényebb, hatását tekintve viszont - megfelelő vizsgálatok hiányában csak feltételezhetően - igen jelentős a különböző alapítványi forrásokból, illetve közvetlenül a minisztériumtól a cigány tanulóknak jutó támogatás (ösztöndíj, tandíj). A Nemzeti és Etnikai Kisebbségért Közalapítvány ösztöndíjakkal, a Soros Alapítvány ösztöndíjakkal és az innovációk támogatásával, a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány tanulmányi eredményhez kötött támogatással, az MKM a felsőoktatásban tanulók tandíjának átvállalásával ösztönzi továbbtanulásra és jobb teljesítményre a cigány tanulókat. (A felsoroltakon kívül egyéb országos, fővárosi, megyei és helyi szervezetek is adnak hasonló célú ösztöndíjakat.)

Nincsenek kutatások arról, mekkora ezeknek az ösztöndíjaknak a tényleges hatása: azért tud továbbtanulni valaki, mert ösztöndíjat kap, jobban tanul-e az ösztöndíj reményében. Az azonban bizonyos, hogy évente kétszer (a tanév kezdete és a második félév kezdete előtt) tanulók és családjaik ezreit mozgatja meg, az általános iskolától a közép- és felsőoktatáson át a doktori iskoláig. Az ösztöndíj és tandíjtámogatás szimbolikus ereje is igen jelentős, mert nyomatékkal fejezi ki a cigány gyermekek és fiatalok továbbtanulásának tulajdonított társadalmi fontosságot.

Bár kialakulásuk óta rendszeresek a többé-kevésbé összehangolt reformok, szükség lenne az ösztöndíjrendszer alaposabb vizsgálatára. Választ kellene adni arra a kérdésre, hogy az ösztöndíjért jelentkező egy-kétezer fő vagy a szociológiai felmérésekben szereplő egy-kétszáz fő áll

közelebb a közép- és felsőoktatásban tanuló cigány fiatalok reálisan becsülhető számához; milyen hatása van az ösztöndíjnak az élet minőségére és a tanulmányi teljesítményre; milyen ösztöndíj vagy támogatási forma alkalmasabb) a meghatározott cél elérésére. Az ösztöndíj-források sokasodása esetleg azt jelzi, hogy az elmúlt években a fiatal cigány nemzedék továbbtanulására irányuló erőfeszítései jelentős sikerrel jártak (ez nem egyszerre mutatható ki statisztikailag!), de esetleg arra is utal, hogy a támogató szervezetek híján vannak egyéb ötleteknek.

Az ösztöndíj (és a hasonló egyéni támogatási forma) valóban hatékonyan akkor működik, ha jelentősen csökkenti a társadalmi-gazdasági helyzetből eredő hátrányokat, elhárítja a továbbtanulás vagy a sikeresebb tanulás útjából azokat az akadályokat, amelyeket a család (egyén) anyagi helyzete emel. Szimbolikus erejét - jutalom-jellegét - is lehet és érdemes növelni: ezt azonban nem a tömegesen nyújtott ösztöndíjjal, hanem magasabb összegű kitüntetés-szerű kiemelt ösztöndíjjal lehet.

4. 3. Projektek

A cigányság iskolázási helyzetével kapcsolatos elméleti és gyakorlati problémák különösen szükségessé teszik az oktatási-nevelési tartalmak, módszerek és eszközök megújítására irányuló erőfeszítéseket.

A nemzetiségi-kisebbségi oktatás kiegészítő normatív támogatása egyfajta állami projekt, amely az oktatás tartalmi és módszertani megújítását célozza. Formailag valóban így lehet, azonban a valóságban inkább a fiskális (költségvetési) szempontok tűnnek meghatározónak, és nem eléggé rajzolódnak ki ennek a projektnek a tartalmi vonásai.

A többször hivatkozott 1997-es kormányhatározat tételesen is felsorolja azokat a projekteket, amelyeket a cigányság oktatási helyzetének javítása érdekében kiemelkedően fontosnak ítél. Ezek - a Gandhi Alapítványi Gimnázium, a Roma Esély Alapítványi Szakiskola, a Józsefvárosi Tanoda, a Collegium Martineum - az iskolaszervezetben való elhelyezkedésüket, célcsoportjaikat, ideológiájukat, képzési céljaikat tekintve más és más típusú intézmények.

Ezen rövid áttekintés keretei között nem jellemzem egyenként a kiemelt intézményeket. A maga nemében mindegyik okkal kapott önálló bekezdést a kormányhatározatban. Legfeljebb arra érdemes figyelni, hogy az említettekhez hasonlóan jelentős, modell-értékű kezdeményezés több is van az országban (pl. az Edelényi Munkaiskola, a nyírteleki Kedvesház, a pécsi Cigány Játzóház, budapesti Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola, stb.), ezért a kiemelés nagyon is esetlegesnek és ötletszerűnek látszik.

A velük kapcsolatos problémák azonban szélesebb összefüggésekre is felhívják a figyelmet.

Az egyik a finanszírozás megoldatlansága. A Gandhi Gimnáziumon kívül - melynek finanszírozását közalapítvány biztosítja - még a kormányhatározatban szereplés sem jelent kiegészítő forrást. Azaz szerepeljen a projekt a kormányhatározatban vagy sem, ennek a dicsőségen (a nem szereplés esetében a szegyeneken kívül) más közvetlen hozadéka nincsen. Ezek a projektek ugyanazon feltételek között működnek, mint bármely más iskola, oktatási intézmény.

A szakirodalomban közhelynek számít, hogy mindenütt van a megfelelő korú népességnek egy kisebb csoportja, amely nem tudja az általános normának számító iskolázási követelményeket teljesíteni, s e csoport befejezett iskolai végzettséghez, szakképzettséghez juttatása minden nemzeti oktatásügyben külön feladatot, mondhatni személyre szóló foglalkoztatást, tehát több ráfordítást igényel. Az általános normatívák semmilyen korrekcióval nem fedezhetik a csoport egyénei által igényelt speciális foglalkozást. Ebben az értelemben a nemzetiségi-kisebbségi oktatás kiegészítő támogatása nem helyettesítheti a speciális projektek költségeit. (Ezért szerepelnek külön pontokként a SOCRATES programban a vándorlók és cigányok, illetve a bevándorlók számára szervezett projektek.) Amennyire „eurokonform” és a józan társadalmi racionalitással egyező az ilyen programok társadalmpolitikai hangsúlyozása, annyira abszurd, hogy ehhez költségvetési támogatás nem társul.

Természetesnek kellene tekinteni, hogy a kormányzati szinten kiemelt programok kiemelt finanszírozásban részesülnek. Ehhez azonban hozzá kell tenni a hivatkozott kormányprogram oktatási részének ötletszerűségét. Azonban bármily lelkiismeretes a felsorolás, csak meglévő, lezárt programokat tartalmaz.

Olyan forrásra van tehát szükség, amely az innovációkat, a projekteket folyamatosan finanszírozza, tekintetbe véve azt, hogy ezeknek a működtetése pénzigényesebb vállalkozás, mint a „normális” oktatási szolgáltatások. Lehet az ilyen projektek közül kizárólag azokra koncentrálni, amelyek a cigány csoportokat célozzák, azonban a tapasztalatok szerint ezek többé vagy kevésbé általában a hátrányos helyzetű tanulókat iskolázzák be. (Például a kiemelték közül a Roma Esély Szakiskola alapítói céljait tekintve is általában a hátrányos helyzetű, a normál iskolából lemorzsolódott, drop-out tanulókat szólítja meg, de még a cigány nemzetiségi gimnáziumban, a Gandhiban is vannak nem cigány tanulók.)

Egy másik alapprobléma a **modell-jelleg kérdése,** amely azonban nem független a fentiektől. Ha bármely projekt modell-értékűnek mutatkozik, akkor ez per definitionem azt jelenti, hogy el kell terjeszteni. A modell értékű projektek elismerésének feltétele, hogy terjeszthetők legyenek. A kiemelt finanszírozás feltétele és követelménye, hogy a projektmenedzsment olyan programot terjesszen elő, amely megfelel a hátrányos helyzetű és cigány fiatal korcsoportok helyi fejlesztési céljainak.

A projektek közötti együttműködés, a hálózatok felépítése (networking) kezdeteknél tart. Nyilvánvaló pedig, hogy csak az erők egyesítésével lehet eredményeket elérni az innovációk formális elismertetésében. Elképzelhető például egy innovációs centrum kialakítása, amelyet szervezeten és pénzügyileg is a kormány támogatna. A centrum szervezné az iskolák és a támogató szervezetek - egyetemek, pedagógusképző főiskolák, szociális intézmények, stb. - együttműködését.

Néhány évvel ezelőtt még helytálló volt az a vélemény (FARKAS, 1997), hogy az iskolai innovációk elsősorban a jómódú társadalmi rétegeket

célozzák meg. Ma már azonban ez a helyzet megváltozott, amire utal az alapítványi és magániskolák köre és megoszlása is. (Pontosabb adatokat a Heti Világgazdaság 1998. november 26-i száma közöl.) Úgy tűnik, ma szervezeti-tartalmi innovációt ilyen keretek között lehet elsősorban megvalósítani. Az egyedi projektek minőségének ellenőrzésére is szükség volna, és oldani kellene a karizmatikus menedzsment elszigeteltségét is.

A hálózatok kiépülése abban is segítséget adna, hogy a projektek a nemzetközi vérkeringésbe bekapcsolódjanak. Erre jó példa az MKM szervezésében megvalósult Phare-program, amely „Az oktatás és a gazdaság közötti kapcsolatok erősítése” címen 1995-1998 között folyt. Az egyik alprogram a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek - jelentős részben cigányok - gyermekeinek szakmai oktatását támogatta. Tucatnyi szakiskola jutott szakmai és anyagi támogatáshoz, a sikeresebbek a LEONARDO program vagy bilaterális egyezmények keretei között folytatják munkájukat.

4.4. Szakképzés

A cigány fiatalok szakképzésének problémáját nézetem szerint az elmúlt években nem kísérte valódi figyelem. Ebben szerepet játszott nyilván az is, hogy a szakképzés döntő részben (a szakiskolákat kivéve) a munkaügyi tárcához tartozott. De talán nem tévedek, ha föltételezem, hogy az elitképzés - a cigány értelmiség kinevelése - látványosabb feladat, mint a cigány fiatalok tömegeinek szakmához juttatása. Ezt a feltételezést támasztja alá, hogy az 1997-es kormányhatározat egyetlen szakképző iskolát (szakiskolát) említett, azt is azért, mert az Országos Cigány Kisebbségi Önkormányzat alapította.

Az új kormányzati struktúrában az Oktatási Minisztériumhoz kerültek a szakképzés feladatai is, így a tárcáé a teljes felelősség a cigány fiatalok befejezett szakképzéséért.

E kérdéskört e rövid tanulmány keretei között még vázolni sem lehet kielégítően, csak fontossága miatt említem külön. Kiemelem azt a

problémát, hogy a cigányság nagy hányada az ország leginkább elmaradott területein él, ahol a szakmai kínálat kialakítását, a szakmai képzést nehezíti, hogy nincsenek elérhető munkahelyek, szűkös a kereslet az esetleges vállalkozások szolgáltatásai és termékei iránt.

Megoldást kellene találni arra a problémára, hogy a nevelés (szocializálás, sok esetben re-szocializálás) lokális feladat, a munkapiaci felkészítést viszont a lokális szint erősen szűkíti. Olyan modelleket kell keresni, amelyek a munkapiaci képzést regionális szinten oldják meg. Ebben a nemzetközi tapasztalatokra érdemes támaszkodni.

4.5. A felsőoktatás

A felsőoktatás területén két irányban történtek erőfeszítések: a cigány fiatalok minél nagyobb számú oktatása és a cigánysággal kapcsolatos ismereteknek a tananyagokba való bevitelle érdekében.

Makro-statisztikai adatokkal még aligha lehetne kimutatni, egyes főiskolákon és egyetemeken azonban évről évre látványosan nő a cigány hallgatók száma. Számuk még igen messze van az arányos reprezentációtól, azonban nem lebecsülhető eredmény, hogy egyáltalán megjelentek olyan szakokon, ahol korábban egyetlen cigány hallgató sem volt (tudományegyetemek, jogi képzés, stb.), ráadásul a tradicionálisabb cigány csoportok tagjai is (oláhcigányok, beások), nemcsak az elithez tartozó magyar cigány csoportoké. Egyes főiskolák (a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola szociális munkás szakja, az ELTE Tanárképző Főiskola) évek óta rendszeres munkát végeznek cigány fiatalok egész csoportjainak képzése érdekében. (A képzés költségeit az oktatási tárca kisebbségéért felelős főosztálya fedezi.) Egyre több felsőoktatási intézmény ad kedvezményeket az ún. nulladik évfolyamon a leendő cigány hallgatóknak, bár pozitív diszkriminációt formálisan nem alkalmaznak.

Bár a diákok száma még talán még nem indokolná, de a folyamatok érzékelhető megindulása már szükségessé tenné néhány alapelv végiggondolását és megvitatását. Ilyen kérdések például, hogy

meghatározott szakokat (intézményeket) preferáljon-e az oktatáspolitikai, vagy a minél többféle irányú felsőfokú továbbtanulást; a felkészítés milyen formáit támogassa, a nulladik évfolyamokat vagy általánosabb előkészítő kurzusokat; érdekeltté tegye-e az intézményeket cigány hallgatók bejuttatásában. Nemcsak a potenciális cigány diplomásokat érinti - őket azonban az átlagosnál nagyobb mértékben - annak a megoldásnak a kimunkálása, amelyet Európa több országában alkalmaznak: a **nem szokásos életpálya akceptálása**. Ez az érettségi „kiváltását” jelenti egyes felsőoktatási szakirányokban szakmai tapasztalatokkal, általános műveltséggel, stb. (Természetesen nem a SZET-jellegű tömeges beiskolázásra gondolok, hanem szigorú, egyéni megmérettetésre, amely esélyt ad diplomássá válásra olyan fiataloknak, akik a középiskolát valamilyen ok miatt nem tudták elvégezni, de sikeresek lehetnek egy-egy felsőoktatási szakirányban.)

Megfigyelésem és tapasztalataim szerint (rendszeres adatgyűjtés ebben a kérdésben sem történt) ma már nincsen az országban olyan óvodapedagógiai, tanító- és tanárképző, védőnő, szociális munkás és szociálpolitikus, szociálpedagógus képzést végző intézmény, ahol ne szerveznének **kurzusokat a cigánysággal kapcsolatos ismeretekből**, s ugyanez vonatkozik a tudományegyetemekre is. Két tanítóképző főiskola (Zsámbék és Kaposvár), valamint a Janus Pannonius Tudományegyetem **romológia szak** alapítási és indítási kérelmet nyújtott be a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz. Az engedélyezéssel lehetőség nyílik cigányság helyzete és kultúrája iránt érdeklődők számára, hogy (másodszerként) diplomát kapjanak. Ennek részben szimbolikus jelentősége van: a szakindítással teljessé válik a cigányság nemzetiségként való elismerése. Másrészt gyakorlati jelentőségű, mert - különösen a posztgraduális képzésben - olyan szakemberek szerezhetnek felsőfokú ismereteket és diplomát, akiknek gyakorlati tevékenysége a cigánysággal kapcsolatos.

A pedagógusoknak a közoktatási törvény által előírt kötelező **továbbképzésében** is akkreditáltak romológiai/ciganológiai programot.

5. A diszkrimináció ellen

A kisebbségi ombudsman tavaszi jelentése általánosságban bírálja a cigányok oktatásának helyzetét (A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról, 1998), újabb jelentésében pedig a munkahelyi diszkriminációra figyelmeztet.

A diszkrimináció kérdéskörét kiemelt problémaként kell kezelni. Ez azonban nem elsősorban a cigány (nemzetiségi-kisebbségi) iskolai programok kérdésköre, hanem annál általánosabb kérdés. Az antirasszista nevelést (amelybe beletartozik az idegen-ellenesség leküzdése is) minden pedagógiai-pedagógusképző programba be kellene építeni, illetve támogatni azokat a programokat, amelyek ezt tűzik ki célul. (A félreértések elkerülése végett: nem az előítéletek elleni harcot kell a zászlóra tűzni, hanem az előítéletes magatartás tilalmát!)

Az iskolai szegregáció ezzel szemben olyan problematika, amelyet oktatáspolitikai szinten gyakorlatilag lehetetlen kezelni. Nemigen lehetséges ugyanis olyan definíció, amely ideológiájában helyesli a szegregációt mint nemzetiségi programot (ld. Gandhi Gimnázium, Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola, stb.), ugyanakkor elutasítja, mint Hajdúhadházon. A szegregáció fogalmának természetesen negatív konnotációja van, azonban mihelyt meg akarjuk magyarázni, kínos helyzetbe kerülünk. Például szabad homogén cigány csoportot, osztályt, iskolát működtetni, ha a településen csak cigányok élnek. De mi a helyzet, ha - ez gyakoribb - a nem cigány családok a szomszédos település iskolájába íratják gyermekeiket? Szabad homogén cigány csoportot, osztályt, iskolát működtetni, ha ez a nemzetiségi program és a felzárkóztatás érdekeit szolgálja. De melyik pedagógus vállalja (be), hogy nem cigány tanítványai érdekeit szolgálja az elkülönített oktatás?

Ezzel szemben jogilag és erkölcsileg képviselhető az az álláspont, amely minden fajta diszkrimináció ellen védi a cigány tanulókat. A homogén cigány osztályokat, iskolákat, sőt iskolatípusokat véleményem szerint egyedileg és abból a szempontból kell megvizsgálni, diszkriminatív-e a működésük.

A diszkrimináció minden megjelenési formájának tiltása viszonylag új követelmény társadalmunkban: az elmúlt csaknem száz évnek jó ha harmada volt mentes az állam (párt) által előírt kötelező diszkriminációtól, s látni kell, hogy mindig voltak haszonélvezői is egyes társadalmi csoportok üldözésének. Éppen ezért fontos az emberi, állampolgári jogok védelme, mindenfajta diszkrimináció felfedése és elítélése.

Az oktatásügyi biztosi hivatal felállítása remélhetőleg segít majd abban, hogy ezekben a kérdésekben világosabban lássunk.

6. Összefoglaló javaslatok

A rendszerváltás óta eltelt időszakban az oktatásügyben jelentős lépések történtek a cigányság egyenrangú integrálása érdekében, olyan folyamatok indultak el, amelyek hosszabb távon közelebb visznek ahhoz a célhoz, hogy a cigányság arányosan legyen képviselve az oktatási rendszer minden szintjén, kulturális öröksége ugyanazt a tiszteletet kapja meg, mint valamennyi magyarországi népcsoporté.

A tanulmányban kísérletet tettem arra, hogy áttekintsem a cigányság oktatásával kapcsolatos legfontosabb eredményeket és a legjelentősebb problémákat, arra törekedve, hogy megoldási irányokra is javaslatot tegyek.

1. Állandósult zavar forrása, hogy a cigány oktatási programban összekapcsolódik, sőt összemosisódik a hátrányos szociális helyzet következményeinek enyhítése és a nemzeti kultúra ápolása. Mindkét cél jogos és vállalható, azonban szükséges a világos különbségtétel.

2. A felzárkóztatás nem lehet az oktatás egész vertikumát átfogó, nemzeti program. Helye az iskoláskor előtt, illetve az iskolázás első éveiben van. A felsőbb osztályokban a szükség esetén alkalmazott felzárkóztató foglalkozások egyéni hiányosságok korrekcióját kell célozzák, nem pedig egy népcsoportét. Ugyanez érvényes a tehetség gondozásra is.

3. Mivel a nemzetiségi, kisebbségi oktatás kiegészítő normatívájának megoszlásáról, tartalmáról, a részvétel mechanizmusairól gyakorlatilag hiányzanak az ismeretek, nem egyszeri, hanem ismétlődő, rendszeres vizsgálatra és adatszolgáltatásra van szükség.

4. Meg kell határozni a cigány kisebbségi önkormányzatok szerepét a programokkal kapcsolatban: törekedve arra, hogy képzést is kapjanak, miként szólhatnak bele a programok szervezésébe és tartalmába.

5 Az ösztöndíjrendszer állandó karbantartást igényel, mivel - értelemszerűen - folyamatosan változik. A költségvetésből származó ösztöndíjak összegét, megoszlását vizsgálni kell; érdemesnek tűnik megfontolni a tömeges ösztöndíjak mellett egy jelentősebb összegű, kiemelkedő teljesítménnyel elérhető ösztöndíj lehetőségét. (Az ösztöndíjnak - ösztöndíjnak - nevet kellene adni, egy jelentős cigány személyiségről elnevezett ösztöndíj szimbolikus ereje megő.)

6 Nagy a szerepe és jelentősége azoknak a projekteknek, amelyek a cigány gyermekek és fiatalok oktatási szükségleteihez alkalmazkodó módszereket és tartalmakat dolgoznak ki. Biztonságos működésükhöz és új projektek indításához pénzügyi alapot szükséges létrehozni. Bátorítani és ösztönözni kell hálózatok létrehozását, a sikeres programok elterjesztését.

7 A reprezentatív projektek mellett (pl. Gandhi Gimnázium) szükség van minél több újításra a kollégiumok, az iskoláskor előtti nevelés és a szakképzés területén is. Törekedni kell nemzetközi kapcsolatok felvételére tapasztalatcsere, többlet források elérése céljából.

8. Át kell tekinteni a felsőoktatást abból a szempontból, milyen megoldások kapjanak prioritást a cigány fiatalok felsőfokú oktatásának támogatásában. Másfelől át kell tekinteni és megfelelő publicitást kell biztosítani a felsőoktatásban folyó romológiai/ciganológiai képzésnek.

9. A szegregáció elleni fellépést a diszkrimináció elleni fellépéssel kell helyettesíteni.

- A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról (1998) (Dr. Kaltenbach Jenő), Budapest
- Forray R. Katalin (1993) A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása. *Educatio*, 2.
- Forray R. Katalin (1998) A nemzetiségi, kisebbségi oktatás. *Educatio*, 2.
- Forray R. Katalin - Hegedűs T. András (1995): Hogyan és miért nem működik a nemzetiségi-etnikai oktatást kiegészítő állami támogatás I. - II. *Amaro Drom* 5:24-26; 6:23-26
- Forray R. Katalin - Hegedűs T. András (1998) A cigány gyermekek szocializációja. Aula, Budapest
- Havas Gábor - Kemény István - Kertesi Gábor (1998) A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, 3.
- Hegedűs T. András (1998) Összegező értékelés az Oktatás és gazdaság közötti kapcsolatok erősítése c. Phare-program 4. alprogramjáról. OM-Phare-PMU, Budapest (megjelenés előtt) 112 p.
- Kemény István - Havas Gábor (1996) Cigánynak lenni. Társadalmi riport (szerk: Andorka Rudolf, Kolosi Tamás, Vukovich György), Tárki - Századvég, Budapest pp. 352-380.
- Kemény István - Havas Gábor - Kertesi Gábor (1994) Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról. (kézirat) MTA Szociológiai Intézete
- Kemény István (1996) A romák és az iskola. *Educatio*, 1
- Kemény István (1997): A magyarországi roma (cigány) népességről két felmérés tükrében. *Magyar Tudomány*, 6. sz. pp. 644-655.
- Kertesi Gábor (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, 1. sz. pp. 30-65.
- Kozák Istvánné (1998) A cigány gyerekek iskolai eredményeit befolyásoló tényezők a hatvanas évek elejétől a kilencvenes évek elejéig, I-II. *Phralipe*. 3.;4.
- Kozma Tamás (1993) Az etnocentrizmus, *Educatio*, 2.
- Ladányi János - Szelényi Iván (1997) Ki a cigány? *Kritika*, 12.
- Ladányi János - Szelényi Iván (1998): Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, 3.

Lesznyák Márta - Czachesz Erzsébet (1995) Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók, Valóság, 11:88-95.

Liégeois, J-P. - Gheorghe, N. 1997 Európa Romái. Phralipe, 4: 5-34

Radó Péter (1997) Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról (Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára), Budapest

Setényi János (1996) Felzárkóztató programok az alapfokú oktatásban, Régió, 2.

Szűdi János (1996) A nemzeti és etnikai kisebbséghez tartozók helyzetének jogi szabályozása. In: Tájékoztató füzet a kisebbségi oktatásügyről. Expanzió Humán Tanácsadó, 1997.

Források

A cigányok helyzete, életkörülményei. KSH 1994.

Az 1990. évi népszámlálás adatai. KSH

A Kormány 1093/1997 (VII. 29.) Korm. határozata a cigányság élethelyzetének javítására vonatkozó középtávú intézkedéscsomagról.

Alapfokú oktatás. Statisztikai tájékoztató. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1998.

A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbség oktatásának és művelődésének helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1992.

Az államháztartásról szóló törvények, 1995, 1996, 1997. Magyar Közlöny

Az önkormányzatok normatív támogatása. Magyar Közlöny melléklete, 1998. január 18.

Cigány oktatásfejlesztési program. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.

Nemzeti Alaptanterv, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.

Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai nevelésnek irányelve. Művelődési Közlöny, 1997. december

Nemzeti-kisebbségi oktatásfejlesztési program. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.

Szakértői anyag a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára, Bp. 1998. dec. 1.

Függelék

A nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás kiegészítő normatív támogatása

	1995 fő/Ft	1996 fő/Ft	1997 fő/Ft	1998 fő/Ft
Alapfokú oktatás				
nemzetiségi nyelv oktatása				
óvodai	5 500	8 100	19 500	23 000
általános iskolai	16 500	18 900	23 000	24 500
nemzetiségi+kéttannyelvű			23 000	27 000
cigány felzárkóztató				24 000
cigány napközis			3 000	7 600
cigány diákotthon				10 000
kis települések nemzetiségi			18 000	20 000
Középiskola (gimnázium)				
nemzetiségi nyelv oktatása	16 500	25 800	23 000	24 500
Szakképzés				
Kiegészítő normatíva	-	13 900	23 000	24 500

Forrás: költségvetési törvények és Népszabadság, 1998. III. 4.

A Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek becsült létszámáról

Kisebbségek	Létszám (fő)
cigányok	400-600 000
németek	200-220 000
szlovákok	100-110 000
horvátok	80-90 000
románok	25 000
lengyelek	10 000
szerbek	5 000
szlovének	5 000
bolgárok	3 000 - 3 500
görögök	4 000 - 4 500
örmények	3 500 - 10 000
ukránok	1 000
ruszinok	1 000
Összesen	835 - 1 083 950

Forrás: a kisebbségi szervezetek közlése

Az intézményfenntartó önkormányzatoknak nemzetiségi-kisebbségi oktatásra adott kiegészítő támogatása (Ft) és a programban résztvevők becsült száma. 1998.

Megye/fő	Óvoda	Cigány ált. isk.	Nemzetiségi nyelvvő ált. isk.	Kollégium cigány pro.
Budapest Ft	61 691 500	81 120 000	36 720 000	4 390 000
fő	2 682	3 380	1 360	439
Baranya Ft X	297 531 000	6 566 400	51 624 000	1 930 000
fő	12936	273	2107	193
Bács-Kiskun Ft	15 263 050	14 256 000	21 006 000	120 000
fő	663	594	857	12
BAZ Ft	90 105 500	328 704 000	3 996 000	460 000
fő	3918	13 696	163	46
Békés Ft	86 729 000	35 880 000	17 577 000	2 950 000
fő	3770	1495	651	295
Csongrád Ft	11 699 000	11 208 000	189 000	100 000
fő	509	467	8	10
Fejér Ft	86 193 000	13 272 000	9 261 000	130 000
fő	3747	553	378	13
Győr-Sopron Ft	53 566 500	8 232 000	9 045 000	-
fő	2329	343	369	-
Hajdú-Bihar Ft	44 733 500	83 808 000	432 000	290 000
fő	1945	3492	18	29
Heves Ft	35 603 000	106 440 000	-	30 000
fő	1548	4435	-	3
Komárom Ft	128 844 000	14 040 000	11 556 000	-
fő	5602	585	471	-
Nógrád Ft	61 869 000	64 392 000	24 300 000	-
fő	2690	2683	992	-
Pest Ft	355 496 000	29 928 000	33 561 000	40 000
fő	15 456	1247	1370	4
Somogy X Ft	18 236 500	39 936 000	-	120 000
fő	793	1664	-	12
Szabolcs-Sz. Ft	33 491 500	169 056 000	-	2 240 000
fő	1456	7044	-	224
J.-Nk-Szolnok Ft	33 718 000	90 624 000	-	410 000
fő	1466	3776	-	41
Tolna X Ft	18 481 000	21 384 000	29 565 000	1 020 000
fő	803	891	1207	1020
Vas Ft	31 620 000	5 064 000	243 000	-
fő	1375	211	10	-
Veszprém Ft	96 662 500	2 952 000	3 348 000	30 000
fő	4203	123	137	3
Zala X Ft	30 728 000	24 428 000	-	2 030 000
fő	1336	1018	-	203
Összesen Ft	1 552 261 500	1 156 792 400	252 423 000	16 290 000
fő	67 489	47 970	9349	1629

Forrás: Magyar Közlöny, 1998. január 18. alapján számított adatok; az adatok közötti eltérések magyarázatát nem ismerem.

Az intézményfenntartó önkormányzatokban a nemzetiségi-kisebbségi oktatásban résztvevők becsült száma. Iskolatípus szerinti adatok. 1998.

Az intézmény típusa	Nyelvoktató	Cigány felzárkóztató	Nemzetiségi kétnyelvű	Ill.
Óvoda	32 770	42 392	6 846	
Általános iskola	45 304	50 435	8 458	
Gyógypedagógiai	180	7 216	89	
Gimnázium	696	132	1 429	
Szakközépiskola	124	42	94	
Szakiskola	30	290	-	
Szaktanulmányképző	257	362	-	
Napköziotthon		20 290		
Diákotthon		1 629		

Forrás: a költségvetési törvény létszámadatai, számított adatok, 1998.

Az intézményfenntartó önkormányzatokban a nemzetiségi-kisebbségi oktatásban résztvevők becsült száma. Iskolatípus szerinti adatok. 1998.

Az intézmény típusa	Nyelvoktató	Cigány felzárkóztató	Nemzetiségi kétnyelvű	Ill.
Óvoda	32 770	42 392	6 846	
Általános iskola	45 304	50 435	8 458	
Gyógypedagógiai	180	7 216	89	
Gimnázium	696	132	1 429	
Szakközépiskola	124	42	94	
Szakiskola	30	290	-	
Szaktanulmányképző	257	362	-	
Napköziotthon		20 290		
Diákotthon		1 629		

Forrás: a költségvetési törvény létszámadatai, számított adatok, 1998.

1991. évi vizsgálatok során leírták
azokat a jellegzőségeket, amelyek az előző tanulmányok
eredményeinek tükrözését szolgálják.
A tanulmányok eredményeit a következőkben
ismertetjük.

Forray R. Katalin

A cigány kisebbségi oktatás ellentmondásai

Bevezetés

A cigány népességgel kapcsolatos vizsgálatok során felmerülő definíciós nehézségekről már említést tettünk az előző tanulmány bevezetőjében. Szólni kell azonban már magának az elnevezésnek problematikus voltáról is: a kisebbségekről szóló törvény, a különböző kormányzati dokumentumok, a kisebbségi önkormányzatok a „cigány” megnevezést használják, ahogyan a hivatkozott magyar szakirodalom jó része is (az MTA összefoglaló kötetének címében is ez szerepel (GLATZ szerk. 1999). Ugyanakkor a politikai nyelvhasználat nemzetközileg a „roma” („rom”) népnevet preferálja. Nemzetközileg ismert cigány/roma személyiségek vitatkoztak azon, hogyan fordítsák idegen nyelvre a Magyarországon maguktól a cigány csoportoktól is elfogadott „cigány” népnevet, amelyek megfelelőinek más nyelvekben egyértelműen negatív konnotációja van. A nemzetközi konvenciók egységesek abban, hogy minden népet megillet az a tisztelet, hogy saját maga által választott nevét használhassa. A magyarországi cigányság jelentős része (pl. a magyarcigányok és a beások) nem nevezi magát „romának”, viszont a politikai szóhasználatban itthon is egyre elfogadottabbá válik ez az elnevezés. A társadalomtudományi kutatások többnyire szintén „cigányokról” szólnak, illetve váltakozva, mintegy szinonimaként használják a két fogalmat. Ezt a magam részéről rendjén valónak találom, úgy vélem, hogy a cigány/roma véleményformálókra kell bízni, melyik népnevet fogadjuk majd el. (A tisztázatlanságokat jellemzi, hogy a közelmúltban magyar nyelven is megjelent összefoglaló mű, A. Fraser könyve szintén „A cigányok” címet viseli, a nemzetközileg ismert politikus-kutató, J-P. Liégeois – aki korábbi műveiben „utazókról és cigányokról” írt, újabb könyvének „Az utazók, cigányok és romák” címet adta, német nyelvterületen pedig kínosan ügyelnek arra, hogy „szinti és roma” néven említsék a cigányokat.)

Mindezek a problémák azt jelzik, hogy nehéz a célcsoportot jellemezni, amikor kutatásról van szó, és a nehézségek csak növekednek a célcsoport egészét érintő, gyakorlati jellegű politikai lépések megtétele során.

Ennek következtében egyfelől becslésekre kell szorítkozni, másfelől az állítások megfogalmazásában szerénynek kell lenni, és meg kell elégedni azokkal a következtetésekkel, amelyek közvetett adatok alapján megfogalmazhatók.

A cigányság társadalmi és iskolázottsági helyzete

Az előző tanulmány hasonló című fejezetében részletesen végigkövettük a cigány népesség krízishelyzetének jellemzőit, erővonalait. Anélkül, hogy ismétlésekbe bocsátkoznánk, le kell szögeznünk, hogy a társadalmi integráció sikertelenségének fő oka továbbra is az alacsony iskolázottsági, szakképzettségi szint. Ennek egyenes következménye a jellemző magas munkanélküliségi ráta, a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzet, amiből kitörni kilátástalan feladat az egyén, vagy a család számára, s ördögi körként visszavezet bennünket a rosszul kvalifikált társadalmi rétegek újratermelődéséhez.

Tapasztalataink alapján azonban felmerül bennünk a kérdés: Miért nem sikeresebbek a cigány gyerekek az iskolában gyakran akkor sem, amikor jó a család anyagi, pénzügyi helyzete? Ezt a problémát vizsgáltuk meg bő tíz évvel ezelőtt Budapesten (FORRAY-HEGEDŰS, 1985), és ma is ezt a kérdést találom adekvátnak az iskolai sikeresség/sikertelenség kérdésének vizsgálatához. Ugyanis mind saját vizsgálataink, mind a legújabb hazai és nemzetközi kutatások alapján nyilvánvalónak tetszik, hogy az iskolát, az iskola által közvetített javakat és a tőle elvárt hasznot a cigány közösségek - természetesen a hagyományaikhoz ragaszkodó

cigány közösségek - másképpen értékelik, mint a társadalom többi része.

Az "iskolaüzem", KOZMA (1985) szellemes megfogalmazását kölcsönözve, azt sugallja, hogy bár az iskola társadalmi szervezetként, meghatározott célok érdekében, meghatározott értékek alapján és normák szerint működik, működésében nem a társadalmi közeghez alkalmazkodik elsősorban, hanem a benne folyó "termeléshez". Ahhoz, hogy működése többé-kevésbé zökkenőmentes legyen, az ott dolgozóknak magatartásukat a normákhoz kell igazítaniok, illeszkedniük kell a szervezeti szerepekhez, legyen szó tanárról vagy diákról. Társadalmi szervezet a család is, amely saját céljai szerint, saját értékei és normái szerint működik. A gyerekek oktatása és nevelése olyan közös munkája az iskolának és a családnak, amely feltételezi a kétféle társadalmi szervezet kölcsönös elismerését, együttműködését. Ez általában meg is valósul, a kisebb konfliktusokat meg tudják oldani.

Az "iskolaüzem" és a cigány családok között azonban több ponton komoly ellentétek vannak. Természetesen az ellentétek annál mélyebbek, minél hagyományörzőbb a család, és minél merevebb szervezetű az iskola. Azt is számításba kell venni, hogy olyan családokról van szó, amelyeknek aligha vannak mélyebb ismereteik az iskoláról. A felnőttek alacsony iskolázottsága azt bizonyítja, hogy az iskola sok közösség számára még mindig lényegében ismeretlen, idegen intézmény. Ez a másik oldalról is érvényes: az iskola, a pedagógusok sem ismerik eléggé azokat a családokat, amelyekkel együtt kellene működniök. A kölcsönös ismerethiány gyanakváshoz és olyan konfliktusokhoz vezet, amelyeket már csak azért sem tudnak a "felek" megoldani, mert nem tudják meghatározni, miről is van szó egyáltalán.

Az alábbiakban néhány olyan ellentétet mutatok be, amelyek gyakori mélyebben fekvő okai ezeknek a konfliktusoknak.

Az iskola és a családok közötti főbb konfliktusok

Az iskola céljai és elvárásai

A cigányok értelmezése

(az iskola önképe)

(a cigányok idegenképe)

1. Oktatási és nevelési célok	
az iskola működése társadalmi egyetértésen alapul a célok, értékek, normák, stb. tekintetében	az iskola működése a törvényeken és jogszabályokon alapul (kényszerít, büntet, megtorol)
a gyerekek (tanulók) az iskolában az életre készülnek fel	a gyerekek "valódi" élete itt és most, és az iskolán kívül zajlik
az iskola az oktatás-nevelés által jobb életesélyeket kínál	az iskola megtanítja az írás, olvasás, számolás tudományát
az iskola határozza meg a megtanítandó ismereteket	a gyerekek (családnak) joga van ahhoz, hogy meghatározza az elsajátítani kívánt ismereteket
a tanulót az iskola osztályzatokkal minősíti	a gyereket az iskola a tanári dicséretekkel és szidásokkal minősíti
2. Az iskolai nevelés	
tanítási időben az iskoláé az elsőbbség	mindig a családé és a közösségé az elsőbbség
a családnak kötelessége a gyereket felkészülten küldeni iskolába	az iskola kötelessége a gyereket úgy felkészíteni, ahogy az iskola kívánja
az iskola nevelési feladatokat vesz át a családtól	csak a család és a közösség feladata a gyermeknevelés
3. "Magyar" iskola és cigány család	
a tanulók mindig "gyermekek" az iskolában, a tanárhoz való viszonyban	a gyermekek csak a prepubertásig igazán gyerekek
az iskolai munka lényegéhez nem tartoznak személyes érzelmek	az iskola akkor fogadható el, ha a tanárokat a gyerekekhez személyes, érzelmetli viszonyok fűzik
az iskolában csak a tanár és a tanuló, valamint a tanuló és tanuló között vannak konfliktusok	az iskolai konfliktusok lényege, hogy cigányok és gázsók (fehérek és feketék) között történnek
a szülőknek tanítási időben nincs az iskolában helyük	a szülő (család, közösség) kötelessége, hogy a gyereket az iskolában is megvédje
az iskola kiemeli a gyereket a családból	a gyerekeknek csak a családban és a közösségben van természetes helye

Az ellentétekben elsősorban az fejeződik ki, hogy két "kultúra", a családé (közösségé) és az iskoláé ütközik meg egymással (FORRAY-HEGEDŰS, 1986). Az iskola olyan algoritmussal rendelkezik, amely előírja, milyen módon oktasson, hogyan neveljen a leghatékonyabban. A családnak is van saját algoritmus, és ezt követve legalábbis a túlélésben sikereket ér el. A két algoritmus - amelyek eltérő értékeken, normákon, célokon, stb. alapulnak - gyakran igen messze áll egymástól. Az eredmény az, hogy a gyerekek nem sajátítják el megfelelő mértékben azokat a szerepeket, amelyeket az iskola elvár a tanulóktól.

a. Oktatási és nevelési célok

Az iskolai oktatás és nevelés csak akkor valósulhat meg, ha társadalmi közmegegyezésen alapul legalábbis a legfőbb célokat, és azok eléréséhez vezető utakat illetően. Az átlagos család számára magától értetődik, hogy az iskola (jól-rosszul) a gyermekeiért dolgozik, az "életre" készíti fel őket, és tudja, mit kell teljesítenie a gyerekeknek az iskolában ahhoz, hogy megfelelően felkészüljenek. Ezek az iskolai célok a cigány családok számára sokszor értelmetlenek, még inkább - teljességükben - veszélyesek és fenyegetők.

Gyakran úgy vélik, az iskola csak azért képes működni, mert jogi garanciák védik, és büntetik az ellenszegülőt. A cigány család korlátozott szerepet tulajdonít az iskolának a gyermeknek az életre való felkészítésében. A "valódi" élet a családi és a közösségi élet, ehhez pedig az iskola kevéssé tud hozzájárulni. Az iskola szerepét és funkcióit sok család igen pontosan meg tudja határozni: tanítsa meg a gyereket az alapvető kultúrkészségekre, tanítsa meg "szépen" beszélni, magyarok között "viselkedni", egyszóval a hatékony és sikeres kommunikációra. Az ezen kívüli tudásra

voltaképpen nincs szükség, legfeljebb "szívességből" és a kedves tanár iránti "hálából" nyújtanak teljesítményt a szükségtelennek ítélt területeken.

Ez tükröződik abban a jelenségben is, hogy a család gyakran nem tulajdonít valódi jelentőséget az osztályzatoknak. Úgy vélekedik, hogy a gyerek jól tanul, ha a tanártól nem hall rá panaszt, különösen ha megdicsérik a gyereket magatartásáért, modoráért. A bukás, elégtelen teljesítmény ilyen előzmények után a család számára érthetetlen, csak az iskola ellenségességével magyarázható.

b. Az iskolai nevelés

A társadalmi közmegegyezés szerint az iskola fontos nevelési feladatokat vesz át a családtól az egészséges életre neveléstől a pontosságra, szorgalomra, stb. nevelésig (ezt legfeljebb az elit társadalmi csoportok vitatják). Ezért és a hatékony munkavégzés érdekében megköveteli, hogy a család is nyújtson meghatározott teljesítményeket. Ilyen teljesítmény az, hogy a gyereket felkészülten és időben küldje iskolába (kipihenten, reggeli után, könyvei-füzetei becsomagolva, házi feladat elkészítve, stb.).

Ezzel szemben a cigány családok nem kívánnak osztozni a nevelési feladatokon, az iskolától - korlátozott és meghatározott kivételektől eltekintve - tanítási-oktatási teljesítményt várnak. Nem fogadják el, hogy nekik is van kötelességük a hatékonyabb iskolai oktatás elősegítése érdekében: az iskola tanítási időben teljesítse a maga feladatát, azon kívül pedig a gyerekhez nincs köze. Az ellenőrzőbe, üzenetfüzetbe beírt nemcsak nem érnek célt (mert beavatkoznak a családi életbe), hanem sokszor abszurdak is, ha a felnőttek gyengén olvasnak.

Az iskolából hiányozni csak jó indokkal és minél ritkábban lehet, hiszen együtt dolgozni csak a jelenlévő tanulókkal lehet. Mivel családé és a közösségé az elsőbbség a mindennapi életben is, jogosulatlanok tartják az iskolának azt a követelését, hogy a gyerek akkor is elmenjen otthonról, amikor fontos családi vagy közösségi feladatai vannak (kistestvérré való vigyázás, családi ünnepek). Különösen zavarónak érzik, ha az iskola beavatkozik a nemek közötti kényes viszonyokba (például a serdülő lányt tornadresszbe kényszeríti) vagy ha a kisgyereket nem megfelelően "őrzi" (például ellenőrizhetően kirándulásokra viszi).

c. "Magyar" iskola és cigány család

A társadalmi közmegegyezés szerint az iskola olyan hely, ahol a tanárok és a tanulók együtt dolgoznak. Sok cigány család úgy érzi, hogy a gyermek iránti felelőssége az iskolai munka mindennapjaira is kiterjed. Amikor a gyerek még kicsi, aggódnak érte, és ellenőrizni kívánják, jól megy-e a sora. Amikor a gyerek már nagyobb - a pubertáskor körül jár -, családi kötelezettségei vannak, vagy (főleg a lányoknak) a családi életre kell készülniük. Indokoltnak érzik megint az aggodalmat, jól megőrzi-e az iskola a leányt.

Nem fogadják el, hogy az iskola gyerekként kezeli a közösségben már többé-kevésbé felnőttnek számító fiatalt (innen a tanárok benyomása, hogy serdülőkorban a cigány lányok visszahúzódók, a fiúk agresszívek és kakaskodók lesznek), ezért a gyerekek nem fogadják el minden további nélkül a hagyományos tekintélyelvű tanár-diák viszonyt. Olyan tiszteletet követelnek, amely társadalmunkban inkább csak a felnőttek egymás közötti kapcsolataiban és nem a gyerekekkel szemben szokásos. Emberi méltóságuk megsértésére - ami gyakran nem megy túl az iskolában

szokásos tanári tekintély megnyilvánulásán - esetenként felfokozottan reagálnak.

Az iskolai szervezet zökkenőmentes működéséhez a személyes érzelmeket minimális szinten kell tartani vagy leplezni. A cigány családok viszont gyakran nem hajlandók elfogadni ezt, igénylik és "jutalmazták" (akár a gyerekek iskolai teljesítményeivel is) a tanár-diák közötti személyes, szeretetteljes viszonyt. Így mintegy kitágítják közösségüket, és - korlátozottan - belefoglalják az egyes tanárokat is. Az érzelem-mentességet, a racionális munkaszervezést elutasításként, sőt cigányellenességgént hajlamosak értelmezni, amire indulattal reagálnak, és "büntetik" akár a gyerek iskolai együttműködésének megtagadásával is.

Közösségük védelmében (a szervezet működésének nem ismeretében és rossz tapasztalatok birtokában) hajlanak arra, hogy az iskolai feszültségeknek, konfliktusoknak etnikai színezetet adjanak. A közösségen belüli konfliktusokat (még az erőszakosakat is) a helyi értékén tudják kezelni, az azon kívülieket viszont a gádzsók és romák, a fehérek és feketék közötti konfliktussá emelik és színezik. Így akár egy gyerektorzsalkodás is a gádzsók feletti győzelemmé (esetleg bosszúért kiáltó vereséggé) színesül. A tanár-diák konfliktusokkal kapcsolatban ugyanez a helyzet: nincsen tehát "rám pikkelő" tanár, hanem fajgyűlölő tanár van.

Ezért a szülők - ha az iskola meg nem akadályozza - mint gyermekeik és közösségük védelmében bevonulnak az iskolába. Ez távolról sem azonos az együttműködéssel, amit viszont a fenti okok miatt leggyakrabban elutasítanak (pl. az iskola meszelésében, takarításában való részvétel), ha csak az iskolának illetve egyes tanároknak nem sikerült őket arról meggyőznie, hogy a gyerekek iránti szeretet és a róluk való gondoskodás - merőben nem szervezeti attitűdök - motiválja az együttműködésre való felszólítást.

Akkor sikeres az együttműködés, ha a serdülők - lányok és fiúk - a felnőttnek kijáró tiszteletet és személyre szóló figyelmet, szeretetet kapnak a tanároktól. A pedagógusoknak be kell látniuk, hogy cigány tanítványaik többsége nem alkalmazkodhat hosszabb távon sikeresen a kettős nevelés kívánalmaihoz: nem lehet felnőtt és gyerek egyszerre, nem mindegyikük képes a család érzellemmel és indulattal telített légköréből és stílusából átváltani az oktatási intézmények felsőbb osztályainak racionális munkarendjébe.

A tanulmányi sikertelenség is megszégyenít, különösen olyan szélsőséges formákban mint az évismétlés. Ez a serdülőt, a kis felnőttet gyerekké fokozza vissza. A szégyent csak az csökkentheti, ha az iskola, a tanulás "nem olyan fontos". Mivel pedig a tanulás - a családhoz viszonyítva - csakugyan nem olyan fontos, a sikertelenség fokozza az iskolától való eltávolodást.

A társas légkör szerepe

A családi és iskolai nevelés tényleges és lehetséges konfliktusai megnehezítik a cigány gyerekek iskolai pályafutását. Ehhez járulhat hozzá az a légkör, amely a cigány tanulókat övezi. Egy budapesti kutatásunkban konkrét példákat gyűjtöttünk arról, hogy a gyerekek - túlnyomó többségük nem cigány - úgy érzik: a cigányokat társaik (esetenként tanáraik) gúnyolják, kiközösítik, lenézik (FORRAY, 1994). Pszichológiai, pedagógiai kultúránk alacsony szintjét mutatja, hogy a pedagógusok többsége nem ismeri azokat a fogalmakat, amelyekkel értékmentesen jelezhetik tanítványaik etnikai hovatartozását. Még a legbarátságosabbak is gyakran fogalmaznak így: "nálunk nem mondjuk senkire, hogy cigány", "végül is ők is emberek". A barátságosnak, toleránsnak szánt megnyilvánulásokban is a "cigány" szó sértést jelent, az elfogulatlanság és előítélet-mentesség bizonyítékává az válik, hogy a cigányokat egyáltalán embernek tekintik.

Az egyszerű műveletlenség mellett sajnos gyakran jelen van a leplezetlen vagy alig leplezett cigányellenesség (a szemérmes rasszizmus) is. Ilyen a cigányok kriminalizálása, azaz feltűnően gyakori emlegetésük bűnözéssel kapcsolatban. A cigányokat egyre kevésbé életmódjuk, életvitelük, különös szokásaik alapján azonosítják - és utasítják el -, hanem antropológiai jegyeik, elsősorban bőrszínük szerint. Ezt közismert fogalommal rasszizmusnak nevezzük. Napi tapasztalata a cigány gyerekeknek, hogy a mester nem veszi fel szakmát tanulni, mihelyt megpillantja sötét bőrét, a takarítónőnek személyesen jelentkező számára nincs munka, a szórakozni vágyónak a diszkóban nincs szabad asztal. És akkor még nem szóltunk a skinhead-jelenségről (ld. minderről Human Rights Watch/Helsinki jelentése, 1996). Mindez reménytelenné teszi az asszimilációt: életmódon, öltözködésen, magatartáson lehet változtatni, de az antropológiai jegyeken aligha. Az elutasítás, lenézés és fenyegetés légkörében élő fiataloktól aligha várható, hogy tanulmányaikra összpontosítsanak, tanulmányi sikereket érjenek el.

Egy további tényező is figyelmet érdemel. Az alacsony iskolázottságú cigány közösségek számára az iskolai sikeresség, például a középiskolai továbbtanulás azt a fenyegetést is jelenti, hogy a gyerek kiszakad a családból, a csoportból, a közösségből. Ezt az önmagában is bonyolult helyzetet nehezíti, hogy egyáltalán nem bizonyos, befogadja-e őket az a nagy-társadalom, amelyet családjuk "helyett" választanak. A helyzet hasonlít a századelő falusi parasztgyerekéhez: ha "nadrágos emberre" válik, elárulja eredeti közösségét. Még családját is gyanakvás övezi, mert "nadrágos embert" neveltek gyermekükből. Gyakran túlságosan nagy tehát a személyes (és családi) tétje a tanulmányi sikereknek, foglalkozási karriernek. Ez pedig nyilvánvalóan visszahat a tanulási motivációkra, a tanulmányi sikerességre is.

Az iskola mint társadalmi szervezet kiemeli a gyermeket a családból, a közösségből, attól teljesen idegen szerepeket oszt rá.

Ezt a cigány családok gyakran nem hajlandók elfogadni: az iskolát legfeljebb úgy értelmezik, mint a felnőttek munkahelyét. Elkerülhetetlen, gyakran szükséges és hasznos is a távollét a családtól, de az ember (különösen a gyerek) helye a családban és a közösségben van, legfontosabb szerepei a családtagi és a közösség tagjakénti szerepek. A "vonzó iskola" azért nem elegendő fejlesztési cél, mert az iskola vonzereje soha nem versenyezhet a családéval.

Az ellentétek rendkívül mélyek, és aligha oldhatók fel az iskola (rendszer) gyökeres átalakítása nélkül. (Erre viszont akárcsak Magyarországon, külföldön sincs nagy hajlandóság.) Mélységük és mozgósító erejük az identitásban van. Itt nemcsak a cigány identitásra gondolok, hanem a mindenkori társadalom identitására is, amely ugyanúgy aligha képzelhető el a cigány etnokulturális identitás mintájára, mint fordítva.

A cigányok közösségekben élnek - ha nukleáris családokról van szó esetükben, azt inkább csak a statisztika adatszükségletei diktálják. A mindennapi életben, ünnepeiken, szerencsében és szerencsétlenségben együtt vannak. Az egész közösség vigyáz a gyerekekre (habár szégyen lehet, ha a közvetlen család ezt nem tudja megoldani). A gyerekeknek meg kell tanulniuk nemcsak a szűk család, hanem az egész közösség iránti elkötelezettséget (a testvériség kötöttsége, ld. STEWART, 1994, vagy egy tökéletesen más cigány közösségben PÉLINÉ NYÁRI HILDA, 1996.). Ebben a közösségben sajátítják el mindazt, amit a felnőtteknek tudniuk kell: a férfi, a nő és a gyermek szerepét, mit jelent cigánynak lenni, azon belül mit jelent romungrónak, beásnak, oláh cigánynak lenni, a nyelvet, a hagyományos foglalkozási ágat, a környezethez való alkalmazkodás képességét, stb.

Ez a nevelés az oka annak, miért tartja a külvilág a cigány kisgyereket szociábilisnak, barátságosnak, önállóknak, kreatívknak, a kislányokat emellett háziasnak, a kislányokat viszont haverkodóknak,

fegyelmetlennek és agresszívnek. A család és a közösség legfontosabb értékeit testesítik meg már gyermekkorukban. Később azonban, a serdülőkorban a lányok visszahúzódnak, az iskoláról már nem akarnak tudni, a fiúkat pedig minden "vagánykodás" érdekli, csak a tanulás nem. Valójában ekkor már nem gyermekek, hanem a cigány közösségekben már kis felnőttnek számítanak: mindkét nem a legfontosabb későbbi szerepeire készül, az anya és az apa szerepére, a közösség továbbvitelére.

A gyermekek életpályáját ezek között a keretek között gondolják el a szülők: a gyerekek azt folytatják majd, amit a szülők, a közösség gyakorol. A közösség számára nagy jelentőségű, hogy megvédje önmagát a megszüntetésére irányuló - asszimilatorikus - nyomástól. Ennek fontos része, hogy gyermekeit nem engedi szabadjára. Az olyan szakmai pályafutások, amelyek a társadalmi mintát követik, azt jelentenék, hogy a közösségek legjobb tagjaikat veszítenék el. Véleményem szerint a cigány gyerekek (még inkább szülei) - amikor alulteljesítésükkel lényegében elutasítják a társadalom nagyszerepeivel való együttműködést, amikor nem fogadják el társadalmi esélyeik növekedését -, nem pusztán hátrányos helyzetük áldozatai, hanem a közösségi identitás védelmében okszerűen döntenek így. Nem állítom, hogy minden alulteljesítésben, iskolai inadaptációban tudatos megfontolás érvényesülne. Azt azonban feltételezem, hogy a fenti ellentétekben is megfogalmazódó különállásokban az etnikai kultúra asszimilációs nyomás elleni védelmezése is szerepet játszik.

Ehhez tartozik, hogy a cigányok állandóan érzékelik a velük szemben ellenséges közhangulatot, az ellenük irányuló előítéleteket. A "fehérek" világát gyakran mint a velük ellenséges világot értékelik.

A másik oldalt szemügyre véve megállapítható, hogy az oktatási rendszer többé-kevésbé felkészült arra, hogy megoldja a gyermekfejlődés során fellépő konfliktusokat. Többé-kevésbé

felkészült arra, hogy úrrá legyen a gyermeki fejlődés során fellépő "szokásos" zavarokon, problémákon, és hogy munkájába beépítse ezek megoldását. Nem készült azonban fel arra, hogy megoldja a cigány gyerekek "hiányzó" serdülőkorának problémáit: a hiány, a változó sorrend, a másképpen kialakuló harmónia megzavarja a tudomásul vételt és az előkészületet. A szinte feloldhatatlan feszültséget az iskola úgy próbálja kezelni, hogy a cigány kultúra eltérését "etnikai sajátosságként" értelmezi, és ezzel súlyát a születési, genetikus problémákra csökkenti. Ezzel látszólag egyszerre két problémát old meg: egyrészt azt sugallja, hogy a dolgot nem szabad komolyan venni, mert különben a nem cigány tanulókat is be kellene vonni a konfliktusok megoldásába. Másrészt a cigány tanulókkal szemben így racionalizálhatóan elnézőbb, a másságot jelmeznek, álruhának tulajdonítja. Ilyen módon nincs szükség felelősségérzetre, sem a tehetetlenség érzetére. Az hogy éppen cigányokkal történik mindez, az oktatási intézmény számára mentőövet jelent.

Az iskolának alig van szerepmódosító ereje, beállítódásait azonban osztályzatokban tudja kifejezni. Ezzel az eszközzel elkerüli a diszkrimináció felelősségét, azt a szemrehányást, hogy kétféle mércével mérne. A cigány család ezzel szemben azt várja az iskolától, hogy hatékonyan oktasson, de ne avatkozzék a gyermekek szocializációjába, azaz a családi-közösségi értékek, normák, célok, szerepek, technikák, stb. átvételébe. Mivel a két ellentétes elvárás csomag teljesítésére az oktatási rendszer nem képes, ezért a látens konfliktusok megoldását mindkét fél az alkalmi kompromisszumok és a taktikus eljárások síkján keresi.

Azokban a cigány közösségekben és csoportokban, amelyeknek nem kell már a mindennapi nyomorral szembesülniük, megjelentek a tanulás időtartama növekedésére irányuló igények. Ezt azonban nem szabad összetéveszteni az asszimilációs igényekkel. (Ezek szintén léteznek, azonban ennek a tanulmánynak nem tárgyai.) Nemzetközi tapasztalatok birtokában, gondolom, joggal

feltételezhető, hogy a cigányság többsége nem kívánja feladni életstílusának, életformájának fő vonásait, azonosságtudatát. Erre nemcsak a szociokulturális hátránya kényszeríti, hanem vállalt döntései is. Hogy a tanulás vállalása minél elterjedtebb legyen, egyúttal a cigányság elszigeteltsége is oldódjék. Ezekkel a csoportokkal az iskolának mint önálló entitásokkal kell foglalkoznia, tudomásul kell vennie és el kell fogadnia a szocializáció sajátosságait az életkor, a nem és a foglalkozásválasztás sajátosságait egyaránt.

A fentiekkel egyáltalán nem kívántam azt az benyomást kelteni, hogy tagadnám a társadalmi helyzet, a szocioökonómiai életviszonyok fontos vagy éppen döntő jelentőségét a tanulmányi eredményességben és a továbbtanulásban. Csupán azt akartam bizonyítani, hogy a szociális helyzetben bekövetkezett pozitív változásoktól nem várható automatikusan az iskolai adaptáció ugrásszerű javulása.

A különböző kultúrákkal szembeni tolerancia megnövekedése, és a cigányok életstílusának és az iskolával szembeni elvárásainak jobb ismerete segíthet abban, hogy a mindennapi konfliktusok ne öltsenek etnikai mezt, és az iskola a cigány közösségek számára ne "fehér ellenségként" jelenjen meg.

A másik megoldás - az asszimiláció - nehezen megy előre. Függetlenül attól, hogy az etnikai csoportok asszimilációját üdvözöljük vagy tiltakozunk ellene, be kell látnunk, hogy egyelőre - a cigányság vonatkozásában - lehetetlen. A hatvanas és a hetvenes években még lehetségesnek látszott a tömeges asszimiláció az ipari proletáriátusba való beolvadás útján. Bár ez már akkor is illuzórikus volt (STEWART, 1994), a lehetőségek a rendszerváltás után jelentősen csökkentek. A munkahelyi integráció lehetőségeit is felszámolta a gazdasági átalakulás, melynek során a munkahelyek ezrei szűntek meg, és a cigányok voltak az elsők, akik munkahelyeiket elvesztették. Ez a folyamat nyilván sok

egyéni asszimilációs elgondolást döntött romba. A cigányság előtt ennek következtében is aligha áll más út, mint önmagát minél teljesebb jogú kisebbségként elismertetni.

Ez a felismerés behatolt az oktatáspolitikába is. Az interkulturális nevelés elterjesztésére irányuló erőfeszítések remélhetőleg kinyitják az "iskolaüzem" masszív falait, így a cigány tanulók számára is valódi helyek kínálkoznak. A helyi megoldások kínálnak legtöbb lehetőséget: azok az iskolák, amelyek hasonló problémákkal küzdenek, és amelyek kényszerülnek arra, hogy a cigányság számára nehezen elviselhető programjaikat és módszereiket felváltsák a számukra is vonzó programokkal.

Amikor a cigányság és az iskola (oktatási intézmény) viszonyáról van szó, akkor rendszerint az általános iskolára (nemzetközileg az általában kötelező iskolára), legfeljebb az óvodára gondolunk - sok szempontból joggal. Az óvoda - közismerten - segít az iskolai adaptációban, a cigány gyerekek és a közoktatási rendszer közös bajai az iskola kötelező szintjein sűrűsödnek. Nyilvánvaló, hogyha a cigány gyerekek tömegei nem képesek a középfokú oktatásba szülő "belépőt" sem teljesíteni, akkor továbbhaladni csak igen keveseknek lesz lehetőségük.

A középiskola és cigány tanítványai kapcsolatát eddig nemigen vizsgálták. Esettanulmányaink (Forray-Hegedűs 1989) szerint a középiskolák teljesítményorientált és személyességet nélkülöző légköre hűti le a továbbtanuló cigány fiatalok kezdeti lelkesedését. Egyesek úgy érezték, hogy a középiskola meg akarja mutatni: "nálunk nem számít, ki cigány, ki nem, nálunk nem kap valaki bizonyítványt, csak azért, mert cigány". Feltételezhetően a fentiekben leírt érték-, norma- és szerepkonfliktusok a középiskolára már nem vonatkoztathatók. Eddig a szintig csak azok jutnak el, akik sikerrel vették az általános iskola akadályait. A saját szociálökológiai környezetükben sikeres cigány fiataloknak ismeretlen (esetenként barátságtalan) környezetbe kerülve újra

meg kell vívniok az elismerésükért vívott csatákat. Az általános iskolával már kialakult egy modus vivendi - az életstílusok kompromisszuma -, kialakultak azok a személyes, érzelmileg fűtött kapcsolatok, amelyek között a cigány fiatal már otthon érezte magát. A középiskola - az új és más követelményeket támaztó iskola - minden elsősnek nehéz. A cigány elsős számára a nehézségek sokszorozódnak, mert ezzel végképpen kiszakad környezetéből (még a nehezen elfogadott általános iskolai mikroközösségből is) és ráadásul hátrerevel együtt kell elfogadtatnia önmagát. Hogy ezeket a nehézségeket legyözze, ráadásul együtt haladjon a többiekkel, olyan indulási (szociálpszichológiai) hátrányt jelent, amelynek kompenzálására egyedül, segítség nélkül aligha képes.

Irodalom

- A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról** (1998) (Dr. Kaltenbach Jenő), Budapest
- Forray R. Katalin - Hegedűs T. András** (1986) "Magyar" iskola - cigány csoport. Gyermek két kultúra között. Ifjúsági Szemle, 2
- Forray R. Katalin - Hegedűs T. András** (1989) A cigány kultúra esélyei, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet
- Forray R. Katalin** (1994) A nemzetiségek és etnikai kisebbségek oktatási programjainak lehetőségei Kőbánya általános iskoláiban (készült a Kőbányai Önkormányzat Emberjogi és Kisebbségi Bizottsága megbízásából), Oktatókutató Intézet, Budapest
- Forray R. Katalin** (1993) A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása. Educatio, 2.
- Glatz Ferenc** szerk. (1999) A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- Havas Gábor - Kemény István - Kertesi Gábor** (1998) A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. Kritika, 3.
- Kemény István - Havas Gábor** (1996) Cigánynak lenni. Társadalmi riport (szerk: Andorka Rudolf, Kolosi Tamás, Vukovich György), Tárki - Századvég, Budapest pp. 352-380.
- Kemény István - Havas Gábor - Kertesi Gábor** (1994) Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról. (kézirat) MTA Szociológiai Intézete
- Kertesi Gábor** (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. Közgazdasági Szemle, 1. sz. pp. 30-65.
- Human Rights Watch/Helsinki** (1996) Jogfosztottan. Romák Magyarországon. Budapest, Magyar Helsinki Bizottság
- Kertesi Gábor - Kézdi Gábor** (1996) Cigány tanulók az általános iskolában. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlat. Educatio Füzetek 3.

- Kozma Tamás (1985)** Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. Budapest, Közgazdasági és Jogi
- Ladányi János - Szelényi Iván (1997)** Ki a cigány? Kritika, 12.
- Ladányi János - Szelényi Iván (1998):** Az etnikai besorolás objektivitásáról. Kritika, 3.
- Stewart, M. (1994)** Daltestvérek. Az oláh cigány identitás és közösség továbbélés a szocialista Magyarországon. Budapest, T-Twins

Válogatott bibliográfia a cigányságról
különös tekintettel az oktatásra
1990-2000

ÁBRAHÁM Árpád – KERTESI Gábor: A munkanélküliség regionális egyenlőtlenségei Magyarországon 1990 és 1995 között : A foglalkoztatottsági diszkrimináció és az emberi tőke váltakozó szerepe. Közgazdasági Szemle, 1996. 7-8. 653-681.p.

ACTON, Thomas A., 1994. Egység a különbségben. Cigány Néprajzi Tanulmányok 2. szerk.: Bódi Zsuzsanna. 89-98 Budapest: Magyar Néprajzi Társaság.

ALBERT József – LEVELEKI Magdolna: Falusi romák egy ipari város vonzáskörzetében. Esély, 1998. 5. 43-52.p.

AMBRUS Péter: Cigányság és iskola. Iskolakultúra, 1994. 8. 10-13.p.

ANGSTER László: Kell-e cigány iskola? A Gandhi Alapítványról. Beszélő, 1993. 6. 18-19.p.

BALÁZS Gusztáv: 1995. A nagyecsed-i oláh cigányok táncgyománnyai. In: Cigány Néprajzi Tanulmányok 3. Szerk.: Bódis Zsuzsanna. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság

BALÁZSI Károly: Csenyétei évtized. Köznevelés, 1999. 15. 4-5.p.

BALOGH Ödön: Cigányok a Kiskunságon. Kiskunfélegyháza : Kiskunfélegyháza Város Önkormányzata, 1997. 242 p.

BANA József – PERGER Gyula (szerk.): Pillanatképek a romák múltjából. Győr, 1998. 147 p. (Romológiai Kutatóintézet közleményei ; 1.)

BÁNYICZKI Lászlóné: Cigány népfőiskola Miskolcon. Fókusz, 1991. 5. 15-16.p.

Bari Károly, 1990. Az erdő anyja. Cigány mesék, hagyományok. Budapest: Gondolat.

BARI Károly (szerk.): Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról. Gödöllő : Petőfi Sándor Művelődési Központ, 1998. 124 p.

BARTHLEMY, André: Cigányország útjain. Abaliget : Lámpás, 1992. 191p.

BÉNI Gabriella: Phare-program a halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatására. Új Pedagógiai Szemle, 2000. 1. 82-84.p.

BEREY Katalin – HORVÁTH Ágota: Esély nélkül. Bp. : Vita, 1990. 98 p. 9 t. (Műhelysorozat ; 10.)

BERNÁTH Gábor: Kisegítő cigányiskola, cigányosztály : A romák elkülönítése az oktatásban. Mozgó Világ, 1998. 1. 87-91.p.

BLAHA Márta: Nemzetközi konferencia Pécsen. Hogyan tovább az oktatásban? Amaro Drom, 1993. 1. 4-8.p.

BLAHA Márta: Phralipe Szabadegyetem. Amaro Drom, 1991. 11. 7-9.p.

Bódi Zsuzsanna, 1993. A vándor cigányok táplálkozási szokásai és a változások tendenciái. In: Cigány Néprajzi Tanulmányok 1. szerk.: Barna Gábor (Bódi Zsuzsanna közreműködésével). 49-56. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság.

BÓDI Zsuzsanna: Cigány népismeret. Kaposvár : Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, 1997. 168 p.

BODNÁRNÉ KISS Katalin: 7-8. osztályos cigány tanulók identitás-szerveződésének és énkép-alakulásának sajátosságai. Educatio, 1999. 2. 393-397.p.

BOGDÁN Béla: A cigány kisebbség rendszerváltás utáni helyzete a változások tükrében. Regio, 1993. 1. 115-120.p.

BOGDÁN János: A cigány oktatásfejlesztési programról. Iskolakultúra, 1996. 4. 116-126.p.

BONIFERT Márta: Az árral szemben is úsznak : Romaprogramok a Soros Alapítvány támogatásával. Mentor, 2000. 3. 8-9.p.

BÓRA Ferenc: Humán értékek a cigányság hátrányainak leküzdésére. Módszertani Közlemények, 1998. 4. 147-150.p.

BÓRA Ferenc: Roma tanulók az alsó tagozatban. Tanító, 1998. 1. 10-11.p.

BURAI Pál József: Oktatásszervezés roma területen. Köznevelés, 1996. 5. 15.p.

CIGÁNYKÉRDÉS a 20. század végi Magyarországon. Regio, 1993. 1. 84-100.p.

A CIGÁNYOK számának és demográfiai helyzetének alakulása Baranya megyében : Tanulmánygyűjtemény. Pécs : JPTE, 1989 [1990]. III, 353 p.

CIGÁNYSÁG és politika itt és most. Az összeállítást a Roma Sajtóközpont készítette. Kritika, 1996. 10. 36-39.p.

CSALOG Zsolt: A cigányság a magyar munkaerőpiacon. Szociológiai Szemle, 1993. 1. 29-33.p.

CSALOG Zsolt: A cigányság a magyar társadalomban – tegnap és ma. Phralipe, 1990. 1. 8-9.p.

CSALOG Zsolt: A magyar-cigány együttélés múltja és jelene. Phralipe, 1991. 8. 15-18.p.

CSEPELI György – NEMÉNYI Mária: A toleranciára nevelés esélyei az iskolában és az iskolán kívüli intézményekben. Educatio, 1999. 2. 259-268.p.

CSEPELI György – ÖRKÉNY Antal – SZÉKELYI Mária (szerk.): Kisebbségpszichológia : Szöveggyűjtemény egyetemi és főiskolai hallgatók számára. Bp. : ELTE Kisebbségpszichológiai Tanszék, 1997. 330 p. (Minoritas könyvek ; 4.)

CSEPELI György – ÖRKÉNY Antal – SZÉKELYI Mária: Hogyan lesz az ember cigány? Kritika, 1999. 3. 30-31.p.

CSILLEI Béla – KERÉKGYÁRTÓ T. István: Kísérlet és modell : A szolnoki "Roma Esély" szakiskolai programról. Új Pedagógiai Szemle, 1998. 7-8. 81-90.p.

CSILLEI Béla: A "másságról" az általános iskolában. Új Katedra, 1995/96 szeptember. 4.p.

CSILLEI Béla: A másság megismerésének türelmes útja. Új Katedra, 1995/96 április. 9.p.

CSILLEI Béla: Értékvizsgálat egy szolnoki alapítványi szakiskolában. Educatio, 1999. 2. 397-401.p.

CSILLEI Béla: Iskolakísérlet Tiszabón : Cigánygyerekek esélyközelben. Új Katedra, 1992. 6. 8-9.p.

CSILLEI Béla: NAT-tal vagy anélkül? : Pedagógus-konferencia a cigány oktatási programról. Új Katedra, 1996. február. 1-3.p.

CSILLEI Béla: Társadalmi kohézió : Tanulmányok a halmozottan hátrányos helyzetű cigány és nem cigány fiatalok oktatásáról, társadalmi beilleszkedésük elősegítéséről, az esélyeik javításának lehetőségéről. Szolnok ; [Bp.] : Oktatási Minisztérium, 1998. 71 p.

CSIPKA Rozália: A magyarországi kisebbségek azonosságtudata a pályázatok tükrében. Regio, 1992. 4. 164-167.p.

CSONGOR Anna – SZUHAY PÉTER: Cigány kultúra, cigánykutatások. Buksz, 1992. 2. 235-245.p.

CSONGOR Anna: Cigány gyerekek iskolái különös tekintettel a telepi gyerekekre.
In: Cigánylét. szerk. Utasi Ágnes, Mészáros Ágnes. Bp. : MTA Politikai Tudományok Intézete, 1991. 179-200.p.

CSONGOR Anna: Kisebbségek periférián. Educatio, 1993. 2. 284-286.p.

CSONGOR Anna: Szegregáció az általános iskolában : Cigány osztályok Magyarországon. Bp. : Oktatókutató Intézet, 1991. 42 p. (Kutatás közben ; 152.)

DEMETER ZAYZON Mária (szerk.): Kisebbségek Magyarországon 1999. Bp. : Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, 1999. 277 p.

DEMETER ZAYZON Mária (szerk.): Másság – azonosság :
Kisebbségismereti előadások Kőbányán. 1. köt. Bp. : Kőbányai Önkormányzat,
1994. 152 p.

DEMETER ZAYZON Mária: "Egy igaz történet, részletekben..." : Cigány-
magyar kapcsolatok határon innen és túl. Bp. : Kőbányai Önkormányzat,
1994. 245 p.

DEMETER ZAYZON Mária: A budapesti népesség nemzetiségi, etnikai
arculata : Honos népcsoportok és bevándorlók. Bp. : [szerző], 1994. 192 p.

DERDÁK Tibor – VARGA Aranka: Az iskola nyelvezete – idegen nyelv.
Regio, 1996. 2. 150-175.p.

DIÓSI Ágnes: A cigány családsegítés kérdőjelei. Esély, 1992. 2. 81-86.p.

DIÓSI Ágnes: Cigány sorsváltozatok, élettörténetek. Esély, 1991. 6. 72-78.p.

DIÓSI Ágnes: Evickélő családok. Phralipe, 1990. 2. 20-24.p.

DIÓSI Ágnes: Roma gyerekek az általános iskolában. Kritika, 1997. 7. 21-
23.p.

DIÓSI Ágnes: Szűz Mária zsebkendője. Bp. : Kozmosz, 1990. 178 p. 16 t.
(Az én világom)

DIÓSI György: Gondolatok egy lehetséges cigány iskola modelljéhez.
Phralipe, 1991. 9.
3-6.p.

DIÓSI György: Honnan nézve? Értelmi fogyatékosok-e a cigány gyerekek?
Phralipe, 1990. 3. 24-28.p.

DIÓSI György: Mi történik a kerepestarcsai cigányokkal? Esély, 1990. 2. 51-
57.p.

DIÓSI Pál: A magyar fiatalok külföldi tanulási és munkavállalási szándékai,
illetve tapasztalatai. Esély, 1998. 2. 57-65.p.

DONCSEV Toso: Legújabb változások a magyarországi kisebbségek
helyzetében. Kisebbségkutatás, 1999. 2. 156-167.p.

ERŐS Ferenc (szerk.): Azonosság és különbözőség : Tanulmányok az identitásról és az előítéletről. Bp. : Scientia Humana Társulás, 1996. 200 p.

ERŐS Ferenc, 1993. Pszichológiai szempontok és problémák a magyarországi cigányság helyzetére vonatkozó kutatásokban. In: Erős Ferenc: A válság szociálpszichológiája. Budapest: T –Twins. 126-146.

FÁBIÁN Zoltán: Társadalmi változások, szegénység és társadalmi jövedelmek rétegelosztása. Bp. : TÁRKI, 1995. 35 p.

FARKAS Endre (összeáll. és szerk.): Gyerekcigány : Pedagógiai tanulmányok. Bp. : Inter-es, 1994. 204 p. 2 t.

FARKAS Péter - JAKAB János: A cigány fiatalok szakképzése. Iskolakultúra, 1995. 24. 54-60.p.

FARKAS Péter: A hátrányos helyzetű fiatalok szakképzése Magyarországon. PHARE Hírlevél, [1996]. 1. 1-3.p.

FARKAS Péter: A hátrányos helyzetű fiatalok szakmai képzésének jogszabályi feltételei. In: Hátrányos helyzetű fiatalok : Projekt. szerk. Papp Ágnes et al. Bp. : Munkaügyi Minisztérium, 1998. 18-35.p. (Phare Foglalkoztatás és szociális fejlesztési program)

FARKAS Péter: A leszakadó rétegek oktatása. Educatio, 1996. 1. 50-59.p.

FARKAS Péter: Eredmények és nyitott kérdések a hátrányos helyzetű fiatalok szakképzésében. In: Hátrányos helyzetű fiatalok szakképzése Magyarországon és Németországban. Berlin : Szövetségi Szakképzési Intézet, 1995. 10-14.p.

FARKAS Péter: Iskolaszervezet és szakképzés az ezredfordulón. Educatio, 1996. 2. 239-247.p.

FARKAS Péter: Leszakadó csoportok. Educatio, 1998. 1. 33-49.p.

FÁTYOL Mihály, az Országos Cigány Önkormányzat oktatási kabinetjének vezetője. [riporter] Gyorgyevics Zsuzsa. Educatio, 1999. 2. 339-347.p.

FEHÉRVÁRI Anikó – GYÖRGYI Zoltán – LISKÓ Ilona – TÓT Éva: A hátrányos helyzetű tanulók szakképzése. szerk. Papp Ágnes. Bp. : Munkaügyi Minisztérium, 1997. 236 p. (Phare Foglalkoztatási és szociális fejlesztési program)

FEHÉRVÁRI Anikó: A szakmatanulás esélyei. *Educatio*, 1999. 2. 401-406.p.

FORRAY R. Katalin: Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. *Educatio*, 1999. 2. 223-234.p.

FORRAY R. Katalin – CSERTI Csapó Tibor: A cigány kisebbség iskolai oktatásának helyzete a Dombóvári Kistérségben. *Iskolakultúra*, 1998. 12. 37-44.p.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: A cigány etnikum újjászületőben : Tanulmány a családról és az iskoláról. Bp. : Akad. K., 1990. 135 p. (Közoktatási kutatások)

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: Cigány gyerekek szocializációja : Család és iskola. Bp. : Aula, 1998. 391 p.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: Cigánygyermek háromhetes tábora 1990-ben : Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 12. 72-81.p.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: Egy kultúrantropológiai kísérlet. *Iskolakultúra*, 1992. 11-12. 94-103.p.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: Két tanulmány a cigány gyermekekről. Bp. : Akad. K., 1991. 164 p. (Közoktatási kutatások)

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: Nincs kisebbségi oktatásügy hazánkban. *Info-Társadalomtudomány*, 1991. 18. 39-42.p.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. *Iskolakultúra*, 1995. 24. 7-19.p.

- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András:** Schulpolitik und nationale Minderheiten in Ungarn. *Educatio*, 1993. 2. 245-252.p.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András:** Támogatás és integráció : Oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskolázásához. Bp. : Oktatókutató Intézet, 1991. 28 p. (Kutatás közben ; 160.)
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András:** Többféle kultúrára támaszkodó nevelés. *Köznevelés*, 1990. 2. 4-5.p.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András:** Útban a középfok felé. In: *Cigánylét. szerk. Utasi Ágnes, Mészáros Ágnes. Bp. : MTA Politikai Tudományok Intézete, 1991. 201-228.p.*
- FORRAY R. Katalin – HÍVES Tamás:** Cigány kisebbségi önkormányzatok és cigány kisebbségi oktatási programok. *Educatio*, 1999. 2. 377-380.p.
- FORRAY R. Katalin (szerk.):** Publikációk a cigányság oktatásáról. Bp. : Oktatókutató Intézet, 1995. 71 p. (Kutatás közben ; 208.)
- FORRAY R. Katalin:** A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*, 1998. 1. 3-15.p.
- FORRAY R. Katalin:** A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása. *Educatio*, 1993. 2. 221-234.p.
- FORRAY R. Katalin:** Az iskola és a cigány család ellentétei (Hipotetikus modell). *Kritika*, 1997. 7. 16-19.p.
- FORRAY R. Katalin:** Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, 1998. 8. 3-13.p.
- FORRAY R. Katalin:** Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. *Valóság*, 1997. 12. 86-98.p.
- FORRAY R. Katalin:** Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*, 1998. 1. 50-66.p.

- FRASER, Sir Angus:** A cigányok. Bp. : Osiris, 1996. 336 p.
- GERŐ Zsuzsa – CSANÁDI Gábor – LADÁNYI János:** A „megszüntetve megőrzött” gyógyó : A kiegészítő iskola egy nyomonkövetéses vizsgálat tükrében. Kritika, 1996. 7. 8-12.p.
- GÉMES Balázs,** szerk.: é.n. (1998.) Pillanatképek a romák múltjáról. Szekszárd: Romológiai Kutatóintézet.
- GHEORGHE, Nicolae-Acton,-Thomas,** 1996. A multikultúralitás problémái: Kisebbségi, etnikai, nemzetiségi és emberi jogok. Replika (23-24): 207-218.
- GIRÁN János – KARDOS Lajos:** A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének háttere. Iskolakultúra, 10. [melléklet] 31 p.
- GIRÁN János – KARDOS Lajos:** Iskolapélda. Kritika, 1999. 7. 24-27.p.
- GLATZ Ferenc:** A romakérdésről (Kérdések, kételyek, javaslatok). Ezredforduló, 1998. 3. 15-16.p.
- GORDOS Ágnes:** Az általános iskolában tanuló gyermekek iskolával kapcsolatos attitűdjei. Educatio, 1999. 2. 384-388.p.
- GÖRÖG Veronika,** 1994. A cigány folklór. In: Cigány Néprajzi Tanulmányok 2. Szerk.: Bódi Zsuzsanna. 122-147. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság.
- GÖRÖG Veronika,** 1993. A megvetés természetrajza. In: Cigány Néprajzi Tanulmányok 1. szerk.: Barna Gábor (Bódi Zsuzsanna közreműködésével). 29-37. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság.
- GÜRTLER Csabáné:** Útmutató a szakképzési intézmények számára a cigány tanulók szakképzésben való megtartásának módszereire és feltételeire. Bp. : Munkaügyi Minisztérium, 1997. 72 p.

GRÓNMEYER, REIMER-RAKELMANN, GEORGIA A., 1996. A romák útja a posztmodern világba. In.: Kommentárok és viták- Európa nomádjai. Válogatta: Prónai Csaba. Magyar Lettre Internationale (21): 65-67.

GYENEI Márta: A létminimum alatt – Jajhalom. 1-2. r. Statisztikai Szemle, 1993. 1. 16-31. és 1993. 2. 130-145.p.

GYENEI Márta: Anómia és elidegenedés a cigányságnál. Társadalom és Gazdaság, 1997. 2. 158-181.p.

GYERGYÓI Sándor: Kirekesztéstől a beilleszkedésig. 1-2. köt. Debrecen ; Bp. : Mozaik, 1990. 2 db (691 p.)

HÁGA Antónia – KISS Gyula: "Polgárosodott" cigányság nélkül nincs polgári Magyarország. Phralipe, 1991. 1. 3-6.p.

HÁGA Antónia – RÉVÉSZ Sándor: A cigányság a kormányprogramban. Phralipe, 1990. 11-12. 23-26.p.

HAJDÚ László: Cigány kisebbségi önkormányzatok működése Jász-Nagykun-Szolnok megyében. Magyar Közigazgatás, 1998. 9. 554-561.p.

HALMAINÉ FEHÉR Margit: Metszéspontok : Borsod-Abaúj-Zemplén megye alapfokú intézményhálózatának helyzete. Miskolc : Észak-magyarországi Tankerületi Oktatásügyi Központ : Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Önkormányzat, 1995. 79 p.

HARSÁNYI Eszter – RADÓ Péter: Cigány tanulók a magyar iskolákban. Educatio, 1997. 1. 48-59.p.

HAMBERGER Judit, 1996. A cehországi romák helyzete. Regio 7 (2): 57-81.

HAVAS Gábor – KEMÉNY István – KERTESI Gábor: A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. Kritika, 1998. 3. 31-33.p.

HAVAS Gábor, 1989. A cigány közösségek történeti típusairól. Kultúra és Közösség. (4): 3-17.

HAVAS Gábor – KEMÉNY István: A magyarországi romákról. Szociológiai Szemle, 1995. 3. 3-20.p.

HEGEDŰS T. András: Kisebbségi nő család és társadalom között : Az iskola szerepe a cigány társadalmi csoportokban. Educatio, 1996. 3. 441-452.p.

HEGEDŰS T. András (szerk.): Középfokú képzés szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok számára : Zárótanulmány .Bp. : MKM Phare Programiroda, 1998. 75 p. (Az oktatás és a gazdaság kapcsolatainak erősítése : 4. alprogram).

HEGEDŰS T. András: Motiválhatók-e a cigány gyerekek : Társadalomlélektani és neveléslélektani vázlat. Educatio, 1993. 2. 211-220.p.

HERCZEG Béla – OSZTOJKÁN Béla (szerk.): Phralipe Roma Érdekvédelmi Szabadegyetem. Bp. : Phralipe Függetelen Cigány Szervezet : Phralipe Cigány Művészeti Alapítvány, 1997. 158 p. (Phralipe könyv)

HEVESI József: Kisebbségi önkormányzatok Békés megyei működésének tapasztalatai 1994-1998. Magyar Közigazgatás, 1999. 5. 264-273.p.

HOÓZ István: A társadalmi folyamatok és a cigánynépeség. In: Cigánylét. szerk. Utasi Ágnes, Mészáros Ágnes. Bp. : MTA Politikai Tudományok Intézete, 1991. 54-77.p.

HORN Gábor: A cigány gyerekek oktatásának fejlesztése : (A Soros Alapítvány javaslatai). Iskolakultúra, 1995. 24. 76-82.p.

HORVÁTH Ágota – PIK Katalin – TARDOS Katalin: Szociálpolitikai rendszerváltás : Szociális segélyezettek és munkanélküliek Somogy megyében. Bp. : MTA Szociológiai Intézet, 1992. 176 p. (Szociálpolitikai értesítő ; 1992/1)

IMRE Anna: Cigány tanulók a szakmunkásképző iskolákban. Educatio, 1999. 2. 286-296.p.

IMREI István: A tiszabői Freinet-műhelyről. Iskolakultúra, 1998. 12. 95-101.p.

JAKAB Istvánné: Az istvándi cigánytanulók környezetének vizsgálata a deviáns viselkedési formákkal összefüggésben. Iskolai Szemle, 1990. 2. 30-42.p.

JÓZSA Márta: A romákról való beszéd. Beszélő, 1998. 7-8. 101-104.p.

JUROVÁ Anna, 1996. Cigányo –Romák Szlovákiában 1945 után. Regio 7 (2): 35-56

KALLA Éva – SOPRONI Ágnes: "Írjátok le sóhajtásomat!" : Milyen lehet cigánynak lenni. (Interjúk). Bp. Magvető, 1997. 303 p.

KALTENBACH Jenő: A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról. Bp., 1998. 54, 12 p.

KARSAI Ervin: A cigányság nyelve és kultúrája. Kelet-magyarországi Pedagógiai Szemle, 1995. 3. 17-30.p.

KARSAI Józsefné: "A cigányok holnapjáért, a holnap cigányaiért" : Pedagógiai program cigány gyermekek nevelésére. Phralipe, 1991. 10. 3-8.p.

KARSAI László: A cigánykérdés Magyarországon, 1919-1945 : Út a cigány holocausthoz. Bp. : Cserépfalvi, 1992. 197 p. (Scientia Hungariae)

KEMÉNY István (összeáll.): A cigányok Magyarországon. ["A roma népesség helyzete" címmel 1997. november 19-én rendezett konferencia előadásai] Bp. : MTA, 1999. 270 p. (Magyarország az ezredfordulón)

KEMÉNY István (szerk.): A magyarországi romák. Bp. : Útmutató K., 2000. 128 p. (Változó világ ; 31.)

KEMÉNY István, SZUHAY Péter et al.: A legnagyobb kisebbség : Tanulmányok a cigányokról. Magyar Tudomány, 1997. 6. 641-749.p.

KEMÉNY István: A magyarországi cigányság szerkezete a nyelvi változások tükrében. Regio, 1999. 1. 3-15.p.

KEMÉNY István: 1995. Roma gyerekek az iskolában., roma felnőttek a munkaerőpiacon. A falu 10 (4):47-56.

KEMÉNY István: 1997. A magyarországi roma (cigány) népességről. Magyar Tudomány CIV., új folyam XLII. (6): 644-655.

KEMÉNY István: A romák és az iskola. Educatio, 1996. 1. 71-83.p.

KEMÉNY István: Néhány javaslat a cigányok (romák) ügyében. In: Szociológia emberközelben. szerk. Hanák Katalin és Neményi Mária. Bp. : Új Mandátum, 1998. 67-79.p. (Nagyítás. Szociológiai könyvek ; 14.)

KENDE Ágnes: Romológia a felsőoktatásban. Iskolakultúra, 1998. 12. 30-36.p.

KERESZTY Zsuzsa – PÓLYA Zoltán (szerk.) : Csenyété : Antológia. Csenyété ; Bp. ; Szombathely : Bár, 1998. 359 p. (Bár könyvek)

KERTESI Gábor - KÉZDI Gábor: Cigány népesség Magyarországon : Dokumentáció és adattár. Bp. : Socio-Typo, 1998. 467 p. 10 t.

KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor – LISKÓ Ilona: Cigányok és iskola. Bp. : Educatio, 1996. 114 p. (Educatio füzetek ; 3.)

KERTESI Gábor: A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984-1994 között : Munkatörténeti elemzés. Közgazdasági Szemle, 2000. 5. 406-443.p.

KERTESI Gábor: 1994. Cigányok a munkaerőpiacon. Közgazdasági Szemle 41 (11): 991-1023.

KERTESI Gábor: 1996. Megaláztatottak és megszorítottak. Esély (3): 48-61.

KERTESI Gábor: Az empirikus cigánykutatók lehet ségér l. Replika, 1998. 29. 201-222.p.

KERTESI Gábor: Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után (Tények és terápiai). Esély, 1995. 4. 19-63.p.

KERTESI Gábor: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. Közgazdasági Szemle, 1995. 1. 30-65.p.

KERTESI Gábor: Két cigányvizsgálat (Kritikai elemzés). Szociológiai Szemle, 1996. 1. 75-112.p.

KOCSIS Károly – KOVÁCS Zoltán: A cigány népesség társadalomföldrajza. Ezredforduló, 1998. 3. 17-20.p.

KOCSIS Károly – KOVÁCS Zoltán: A cigányság helye az Alföld társadalmában. Alföldi társadalom, 2. 1991. 5-19.p.

KOCSIS Károly – KOVÁCS Zoltán: A magyarországi cigánynépesség társadalomföldrajza. In: Cigánylét. szerk. Utasi Ágnes, Mészáros Ágnes. Bp. : MTA Politikai Tudományok Intézete, 1991. 78-105.p.

KOLLÁR József – LÁZÁR Tibor: A jázsági cigányok. Regio, 1993. 1. 102-114.p.

KOMORÓCZY Géza, 1989. Kisebbségekből álló társadalom-elnöki megnyitó a Nyilvánosság Klub „Zsidók, cigányok, előítéletek” címmel rendezett vitáján 1989. június 3-án. Holmi 1 (2): 149-153., utánközlés: Komoróczy Géza, 1995. Bezárkózás a nemzeti hagyományba. 360-365. Budapest: Osiris- Századvég.

KOTNYEK István: Cigánygyerekek oktatására irányuló törekvések Magyarországon. Gyermekek- és Ifjúságvédelem, 1991. 2. 27-33.p.

KOVALCSIK Katalin, 1993. A beás cigányok népzenei hagyományai. In: Cigány Néprajzi Tanulmányok 1. Szerk.: Barna Gábor (Bódi Zsuzsanna közreműködésével). 231-244. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság.

KOVALCSIK Katalin, 1998. „Ami a dalban van az a cigány beszéd.” Egy erdélyi oláh-cigány közösség nyelvi ideológiája. In: Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról. Szerk.: Bari Károly. 31-35. Gödöllő: Petőfi Sándor Művelődési Központ.

KOVÁCS István: Az európai cigányság integrációjának utópisztikus terve. Magyar Szemle, 1998. 9-10. 63-67.p.

KOVÁTS, Martin, 1996. A jó, a rossz és a csúf-a romapolitika három arca. Eszmélet (32): 132-153; utánközlés: 1997. Phralipe 8 (1-2): 23-33.

KOVÁTS, Martin, 1997. Etnikai megjelölés és szemétdomb politika (tudományos észrevételek a görögországi cigányságról) Cigányfűró 4 (4): 3-7.

KÖLLŐ János: A magyar munkanélküliség nemzetközi összehasonlítása és növekedésének forrásai. Info-Társadalomtudomány, 1992. 23. 7-14.p.

LADÁNYI János – SZELENYI Iván: Az etnikai besorolás objektivitásáról. Kritika, 1998. 3. 33-35.p.

LADÁNYI János – SZELENYI Iván: Ki a cigány? Kritika, 1997. 12. 3-6.p.

LADÁNYI János, 1989. A lakásrendszer változásai és a cigány népesség térbeni elhelyezkedésének átalakulása Budapesten. Valóság 32 (8): 73-89.

LADÁNYI János: A miskolci gettóügy. Valóság, 1991. 4. 45-54.p.

LADÁNYI János- SZELENYI Iván, 1997. Szuburbanizáció és gettósodás. szociális, etnikai és térszerkezeti változások az ezredforduló Magyarországon és Budapestjén. Kritika (7): 4-12.

LADÁNYI János: Romák Közép-Kelet-Európában. Társadalmi Szemle, 1996. 4. 27-41.p.

LAKATOS Béla: A cigány lakosság oktatási mutatói a határmenti kistelepüléseken. Educatio, 1999. 2. 380-383.p.

LAKI László: A kétharmados társadalom. Bp. : MTA Politikai Tudományok Intézete, 1991. 76 p.

LÁZÁR Guy – LENDVAY Judit – ÖRKÉNY Antal – SZABÓ Ildikó: Többség – kisebbség : Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből. Bp. : Osiris : MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, 1996. 235 p.

LÁZÁR Guy: A kisebbségek szerepe a nemzeti identitás kialakulásában. Regio, 1995. 1-2. 28-62.p.

LÁZÁR Guy: A kisebbségek szerepe a nemzeti identitás kialakulásában. Regio, 6 (1-2.) 28-63.p.

LENCSEŠ Tamásné: Cigánygyermek fejlesztése. Óvodai Nevelés, 1990. 10. 344-346.p.

LESZNYÁK Márta – CZACHESZ Erzsébet: Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. Valóság, 1995. 11. 96-106.p.

LISKÓ Iona: A cigány gyerekek szakképzésének támogatása. In: Cigányok és iskola. Bp. : Educatio, 1996. 101-106.p. (Educatio füzetek ; 3.)

LISKÓ Iona: A speciális szakiskolák helyzete. In: Hátrányos helyzetű fiatalok szakképzése Magyarországon és Németországban. Berlin : Szövetségi Szakképzési Intézet, 1995. 15-22.p.

LISKÓ Iona: Akik a statisztikából kimaradnak. Educatio, 1995. 2. 223-234.p.

LISKÓ Iona: Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. Educatio, 1997. 1. 60-73.p.

MENYHÉRT Ildikó: Cigány tanulók nevelése-oktatása a Nemzeti Alaptanterv megvalósításának tükrében. Módszertani Lapok: alsó tagozat, 1997. 2. 20-22.p.

MENYHÉRT Ildikó: Fiú foci – roma tánc : Alakulóban a cigány kisebbségi oktatás. Educatio, 1999. 2. 312-319.p.

MÉSZÁROS Árpád – FÓTI János: A cigány népesség jellemzői Magyarországon. Statisztikai Szemle, 1996. 11. 908-929.p.

MEZEY Barna: Előítélet. Új Szemle, 1990. 1-2. 78-85.p.

MEZEY Barna: 1994. A magyarországi cigányság történelméről és történetírásról. Phralipe 5 (10): 8-12

MEZEY Barna- Pomogyi László- Tauber István, 1986. A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban. 1422- 1985. Budapest: Kossuth.

- MIKSA Lajos:** Cigány oktatási program 2006-ig . Köznevelés, 1997. 3. 14.p.
- MOLNÁR Anna – PETRI Anita (szerk.):** Tájékoztató füzet a kisebbségi oktatásügyről. Bp. : Expanzió Humán Tanácsadó, 1997. 82 p.
- MOLNÁR Attila:** Cigány(kodás)ok az oktatásban, avagy a másság vasgyűrűje. Művelődés, 2000. 2. 25-27.p.
- MOLNÁR Attila:** Felzárkóztató program egy új módszer segítségével. Iskolakultúra, 1999. 6-7. 171-173.p.
- MURÁNYI István:** Tizenévesek előítéletessége Sopronban és Salgótarjánban. Esély, 1999. 5. 35-55.p.
- NAGYNÉ VOLOPICH Mária:** Bemutatkozik az Alapítványi Munkaiskola. Iskolakultúra, 1996. 1. 101-104.p.
- NÉMETH Ilona (szerk.):** Tanári kézikönyv a cigányfiatalok szocializációjáról. Bp. : Nemzeti Szakképzési Intézet, 1994. 157 p.
- NEMÉNYI Mária,** 1998. Cigány anyák az egészségügyben. Budapest: Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal.
- NOVÁK Gábor:** Esélyteremtés halmozottan hátrányos helyzetűeknek. Köznevelés, 1999. 19. 3.p.
- NOVÁK Gábor:** Vita a cigányoktatásról. Köznevelés, 1995. 34. 5.p.
- Okely, Judit,** 1996. A cigány nők. Cigány fűró 3 (1): 4-7.
- OPPELT Józsefné:** A cigány gyermekek nevelésének-oktatásának helyzete. Művelődésügyünk, 1990. 8. 4-8.p.
- ORMÁNDI János – SZABÓ Istvánné:** Etnikai oktatás és nevelés egy vizsgálat tükrében. Fejlesztő Pedagógia, 1998. 4-5. 70-76.p.
- OSZTOJKÁN Béla:** Cigányság, el ítéletek, önszervez dés. Eszmélet, 1990. 6. 112-120.p.

PÁDÁR László: Identitás és integráció. [összeáll.] Lilik Ferencné. Hogyan Tovább, 1993. 5. 12-13.p.

PARÓCZAYNÉ KORÁNYI Margit (szerk.): A hátrányos helyzetű fiatalok szakképzéséért : Tanulmánykötet. Bp. : Nemzeti Szakképzési Intézet, 1999.113 p.

PATAKI Ferenc: Előítélet, idegengyűlölet, tolerancia – szociológiai szempontból. Info-Társadalomtudomány, 1993. 25. 37-46.p.

PIASERE,Leonardo: A ciganológusok szerelmei : Válogatott tanulmányok. szerk. Prónai Csaba. Bp. ELTE BTK, 1997. 189 p. (Kulturális antropológiai cigánytanulmányok ; 2.)

PIK Katalin: Roma gyerekek és a speciális iskolák a NAT indulásának évében. Educatio, 1999. 2. 297-311.p.

PÓCZIK Szilveszter, 1997. Egy kisebbség végzete. Valóság 40 (8): 77-93.

POLÓNYI István: A kisebbségi, etnikai kiegészítő finanszírozás elemei. In: Tájékoztató füzet a kisebbségi oktatásügyről. szerk. Molnár Anna, Petri Anita. Bp. : Expanzió Humán Tanácsadó, 1997. 27-33.p.

POMOGYI László: Cigánykérdés és cigányügyi igazgatás a polgári Magyarországon. Bp. : Osiris-Századvég, 1995. 298 p. (Jogtörténeti értekezések)

PONGRÁCZ Tiborné – S. MOLNÁR Edit: Kik is azok a "sokgyermekcsek"? Szociológiai Szemle, 1992. 2. 93-107.p.

POSTMA, Koos: A cigányokkal szembeni előítéletek alakulása Magyarországon. Regio, 1998. 1. 109-126.p.

PRÓNAI Csaba, 1997. A kulturális antropológiai cigánykutatások rövid története. Magyar Tudomány. CIV.,új folyam XLII (6): 729-740.

PRÓNAI Csaba (szerk.): Nyugat-Európa : Válogatás Bernard Formoso, Patrick Williams, Leonardo Piasere tanulmányaiból. Bp. : Új Mandátum, 2000. 502 p. (Cigányok Európában ; 1.)

PRÓNAI Csaba: Cigánykutatás és kulturális antropológia. Bp. ; Kaposvár : ELTE BTK : Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, 1995. (Kulturális antropológiai cigánytanulmányok ; 1.)

RÁCZ Gyöngyi (összeáll.): Cigány nevelés és kultúra. Bp. : Gulliver, 1991. 93 p.

RADÓ Péter: A cigányság oktatásának fejlesztése. Iskolakultúra, 1995. 24. 70-75.p.

RADÓ Péter: Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai koncepcionális keretek. Új Pedagógiai Szemle, 2000. 1. 33-48.p.

RADÓ Péter: A kisebbségi oktatás fejlesztése. Új Katedra, 1995. november [melléklet] 51 p.

RADÓ Péter: "Nem fejlesztünk, inkább az alapokat rakjuk le" : Beszélgetés a magyarországi kisebbségek oktatásáról. [riporter] Kronstein Gábor. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 6. 51-58.p.

RAICSNÉ Horváth Anikó – HAJDÚ István (szerk.): "Senkié vagyok – lehetnék mindenkié" : Tanulmányok a cigányságról, 1994-1996 Bács-Kiskun megye. Kecskemét : Bács-Kiskun megyei Önkormányzat , 1997. 144 p.

RAICSNÉ HORVÁTH Anikó – HODOVÁNYNÉ VARGA Györgyi: Cigány gyerekek előítéletei. Educató, 1999. 2. 388-393.p.

RAICSNÉ HORVÁTH Anikó: Ciganológiai diákkonferencia a bajai Eötvös József Főiskolán. Köznevelés, 1997. 12. 5.p.

Rao, Aparna, 1996. A nő a cigány kultúrában. In: Kommentátorok és viták-Európa nomádja. Válogatta: Prónai Csaba. Magyar Lettre Internationale (21): 72-74

Rao, Aparna, 1997. Nomád csoportok Nyugat-, Közép és Dél Ázsiában. Cigány fűró.4 (1): 4-6

RÁTKAI Árpád: Szeged cigánysága és a Szegedi Cigányprogram. Regio, 1997. 3-4. 81-108.p.

RÉGER Zita: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. Iskolakultúra, 1995. 24. 102-106.p.

RÉGER Zita: Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció - nyelvi hátrány. Bp. : Akad. K., 1990. 166 p.

RÉVÉSZ Sándor: Cigánykép. Liget, 1990. 1. 82-88.p.

RIGÓ Rozália: Tapasztalatok a cigány gyermekekkel foglalkozó intézményekben. Iskolakultúra, 1995. 24. 89-93.p.

ROMA dosszié. Radó Péter, Furmann Imre, Krémer Balázs, Neményi Mária írásai. Beszélő, 1998. 2. 39-66.p.

ROMA oktatási konferencia ; [közread. a szerk.]. Köznevelés, 1999. 4. 10-11.p.

ROMA reprezentációk: képviselő és megjelenítés. [Tanulmányok]. szerk. Alaina Lemon. Replika, 1996. 23-24. 203-272.p.

RÓZSAVÖLGYI Adél: Beszélgetések : Bevezetés a magyarországi cigányság kultúrájába. Bp. : Műszaki Kvk. : Calibra, 1997. 39 p. (CD-ROM melléklettel)

SÁGHY Erna: Cigánypolitika Magyarországon 1945-1961. Regio, 1997. 3-4. 16-34.p.

SAJÓ András: Néhány jogvédelmi kérdés a cigányság diszkriminációjával kapcsolatban. In: Cigányélet. szerk. Utasi Ágnes, Mészáros Ágnes. Bp. : MTA Politikai Tudományok Intézete, 1991. 37-53.p.

SETÉNYI János: Felzárkóztató programok az alapfokú oktatásban. Regio, 1996. 2. 140-149.p.

SÍK Endre – TÓTH István György (szerk.): A Magyar Háztartás Panel 1997-es eredményei : Zárótanulmány. Mozgó Világ, 1998. 3. 108-127.p.

SÍK Endre – TÓTH Judit (szerk.): Idegenek Magyarországon. Bp. : MTA Politikai Tudományok Intézete, 1998. 178 p. (MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migráció Kutatócsoport évkönyve ; 1997)

SIK Endre: Külföldiek Magyarországon és a velük kapcsolatos nézetek a helyi önkormányzatokban. Bp. : TÁRKI, 1999. 22 p. (TÁRKI Társadalompolitikai tanulmányok ; 11.)

SOLT Ottilia: Egyhangú kilátások, avagy nincs kiút? Kormányzati és önkormányzati cigánypolitika. Beszélő, 1991. 46. 5-7.p.

A **SOROS** alapítvány roma oktatási konferenciája Pécsen : Mit tett és mit tesz egy magánalapítvány a romákért? ; [közread. a szerk.] Magiszter, 1999. 1-2. 38-42.p.

STEWART, Michael, 1987. „Igaz beszéd”- avagy miért énekelnek az oláh cigányok? Valóság 30 (1): 49-64

STEWART, Michael, 1989. Játék a lovakkal-avagy a cigány kereskedők és a szerencse. Kultúra és Közösség (4): 21-40.; utánközlés 1990 Phralipe 1 (8-9): 11-20

STEWART, Michael, 1990. A közösködés. Phralipe 1 (1): 21-22.

STEWART, Michael, 1996. Nép nemzet nélkül.(I-II.rész) Cigányfürő. 3 (2): 3-6.

STEWART, Michael, 1992. Romanes: Cigány módra élni. (1-3rész) Phralipe 3 (9): 12-14.; 3 (11) 15-17.; 3 (12): 21-23.

STEWART, Michael Sinclair: Daltestvérek : Az oláhcigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon. Bp. : T-Twins : MTA Szociológiai Kutatóintézet : Max Weber Alapítvány, 1993. 268 p.

SZABÓ Ákosné: Szegénység és iskola. Kor- és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról. Bp. : Trezor K., 1996. 132 p.

SZABÓ Ildikó – MURÁNYI István: Állampolgárság, nemzeti hovatartozás egy kutatás tükrében. Regio, 1993. 1. 121-133.p.

SZABÓ Ildikó – ÖRKÉNY Antal: A 14-15 évesek interkulturális vilásképe. Regio, 1995. 4. 83-120.p.

SZAKÁCSNÉ FOKI Katalin: Hátrányos helyzetű tanulók az iskolában : 1-2. r. Hogyan Tovább, 1997. 2. 16-18.p. és 1997. 3. 2-3.p.

SZALAI Andrea: 1997. A „mi” és az „ők” határai, avagy a beások belőről. Regio 8 (1): 104-126.

SZALAI Andrea: A beások : Az etnikai identitás határai a nyelvhasználat tükrében. Kritika, 1997. 12. 7-9.p.

SZALAI Andrea: Kisebbség és anyanyelvhasználat. Kritika, 1999. 3. 26-29.p.

SZALAI Andrea: Szociolingvisztikai szempontok a magyarországi cigánykutatásban. Educatio, 1999. 2. 269-285.p.

SZEGÁL Borisz: A cigány gyermekek oktatásának fejlesztése a nemzetközi összehasonlítás tükrében. Iskolakultúra, 1995. 24. 85-88.p.

SZÉKELY András Bertalan: Többnyelvűség a magyarországi iskolákban, különös tekintettel nemzeti kisebbségek oktatásügyére. Társadalomkutatás, 1990. 3-4. 64-80.p.

SZEKRÉNYESY Júlia: Az emberi dimenzió. Roma-esélyek és kilátások az új Európában. Phralipe, 1991. 12. 3-11.p.

SZILÁGYI István: Modern többség – ősi kisebbség. Gondolatok a cigányság sorsáról. Társadalmi Szemle, 1990. 4. 28-35.p.

SZILÁGYI Imre: 1996. A romák szlovéniában. Regio 7 (2):81-95.

SZILÁGYI Imre: 1996. A horvátországi romák helyzete. Regio. 7 (3): 69-80.

SZINGER Veronika: A magyarországi cigányság nyelvi helyzete oktatási szempontból. Kisebbségkutatás, 1998. 3. 316-320.p.

SZPIRULISZ Ildikó: Útkeresés : Közösen a jövő munkahelyeiért. szerk. Rathmanné Thury Mária. Bp. : Nemzetközi Családév Titkárság, 1994. 96 p. (Családpolitikai füzetek)

SZUHAY Péter-Barati Antónia szerk., 1993. „A világlétra, melyen az egyik fel, a másik le megy.” Képek a magyarországi cigányság 20. századi történetéből. Budapest. Néprajzi Múzeum.

SZUHAY Péter: A magyarországi cigányok kultúrája : etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája. Bp. : Panoráma, 1999. 205 p.

TATAI Zoltán: Program a magyarországi hátrányos helyzetű cigány gyermekek társadalmi esélyegyenlőségének elősegítésére. Iskolakultúra, 1999. 8. 48-56.p.

TENCZER Tamás: Veszélyeztetettség és kriminalitás a gyermek- és ifjúkorban. Esély, 1997. 3. 76-85.p.

TOMKA Miklós: Gazdasági változás és a cigánysággal kapcsolatos közvélemény. In: Cigánylét. szerk. Utasi Ágnes, Mészáros Ágnes. Bp. : MTA Politikai Tudományok Intézete, 1991. 8-36.p.

TOMOVA Ilona: 1996. Változások és gondok a bolgár cigányközösségben. Regio. 7 (3): 53-68

TÓT Éva: A hátrányos helyzetű tanulók családi körülményei. Educatio, 1997. 1. 8-23.p.

TÓTH István György (kutatásvezető): Budapesten élni ... Jelentés a Magyar Háztartás Panel I. hullámának budapesti adatai alapján. írta Andorka Rudolf et al. Bp. : BKE : TÁRKI, 1993. 83 p. (Magyar Háztartás Panel. Műhelytanulmányok ; 2.)

TÓTH Pál – PÁCZELT Istvánné: A falusi cigányság. Kutatási zárójelentés a Borsod-Abaúj-Zemplén megye községeiben élő cigány lakosság körében lefolytatott kérdőíves felmérésről. Miskolc : MTA RKK Észak-magyarországi Osztálya, 1991. 95 p.

TÓTH Pál: A miskolci cigánylakosság belső tagozódása. Borsodi Szemle, 1990. 1. 17-21.p.

TÖRZSÖK Judit: 1995. Két észak-nyugat-indiai peripatetikus nép: a lohárok s a bandzsarak. Cigányfűró 2 (1): 3-7.

TÖRZSÖK Judit: 1995a. Két észak-nyugat-indiai peripatetikus nép. Második rész: A bandzsarák. Cigányfűró 2 (2): 3-7.

TUZA Tibor (szerk.) Roma pedagógia I. Debrecen : Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, 1997. 208 p.

TUZA Tibor: Cigányoknak mécsvilága. Debrecen : Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet, 1997. 65 p.

TUZA Tibor: Romanológiai képzés és továbbképzés a debreceni főiskolán. Köznevelés, 1997. 39. 15.p.

TUZA Tibor: Romaprogram – papíron és valóságban. Köznevelés, 1998. 1. 3.p.

TUZA Tibor (szerk.): Romológiai ismeretek. Debrecen : Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, 1998. 200 p.

UTASI Ágnes - MÉSZÁROS Ágnes (szerk.): Bp. : MTA Politikai Tudományok Intézete, 1991. 273 p. (Műhelytanulmányok)

VAJDA Imre (szerk.): Periférián : Kérdések és válaszok. Bp. : Ariadne Kulturális Alapítvány, 1997. 518 p.

VAJDA Imre (szerk.): Periférián : Roma szociológiai tanulmányok. Bp. : Ariadne Kulturális Alapítvány, 1997. 518 p.

VAJDA Zsuzsanna: "Nálunk nincs cigánykérdés". Mozgó Világ, 1991. 7. 29-39.p.

VÁRNAGY Elemér: Cigány fiatalok a nagyvilágban. Abaliget : Lámpás, 1993. 173 p.

VÉGH Mihályné: A lehetetlen megkísértése : Cigány gyermekek a sarudi Általános Művelődési Központ intézményeiben. Iskolakultúra, 1994. 8. 84-86.p.

VERES Sándor: A cigány származás mint az állami gondozásba vételt valószínűsítő körülmény. In: Cigánylét. szerk. Utsai Ágnes, Mészáros Ágnes. Bp. : MTA Politikai Tudományok Intézete, 1991. 229-253.p.

VERMES Zsuzsa: A cigány gimnáziumról. Phralipe, 1990. 4. 3-6.p.

VICSEK Lilla: Cigánykép a magyar sajtóban (1995. március – június).
Szociológiai Szemle, 1997. 3. 139-158.p.

VINCZE Sándor: A cigánygyermek nevelése, oktatása Jász-Nagykun-
Szolnok megyében. Magyar Közigazgatás, 1993. 7. 419-426.p.

WILHELM Gábor, 1993. Kultúra, társadalom, etnicitás az oláh
cigányoknál. In: Cigány Néprajzi Tanulmányok. 1. szerk.: Barna Gábor (Bódi
Zsuzsanna közreműködésével). 29-37. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság.

WOLFART János: A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló új
törvény. Magyar Közigazgatás, 1993. 10. 577-581.p.

ZSIGÓ Jenő: Egy nap egy évben : Gondolatok a cigányság múltjáról,
jelenéről, jövőjéről. Amaro Drom, 1991. 12. 4-7.p.

Készült: Budapest, 2000. július 7.

A sorozat eddig megjelent kötetei:

- Nagy Pál: Cigányperek Magyarországon - I. rész, Korai perek (1506/1534 – 1715)
- Cserti Csapó Tibor: A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemr l – A nemzetközi kisebbségvédelem fontosabb lépései, A nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak biztosítása Magyarországon az 1993. évi LXXVII. törvény alapján



a sorozat eddig megjelent kötetei :

1. Nagy Pál: *Cigányperek Magyarországon I. rész, korai perek (1506/1534-1715)*
2. Cserti Csapó Tibor: *A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről*
3. Forray R. Katalin: *A kisebbségi oktatáspolitikáról*
4. Apró Antal Zoltán: *A pályakezdő cigány/roma fiatalok munkaerőpiaci esélyei...*
5. Konferenciakötet: *Romológia a felsőoktatásban és a kutatásban*
6. Konferenciakötet: *Cigány Nyelvek Nemzetközi Szemináriuma*
7. Apró Antal Zoltán: *Szegregáció-Munkaerőpiac-Foglalkoztatási esélyegyenlőség*
8. Forray R. Katalin-Mohácsi Erzsébet (szerk.): *Esélyek és korlátok*
9. Nagy Pál: *Cigányperek Magyarországon II. rész (1715-1758)*
10. Konferenciakötet: *Friss kutatások a romológia köré*
11. Máté Mihály: *Tematikus bibliográfiák 1.- Cigány tannevelése (cd-melléklettel)*
12. Beck Zoltán: *A lehetséges cigány irodalom*
13. Forray R. Katalin: *Életutak - Iskolai pályák*