

CIGÁNYOK

CIGÁNY KISEBBSÉGI OKTATÁSPOLITIKA

HOSSZÚ POLITIKAI KÜZDELEM UTÁN – amely nyíltan legalább 1957 óta tart – nyert el a cigányság 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* folyóiratban közzétett vita (*Havas et al 1997; Ladányi & Szelényi; 1997, 1998*) azon kérdés körül folyt, ki tekinthető cigánynak. A kiváló társadalomtudósok lényegében egyetértenek abban, hogy cigány az, akit a környezete annak tart, inkább csak a besorolást végzők autentikusságát kérdőjelezték meg egymás és mások (pl. a TÁRKI) 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. Ugyanakkor el kell fogadni azt az érvelést is, hogy megbélyegzett (stigmatizált) népcsoport tagjai esetében a csoporthoz tartozás önkéntes vállalására csak korlátozottan építhetünk.

Problematikus már maga a megnevezés is: a kisebbségekről szóló törvény, a különböző kormányzati dokumentumok, a kisebbségi önkormányzatok a „cigány” megnevezést használják, ahogyan a hivatkozott magyar szakirodalom jó része is (a legutóbb megjelent kötet címében is ez szerepel (*Glatz 1999*)). Ugyanakkor a politikai nyelvhasználat nemzetközileg a „roma” („rom”) népvét preferálja. Sajnos az internetről a jelen tanulmány készítésekor nem volt már letölthető – így a pontos adatokat nem tudom megadni – az az oldal, ahol nemzetközileg ismert cigány/roma személyiségek vitakoztak azon, hogyan fordítsák idegen nyelvre a Magyarországon maguktól a cigány csoportoktól is elfogadott „cigány” népvét, 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 magyar-cigányok 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 népet 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, amikor a célcsoport egészét érintő, gyakorlati jellegű politikai lépések megtételéről beszélünk.

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

Sarkalatos kérdés, melyet a szakértők rendszerint a cigányságot sújtó összes hátrány legfontosabb okaként, s a válság kezelésének kulcsaként említenek, 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 beiskolázásban azok esélyesek, akik 14–15 éves korban végzik el az általános iskolát. De sok cigány tanulónál már 6 és 14 éves kora között eldőlt, hogy a családi környezet, a szociális háttér, a motiváció hiánya, a nem megfelelően adaptív pedagógiai módszerek, az iskolarendszer rugalmatlansága stb., s a rosszabb tanulmányi előmenetel következtében nem jut érettségit adó középiskolába, legfeljebb szakmunkásképzőbe.

Kertesi (1995) statisztikai módszerekkel követte végig az általános iskola első osztályába beiskolázott cigány és nem cigány tanulók iskolai pályafutását. Megállapította, hogy 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 nagy mértékben szűkült 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 et al 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 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 ezrelékre módosult, míg a teljes lakosságnál 11 ezrelék 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 1997).

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. A nyelvi szocializáció és az abból eredő nyelvi hátrány szisztematikus feltárását Réger (1990) végezte el.

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.

A közoktatás szintjei

Az iskola előtti nevelés

Az iskoláskor előtti intézményes nevelésnek, az iskolára való intézményi felkészítésnek jelentős hagyományai vannak – többek között az általános női foglalkoztatás miatt –, a 3–5 éves korcsoport az elmúlt 20 évben csaknem teljes körben óvodába járt. Ez a kedvező arány fennmaradt az évtized második felében is: jóllehet sok korábbi üzemi óvoda szűnt meg. A közoktatási törvény által kötelezővé tett 5 éves kori iskolaelőkészítésben (amit a tankötelezettség részének vagy nevelési kötelezettségnek szoktak nevezni) a megfelelő korúaknak mintegy 90%-a vett részt. Az óvodai nevelésben részt nem vevők többsége azokban a településekben él, ahol ilyen intézmény nem működik, illetve a hátrányos helyzetű, valószínűleg nagy gyakorisággal cigány etnikumhoz tartozik.

Minden megfigyelés és kutatás megegyezik abban, hogy a gyermekek iskolai adaptációja (sikeressége) nagymértékben összefügg azzal, járt-e a gyerek óvodába. Az óvodába járást azonban a beiratkozási statisztikákkal mérik, a statisztikák pedig nem jelzik, hány éven át és milyen gyakorisággal járt a gyermek óvodába.

Az óvoda legfontosabb funkciója véleményem szerint, hogy a gyermek – bizonyos ismeretek, készségek, jártasságok mellett – elsajátítja azoknak a rendszeres tevékenységeknek az alapjait, amelyekre az iskola épít, amelyeket adottnak feltételez (lásd iskolaérettségi vizsgálatok). Az óvoda „megtanítja” a szülőt is ezekre a rutinokra: meghatározott időben elvinni-elhozni a gyereket, ellátni a szükséges felszerelésekkel, tehát felkészülni a másnapi tevékenységre. Ha ezek hiányoznak, akkor már az első iskolaév sikertelen lehet, és közoktatásunk szabályai szerint évet ismételt (vagy gyógy-pedagógiai iskolába irányítják).

A mi fogalmaink szerinti iskoláskor előtti intézményi nevelésnek Európa több országában törvényi formája van: az „iskola” a 4. vagy az 5. életév betöltése után kötelező, óvodát pedig a 2–3, illetve 2–4 évesek oktatási-nevelési intézményeként sorolják be (pl. Hollandia, Franciaország). Az „iskola” persze a kisgyermekeknél még inkább a mi óvodáinkhoz hasonlít, és csak fokozatosan válik a mi iskoláinkhoz hasonló oktatási intézménnyé. Ennek a rendszernek sok előnye van, szempontunkból mindegyik az, hogy a családban történő nevelkedés korai gyermekkorban és fokozatosan terjeszkedik ki az intézményi nevelés területére.

Ha a cigány gyermekek – ez inkább eseti megfigyelésekből, mint szisztematikus kutatásokból levont következtetés – nem szeretnek óvodába járni, annak igen egyszerű és nem „etnospecifikus” oka van: jól érzik magukat otthon, és mint a kisgyerekek általában, jobban szeretnek kedvük szerint felkelni, enni, aludni, játszani, mint kívülről irányított, intézményi feltételek szabályai szerint viselkedni. Ha a család nem ismeri fel az iskola előtti intézményi nevelés, a „beszoktatás” fontosságát – és nincsen rákényszerülve arra, hogy gyermekét óvodába vigye –, akkor az óvodának legfeljebb a szociális funkcióját ismeri el (enni kap a gyerek). Az alacsonyan iskolázott cigány népességnél aligha várható el „pedagógiai tudatosság”. Ha pedig az óvoda a lakóhelyen vagy a közvetlen környéken nem is működik, akkor a szülő nem fogja gyerme-

két – annak akarata és tiltakozása ellenére, ráadásul sok időt és energiát ráfordítva – elvinni és elhozni az óvodától.

Ha az iskola – akár a legbarátságosabb iskoláról legyen is szó – az első olyan intézmény, amely igen jelentős mértékben kíván részt venni a gyermek (és a család) életében, akkor nem meglepő az adaptáció hiánya. Ez a gyermek (család) részéről esetleg a gyakori hiányzásokban mutatkozik meg, az iskola pedig bukással, évismétléssel büntet.

Az iskolára való felkészítést alapvető fontosságúnak találok, amelynek adekvát módszereit az oktatáspolitikának kell kidolgoznia. Akár valóban kötelezővé és földrajzi-közlekedési értelemben elérhetővé téve az intézményt, akár úgy, hogy az „intézmény”, illetve ennek legfontosabb funkciói telepedjenek meg a cigány és általában a leghátrányosabb helyzetű, sokgyermekes családok lakóhelyén (pl. utazó óvodapedagógusok). Bármilyen formához elengedhetetlen a szülők együttműködése, amit csak lokális projektekkal lehet megszervezni.

Általános iskolai túlkorosság

Ez a némiképpen eufemisztikus meghatározás az évismétlők azon körét jelzi, akik 2–4 évvel idősebbek évfolyamtársaiknál. Gyermekkorban – 11–12 éves kor előtt – ennek nincsen különösebb jelentősége, azonban a pubertáskorban már komoly pedagógiai és pszichológiai problémák forrása lehet mindkét (vagy mindhárom) oldalról: a serdülő cigány fiatal azokban a csoportokban, amelyek nem tudják gyermekeiket az iskolai elvárásoknak megfelelően felkészíteni, már fiatal felnőttnek számít (*Forray & Hegedűs 1998*). A családi szerepek, normák, értékek már nagymértékben eltérhetnek azokétól, akikkel az iskolarendszer őket egy osztályba, korcsoportba sorolja. Az iskola (pedagógusok) ezekkel az eltérésekkel szemben tehetetlenek, és ez megalapozza, hogy az általános iskola felső tagozatán, különösen a 6–8. osztályokban drasztikusan csökken a cigány tanulók aránya – következképpen a cigány fiatalok lehetősége a középfokon való továbbtanulásra.

Az iskolák reagálása – a dolog egyszerű tudomásul vételén és elszenvetésén kívül – rendszerint vagy az iskolakötelességet betöltők felmentése vagy külön („szegregált”) osztályok kialakítása a több évvel túlkorosok számára. A sok országban gyakorolt „team teaching” módszerek vagy hasonló próbálkozások visszhangtalanok maradnak.

A felzárkóztatás gyakorlatilag korrepetálást jelent, elméletileg azt, hogy egyeseknek több idő kell ugyanazon tananyag elsajátításához, mint másoknak. A felzárkóztató foglalkozásban részesülő tanulók szabadidő helyett mintegy büntetésül kapják a többlet-órákat. Ez az egyénenként, egyes tananyagok esetében – tehát rendkívül speciális esetekben – hasznos módszer azonban egy egész népcsoport gyermekei számára abszurdnak tűnik: azt fejezi ki, hogy butábbak, gyengébb felfogásúak, lassúbb gondolkodásúak. A korrepetálásnak általánosságban inkább azt kellene reprezentálnia, hogy a pedagógus a tanórai foglalkozások százaiban nem képes átadni azt az ismeretanyagot, amelyet a közoktatás minden magyar állampolgár számára minimálisan megkövetel.

Bár itt cigány fiatalokról van szó, úgy gondolom, hogy a közoktatás egészének rugalmatlansága, merevsége, diszfunkcionális működése a fő oka annak, hogy évtizedek alatt sem sikerült „felzárkóztatni” a népcsoport gyermekeit a kötelező iskolázásban.

Szakképzés

A cigány fiatalok szakképzésének problémáját nézetem szerint az elmúlt években az oktatáspolitikai részéről 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 feltételezem, 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 feltehetőleg azért, mert az Országos Cigány Kisebbségi Önkormányzat alapította (figyelmen kívül hagyva például az Edelenyi Munkaiskolát és más sikeres projekteket).

E kérdéskört még vázolni sem lehet kielégítően, csak fontossága miatt említtem 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 (*Hegedűs 1998*).

Középiszkolázás

Az érettségit adó iskolákba – amint arra korábban hivatkoztam – a cigány fiatalok töredéke jut el, megfigyelések szerint közöttük is magas a kibukók, lemorzsolódók aránya. A középiszkolázásban való részvételük elősegítése érdekében – eltekintve itt az ösztöndíjak rendszerétől – két alternatíva formálódik ki. Az egyik a nemzetiségi gimnáziumok mintájára szervezett középiszkola (ennek egyedüli példája mindeddig a pécsi Gandhi Alapítványi Gimnázium, amely a dél-dunántúli térség iskoláiból toborozza a tehetséges, hátrányos helyzetű cigány tanulókat). Ez a megoldás azt hangsúlyozza, hogy a cigányság a többi magyarországi nemzetiséghez hasonlóan önálló kulturális arculatú (nyelvű) népcsoport. Más ideológiát jelenít meg a „tehetséggondozó kollégiumok” rendszere (ennek sikeres példajaként, bár hasonló próbálkozások másutt is vannak, a Pécs melletti Mánfán működő Collegium Martineumot említtem). Az egykori népi kollégiumokat idéző elgondolás szerint a diákothton szocializáló, a családi nevelés hiányosságait korrigáló intézmény, a diákok pedig a térség bármely középiszkolájában tanulhatnak.

Bár – természetesen – vannak elvi csatározások a két „irányzat” között, a kilencvenes évek azt bizonyítják, hogy mindkettőre van igény, és a két alternatíva nem zárja ki egymást.

Felsőoktatás

A felsőoktatás területén két irányban történtek erőfeszítések: a cigány fiatalok minél nagyobb számú oktatása és a cigánysággal kapcsolatos ismeretek tananyagba bevitele érdekében. Makro-statisztikai adatokkal még aligha lehetne kimutatni, egyes főiskolákon és egyetemeken azonban évről évre 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 (oláh cigányok, beások), nemcsak az elithez tartozó romungro csoportoké. Egyes főiskolák (a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola szociális munkás szakja, az ELTE Tanárképző Főiskola), civil és alapítványi szervezetek (Soros Alapítvány, Roma Polgárjogi Alapítvány stb.) évek óta rendszeresen készítik fel cigány fiatalok egész csoportjait a felsőoktatásban való továbbtanulásra. Egyre több felsőoktatási intézmény ad kedvezményeket az ún. nulladik évfolyamon a leendő cigány hallgatóknak, bár kifejezetten pozitív diszkriminációt ismereteim szerint nem alkalmaznak.

Bár a diákok száma talán még nem indokolná, de a folyamatok érzékelhető megindulása már szükségessé teszi 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 elfogadása. Ez az érettségi „kiváltását” jelenti egyes felsőoktatási szakirányokban szakmai tapasztalatokkal, általános műveltséggel stb.

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, akik mindennapi munkája a cigánysággal kapcsolatos.

Ösztöndíjak és tandíjtámogatás

Nagyságrendjében szerényebb, hatását tekintve viszont – megfelelő vizsgálatok hiányában csak feltételezhetően – igen jelentős a különböző alapítványi forrásokból,

illetve közvetlenül az Oktatási Minisztériumtól (a korábbi MKM-től) a cigány tanulóknak jutó támogatás (ösztöndíj, tandíj). A Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány ösztöndíjakkal, a Soros Alapítvány ösztöndíjakkal és az innovációk támogatásával, a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány tanulmányi eredményhez kötött támogatással, az OM 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.)

Nyilvános adatok ismereteim szerint nem állnak rendelkezésre arról, mekkora ezen ösztöndíjak 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, az ösztöndíjrendszer alaposabb vizsgálatra szorul. Választ kellene adni arra a kérdésre, hogy az ösztöndíjért jelentkező egy-kétezer 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 támogatási forma alkalmas(abb) 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, 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, és szimbolikus erejét sem lehet figyelmen kívül hagyni. Azonban számolni kellene azzal is, hogy a nagy tömegeket vonzó anyagi támogatás olyan népcsoportot céloz meg, amelynek – ahogyan a bevezetésben jeleztem – bizonytalan mind az önmeghatározása, mind a mások által történő besorolása. Ezért korántsem bizonyos, hogy a pozitív diszkrimináció (elméleti és gyakorlati problémái következtében) azokat érinti, akiket megcéloz.

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 (kötségvetési) szempontok tűnnek meghatározónak, és nem eléggé rajzolódnak ki ennek a projektnek a tartalmi vonásai.

A 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 biztos kiegészítő forrást. Azaz szerepeljen a projekt a kormányhatározatban vagy sem, ennek a dicsőségen (a nem szereplés esetében a szégyenen) 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 az egyedi 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 társadalompolitikai hangsúlyozása, annyira abszurd, hogy ehhez költségvetési támogatás nem társul.

Természetesnek kell(ene) 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 Roma Esély Szakiskola alapítói céljait tekintve is általában a hátrányos helyzetű, a normál iskolákból lemorzsolódott, drop-out tanulókat szólítja meg, de még a cigány nemzetiségi gimnáziumban, a Gandhiban is vannak nem cigány tanulók.)

Másik alapprobléma a *modell-jelleg* kérdése, amely azonban nem független a fentiek-től. 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 projekt-menedzsment olyan programot terjesszen elő, amely megfelel a hátrányos helyzetű és cigány fiatal korcsoportok helyi fejlesztési céljainak.

A projektek közötti együttműködés, a hálózatok felépítése (networking) kezdetek-nél tart. Nyilvánvaló pedig, hogy csak az erők egyesítésével lehet eredményeket elérni az innovációk formális elismertetésében. Elképzelhető például egy innovációs centrum kialakítása, amelyet szervezetiileg 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 segítette. Tucatnyi szakiskola jutott szakmai és anyagi támogatáshoz, a sikerebbek a LEONARDO program vagy bilaterális egyezmények keretei között folytatják munkájukat.

A diszkrimináció ellen

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

A diszkrimináció kérdésköre alapvető társadalmi probléma. Ez azonban nem elsősorban a cigány (nemzetiségi-kisebbségi) iskolai programok kérdésköre, hanem annál általánosabb kérdés. Az antirasszista nevelést (amelybe beletartozik az idegenellenesség 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 véleményem szerint olyan problematika, amelyet oktatáspolitikai szinten igen nehéz kezelni. Ugyanis nemigen lehetséges olyan definíció, amely ideológiájában helyesli a szegregációt mint nemzetiségi programot (lásd Gandhi Gimnázium, Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola stb.), ugyanakkor elutasítja, mint a közelmúltban Hajdúhadházon. A szegregáció fogalmának természetesen

negatív konnotációja van, azonban mihamarabb 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, vagy egyazon településen választanak másik iskolát? Szabad homogén cigány csoportot, osztályt iskolát működtetni, ha ez a nemzetiségi program, a tehetséggondozás és a felzárkóztatás érdekeit szolgálja. De melyik pedagógus vallja (be), hogy nem cigány tanítványai érdekeit szolgálja az elkülönített oktatás?

Jogilag és erkölcsileg képviselhető szerintem az az álláspont, amely minden fajta diszkrimináció ellen védi a cigány tanulókat. A homogén cigány osztályokat, iskolákat, sőt iskolatípusokat 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.

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.

- Állandósult zavar forrása, hogy a cigány oktatási programban összekapcsolódik, sőt összemosódik a hátrányos szociális helyzet következményeinek enyhítése és a nemzetiségi kultúra ápolása. Mindkét cél jogos és vállalható, azonban szükséges a világos különbségtétel.
- A felzárkóztatás nem lehet az oktatás egész vertikumát átfogó, nemzetiségi 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 tehetséggondozásra is.
- 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.
- 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.

- 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 – ösztöndíjagnak – nevet kellene adni, egy jelentős cigány személyiségről elnevezett ösztöndíj szimbolikus ereje megnő.)
- 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.
- 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.
- 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.
- A szegregáció elleni fellépést a diszkrimináció elleni fellépéssel kell helyettesíteni.

FORRAY R. KATALIN

IRODALOM

- [DR. KALTENBACH JENŐ] (1998) *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest.
- FARKAS PÉTER (1997) Iskolaszervezet és szakképzés az ezredfordulón. *Educatio*, No. 2.
- FORRAY R. KATALIN & HEGEDŰS T. ANDRÁS (1998) *A cigány gyermekek szocializációja*. Budapest, Aula.
- GLATZ FERENC (ed) (1999) *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
- HAVAS GÁBOR & KEMÉNY ISTVÁN & KERTESI GÁBOR (1998) A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, No. 3.
- HEGEDŰS T. ANDRÁS (1998) *Összegező értékelés az Oktatás és gazdaság közötti kapcsolatok erősítése c. Phare-program 4. alprogramjáról*. Budapest, OM-Phare-PMU.
- KEMÉNY ISTVÁN & HAVAS GÁBOR & KERTESI GÁBOR (1994) *Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993. októberre és 1994. februárja között végzett kutatásról*. Budapest, MTA Szociológiai Intézete. [Kézirat]
- KEMÉNY ISTVÁN (1997) A magyarországi roma (cigány) népességről két felmérés tükrében. *Magyar Tudomány*, No. 6.
- KERTESI GÁBOR (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, No. 1.
- LADÁNYI JÁNOS & SZELÉNYI IVÁN (1997) Ki a cigány? *Kritika*, No. 12.
- LADÁNYI JÁNOS & SZELÉNYI IVÁN (1998) Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, No. 3.
- RÉGER ZITA (1990) *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest, Akadémiai.

AZ ETNIKAI ELŐÍTÉLETEK KIALAKULÁSÁRÓL

TEKINTÉLYELVŰSÉG ÉS SZOCIÁLIS KÖRNYEZET

A Z ELŐÍTÉLETESSÉG ELMÉLETI MAGYARÁZATAI KÖZÜL az egyik legrégebbi és legfontosabb hatású megközelítés a pszichodinamikai megközelítés, ezen belül az úgynevezett „tekintélyelvű (autoriter) személyiség” elmélete, amely Adorno és munkatársai nevéhez fűződik (Adorno et al 1950). A maga idejében igen nagy hatású elmélet az elmúlt évtizedekben háttérbe szorult, bár az Adornóékkal folytatott nyílt vagy rejtett polémia, a tekintélyelvűség-koncepció kihívásaira adott válasz nagymértékben hozzájárult a modern szociálpszichológia és szociológia fejlődéséhez is (vö. Erős 1986; Samelson 1993; Stone et al 1993; Fábián 1999; Enyedi & Erős 1999).

A nyolcvanas évek elején, a neorasszista politikai áramlatok felszínre kerülésével, a jóléti állam válságtünetcinek szaporodásával és az újkonzervatív tendenciák megerősödésével párhuzamosan Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban megjelentek azok a kutatások, amelyek a tekintélyelvűség paradigmájának megújítását és az előítéletesség szociálpszichológiai magyarázatának újraértelmezését tűzték ki céljukul (vö. Altemeyer 1988, 1996; Billig & Cramer 1990; Meehan 1990). A kilencvenes években, a rendszerváltás után hasonló kutatások indultak meg a volt szocialista országok némelyikében is (Siber 1991; McFarland et al 1993; Todosijević 1997; Enyedi et al 1997; Fábián 1999).

Az elmúlt évtizedek során a szociológiai kihívások többek között a tekintélyelvűség lélektani természetét kérdőjelezték meg. Az ugyanis, hogy a tekintélyelvűség mint a személyiség egyik sajátossága, szindrómája (amelyet hagyományosan az eredetileg Adornóék által kidolgozott személyiség-kérdőív, az úgynevezett F-skála segítségével szoktak vizsgálni; lásd Fábián 1999), illetve az ezzel a személyiségtípussal magyarázni kívánt előítéletesség szoros összefüggést mutat olyan társadalmi-demográfiai változókkal, mint például az iskolázottság, avagy az életkor, már Adornóék vizsgálataiból is kiderült. Sokan ebből arra következtettek, hogy nem is magát az autoriter személyiséget kell vizsgálni, ha az úgysem más, mint különféle társadalmi-demográfiai tényezők sajátos konstellációjának eredője, hanem - előítéletesség magyarázatakor - éppenséggel a társadalmi-demográfiai tényezők szerepét kell tisztázni elsősorban (vö. Billig & Cramer 1990; Decker & Ester 1991).

Magyarországon 1994 óta háromszor került sor olyan országos reprezentatív adatfelvételre, amely tartalmazta az F-skála egy rövidített formáját és az előítéletesség különböző formáinak mérőeszközeit. (A három vizsgálat a következő: 1. 1994 –

Autoritarizmus és politikai-ideológiai tagoltság, „RWA” felvétel, N=1000; 2. 1996 – „Holnap” Politikai attitűdvizsgálat, N=1000; 3. 1997-Magyar Háztartás Panel vizsgálat 6. hulláma, N=2836. Mindhárom vizsgálat adatbázisa elérhető a TÁRKI Adatarchívumában.) *Fábián és Erős (1996)* a cigányellenes attitűdök többváltozós elemzésével kimutatták, hogy az autoritarizmus-konceptió Magyarországon is hasznos kutatási stratégiát jelent az előítéletesség empirikus tanulmányozásában. Újabban, 1997 végén egy olyan vizsgálatot bonyolítottunk le, amely a fiatalok és szüleik attitűdjeinek együttes vizsgálatára ad módot két magyarországi vidéki nagyváros vonatkozásában. A jelen tanulmánynak az a célja, hogy a cigányellenesség és az antiszemitizmus különféle megnyilvánulásainak példáján bemutassa a társadalmi-demográfiai tényezők, a szociális környezet, a családi mintaközvetítés és az autoritarizmus szerepét az előítéletesség kialakulásában.

Jelen témánk szempontjából zárójelbe tehető az a sokszor megfogalmazott kérdés, hogy a tekintélyelvűség fogalmilag miként értelmezhető: társadalmilag meghatározott attitűdök együtteseként, illetve strukturálisan független személyiségtypusként kell-e felfognunk? Az igazán lényeges kérdésnek azt tartjuk, hogy vajon kizárólag az egyéni társadalmi-gazdasági erőforrások és a családi társadalmi miliő határozza-e meg az egyén fogékonyságát az előítéletes nézetekre, vagy pedig a társadalmi tényezők hatása társadalomlélektani közvetítőkön keresztül érvényesül. Ilyen társadalomlélektani közvetítő tényezőnek tartjuk a tekintélyfigurákhoz fűződő viszony körül kikristályosuló tekintélyelvű beállítottságot. Vizsgálatunkban tehát a társadalmi-demográfiai tényezők és a tekintélyelvűség hatását hasonlítjuk össze.

Fő hipotézisünk az, hogy a (1) tekintélyelvűség – összehasonlítva a főbb strukturális változókkal, mindenek előtt az iskolai végzettséggel – fontos szerepet tölt be az előítéletesség kialakulásában. Feltételezzük azt, hogy (2) hipotézisünk nemcsak a korábban már vizsgált cigányellenesség, hanem az antiszemitizmus esetében is helytálló.

Elemzésünkben elsőként az 1994-es országos reprezentatív mintán néhány fő társadalmi-demográfiai tényező és a tekintélyelvűség hatását vetjük össze többlépcsős lineáris regressziós modellek bemutatásával. Másodszor, útelemzési technikával a társadalmi demográfiai tényezők mellett a szülők tekintélyelvűségének és előítéletességének szerepét mutatjuk be gyermekeik tekintélyelvűségének és előítéletességének kialakulásában. E vonatkozásban kitérünk a regionális-lokális tényezők szerepére, ugyanis a két vizsgált település, Salgótarján és Sopron esetében az előítéletesség más-más formái jellemzők.

Társadalmi-demográfiai tényezők és autoritarizmus

A következőkben a tekintélyelvűséget egy rövidített, hét kijelentésből álló F-skálával mérjük.

1. A legfontosabb erények, amelyeket a gyerekeknek meg kell tanulniuk, az engedelmesség és a tekintélytisztelet.
2. A fiataloknak néha lázadó gondolataik vannak, de ahogy felnőnek, meg kell tagadniuk ezeket és be kell illeszkedniük.

3. Ennek az országnak nem annyira törvényekre és politikai programokra van szüksége, mint inkább néhány bátor, fáradhatatlan, és odaadó vezetőre, akikben a nép megbízik.
4. A fiataloknak szigorú szabályokra és elszántságra van szükségük, hogy küzdjenek családjukért és hazájukért.
5. A legtöbb társadalmi problémánk megoldódna, ha megszabadulnánk az erkölcs-telen és ferdehajlamú alakoktól.
6. Az emberek két csoportra oszthatók: erősekre és gyengékre.
7. A legtöbb ember nincs is tudatában annak, hogy életünk nagy részét titkos összekülvések befolyásolják.

A kijelentésekkel való egyetértés mértékét négyfokú Likert típusú válasz-skála felhasználásával mértük. A skála konstrukciója során az egyes kérdések hiányzó értékeit az átlaggal helyettesítettük be, és az összesített pontszámot a kijelentések átlagaként számítottuk ki. Ennek megfelelően az F-skála értékei 1-től (anti-autoriter pólus) 4-ig (autoriter pólus) terjednek. A skála megbízhatósága (Cronbach alfa) 0,74 volt.

Az etnikai előítéleteknek három – a magyar társadalomban releváns – formáját vizsgáltuk: a cigányellenességet, a politikai és a diszkriminatív antiszemitizmust. A többségi társadalom „a fizikailag szemmel láthatóan különböző” és legnagyobb lélekszámú hazai kisebbséghez, a romákhoz viszonyul a legnegatívabban. A cigányokkal szemben az előítélet leplezetlenül, a legdurvább kirekesztés formájában is megnyilvánulhat kulturális gátlások hiányában. A cigányellenesség nyilvánvalóan több forrásból táplálkozik. E csoport társadalmi pozíciója – iskolai végzettség, foglalkoztatottság, jövedelem és a rétegződés egyéb mutatói tekintetében – a legrosszabb az összes hazai kisebbség közül. A hátrányos helyzet önmagában megakadályozza a társadalmi részvétel lehetőségét a cigányok jelentős hányada számára. A leszakadásból fakadó kiszolgáltatott helyzet ideális bűnbakká teszi a cigányságot, amely a többségi társadalom szemében egy etnicizálódott „underclass-”t alkot. Az együtt- és egymás mellett élés gyakran csoportközi konfliktusoktól terhes. A munkapiaci pozíciók és a jóléti redistribúció forrásainak megszerzéséért vívott verseny feltételei mellett a széleskörűen elfogadott negatív etnikai sztereotípiák a jóléti sovinizmus ideológiájának építőköveivé válnak. A kulturális különbségek abszolutizálásán alapuló negatív sztereotípiák elfogadottá, legitimmé teszik a cigányokkal szembeni lakóhelyi és iskolai szegregáció, a munkaerőpiaci diszkrimináció és a nyílt erőszak egyes formáit is.

Korábbi elemzéseink alapján szükségesnek tartottuk az antiszemitizmus esetében megkülönböztetni a politikai és a diszkriminatív típusú antiszemita véleményeket. A politikai antiszemitizmus nyelvezete egyfajta kulturális kód Magyarországon, amely egyfelől szimbolikus identitást ad az egyénnek a politika világában, másfelől kifejezi a modernizációhoz fűződő negatív viszonyát (Kovács 1997). A zsidósággal kapcsolatos diszkriminatív beállítottság ugyanakkor nagymértékben kulturális gátlásokkal kerül szembe a Holocaust utáni Magyarországon. Sokan, akik elfogadják a politikai antiszemitizmus ideológiáját, elutasítják a zsidók hátrányos megkülönböztetését, legalábbis az olyan félig nyilvános helyzetekben, mint az anonimitást biztosító interjú szituáció.

Az előítéletességet mérő skáláinkat hasonló eljárással állítottuk elő, mint a tekintélyelvűséget mérő F-skálát. Tehát a cigányellenesség, a politikai antiszemitizmus és a diszkriminatív antiszemitizmus mérésére négyfokú Likert típusú attitűd-kijelentések alapján 1-től 4-ig terjedő skálapontszámokat számítottunk ki, és mindegyik esetben a magasabb érték előítéletesebb beállítottságot fejez ki.

A vizsgált társadalmi-demográfiai változók körét viszonylag szűken határoztuk meg. Ezt egyrészt a modellek áttekinthetőségének szem előtt tartása indokolta, másrészt pedig az, hogy a tekintélyelvűség hatását elsősorban az iskolai végzettség hatásával próbáltuk szembesíteni. Az iskolai végzettséget a most következő elemzésünkben az elvégzett iskolai osztályok számával mértük. Az iskolázottság mellett a család egy főre jutó nettó havi jövedelmét és az életkort vettük figyelembe. Az utóbbiak esetében megvizsgáltuk azt a lehetőséget is, hogy az előítéletességgel való összefüggésük esetleg nem lineáris. Ehhez a változóinkat olymódon transzformáltuk, hogy minden egyes esetben az átlagtól való eltérés négyzetét vettük. Az elemzésben szereplő változók korrelációs mátrixát a 1. táblázat tartalmazza. A változók transzformációját a következő képlet határozza meg:

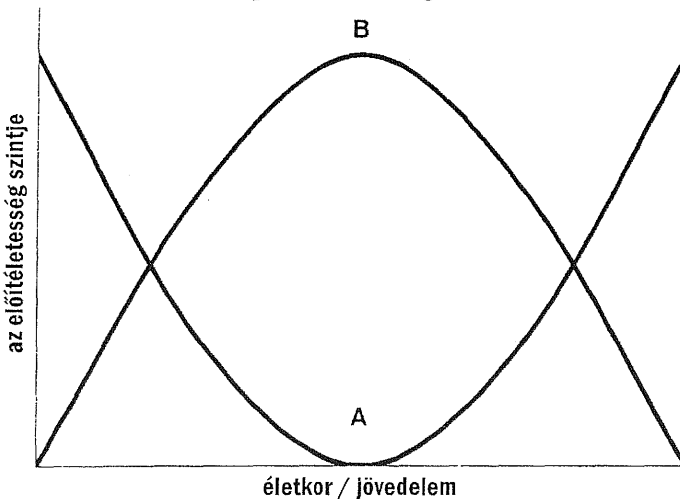
$$V^2 = (\bar{x} - x_i)^2$$

V^2 az átalakított jövedelem és életkor változó, \bar{x} a változók mintában megfigyelt átlaga, x_i pedig az i -edik megkérdezett jövedelme/életkora.

Ha például az életkor változó transzformált formája esetében a standardizált lineáris regressziós együttható (béta) pozitív előjelű, akkor ez azt fejezi ki, hogy a középkorúak kevésbé hajlamosak elfogadni az előítéletességet, mint a fiatalabbak, avagy az idősebbek (lásd I. ábra A vonala). Ha negatív az előjele, akkor az előítéletesség és az életkor együttes eloszlása fordított U alakot ölt, tehát inkább a középkorúak előítéletesek (B vonal).

I. ÁBRA

A mért nem-lineáris kapcsolatok lehetséges mintái



1. TÁBLA

A tekintélyelvűség és az előítéletesség vizsgált típusainak korrelációi a társadalmi-demográfiai változókkal (N=946)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Tekintélyelvűség								
2. Cigányellenesség	0,39**							
3. Politikai antiszemitizmus	0,31**	0,38**						
4. Diszkriminatív antiszemitizmus	0,33**	0,37**	0,52**					
5. Egy főre jutó jövedelem	-0,19**	-0,16**	-0,10**	-0,11**				
6. Jövedelem ²	-0,06	-0,10**	-0,03	-0,06	0,79**			
7. Iskolai végzettség	-0,48**	-0,31**	-0,15**	-0,26**	0,29**	0,17**		
8. Életkor	0,34**	0,19**	0,19**	0,18**	0,05	-0,01	-0,42**	
9. Életkor ²	0,09**	0,11**	0,07*	0,09**	-0,03	-0,04	-0,23**	0,18**

* p>0,05; ** p>0,01.

A legszorosabb korrelatív összefüggésben a tekintélyelvűséget mérő F-skála áll az előítéletesség vizsgált dimenzióival. A korrelációs együtthatók 0,3–0,4-es nagyságrendűek. Az iskolai végzettség és az előítéletesség közvetlen összefüggése ennél valamivel gyengébb: 0,2–0,3-as nagyságrendű. Persze az összefüggés előjele eltérő: minél tekintélyelvűbb valaki, annál valószínűbb az, hogy előítéletesebb. Az iskolai végzettség szintjének növekedése viszont alacsonyabb szintű előítéletességet valószínűsít. Fontos megjegyezni azt, hogy a tekintélyelvűség és az iskolai végzettség között rendkívül erős negatív kapcsolat található.

A jövedelem hatása többarcú: ha csak a lineáris kapcsolatot nézzük, akkor megállapítható, hogy a magasabb jövedelem kisebb fokú cigányellenességgel jár együtt statisztikailag. Ugyanakkor kirajzolódik egy fordított U alakú összefüggés is, vagyis a jövedelmi létra közepén állók negatívabban viszonyulnak a cigányokhoz. Mindkét megfigyelt összefüggés szorossága csekély.

Az életkor lineáris és nem-lineáris összefüggése az előítéletesség mindhárom formájával kapcsolatban figyelemre méltó: az idősebbek általában előítéletesebbek, de a középkorúak alacsonyabb fokú előítéletessége is megfigyelhető a transzformált életkor változó korrelációs együtthatóinak vizsgálatakor. Ez esetben is statisztikailag szignifikáns, de gyenge kapcsolatokat találtunk.

A következőkben az ismertetett változók többszörös lineáris regresszió-modelljeit mutatjuk be. A függő változók az előítéletesség három vizsgált formája. A függő változókat többlépcsős (stepwise) módszerrel több lépcsőben vonjuk be. Az eredményeket a 2. sz. táblázat mutatja.

A többváltozós modelljeink igazolták mindkét kiinduló hipotézisünket: (1) az autoritarizmus az iskolai végzettségtől, a jövedelemtől és az életkortól függetlenül az előítéletesség fő meghatározója. (2) Korábbi elemzéseink a cigányellenesség vonatkozásában már megerősítették Billig és Cramer (1990) következtetéseit, most pedig bemutattuk ezt az antiszemita attitűdök példáján is. A független változók közül mindhárom esetben a tekintélyelvű attitűdszerveződés hatása a legrobosztusabb, és a vizsgált

modellek illeszkedésének java az autoritarizmus bevonásából adódik, nem pedig az iskolai végzettség, a jövedelem avagy az életkor hatásának tudható be.

2. TÁBLA

A tekintélyelvűség és a vizsgált társadalmi-demográfiai tényezők hatása az előítéletességre: többlépcsős (stepwise) többszörös lineáris regresszió elemzés

Függő változó	Tekintély- elvűség	Iskolai végzett- ség	Jöve- delem	Jöve- delem ²	Életkor	Életkor ²	R ²	R
Cigányellenesség - Béta	,314***	-,149***	NS	-,061*	NS	NS		
- R ² hozadék	,150	,019	-	0,02	-	-	,171	,417
- SE	,494	,488	-	,488	-	-		
Politikai antiszemitizmus - Béta	,281***	NS	NS	NS	,098**	NS		
- R ² hozadék	,098	-	-	-	,008	-	,106	,328
- SE	,630	-	-	-	,627	-		
Diszkriminatív antiszemitizmus - Béta	,269***	-,135***	NS	NS	NS	NS		
- R ² hozadék	,110	,014	-	-	-	-	,124	,354
- SE	,697	,692	-	-	-	-		

* p<0.05; ** p < 0.01; *** p<0.001.

Fontos tanulságok szűrhetők le más szempontokból is. Figyelemre méltó eredményünk az, hogy a politikai antiszemitizmus elfogadása egyáltalán nem áll összefüggésben az iskolai végzettséggel. Ez esetben a társadalmi-demográfiai változók közül modellünkben csak az életkor hatása bizonyult statisztikailag szignifikánsnak. Ez úgy értelmezhető, hogy az idősebb generációk hajlamosabbak elfogadni a politikai antiszemitizmus érvrendszerét. Igazolódni látszik az is, hogy a jövedelmi létra közepe táján elhelyezkedők hajlamosabbak negatívan viszonyulni a cigányokhoz, mint a jövedelmi helyzetük alapján a legszegényebbek és a jómódúak. Ha ez az összefüggés nem műtermék, akkor a cigányellenességet értékelhetjük a jövedelmi középrétegek kizárási stratégiájaként is.

A fenti megállapításokkal kapcsolatban azonban bizonyos kétségek is felmerülnek, és ezek elosztatásához további vizsgálatokra van szükség. Kérdéses például az, hogy a jövedelem és a cigányellenesség összefüggését mennyiben befolyásolja az a tény, hogy 4–5 százaléknyi cigány megkérdezett szerepel a mintánkban. Mivel nem rendelkezünk információval a megkérdezetteink etnikai hovatartozásáról, a bemutatott elemzések a cigány kérdezettek adatait is tartalmazzák. Lehetséges, hogy az ő alacsony jövedelmi helyzetük fedi el a cigányellenesség és a jövedelmi helyzet másfajta összefüggését.

A politikai antiszemitizmus és az iskolai végzettség esetében is kérdőjelek maradtak. Netán nem arról van szó, hogy az iskolai végzettség hatását azért nem tudjuk kimutatni, mert a politikai antiszemitizmus ideológiája éppen a magasabb iskolázottságú rétegekre jellemző, akik viszont következetesen kitérnek a politikailag kényes

kérdések megválaszolása elől? Ez az ún. „kommunikációs látencia” hatása, melyet Németországban *W. Bergmann (1986)* plasztikusan kimutatott, Magyarországon pedig Kovács András behatóan vizsgált az egyetemisták körében (*Kovács 1997*).

A következőkben a felvetett kérdésekre még visszatérünk, miközben okozati elemzésünkbe bevonjuk a családi és lakóhelyi normaközvetítés hatásának vizsgálatát.

Fiatalok és szüleik: a szocializáció hatása

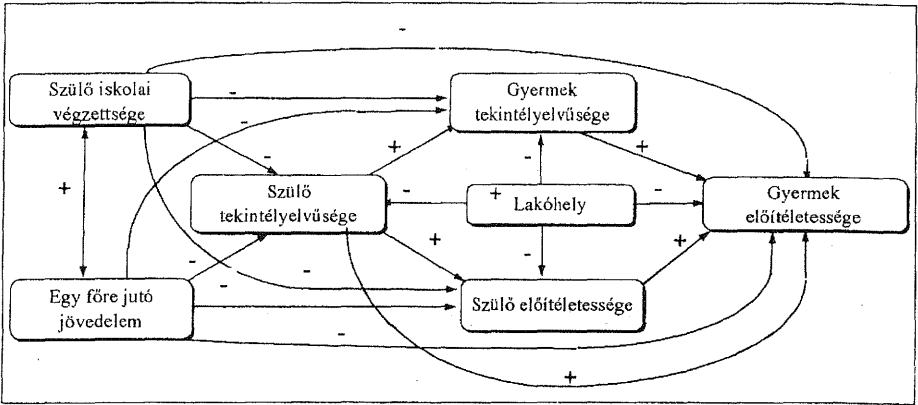
Altemeyer rekonceptualizációjának legfőbb érdeme az, hogy felhívta a figyelmet a tekintélyelvűség és az előítéletesség kialakulásában a szociális tanulás mechanizmusa-ira. Szerinte a szocializáció teljes időszaka szerepet játszik a társadalmi attitűdök formálódásában, de ezen belül a kései fiatalkor meghatározó jelentőségű. 1997 végén olyan felmérést végeztünk két vidéki magyarországi nagyvárosban, melynek során 16 és 17 éves fiatalokat illetve azok szüleit vizsgáltuk.

Salgótarjánban és Sopronban 200–200 fiatal, illetve 200–200 szülő (többnyire az apa) válaszolt az előítéletességgel és a tekintélyelvűséggel kapcsolatos kérdőívünkre. A két, közel azonos lélekszámú város kiválasztásakor igyekeztünk két nagyon eltérő társadalmi-gazdasági feltételekkel rendelkező települést vizsgálatunkkal megcélozni. Az egyik hipotézisünk ugyanis az volt, hogy az előítéletek kielezettebb formában jelentkeznek a gazdaságilag hátrányosabb helyzetű közösségekben. Salgótarján Magyarország észak-keleti régiójában helyezkedik el közel a magyar-szlovák határhoz, fejlődése – és a rendszerváltás utáni válsága – nagymértékben a szocialista nehéziparhoz kötődött. Sopron történelmi múltja a korai középkorig nyúlik vissza, földrajzilag az ország észak-nyugati régiójában helyezkedik el közel az osztrák-magyar határhoz. Salgótarjánban és környékén lényegesen magasabb a munkanélküliségi ráta, fejletlenebbek a magánvállalkozások, mint Sopronban és környékén.

E vizsgálatunkban az előzőekhez hasonlóan mértük az előítéletes attitűdöket és ez alkalommal is az ismertetett hét kijelentésből álló F-skálával mértük az autoritarizmust. A magyarázó változók között ismételten figyelembe vettük a család egy főre jutó jövedelmét és a kérdezett szülő iskolai végzettségét, immáron egy hétfokú skálán mérve. A vizsgálat jellege lehetővé tette azt is, hogy a szocializáció hatását – a szülő tekintélyelvűsége és előítéletessége révén – bevonjuk a magyarázó modelleinkbe, melyeket többszörös lineáris regressziók révén útmodellekké alakítottunk át egy erősen szimplifikált okozati lánc előzetes feltételezésével. A családi erőforrások hatással vannak egyfelől a szülő, másfelől pedig a gyermek tekintélyelvűségének és előítéleteségének mértékére. Ugyanakkor a szülő tekintélyelvűségének mértéke – zárójelbe tehető az a kérdés, hogy milyen pszichológiai mechanizmusok révén – meghatározza saját illetve gyermeke előítéletességét és a gyermek tekintélyelvűségét. A társadalmi erőforrás-változók csökkentik, a szociálpszichológiai tényezők növelik a szülő/gyermek előítéletességét, vagyis minél iskolázottabb a szülő, minél nagyobb a család egy főre jutó jövedelme, annál kisebb a szülő/gyermek előítéletességének esélye, illetve minél autoriterebb beállítottságú a szülő/gyermek, annál nagyobb a szülő/gyermek előítéletességének valószínűsége. A vizsgált okozati összefüggéseket a II. ábra mutatja.

II. ÁBRA

A gyermek előítéletességének útmodellje: főbb hipotézisek



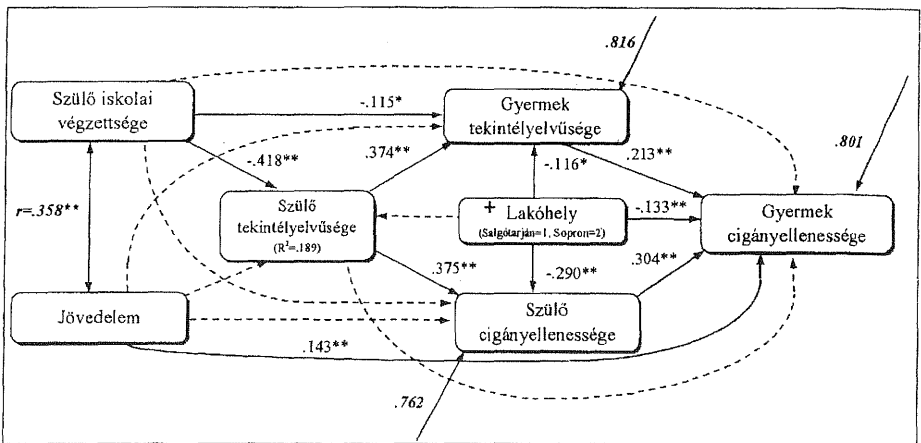
A fenti modellben szembeállíthatók egymással az előítéletesség külső és belső forrásai: a környezet (lakóhely, szülői attitűd) és az egyén saját maga (a gyermek tekintélyelvűsége).

Az alternatív hipotézisek a következők lehetnek:

- Szociális tanulás hipotézis: amennyiben az előítéletes attitűdökben a szociális igazodás nyilvánul meg, akkor a szülő előítéletességének és a lakóhelyi közösség hatása nagyobb, mint a gyermek autoritarizmusának hatása.
- Tekintélyelvűség-hipotézis: a gyermek előítéletességének kialakulását a tekintélyekhez való viszonya, vagyis a gyermek autoritarizmusa határozza meg.

III. ÁBRA

A gyermek cigányellenes attitűdjének útmodellje



Megjegyzés: A cigány megkérdezettek nem szerepelnek az elemzésben.

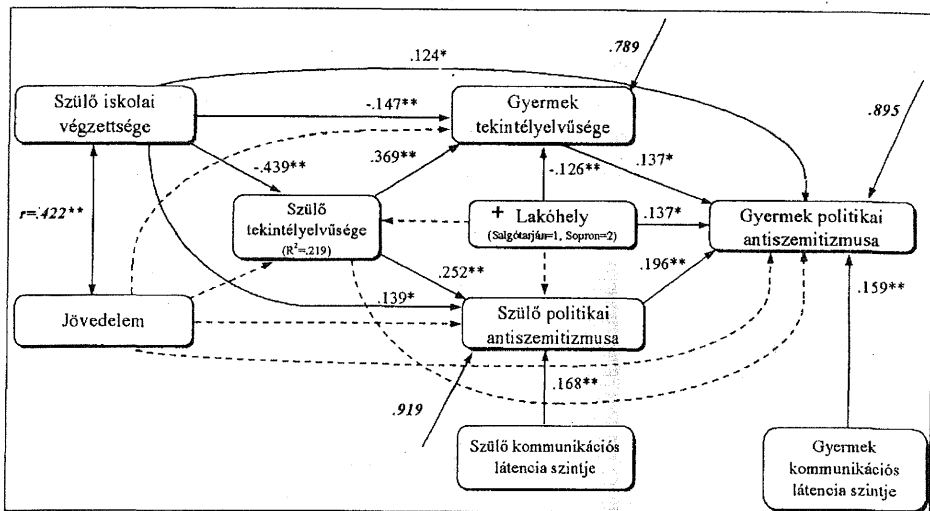
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; a szaggatott vonalak a nem szignifikáns kapcsolatokat jelölik.

Elemzésünkben az II. sz. ábrán látható alapmodelltől annyiban térünk el, hogy az antiszemitizmus vizsgált formáinak elemzésekor egyetlen indikátor segítségével megkíséreljük figyelembe venni a kommunikációs látencia hatását. A kérdőívünkben szerepelt egy négyfokú Likert-típusú kijelentés, melyet Kovács András nyomán használtunk fel erre a célra. Ez a következő volt: „Amit a zsidókról gondolok, nem mondom el akárkinek.” 1-es értéket kaptak azok, akik „egyáltalán nem”, 4-es értéket pedig azok, akik „teljesen” egyetértettek a fenti állítással, vagyis a magasabb pontszám nagyobb fokú kommunikációs látenciát jelent.

Másik lényegi eltérés az első részben bemutatott, 1994-es adatokon elvégzett elemzéshez képest az, hogy a cigányellenesség elemzése során kontrollálni tudtuk az etnikai háttér hatását. Természetesen cigány megkérdezetteinkre – akik alacsonyabb jövedelműek és szüleik kevésbé iskolázottak – nem jellemző a cigányellenesség. A cigányellenesség elemzése során – a kérdezők megítélése alapján – kizártuk tehát az elemzésből a cigány fiatalok adatait. Az eredmények a III–V. sz. ábrán láthatók.

IV. ÁBRA

A gyermek politikai antiszemitizmusának útmodellje

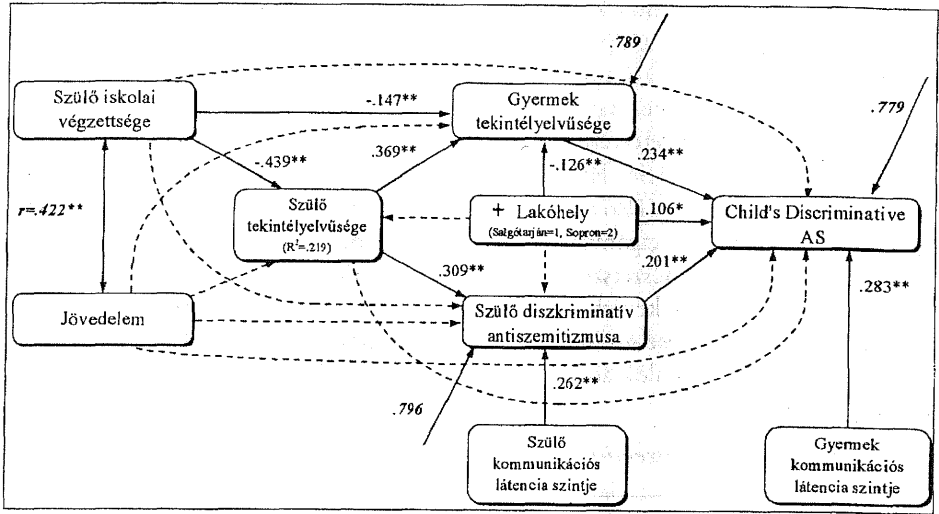


* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; a szaggatott vonalak a nem szignifikáns kapcsolatokat jelölik.

Az eredmények alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a fiatalok előítéletes attitűdjeinek kialakulását a szülők előítéletes attitűdje és a fiatalok autoritarizmusa egyaránt meghatározza. Nem helyes tehát alternatív magyarázó modelleként beállítani a szociális tanulás és a tekintélyelvűség magyarázatát, azok sokkal inkább egymást egészítik ki. A szociális tanulás és általában a környezet szerepéről elemzésünk alapján más összefüggésekre is következtethetünk. Nem igazolódott az a vizsgálat tervezése során megfogalmazott feltételezésünk, hogy a kedvezőtlenebb társadalmi-gazdasági helyzetű Salgótarján lakói általában előítéletesebbek, mint a soproniak. Az antiszemitizmus ugyanis *viszonylagosan* elterjedtebb a soproni fiatalok körében (vö. VI. ábra).

V. ÁBRA

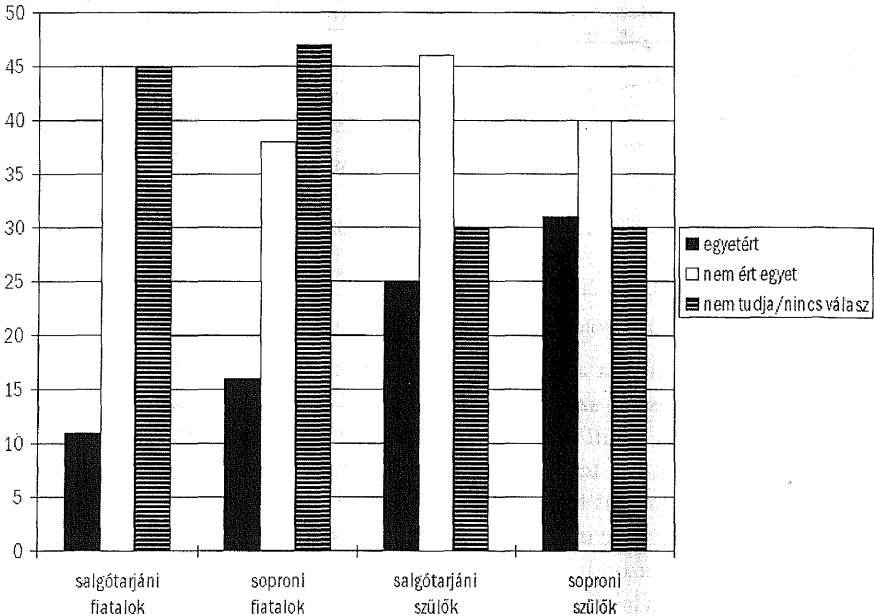
A gyermek diszkriminatív antiszemitizmusának útmodellje



* p < 0,05; ** p < 0,01; a szaggatott vonalak a nem szignifikáns kapcsolatokat jelölik.

VI. ÁBRA

„Létezik egy titkos zsidó együttműködés, amely meghatározza a politikai és gazdasági folyamatokat.” A válaszok megoszlása a salgótarjáni és soproni fiatalok és szülei körében (%)



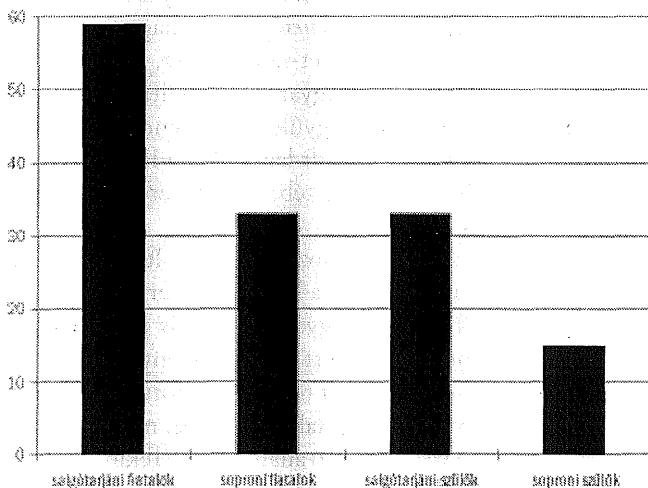
Forrás: Tárki – MTA Pszichológiai Intézet Ifjúságkutatás, 1997. november.

Különös ugyanakkor az, hogy a szülők esetében nem volt lakóhelyi különbség az antiszemitizmus vizsgált formáinak elterjedtségében, s erre nem tudunk magyarázattal szolgálni.

A települések közötti különbségek okairól ugyanakkor továbbra is csak feltételezéseket fogalmazhatunk meg. Úgy tűnik, mintha az antiszemitizmus gyökerei erősebbek lennének a nemzeti középosztályi tradíciókkal rendelkező Sopronban. Ennek viszont ellentmond az a már említett megfigyelés, hogy a szülők generációjában nincsenek különbségek az antiszemitizmus tekintetében. S ez a korcsoport-specifikus jelleg azt valószínűsíti, hogy az ifjúsági szubkultúrákban keresendő a magyarázat. Mindkét településen belül kimutatható volt az, hogy a cigányokhoz a fiatalok negatívabban viszonyulnak, mint szüleik. Ezen túlmenően a cigányellenesség elterjedtebb Salgótarjánban, ahol magasabb a cigány lakosság aránya és a rendszerváltás nagyobb mérvű gazdasági recesszióval járt együtt (vö. VII. sz. ábra).

VII. ÁBRA

„Csak helyeselni lehet, hogy vannak még szórakozóhelyek, ahová a cigányokat nem engedik be.” Az egyetértők megoszlása (%)



Forrás: Társi-MTA Pszichológiai Intézet Ifjúságkutatás, 1997. november.

A cigányellenesség szintjében megfigyelt eltérések sem magyarázhatók kizárólag a tekintélyelvűséggel, avagy szocio-kulturális különbségekkel. A salgótarjáni fiatalok magasabb szintű előítéletessége magasabb szintű tekintélyelvűséggel is párosul. Ugyanakkor az antiszemitizmusbeli különbségek inkább szocio-kulturális jellegűek, míg a cigányellenesség inkább összefüggésbe hozható a tekintélyelvűséggel.

Meglehető eredményre jutottunk a család társadalmi-gazdasági erőforrásai és az előítéletesség összefüggéseiről. Az előnyösebb helyzet bizonyos esetekben magasabb fokú előítéletességgel párosul. Az egyik ilyen eset a cigányellenesség, ahol az egy főre jutó jövedelem *pozitív* hatással van a fiatalok előítéletességére. A másik példát pedig a politikai antiszemitizmus kínálja. A látenszen antiszemiták körében – tehát azok kö-

zött, akik hajlamosak a zsidókkal kapcsolatos véleményüket eltitkolni – a magasabb iskolai végzettség a politikai antiszemitizmus világgképére való fogékonyságot valószínűsíti. Érdeemes felhívni a figyelmet arra, hogy a kommunikációs látencia hatása erősebb a diszkriminatív antiszemitizmus esetében. (Az eredményekről lásd még *Erős & Fábíán 1995; Enyedi 1999; Fábíán & Fleck 1999.*)

Kitekintés

A kisebbségekhez való viszony az egyik legfontosabb fokmérője egy társadalom „lelkiállapotának”. A klasszikus felfogás szerint a kilátástalanság, az elszegényedés, a tömegméretű munkanélküliség, az abszolút vagy a relatív depriváltság állapotai arra hajlamosítják a társadalom tagjait, vagy legalábbis azok egy részét, hogy felgyülemlett indulataikat valamely kisebbségre vetítsék ki, a kisebbségben pedig bűnbakra, frusztrációik okozóira leljenek. Különösképpen így van ez, amikor nagyobb közösségeket, egész nemzeteket érnek különféle traumák, megrázkódtatások. Ezek felerősítik a már meglévő bűnbakképzési mechanizmusokat, amelyek bizonyos kisebbségek szervezett diszkriminációjába, üldözésébe csaphatnak át.

A magyar társadalom kisebbségekhez való viszonyának hagyományosan két fő neurálgikus pontja van: az antiszemitizmus és a cigányellenesség. E két nagy, és messzire nyúló történelmi hagyományokkal rendelkező előítélet-rendszerhez, különösen az utóbbi években, egyéb előítéletek is csatlakoztak, Magyarország nyíltabbá válásával párhuzamosan megjelent és felerősödött az „idegen” gyűlölete, a xenofóbia. Mind ezen előítéletek közül az antiszemitizmus volt és maradt leginkább a figyelem előterében, mivel ez utóbbi ismert történelmi okok következtében sokkal erősebben átpolitizálódott, mint az egyéb előítéletek (vö. *Erős 1997*).

A fiatalok tekintélyelvűsége és előítéletessége vonatkozásában két eltérő hipotézissel számolhatunk. Az egyik szerint a tekintélyelvűtől a liberálisabb erkölcsi felfogás felé való elmozdulás világjelenség, ennél fogva ez Magyarországon is érvényes. Sőt, figyelembe véve, hogy itt egy korábbi, autoriter rendszert egy intézményeiben és alapértékeiben liberális demokráciának nevezhető politikai rendszer váltott fel, a fiatalok és idősök közti orientációs szakadéknak jóval nagyobbak kell lennie, mint a konszolidáltabb, több demokratikus hagyományra visszatekintő államokban. Tekintettel arra, hogy a munkaerőpiacon a fiatalok esélyei jobbak, s hogy képzettségük is megfelel a megváltozott követelményeknek mint a korábbi generációké, valamint tekintetbe véve azt is, hogy a fiatalok már különösebb nehézség nélkül azonosulhatnak nyugati kulturális mintákkal, azt várhatjuk, hogy értékeik, attitűdjeik is egy felszabadultabb, toleránsabb, demokratikusabb világszemléletet tükrözzenek, mint szüleiké.

Az ellenhipotézis szerint a mai fiatal nemzedék tipikusan válságnemzedék. Az erkölcsi értékek összezavarodásának időszakában szocializálódtak felnőtté, a politikai szélsőjobboldal látványos közéleti szereplése idején szocializálódtak állampolgárokká. Jelentős részük számára nem funkcionálnak a korábbi nemzedékek számára mértéket és normát adó „tekintély-intézmények”: egyház, párt, iskola, család. Az anómiával jellemezhető társadalmi élet a legkülönbözőbb devianciák terjedésével hozható összefüggésbe, például a szkinhed-jelenséggel is. A szélsőséges nézetek és mozgalmak kihí-

vásaival szemben a fiatalok szinte semmiféle védettséggel nem rendelkeznek, s így körükben különösen nagyobb befolyásra tehet szert az etnikai terminusokkal magyarázó ideológiák népszerűsége.

A Sopronban és Salgótarjánban végzett vizsgálatunk eddigi eredményei inkább a második hipotézist látszanak megerősíteni, legalábbis annyiban, amennyiben a fiatalok között a cigányellenesség relatíve nagyobb mértékben fordul elő, mint szüleik között. Elemzéseink azt mutatják, hogy a fiatalok tekintélyelvűsége és előítéletessége csak részben a szülők szocializáló hatásának következménye; valószínűleg egyre inkább számolnunk kell az ifjúsági szubkultúrák ilyen irányú önálló hatásával is.

ERŐS FERENC & FÁBIÁN ZOLTÁN

IRODALOM

- ADORNO, T. W. & E. FRENKEL-BRUNSWIK & D. J. LEVINSON & R. N. SANFORD (1950) *The Authoritarian Personality*. New York, Harper & Row.
- ALTEMEYER, BOB (1988) *Enemies of Freedom. Understanding Right-Wing Authoritarianism*. San Francisco, London, Jossey-Bass.
- ALTEMEYER, BOB (1996) *The Authoritarian Specter*. Cambridge, London, Harvard University Press.
- BERGMANN, W. (1986) Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, No. 38.
- BILLIG, MICHAEL & DUNCAN CRAMER (1990) Authoritarianism and Demographic Variables as Predictors of Racial Attitudes in Britain. *New Community*, No. 2.
- DEKKER, P. & P. ESTER (1991) Authoritarianism, Socio-Demographic Variables and Racism. A Dutch Replication of Billig and Cramer. *New Community*, No. 2.
- ENYEDI, ZSOLT & FERENC ERŐS & ZOLTÁN FÁBIÁN (1997) *Authoritarianism and the Political Spectrum in Hungary*. Budapest, Collegium Budapest, Institute for Advanced Study, No. 40. [Discussion Paper Series]
- ENYEDI, ZSOLT & FERENC ERŐS (eds) (1999) *Authoritarianism and Prejudices. Central European Perspectives*. Budapest, Osiris.
- ERŐS FERENC (1986) *Pszichoanalízis, freudizmus, freudomarxizmus*. Budapest, Gondolat.
- ERŐS FERENC (1997) Előítélet és etnicitás. A cigányellenesség dimenziói a mai magyar társadalomban. *Magyar Tudomány*, No. 6.
- ERŐS, F. & Z. FÁBIÁN (1995) Antisemitism in Hungary, 1990–1994. In: Werner Bergmann (ed) *Jahrbuch für Antisemitismusforschung IV*. Berlin, Campus Verlag.
- FÁBIÁN ZOLTÁN (1999) *Tekintélyelvűség és előítéletek*. Budapest, Új Mandátum.
- FÁBIÁN ZOLTÁN & ERŐS FERENC (1996) Autoritarizmus és társadalmi tényezők a cigányellenesség magyarázatában. In: Erős Ferenc (ed) *Azonosság és különbözőség. Tanulmányok az identitásról és az előítéletről*. Budapest: Scientia Humana.
- FÁBIÁN, Z. & FLECK Z. (1999) Authoritarianism, Socio-Demographic Variables and Socialisation in the Explanation of Prejudiced Attitudes: Anti-Semitism and Anti-Gypsy Attitude in Hungary. In: ENYEDI & ERŐS (eds).
- KOVÁCS ANDRÁS (1997) *A különbség köztünk van. Az antiszemizmus és a fiatal elit*. Budapest, Cserépfalvi.
- MELOEN, JOS D. (1990) *The Emperor's New Clothes? The Authoritarianism Concepts of Adorno et al. and Altemeyer Tested*. Paper presented at the Meeting of the International Society of Political Psychology, Washington, DC.
- McFARLAND, S. & V. AGAYEV & M. ABALAKINA (1993) The Authoritarian Personality in the United States and in the Former Soviet Union. In: STONE (et al) (eds).
- SAMELSON, FRANZ (1993) The Authoritarian Character from Berlin to Berkeley and Beyond: The Odyssey of a Problem. In: STONE, W. F. (et al) (eds) *Strength and Weakness. The Authoritarian Personality Today*. New York, Springer-Verlag.
- SIBER, IVAN (1991) Review of Research on the "Authoritarian Personality" in Yugoslav Society. *Politics-and-the-Individual*, No. 1.
- STONE, W. F. (et al) (eds) (1993) *Strength and Weakness. The Authoritarian Personality Today*. New York, Springer Verlag.
- TODOSIJEVIĆ (et al) (1997) *The Latent Structure of Nationalist Attitudes: A Comparison of Yugoslav and Hungarian Youth*. Paper presented at the XX Annual Scientific Meeting of the ISPP, Krakow, Poland.

BETÖRT KITÖRÉS

CIGÁNYOK ÉS NEM CIGÁNYOK ÉRTÉKRENDJE
EGY BÖRTÖNVIZSGÁLAT ALAPJÁN

A másodelemzések elkészítésének, illetve a tanulmány megírásának ötletét még Hegedűs T. Andrással együtt érleltettük. Együtt nézegettük a táblákat, az eredményeket, azok jelentésén még együtt kezdtünk el gondolkodni. Sajnos, mire a cikk végleges formába öntésére sor került, Ő már nem vehetett részt a munkában. Az írás kettőnk szellemi terméke, s ha az egyes mondatok nem fejezik ki azt, amire András gondolt, azért elnézést kér a másodszerző.

NEM ÍGÉRJÜK, HOGY BEMUTATJUK A CIGÁNYSÁG ÉRTÉKRENDJÉT, gondolkodási és cselekvési struktúráinak vezérelveit, nem ígérjük azt sem, hogy a cigány értékrend sajátosságait feltárjuk. Az itt elemzésre kerülő vizsgálatunk nem az úgynevezett normál, vagy átlagosnak tekinthető cigány népesség körében készült, tehát eredményeink nem reprezentálják a cigány lakosság értékeit. Így írásunk sem szólhat általában a cigányság értékeiről.

Mit jelent akkor mégis a címben tett ígéret? Nem túlzó-e a kijelentés, hogy a cigányok értékrendjének másságairól szólnunk, ha általában az értékrendről nem tudunk szinte semmit mondani? És mi köze ehhez a börtönnek, nem újabb stigmával fogjuk gazdagítani egy már egyébként is kirekesztett társadalmi csoport label arzenálját? A felmerülő kérdések, kételyek természetesen jogosak. A cím kicsit nagyképű, talán stigmatizálónak is tűnhet, de mégis megpróbálkozunk egy speciális társadalmi csoport – a fogvatartottak – értékrendjéből egy másik, az értékek tekintetében feltehetően nem kevésbé sajátos társadalmi csoport – a cigányság – értékrendjének legmarkánsabb és legstabilabb sajátosságaira következtetni.

Miben áll vizsgálatunk jelentősége?

Azt a gyakran emlegetett különbséget, amelyre cigány/roma és nem cigány gyermekek, fiatalok szocializációjával kapcsolatban utalni szokás, igen kevesen vizsgálták alaposabban. Természetesen igen nehéz dolog olyan összetett folyamatot vizsgálni, amilyen a szocializáció, még ha szűkebben, csak a családi szocializációra vonatkozóan tesszük is fel a kérdéseket. Ha létezik ilyen különbség, ezt feltételezésünk szerint a cigány-nem cigány értékrendeknek is hordoznia kell.

A cigányok körében azonban eddig értékvizsgálatot alig végeztek, és a meglévő vizsgálatok is meglehetősen régiek, a jelenlegi, megváltozott társadalmi viszonyok közepette nem biztos, hogy érvényesek. A hetvenes években *Hankiss (1977)* az ipar-

ban dolgozók értékrendjének vizsgálata során figyelt fel a cigány munkások értékrendjének sajátosságaira, majd *Szokolczai (1982)* tett arra kísérletet, hogy szisztematikusan vizsgálja a cigány és nem cigány felnőttek értékrendszerét. A nemzetközi szakirodalomban találunk ugyan olyan vizsgálatokat, melyek az értékrendszer etnikai sajátosságainak feltárására irányultak (*például Schwartz 1992*), és igazolták az érték-tesztek ilyen célú használhatóságát, azonban ezek nem speciálisan cigányvizsgálatok. Az OTKA-támogatásával elkezdett kutatásunkban ezt a hiányt szándékozunk pótolni.¹ A kutatás egyik első, kísérleti lépéseként egy más célú kutatás adatainak felhasználása alapján, pontosabban az empirikus adatok másodelemzésével próbálunk az értékrendszerek között hasonlóságokat és eltéréseket kimutatni.

Hogyan? Egy speciális népesség, a fogvatartottak körében végeztünk kutatást. Ennek megfelelően természetesen adataink is első lépcsőben erről a speciális népességről tudnak – a kutatás, illetve a kutatott témák módszertani korlátjai mellett – érvényesen szólni. Egy totális intézményben valamilyen mértékben átformálódott, újrászocializált cigány populáció értékeit, azok sajátos vonásait tudjuk bemutatni a nem cigány elítéltek viszonylatában.

Reményünk szerint azonban adatainknak van ennél egy kiterjedtebb értelmezési lehetősége is. Éppen adatfelvételünk sajátos helyszíne, mintánk speciális volta, a börtön, mint totális intézmény (*Goffmann 1974*) reszocializáló jellege, és annak értékrendszerre kifejtett – feltételezhetően igen erős – hatása miatt. Megpróbálunk vizsgálatunk korlátaiból erényt kovácsolni. Úgy véljük, hogy elemzéseink során a cigány, illetve a nem cigány megkérdezettek körében feltárt különbségek a cigányságra jellemző értékrendbeli másságok legmélyebben fekvő, a totális intézmény reszocializáló hatásának leginkább ellenálló, legstabilabb elemeinek megragadására lehetnek alkalmasak.

A minta

1997 tavaszán a magyarországi börtönökben exploratív, feltáró jellegű kérdőíves megkérdezést végeztünk.² A kutatás a vizsgálat idején a magyarországi büntetés-végrehajtási intézetekben fogvatartott, magyar állampolgárságú, felnőtt korú, férfi elítéltek körére terjedt ki.

A minta kiválasztása kétlépcsős, rétegzett mintavétellel történt. Első lépcsőben az elítélteket csoportosítottuk a letöltő-intézmények, valamint büntetés-végrehajtási fokozat (fogház, börtön, fegyház) szerint, majd ezen belül a kutatás elsődleges célja szempontjából releváns életkori határok alapján képzett csoportoknak (18–30 év közöttiek, valamint 30 év fölöttiek) megfelelően arányos, 1000 fős véletlen mintát választottunk.

1 Az OTKA által támogatott kutatás címe „Cigány fiatalok értékei, értékstruktúrái”.

2 A kutatás a Büntetés Végrehajtás Országos Parancsnoksága megrendelésére, és finanszírozásával készült. A vizsgálat célja a fogva tartott populáció drogfogyasztás szempontjából való érintettségének feltárása. Ezen túlmenően vizsgáltunk kiterjedt különböző demográfiai, társadalmi, gazdasági dimenziók, valamint szokás-, attitűd- és értékrendszerbeni sajátosságok feltárására.

A kutatás során végül 951 főt kérdeztünk meg, ami az alapsokaság megközelítőleg 10%-a. A minta büntetés-végrehajtási fokozat, letöltő intézetek,³ valamint életkori csoportok szerint arányos, és megfelelően reprezentálja az 1997 tavaszán fogvatartott magyar állampolgárságú, felnőtt korú férfi elítéltek sokaságát.

A megkérdezettekben belül a cigány illetve a nem cigány almintá szétválasztásához kettős definiálást alkalmaztunk. Ennek egyik dimenziója a kérdezett önminősítése, az „Ön cigánynak tartja-e magát?” kérdésre adott válasz mentén. Másik dimenziója a kérdező minősítése. E két dimenzió alapján három csoportot hoztunk létre. Aki mindkét dimenzió mentén „igen” minősítést kapott, azt cigánynak, aki pedig egybehangzóan „nem” besorolást, azt nem cigánynak tekintettük. Létrejött így egy harmadik csoport, azoké, akik minősítése a két dimenzió mentén ellentmondásos. Őket a további elemzésben nem szerepeltetjük.

1. TÁBLA

A minta eloszlása cigánysághoz tartozás szerint

Cigány-e	Megkérdezettek	
	Száma (fő)	Aránya (%)
Cigány	341	35,9
Nem cigány	474	49,8
Bizonytalan	136	14,3
Összesen	951	100,0

A megkérdezett elítéltek több mint egyharmada – 341 fő – kapott egyértelműen cigány besorolást. Írásunk további részében elsősorban tehát velük foglalkozunk, a nem cigány megkérdezettek kapott adatokat csak az összehasonlítás végett mutatjuk be. A teljes minta, illetve a cigány és nem cigány megkérdezettek reprezentációs kritériumok – büntetés-végrehajtási-fokozat, és életkori csoportok – szerinti eloszlása látható a következő – 2. és 3. – táblázatokban.

2. TÁBLA

A cigány és nem cigány, valamint az összes megkérdezett eloszlása büntetés-végrehajtási fokozat szerint

Büntetés-végrehajtási fokozat	Megkérdezettek eloszlása (%)		
	Cigány	Nem cigány	Összesen
Fogház	5,6	7,8	6,7
Börtön	49,0	55,9	52,9
Fegyház	45,2	35,2	39,7
Egyéb	0,3	1,0	0,7
Összesen	100,0	100,0	100,0

3 A következő intézmények vettek részt a kutatásban: Állampusztai Országos Bv. Intézet, Baracskai Országos Bv. Intézet, Nagyfai Országos Bv. Intézet, Pálhalmi Országos Bv. Intézet, Balassagyarmati Fegyház és Börtön, Budapesti Fegyház és Börtön, Márianosztrai Fegyház és Börtön, Sátoraljaújhelyi Fegyház és Börtön, Sopronkőhidai Fegyház és Börtön, Szegedi Fegyház és Börtön, valamint Váci Fegyház és Börtön.

3. TÁBLA

A cigány és nem cigány, valamint az összes megkérdezett eloszlása életkori csoportok szerint

Életkori csoportok	Megkérdezettek eloszlása (%)		
	Cigány	Nem cigány	Összesen
19-22 év	18,5	10,8	13,2
23-25 év	16,2	12,7	14,9
26-29 év	18,8	15,0	17,7
30-35 év	20,9	18,8	19,8
36-45 év	18,8	28,5	24,2
46 és több év	6,8	14,2	10,2
Összesen	100,0	100,0	100,0

Mintánkban – s a véletlen kiválasztás miatt feltételezhetően az alapsokaságban is – a cigány és nem cigány fogvatartottak reprezentációs kritériumok szerinti eloszlása – mint azt a bemutatott táblázatokból láthatjuk – eltérő. A cigány megkérdezettek korösszetétele szignifikánsan fiatalabb, körükben a fiatal felnőtt korosztályok dominanciája fokozottabb mind általában a fogvatartottakhoz képest, mind a nem cigány fogvatartottakhoz viszonyítva. Emellett – bár nem szignifikánsan – a szigorúbb büntetés-végrehajtási fokozatban (fegyházban) lévők aránya is magasabb. Ezen tényezők a korábbi elemzések szerint (pl. *Máté 1998*) jelentős érték-meghatározó tényezők.

A büntetés-végrehajtási intézmények típusa alapján ugyanis szignifikáns különbségek figyelhetők meg az értékválasztásokban. Az enyhébb büntetés-végrehajtási fokozatba tartozók – börtön, vagy fogházbüntetésüket töltők – a társadalomba való „vissza illeszkedést” jelképező értékeket (hasznos munka, eredmény, társadalmi hely) preferálták szignifikánsan nagyobb arányban. Ezzel szemben a – cigány mintában felülreprezentált – fegyházbüntetésüket töltő elítéltek esetében dominánsabbak a „megfosztásokból fakadó” értékek (családi boldogság, függetlenség, szabadság), illetve az úgynevezett „túlélési” értékek (önbizalom, jó fellépés, rend, nyugalom, béke). Két érték – a „gyerekek, gyermekáldás” és a „szerelem” – esetében pedig szoros kapcsolat van a kor és az értékválasztási preferenciák között. A fiatal korosztályokban nagyobb ezen értékek jelentősége (*Máté 1998*). Ennek alapján a megfosztottságból fakadó, a túlélési, illetve a párkapcsolati értékek felülreprezentáltsága várható a cigány almintában, ami azonban feltételezhetően nem etnikai sajátosság, hanem az életkori illetve az összetétel-hatás következménye.

Módszer

Az elítéltek értékrendszerének milyenségét az ún. *alapérték-teszt* segítségével próbáltuk meg feltérképezni. E tesztnél 32 érték közül kell a kérdezettnek kiválasztani a számára legfontosabb 10 értéket. A tesztválasztásunk elsődleges oka a lekérdezhetőség, a megbízható válaszadásra való törekvés volt. Korábbi kutatási tapasztalatok alapján a zárt rangsor képezését igénylő értékesztek – mint pl. a Rokeach-teszt – cigány mintán nem vehetők fel szabályszerűen (*Szakolcai 1982*). Ugyanakkor a megkérdezettek számára egyszerűbb feladatot jelentő, csak kiválasztást igénylő alapérték-teszt

alacsony iskolázottságú, marginális helyzetű népességben is viszonylag könnyen – más értékesztekhez képest – megbízhatóbban, nagyobb validitással kérdezhető (Kó & Paksi 1990; Oprics & Paksi 1996).

A felvett adatok közvetlenül lehetőséget adnak arra, hogy megvizsgáljuk a cigány és nem cigány fogvatartottak értékpreferenciáinak különbözőségét, illetve hasonlóságát. Ennek kimutatására a következő módszereket alkalmazzuk:

- Összehasonlító elemzést végzünk
 - egyrészt a leginkább fontosnak tartott értékek esetében, egymáshoz képest vizsgálva a cigány és nem cigány elítéltek által legfontosabbnak tartott értékek mentén jelentkező preferenciák azonosságait illetve különbözőségeit;
 - másrészt az értékek teljes tartományán, az értékek fontossági sorrendje alapján megvizsgáljuk a cigány és nem cigány populáció körében jelentkező relatív különbözőségeket.
- Ezt követően diszkriminancia-analízis segítségével megvizsgáljuk, hogy mennyire markánsan azonosítható be az értékrendbeli különbségek alapján a cigány és nem cigány fogvatartott populáció. Az érték teljes köréből meghatározzuk azt a szétválasztó felületet, melynek mentén a cigány és nem cigány fogvatartottak leginkább elkülöníthetők.

A fenti elemzési kritériumok mentén azonban – véleményünk szerint – nem csak a fogvatartott cigány és nem cigány populáció értékrendjének különbségeit írjuk le. Eredményeink a cigány fogvatartottak vonatkozásában közvetlenül adódó következtetések mellett általánosabb érvénnyel is bírnak. Mint ahogy azt a bevezetőben jeleztük, azt feltételezzük, hogy ezzel általában a cigány populáció értékrendjének legstabilabb differencia specifikumait is leírjuk. Azokat a mélyen fekvő sajátosságokat tárjuk fel, melyek egy totális intézmény értékátalakító, értékegalizáló, reszocializáló hatásának is képesek ellenállni.

A cigány fogvatartottak legfontosabb értékei

A megkérdezettek legalább 40%-a által kiválasztott legfontosabb értékek a cigány és nem cigány fogvatartottak körében többnyire megegyeznek, tehát a legnagyobb arányban választott értékek többsége nem tekinthető „etnospecifikus” értéknek. Csupán a „rend, nyugalom, béke” és a „hogyan az ember megtalálja helyét a társadalomban” értékek azok, amelyek a cigány megkérdezettek körében a legfontosabb értékek tartományába tartoznak, míg a nem cigány elítéltek esetében kiszorulnak onnan.

A „rend, nyugalom, béke” érték – mint azt a láthattuk – a fegyházbüntetést töltők körében általában preferált érték, cigányok körében betöltött jelentősebb szerepe tehát a fegyház fokozatba tartozó cigányok közötti felülreprezentáltságának tulajdonítható, azaz nem tekinthető speciális „cigány” értéknek.

Nem ez a helyzet a másik, csak a cigány fogvatartottak körében kiemelkedő helyre került, a „hogyan az ember megtalálja helyét a társadalomban” érték esetében. Ennek a szerepe nem magyarázható ilyen egyszerűen, a társadalomba való *beilleszkedést jelképező érték* – mint amilyen ez preferált érték – már nem tudható be az eltérő összetétel

hatásának. A társadalmi beilleszkedéssel kapcsolatos értékek ugyanis, inkább – a cigányok körében egyébként alulreprezentált – börtön fokozatba tartozókra jellemzők, tehát ez az érték az összetételhatás ellenirányú volta mellett, azzal szemben került be a cigányok legfontosabb értékei közé. Ez növeli az érték jelentőségét a cigány csoportban. Szerepe nem csak az összetételhatás fényében meglepő, hanem azért is, mert a 80-as évek elején készült vizsgálatok szerint a restriktív, viselkedéskorlátozó, beilleszkedéshez kapcsolódó értékek csoportja, illetve konkrétan a társadalmi hely megtalálásának értéke a cigány populációban alacsony volt (*Szakolcai 1982*), s az ide kapcsolható értékek többsége a jelenlegi eredmények szerint is vagy abszolút vagy relatív értelemben elutasított, vagy alulértékelt.

4. TÁBLA

A legfontosabb értékek a cigány és a nem cigány fogvatartottak körében, százalékban feltüntetve az egyes értékeket kiválasztók arányát

Cigány fogvatartottak legfontosabb értékei	Kiválasztók aránya	Nem cigány fogvatartottak legfontosabb értékei	Kiválasztók aránya
Családi boldogság	66,3	Családi boldogság	63,3
Szerelem	58,7	Szerelem	56,3
Gyerekek	50,1	Gyerekek	49,8
Anyagi jólét	47,8	Barátok	48,3
Rend, nyugalom, béke	46,9	Anyagi jólét	44,7
Kényelmes lakás	42,8	Kényelmes lakás	44,5
Barátok	40,5	Szabadság	41,6
Hely a társadalomban	40,5	Egészség	40,5

Ugyanakkor a társadalmi hely megtalálásának a beilleszkedésen kívül van egy másik olvasata, értelmezési lehetősége is. A kirekesztett, stigmatizált társadalmi csoportok esetében (és a börtönben lévő cigányok többszörös értelemben sorolhatók ezen marginalizált csoportok közé, részben cigány (*Gyenei 1995, 1997*), részben fogvatartott voltuk, továbbá társadalmi összetételük, hátrányos helyzetük miatt) az arra való törekvés, hogy az ember megtalálja helyét a társadalomban, jelentheti a jelenlegi kirekesztett helyzetből való kitörés lehetőségét, tekinthető a *feljebbkerülés, az érvényesülés, a változtatni akarás értékcsoportok* reprezentációjának is. Ebben az értelemben már kevésbé furcsállható ezen érték cigányok körében betöltött fontos szerepe. A kitöréssel, változtatással kapcsolatos értékcsoport preferálását a deprivált, peremhelyzetű társadalmi csoportok esetében már a 80-as években jelezték az MTA Értékszociológiai Műhelyében végzett vizsgálatok. Korábbi kutatási tapasztalatok azt is mutatták, hogy a kitörés értékeinek jelentősége helyzetéhez képest fokozottabban jellemző a cigányságra (*Szakolcai 1982*). Ezt nem csak azt erősíti, hogy az eredmények összhangban vannak korábbi kutatási tapasztalatokkal, hanem, hogy a kitörési értékek más elemei a cigány fogvatartottak viszonylagosan preferált értékei között is megjelennek.

Nem mellőzendő a társadalmi hely megtalálásával kapcsolatos értékeknek a kitöréssel kapcsolatos értékek közé való besorolódása. A társadalmi helyzet megváltoztatására való törekvés a stigmatizált helyzetből való kitörésen kívül a kiútkeresés több-

ségi társadalomban elfogadott útjainak preferálását is jelenti. Megjelenít némi konformizmusra való hajlandóságot, ami a cigány populációban korábban az átlagosnál kevésbé fontos szerepet kapott, vagy elutasított érték volt (*Szakolcai 1982*).

Ezzel kapcsolatban érdemes hivatkozni *Hankiss (1977)* még korábbi – bár a társadalmi folyamatok és feltételek szempontjából lényegében azonos korszakból származó – kutatásának eredményeire. Hangsúlyozza, hogy az általa vizsgált nagyipari munkásságban a cigányok értékei másként rendeződtek, mint a nem cigányokéi. Terjedelmi korlátok miatt nem idézzük részletesen (bár nem volna tanulság nélkül való), azonban néhány fontosabb megállapítását kiemeljük. Azt vette észre, hogy a cigány segédmunkások esetében – ellentétben a nem cigányokkal – nem jelentkezik a „munkásöntudat”, helyette erős az etnikai vagy az ezzel egyenértékű „mi, földiek” tudata, egyfelől a dacos etnikai öntudat, másfelől az asszimiláció és a társadalmi elfogadottság akarása, a társadalmi béke és az egyéni felemelkedés iránti vágy és a saját etnikai közösséghez tartozás akarása egyaránt jelen volt. Egyszerűsítve kutatásának eredményeit úgy fogalmazhatunk, hogy a hetvenes évek cigány munkásaiban erősebb volt a közösségeikhez tartozás és a társadalmi felemelkedés értéke, mint a nem cigány munkásokéban. Úgy véljük, hogy vizsgálatunk eredményei – bár kérdéseink az etnicitásra közvetlenül nem irányultak – tendenciájukban ezekhez a megfigyelésekhez hasonlóak.

A cigány fogvatartottak viszonylagosan preferált értékei

A cigányok körében a nem cigány megkérdezettekhez viszonyítva a vizsgált értékek teljes tartományán az alábbi értékek kaptak nagyobb fontosságot, azaz kerültek az értékválasztások aránya alapján képzett sorrendben legalább öt helyvel előrébb.

- Lehetőség arra, hogy az ember komoly és kitartó munkával előbbre jusson, vigye valamire
- Jó munkahelyi légkör
- Jó külső megjelenés, jó testalkat, szép arcvonások
- Tiszta lelkiismeret

A legnagyobb különbség – a rangsorban 8 helyezéspont – a *kitöréssel, érvényesüléssel, változtatással kapcsolatos értékek* csoportjába sorolható, a cigányok körében már korábbi vizsgálatok során is különösen fontosnak mutakozó (*Szakolcai 1982*). „előrejutási lehetőség” esetében tapasztalható,⁴ ezzel tovább erősítve ezen értékcsoporthoz fentiekben már leírt szerepének fontosságát.

A „jó munkahelyi légkör”, és a „jó külső” egyaránt 6 helyezésponttal került előrébb a cigány fogvatartottak értékssorrendjében.

Ezek közül a „jó megjelenés, jó külső” preferálása nem meglepő, de az eddigiekhez képest újabb értékcsoporthoz hoz felszínre. Egyrészt, mint a megjelenéshez, börtönbeli túléléshez kapcsolódó érték, az összetételhatás következtében várhatóan nagyobb szerephez jut a fegyházban felülreprezentált cigány elítéltek körében.

⁴ Ezen érték szerepét nem befolyásolja a vizsgált összetétel-hatás, azaz választása nem függ sem az életkortól, sem a büntetés-végrehajtási fokozattól.

Ezen érték preferálásának azonban más szempontból is van jelentősége a cigányság körében. Szakolcai vizsgálataiban mint *az élet élvezetéhez kötődő érzelmi érték* csoportjába tartozó érték minősítették viszonylag magasabbra.

A jó külső a mi vizsgálatunk során a cigányság értékstruktúrájában is olyan értékekkel került egy faktorba mint a „szerelem”, az „anyagi jólét”, a „sport, mozgás, hobbi”, az „önbizalom, a jó fellépés”, a „siker” valamint a „szabadság”, illetve a „sok szabadidő”.

Ezek az értékek a fentiekén túlmenően tekinthetők a társadalmi helyzet megváltoztatására, az egyéni és a társadalmi sikerességre való törekvéseket reprezentáló értékeknek is. A jó megjelenés, szépség, jó modor, jó kommunikációs képességek ugyanis – más korábbi vizsgálatok alapján – különösen azokban a cigány csoportokban preferált értékek, ahol a hagyományos foglalkozásokhoz ezek a vonások elengedhetetlenek: kereskedelem, vendéglátás, szórakoztató ipar (*Forray & Hegedűs 1998*).

Ennek az értékcsoporthoz – az utóbbi két értelmezés bármelyikét tekintve – kiemelkedő pedagógiai jelentősége is van: olyan mély és „megváltozhatatlan” igényt reprezentál, amelyre az oktatás-nevelés egész rendszerének (a bölcsődétől akár a börtönig) reagálnia kellene, illetve hangsúlyosan meg kellene jelennie mindazon programokban, amelyek a cigányság felzárkóztatását célozzák.

A *jó munkahelyi légkör* megjelenése a relatív preferenciák körében azonban nem várt sem az összetétel hatás alapján, sem mint „hagyományos cigány” érték. A munkaértékek csoportja ugyanis inkább a börtönfokozatba tartozókra jellemző, valamint Szakolcai vizsgálatai szerint is elutasított értékcsoporthoz tartozó cigányság körében. Jelen vizsgálatunk eredményei is ezt támasztják alá a többi munkához kötődő érték esetében (mint az a teljes értéklistán a „hasznos munka”, illetve „alkotó munka” értékek háttérbe helyeződése mutatja).

Egyedüli megjelenése itt is inkább azt jelzi, hogy nem, mint munkaérték kerül előtérbe a cigányság körében, hanem mint *az élvezeti, érzelmi, valamint a kitöréshez kapcsolódó pragmatikus értékcsoporthoz tartozó*. Ezt támasztja alá egyrészt *Hankiss (1977)* megállapítása is, mely szerint a cigány segédmunkásoknak a munkához való viszonya sokkal pozitívabb, mint a nem cigány segédmunkásoké, mivel számukra ez az integrálódás és a felemelkedés legfontosabb eszköze. Másrészt ezen utóbbi értelmezéseket erősíti a cigány elitáltak értékválasztásain végzett faktoranalízis eredménye is, ahol a jó munkahelyi légkör olyan értékekkel is egy faktorba, került, mint a „sok szabadidő”, a „kényelmes lakás”, illetve a „társadalmi előrelépés lehetősége”.

S végül a *tiszta lelkiismeret* értéke 5 helyezésponttal került előrébb a cigány megkérdezettek körében. Ez az érték azon túlélési értékek közé tartozik, melyeket a börtönben töltött időszak felerősít (*Máté 1998*), s így relatív fontossága a súlyosabb, fegyház büntetési fokozat cigány fogvatartottak közötti felülreprezentáltságának tulajdonítható. Ugyanakkor talán utalhat a társadalmi beilleszkedés, a konformizmus, a börtönön kívüli társadalommal való azonosulási vágy ismételt megjelenésére is, mivel ez az érték a normál lakossági mintán végzett értékvizsgálatokban (*Kó 1998*) szignifikánsan fontosabb értéknek jelentkezik, mint általában a börtönpopulációban.

A cigány fogvatartottak identifikálása az értékválasztások alapján

Az alábbiakban megvizsgáljuk, hogy az értékválasztások alapján elkülöníthető-e a cigány és nem cigány fogvatartott populáció, és ha igen, akkor milyen biztonsággal, mennyire markánsan. Az értékválasztások teljes tartományán diszkriminancia-analízis segítségével megpróbáljuk megragadni az értékrendbeli sajátosságokat, szétválasztani a cigány és nem cigány fogvatartott populációt.

A diszkriminancia elemzés eredményeként létrehozott szeparáló felület – a szétválasztásban betöltött szerepe szerinti sorrendben – a következő értékeket tartalmazza: létbiztonság, biztonság; elismerés, megbecsülés; egészség; rend, nyugalom, béke; barátok, társak, az emberek bizalma, szeretete.

A cigány és nem cigány fogvatartottak értékválasztási sajátosságai tehát leginkább a fenti értékek mentén ragadhatók meg. Azaz, ha nem rendelkezünk közvetlen információval a cigánysághoz tartozás menti eloszlásról, akkor a vizsgált értékek közül leginkább a fent felsoroltak adnának segítséget számunkra a cigány – nem cigány dimenzió mentén történő csoportosításhoz.

Láthatjuk, hogy ezek az értékek túlnyomórészt nem a megelőzőekben az értéksorrendek különbségei alapján leírt speciálisan cigány, illetve a cigányok által abszolút vagy relatív értelemben preferált értékek. Az öt elemű szétválasztó felület értékei közül három – „egészség”, „létbiztonság, biztonság”, „elismerés, megbecsülés” – a nem cigány populáció által relatíve preferált értékekkel egyezik meg. „A barátok, társak bizalma, szeretete” – bár a preferencia-sorrendben nem előbbre helyezett érték, de választása szintén a nem cigány fogvatartottak között fordult elő szignifikánsan gyakrabban (mintegy 8%-os különbséggel). S mindössze egy érték – a „rend, nyugalom, béke” – az, amelynek választása a cigányok körében felülreprezentált, de – mint ezt a cigány fogvatartottak legfontosabb értékeit taglaló részben leírtuk – ez sem speciális cigány érték, hanem inkább az eltérő összetételnek tudható be. Tehát a cigány illetve a nem cigány populáció szétválasztásához, az egyes csoportok identifikálásához inkább a cigányok által viszonylagosan negált értékek segítenek hozzá.

A diszkriminancia-analízis segítségével tehát a cigányság sajátosságait negatív oldalról sikerült megragadni, arról az oldalról, hogy mit tartanak kevésbé fontosnak mint a nem cigány populáció. A szeparáló felület értékeinek többsége a fogvatartott populációban általában kisebb fontossággal bír, mint a nem börtönben lévő, normál populációban (*Máté 1998*). Ezeknek az értékeknek a nem cigány fogvatartottak körében való preferálása tehát arra utal, hogy ők nagyobb arányban hozták magukkal ezeket, mint a cigány fogvatartottak. Ebből talán levonható az a következtetés, hogy a szétválasztó felület értékei mentén megragadott differencia specifikumok a nem fogvatartott populációban is meglévő értékkülönbségek lehetnek cigányok és nem cigányok között.

E szétválasztó felület mentén az osztályozás pontossága azonban mindössze 61,8%-os, ami azt jelzi, hogy a cigány és nem cigány fogvatartottak közötti értékrendbeli különbségek nem tekinthetők markáns különbségeknek. Ezen belül valamelyest jobban, 67,4%-os pontossággal identifikálható a cigány populáció, 32,6%-ban azon-

ban a cigány elítélteket a diszkriminancia-analízis a nem cigányok közé sorolta. Adatfelvételünk alapján nem dönthető el, hogy általában a cigány és nem cigány populáció értékrendbeli hasonlóságai miatt tapasztalhatjuk az értékrendek ilyen mértékű összemosódását, vagy mert a börtön, mint totális intézmény értékegalizáló hatása csökkentette le a „kinti” – nem fogvatartott – populációban egyébként markánsabban meglévő különbségeket. Az utóbbi hipotézis mellett szól azonban az, hogy más, egyébként értékrendjükben markánsan elkülönülő társadalmi csoportok – mint például a drogfogyasztó, és drogokat nem használó populáció – is igen alacsony biztonsággal különíthetők el a börtönben (a tiltott drogokat fogyasztók a cigányoknál is kevésbé, 56%-os pontossággal jósolhatók be az értékválasztásaik alapján) (*Elekes & Paksi 1997*).

Összegzés

1997-ben a magyarországi férfi fogvatartottak körében végzett reprezentatív adatfelvételünk alapján azt mondhatjuk, hogy:

- a cigány fogvatartottak körében a nem cigányokhoz képest elsősorban kitöréssel, helyzetváltoztatással kapcsolatos értékek és
- az élet élvezetéhez kötődő értékek csoportja kap nagyobb fontosságot,
- ezen kívül megjelenik a társadalmi normákhoz való alkalmazkodási hajlandóságot sejtető értékcsoporthoz is,
- ugyanakkor egyes értékek – mint az egészség, az elismerés, a létbiztonság, biztonság, a feszültségektől mentes élet – a nem cigány elítéltekhez képest kisebb jelentőséget kapnak.

A cigány és nem cigány fogvatartottak szétválasztása az értékválasztások mentén inkább a cigányok körében kisebb jelentőségűnek tekintett értékek segítségével lehetséges, azaz a negált értékek mentén biztonságosabban írható le a cigány populáció. Az identifikálás pontossága azonban meglehetősen alacsony, tehát a cigány és nem cigány fogvatartottak értékrendjében megjelenő különbségek kevésbé markánsak.

Más hasonló értékelemzések alapján azt mondhatjuk, hogy bizonyos társadalmi csoportok között a nem börtönben lévő populációban egyébként markánsan megjelenő különbségek, börtönviszonyok között megtartva ugyan sajátos jegyeiket, de – a börtön mint totális intézmény értékegalizáló hatása következtében – jelentősen veszítenek erősségükből. Ennek alapján feltételezhető, hogy elemzésünk során a cigány és nem cigány fogvatartottak között az értékpreferenciákban kimutatott különbségek valós, a „kinti” – értsd nem börtön – társadalomban is meglévő különbségek, melyek normál társadalmi körülmények között hasonló irányultsággal, de fokozottabban jelentkeznek. Amennyiben ezt feltételezzük, akkor eredményeink értelmezhetőek a korábbi vizsgálatok viszonylatában, és részben megerősítik az ott kimutatottakat.

A nyolcvanas években hasonló módszerekkel végzett értékvizsgálatok eredményeivel egybecseng elemzésünk annyiban, hogy szintén a kitörési, helyzetváltoztatási értékek, valamint az élet élvezetével kapcsolatos értékek szerepét találtuk kiemelkedően jelentősnek.

Ugyanakkor vizsgálati eredményeink szerint megjelenik – a korábbiaktól eltérően – egyfajta beilleszkedési igény, mely értékcsoporthoz egyes elemei korábban kifejezetten elutasított értékeknek számítottak a cigányság körében.

A cigányság által leginkább negált értékek is átalakultak, kisebb a jelentősége viselkedéskorlátozó és munkaértékek elutasításának, ugyanakkor az élet különböző szféráinak biztonságához, stabilitásához kötődő egyes értékek – talán mintegy védekezősi stratégiaként – elutasítása felerősödött.

Összességében a tanulmányunkban leírt változások mintha valamiféle alkalmazkodó-értékmegtartást jeleznének. Értékmegtartás annyiban, hogy továbbra is fontos az aktivitás és az érzelem kiemelt jelentősége, és alkalmazkodó, mert mintha jobban számolna a lehetőségekkel, az instabilitással, és a társadalmilag engedélyezett megoldási módokkal. Talán ezzel függhet össze, hogy míg az alacsony társadalmi státusú csoportokban a fontos értékek mentén való kielégítettség alacsonyabb a társadalmi átlagnál, addig az elítéltek körében a cigányok szubjektív megfosztottsága a legfontosabb értékek mentén, nem szignifikánsan ugyan, de rendre kisebb a nem cigányokétól.

Kutatásunk speciális terepe, mintánk sajátos volta ellenére – vagy éppen annak köszönhetően – úgy véljük, elemzésünk során a cigány értékrend olyan mélyen beépült sajátosságait, és annak olyan jellegzetes változásait sikerült feltárnunk, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy jobban megismertjük a cigány népesség gondolkodását, viselkedésének – jelenlegi társadalmi körülmények között érvényes – vezérlő eleveit. Ezáltal reményeink szerint egy lépéssel talán közelebb kerülhetünk ahhoz, hogy megértsük, értelmezzük, és aktuális tartalommal töltjük meg azt a sokszor emlegetett különbséget is, melyre a cigány és nem cigány gyermekek, fiatalok szocializációjával kapcsolatban – gyakran mögöttes tartalom nélkül – utalni szokás.

HEGEDŰS T. ANDRÁS † & PAKSI BORBÁLA

IRODALOM

- ELEKES ZS. & PAKSI B. (1997) *Kutatási beszámoló a „Szabadságvesztés büntetésüket töltők kábítószerfogyasztással kapcsolatos rizikócsoporthoz tartozásáról” című kutatásról*. Budapest, BVOP.
- FORRAY R. KATALIN & HEGEDŰS T. ANDRÁS (1998) *A cigány gyermekek szocializációja*. Budapest, Aula.
- GOFFMAN, E. (1974) *Asylums Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. London, Penguin Books.
- GYENEI MÁRTA (1995) *Ethnic Tolerance Within Hungary*. (Kézirat)
- GYENEI MÁRTA (1997) Anómia és elidegenedés a cigányságnál. *Társadalom és Gazdaság*, No. 2.
- HANKISS ELEMÉR (1977) *Érték-szociológiai kísérlet. (Az ipari dolgozók néhány rétegének értékrendjéről)*. Budapest, Népművelési Propaganda Iroda.
- KÓ JÓZSEF & PAKSI B. (1990) A magyarországi normál és drogos populáció értékrendszerének összehasonlítása. *Alkohológia*, No. 3.
- KÓ JÓZSEF (1998) *Vélemények a bűnözésről*. Budapest, OKKrl. (Kriminológiai és Kriminálisztikai Tanulmányok)
- MÁTÉ RÓBERT (1998) *Börtön – Érték – Rend. Az elítéltek értékrendjének összehasonlító vizsgálata*. (Kézirat. Diplomamunka)
- OPRIS JUDIT & PAKSI B. (1996) Az öngyilkosság területi különbségeinek elemzése. *Szennvedélybe-tegségek*, No. 1.
- SCHWARTZ, H. (1992) Universals in the Content and Structure of Values Theoretical Advances and Empirical Test in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, No. 25.
- SZAKOLCZAI ÁRPÁD (1982) A cigányság értékrendjének sajátosságai. *Szociológiai Szemle*, No. 4.

A TOLERANCIÁRA NEVELÉS ESÉLYEI

AZ ISKOLÁBAN ÉS AZ ISKOLÁN KÍVÜLI KÉPZÉSI INTÉZMÉNYEKBE

AHAGYOMÁNYOS AKADÉMIAI FELFOGÁS SZERINT VÉGZETT társadalomtudományi kutatási modellek világszerte válságba kerültek, ugyanis amilyen arányban felhalmozódtak az ismeretek, gyors ütemben egymást váltották a különböző kutatási paradigmák, és növekedett az akadémiai szféra, olyan arányban merültek fel kérdések a kutatás hasznosságát illetően. Meggyőződésünk, hogy a társadalomtudományi kutatás eredményei felhasználhatók a modern társadalomszervezés számos pontján, különös tekintettel azokra a társadalmi szervezetekre (önkormányzat, közigazgatás, szociálpolitikai intézményhálózat, oktatási intézmények, rendőrség, igazságszolgáltatás, büntetés-végrehajtás, tömegkommunikáció stb.), amelyek az emberek egymás közti viszonyaival, társadalmi kérdésekkel, értékekkel, attitűdformálással és általában véve korrekciós illetve terápiás típusú tevékenységgel foglalkoznak.

Ebben a cikkben először lefektetjük azokat az alapvető szempontokat, melyek figyelembe vételét kívánatosnak tartjuk abból a célból, hogy létrejöjjön a kapcsolat a társadalomtudományi kutatás és a humán szolgáltatásokra szakosodott szervezetek potenciális vagy tényleges szerep-betöltői számára kialakított képzési program között. Ezt követően két, nemrég elvégzett hazai kutatást tekintünk át abból a szempontból, hogy a szervezet-kliens viszony jogilag-szervezetileg ideáltípusú sémái miként zavarodnak össze illetve válnak diszfunkcionálissá a tényleges mindennapi találkozásokban. Cikkünk záró részében javaslatokat és ajánlásokat fogalmazunk meg. Egyfelől megvizsgáljuk annak lehetőségét, hogy a kapott kutatási eredmények miként lennének beépíthetők egy képzési programba, másfelől további kutatásokra tesszük javaslatokat.

Képzési alapelvek

A világ fejlett demokratikus országaiban a graduális és a posztgraduális társadalomtudományi képzés javarészt a széles értelemben vett humán szolgáltatást végző szervezetek potenciális illetve tényleges tagjaira irányul. Ez a fajta tréning a tartalomközpontú oktatási formák didaktikai eljárásain túl – jó esetben – figyelmét a gyakorlatban elsajátítható módszertani és eljárásbeli szempontokra fordítja. Az ilyen típusú képzési folyamat során az oktatás szakemberei igyekeznek elkerülni azt a helyzetet, amely kínzó ismeretek sokaságát zúdítja a hallgatóra, aki ezeket az ismereteket gya-

korlati kontextus hiányában leginkább elfelejti. A képzés során egy olyanfajta szemlélet tudatosítását célozzák meg, melynek birtokában a humán szolgáltatásra szakosodott szakmák leendő, illetve tényleges képviselői ráébrednek a saját szervezeti optikájukból látszó tények feltételelességére: a képzés elsősorban tehát az önismereti érzékenység fokozására irányul. Gyakorlati szempontú társadalomtudományi képzés hiányában a humán szolgáltatásra szakosodott szakmákban a szervezet által megkívánt, szokásszerűen és típusosan előforduló eljárások során a szükségesnél nagyobb szerep jut az életet és az emberi történések elevenségét elmerévítő, sematizáló, rutinizáló technikáknak, melyek a viselkedést, az észlelést és a gondolkodást egyaránt áthatják. Egészeben véve nem túlzunk, ha arról beszélünk, hogy a humán szolgáltatást végző szervezetek tagjaiban a valóság hibás, esetleg torzult megismerési sémák szerint tudatosul.

A gyakorlatorientált képzés során négy jellemző területet emelhetünk ki, melyek különösen alkalmasak egyfajta érzékenyítésre, a társadalmilag konstruált valóság alternatívitásának, bizonytalanságainak felismerésére.

Helyzetdefiníció

A humán szolgáltatást végző szervezetek a maguk belső normáinak megfelelően ugyan egyértelművé teszik a szervezetek tagjai számára, hogy mi a „tipikus” és mi a „normális”, melyhez képest korrekciós eljárásokat tartanak kívánatosnak, de a kutatási tapasztalatok arra utalnak, hogy a szervezeti szerep betöltője – legyen az tanár, jogász, orvos, szociális munkás, hivatalnok, védőnő, rendőr stb. – a helyzetdefiníció során nem tud megszabadulni számos megismerési hibától (rugalmatlanság, sematikusság, sztereotipizáltság, előítéletesség). Ennek következtében olyan döntések születnek, amelyek – nem számolva a szervezeten szankcionált helyzet eltérő felfogásból történő megítélésével – sok esetben végrehajthatatlanok, illetve a döntéshozó szándékai-val ellentétes következményekhez vezetnek.

Konfliktuskezelés

A kutatási tapasztalatok, melyek hasonló hazai kutatások hiányában elsősorban külföldi országokból származnak, arra utalnak, hogy a humán szolgáltatást folytató szervezetek formálisan és a pszichológiai tartalmakat mellőzve kezelik a klienseik közti konfliktusokat, és a kívánatosnál jóval kisebb arányban használják ki a konfliktusban álló felek közötti közvetítésre szolgáló lehetőségeket. Számos olyan konfliktus kerül a döntéshozó elé, ahol a feleket egyébként családi vagy egyéb informális kapcsolatok kötik össze, ám a szervezet által előírt konfliktuskezelési séma egyoldalúan csak a megosztó érdekre összpontosít. Ezzel szemben a konfliktuskezelés során a kooperációra, a bizalomra, a felek közt potenciálisan egyébként meglévő közös érdekek felismerésére kellene koncentrálni.

Empátia

Ugyancsak a szervezetkutatás tapasztalata, hogy a szervezet szerepeinek teljesítői szinte teljesen figyelmen kívül hagyják a velük kapcsolatba került klienseknek az életben betöltött szerepeiből adódó, egyébként méltányolható és elismerhető szempontjait, melyek ismeretében a döntéshozó vagy intézkedő számára lehetséges volna a másik szempontjainak átgondolása, és ezáltal aktív bevonása az „ügy” megoldásába.

Kommunikáció

Demokratikus társadalomban az érdekegyeztetések és a felek szempontjait kölcsönösen figyelembe vevő tárgyalásos megoldások elengedhetetlenül fontos társadalomszervezési szempontok. Ezért a korszerű képzési programok fokozott gondot fordítanak a különböző tárgyalási és alkustratégiaiak technikai sémáinak begyakorlására, a lehetséges következmények tudatosítására, a kívánatos együttműködéses kapcsolatbonyolító módszerek elsajátítására. E folyamatok persze csak akkor igazolhatják a velük szemben támasztott magas követelményeket, ha a szervezeti szerepek betöltői megalapozottan döntenek. Ennek érdekében speciális döntépszichológiai gyakorlatokat iktatnak be a humán szervezetek fejlesztésére vállalkozó programokban.

Szervezetek és előítéletek

A társadalomban élő különböző csoportokkal kapcsolatosan kialakult megismerési sémák óhatatlanul egyszerűsítő jellegűek, és ennél fogva érzéketlenek az emberi létezésről elválaszthatatlan individuális változatokkal szemben. A csoportok észlelésére kollektíve kidolgozott és áthagyományozott észlelési sémák között azonban jelentős különbségek vannak abban a tekintetben, hogy milyen jellegű az általánosítás. Vannak sémák, amelyek csupán néhány ismérvre korlátozódnak, és teret engednek az individualitás elismerésének, nem teszik eleve lehetetlenné a más csoporthoz tartozó személy sajátosságainak megismerését, saját jogon létező személykénti elfogadását. Más sémáknak nagy az általánosító ereje, de az ellentmondó tapasztalatok hatására viszonylag könnyen módosulnak. A kisebbségekkel szemben kollektíve kidolgozott észlelési sémák esetében jól ismert tény, hogy a kisebbségi státus önmagában elegendő alap negatív értékítéletek tulajdonítására. A ritkaság és a deviancia kapcsolata eleve negatív irányba fordítja a többség kisebbségképét.

A magyarországi roma kisebbség a rendszerváltás következtében elveszítette korábbi szerény létalapjait. Az előítéletesség és a hátrányos megkülönböztetés mindig is viselt terheit 1989–90 után a munkanélküliség, a diszfunkcionális szociálpolitikai támogatási rendszer csak tovább súlyosbította. A romák társadalmi elszigetelődését fokozta, hogy a poszt szocialista gazdaság nem tartott igényt munkájukra. A kisebbség tagjai akár a városokba (elsősorban a fővárosba), akár a falvakba menekültek az őket fenyegető egzisztenciális nehézségek elől, sorsuk a szegregáció lett. A többség értetlen, kizáró, elkülönülő viselkedése következtében áthághatatlan határok keletkeztek a roma és a nem roma társadalom között. Ugyanakkor a rendszerváltás a magyar társadalom egészére kihatott, és szintén negatív következményekkel sújtotta különösen azokat a csoportokat, amelyek a roma kisebbséghez térben és státusban közelebb álltak. A szegregációs és diszkriminációs mechanizmusok fenntartása révén a többséghez tartozó süllyedő rétegek a roma kisebbség stigmatizálása által legalább pszichológiai támaszra leltek. A már korábban is jól ismert sztereotípiák, amelyekkel a magyar társadalmi többség a cigányságot jellemezte – erőszakosság, gátlástalanság, a tulajdon tisztelétének hiánya, bűnözési hajlam, a szociálpolitikai támogatások túlzott igénybevétele stb. – ebben a társadalmi klímában felerősödtek, és tovább mélyítették a többség-kisebbség szembenállását.

„Kisebbségi kérdés” akkor keletkezik, ha a többség és a kisebbség közötti határ áthatolhatatlanná válik. A kisebbség tagja bezárul közösségébe, és csak annak árán lépheti át saját közösségének határát, ha nem számít a visszaútra. A többséghez tartozó pedig csak kivételesen, végzetes balszerencseképpen kerülhet be a stigmatizált, előítéletek és sztereotípiák által lélektanilag körülkerített kisebbség soraiba. A kisebbségi kérdés mélyén társadalomfejlődési trendek vannak, melyeknek diszkriminációt eredményező pszichológiai következményei nem feledtethetik, hogy a szóban forgó kisebbség léte egyetlen meghatározó kategória – adott esetben az etnikai háttér, a származás – mentén koncentrálódik. A kisebbségi kérdés a modern társadalom integrációs zavara, mely a többség mentálhigiénéjét, morális tőkét teszi próbára. E próbán sajnos nem sokan állják meg helyüket. Maga a kisebbségi kérdést kezelő politika is tovább erősítheti a kisebbség különállását, ha megfosztja a kisebbség tagjait a maga szabta identitás jogától, ha a róluk alkotott – a cigányok esetében törzsies, egzotikus, „természeti nép” képzetét keltő – kép a többség által kialakított és monopolisztikusan fenntartott ábrázolások szerint mintázódik.

A továbbiakban két, a jelen cikk szerzőinek részvételével lefolytatott kutatást mutatunk be röviden. Mindkét kutatás olyan témaköröket érintett, melyek a romák többségi megítélésének kulcsmozzanatait, amelyekhez a cigánysággal kapcsolatos sztereotípiák, előítéletek a legszorosabban hozzátapadtak. A két kutatás mindegyike ezen túl – bár funkciójukban teljesen eltérő szervezetekre összpontosulva – a hatósági szervezet-kliens viszonyt vizsgálta többség-kisebbség összefüggésekben. Mindkét vizsgálatban a kutatói figyelem arra összpontosult, hogy a roma kisebbség tagjait milyen társadalmi reprezentációk optikáján keresztül látják az adott szervezetek (rendőrség, egészségügy) képviselői, és milyen jellegzetes konfliktusos mozzanatok kísérik a hatóság-kliens kapcsolatokat.

1996-ban a Belügyminisztérium megrendelésére az ELTE Szociológiai Intézete reprezentatív szociológiai vizsgálatot végzett rendőrök körében. A vizsgálat célja a rendőri szerep teljesítése során szándékosan vagy szándéktalanul felmerülő észlelési és viselkedési zavarok feltárása volt. A vizsgálatot a magyar rendőrség személyi állományát reprezentáló 1530 fős mintán végezték. Ezen belül kétszeres rétegzés történt. Egyfelől a mintát budapesti és vidéki működés szerint bontottuk, másfelől elkülönítettük azokat a régiókat, ahol a roma kisebbséghez tartozó népesség számaránya az országos átlagot jelentősen meghaladta, illetve alulmúlta. A rétegzett mintavétel lehetővé tette, hogy kellő számossággal szerepeljenek a mintában olyan rendőrök, akik a mindennapi munkájuk során nagy valószínűséggel találkoznak roma kisebbséghez tartozó ügyfelekkel. A megkérdezetteket személyesen keresték fel a kérdezőbiztosok, és egy 45–60 perces interjú keretében javarészt zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívet töltettek ki velük.

A megelőző években sajnálatosan nagy számban fordultak elő olyan konfliktusos események, amelyek elkerülhetőek lettek volna egy empátiás, kommunikáció-centrikus és konfliktusmegoldásra hangolt rendőri szerepfelfogás érvényesülése esetén. A kilencvenes évek elején a tömegkommunikációs eszközök erőteljesen hangsúlyozták a roma kisebbség tagjaival szemben tanúsított rendőri intézkedések diszkriminációs

mozzanatait. E közlések tükrében a rendőrség a roma kisebbséggel szemben megnyilvánuló előítéletekre, hátrányos megkülönböztetésre feleltébb hajlamos szervezetenként jelent meg. Ez a kép nemcsak a rendőrségre nézve volt zavaró, hanem egyúttal akadályozta a demokratikus jogállam legitimációjában kulcsfontosságú rendőri funkció érvényesülését.

A vizsgálat azt a célt tűzte ki, hogy az empirikus társadalomkutatás adta lehetőségek szükségképpen korlátozott keretei között a lehető legalaposabban szemügyre vegye, hogy milyen elgondolások, képzetek, hitek, nézetek, sztereotípiák, attitűdök és előítéletek élnek a magyar rendőrség személyi állománya körében a roma kisebbséggel kapcsolatosan. További cél volt annak felderítése, hogy miként helyezkednek el a roma kisebbségről alkotott rendőri elképzelések a bűnüldözés és a jogsértés helyzetének definícióiban, milyen elvárások és nézetek élnek a rendőrök körében az ő viselkedésük társadalmi és tömegkommunikációs megítéléséről, valamint miként látják a rendőrök önmagukat, miféle konfliktusos szerepelvárásokat észlelnek önmagukkal kapcsolatosan.

A rendőrök roma kisebbségről alkotott képét vizsgálva arra a következtetésre jutottunk, hogy e kép sem képez kivételt a kisebbségekkel szemben kollektíve kidolgozott észlelési sémák jellegzetességei szempontjából. A csoporthoz tartozás pusztán tényből önkényesen levezetett bűnözési hajlandóság, a felelőtlenség, az agresszivitás messzeemenően részét képezi a rendőrök roma kisebbségre vonatkozóan kialakított reprezentációinak. Ennek megfelelően a roma kisebbség társadalmi betagozódása is lehetetlennek tűnik sokuk számára. A csoportokra vonatkozóan kollektíve kidolgozott megismerési sémák oda is vezethetnek, hogy egy adott kisebbségi csoport kiválása egyesek szemében olyan mértékűvé válik, hogy az alapvető emberi azonosság elismerését is tagadják. Ebben az esetben előítéletességről van szó, amely – a csoport tagjainak individuális észlelését megghiúsító negatív értékítéleteket mozgósító általánosításokon túl – kirekesztő jellegű.

A rendőrök romaképe szerint a roma kisebbséghez tartozó személyek „cigány” minősítése számos, társadalmilag súlyosan elítélt, a közvetlen tapasztalás számára nem hozzáférhető, ám kikövetkeztethető tulajdonságot tartalmaz. Mindenekelőtt ide sorolható a bűnelkövetési hajlandóság, a munkakerülés, a számító, a szociális segítségnyújtásra rájátszó gyermekvállalási motiváció, a szegénység magyarázatára felhozott morális attribúció, melynek értelmében a cigányok önmaguk hibáztathatók a szegénységükért, valamint a szegregációs hajlandóság. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy a rendőrök többsége szerint a romákra jellemző negatív sztereotíp tulajdonságok részben azért jöttek létre, mert a roma kisebbség belső normái eltérnek a többség számára érvényes kulturális normáktól. Az igen jellemzőnek tartott roma összetartás, az erőteljes kisebbségi kohézió által működtetett kulturális különbözőség megítélése a rendőrök szemében azonban negatív felhangot kap, devianciává egyszerűsödik.

A megkérdezett rendőrök meglehetősen egységesek voltak a roma kisebbség negatív reprezentációjában, mindazonáltal egyes változók mentén a megkérdezettek egymástól jól elkülöníthető csoportokra voltak bonthatók. A többváltozós elemzés öt jellegzetesen különböző csoportot tudott elkülöníteni a megkérdezett rendőrök körében.

Legszélsőségesebbnak a *rasszisták* tűntek, akik roma-képét az elutasítás, türelmetlenség, előítéletesség, sztereotipizálás jellemezte, melynek igazolásaként a cigányellenesnek tartott közvéleményt hozták föl. A csoport jelenléte nem volt túl nagy arányú (10%). Az *előítéletesek* a megkérdezettek 27%-át foglalták magukba. E körben majdnem ugyanazok a tünetek fordultak elő, mint az előző csoportban, de megnyilvánulásuk kevésbé volt intenzív. Az *előítélet-mentesek* 23%-os arányban fordultak elő a mintában. Ők láthatóan tartózkodtak attól, hogy előítéleteket, sztereotípiákat érvényesnek fogadjanak el a roma kisebbségre nézve. A *beleérzők* (23%) voltak leginkább tisztában a roma kisebbséget sújtó hátrányok kisebbségtől független, strukturálisan meghatározott, történeti-gazdasági és társadalmi jellegéről. A *toleránsok* (17%) csoportjára nem pusztán az elszemélytelenítő megismerési szerkezetek hiánya volt jellemző, hanem e csoport tagjai egyúttal a sematikus és előítéletes megjelenítés érvényességét tagadták.

A kutatás felszínre hozta azt a tényt, hogy a vidéki rendőrök között gyakoribbnak és erőteljesebbnek mutatkozott a romákkal kapcsolatos előítéletesség, mint a fővárosban. Ez azokban a vidéki körzetekben, ahol magas a cigány népesség aránya, még fokozottabban érvényesült. A vidéki működési szintér azonban még azokban a körzetekben is diszkriminatív beállítódásra és viselkedésre hajlamosítja a rendőröket, ahol a roma kisebbség aránya a helybeli lakosságon belül alacsony, és ennél fogva a kisebbség tagjaival való találkozás valószínűsége csekély. Ezzel szemben a budapesti rendőrök – függetlenül attól, hogy működési körzetükben relatíve magas vagy alacsony a romának minősülő populáció aránya – viszonylag megértőbbnek és türelmeesebbnek tűntek. A kutatók ezt a rugalmas, nyitott beállítódást a nagyvárosi étellel eleve együtt járó sokoldalú személyeslélesi tapasztalat hatásaival magyarázták.

1997 tavaszán a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal megbízásából egy empirikus kutatást végeztünk, melynek célja az egészségügyi ellátó rendszer és a roma lakosság tagjai közti viszony kommunikációs mintáinak felderítése volt. Kiinduló hipotézisként feltételeztük, hogy az interakcióknak és kommunikációknak ezek az alkalmi mindkét fél esetében hamis interpretációkat eredményezhetnek, ezáltal tovább mélyülhet a két fél egymás iránti bizalmatlansága. Miután a zavarok hatóság-kliens viszonyban jelentkeznek, ezért várhatóan nem az a lehetséges pozitív hatás érvényesül, amely a szervezetre ideáltipikusan jellemző univerzális ellátás eszméjének felel meg, hanem ennek ellenkezője: vagyis a cigányoknak a magyar társadalom egészébe való integrációja helyett akarva-akaratlanul is a szegregáció és a marginalizáció erősödést okozhatja.

Az előző vizsgálathoz képest ez a vizsgálat kis mintával, a reprezentativitás igényét mellőzve, mélyinterjú módszerrel készült. Módszertani újdonsága, hogy mivel a két fél kapcsolatát kívánta szemügyre venni, mind a két oldalt kutatta. Az egészségügyi szereplői közül azok szólaltak meg, akik a terhes és kisgyermekes anyák illetve gyermekeik ellátását, gondozását, gyógyítását napi munkájukként végezték. Olyan védőnőket, családi orvosokat, szülészeket-nőgyógyászokat és gyermekorvosokat interjúvoltunk meg, akik az általunk kiválasztott roma populációval álltak személyes kapcsolatban. A kliensek kiválasztásakor figyelembe vettük, hogy a magyarországi ci-

gány lakosság nem homogén, hanem esetenként különböző nyelveket beszélő, más-más hagyományokkal rendelkező, eltérő mértékben integrálódott vagy asszimilálódott csoportokból áll. Ennek megfelelően beás, oláh cigány és magyar cigány (romungró) anyák, valamint budapesti, urbanizált körülmények között élő, és ebből következően egyes etnikai háttérrel rendelkező anyák voltak beszélgetőpartnereink. Nyolcvan kismamával és húsz egészségügyi dolgozóval készítettünk mélyinterjúkat.

Két oldal beszélt ugyanarról a témáról – a cigány nők termékenységi gyakorlatáról, a terhesség, a szülés, a kisgyermek gondozása során igénybevett egészségügyi ellátás tapasztalatairól. A két oldal: egy-egy adott körzethez tartozó védőnő, gyermekorvos, családorvos, illetve a területet ellátó kórházban dolgozó szülész-nőgyógyász és szülésznő húszfős mintája egyfelől, és a körzetben élő fiatal, terhes vagy kisgyermekes roma asszonyok nyolcvanfős – etnikai háttere szerint négy alcsoportra bomló – mintája másfelől. A téma pedig: milyen kapcsolat alakul ki e két oldal között, mennyire képes gyógyító-megelőző-felvilágosító munkáját végezni az egészségügyi hatóság roma kliensei körében.

Az interjúk elemzése elsősorban azt a benyomásunkat erősítette meg, hogy *a két fél két külön világ. Az azonos eseményekre, élményekre, történésekre vonatkozó kétfajta narráció mintha nem ugyanabban a diszkurzív univerzumban zajlana, mintha nem ugyanarról a tartalomról szólna.*

Az egészségügyiekkel készített interjúk alapján tekintve a cigányságra egy olyan populáció elnagyolt képe rajzolódik ki, amely a többségi társadalomtól elsősorban abban tér el, hogy a civilizációnak egy másik állomásán található, valahol félúton a „természeti nép”, a „vadember” és a „kultúrember” állapota között. Másfelől viszont a roma-interjúk arról győzték meg bennünket, hogy a válaszolóinkból összeálló minta sokszínű, egyes, de valójában legtöbb vonásában ugyanolyan, mint bármely Magyarországon felkeresett hasonló korú, iskolázottságú, családi állapotú nők csoportja lenne. Nyomát nem találtuk az ösztönös, csak biológiai funkcióit beteljesítő, kontrollálatlan és korlátozhatatlan, archaikus vonásokat magánviselő „vadembernek”, legfeljebb a szűkebb, tradicionális közösség és a tágabb, többségi társadalom kulturális hatásai közötti feszültségek között esetenként vergődő, de többnyire jól alkalmazkodó nőket-családokat láttunk. Mindamellet érzékelhettük, hogy az egészségügyi szerveret szerepeinek betöltői – azaz a többségi társadalom szakértelemmel és hatalommal felruházott képviselői – által vallott „vadember”, „természeti nép” mítosz alapvetően befolyásolja roma klienseikhez fűződő viszonyukat, illetve azt is láttuk, hogy miként tükröződik mindez a roma asszonyok önképében.

Egy másik, az egészségügyiekkel készült interjúk többségében jelenlévő vonulat a *cigányok tájékozatlansága, tudatlansága, a korszerű családtervezésre való képtelensége.* Ha ezzel az állítással szembehelyezzük a roma nőkkel készült interjúkban tapasztalt tényeket, úgy tűnik, ez a megállapítás csak részben igaz. Valóban találkoztunk tervezetlenséggel és a tudatlanságból eredő kiszolgáltatottsággal is, de az esetek többségében azt tapasztaltuk, hogy a többségitől eltérő családminták, termékenységi szokások nem a véletlen, a tudatlanság, hanem a saját közösségben őrzött tradíciók követése révén alakultak ki.

Egy harmadik, mindkét oldalon – de más-más felhanggal, értelmezéssel – felmerült eleme az egészségügyi hatóság-roma kliens viszonyinak a többségi-kisebbségi csoport talaján termő *előítéletesség*. A többségi társadalmat képviselő interjúalanyaink közül csak néhányan utaltak explicit formában a körükben – és a magyar társadalom egészében – jelenlévő előítéletességre, mint a cigány kliensekkel való kapcsolattartást is befolyásoló tényezőre, többnyire a romák jellemzőjének ítélték az előítéletre való hivatkozást, mintegy a többséggel szembeni agressziót és hamis, felfokozott öntudatot látva e vonásban. Ugyanakkor úgy éreztük a csak a szövegekben megbúvó, implicit utalásokból, hogy ennek a csoportnak a roma-képe az ösztön-én típusú előítéletesség sajátos megnyilvánulása, amely többek között éppen a „vadember”-mítosz fenntartásában testesül meg. Cigány válaszolóinkkal készült beszélgetéseink viszont arról győzték meg, hogy az egészségügyiekkel való kapcsolatuk mindennapi tapasztalata a cigányok általánosságban történő megítélése, függetlenül a személy tényleges viselkedésétől, problémájától. *Úgy látjuk, hogy sok esetben az előítéletesség torzító prizma a tényleges gyógyító-gondozó munkának is akadály lehetett.*

További tanulságnak tűnik, *hogy sem egyik, sem másik oldalon nem beszélhetünk homogén csoportról.* Az egészségügyiek kis mintája is alkalmas volt arra, hogy jól példázza, minél közelebb áll, minél gyakoribb kapcsolatba kerül az egészségügyi ellátó rendszer képviselője roma klienseivel, annál inkább személyhez szóló, torzításmentes képet alkot róluk, annál adekvátabb a vele kapcsolatos viselkedés- és beszédmódja. Minél ritkábban, a többségi társadalom tagjaiból érkező pácienseihez képest minél kisebb arányban találkozik velük, annál elnagyoltabb, előítéletesebb, mítoszokkal telibb a romákról mint Másikról alkotott képe, és ennek megfelelően annál kevésbé adekvát, a kliens elvárásához igazodó a hozzá fűződő viszonya. Így a védőnők leginkább, a család- és gyermekorvosok már kisebb mértékben, de még érzékelhetően nem egy általános Másikról, hanem saját klientúrájukról tettek megállapításokat, a kórházban dolgozó orvosok-szülésznők viszont hajlamosabbak voltak egy előzetesen konstruált roma-kép fénytörésén keresztül beszámolni tapasztalataikról.

A másik oldal heterogenitása mintavételünk tudatos választásából következik. A három homogén háttérrel rendelkező közösség – oláh cigányok, beások, romungrók csoportja – és a negyedik, vegyes, budapesti minta alkalmat teremtett számunkra arra, hogy a tradicionális, közösségi hatások különbözőségét, illetve e hatások különböző mértékét is számításba vegyük, amikor a roma nők és az egészségügy kapcsolatát tanulmányozzuk. Az egészségügyiek által konstruált egységes roma-képhez képest négy nagymértékben eltérő csoportot találtunk a párválasztási, házassági, termékenységi szokások, családtervezés, gyermekvállalás és gyermekgondozás terén a tudatosság-tudatlanság, illetve tradicionalitás-racionalitás szempontjából. *A csoportok különbözősége és a velük szemben alkalmazott bánásmód hasonlósága arra figyelmeztet bennünket, hogy az univerzális-racionális szakértői felfogás és a cigányokat egységesként látó, gyakran előítéletes megközelítés együtt az esetek nagy részében inadekvát kommunikációt eredményez.*

Javaslatok és ajánlások

A példaként felhozott két kutatás mellett szükségesnek tartanánk egy olyan szisztematikus helyzetfelmérést, mely kiterjedne a magyar társadalomban emberekkel foglalkozó hivatalos és nem hivatalos szervezetek összességére. Mindegyik szervezetben ha más-más módon is, de nyomára akadhatunk a két példaként felhozott kutatásban kimutatott szándékolatlan diszkriminatív és előítéletes megnyilvánulásoknak, melyek minden bizonnyal zavarják, sőt, sok esetben ellehetetlenítik a szervezet eredeti szándékainak megfelelő működést. Gondolunk az iskolára, az egyházakra, az önkormányzatokra, az igazságszolgáltatásra, a szociálpolitikai intézményrendszerre, a munkaügyi szervezetekre, a tömegkommunikációs intézményekre, valamint a non-profit segítő szervezetekre egyaránt.

A kutatási eredmények figyelembevételével – konkretizálva a bevezetőben kifejtett lehetséges képzési szempontokat – fő feladatnak a „mi-ők” szembenállási mentalitás gyengítését tekintjük. Ez véleményünk szerint az alábbi módokon történhet:

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

2) A szembenállási mentalitás gyengítésének további eszköze a kulturális különbség megismertetését szolgáló tanfolyamok és gyakorlatok rendszere. Nemcsak a rendőrségnek és az egészségügyi szervezet szereplőinek, hanem más, kisebbségekkel szükségképpen kapcsolatba kerülő szervezetek képviselőinek is szükségük van tréningekre, melyek célja a kulturális érzékenység növelése, a másik szempontjait figyelembe vevő konfliktuskezelés képességének kialakítása, ami együttréve az agresszió csökkenését, a hatóság-kliens kapcsolat javítását eredményezi.

3) Egy másik hiányossága a magyar iskolarendszernek, hogy nem készíti fel a felnövekvő nemzedékeket a társadalom sokszínűségére, a különbség elfogadására, a neme, etnikuma, társadalmi osztálya, egészségi állapota, szexuális orientációja szempontjából eltérő embercsoportok iránti toleranciára. A képzésbe mindenképpen be kell emelni a kisebbségek iránti toleranciára való nevelést. Ennek a képzésnek jó keretet adhatnak a továbbképzések különböző formái, ahol az erre kiképzett szakemberek gazdag nemzetközi szakirodalomra és gyakorlatra támaszkodhatva érzékenyíthetik a szakemberek csoportjait a másik előítéletmentes elfogadására.

4) A kulturális különbség megértése fontos cél kell hogy legyen, ennek érdekében növelni kell a kisebbségek arányát a humán szolgáltatást végző szervezetek tagjainak körében. Nyugati demokratikus országokban nem riadnak vissza az „affirmative action” (pozitív diszkrimináció) elvének alkalmazásától. Például az egészségügy-roma kliens viszony javításának lehetséges eszköze a romák bevonása az egészségügy törekvéseibe. Ez több úton lehetséges. Az egyik, az adottságok ismeretében még csak táv-

latinak ítélt lehetőség a roma lakosság képzésének emelkedésével összefüggésben az egészségügy szereplői között cigány származású személyek megjelenése. Védőnői, ápolónői, szülésznői, vagy akár orvosi munkakörben a roma kliensek önképének, önbecsülésének általános megerősödésén túl az „ismerősség” révén bizalomtelibb, otthonosabb kapcsolat képzelhető el a „saját csoportból” érkező személlyel szemben, mint a szakértelmen kívül a többségi társadalmat is képviselő egészségügyi személlyel való kapcsolat során.

5) A kisebbségek bevonása a humán szolgáltatást végző szervezetek munkájába oly módon is elképzelhető, amely már rövid távon is eredményeket ígér. Az egészségügy, az iskola, az önkormányzat, a rendőrség, bíróság stb. képviselőinek is érdeke, hogy vegyék fel a kapcsolatot a kisebbségi önkormányzatok, a roma szervezetek képviselőivel, és helyi programokat, projekteket dolgozzanak ki egy-egy érintett csoport problémájának értő és hatékony megközelítése és megoldása céljából. A családtervezés, a születésszabályozás, a terhesség és csecsemőgondozás alatti életmód, a családi szocializáció, a deviánsnak minősíthető viselkedések elkerülése, a munkavállalási készség, az iskolai teljesítménymotiváció mind olyan érzékeny területei az egyes családok életének, amelyekben az univerzális és racionális módon behatolni, beavatkozni kívánó többségi akarat megtörik, ha nem találkozik az érintettek támogatásával. Nyugati, főleg amerikai példák sokasága tanúskodik arról, hogy ún. helyi „kerekasztalok” pl. kiváló lehetőséget adnak arra, hogy a felek egymás felfogását, akaratát, vágyait, megoldásai javaslatait megismerjék, és a közösen hozott döntések konszenzusos elfogadása vezesse további lépéseiket.

6) Ezek az elsősorban a polgári társadalomra jellemző konfliktuskezelő technikák akkor lesznek igazán hatékonyak, ha a kapcsolati kultúra emelését célzó szociálpszichológiai képzést beemeljük a szabad művelődési feladatok közé. Bár képzési javaslataink az intézményes oktatás és a tolerancia kultúrája közötti kapcsolat megerősítését célozzák, amikor a polgári társadalom kapcsolati kultúrájának növeléséről beszélünk, akkor az iskolai képzés keretein kívüli, egyesületek, civil szervezetek, mozgalmak, alternatív pedagógiai kezdeményezések egész sorának bevonására gondolunk.

7) Nem volna teljes ez a gondolatmenet a tömegkommunikáció felelősségének említése nélkül. Közismert szociálpszichológiai tény, hogy a kisebbségi reprezentáció spontán módon a deviancia és a kisebbségi státus közötti hamis korreláció kialakulásának kedvez, melyet csak tudatos közszolgálati műsorszolgáltató politikával lehet ellensúlyozni. Ennek részeként a tolerancia és a mássággal való találkozásból adódó konfliktusok elkerülésének készsége elsőrendűen fontos jellemzője kell hogy legyen a tömegkommunikációban dolgozó szerkesztőknek és szerzőknek.

CSEPELI GYÖRGY & NEMÉNYI MÁRIA

SZOCIOLINGVISZTIKAI SZEMPONTOK A MAGYARORSZÁGI CIGÁNYKUTATÁSBAN

A Z ALÁBBIKBAN OLYAN KUTATÁSOK FŐBB kérdésvetéseinek és eredményeinek áttekintésére teszek kísérletet, amelyek a nyelvhasználat egyes jellemzőit a szocio-kulturális kontextussal való összefüggéseikben vizsgálják különböző magyarországi cigány közösségekben. Az ismertetés hatókörébe az utóbbi két évtized dominánsan nyelvészeti célú vizsgálatait mellett az olyan kulturális antropológiai vagy etnomuzikológiai terepmunka tapasztalatait rögzítő publikációk is bekerültek, amelyek informatívak a cigány közösségek nyelvhasználatának egyes aspektusaival (a beszéd stílusaival, egyes beszédműfajokkal stb.) kapcsolatban.

Témák és paradigmák a romani nyelvészeti kutatásokban

A különböző cigány csoportok által beszélt nyelvekkel és használatukkal foglalkozó nyelvészeti kutatásokról azt mondhatjuk, hogy napjainkig nemzetközi viszonylatban is viszonylag kevés olyan tanulmány született, amely a nyelvhasználat törvényszerűségeit a társadalmi kontextusban vizsgálja. A romanival kapcsolatos modern nyelvészeti kutatások (e század első három évtizedét követően) többnyire a következő problémákkal foglalkoztak: „1) a romani dialektusainak egységessége és változatossága, és ezek dialektus-osztályozással és a nyelv eredetével kapcsolatos implikációi; 2) A nyelvi érintkezés hatása a nyelvi változásra, beleértve a grammatikai kölcsönzést és a kontaktus által előidézett belső innovációt éppúgy, mint a romani szókészlet fennmaradását nyelvcseré esetén; 3) A nyelv szociológiája, különösen a státus, a kodifikáció és a standardizáció kérdései, és végül, újabban 4) a romani az általános nyelvészet jelenlegi elméleteinek kontextusában” (*Matras et al 1997*). A 90-es években főként a tipológiai és dialektológiai, valamint a romani más, egykori és mai környezeti nyelvekkel való érintkezésének jellemzőit, konzekvenciáit vizsgáló kutatások (*pl. Matras 1995*) terén történt jelentős előrelépés.

Szociolingvisztikai romani-tanulmányok napjainkig elsősorban nyelvi tervezési és nyelvpolitikai célú vagy tárgyú cikkek formájában láttak napvilágot. A legreprezentatívabb, romanival kapcsolatos szociolingvisztikai tanulmányokat tartalmazó válogatás az *International Journal of the Sociology of Language* folyóirat Ian Hancock által szerkesztett, 1979-es tematikus (Romani Sociolinguistics) száma. Ebben a válogatásban kétnyelvűséggel foglalkozó tanulmányok éppúgy helyet kaptak, mint az oktatás-

politika és a nyelvhasználat kapcsolatát, vagy egyes államok romanival kapcsolatos nyelvpolitikáját vizsgáló írások.

A szociolingvisztikai szempontból releváns, nyelvhasználattal kapcsolatos információk azonban gyakran nem nyelvészeti munkák formájában, hanem antropológiai, etnográfiai kutatások „melléktermékeként”, és az ezek eredményeit összegző átfogó tanulmányok, monográfiák részleteként látnak napvilágot. Épp ezért talán nem volna haszontalan e munkák szoros nyelvészeti olvasata, és a bennük található nyelvi adatok, információk másodlagos, szociolingvisztikai szempontú elemzése.

A különböző – főként oláh cigány – közösségek nyelvhasználatát vizsgáló kutatásokban Magyarországon látványos szemléletváltás következett be az utóbbi két évtizedben. Ez – a nemzetközi romani nyelvészeti kutatásokban uralkodó trendektől némileg eltérően – gyakorlatilag a szociolingvisztika, közelebbről az antropológiai nyelvészet és a beszélés etnográfiája módszereinek, szemléletének térnyerését jelenti a hazai cigány nyelvészeti kutatásokban. Ahhoz, hogy ennek jelentősége érzékelhetővé váljon, érdemes közelebbről szemügyre venni a korábbi megközelítési módok főbb jellemzőit.

A már a 18–19. században megjelenő magyarországi cigány nyelvészeti kutatásokat az 1970-es évekig többnyire a leíró nyelvészeti érdeklődés jellemezte. A 20. század közepétől Vekerdi József, Hutterer Miklós és Mészáros György kutatásainak eredményeképpen több olyan grammatika és szótár született, amely a romani nyelv különböző magyarországi dialektusainak szókincsét, morfológiáját, mondattanát írja le.

A nyelvleíró munkán túl azonban e munkák szerzői, elsősorban Vekerdi József, olyan kérdésekkel kapcsolatban is állást foglaltak, amelyek mélyebb megértése és magyarázata a nyelvhasználat és a társadalmi helyzet összefüggéseire érzékeny alkalmazott nyelvészeti, főként szociolingvisztikai megközelítést kívánt volna. A romani és a beás nyelvhasználat lehetőségeit és az e nyelveket beszélő cigány közösségek anyanyelvi kultúráját illetően Vekerdi gyakran szélsőségesen negatív, előítéletes, lingvicista¹ nézeteket hangoztatott. A magyarországi cigány csoportok nyelvi helyzetével összefüggő, e vitatott kérdéseket Réger Zita egyik tanulmányában az alábbi főbb szempontok köré csoportosítja: a) „a cigány nyelv állapota, kommunikációs lehetőségei, dialektális széttagoltságának foka, b) „a cigány nyelv anyanyelvi státusa”; c) „a nyelvi jogok kérdése, a nyelvi problémák kezelése az oktatásban; a nyelv fejlesztésének kívánatos, illetve lehetséges perspektívái” (Réger 1988).

Vekerdinek a nyelvhasználat egyes, fent említett jelenségeinek teljes meg nem értéséről és félreértelmezéséről tanúskodó, szakmailag téves állásfoglalásai logikusan következnek a kutatott jelenség belső összefüggéseit ignoráló vizsgálati módszereiből és előfeltevéseiből. Erre világít rá Réger Zita kritikája, amely azt hangsúlyozza, hogy a nyelvtudomány az írásbeliséggel rendelkező egynyelvű társadalmak, nemzeti nyelvek vizsgálata során kialakult, normatív szemléletmódját és fogalmi apparátusát használ-

¹ A lingvicizmus „a nyelv alapján meghatározott csoportok között a hatalom és az anyagi és egyéb erőforrások egyenlőtlen elosztásának legitimálására, megvalósítására és reprodukálására felhasznált struktúrák, ideológiák és gyakorlat.” Bővebben lásd: *Skutnabb-Kangas 1990*.

ni kisebbségi helyzetű, a tartós diglossziás kétnyelvűség viszonyai között élő, standard nyelvvel és írásbeliséggel nem rendelkező csoportok nyelvhasználatának leírására teljességgel inadekvát.

Tárgyilagos szakmai bírálatában Réger Zita (1988) kimutatja, hogy az a deviánsként ábrázolt, deficittel jellemzett nyelvi helyzetkép, ami Vekerdí írásai nyomán kirajzolódik, hamis. Véleménye szerint a Vekerdí által speciálisan a cigány nyelvre és beszélőire jellemzőnek tartott jelenségek (lásd az alábbiakban) egy igen gyakori kétnyelvűség-típus, a diglossziás kétnyelvűség (Fishman 1967) természetes következményei. Ez a terminus olyan szituációt jelöl, amelyben a beszélőközösség által használt két nyelv között egyfajta funkcionális munkamegosztás alakul ki, használati körük, funkciójuk eltérő: az egyik (esetünkben a magyar mint környezeti nyelv) a formális, hivatalos helyzetekben, és az ezekre jellemző témákkal kapcsolatban, a másik (a romani vagy a beás) az informális, közösségen belüli kommunikáció céljaira szolgál. Réger Zita észrevételeinek fényében nyilvánvaló, hogy a Vekerdí által pejoratívan emlegetett és a romani nyelvhasználatra általánosságban érvényesnek tekintett jegyek (pl. a szituációhoz kötött beszédmód, az egyszerű mondat szerkezetek, a csekély szókincsbeli változatosság stb.) voltaképpen az informális helyzetek kommunikációjának általános jellemzői. Ugyanakkor a roma közösségen belül formális alkalmakon, egyes beszédműfajokban az informális, hétköznapi társalgási helyzetekben megszokottól eltérő, formalizált beszédmódot használnak. A formalitással kapcsolatos elvárások azonban a roma közösségekben és a romani nyelvi viselkedésben részben mások,² mint a többségi társadalom intézményeiben.

A formális és az informális beszédmód különbségeiről a romaniban elsősorban az utóbbi évek magyarországi kutatásai nyomán szerezhettünk tudomást (lásd alább Kovalcsik és Stewart kutatásait). A beszédmódok e dichotómiája a romani esetében is a nyelvi változatosság egyik megnyilvánulása, s mint ilyen, természetes, minden nyelvet és a nyelv használatát jellemző egyetemes sajátosság. A minden nyelvet univerzálisan jellemző változatosság tényéből értelemszerűen következik, hogy nincsenek egy stílusú nyelvek és beszélők. Ez alól a különböző, cigány csoportok által beszélt nyelvek sem kivételek. Az, hogy a romani és a beás nyelvhasználat belső változatosságáról, regisztereiről, az egyes beszédműfajok jellemzőiről keveset tudunk, kizárólag a mi ismereteink szegényességét jellemzi, semmi esetre sem az említett nyelvekét és beszélőkéit.

A romani és a beás nyelv társadalmi, történeti okok következtében régóta diglossziás helyzetben van, használata jórészt a közösségen belüli kommunikációra korlátozódik. Ezekkel az okokkal függ össze az is, hogy jelenleg kevésbé kifejlesztett, mint a huzamosabb ideje írásbeli tradícióval rendelkező nyelvek. Mivel beszélők bizonyos témákkal kapcsolatban, illetve bizonyos regiszterekben mindig az adott nem cigány környezet nyelvét/nyelveit használják, az ezekben az esetekben szükséges eszközkészlet is csak a többségi nyelven áll rendelkezésre. A diglossziahelyzetből való elmozduláshoz tehát a romani és a beás nyelv használati körét, funkciót, és az e funkciók

2 Nyilván így van ez a beás változatai esetében is, erre vonatkozó kutatásról azonban nincs tudomásom.

ellátásához szükséges eszközkészletet is fejleszteni, modernizálni kellene. Ez tudatos nyelvpolitikai döntések és nyelvi tervezési feladatok sorozatát igényli, ami egy plurietnikus, többnyelvű, transznacionális diaszpórákisebbségről lévén szó, számos nehézséggel járó, de korántsem lehetetlen feladat. A romani standardizációjára, a romani és beás írásbeliség, és a romani nyelvű „magaskultúra” megteremtésére, és az ezirányú nemzetközi törekvések adaptációjára irányuló erőfeszítések Magyarországon is jelen vannak.³ E tendenciák egy hosszú folyamat kezdetét jelzik, amelynek kimenetelét nehéz lenne megjósolni. Jelenleg úgy tűnik, hogy a világ több államában több különböző helyi, regionális romani standard változat alakul ki (pl.: Puxon 1979; Hübschmannová 1995; Friedman 1995, 1997), ugyanakkor jelen vannak az egységes nemzetközi, dialektusok és helyi standardok fölé emelt kodifikált változat létrehozását célzó igények is (pl.: Kenrick 1971; Courthiade 1997; 1998; Dectzia 1998; Gila-Kochanowsky 1995). Az mindenesetre vitathatatlan, amit Réger Zita is hangsúlyoz: „A cigány nyelv esetében éppen úgy, mint bármely más emberi közösség által használt élő nyelv esetében, a nyelvésznek kötelessége leszögezni: elvileg minden nyelv megtervezhető, kifejlészthető” (Réger 1988). (A romanival és a beással kapcsolatos nyelvpolitika és nyelvi tervezés jelenlegi magyarországi tendenciáiról, és arról, hogy a mai problémák milyen összefüggésben lehetnek a Vekardi-féle nyelvi előítéletekkel és a rendszerváltást megelőző asszimiláció-orientált politikai gyakorlattal, lásd: Szalai 1999.)

A fenti példákból is kitűnik, hogy a többnyelvű cigány közösségek anyanyelvhasználatának rendezőelveit, romani vagy beás nyelvű orális kultúráját a magyar egynyelvű beszélőközösségek nyelvhasználati mintái felől megközelítve aligha lehet megérteni. Ez a felismerés szükségszerűen a relativizmushoz, az etnocentrikus szemlélet elutasításához, és egyfajta kultúráközi nézőpont következetes érvényesítéséhez vezetett el azokat a kutatókat, akik a cigány közösségek nyelvhasználatának egyes aspektusait az adott beszélőközösség nyelvi repertoárjának belső logikája mentén haladva próbálták megérteni. Munkáikat ezek a törekvések kapcsolják az antropológiához, az antropológiai nyelvészethez.

Az alábbiakban ismertetett tanulmányok közös jellemzője az, hogy a nyelvről és az érdeklődésük fókuszában levő nyelvhasználatról a szociolingvisztikára, ezen belül a beszélés etnográfijára jellemzően tág értelemben gondolkodnak. A formális nyelvészet generatív elméleti iskoláit jellemző szűkebb, mondatközpontú modelltől eltérően többnyire a mondatnál nagyobb, komplexebb nyelvi/beszédbeli egységek elemzésére tesznek kísérletet. Elsősorban a kommunikatív kompetencia⁴ (Hymes 1972) körébe tartozó jelenségek leírását célozzák.

3 A magyarországi beás és romani nyelvtervezés szempontjából lényeges nyelvkönyvek, szótárak, oktatási segédanyagok, szépirodalmi művek és (mű)fordítások felsorolása meghaladja e tanulmány kereteit.

4 A Dell Hymes által bevezetett terminus arra a komplex tudásra vonatkozik, amely magában foglalja a Chomsky-féle nyelvi kompetencia fogalmát, de túl is lép azon, amikor elutasítja annak a teljesen homogén beszélőközösségek ideális, tökéletes nyelvtudástú beszélőire ill. hallgatóira (vö. Chomsky 1965), és az idealizált nyelv szükségsszerűen rendezett, autonóm grammatikájára vonatkozó premisszáit. Atrá hívja fel a figyelmet, hogy egy adott beszélőközösség normái szerint sikeres kommunikációhoz nem elég csupán azt megtanulni a mondatokkal kapcsolatban, hogy nyelvtanilag helyesek, jól formáltak legyenek, hanem a helyzetnek megfelelően kell tudni használni

A következő szakaszban ismertetendő tanulmányok kérdésfelvetéseiket, módszertanukat és szemléletmódjukat tekintve több ponton kapcsolódnak a nyelvészeti antropológiai és a beszélés-etnográfiai kutatásokhoz. Az említett tudományterületekhez kapcsolja őket az a tény, hogy az egyes beszélőközösségek mindennapi életének nyelvhasználatát, ill. annak egyes aspektusait tanulmányozzák etnográfiai terepmunka során. A vizsgált korpuszt részvevő megfigyelés illetve különféle interjútechnikák alkalmazásával nyert természetes nyelvi adatok alkotják. Általánosságban jellemző rájuk az, amit *Duranti* (1988, 1997) a beszélés etnográfiájával kapcsolatban a következőképpen összegez. A beszélés etnográfusai által előtérbe helyezett elméleti megfontolások általában a „szituált” diskurzusra koncentrálnak, a nyelvi performanciára, mint a nyelv és a szocio-kulturális rend közötti viszonyok „helyére”. A verbális interakció *tartalmának* szempontjából a beszélés-etnográfiai kutatások a társas viselkedés és tudás helyi rendszerei és a nyelvhasználat összefüggései iránt érdeklődnek. Úgy tekintik a diskurzust, mint „a tudás és a társas cselekvés kulturális mintáit továbbvivő és (újra)termelő fő »helyek« egyikét” (*Duranti* 1988). Másként fogalmazva, a beszélés etnográfiája azt vizsgálja, hogy mi valósul meg a beszélésen keresztül, és milyen viszonyban van a beszéd a társadalomszervezet egyes aspektusaival és a beszélők világról alkotott előfeltevéseivel, értékrendjével, hiedelmeivel, és hogyan konstruálódik általuk. A hétköznapi nyelvhasználat *formáját* tekintve a szocio-kulturális kontextusokkal összefüggő variálódás mintáira fókuszál.

Szociolingvisztikai vizsgálatok romani anyanyelvű közösségekben

A nyelvi szocializáció kutatása

A nyelvi szocializációs folyamatok vizsgálata több tudományterület számára is releváns: a pszicholingvisztika és a neurolingvisztika, a fejlődéslélektan, a kulturális antropológia, a nyelvészeti antropológia és a pedagógia érdeklődésének egyaránt részét képezi.

A nyelvi szocializáció vizsgálata áll a középpontjában Réger Zita másfél évtizedre visszanyúló kutatásainak, amelyek magyarországi romani-magyar kétnyelvű cigány közösségekben is vizsgálják e folyamat egyes részterületeit. A kutató értelmezése szerint „ez a kutatási terület lényegét tekintve nyelvészeti antropológia »fejlődési perspektívában«: a kulturális-szociális identitás és a nyelvhasználat összefüggéseit vizsgálja az egyén fejlődésének látószögéből, egy-egy adott kulturális kontextuson belül” (*Réger* 1998). A nyelvi szocializáció terminus két, egymással összefüggő értelemben is használatos. Az egyik értelmezés szerint a nyelvi szocializáció a tágabban értelmezett szocializáció keretében zajló folyamatok eszköze, amelyekben az átadott társadalmi, kulturális tudást nagyrészt a nyelv közvetíti (szocializáció a nyelv által, a nyelv segít-

azokat. Egy gyerek a nyelvelsajátítási folyamatban „azt a kompetenciát is elsajátítja, hogy mikor beszéljen, mikor nem, s hogy kivel, miről, mikor, hol és milyen módon beszéljen.” Hangsúlyozza azt, hogy a „kompetencia egybekapcsolódik a nyelvvel, annak tulajdonságaira és használatára vonatkozó attitűdökkel, értékekkel és motivációkkal is” (*Hymes* 1972), azaz olyan nem nyelvi tényezőkkel, amelyeket a formális nyelvészeti megközelítés a nyelvészeti elemzés határain kívülnek tekintett.

ségével). A másik értelmezés szerint a nyelvi szocializáció voltaképpen szocializálás a nyelv használatára, azaz olyan implicit tanulási folyamat, „amelynek során a gyermekek anyanyelvi közösségükben elsajátítják a nyelv kulturálisan meghatározott használati módjait” (Réger 1998). Réger Zita kutatásai elsősorban az utóbbi értelemben vett szocializációs stratégiákra irányulnak (vö. Réger 1990). Ennek keretében két részterületet vizsgál: a felnőtt-gyermek interakciót és a gyermekek egymás közötti kommunikációját.

Réger Zita nyelvi szocializációs vizsgálatai a nyelvvelsajátítással és a gyermeknyelv-kutatással foglalkozó nyelvészeti vizsgálatok azon tradíciójához kapcsolódnak, amely az 1970-es évek végén jelent meg. Ezeket – szemben a korábbi, kizárólag a gyerekek nyelvi produkciójára koncentrálnó kutatásokkal – az interakciós szemlélet jellemzi. Jelentős figyelmet fordítanak a nyelvet tanuló kisgyermeket körülvevő társadalmi interakciós kontextusra. Azt hangsúlyozzák, hogy nemcsak a kisgyermek nyelvi produkcióit irányítják meghatározott szabályok, hanem a hozzájuk címzett felnőtt beszéd is. Arra hívják fel a figyelmet, hogy a nyelvvelsajátításban a vele született képességen túl kulcsfontosságú a gyermek számára az elérhető társas környezet és nyelvi minta.

A Réger Zita által elemzett nyelvi anyagot 13, két- vagy többnyelvű magyarországi cigány közösségben gyűjtötték. A vizsgálati terepek kiválasztásakor a szerző gondot fordított arra, hogy valamennyi főbb magyarországi római dialektus (oláh-cigány, gurvári, romungró/kárpáti cigány) bekerüljön a mintába. A felnőtt-gyermek kommunikáció vizsgálatának alapjául szolgáló nyelvi mintát a 0–3 éves kor közötti kisgyermekhez szóló gondozói beszédet rögzítő felvételek képezték. Réger Zita ezeket pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai szempontok szerint egyaránt elemezte.

A pszicholingvisztikai szempontú elemzésben azt vizsgálta, hogy a kisgyermekekhez beszélő felnőttek vagy nagyobb testvérek nyelvhasználatukban alkalmazkodnak-e a kisgyermek aktuális nyelvi és értelmi fejlettségi szintjéhez. Eredményei azt mutatják, hogy a kisgyermeknek szóló római nyelvű gondozói beszéd több ponton is alkalmazkodik a gyermek életkori sajátosságaihoz. A cigány nyelvi szocializációs projektum eredményei e tekintetben jelentős hasonlóságot mutatnak a nemzetközi nyelvészeti irodalom azon kutatási eredményeivel, amelyek a nyelvvelsajátítás szakaszában levő gyermek nyelvi környezetében egy sajátos, gyermekekhez szóló beszédmódot, ill. regisztert azonosítottak („baby talk”, „motherese”).

Az említett empirikus kutatásokat, amelyek a felnőtt-gyermek beszédkapcsolat gyermekközpontú, diádikus modelljét vizsgálták, főként angolszász nyelvterületen, középosztálybeli, mainstream családok körében végezték. Azt tapasztalták, hogy ebben a modellben a felnőttek partnernek tekintik a gyermeket a kommunikációban, s a hozzá intézett beszédben olyan, egyszerűsített regisztert használnak, amely a felnőtt nyelv eszköztárából különböző, univerzális szabályokat követő egyszerűsítő, magyarázó, érzelemkifejező szolgáló átalakítások során jön létre. Ezeket az egyszerűsítő stratégiákat a kutató a kisgyermekhez intézett római beszédben is azonosította, a nyelv több szintjén is. Jellemzőnek találta például a szavak hangalakjának egyszerűsítését, az ún. dajkanyelvi szókincs használatát, a beszéd énekbeszédszerű, expresszív prozódiaját, a gyakori önismétlésből fakadó redundanciát (részletesebben lásd

Réger 1987). Ezekon a más nyelvi kultúrákat is jellemző nyelvhasználati sajátosságokon kívül olyan jelenségeket is feltárt a kutatás a kisgyermekhez szóló romani beszédben, amelyek a cigány közösségek nyelvi kultúrájához köthetők.

Az egyszerűsített regiszter használata mellett azt is megfigyelte a vizsgált cigány közösségekben, hogy a kisgyermekhez intézett romani nyelvű beszédben már igen korán megjelennek a roma közösség orális kultúrájára jellemző strukturális, interakciós sajátosságok, és a felnőtt közösségben releváns beszédműfajok, beszédmodok. A romani nyelvű orális kultúra olyan sajátosságai, mint a laza, improvizatív szerkesztésmód, a lírai műfajokat is jellemző nagyfokú párbeszédes jelleg, az interaktív szövegalkotás a gyermekhez szóló beszédben és a cigány gyermekközösségek autonóm verbális kultúrájában is jelen vannak.

Már a preverbális korszakban levő kisbabához szóló beszédben is gyakori stratégia a dialógus-improvizáció. Ezzel az eljárással az anya (vagy más felnőtt) párbeszédet modellál oly módon, hogy a beszélni még nem tudó, vagy valamilyen okból nem válaszoló gyermek helyett saját kérdéseit önmaga válaszolja meg. Ezzel a társalgási, beszédtanítási stratégiával kapcsolatban Réger Zita arra hívja fel a figyelmet, hogy „az e jelenségről rendelkezésünkre álló leírások azt mutatják, hogy a párbeszéd-modellálás során produkált kérdés-válasz párok tartalmilag és terjedelmükben egyaránt szűkre szabottak. Ez az egyszemélyes párbeszéd – mint a kisgyermeknek szóló beszéd általában – a jelenben folyó vagy legfeljebb a közvetlen múltban átélt, illetve a közvetlen jövőben bekövetkező eseményekből meríti témáját. Terjedelmileg pedig többnyire két – de legfeljebb néhány – ún. »turn«-nek felel meg” (Réger 1990). A vizsgált roma közösségekben azonban a párbeszéd-modellálás e típusán kívül jellemző volt az igen terjedelmes, színes improvizált párbeszédok használata, amelyek témájukat tekintve nem korlátozódtak az „itt és most” helyzetek eseményeire, hanem a gyermek jövőbeli életének elképzelt eseményeit jelenítették meg (pl. Réger 1987, 1990).

Egy másik, a felnőttek nyelvhasználatának egyes interakciós normáival összefüggő nyelvi szocializációs eljárás a legfiatalabb életkortól jellemző mesemondás, amely a kisgyermeket hallgatóként és szereplőként is bevonja a mesei történetekbe (pl. Réger 1987). A felnőttek közösségi összejövetelein szokásos mesemondáshoz (lásd bővebben a következő szakaszban) hasonlóan a kisgyermeknek mondott mesében is megjelenik az interaktív szövegalkotás néhány jellemzője, mint pl. a narrátor és a hallgató(k) közötti szoros kapcsolat.

Sajátos, a romani nyelvű kultúra döntően orális jellegével összefüggő jelenség az ún. tesztkérdések nagy gyakorisága a kisgyermekhez szóló felnőtt beszédben és a narratív műfajokban. A gyermek nyelvi aktivizálásában, ismereteinek tesztelésében igen fontos társalgási stratégia a tesztkérdések⁴ alkalmazása. A tesztkérdések használatának gyakorisága azonban más nyelvi közösségekben az életkor előrehaladásával csökken: ez a kérdéstípus fokozatosan elveszíti jelentőségét, és csupán a formális oktatási szituációkra korlátozódik. A vizsgált cigány nyelvű közösségekben viszont uralkodó

⁴ A tesztkérdések „olyan kérdések, amelyekre a kérdező személy már eleve tudja a választ, és beszédpartnerétől ezt az előre megszabott választ várja el” (Réger 1987).

társalgási formának tűnt a felnőtt-gyermek interakcióban és a felnőtt narratív műfajokban is. Erről érdekes összehasonlító adatot közöl a szerző: olyan felvételt is említ, ahol a gyermeknek szóló megnyilatkozások kétharmada tesztkérdés volt, míg a nem cigány, magyar anyanyelvű hátrányos helyzetű anyák hasonló korú gyermekeikhez szóló beszédében e kérdéstípus aránya 8–10% körül mozgott (*Réger 1985, 1990*). A tesztkérdések nagy jelentőségét a felnőttek narratíváiban a kutató a romani nyelvű kultúra orális jellegével hozza összefüggésbe, és potenciális, kollektív memorizációs technikaként funkcionáló társalgási stratégiának tartja. Ez a kérdéstípus az egyes narratív műfajokban a szöveg közös, interaktív konstruálásában is fontos szerepet játszik (lásd a formális beszédről szóló kutatások vonatkozó részeit).

A nyelvi szocializáció egy másik fontos, kulturális meghatározottságú eszközt mutatja be az a tanulmány (*Réger 1999*), amely az ugratás (teasing)⁵ strukturális és pragmatikai jellemzőit vizsgálja magyarországi cigány közösségekben. Az ugratás a gyermek-felnőtt interakcióban és a felnőttek között is számtalan helyzetben és műfajban használatos. A tanulmány kimutatja, hogy az ugratások nagy gyakorisága a gyermekhez intézett beszédben, az ezekre jellemző témák és diskurzus-stratégiák teljesen beleillenek a cigány közösségekben a gyermekhez szóló beszéd általános mintáiba (vö. *Réger & Gleason 1991*). A szerző hangsúlyozza, hogy az ugratás értelmezése és használata során a gyerekek nagyon korán megtanulják, hogy nagy mértékben építeniük kell a kontextualizációs utasításokra, és ez erősen kontextusfüggő beszédmód kialakulásához vezethet. A gyermek effajta jártassága a későbbiek folyamán előnyök és hátrányok forrása is lehet. A kontextusfüggő nyelvi szocializáció az iskolában preferált dekontextualizált nyelvhasználattal kapcsolatos nehézségek gyökere is lehet. Ugyanakkor a kontextuális jegyekre való érzékenység, a kommunikációs kerettel való manipuláció egy alapvető túlélési készséget is jelenthet számukra egy előítéletes környezetben.

Az ugratási szekvenciák direkt modellálása, tematikusan pedig a jövőben elvárt, nemi szerepeknek megfelelő viselkedés (lásd pl. „jó feleség rutin”) mintáinak belefoglalása az ugratásokba, szintén arra világít rá, hogy a kisgyermeket a cigány közösségben a közösség teljes jogú tagjának és potenciális kommunikációs partnernek tekintik, s a nyelvi kompetenciával párhuzamosan már a kezdetektől fogva fejlesztik kommunikatív kompetenciáját is oly módon, hogy bevezetik a beszélés funkcióiba, a közösségben releváns beszédműfajokba. A vizsgált közösségekben „a kisgyermekhez szóló beszéd már igen korán (olykor a gyermek aktuális fejlettségi szintjét jóval meghaladó bonyolultsággal) olyan nyelvi mintákat közvetít, amelyek az adott közösség szóbeli kultúrájának integráns részei, s amelyek a későbbiekben megfelelő kommunikációs helyzetekben, adekvát beszédmódot jelentenek majd a felnövő gyermek számára” (*Réger 1987*).

A nyelvi szocializációs projektum keretében a 13 település gyermekközösségeiben készített mintegy 60 órányi felvétel képezi a Cigány Gyermeknyelvi Szövegkorpusz

⁵ Ugratáson a szerző tettezett kihívással, inzultussal vagy fenyegetéssel megnyitott társalgási szekvenciákat ért, amelyek lényegüket tekintve ellentmondások és szándékosan bizonytalanságot teremtők: működésük nagymértékben arra épül, hogy a címzett mennyire tudja azonosítani az e stratégiára jellemző, verbális vagy nem-verbális kontextualizációs utasításokat.

anyagát. Az óvodás és iskolás korú gyerekek romani nyelvhasználatának egyes műfajait vizsgáló tanulmány (*Réger 1998*) az alábbi szövegtípusokat különbözteti meg a szövegek eredete, a szöveget előadók száma és a szöveg-esemény kapcsolat szempontjainak kombinációja mentén: narratív szövegek (mesék, „életmesék”, „életképek”), társalgási játékok (szerepjátékok, „konverzáció”), rituális játék. A különböző gyermeknyelvi műfajok elemzésén túl a szerző további kutatási irányokat is meghatároz. Az egyes műfajok formalitásfoka szerinti további elemzése összekapcsolódhat az oláh-cigány közösségekben használatos formális és informális beszédmód (*vorba-duma*) és az egyes gyermeknyelvi szövegtípusok egymáshoz való viszonyának vizsgálatával. Ez a magyarországi romani nyelvű közösségekben folytatott szociolingvisztikai, nyelvészeti antropológiai kutatások eddigi eredményeinek szintézisét jelentené.

A cigány gyermekcsoportok szóbeli kultúrájának vizsgálata során (*vö. Réger 1987, 1998*) a kutató arra a következtetésre jutott, hogy „a hagyományos cigány közösségekben élő gyermekek iskolás korukra elsajátítják – és alkotó módon alkalmazzák – a cigány szóbeli kultúra meghatározó jegyeit: az improvizatív előadásmódot, a párbeszéd-interaktív szövegépítést és a formális beszéd elemeinek használatát” (*Réger 1987*).

A fenti példák is mutatják, hogy azok a vélekedések, negatív sztereotípiák, amelyek a cigány gyermekek családi, nyelvi szocializációját negatív, alapvetően hiányokkal, nyelvi és kognitív deficittel jellemzett folyamatnak látják, és a szocializáció elégtelenségéről beszélnek, nem állják meg a helyüket. Ugyanakkor azok a jórészt nyelvi természetű nehézségek, amelyekkel az iskolában a legtöbb cigány gyermek – függetlenül attól, hogy kétnyelvű-e vagy magyar anyanyelvű – szembesül, magyarázatra szorulnak. A kétnyelvű cigány gyermekek iskolai nehézségeinek egy része összefüggésben lehet azzal a nyelvi jogokat semmibe vevő gyakorlattal, hogy az iskola egynyelvűnek tekinti, és a magyar egynyelvű gyerekek oktatásában szokásos elvárások és módszerek szerint oktatja őket (*vö. Réger 1974, 1978; Szalai 1999*). Ugyanakkor kétségtelen, hogy a magyarországi cigányság nagy része (egy adatok szerint 71%-a) nyelviileg asszimilálódott, magyar egynyelvű, kétnyelvűséggel összefüggő iskolai nyelvi nehézségeik tehát nincsenek.

Az iskolai nyelvhasználati nehézségek magyarázatában még a kétnyelvű cigány gyermekek esetében is fontosabb oknak látja Réger Zita azoknak az iskoláskor előtti írás-olvasásra szocializációs stratégiáknak, az „írás-olvasási eseménynek” (literacy event) a hiányát, amelyek az iskolaorientált, középosztálybeli családok szocializációs gyakorlatában preferált és az iskola által is elvárt kommunikációs mintákat közvetítik (*lásd pl. Réger 1995*). Az összetett probléma az egy- és kétnyelvű cigány gyermekek esetében egyaránt valószínűleg az otthon és az iskolában elvárt kommunikációs módok különbségeiből fakad (*vö. Derdák & Varga 1996*). Ezek egyrészt a társadalmi réteghelyzet különbségeivel összefüggő nyelvhasználati különbségeket, (*vö. a társadalmi egyenlőtlenségek és nyelvhasználat összefüggéseit vizsgáló különböző nyelvészeti kutatások eredményeivel*), másrészt a többségi kultúrától több tekintetben különböző etnikus kultúra nyelvhasználati mintáinak különbségeit jelentik. Gyakori, a nemzetközi szakirodalomban széles körben dokumentált jelenség (*pl. Heath 1984; Chafe & Tannen 1987*), és számos oktatási probléma forrása, hogy a nem középosz-

tálybeli, nem „mainstream” családból származó gyermek saját társadalmi csoportjában és/vagy etnikai közösségében releváns beszédmódokról az iskola rendszerint nem is tud, vagy nem vesz róla tudomást, és azt várja el a gyerekektől, hogy egyvonalú, uniformizált nyelvi és társas fejlődési utat kövessenek. (Heath 1984). Az iskola a kommunikációs helyzetek többségében explicit, dekontextualizált beszédmódokat vár el, és „feltételezi, sőt elvárja a könyvekből származó tudást, s kezdettől fogva épít rá” (Réger 1987).

Amint azt Réger Zita is hangsúlyozza, a nyelvhasználati módok különbségeiből adódó nehézségek feloldásához az oktatásnak olyan eljárásokat kellene kidolgozni, amelyek biztosítják a hétköznapi, otthoni, és a tudományos nyelvhasználati és ismeretszerzési módok közötti átjárást. Ez a beszélés etnográfusai által javasolt „hídverési stratégia” (Réger 1990) természetesen csak úgy lehet sikeres, ha az iskola additív szemléletet követ, és erőfeszítéseket tesz a gyerekek saját, otthonról hozott nyelvi kultúrájának megismerésére és elismerésére, és nem eltörölni vagy „korigálni”, hanem kiegészíteni, bővíteni törekszik azt. Az e tanulmányban ismertetett kutatások jelentősége részben éppen abban áll, hogy az egyes magyarországi cigány csoportok nyelvi kultúrájának jobb megismeréséhez és megértéséhez járulhatnak hozzá.

Formális és informális beszéd a romaniban

A közelmúlt hazai etnográfiai, etnomuzikológiai és kulturális antropológiai kutatásainak egyik legfontosabb eredménye a romani anyanyelvű oláh-cigány közösségek anyanyelvhasználatával kapcsolatban a romani beszéd két használati módjának, illetve regiszterének azonosítása és jellemzése. Ez azért is nagy jelentőségű, mert a romani párú kétnyelvű beszélők nyelvi kompetenciáját alkotó nyelvek közötti funkcionális munkamegosztás általános szabályairól rendelkezünk ugyan információkkal, de a romani nyelvű kompetencia belső felépítéséről, regisztereiről, stílusairól szinte semmit sem tudunk. Ezért Kovalcsik Katalin és Michael Stewart kutatásainak e vonatkozásai szociolingvisztikai szempontból úttörő jellegűnek tekinthetők. Párhuzamosan zajló kutatásaik során mindketten azt tapasztalták, hogy a romák anyanyelvhasználatukban világosan megkülönböztetik a hétköznapi, informális társalgási helyzetek nyelvi regiszterét a formális közösségi eseményeken használt idealizált beszédmódtól. Az előbbit a nyelvhasználatra vonatkozó belső, romani nyelvű taxonómiában a „duma” kifejezés jelöli, míg a formális beszéd követelményeinek megfelelő beszédmódok gyűjtőneve a „vorba” terminus. A vorbához állandó jelzőként gyakran társítják a „čači” = igaz jelzőt is. A дума-vorba distinkció az informális-formális kontinuum két szélső értékeként is felfogható, hiszen a beszédhelyzet összetevőitől függően különböző műfajú szövegek sorolhatók mindkét beszédmódba, és a formalitás foka szerint számos átmeneti szöveg típus létezhet. Az eddigi kutatások a formális beszéd jellemzőit főként a narratív műfajokban vizsgálták.

A „vorba” műfaját tekintve lehet mese, tréfa, találós kérdés, de közösségi összejövetelek – amelyet a Michael Stewart által vizsgált másári közösségben a „mulatságó” terminus jelöl – alkalmával leginkább dal (Stewart 1994). Fontos megjegyezni, hogy

az eddigi kutatások alapján úgy tűnik, hogy a beszéd és a beszéd énekelt formái között az oláh cigány csoportok romani nyelvű kultúrájában folytonosság van, a beszéd és az éneklés összefüggő tevékenységi formák. Az oláh cigány népzene két fő műfaja a táncdal („xuttjadi”=ugrós; vagy „khelimaski djili”=táncdal) és a lassú, lírai dal („mesaljaki djili”=asztali nóta, „loki djili”=lassú dal; lásd *Kovalcsik 1985*) közül az utóbbi az, amelyet a „vorba”, „čači vorba” (igaz beszéd) kategóriájába tartozónak tekintenek. Kovalcsik Katalin szlovákiai, kárpátaljai és erdélyi gyűjtéseinek tanúsága szerint „ez az elnevezés meglehetősen elterjedt a közép-európai oláh cigányság körében”.

Egyes nyilvános közösségi eseményeken jellemző, hogy a férfiak elkülönülnek a nőktől. Michael Stewart elemzése szerint az egalitarianus közösségeszménnyel összefüggésben ilyenkor a férfitársaságban az összejövetel célja a roma férfiak egyenrangúságának, összetartozásának, testvériségének kinyilvánítása. Ezek az alkalmak a nem cigány társadalom és a romák közötti viszonyban többnyire nélkülözött tisztelet kiemutatására, a roma identitás megerősítésére is szolgálnak. A közös éneklésnek éppúgy, mint „a férfiak közötti mesemondásnak megvannak a maga szabályai, ahol a nők nem juthatnak szerephez” (*Kovalcsik 1993*). A nők alkalmi kizárása a férfi-összejöveleket idealizált világából, vagy a velük szemben megfogalmazott passzív jelenlét elvárása a rituális tisztaság ideológiájával lehet összefüggésben.

A közösségek struktúráját, a nemek közötti státuskülönbségeket és az ezek fenntartását szolgáló kulturális ideológiákat vizsgáló kulturális antropológiai szakirodalomban általában nagy figyelmet szentelnek a roma közösségekben (is) hangsúlyos, tisztasággal és szennyezettséggel kapcsolatos vélekedési rendszernek (pl.: *Miller 1975; Rao 1996; Sutherland 1975; Okely 1983, 1996; Stewart 1994*). E koncepció szerint az emberi test két részre osztható: a deréktól lefelé tisztátalannak és a deréktól felfelé tisztának tartott részre. Ezek, valamint a tiszta belső, és potenciálisan szennyező külső részek különböző módokon történő gondos elhatárolásával a tisztaság és az egészség, valamint a szerencse, a termékenység fenntartható. A tiszta-tisztátalan oppozíció a férfi-nő viszonyban is megjelenik. A fent idézett antropológiai szakirodalom és tereptapasztalataim szerint a férfiak egész életük során tiszták, tisztaságukat és termékenységüket csak a tisztátalan dolgokkal való érintkezés veszélyezteti. A nők tisztasága viszont a biológiai produktivitás képességének módosulásával párhuzamosan ciklikusan változik, a tisztátalanság egyik fő forrásának a női szexualitást tekintik. Ezek a „marhime”-hoz (szennyezettség, szennyező állapot) kötődő koncepciók és viselkedési előírások a hétköznapi élet majd minden területére kiterjedő kontroll formájában is megnyilvánulnak. Befolyásolják a nemek közötti nyelvi interakció normáit éppúgy, mint a társadalmi terek használatának lehetőségeit.

Az azonos neműek csoportján belül érvényesülő egalitáriánus közösségeszménnyel összefüggésben ezeken a közösségi eseményeken kiemelkedő jelentősége van az udvarias viselkedésnek, nyelvi értelemben is. Akárcsak a hétköznapi kommunikációban, itt is fontos a helyes, helyzetnek megfelelő köszöntő formulák és megszólítások (pl. rokonsági terminusok, státusnevek) alkalmazása. A hétköznapi kommunikációban az általános szabály az, hogy a magasabb státusút megillető nagyobb tisztelet az üdvözlési formákban is kifejezésre jut. Ennek megfelelően a gyermekek mindenkinek

előre köszönnek, a nők előre köszönnek a férfiaknak és az idősebb nőknek, a meny és a vő az apósának és anyósának (lásd: Bódi 1995).

A szó megszerzésének és átvételének (turn-taking) sajátos szabályai vannak. Az ének-lés vagy mesemondás előtt az énekes/narrátor által elmondott kötelező standard típusú bevezető üdvözlő és engedélykérő formulák „jelzik, hogy nem magánbeszédről van szó” (Stewart 1994). A köszöntés (pl. T’aven baxtale!=Legyetek szerencsések!) ebben a szituációban olyan megnyilatkozás, amelyet illokúciós ereje révén (csendre való) udvarias felszólításként és figyelemfelhívásként használnak és értelmeznek. Mivel nem imperatív formában hangzott el, nem lehet visszautasítani (Stewart 1994). (A megfelelő intonációval kimondott, formájukat tekintve köszöntő megnyilatkozások csendre felszólításként, megrovásként való használatára lásd még: Kovalcsik 1993.)

A szót kérő beszélő tartózkodó udvariassági formák (negative politeness) használatával fejezi ki a tiszteletét, s egyúttal azt, hogy nem kívánja erőszakkal magához ragadni a szót. Ennek az eljárásnak a részeként értelmezhetjük például egy csurári mesemondó, Rostás Mihály azon elvárását is, hogy közösségében mesemondás előtt megkívánta a felkérést, hosszas rábeszélést, meggyőzést (hogy ti. kezdje már el a mesét: Kovalcsik 1993), és mesterséges körülmények között ő maga alakította úgy a kutatóval való párbeszédet, hogy a mesemondás kezdetét hosszas fontolgtatás, szabódás előzhesse meg. Az ének-lés vagy mesemondás aktusa csak a jelenlevők formális jóváhagyásával kezdődhet meg (Kovalcsik 1985).

Fontos, a kommunikatív kompetenciában is megjelenő nemi különbségekre rávilágító kíváncsi továbbá az, hogy egy oláh cigány férfi nem énekelhet egy idegen nőnek (Kovalcsik 1998) csak a férj engedelmével, illetve egy nő nem énekelhet a férfiak társaságában, hacsak a férje engedélyt nem kér ehhez a többi férfitől (Kovalcsik 1993). A jelzett helyen idézett engedélykérő formula szövege is utal azonban arra, hogy a romák felfogása szerint egy nő aktív részvétele veszélyeztetheti az esemény és a résztvevő férfiak tisztaságát. E veszély elhárítását, eltávolítását szolgálja a kontextus tisztázásával az engedelemkérő férj: „Engedelmet kérek, cigányok, legyünk tiszták és szerencsések, hadd tegyen a feleségem kedvünkre!” A beszéd/ének befejezését is köszöntő formuláknak, jókívánságoknak kell zárniuk (pl. „Pe šukára patjivake!” = A szép tisztességetekre! „Pe šukare sastjimas!” = A szép egészségetekre! [Kovalcsik 1985, a dalok záróformulái]).

A közösségi eseményeken elhangzó lassú dalokkal szemben az említett másári beszélőközösségben – ahol Michael Stewart családjával 15 hónapot töltött – hármast, a nyelvválasztásra, a formára és tartalomra vonatkozó követelményeket fogalmaznak meg. Fontos, hogy a dalok romani nyelven⁶ szólaljanak meg, hogy stílusuk megfeleljen a közösség normáinak, tehát cigány (romano) legyen, és hogy tartalmukban igazak (čaćo), a való életre vonatkozóak legyenek (Stewart 1987).

Michael Stewart a lassú dalok szövegeivel kapcsolatban az alábbi tematikus és stiláris kötöttségekre utal. A romák a dalok ideális világában mindig szegények, mert

⁶ Wilkinson-Kertész Irén (1997) dél-magyarországi oláh cigány közösségekben végzett terepmunkája során azt tapasztalta, hogy bár a romani nyelv használata fontos, de nem egyetlen kritérium: vannak olyan alkalmak, amikor „magyarul énekelik a romani djilit, és fordítva, romani nyelven a magyar dalokat”.

mindig „testvéreikkel” közös multságokra költik a pénzüket.⁷ A szövegekre jellemző kihagyásos szerkesztésmód lehetséges magyarázataként említi, hogy a dalokat általában valamiféle fatalizmus jellemzi: az elbeszélte események rendje rögzített, elkerülhetetlen. (Az elbeszélte cselekmény kontextusának, az okok és a következmények explicit kidolgozásának elmaradása összefügghet a szóbeli előadásmóddal, amelyben a kontextus, beleértve a roma kultúra ezen beszédeseményének és műfajának interakciós és értelmezési normáit is, a résztvevők számára közös és adott, nem igényli a nyelvi explicit megfogalmazást.) Stewart hangsúlyozza az egyéni, szubjektív és a közösség számára elfogadható, legitim igazság közötti distinkciót: a nyilvánosság előtt a dalokban az egyéni tapasztalatokat közösségre elfogadható módon, sztereotíp formák felhasználásával kell megfogalmazni. Az „igaz beszédet” a tematikai tabuk is jellemzik: kerülnek a gyász és a halál témáját, a testi folyamatokhoz kötődő témákat, pl. a betegséget,⁸ és a sexualitásra vonatkozó utalásokat. Ez is magyarázhatja, hogy Stewart tapasztalatai szerint a férfiak összejövetelein előadott lassú dalokban a romák igyekeznek kerekülni a nő mint feleség említését.⁹ A nő a multság és a roma férfiak közösségének, osztozásának logikájával szemben álló tulajdonságot jelenít meg, a pénz felhalmozását. Ha mégis szóba kerül, negatív minősítések társulnak hozzá. A nő pozitív módon csak mint anya jelenik meg a dalokban, elsősorban az elválás pillanatában. Fő attribútumai ekkor a szerető, illetve feleség szerepekkel szemben (amelyekhez e műfajban a nem cigány nők jellemzőjének tartott hűtlenség, kurvaság asszociálódik, ezért gyakran gázsiként¹⁰ említik, és megátkozzák) a hűség, a várakozás, a tisztaság (Stewart 1994).

Egy további narratív¹¹ műfaj, amelyre a romák igaz beszédként szoktak utalni, a mese. Egy északkelet-magyarországi cerhári-csurári közösségből származik az a mesemondó, akinek repertoárjára, és a közösségében működő mesemondáshoz kötődő

7 Ezzel ellentétes tapasztalatot fogalmaz meg *Kovalcsik Katalin* (1985): az általa gyűjtött szlovákiai oláh cigány lassú dalokban a gazdagodó roma motívuma is megjelenik.

8 Az egyéni és a közösség számára is elfogadható igazság közötti határ, és az ezzel összefüggő tematikus kötöttségek magyarázzák azt, hogy egy oláh cigány férfi a betegségről improvizált dalokat nem osztotta meg közösségének tagjaival, hanem magnetofonra rögzítette, majd Kovalcsik Katalinnak ajándékozta. A szubjektív igazsághoz kötődő, szűkebb, családi körben elhangzó egyéni életsorsokat elbeszélő lassú dalokkal kapcsolatban lásd *Kovalcsik* (1985).

9 Míg elemzésében Michael Stewart elsősorban a nyilvános kontextusok egy igen fontos típusára koncentrált, *Wilkinson-Kertész* (1997) kevésbé nyilvános és egyéni kontextusokban is vizsgálta a lassú dalokat. Azt tapasztalta, hogy „bizonyos zenei megnyilatkozások a nők számára is lehetségesek a közös esemény során”.

10 Az adott roma közösség nőképevel kapcsolatban lásd *Stewart* (1994).

11 Érdekes párhuzamot kínál a narráció és az igazság egymást feltételező, szoros kapcsolatáról Jane Dick Zatta tanulmánya. A kutató egy észak-olaszországi szlovén roma közösség kommunikációjában azokat a tényezőket vizsgálja, amelyek a gázsó kultúrából származó televíziós üzenetek roma értelmezését befolyásolják. Olyan összefüggést talált a televíziós hírműsorok romák közötti értelmezése és a hírműsorok tartalmát közvetítő narráció jellemzői között, amely ellentmond azoknak a feltételezéseknek, amelyek „a televízió széles körű jelenlétének az olaszországi cigányság körében gyakran említik a hagyományosan közvetített értékrend romlásának bizonyítékaként” Véleménye szerint ezekre a kommentárookra is jellemzők a roma narráció általános rendezőelveiként is felfogható alábbi attribútumok (amelyek a narrációt megkülönböztetik a hétköznapi társalgás egyéb formáitól): „1. Igazságként érzékelik. 2. Veszélyre figyelmeztet. 3. Fontos információkat közvetít a rom-gázsó identitásról. 4. Szimbolikus terminusokkal fejezik ki. 5. Komoly és fontos.” Hangsúlyozza, hogy a narráció társas tevékenység, amelyben az igazság minősége szociálisan közvetített, függ a csoportidentitáshoz való kötődéstől, és az egyéni vélemények és a csoport kölcsönös jóváhagyása közötti kölcsönös hatás eredménye. (Dick Zatta 1990)

szabályokra vonatkozóan egy monográfia (*Grabócz & Kovalcsik 1988*), és egy tanulmány (*Kovalcsik 1993*) is megjelent. A mesemondó közösségében a mesélés elsősorban a férfiak egyik szórakozási formája, amelyen – a Stewart által bemutatott mulatóságokkal ellentétben – nők és gyerekek is jelen lehetnek. Jelenlétük csak hallgatóként lehetséges, a mesébe nem szólhatnak bele, ha nem értenek valamit, a mesemondás szünetében megkérdezhetik. Kovalcsik Katalin három olyan tényezőt említ, amelyek az említett közösségben a férfiak mesemondását formális, közösségi eseménnyé teszik: a formális viselkedési szabályokat, a formális beszédet, és az aktív részvétel kötelezettségét (*Kovalcsik 1993*). E kritériumok rövid ismertetésében a szerző 1993-as tanulmányának logikáját követem.

A formális beszéd használata megkívánja, hogy az esemény minden férfi résztvevőjének ki kell mutatnia az egymás iránti tiszteletet. A résztvevők *udvariassági formulákkal* kommunikálnak egymással. A formális beszéddel meg tudják mutatni, hogy „*az esemény a hagyományok szellemében zajlik*”. Az *igazság hangsúlyozása* központi jelentőségű: a mesének igaznak kell lennie abban az értelemben, hogy *a hagyományt kell közzévettenie*, ugyanakkor *a valós életre is* vonatkoztatják. Ezért aztán a szöveg konstruálása és magyarázata során mindig ügyelnek az elbeszélte események gondos kontextualizálására, a mese és a mindennapi élet igazságának szétválasztására. (Példaként lásd *Grabócz & Kovalcsik 1988*.) Fontos kritérium, akárcsak a lassú dal esetében az, hogy a szövegnek *romani nyelven* kell elhangzania.

És végül a *résztvevőknek is „igazi cigányoknak*” kell lenniük, akik megértik a mesemondó igazságát. Az igazság követelménye a nyelv, a résztvevők, és a beszéd (tartalom, stílus) vonatkozásában egyaránt megjelenik (*vö. Kovalcsik 1998*). Az igazságokat a beszélő önmagára és családjára vonatkozó átkai is megerősíthetik, különösen, ha egyéni, viszonylag szubjektív igazságról van szó.

A szituáció formális, nyilvános jellegét, a beszédesemény és az előadási stílus emelkedettségét, szakralizáltságát hangsúlyozzák a beszéd közben gyakran ismételt, a jelenlévőkre Isten áldását kérő formulák is.

Az aktív részvétel kötelezettségével függ össze az, hogy a mesemondás nem aktív beszélő-passzív hallgató(k) kapcsolatot, nem monologikus előadást feltételez. A hallgatóktól elvárják, hogy figyelmüket a mesélő beszédét gyakran megszakító közbeszólásokkal jelezzék. A közbeszólások vonatkozhatnak a szemantikai elemekre, ezek igazságára, ill. az előadás módjára. Ezt a gyakorlatot romani nyelven „xuteripo”-nak, megfogásnak, fogásolásnak nevezik. A „xuteripo” több gyakorlati célt szolgál. Egyrészt az interaktív szövegalkotás egyik eljárása, másrészt az igazság normájának betartását felügyelő kontroll egyik eszköze, és a teasinghez hasonlóan szórakozási forrás is.

A mesemondónak mindig szüksége van egy partnerre (scaffolder), aki a legjobban kontrollálja őt. (Ezt – más kontextusban – saját terepmunkám során is tapasztaltam. Idős kelderás vendéglátónk, ha énekelni akart, és nem volt jelen férfitartner, önmagát megátkozva gyakran az utcáról invitált be olyan romákat, akikről tudta, hogy megfelelő partnerek lehetnek az éneklésben.) A xuteripo-t végző, közbeszóló partner és a félbeszakított mesélő dialógusa bár versengésnek tűnik, az udvariasság legszigorúbb normái között zajlik. A kérdés-válasz szekvenciákban előadott érvelést elnézés-

kérő, jókívánságokat kifejező standard formulák kölcsönös használata kíséri. Ez a kölcsönös tisztelet és egyenrangúság kifejezésén túl az inzultus látszatának az elkerülését is biztosítja.

Kovalcsik beszámol arról is, hogy a mesélő rendszerint dramatikus formában meg is jeleníti a mesei eseményeket, a gesztusnyelv és a paralingvisztikai eszközök széles skálájának alkalmazásával.

A tanulmányban a szerző egy ritkán vizsgált szempontot is felvet: azt vizsgálja, hogy egy adott beszédműfaj használatában a nemek között milyen különbségek vannak. Az adott roma közösség férfi és női mesemondásra vonatkozó ideológiájának következményeit egy, a megszokottól eltérő férfi mesemondó-női partner dialógus esetén is szemlélteti. Ez a helyzet az adott beszédműfajban és kontextusban a nem-specifikus beszédmodok és normák közötti eltérésekre világít rá. A konkrét szituációban a nőktől a formális mesemondási alkalmakon elvárt viselkedési minták, a meny részéről az apósa iránt tanúsítandó tisztelet, a női szövegalkotási módok kerülnek konfliktusba a férfiak közötti mesemondáskor a mesélő és partner, mint két egyenrangú beszélő interakciós mintáival. A szerző a női és a férfi mesemondási módokra vonatkozó vélemények és a szóban forgó beszédesemények elemzésére támaszkodva kimutatja, hogy a nők szerepe a mesélésben elsősorban a szüzsék pontos továbbadása a gyermekeknek, akik közül a fiúk majd a férfiak társaságában sajátítják el azt a mesére mint igaz beszédre jellemző előadási stílust, amelynek révén kompetens résztvevői lesznek a férfiak közösségi eseményeinek.

Az igaz beszéd roma értelmezéséhez visz közelebb az a tanulmány (Kovalcsik 1998), amely a Vorbához kötődő beszélői attitűdöket és nyelvhasználati normákat a roma kultúra és közösség eszményeivel összefüggésben mutatja be. Az elemzés központjában egy, az énekes által igaz beszédnek tekintett, improvizált lassú dal áll, amely egy erdélyi oláh cigány közösség nyelvre, nyelvhasználatra vonatkozó ideológiáját fejt ki, s voltaképpen az ének(lés) és a romani beszéd összefüggéséről szóló metanarratívának tekinthető. A dal megszületésének sajátos körülményeiről a kutató így számol be: „Az énekes előzőleg arról mesélt, hogy a szomszéd falvakban élő (nem oláh) cigányok nem beszélnek olyan tisztán, mint ők. »Azok törlik a cigány szót« – állapította meg. Én, mintegy békítési szándékkal az ő köznapi viselkedésével szemben az én kultúrámban használatos, szintén köznapi – relativizáló – véleményt képviseltem, amikor azt válaszoltam, hogy szerintem az ő beszédük is szép. Vendéglátóm a magnóra mutatott: »Na, kapcsolja be!« – mondta, majd énekelni kezdett.”. A dalban megjelenített nyelvi tisztaságeszményt az énekes a beszélőkre, a nyelvre (tisztá-törött), a beszédre (cigány-más) és a tartalomra (igaz-hazug) vonatkozó dichotómiák és jelzők (igazi, romani, tiszta) használatával teszi explicitté. A szerző a dal részletes, több dimenziót érintő elemzése során a nyelvhasználat és a kultúra számos, alapvető összefüggését érinti. Rámutat arra, hogy a szóban forgó beszélőközösség tagjának lenni a roma lét más aspektusaira is kiterjedő, átfogó érdek- és értékösséget feltételez. A nyelvhasználat és a rituális tisztaság összefüggéseinek, az ezekről szóló verbális kommunikáció párhuzamainak elemzése szintén a helyi roma társadalom és kultúra alapmintái és nyelvhasználat, illetve a beszédre szóló vélekedések szoros kapcsolatát mutatja.

Összegzés

A fentiekben megpróbáltam áttekinteni a magyarországi cigány közösségek nyelvhasználatának egyes kérdéseit vizsgáló kutatások főbb eredményeit. Ezek azt mutatják, hogy a korábban (jórészt az oktatásban észlelhető nyelvi problémákkal összefüggésben) gyakran emlegetett nyelvi deficit-teóriák állításával szemben a cigány nyelvi kultúra éppolyan jól szervezett, differenciált, ökonomikus rendszer, mint bármely más nyelvi kultúra.

Mint korábban rámutattam, e kutatások a szociolingvisztikai nézőpontok érvényesítésével a különböző cigány etnikai csoportok nyelvhasználatát vizsgáló nemzetközi nyelvészeti kutatások viszonylatában is jelentős, újszerű megközelítést képviselnek. Ezeket a szempontokat és módszereket jó volna kiterjeszteni más, nem oláh-cigány csoportok nyelvhasználatának vizsgálatára is. Az anyanyelvként román dialektusokat beszélő beás cigányok nyelvhasználatáról, kétnyelvűségéről szinte semmit nem tudunk, és hasonló kutatási hiányosságokkal kell számot vetnünk a magyar egynyelvű cigány közösségek nyelvhasználatával, nyelvi repertoárjával kapcsolatban is.

SZALAI ANDREA

IRODALOM

- BÓDI ZSUZSANNA (1995) Üdvözlési formák két oláh-cigány közösségben. *Rom Som*, No. 1.
- CHAFE, WALLACE & TANNEN, DEBORAH (1987) The Relation Between Written and Spoken Language. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 16.
- CHOMSKY, NOAM (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- COURTHIADE, MARCEL (1997) „I chib romani si but kuč amenqe”. [A romani nyelv számunkra nagyon drága.] *Amaro Drom*, No. 9. [Interjú]
- COURTHIADE, MARCEL (1998) A varsói határozat kapcsán. A közös romani ábécé. *Amaro Drom*, No. 3.
- DECIZIA (1998) I Romani alfabeta. *Amaro Drom*, No. 3.
- DERDÁK TIBOR & VARGA ARANKA (1996) Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio*, No. 2.
- DICK ZATTA, JANE (1990) Oral Tradition and Social Context: Language and Cognitive Structure Among the Roma. In: SALÓ, MÁTT T. (ed) *100 Years of Gypsy Studies*. USA, The Gypsy Lore Society. [Publication number 5.]
- DURANTI, ALESSANDRO (1988) Ethnography of Speaking: Toward a Linguistics of the Praxis. In: NEWMAYER, F. J. (ed) *Linguistics. The Cambridge Survey. Vol. 4. Language: the Socio-Cultural Context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DURANTI, ALESSANDRO (1997) *Linguistic Anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FISHMAN, J. A. (1967) Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualism. *The Journal of Social Issues*, No. 2.
- FRIEDMAN, VICTOR A. (1995) Romani Standardization and Status in the Republic of Macedonia. In: MATRAS, YARON (ed) *Romani in Contact. The History, Structure and Sociology of a Language*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- FRIEDMAN, VICTOR A. (1997) Linguistic Form and Content in the Romani-Language Press of the Republic of Macedonia. In: MATRAS, YARON & BAKKER, PETER & KYUCHUKOV, HRISTO (eds) *The Typology and Dialectology of Romani*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- GILA-KOCHANOWSKI, VANIA DE (1995) Romani language standardization. *Journal of the Gypsy Lore Society*, No. 2.
- GRABÓCZ GÁBOR & KOVALCSIK KATALIN (1988) *A mesemondó Rostás Mihály. Mihály Rostás, a Gypsy Story-Teller*. Budapest, MTA Néprajzi Kutató Csoport. [Ciganisztikai tanulmányok-Hungarian Gypsy Studies 5.]
- HEATH, SHIRLEY BRICE (1984) Linguistics and education. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 13.
- HÜBSCHMANNOVÁ, MILENA (1995) Trial and Error in Written Romani on the Pages of Romani Periodicals. In: MATRAS, Y. (ed) *Romani in Contact. The History, Structure and Sociology of a Language*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.

- HYMES, DELL (1972) On Communicative Competence. In: PRIDE, B. & HOLMES, J. (eds) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- KENRICK, D. S. (1971) The World Romani Congress. April 1971. *Journal of the Gypsy Lore Society*, No. 2.
- KOVALCSIK KATALIN (1985) *Szlovákiai oláh cigány népdalok. Vlach Gypsy Folk Songs in Slovakia*. Budapest, MTA Zenetudományi Intézet. [Európai cigány népzene I.]
- KOVALCSIK, KATALIN (1993) Men's and Women's Storytelling in a Hungarian Vlach Gypsy Community. *Journal of the Gypsy Lore Society*, No. 1.
- KOVALCSIK KATALIN (1998) „Ami a dalban van, az a cigány beszéd.” Egy erdélyi oláh cigány közösség nyelvi ideológiája. In: BARI KÁROLY (ed) *Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról*. Gödöllő, Petőfi Sándor Művelődési Központ.
- MATRAS, YARON (ed) (1995) *Romani in Contact. The History, Structure and Sociology of a Language*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- MATRAS, YARON & BAKKER, PETER & KYUCHUKOV, HRISTO (eds) (1997) *The Typology and Dialectology of Romani*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- MILLER, CAROL (1975) American Rom and the Ideology of Defilement. In: REHFISCH, FARNHAM (ed) *Gypsies, Tinkers and other Travellers*. London, Academic Press.
- OKELY, JUDITH (1983) Gypsy women. In: *The Traveller-Gypsies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OKELY, JUDITH (1996) Gypsy Women: Models in Conflict. In: OKELY, JUDITH (ed) *Own or Other Culture*. London and New York, Routledge.
- PUXON, GRATTAN (1979) Romanes and Language Policy in Yugoslavia. *International Journal of the Sociology of Language*, No 19.
- RAO, APARNA (1996) A nő a cigány kultúrában. *Magyar Lettre Internationale*, no. 21.
- RÉGER ZITA (1974) Kétnyelvű cigánygyermek az iskoláskor elején. *Valóság*, No. 1.
- RÉGER ZITA (1978) Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság*, No. 8.
- RÉGER ZITA (1985) Beszámoló a „Halmazottan hátrányos helyzet és nyelvi fejlettség” című, folyamatban levő kutatási projektum néhány eredményéről. In: *Műhelymunkák a nyelvészet és társudományai köréből*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- RÉGER ZITA (1987) Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: *Műhelymunkák a nyelvészet és társudományai köréből*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- RÉGER ZITA (1988) A cigány nyelv: kutatások és vitapontok. In: *Műhelymunkák a nyelvészet és társudományai köréből*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- RÉGER ZITA (1990) *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*. Budapest, Akadémiai.
- RÉGER, ZITA & GLEASON, JEAN BERKO (1991) Romani Child Directed Speech and Children's Language Among Gypsies in Hungary. *Language in Society*, No. 4.
- RÉGER ZITA (1995) Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, No. 24. [Természettudomány]
- RÉGER ZITA (1998) Szempontok a cigány gyermeknyelvi szövegkorpusz elemzéséhez. In: GÓSY MÁRIA (ed) *Beszédkutatás '98. (Beszéd, spontán beszéd, kommunikáció)*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- RÉGER, ZITA (1999). Teasing in the Linguistic Socialization of Gypsy Children in Hungary. *Acta Linguistica Hungarica*, No. 3–4.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1990) *Language, Literacy and Minorities*. London, Minority Rights Group.
- STEWART, MICHAEL S. (1987) „Igaz beszéd” – avagy miért énekelnek az oláh cigányok? *Valóság*, No. 1.
- STEWART, MICHAEL S. (1994) Daltestvérek. In: STEWART, MICHAEL S. (ed) *Daltestvérek. Az oláh cigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. Budapest, T-Twins–MTA Szociológiai Intézet–Max Weber Alapítvány.
- SUTHERLAND, ANNE (1975) *Gypsies. The Hidden Americans*. New York, The Free Press.
- SZALAI ANDREA (1999). Kisebbség és anyanyelvhasználat. *Kritika*, No. 3.
- WILKINSON-KERTÉSZ IRÉN (1997) *Vásár van előttem. Egyéni alkotások és társadalmi kontextusuk egy dél-magyarországi oláh cigány lassú dalban. The Fair is Ahead of Me. Individual Creativity and Social Contexts in the Performances of a Southern Hungarian Vlach Gypsy Slow Song*. Budapest, MTA Zenetudományi Intézet.

CIGÁNY TANULÓK A SZAKMUNKÁSKÉPZŐ ISKOLÁKBAN

MAGYARORSZÁGON A ROMÁK ESÉLYKÜLÖNBSÉGEI a nem roma tanulókhöz viszonyítva több ponton is megragadhatók: jóval kisebb például körükben az óvodázott gyerekek aránya, az általános iskolát nagyobb arányban végzik kis községi iskolákban, s kisebb arányban végzik el azt 8 év alatt. Még jelentősebb azonban a különbség a középfokon, az általános iskolát végzett fiatalok továbbtanulásában. A 8. osztály elvégzése után a 90-es években a tanulók túlnyomó többsége továbbtanul, a roma tanulók általános iskolában végzett tanulóinak viszont csak kb. 51,2%-a (*Kemény 1996*). De nemcsak az általános iskolát követő továbbtanulás aránya, hanem annak „iránya”, szintje is nagy esélykülönbségeket mutat a roma és nem roma tanulók között. A tanulók többsége a 8. osztály elvégzése után három továbbtanulási út közül választhat – a szakmunkásképző iskola, a szakközépiskola és a gimnázium között. A fentiek közül a szakmunkásképzőben szerezhető végzettség biztosít a legkevésbé kedvező esélyt a munkaerőpiacon. Nagyrészt ennek következménye, hogy míg az 1990-es években a nem roma tanulók egyre kisebb arányban jelentkeznek szakmunkásképző iskolába, s egyre nagyobb számban tanulnak tovább érettségit is adó iskolatípusban, gimnáziumban és szakközépiskolában, addig a továbbtanuló roma gyerekek túlnyomó többsége a szakmunkásképző iskolába kerül, s érettségit adó iskolatípusokba, a gimnáziumba és a szakközépiskolába a cigány tanulók bejutási aránya igen alacsony. 1994-es adatok szerint a szakmunkásképző 1. évfolyamán a nem cigány tanulók 42%-a tanult tovább, a cigány tanulók 26,4%-a (*Kemény István által közölt 1993-as adatok szerint 31,2%-a*) (*Kemény 1996*). A lemorzsolódás azonban körükben igen magas, míg a nem cigány tanulók esetében a harmadik évfolyamra eljut az első évfolyamra felvettek 77,7%-a, addig a cigány tanulók esetében ez csak 51% (*Kertesi 1995*).

A fenti tendenciák okai sokrétűek, a továbbtanulást és az iskola sikeres elvégzését ma még sok tényező akadályozza a roma tanulók esetében. A magyarázatok nagyrészt a romák és a nem roma közötti társadalmi, nyelvi és kulturális távolságokra vezetnek vissza az iskolázottságban és az iskolázási tendenciákban megmutatkozó különbségeket. A kulturális különbségeket hangsúlyozó megközelítések a nyelvi és kulturális távolságokkal magyarázzák az iskola viszonyát a romákhoz és megfordítva: a roma társadalom sajátos viszonyát az iskolához, az iskolai tudáshoz. A társadalmi-

szociális réteghelyzet különbségeit hangsúlyozó magyarázatok a szülők alacsony iskolázottságával, alacsony jövedelemével és rossz munkaerő-piaci pozíciójával indokolják a cigány tanulók kedvezőtlenebb esélyeit az iskolában. A gazdasági megfontolásokat előtérbe állító emberi tőke elmélet hívei számára az iskolázás különbségei gazdasági összefüggések mentén érthetőek meg: a gyakran rövid távú életstratégiák kialakítására kényszerülő cigány családok számára nem jelent igazán megtérülő befektetést, a ráfordítással arányos hasznot az iskolázás.

Mindegyik megközelítés számára központi kérdés azonban az iskolázottság, az iskolához vezető út alakulása (a bekerülés esélyei, a bekerülés esetén a továbbhaladás esélyei, s az iskola sikeres elvégzése esetén az elhelyezkedés vagy az esetleges felsőfokú továbbtanulás esélyei) s ezen belül az iskolához, az iskolai tudáshoz való viszony. A cigányok viszonya az iskolához az iskolában megszerezhető tudás miatt is eltérő: a cigány népesség jelentős része számára jelenlegi életmódját, életfeltételeit, életstratégiáját tekintve az iskolai tudás nem igazán szükséges, legfeljebb az annak elvégzését tanúsító bizonyítvány, nem törekszenek mindenáron való elsajátítására. A romák nagy csoportjai számára az iskolai tudás az életfeltételek változása nélkül nem hasznosul, ezért nem törekednek feltétlenül a magasabb iskolai végzettség megszerzésére. Az iskolát nem elutasító romák számára pedig társadalmi értelemben vett hátrányaik nehezítik az iskola magasabb fokozatainak elvégzését. A fenti kérdések közül az első kettő megválaszolására adnak esélyt egy közelmúltban végzett kisebb kutatás adatai.

Mivel ma, az 1990-es évek végén már nincs országos statisztikai adat a romák iskolázását illetően, kutatási adatokra vagyunk utalva e téren a tendenciák megállapításához. A kutatási adatok hátránya lehet azonban, hogy ha nem reprezentatív adatfelvételre támaszkodnak, érvényességük korlátozott marad, s bár így is lehetővé tezik fontosabb tendenciák megfogalmazását, de finomabb összefüggések feltárását, pontos arányok és általánosítások megfogalmazását már nem engedik meg. Az alábbi elemzés, mivel csak 8 szakmunkásképző iskola tanulóinak és tanárainak kérdőíves megkeresésén alapul, is ilyen szerényebb ambíciókkal inkább valószínűsíthető tendenciákra tudja felhívni a figyelmet, kevésbé igazít el a részleteket illetően. Az írás elején a kiválasztott iskolák és tanulók megoszlását és fontosabb jellemzőit írom le, a második részben a középfokú iskolákba való bekerülés szempontjából elemzem a roma és nem roma tanulók adatait. A harmadik részben a továbbhaladás szempontjából jelentőséggel bíró néhány területen, majd a tanulmányi eredmények terén mutatkozó különbségeket elemzem, végül a roma és nem roma tanulók véleményében megragadható különbségeket hasonlítom össze.

Az iskolák és tanulók

Az 1996 őszén végzett kutatás során 8 cigánytanulókat is fogadó szakmunkásképző iskolát vizsgáltunk meg a végzős évfolyamokon tanuló diákok kérdőíves megkérdezésével.¹ A kutatás során többek között azt szerettük volna megtudni, hogy van-e lényeges különbség azonos iskolában tanuló roma és nem roma tanulók családi hát-

¹ A kutatás az NSZI kereterei között folyt.

terében, tanulási feltételeiben, eredményeiben és iskoláról, tanárokról, tudásról alkotott véleményeikben, van-e lényeges különbség a cigány és nem cigány tanulók előrelépési esélyeiben, a cigány tanulók valószínűsíthető indulási hátránya milyen mértékben hat iskolai pályafutásukra, s későbbi esélyeikre. A kiválasztott iskolák közös vonása, hogy valamennyien szakképzéssel foglalkoznak, s valamennyi több iskolatípust integrál, a szakmunkásképzés, a speciális szakiskolai, a szakközépiskolai, s az általános iskolai oktatás és képzés ill. 9–10. osztály fordul elő elsősorban oktatási kínálatukban. Az intézmények közt nagy különbség volt méretük tekintetében: két nagyméretű hagyományos szakmunkásképző intézet mellett két közepes, valamint négy kisebb méretű intézmény volt. Az iskolák többsége ipari, könnyűipari, kézműipari szakmákat oktatott, egyikük üvegipari szakmákat. A roma tanulók a egyes kisipari, könnyűipari és kézműipari szakmát tanulók között voltak felülreprezentálva (női ruhakészítő, kosárfonó, szőnyegszövő, parkgondozó, üvegfúvó, üvegcsiszoló, házi-asszonyképző, fodrász, festő-mázoló). Az iskolák fenntartók szerint is erősen különböztek egymástól: az önkormányzat mellett előfordult alapítvány és egyház is a fenntartók sorában. A kérdezett tanulók a kiválasztott iskolák végzés előtt álló diákjai voltak, összesen 798-an kerültek a mintánkba. A cigány tanulók a kérdezetteknek 12,5%-át alkották, az előfordulásuk magasabb arányú a kisebb létszámú iskolákban volt, a legnagyobb arányban ott fordultak elő, ahol a tanulók 43%-át adták, a legkisebb arányban a nagy szakmunkásképző iskolákban 6%. A tanulók közt több volt a fiú, a magukat cigánynak vallók közt a nemek közti arány valamivel egyenletesebben oszlott meg, a kérdezett cigány tanulók kétödöde lány.) A tanulók többsége számára az általános iskolát követően a második, de egyötödük számára a harmadik, s 5,5% számára a negyedik iskola a jelenlegi. Életkor tekintetében a többség (65,1%) 16 és 18 éves kor közé esett, 16 év alatt ill. 18 év felett csak 10% körüli arányban vannak a kérdezett tanulók. A cigány tanulók életkor szerinti összetétele kissé idősebb átlagéletkort mutat: 16,6%-uk 18 év feletti, az összes tanuló esetében ez valamivel kevesebb, 13,7%. (Az elemzés alapvetően azokra vonatkozik, akik a kérdőívben cigánynak vallották magukat.)

1. TÁBLA

A tanulók iskolánkénti megoszlása (N, %)

Iskola	Összes tanuló		Cigány tanuló	
	N	N	N	(%)
1.	93	9	9	9,7
2.	42	18	18	43,9
3.	89	26	26	29,9
4.	12	1	1	9,1
5.	20	2	2	10,0
6.	226	17	17	7,7
7.	27	8	8	30,8
8.	289	17	17	6,0
Összesen	798	98	98	12,5

Méret szempontjából három kategóriába osztottuk az iskolákat, a legkisebb iskolák kategóriájába négy iskola került, azok, amelyekben egy évfolyam 50 fő alatti létszámú volt, a közepes iskolák kategóriájába két iskola, amelyben egy évfolyam 100 fő körüli volt, s a nagy iskolák kategóriájába az a két nagy iskola, ahol 200 főt meghaladta az évfolyam tanulólétszáma. Mivel a cigány tanulók aránya az egyes kategóriák esetében jelentős mértékben eltért egymástól, annak elkerülése érdekében, hogy a tanulók egyéni sajátosságainak (cigány ill. nem cigány származásának) tulajdonítsunk összefüggéseket, amelyek esetleg az intézmény adottságaiból következnek, az elemzésben igyekeztünk az iskola nagyságát is vizsgálni a fontosabb kérdések esetében.

A szakképző iskolákba bekerülők

A szakmunkásképző iskolákba általában, de az elmúlt években különösen nem a magasabb státusú rétegek gyermekei kerültek. A cigány tanulók azonban a *családi háttér* jellemzőit tekintve minden vizsgált szempontból kedvezőtlenebb helyzetben voltak, mint nem cigány társaik. (A tanulók családi hátterét a szülők foglalkoztatottságával, iskolai végzettségével és a háztartás nagyságával és felszereltségével mértük). A szülők közt az anyák munkaerőpiaci pozíciója sajátos módon valamivel jobbnak tűnt: magasabb volt körükben az aktívak aránya, s alacsonyabb a munkanélkülieké. Az apák túlnyomó többsége szakmunkás végzettséggel rendelkező fizikai foglalkozású, az anyák közt a szakmunkás végzettséggel rendelkező fizikai foglalkozás mellett a középiskolai végzettséggel rendelkező adminisztratív, ill. más beosztott szellemi foglalkozás volt jellemző. A cigány szülők közül az apák 38%-a, az anyák 29%-a munkanélküli. A kérdezett cigány szülők gazdasági aktivitása azonban kedvezőbb, mint a cigányok körében a regisztrált munkanélküliek aránya, ami a férfiak esetében 1993-ban 50,1%, a nők esetében 48,9% volt (*Kemény 1996*). A szülők iskolai végzettségét tekintetve a cigány apák körében jellemzőbb a hiányos iskolai végzettség: közel 15%-uk nem végezte el az általános iskolát, 40% rendelkezett általános iskolai végzettséggel, s közel hasonló arányban végeztek szakmunkásképzőt. Az anyák esetében a hiányos iskolai végzettség még gyakoribb, 35% nem végezte el az általános iskolát sem, 42% pedig csak azt. Az anyák 20%-a rendelkezik csak az általános iskolait meghaladó iskolai végzettséggel. A kérdezett cigány tanulók szülei ebben a vonatkozásban is kedvezőbb képet mutattak, mint 1993-ban a vizsgált cigányok szülő-korú, 35–39 éves cigány népességének iskolai végzettsége, akik 45,4%-a nem végezte el az általános iskolát, 44,4%-ának általános iskolai bizonyítványa volt és csak 7,4%-uk végzett szakmunkásképző iskolát (*Kemény 1996*). A *testvérek száma* a tanulók összességének esetében jellemzően 1–2 fő, a cigányoknál gyakori a 3–4 testvér is, s 11%-uknak 7 vagy több testvére is van (átlagosan 3,0). Az együtt élők száma átlagosan a minta egészében 4,0, a cigány családok esetében 5,0. (Olyan, akinek nincs testvére, csak elvélve fordul elő mind a tanulók összessége, mind a cigány tanulók esetében.)

Lakóhelyüket és lakáskörülményeiket tekintve tanulók közel azonos arányban voltak helybéliek ill. valamely környékbeli községben lakók, a cigány tanulók közül azonban a községben lakók voltak többen, 60%-os arányban. A nem helyben lakó

tanulók 8,4%-a kollégista, ők hetente járnak haza. A tanulók legnagyobb része 3 szobás lakásban lakott, legáltalánosabban négy fő alkotja a háztartás létszámát, azaz nem jellemző a kettőnél több generáció együttélése. A cigány családok nagyobb része szintén három szobás lakásban lakik, legjellemzőbben ötten. A lakás felszereltségének jellemzője, hogy TV minden lakásban, videó a tanulók kétharmadának, hifi torony közel felének, számítógép negyedének az otthonában van. A cigány családok háztartása ettől elmarad bár, de nem lényegesen: TV mindegyik cigány tanuló otthonában van, videóval nagyobb részük rendelkezik, hifi toronnyal közel egyharmaduk, s számítógéppel egytizedük.

Az *iskolaválasztásban* a többségnél egyéni szempont dominált, a tanulók közel felénél az érdeklődés játszotta a legfontosabb szerepet. A cigány tanulóknál az egyéni érdeklődés szerepe valamivel kevésbé hangsúlyos, bár szintén az első helyen álló szempont, az ő esetükben emellett a szülők akaratának volt jelentős szerepe, s mindegyik esetben jelen volt a külső kényszer is, azaz a tény, hogy máshová nem nyertek felvételt.

2. TÁBLA

Az iskolaválasztás szempontjai (N, %)

	Összes tanuló		Cigány tanuló	
	N	%	N	%
Máshová nem vettek fel	126	16,3	15	15,6
Ez érdekelt	369	47,7	35	36,5
Szüleim javasolták	128	16,5	20	20,8
Tanáraim javasolták	32	4,1	5	5,2
Ez volt a legközelebb	48	6,2	7	7,3
Testvérem is ide járt	23	3,0	7	7,3
Egyéb	48	6,2	7	7,3
Összes	774	100,0	96	100,0

Továbbhaladás

A továbbhaladás, azaz a tanulmányi előmenetel számos összetevője közül itt csak néhány fontos ill. mérhető tényezőt vizsgáltuk: a motiváltságot (iskola, tanulás, érdeklődés), időráfordítást, és a segítő személyek szerepét. A motiváltságot több kérdés segítségével igyekeztünk mérni: az intézmény egészéhez, a tanárokhoz, az osztálytársakhoz, tanuláshoz való viszonyra kérdeztünk rá.

Az *iskolához való viszony* a tanulók többsége esetében alapvetően pozitív, a többség (61,1%) szereti az iskolát, s egytizedük (12,2%) nagyon szereti – nagyjából a szakma iránti érdeklődés, kisebb részt az osztálytársak iránti kötődés miatt. Jóval pozitívabb volt a kisebb iskolákba járó tanulók iskolához való viszonya, itt 87%-ban mondták, hogy szeretnek, vagy nagyon szeretnek, s csak 13%-ban, hogy nem szeretnek iskolába járni. A cigány tanulók iskolához való viszonya részben talán a fentiekre is visszavezethetően pozitívabb, mint a nem cigány tanulóké: 70%-uk mondta, hogy szeret, 21%-uk, hogy nagyon szeret iskolába járni.

3. TÁBLA

Szeret-e ebbe az iskolába járni (N, %)

	Összes tanuló		Cigány tanuló	
	N	%	N	%
Igen, nagyon	96	12,2	21	21,4
Igen, eléggé	397	49,9	48	49,0
Nem nagyon	275	34,6	25	25,5
Egyáltalán nem	27	3,4	4	4,1
Összesen	795	100,0	98	100,0

A *tanárokkal* a tanulók felének (51,2%) jó a kapcsolata, közepes egyharmadának (37,5%), rossz egytizedének (11,3%). A tanárokkal való kapcsolat szintén jelentős mértékben különbözik a három kategória esetében: a két kisebb iskolában 68,7%, a közepes iskolákban 40,9% és a két nagy iskolában 51,5% mondta, hogy jó vagy nagyon jó a kapcsolata a tanárokkal. A cigány tanulók tanárokkal való kapcsolata még jobbnak tűnik: 60,5%-uk szerint legalábbis inkább jó, s csak 8,4%-uknak inkább rossz – egyharmaduk pedig közepes. Az *osztálytársak* közt barátok szinte minden tanuló számára akadnak, csak egy-kettő válaszolta, hogy nincs köztük barátja. A barátok száma azonban már nagyon változó, 2–4 fő a legjellemzőbb mind a tanulók összessége (17%), mind a cigány tanulók esetében (20,5%). A cigánytanulóknak valamivel nagyobb számban vannak barátaik az osztálytársaik közt. A tanulók negyedének barátai közt nem volt cigány, a többségnek (76,7%) volt egy vagy több cigány barátja is, egyharmaduknak 2–3 cigány származású barátja is volt. A cigányok közt csak elvétve fordult elő olyan, hogy nem volt valakinek cigány a barátai közt.

Az *időráfordítás* az egyik legfontosabb tényező megítélésünk szerint a továbbjutás, a tanulmányi eredményesség szempontjából. Fontos lenne e szempontból az iskolán belüli tanulásra fordított idő, s ezen belül a hiányzások elemzése is, ezt azonban az egyes intézményekben esetlegesen tartották nyilván, így csak becsülni lehet, hogy az egy-két iskolában említett évi 30–80 óra közötti hiányzás hogyan oszlik meg a tanulók között. Az otthoni tanulásra a kérdőívben tudtunk rákérdezni, erre a többség (66,7%) napi 1–2 órát fordít (átlagosan 2,01 órát), ennél többet a tanulók negyede (26,5%). Egy óránál kevesebbet vagy semmit sem fordít a tanulásra 6,8%. A cigánytanulók időráfordítása nagyjából hasonló (2,08 óra), nem számítva, hogy nagyobb arányban fordul elő közöttük olyan, aki nem tanul napi egy órát sem (11%), de olyan is, aki az átlagosnál jóval többet. A tanuláson kívül a tanulók nagy számban vesznek részt olyan iskolai szabadidős tevékenységekben (30,8%), mint pl. szakkör, sportkör, diszkó, de viszonylag sokan folytatnak pénzkereső tevékenységet is (26,5%), s szinten minden tanuló részt vesz otthoni háztartási munkában (átlag 91, a cigány tanulók 97%-a).

A tanulásban rendszeresen a tanulók egynegyedének (23,3%) *segít valaki*, különösen nagy arányban a kicsi iskolákban (38,0%), legkevésbé a nagyokban (18,9%). A segítő személy rendszerint az anya, öt gyakoriságban a testvérek és az osztálytársak követik. A cigány tanulók ennél nagyobb arányban kapnak rendszeres segítséget: közel kétötödük említette, hogy rendszeres segítséggel tanul. A rendszeres segítők

közt a minta átlagában elsősorban az anyák és a testvérek állnak az élen, a cigány tanulóknál a tanárok, az osztálytársak megelőzik őket is. Az apák mindkét csoport esetében azok, akik a legkisebb valószínűséggel segítenek rendszeresen a gyerekeknek. A tanárok azok, akik a 4 kis iskolában kiugró mértékben (32,0%) kerültek a segítők közé.

Az egyes tantárgyak vonatkozásában a *tárgyak iránti érdeklődés* mérése mellett a tanulmányi eredmények alakulására kérdeztünk rá. Az érdeklődést tekintve a szakmai tárgyak állnak az élen, kedvező helyet foglalt el a testnevelés és a számítástechnika is a sorban, a közismereti tárgyak – magyar, történelem, állampolgári ismeretek – a sor végére kerülnek, s az utolsó helyre a matematika. A cigány tanulók közt az érdeklődési sorrend az összes tanuléhoz hasonló, de az érdeklődés körükben egy tantárgy – állampolgári ismeretek – kivételével mindegyik esetében erősebb, mint a többieké. Az érdeklődés összefügg a tanuló arról alkotott véleményével, hogy adott tantárgyak során tanultakat milyen mértékben tudják a későbbiek során hasznosítani, hogy mennyire vélik úgy, hogy az hozzájárul a boldogulásukhoz. A tanulók véleménye szerint az életben való boldogulást a szakmai tárgyak segítik jobban: a szakmai gyakorlat, a szakmai ismeretek, a szakmai elmélet. Valamivel jelentősebb szerep jut ebben a közismereti tárgyaknak, inkább a magyar, s kevésbé a történelem tárgyhöz kapcsolódik ez a vélemény. A matematika fontossága itt kiugró annak ellenére, hogy ez iránt a tárgy iránt volt a legcsekélyebb az érdeklődés. A felsorolt tárgyak közül a történelem az, amelyik a legkevésbé járul hozzá a tanulók véleménye szerint az életben való boldoguláshoz. A cigány tanulók ezúttal is óvatosabban nyilatkoztak társaiknál, ill. a közismereti tárgyak megítélésében elnézőbbek voltak: a történelem a testneveléshez hasonló mértékben járul hozzá véleményük szerint az életben való boldogulásukhoz.

Tanulmányi eredmények

A tanulmányi eredményesség fontos mutatói lehetnek a lemorzsolódási tendenciák, a tanulmányi eredmények, de az iskola elvégzését követően a továbbtanulás vagy elhelyezkedés terén az elért siker mértéke is. A tanulmányi eredmények iskolák közötti összehasonlítása nem kifogásolhatatlan módszere a tanulói teljesítmények intézményközi összehasonlításának, de jelen esetben csak ez állt rendelkezésükre. A lemorzsolódásra ill. későbbi boldogulásra (elhelyezkedés, továbbtanulás) vonatkozóan szintén kevés információval rendelkezünk, itt elsősorban az iskola elvégzését követő szándékokra vonatkozó adatokat vontuk be az elemzésbe.

A *lemorzsolódást* intézményi szintű adatfelvétellel igyekeztünk vizsgálni, az adatok azonban nem minden intézmény esetében voltak elérhetők a kért bontásokban, így ebben a vonatkozásban is csak kevés adatra és ezekre építő becslésekre kell hagyatkoznunk. A lemorzsolódás iskolánként és szakmánként láthatóan erősen különbözőt egymástól. Ahol volt erre adat, ott 10–50% közé tették a lemorzsolódó tanulók arányát, s nagyobb eséllyel kerültek a roma tanulók a lemorzsolódók közé, mint a nem roma tanulók. A kutatás szempontjából ez annak tudomásulvétele miatt azonban mindenképpen igen nagy jelentőségű, mivel az utolsó évfolyamon a bekerült roma tanulók közül már csak azokat a tanulókat tudtuk megkérdezni (a beiskolázott

roma tanulók kb. kétharmadát, egyes szakmák esetében felét-harmadát), akik egy következő szelekciós tényezőn túljutottak, azaz az iskola követelményeinek már meg tudtak felelni, s sikerrel elvégezték az iskola első két évét is.

A *tanulmányi eredményesség* vizsgálata ez által már egy némileg kiválógotódott tanulótársadalomra érvényes. Esetükben a tanulmányi eredmények összefüggése az érdeklődéssel általános tendencia: a tanulók tanulmányi eredményei jobbak azokból a tárgyakból, amelyekről azt mondták, hogy érdekli őket (ill. fordítva, amiből jobbak, az iránt erősebben érdeklődnek), a szakmai tárgyakból, s rosszabbak a számukra kevésbé érdekes közismereti tárgyakból. A cigány tanulók esetében az összefüggés hasonló, sajátos ugyanakkor, hogy esetükben nemcsak az érdeklődés bizonyult erősebbnek, de jobbak az érdemjegyek is (a számítástechnika kivételével).

4. TÁBLA

Az utolsó évi osztályzatok átlaga adott tárgyakból cigány és nem cigány tanulók esetében az iskolák mérete szerint

	Cigány tanulók	Nem cigány tanulók	Átlag
Matematika	2,9	2,6	2,7
Magyar	3,1	3,0	3,0
Szakmai elmélet	3,4	3,2	3,2
Történelem	3,2	3,0	3,0
Szakmai ismeret	3,4	3,2	3,2
Szakmai gyakorlat	3,7	3,7	3,7
Testnevelés	4,3	4,0	4,0

A tantárgyak iránti érdeklődés és az elért eredmények összefüggése nem meglepő, mint ahogyan nem meglepő az előbbieik összefüggése az életben való hasznosíthatóság elvárásával. Meglepőbb azonban, hogy a cigány származású tanulók nemcsak motiváltabbnak mutatkoztak az egyes tárgyak tanulására társaiknál, de azokban jobb eredményeket is értek el. A kedvező tanulmányi eredmények összefüggnek az iskola méretével is, többnyire a kisebb iskolákban valamivel jobbak az eredmények, de a cigány tanulók kedvező teljesítménye ezzel együtt érvényes marad.

A tanulmányok befejeztével a tanulók többsége mielőbb munkába szeretne állni (átlag 35,6%), cigány 41,2%). Ehhez képest valamivel kevésbé fontos a családalapítás számukra – még. A továbbtanulás csak kevesek számára fogalmazódik meg, mint cél (átlag 23,7, cigány 22,7%). A cigányok esetében a tendenciák hasonlóak, de óvatosabban fogalmazódnak meg, s a családalapítás körükben még inkább háttérbe szorul.

Vélemények

A tanulói vélemények elemzése az iskolához, iskolai tudáshoz való viszony alakulásának megismerése szempontjából lehet fontos, hogy a tanulók saját boldogulásuk – a szakma megtanulása ill. az életben való helytállás – szempontjából mit tekintenek fontos tudásnak, s milyen szerepe van ezek közt az iskolában elsajátítható ismereteknek, készségeknek, hogy kitől tanultak az eddigiek során a legtöbbet, milyen szerepe

van az említettek között az iskolának, a tanároknak. Ezen kívül az ideális iskoláról és az ideális tanárról alkotott véleményüket is elemeztük, ez utóbbit összevetve a tanárok erről alkotott véleményével.

A *tanulók véleménye* a jó iskoláról és a jó tanárról nem tért el szembeötlően a cigány és nem cigány tanulók esetében. Véleményük szerint nem az a jó iskola, amelyikben a tanulók jól tanulnak, hanem az, amelyik kibontakoztatja a képességeiket/egyéniségiüket, s amelyikben a tanulók jól is érzik magukat. A tanulók többségénél tapasztalható iskolához való alapvetően pozitív viszonyulás úgy tűnik, részben abból fakad, hogy véleményük szerint az életben való boldoguláshoz szükséges és fontos dolgok elsajátításának színhelye az iskola. A tanulók többségének véleménye szerint a legfontosabb az írni-olvasni tudás, ezt követi a jó szakma elsajátítása. A cigány tanulóknál a fontos dolgok sorrendje hasonló, az átlaghoz képest kisebb jelentőséggel bírnak az iskolától függő tényezők: az írni-olvasni tudás, a jó szakma elsajátítása, s nagyobb jelentőséget nyernek olyanok, mint a fellépés, a pénz és az összeköttetések. Egyedül az általános műveltség az, amelyet az átlagnál fontosabbnak tartottak, s ez iskolázás függvénye.

A fontosnak ítélt dolgok közül a tanulók többsége úgy vélte, hogy legtöbbször ez ideig nem az iskolában, tanáraitól, hanem a családban, otthon, szüleitől tanulta, csak jóval ezt követően említették a tanárokat. A cigány tanulók véleménye ettől némileg eltér: esetükben ugyancsak a család (szülők) állt az első helyen, de jóval kisebb egyértelműséggel, s jelentőségét erősen megközelítik a tanárok, a család és az iskola, azaz a szülők és a tanárok fontossága esetükben nem esik messze egymástól.

Az iskolában tanultakat általában nem fogadták el egészében, az iskolai tudást a tanulók közel fele kritikusan ítélte meg: szükségesek bár, de felesleges tanulnivaló is van közte. A cigány tanulók közt az iskolában tanultaknak több volt a becsülete, s a véleményük pozitívabb volt: közel kétharmaduk fenntartás nélkül szükségesnek vagy feltétlenül szükségesnek tartotta ezeket, s kevesebb, mint 50% volt köztük azok aránya, akik kétségbe vonják az iskolában átadott tudás fontosságát. A tanulás maga már valamivel kevesebb tanuló számára, de még mindig a többségnek (55%) volt fontos. A cigány tanulók számára azonban a tanulás is fontosabb, mint a többinek (65%-uknak fontos, negyedüknek nagyon fontos), köztük olyan, kinek nem lenne valamennyire fontos a tanulás, nem is fordult elő.

Érdekes tendenciákat mutat a tanulók és a tanárok véleményének összevetése a jó tanárról. A tanárok többsége szerint a jó tanár szereti az általa tanított tárgyat, s követendő példát jelent a tanulók számára, legkevésbé a megértés, az érdekesség, a tanulók meghallgatása és a fegyelmezni tudás jellemzi. Szembetűnő ugyanakkor, hogy a tanulók számára a jó tanár egyáltalán nem kell, hogy követendő példa legyen, s jóval kevésbé értékeli azt is, ha szereti a tárgyát vagy ha tekintélye van. Ezzel szemben fontos számukra, hogy érthetően magyarázzon, lehessen hozzá fordulni tanulmányi problémákkal és meghallgassa a tanulókat. Úgy tűnik tehát, hogy a tanárok oldaláról ideálisan megfogalmazott (önmegvalósítást és tekintélyelvűséget előtérbe állító, segítséget inkább példaadással, semmint konkrétan nyújtó) tanárkép igen távol esik a tanulók oldaláról megfogalmazott nagyon is konkrét, megfogható igényektől. A tanárok és a tanulók ideális tanárról alkotott véleménye még messzebb kerül

egymástól a cigány tanulók véleményének különbségeit is figyelembe véve: számukra éppen azok a tulajdonságok (lennének) fontosabbak, amelyeket maguk a tanárok a legkevésbé tartottak annak.

5. TÁBLA

Véleménye szerint az alábbiak mennyire szükségesek az életben való boldoguláshoz? (5 fokozatú skála átlagértékei)

	Cigány tanulók	Nem cigány tanulók
Jó szakma elsajátítása	4,12	4,27
Magabiztos fellépés, ügyesség	4,03	3,96
Írni-olvasni tudás	4,33	4,39
Általános műveltség	4,00	3,90
Összeköttetések	3,88	3,65
Sok pénz	3,93	3,88

6. TÁBLA

Kitől tanult a legtöbbet...? (megoszlás, %)

	Összes tanuló		Cigány tanulók	
	N	%	N	%
Szüleitől	425	55,1	45	45,9
Testvéreitől	8	1,0	1	1,0
Tanáraitól	205	26,6	38	38,8
Osztálytársaitól	7	0,9	0	0,0
Barátoktól	40	5,2	6	6,1
Felnőtt rokontól	23	3,0	2	2,0
Egyéb személytől	63	8,2	6	6,1
Összesen	771	100,0	98	100,0

7. TÁBLA

A tanulók és a tanárok véleménye az ideális tanárról (az említések %-ában)

	Tanulók		Tanárok
	Cigány	Nem cigány	
Szereti a tárgyat, amit tanít	21,4	29,6	59,8
Követendő példa tud lenni	6,9	9,5	48,8
Érhetően magyaráz	52,7	65,6	27,2
Szigorú, de igazságos	26,2	22,9	26,2
Bármikor lehet hozzá fordulni, tantárgy-problémával	22,2	20,0	23,2
Bármikor lehet hozzá fordulni, személyes problémával	45,1	39,3	17,7
Tekintélye van	9,3	10,6	15,0
Meghallgatja a tanulókat	48,7	43,6	7,6
Érdekesen magyaráz	6,5	17,7	6,5
Tud fegyelmezni	20,4	15,2	5,1
Megértő	27,9	24,0	0,9

Összegzés

A vizsgált mintában azok a tanulók mutatták a kedvezőtlenebb képet, akik motiváltságukat, iskolai eredményeiket tekintve a leginkább kedvező családi háttérrel rendelkeznek, miközben a cigány tanulók, akik a családi háttérüket tekintve kevésbé kedvező helyzetben voltak, szinte minden vizsgált vonatkozásban jobbnak bizonyultak náluk. Magyarazatot igényel erős motiváltságuk, s többségüknél a kedvezőbb tanulmányi eredmény. Családi háttérük, a szülők iskolai végzettsége és foglalkoztatottsági adatai arra engednek következtetni, hogy a vizsgált szakképző iskolákba került s a harmadik évfolyamig eljutott cigány tanulók a cigány népesség átlagához viszonyítva kedvezőbb társadalmi háttérrel rendelkeznek, magas a szülők körében a szakképzettséggel rendelkezők aránya, azaz a cigányságnak inkább egy jobb helyzetű csoportjához tartoznak. A különbségek a motiváltság és az eredmények tekintetében ugyanakkor magyarázhatók az oktatási rendszerben lezajlott változások következtében a szakmunkásképzős tanulók összetételében végbement átstrukturálódásból is. Az elmúlt években a középfokot elérő demográfiai hullámvölgy, a középiskolai képzés kiterjedése következtében a hagyományos szakmunkásképző iskolákban olyan új társadalmi csoportok számára nyílt meg a bekerülés lehetősége, amelyek eddig kiszorultak ebből a képzési formából. A szakmunkásképző iskolákba a nem cigány tanulók között nagyobb arányban kerültek be az elmúlt években gyenge képességű, motiválatlan tanulók, köztük a jobb képességű, ambiciózus cigány tanulók könnyebben kitűnhetnek, s kerülhetnek a jobban motivált és jobban teljesítő tanulók közé – ebben láthatóan a család is ösztönzi őket, de az iskolától kapott segítség is sokat jelent számukra.

Kérdés, értelmezhető-e mindez áttörésként, vagy a *Thomas Green (1996)* által megfogalmazott, az oktatási rendszerek működésére általánosan érvényesnek tekintett törvények ennek esélyét erősen megkérdőjelezi. Ennek értelmében a középfokra, s ezen belül a szakmunkásképző iskolába „utolsó belépőként” megjelenő, többnyire alacsony szocio-ökonómiai státusú csoportok bármennyivel motiváltabbak s jobb eredmények elérésére képesek, kollektíve ténylegesen nem juthatnak ugyanazokhoz a munkapiaci előnyökhöz, mint a korábbi évfázatok. Mivel a népesség túlnyomó többsége már rendelkezik valamilyen középfokú végzettséggel, az utolsó belépők számára működésbe lép az ún. „zéró-korreláció” és a „mozgó cél” törvénye: a szakmunkásbizonyítvány megszerzésével a távolság a népesség egésze és a cigányság iskolázottsága között nem csökken, ezzel az erre az iskolafokra utolsóként belépők csak a végleges leszakadást előzhetik meg, ez a végzettség az előrejutáshoz már nem elegendő.

IMRE ANNA

IRODALOM

GREEN, THOMAS (1996) Az oktatási rendszerek viselkedésének előrejelzése. In: HALÁSZ & LANNERT (eds) *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, OKKER.

KEMÉNY ISTVÁN (1996) A romák és az iskola. *Educatio*, No. 1.

KERTESI GÁBOR (1995) Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, No. 1.

ROMA GYEREKEK ÉS A SPECIÁLIS ISKOLÁK*

A NAT INDULÁSÁNAK ÉVÉBEN

TILOS A KÖZOKTATÁSBAN A HÁTRÁNYOS MEGKÜLÖNBÖZTETÉS bármilyen okból, így különösen a gyermek vagy hozzátartozói színe, neme, vallása, nemzeti, etnikai hovatartozása, politikai vagy más véleménye, nemzetiségi, etnikai vagy társadalmi származása, vagyoni és jövedelmi helyzete, kora, cselekvőképességének hiánya vagy korlátozottsága, születési vagy egyéb helyzete miatt, valamint a nevelési-oktatási intézmény fenntartója alapján. Ez a mondat az 1993. évi LXXIX. törvény (a közoktatásról) (7). pontjában olvasható.

Vajon megvalósul-e ez a törvényi kötelezettség ma a szegény sorsú roma gyerekek képzésében? A kérdés költői. Hiszen a válasz közhely: az utóbbi jó néhány év tapasztalatai azt mutatják, hogy nem valósul meg. Szegény sorsú roma gyerekként ma általában nem ugyanazt a minőségű oktatást kapja egy magyar állampolgár, mint a többséghez tartozóként.

A szegregációról van szó

A problémát egy példával szeretném közelebb hozni a Tisztelt Olvasóhoz. Egy alföldi nyaralóhelyen egy nyugat-európai szociális munkásnak feltűnt, hogy a cigány gyerekekkel máshogy bánnak, mint a nem cigányokkal. Az illető szociális munkás magyar származású volt, kapcsolatai voltak a helyiekkel, kissé utánajárt a dolgoknak. Panaszt tett, vélekedése szerint „illetékes” helyen, ami vizsgálatot indított meg arról, vajon mi az oka, hogy a település cigány gyerekei rendre a gyógypedagógiai tagozaton kezdik meg tanulmányaikat. A vizsgálódók nem találtak szabálytalanságot abban, ahogyan speciális osztályokba kerültek a gyerekek, hiszen volt szakértői vélemény – igaz, sokszor kurta, talán semmitmondó, de szabályosnak tekinthető. Az viszont kiderült a rövid szakértői anyagokból is, hogy nem jártak óvodába, vagy csak alig, rövid ideig és rendszertelenül. A szülők talán azért sem szívesen engedték gyerekeiket, mert – mint többük is elmondta – durván bánnak az óvodában gyermekeikkel, megkülönböztetik őket a „magyaroktól”. Talán az óvoda légköre nem olyan volt, ami elvárható lenne, talán hiányzott az óvodához szükséges felszerelés? Nem derül ki a vizsgálati anya-

* E dolgozat alapjául szolgáló kutatás a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának támogatásával készült, amelyért a szerző ezúton is köszönetet mond.

gokból, mint ahogyan az sem, hogy bárki bármit tett volna azért, hogy az óvodába nem járás okait felderítse illetve előmozdítsa a rendszeres óvodáztatást az érintettek körében.

Az ügyet kezdeményező külföldi szociális munkás szerint: „az óvodában a legjobbnak tartott nevelő tanúsítja a leginkább kifogásolható, rasszista magatartást.... A vezető óvónő tud erről, azonban azt tartja F.I.-nérol, hogy ő tudja rekordidő alatt »civilizálni« a cigány gyermekeket. Ha ő nem lesz, senki nem vállalja a cigány csoportot.... többen csak gyűlöletet éreznek az óvoda, iskola ellen... Az ún. eltérő tagozatú osztályokban már évek óta szokás a főleg cigány származású tanulók testi bánalmazása.”

A panaszost megrendítették a J.-n tapasztaltak, és megpróbálta a jogilag elérhető segítséget használni. A hivatal a rendelkezésére álló eszközökkel törekedett a problémákat feltárni, ajánlani, kezdeményezni, véleményt formálni. Megállapították, hogy a szakértők vélhetően jó szakemberek, és azt vizsgálják, amit a törvény előír. Itt is, mint az ország többi részében, nyilván a legjobb szándékkal és a lehető legnagyobb hozzáértéssel. Például szó van egy „apró, elhanyagolt gyermekről” az egyik vizsgálati lapon írottakban, aki mindössze két hétig járt a j.-i óvodába és a második vizsgálatot csinálja végig idegen környezetben, hiszen a nevelési tanácsadót is megjárta már, hogy iskolába mehessen. A szakértő azt írja róla, hogy „a páros helyzetet egykedvűen fogadja, látványosan érdektelen, ám ez csak indirekten szól a szituációnak, mert általános beállítódása ilyen” tudjuk meg a hat éves kislánnyról, akit először lát a pszichológus szakember. „A világot leginkább elfogadja, mint ahogy szinte folyamatos, erőlködő köhögését – látszólag természetesnek veszi, holott néha levegőt is alig kap.” A szakértői vizsgálat azt is megállapítja erről „az apró, elhanyagolt” kislánnyról, hogy „teljesítménye nagyfokú elmaradást mutat, ám elhanyagoltsága miatt a veleszületett ill., a szerzett hátrányok aránya teljes biztonsággal nem állapítható meg.” Valószínűleg ezt senki sem tudná megállapítani, de talán nem is ez lenne a célja a szakértői vizsgálatnak. Sok sorstársára is jellemző, hogy „jelen helyzetében a szinte teljes szocializálatlanság állapotában van, legalábbis ami az iskolára való szocializálást illeti. Jelen teljesítménye alapján értelmi elmaradásának döntő oka általános elhanyagoltsága, aminek következményei az intellektuson is jelentkeznek, ill. ami miatt (jószerivel) szocializálatlan magatartása kialakult”.

Egy másik vizsgálati jegyzőkönyvben olvashatunk egy kislánnyról, akinél „... a teszt-felvétel során számos jel utalt arra, hogy a gyerek foglalkoztatása el volt hanyagolva (pl. meg kellett mutatni neki, hogy kell fogni a ceruzát”, írják a 8. évében járó helyben lakó kislánnyról, aki ezek szerint az oktatási törvény, 24.§ (2) ellenére feltehetően nem járt óvodába. Miért? Mi történt, mi történik ebben a nem különleges helyzetű alföldi a kisvárosban – és a többi településen – a cigány gyerekekkel?

A Szakértői Bizottságnak az a funkciója, hogy javaslatot tegyen a gyermek fejlődését legjobban elősegítő oktatási forma igénybevételére a beiskolázáskor. Természetesen csak az adott kínálatból teheti meg javaslatait, a fenti utolsó esetben kisebb létszámú első osztályba javasolják – „lehetőleg” (sic!) – a gyermekeket. A javaslattevő megyei szerv nem tudja, van-e a településen vagy elérhető közelségben ilyen, és az azt

indító pedagógus vajon az „általánosan elhanyagolt” gyerekek számára tud-e valami jót, vonzót nyújtani.

Megtörtént a vizsgálat, megkapja a példányt a szülő, a küldő szerv, a polgármesteri hivatal és az irattár. A gyerek élete folyik tovább ebben a kisvárosban is úgy, mint sok egyéb helyen az országban.

A gyerekek iskolai pályafutása az óvodában kezdődik. Akkor is, ha járt óvodába a gyerek, de akkor is, ha ezt valami miatt elmulasztotta. Utóbbi esetben eljárást kezdeményez az óvoda, iskolaérettségi vizsgálatot kér a Nevelési Tanácsadótól, ha itt sem tudják eldönteni a beiskolázás helyét, a következő fázisban a Szakértői Bizottságok (pontosabban a Tanulási Képességeket Vizsgáló Szakértői Bizottságok) vizsgálatai következnek. Hogy ez ilyen bonyolult, nem lenne baj, hiszen akik követték az áttehelyezés, sőt áttelepítés gyakorlatának változásait az elmúlt években, azt látják, hogy a törekvés arra irányul, ne egy egyszeri vizsgálat döntse el a gyerek sorsát 6 éves korában, hanem alaposabb vizsgálatokkal próbálják meg eldönteni, milyen iskolatípusban kezdje meg tanulmányait, mi a legkedvezőbb számára. Nem ez a baj, a baj sokkal mélyebben rejlik.

Szerintem ugyanis a szegregációról van szó. A cigány gyerekek számarányuknál lényegesen nagyobb részben az enyhe fokban értelmi sérültek kisebb követelményeket jelentő iskoláiba járnak, és ezzel feltehetően sokkal rosszabb esélyeik vannak arra, hogy képességeiket kifejleszthessék felnőtt korukra. És ez már baj, olyan baj, mely a politika beavatkozását igényelné. Hiszen a törvény betűjével és szellemével is ellentétes.

A j.-i panaszok vizsgálatát – amelyek jól jellemezhetik országunk roma/nem roma problematikáját – egy külföldön élő szociális szakember észrevételei alapján foglaltuk össze. Azt írta, hogy „az állami támogatások nem jutnak el a munkanélküliekhez illetőleg az iskolába. A cigány lakosságot ez elsősorban azért érinti, mert az igények megfogalmazása során az ő rászorultságukat veszik figyelembe, a támogatás elosztása során viszont nem. A pénz nem jut el azokhoz, akiknek járna.” Figyelemre méltó észrevételek, melyeket alátámasztanak magyar kutatók is.

Felzárkóztatás?

Kertesi és Kézdi az iskolai kudarcok okát a családban vélték megtalálni. „Elhibázottnak tartunk minden olyan programot, amely nem a gyerekek felzárkóztatásával, hanem az iskola színvonalának emelésével, *közvetve* [kiemelés a szerzőktől] igyekszik a hátrányos helyzetű cigány tanulókon (is) segíteni. Így például elhibázottnak tartjuk – nem alapelvei, hanem gyakorlata miatt – a nemzetiségi-kisebbségi fejkvóta-programot, amely megfelelő ellenőrzési rendszer hiányában nem gondoskodik arról, hogy az erre a célra szánt pénzeszközöknek azt a részét, amit az iskolák cigány tanulóik felzárkóztatása címén vesznek föl, valóban arra is költsék.” (Kertesi & Kézdi 1996)

J.-ben a speciális tantervű oktatás pedagógiai programjában a kisebbségi nevelési-oktatási formák típusai közül a 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet alapján a cigány felzárkóztató programot valósítják meg. Ennek része a szocializációs, kommunikációs fejlesztés. A heti egy osztályfőnöki órát szánják a programban a feladat megoldására. A program készítői kiemelik, hogy a gyerekek és a felnőttek között is elmérgesed-

tek a viszonyok a településen. Felmerül a külső szemlélőben, vajon a heti egy óra elegendő-e a konfliktusok megoldására? Vajon a pedagógiai program elég komolyan foglalkozik-e azzal, amit célul tűzött ki, amire a viszonylag jelentős külön pénzt igényelték?

A térség más településeihez hasonlóan a j.-i iskolában is sok a gyermek- és ifjúságvédelmi feladat. Ezek közül a helyi iskola kiemeli, hogy a 75 veszélyeztetett tanuló 90%-a cigány. Ennek oka, „...a meggondolatlanul sok gyerek vállalása. Sok családnál 8–10 vagy még több családtag lakik szoba-konyhás lakásban... A munkanélküliség növeli a családon belüli és a társadalommal szembeni feszültséget, s ez sokszor agresszivitást szül. Egyre gyakrabban fordul elő, hogy a gyermek nem tud iskolába jönni, mert nincs megfelelő ruhája, cipője...” Az iskola programjában a segítségadás is szerepel, ennek módja, hogy „...évente 15–20 családlátogatást végez az ifjúságvédelmi felelős. Alkalmanként a rendszeres iskolába járás fontosságáról, a pontosságáról, a rendszeres életvezetésről, a családi költségvetés jobb tervezéséről...életvitelük megváltoztatásáról esik szó.”

Nagy kérdés, hogy milyen sikerrel történik meg a beszélgetés nyomán az életvitel megváltoztatása az alföldi J.-n és az ország sok hasonló településén, ahol a problémák is hasonlóak. A segítségadás egyik módja lehetne az intenzív, professzionális szociális munka. Ez azonban még elképzelések szintjén sem jelenik meg sem az iskolában, sem az óvodában, sem J.-n, sem másutt. A családlátogatás ezt nem helyettesítheti és a fent bemutatott szemlélettel célra nem vezethet.

J.-n a cigány gyerekeket már az óvodában külön csoportba sorolják és ezután nagy számban speciális iskolába kerülnek, ahova nagyrészt cigány gyerekeket iskoláznak be. A cigány gyerekek szegregált/integrált formában való nevelése régi pedagógiai vita tárgya, érdemes meggondolnunk, mi történt az utóbbi néhány évtizedben ez ügyben.

Csongor Anna megvizsgálta azokat a homogén cigány osztályokat, amelyeknél a település populáció-megoszlása nem indokolta egyértelműen ezek létét, ahol tehát feltételezhető volt, hogy valamilyen egyéb szempont miatt szerveztek külön cigány és nem cigány osztályokat (Csongor 1991). Amennyiben igaz az a szándék, hogy a homogén cigány osztályban jobb hatásfokkal lehet felzárkóztatni a valamilyen részterületen elmaradt gyerekeket, legkésőbb nyolc éven belül eredményt kell hoznia a munkának, azaz el kell tűnnie a szegregált oktatási formának.

Ha összevetjük a vizsgálat évében (1985/86-ban) a homogén cigány osztályt szervező településeket és a cigány felzárkóztató programokra az 1998/99-es tanévre emelt fejkvótát igénylő településeket, azt látjuk, hogy az eredeti 32 település közül mindössze négy olyan van, ahol 1998-ra feltehetően sikerült behozni a cigány gyerekeknek a lemaradást (vagy más történt a településen), de nem szerveztek cigány felzárkóztató programot. A maradék 28 településen tizenhárom év elteltével is van a felzárkóztatás igényével szervezett külön cigány osztály vagy csoport.

Vajon célravezető-e ez? A 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet a cigány felzárkóztató oktatásról a következőket mondja:

„1. A cigány felzárkóztató oktatás biztosítja a cigány tanulók számára a cigányság kulturális értékeinek megismerését, a történelméről, irodalmáról, képzőművészetéről, zenei és táncművészetéről, valamint hagyományairól szóló ismeretek oktatását.

2. A cigány felzárkóztató oktatásban kötelező a cigány népismeret... és iskolai készségfejlesztés. Ezen kívül ... az alábbiak közül legalább három terület...” és a felsoroltakból ki lehet választani olyan három területet, amelyek egyike sem jelenti az iskolai előrehaladás elősegítését: pl. lehet választani a programon belül kisebbségi önismeret, szocializációs, kommunikációs fejlesztés és folyamatosan szervezett cigány kulturális tevékenység oktatását. (Mint ahogy a például megadott j.-i iskola is megtette.)

A törvény szövegezője alighanem érezhette, hogy valami hiányzik, mert a 3. pont c.) alpontjában előír legalább heti három tanórai foglalkozás keretében differenciált foglalkozást is. Ezek lehetnek napközis vagy tanulószobai foglalkozások. Kétségesnek tűnik azonban, hogy a lemaradt gyerekek heti három, csoportos óra keretében valóban felzárkóztathatók-e valahova.

A cigány felzárkóztató programokkal azonban más bajok is vannak. A törvény nem tartalmazza sehol, hogy ezeket a programokat ellenőrizni, hatásfokukat értékelni szükséges. A monitorozási rendszer kialakulatlansága, a törvényben az erre vonatkozó kitételek hiánya kétségeket támaszt a kutatókban a várható eredmények tekintetében.

Ténylegesen nem minden célzott támogatás jut el oda, ahova a törvényalkotók szánják. Ezt alátámasztják azok az adatok, melyeket a kisebbségi ombudsman jelentése tartalmaz a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról (*Kaltenbach 1998*). Dr. Kaltenbach Jenő, az 1993. LXXIX. tv. 1.sz. melléklet 2. pontjában szabályozott nemzeti, etnikai kiegészítő normatív támogatása terén jogalkotási és jogalkalmazási visszásságokat tapasztalt. (Ezek egybevágóan Kertesi [1996] megállapításaival is.)

A cigány felzárkóztató programokkal emberjogi szempontból is van probléma. A Magyar Köztársaság Alkotmánya 70./A §, amely ..., az állampolgári jogokat megkülönböztetés nélkül” biztosítja, illetve a (2) „bármilyen hátrányos megkülönböztetés” tilalmáról szól. A (3) bekezdés „a jogegyenlőség megvalósulását az esélyegyenlőség kiküszöbölését” célozza meg. A fenti programok – bármennyire is pozitív szándékúak – egy csoportról kimondják, hogy elmaradott egy másikhoz képest és ezért kell felzárkóztatni. Miért nem elég általában felzárkóztató programokat szervezni, miért szükséges a cigány kisebbség egészére kijelenteni, hogy aki cigány, azt kell felzárkóztatni, mintegy prejudikálva azt, hogy a cigányság egésze le van maradva valamitől, amihez ők csak felzárkózhatnak?

A felzárkóztató programok problémáját itt csak érintettük. A dolgozat valójában a speciális képzésben résztvevő roma gyerekekkel foglalkozik, nézetünk szerint ugyanis a cigány gyermekek külön oktatásának egyik legproblematisabb intézménye a volt kiegészítő, az eltérő tantervű, speciális tantervű oktatás.

Mint az 1. táblából látható, a gyógypedagógiai intézményekben tanulók aránya a tanulói népességen belül mintegy 2%-os. Ez megfelel a nemzetközi arányoknak, melyek azt mutatják, hogy a fogyatékosok aránya az össznépességen belül sok ország vizsgálati eredményei alapján 2–3%-ot tesznek ki. (Itt most nem térünk ki a mérési, törvénykezési rendszerek különbségeiből eredő eltérésekre, csak a tendenciát jelezzük.)

1. TÁBLA

Nappali tagozaton oktatásban részesülők (1996)

Korév	Általános Gyógyped.			Szakmunkás- Közép-			Egyetem, főiskola	Együtt
	Óvoda	iskola	intézet	Szakiskola	képző	iskola		
5 alatt	374 787	2 375	461					377 623
6-13	19 540	932 901	31 555	198	1 939	4 760		990 893
14		22 140	3 285	2 324	26 304	67 919		121 970
15		6 526	3 404	3 440	33 011	70 298		116 679
16		2 056	2 252	3 627	44 715	77 567		130 217
17			1 323	2 290	19 782	81 565		104 960
14-17		30 722	10 262	11 681	123 812	297 349		473 826
18			532	1 423	9 195	39 613	12 993	63 756
19			188	695	5 161	12 368	24 984	43 396
20			103	301	3 739	7 305	28 742	40 190
21				263			26 428	26 691
22							20 264	20 264
18-22			823	2 682	18 095	59 286	113 411	194 297
23 felett							28 702	28 702
Együtt	364 327	966 998	43 101	14 561	143 846	361 395	142 113	2 065 345

Forrás: Magyarország Statisztikai Évkönyve 1996. KSH 1997

Fogyatékosok?

Több mint 40 ezer gyerek tanul valamilyen gyógypedagógiai intézményben, megfigyelhető, hogy nagyobb arányban tanulnak általános iskola tagozataként szervezett osztályokban, mint önálló intézményekben. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy több mint tíz év átlagát tekintve az emelkedő tanulói létszám mellett a pedagógusok száma erőteljesebben növekedett, így az egy pedagógusra jutó gyerekek száma 8-ról 7-re csökkent, az egy osztályteremre jutó tanulói létszám is kedvezőbb lett: 15,4-ről 12,1-re csökkent (2. táblázat). A szakos ellátottság azonban nem mutatott ilyen kedvező képet, mert 1986-ban még 71%-os volt ez az arány, 1996-ra azonban 62%-ra csökkent. Ez komoly gondot jelenthet, hiszen ha elfogadjuk, hogy a gyógypedagógiai intézményekbe szakértők tanácsára beiskolázott gyerekek speciális oktatást, nevelést igényelnek – mi másért hozták volna létre a speciális intézményhálózatot? – akkor elég aggasztónak tekinthetjük, hogy a gyerekek kétötödét nem gyógypedagógusok oktatják. És mint tudjuk, az átlagok természete az, hogy elfednek sokféle különbséget (területit, szocio-ökonómiai helyzetekből adódóakat), nyilvánvaló, hogy vannak olyan, több szempontból is hátrányos helyzetűnek tekinthető iskolák, ahova a nagyon is kelendő szakmájú gyógypedagógus nem megy el tanítani.

Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosokat ellátó intézményeket vizsgálva éleesebben jelentkeznek azok az oktatáspolitikai/oktatástörvénykezési kérdések, amelyek felmerültek a kisebbségi ombudsman oktatási vizsgálódása során. A 3. táblázatból leolvasható, hogy a sérült gyerekek több mint 70%-a értelmileg sérült, tehát a vizsgá-

lat célcsoportja a sérültek túlnyomó hányadát tömörítő értelmi fogyatékosok iskoláinak megcélzásával a fogyatékos tanulók túlnyomó többségét érinti.

2. TÁBLA

Gyógypedagógiai intézmények néhány jellemző adata

	1980	1990	1995	1996
Önálló intézmény	167	175	197	200
Általános iskolai tagozatként	407	440	465	469
Osztályterem	2 414	3 262	3 520	3 550
Pedagógus	4 475	6 163	6 428	6 517
Ebből gyógypedagógus	3 180	3 948	4 136	4 062
Gyerekek száma	37 285	39 363	42 629	43 101
Ebből diákotthonban	9 431	9 891	10 018	9 299
Tanuló/pedagógus	8,3	6,4	6,6	6,6
Tanuló/tanterem	15,4	11,3	12,1	12,1

Forrás: Magyarország Statisztikai Évkönyve 1996. KSH 1997

3. TÁBLA

Gyógypedagógiai intézmények az intézmény típusa szerint, 1996

Fogyatékoság jellege	Intézmény	Gyermekek száma	Közülük		
			óvodás	ált.iskolás	diákotthonos
Értelmi fogyatékos	650	40 403	813	34 408	7 654
Hallássérült	9	1 365	175	1 071	979
Látási fogyatékos	5	630	54	509	417
Mozgáskorlátozott	4	505	133	372	191
Beszéd fogyatékos	1	198	11	187	58
Együtt	669	43 101	1 191	36 547	9 299

Forrás: Magyarország Statisztikai Évkönyve 1996. KSH 1997

Közismert tény, hogy a gyógypedagógiai intézményekben, főként az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok intézményeiben – a közkeletűen kisegítő iskolának nevezett helyeken – igen magas a cigány gyerekek aránya. Minden tudományos tapasztalatnak ellentmond, hogy egy népességben belül bármi fajta fogyatékoság ilyen mértékű halmozódást mutathatna. Mivel 1993 óta nincsen adatszolgáltatás a cigány tanulók számáról, a legfrissebb adatok nem állnak rendelkezésre, de semmi olyan információ nem került a szakirodalomba, hogy jelentős változás állt volna be az utóbbi három évben a kisegítő iskolába járó gyerekek etnikai összetételében. Az 5. táblázatban a kisegítőbe járó cigány gyerekek számát és arányát mutatjuk be, feltételezve, hogy ez az arány nem változott az elmúlt években. A roma gyerekek száma és arányának jelentős emelkedése ezen iskolatípuson belül indokoltá teszi, hogy a gyógypedagógiai intézményekbe járó roma népességhez tarozó gyerekek helyzetét kitüntetett figyelemben részesítsük.

4. TÁBLA

Cigány tanulók a kiegészítő iskolában

Év	Tanulók száma		Cigányok aránya
	összesen	ebből cigány	
74/75	29 617	7 730	26,1%
77/78	31 666	9 753	30,8%
81/82	33 079	12 107	36,6%
85/86	39 395	15 640	39,7%
92/93	32 099	13 662	42,6%

Forrás: Cigány tanulók az alsó- és középfokú oktatásban. MM. Budapest 1986, 1993.

A 23/1997(VI. 4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai és iskolai neveléséről szól. Az 1. pontban olvashatjuk, hogy „A fogyatékosság a gyermekek között fennálló különbségek olyan formája, amely a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő, nagyobb mértékű differenciálást, a szokásostól eltérő eljárások alkalmazását és kiegészítő pedagógiai szolgáltatások igénybevételét teszik szükségessé”. A 2. sz. melléklet, amely a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelveit rögzíti, leszögezi, hogy „A Nemzeti alaptanterv a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának is alapidokumentuma... a fogyatékos és a nem fogyatékos tanulók ugyanabban a kultúrában, emberi közösségben, társadalomban élnek.”

Hogy ki számít enyhén vagy súlyosabb fokban értelmi fogyatékosnak ebben a kultúrában, annak megállapítása a Szakértői és Rehabilitációs Bizottság vizsgálata alapján történik. A döntés, javaslattevés, nem egyszerű, Gordosné (1990) szerint „,...a szakmát... már-már »görcsösen« foglalkoztatja a kiválasztás ügye...” (Gordos 1990). Az 1993-as közoktatási törvény a bizottságot néhány egyéb intézménnyel (a nevelési tanácsadóval, a beszédjavító intézettel stb.) a közoktatás pedagógiai szakszolgálat intézményei közé sorolja. Ugyanennek a törvénynek a 30.§ (3.) szakasza kimondja, hogy „intézményt a szülő választ a szakértői bizottsági vélemény alapján.” (A Szakértői Bizottságok az oktatási törvény értelmében fővárosi, városi vagy megyei fenntartásúak).

Milyen az az iskolatípus, amelybe a szakértők az enyhe fokban sérült gyerekeket küldenek? Egyrészt nincs elég szakos gyógypedagógus benne. Az a tapasztalat, hogy a végzős gyógypedagógus szakemberek száma elég lenne, ha valamennyien a szakmájukban helyezkednének el. Ennek okaként a Gyógypedagógia Főiskola egyik gyakorló tanára azt mondja: „a lepusztult iskolai környezet és a megbecsülés hiánya, a kiszolgáltatott helyzet, a rosszabb infrastruktúra nehezíti a dolgot. A fenntartó rangsorol pl. az épületfelújításokban. Nem a kiegészítő iskolát sorolják előre. A lepusztult környezet a cigány gyerekeknél még nagyobb gond. Ez komoly szemléleti probléma. A gyógypedagógus erre nem tud megoldást adni”.

Természetesen arra sem, hogy a lepusztult iskolákba kik kerüljenek, a viszonylag jobban ellátott oktatási intézményeket kik vehessék igénybe. Ez felveti az együtt vagy külön nevelés kérdését, hiszen ha mód van arra, hogy a gyengébb teljesítményt nyúj-

tó, gyengébb érdekvényesítő képességgel rendelkező szülők gyerekeit rosszabb minőségű iskolákba írássák, ez meg is fog történni. Pedig nem egyértelmű, hogy a bármilyen szempontból más, akár gyengébb képességű gyerekek számára előnyös a külön osztály vagy iskola. Az együtt vagy külön nevelésről különbözők a vélemények.

Jó szakirodalmi áttekintést ad *Végh (1990)*, amelynek összefoglalójaként azt állapítja meg, hogy az együttnevelés tűnik hatékonyabbnak, mert a külön osztályok, oktatási intézmények hatásfoka bizonyíthatóan csekélyebb. A nemzetközi szakirodalom ezt mutatja. (Azonban a fent említett cikk egy olyan kötetben jelent meg, amelynek előszavában Illyés Sándor professzor, a kérdés egyik szakembere, helyt adott a lektorok, nevezetesen Durst Győző ellenérzésének, miszerint: „...jelen társadalmi-gazdasági helyzetben nem látom az említett cél töredékének megvalósulási lehetőségét sem”.)

Diósi Ágnes szerint a cigány gyerekeknek az iskolában leginkább az érzelmi biztonság hiányzik. Szerinte nem az együtt vagy külön a kérdés, hanem: „Olyan iskolára van szükségük, ahol szeretik őket, ahol fontosak, ahol segítik az előmenetelüket. Ha ez megvalósul, a többi részletkérdés. Ha ez nincs meg, hiába van meg akármi.” (*Diósi 1996*)

Réger Zita az együtt ill. külön nevelés kérdésére vonatkozó tanulmányai, melyekből az elméleti követelmény és a gyakorlati tapasztalat egymásra vetítése is kiviláglik, a húsz évvel ezelőtti helyzetet jól mutatják. Sok szempontból tanulságosak tapasztalatai a mai helyzetre nézve is (*Réger 1974, 1978*).

Úgy tűnik, ma Magyarországon az elkülönítés a napi gyakorlat része, minden ellenkező szemlélet ellenében. És ehhez kell a szakértői vélemény, az egyre megalapozottabb, alaposabb vizsgálat. A bizottság tájékoztatni is tartozik a szülőket arról, hogy milyen lehetőségek állnak rendelkezésükre gyermekeik oktatásával kapcsolatban, mint erre a j.-i esettel kapcsolatban már utaltunk. De alapvetően itt dől el, ki kerülhet a gyógypedagógiai iskolába.

Soha nem egyértelmű azonban, kit tekintünk különleges gondozást igénylőnek, ki „a gyógypedagógiai alany”. Ez a többségi iskola toleranciájától is nagy mértékben függ, de még az aktuális demográfiai viszonyok is nagyban befolyásolják. Ha sok a gyerek, nagy osztálylétszámok mellett nem figyelnek egy nehezebben tanuló gyerekre, egyre halmozódik a lemaradás, és a több éves lemaradás – mely így könnyen összejön – pseudo-debilitáshoz vezet. A jelenlegi teljesítménykényszeres iskolai légkör se tesz jót a másság elfogadásának. „Az iskola helyett oktatási központ kellene, ahol minden gyerek megfelelő szolgáltatást kap. Ekkor is lesznek olyan gyerekek, akiknek speciális képzésre lesz szükségük, külön, de ez fel sem tűnne az integrált oktatásban.” – mondja Tölgyszékly Gyuláné, a Damjanich utcai gyógypedagógiai gyakorló iskola vezetője.

A jelenlegi törvénykezés lehetővé teszi bizonyos meghatározott körben az integrált oktatást. Ez olyan iskolákban valósulhat meg, amelyek alapidokumentumaikban a jegyzőnél kérik a funkcióbővítés engedélyeztetését. Meg van szabva, hogy milyen előírásoknak kell megfelelni, pl. érzékszervi fogyatékosoknál milyen eszközök kell, hogy rendelkezésre álljanak és státust kell biztosítani, gyógypedagógust kötelező al-

kalmazni. Ha ezek a feltételek fennállnak, engedélyezheti a jegyző az alapító okirat módosítását és ekkor fogadhatnak integrált oktatásban enyhe fokban sérült tanulókat.

Elterjedt szakmai vélemény, hogy nem minden gyerek alkalmas az integrált oktatásban való részvételre. (Legalábbis jelenlegi formájában. Nagy-Britanniában azonban volt alkalmam látni, hogyan működik az integrált oktatás az elemi iskolában. Van pedagógiai asszisztens, utazó gyógypedagógus és a hazaihoz hasonló osztálylétszám mellett, de nem frontális oktatásban, hanem sokféle pedagógiai módszer, sokféle csoportbontás használatával eredményesen végzi pl. egy viszonylag szegényebb környezetben működő, normál elemi iskola is a tanulási nehézségekkel küszködők integrálását).

Az integráció jelenlegi formájában nem oldja meg a sok ezerre tehető pseudodebil, sok esetben a roma kisebbséghez tartozó gyerek problémáját. Ez az egyik nagy kérdés a kisebbségi, főleg roma kultúrához tartozó iskolaköteles gyerekek esetében. Nehéz megállapítani, ki valóban enyhe fokban értelmi sérült, és ki az, aki csak látszólag az. Sokszor mérhetetlen a jelenség. Hiába próbálja meg a szakértő kiszűrni a mind finomabb vizsgálati módszerekkel a debilis illetve a csak ál-debilis gyerekeket, ez gyakran nem sikerül. A kérdés sokszor pusztán pedagógiaiának tűnik: mit kellene tudnia, és ezzel szemben mit tud a gyerek? „Legfeljebb csak sejtéseink vannak arról, miért van egy gyerek elmaradva” fogalmazta meg a kiskőrösi gyógypedagógus iskolaigazgató, pedig a gyógypedagógus képzés ebből a szempontból árnyaltabb és módszertanilag is többet ad, mint a tanító/tanárképzés.

A szakértői bizottság tehát egy átfogó, szabályozott vizsgálatot követően javaslatot tesz a szülőnek, hogy milyen iskola lenne a gyerekeknek a legmegfelelőbb.

A javaslat alapján a szülő dönt, hova kívánja beírtni a gyereket. Végül azonban az iskolaigazgatóé az utolsó szó: felveszi-e a gyereket. A speciális tantervű iskola önmagában nem szemlélhető, nem állítható teljes bizonyossággal, hogy ez jó vagy rossz oktatási forma. Azt azonban tudjuk, hogy az iskola jelenleg a legfontosabb szocializációs terep, először – és többnyire utoljára – itt van mód arra, hogy a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó emberek megismerjék egymást és „A” társadalom azonos jogú, bár különböző képességű embereiként együttműködjenek. Egymástól tanuljanak, elkezdjenek valamit együtt építeni. Ha elkülönítjük egymástól a társadalom tagjait már ebben az életkorban, az iskola legfontosabb erejét vesszük el.

A másik vizsgálandó kérdés, hogy a speciális tantervű iskola biztosítja-e mindenki számára, hogy képességeit – a törvényeknek is megfelelően – kifejlessze.

Nagyon kevés empirikus adatunk van arról, hogy mi történik a speciális oktatási formában tanított fiatalokkal a későbbiekben. A továbbtanulási arányok nem kirívóan kedvezőtlenek ugyan, mert 60–70%-ban valahova beírják a speciális tantervű iskola végzős tanulóit is (Nagy Gy. Mária [OM 1998] szíves közlése). Ám sok gyerek eltűnik a látótervből, mint volt gyógypedagógiai oktatásra, nevelésre utalt.

Diósi Ágnes idéz egy kisegítőt végzett fiatalal készült interjúból: „...Most jöttem rá, mennyit mulasztottam.... És ha a cigány be akar illeszkedni a társadalomba, azt nézik, hogy nem tud semmit. De honnan tudja, ha nem tanították meg vele?” (Diósi 1996)

Csanádi Gábor, Gerő Zsuzsa és Ladányi János az 1973/74-ben Budapest XVIII. kerületének akkori kisegítő iskolásainak nyomon követését végezte el 1995-ben. „A megszüntetve megőrzött gyógyó” címet adták a *Kritikában* megjelent tanulmányuknak. A kisegítő után a gyerekek több mint háromnegyede tanult tovább. Több mint egy ötödük speciális szakiskolában, több mint egy negyedük szakmunkásképzőt vagy középiskolát végzett. Az érettségizettek kizárólag, a szakmunkásképzőt végzettek döntően abból a csoportból kerültek ki, amelyről annak idején a kutatók azt állították, hogy ha más lett volna a család szocio-ökonómiai helyzete, bizonyosan elkerüli a gyerek az áttelepítést. A kutatók – szerintem kissé problematikus módon – az ugyanabban a családban nevelkedő, de nem kisegítő iskolát végzett testvérekével hasonlítják össze a kisegítőiskolai végzettségét. Az eredmények azt mutatják, hogy alig van eltérés a két csoport között. A kisegítőiskolásoknak azonban többet kellett ugyanazért küszködniük, több évet kellett iskolába járniuk. „A mindezekon túl jelentkező szubjektív hátrányok legalább ilyen jelentősek voltak. Az általunk felkeresett volt kisegítőiskolások majd mindegyike beszámolt valamilyen módon arról a súlyos megaláztatásról, ami őt kisegítő iskolás volta miatt érte... Később az egész »gyógyó« múlt valami olyan volt számukra, amit a legjobbnak tartottak elfelejteni és a nyomát is eltörölni.”

A cigány gyerekeknek pedig kijár elég sok megaláztatás életük során, a speciális iskola, a „gyógyó” még rátesz egy adagot. És ha ettől nem lesz jobb a munkaerőpiaci esélyük, de biztosan megaláztatásokban van részük már a kezdetektől, újabb kérdés, hogy van-e ennek értelme?

A jelenlegi szabályok szerint csak közvetetten derül ki egy-egy bizonyítványból, hogy nem teljesen azonos az általános iskolaiéval, ugyanis ha egy gyerek általános iskolai tanulmányait befejezte azt írják bele, hogy mehet középfokú oktatásba. Az, hogy ez egy „kisegítő” bizonyítvány, csak abból derül ki, hogy nem tanult (általában) idegen nyelvet, fizikát és kémiát. A szülő állíthatja ugyan, hogy külön taníttatta és ekkor kötelesek felvételiztetni a középiskolában. Létezik olyan speciális iskola is (pl. a Damjanich utcai gyakorló), ahonnan rendszeresen elég sok lány megy egészségügyi szakközépiskolába. Azoknak a gyerekeknek, akik többre képesek, belső tehetőség gondozást tartanak itt. De ez egyáltalán nem általános jelenség. Az első szakma megszerzésére nappali tagozaton 23 éves korig van lehetőség. Speciális szakiskolákban 2–3 év alatt betanított munkás lehet valaki, utána ráképzéssel szakmunkás bizonyítványt szerezhetnek. A fogyatékosoknak további szakmatanulása is biztosított.

A pedagógusoknak az a benyomása, hogy régebben ez jobban működött. Bizonytalan lett a háttér a szakiskolákban. De a bizonytalanabb szakiskolai rendszerben további nehézségeket jelent, hogy nem minden szakiskolai pedagógus érti, hogy milyen nagy szó, hogy egyáltalán eljutott idáig egy-egy fogyatékos(?) gyerek.

Az a törvény adta lehetőség, hogy a speciális tantervű iskola bizonyítványa nyolc osztályos végzettségnek felel meg, pl. jogosítványt szerezhet vele valaki és elvileg bárhova jelentkezhet, a gyakorlatban egészen máshogy néz ki. A legfőbb út a fogyatékosok szakképzése, a speciális szakiskola irányába vezet. Ezek az iskolák szerepelnek az országos képzési jegyzékben is. Különböző kisegítő iskolákban folytatott interjúimból kiderült, hogy a speciális tantervű iskolákban végzett roma fiatalokat többszörös

hátrány sújthatja, az előítéletes magatartások felerősödnek a „kisegítősök”, „gyógyosok” irányába.

Liskó szerint „...tudomásul kell vennünk, hogy ha a cigányok között a szakképzettek arányát kívánjuk növelni, már az általános képzési időszakban be kell avatkozni a képzés folyamatába, hiszen jó minőségű általános képzésük nélkül szakképzettségük emelése sem lehetséges” (Liskó 1996). Kérdéses, hogy a speciális tantervű, tehát csökkentett tantervű iskolák elvégzése megfelel-e ennek a kívánalomnak.

A szakmaszerzést, szakképzést fontos lenne támogatni, mégpedig olyan szakmákban, amelyekből meg is lehet élni. Bár az Országos Képzési Jegyzékben több tucat szakmából válogathatnak a speciális szakiskolát végzettek is, ezek a legkevésbé konvertálható szaktudást adják, és nem bizonyos, hogy a szülők állni tudják a kollégiumot, utazást, a gyerek kibírja-e az ingázást.

Farkas Péter megjegyzi, hogy „miközben gomba módra szaporodnak a »tehetséges« gyerekek még sikeresebb oktatását ígérő tantervi programok... a közoktatásban nem születtek olyan, a hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó modellértékű kezdeményezések, amelyek túlmutattak volna a felhasználók szűk környezetén. Talán a speciális szakiskolák egy behatárolható csoportja sorolható ide, amely a szakképzésre való felkészítés helyett a középiskolai továbbtanulásra próbálja felkészíteni tanulóit...” (Farkas 1996).

Valóban kevés a kezdeményezés, de alighanem az oktatáspolitikai döntéshozóitól nagy mértékben függ, hogy „kedvet” csináljanak az innováció ezen területén is a kezdeményező kedvű ifjú szakembereknek.

Mindebből látható, hogy a szakmaszerzés, továbbtanulás problémákat jelent. A kiemelt helyzetű speciális iskolákban, pl. a gyakorló iskolában sokkal könnyebben tudják a gyerekeket felkészíteni a továbbtanulásra, de egy vidéki kisegítőből alig-alig jut tovább gyerek középfokú iskolákba. És a többség nem szerez olyan szakmát, amelyből tisztességesen megélhet.

„Cigány jön – magyar megy”

Csongor Anna azt írja: „A helyes valamilyen erkölcsi értelemben természetesen az lenne, ha minden gyerek nemzetiségre, fajra nemre és felekezetre való tekintet nélkül egyenlő minőségű oktatási feltételekben részesülhetne. De ez sehol sincs teljesen így. Az oktatási rendszer tükrözi a társadalmi elkülönülés/különállás mértékét. És ez a különállás nem oldható az iskolarendszerben önmagában.” (Csongor 1991). Egyetértünk a szerzővel, aki realista, a cigány gyerekek oktatási helyzetét ismerő kutató.

Ha azonban elfogadunk egy erkölcsi értelemben igazságtalan, jogi értelemben jogszertűtlen és hatásaiban mindennapi életünket, a többség mindennapi életét is tönkretévő állapotot, mindössze hűvösen elemzünk egy olyan rendszert, amely sokszor vérlázító igazságtalanságot jelent és gyerekeket nyomorít meg, minnek is űzzük szakmánkat?

Igaz az is, hogy a megoldásnak az iskolarendszeren kívülről kell jönnie. Részben a szociális szakmák sokkal hathatósabb közreműködésével, magasan képzett szociális

munkások behívásával és alkalmazásával, akik képzésének és alkalmazásának kérdése kívüli esik ezen dolgozaton. A szociálpolitika és az oktatáspolitikai összehangolt akciói, a szociális szakemberképzés színvonalának emelése csak egy a sok lehetséges elgondolható megoldás közül.

Csapdahelyzet, hogy a speciális iskolák feladata a felzárkóztatás, de az intézmény egész struktúrája és oktatási programja kevesebb feladatot, kevesebb tudnivalót ír elő, mint az az intézmény, ahova fel kellene zárkóztatni a gyerekeket. A felzárkózás a gyerek joga lenne és egyúttal kötelessége is az egyes iskoláknak – mint egy pedagógus megfogalmazta. A kötelesség elmulasztása azonban semmiféle szankcióval nem jár. Ugyanebben a gyógypedagógiai iskolában hangzott el az a vélemény, hogy ez az iskolatípus az, amelyben intézményesen esélyegyenlőtlenséget termelnek. A lemorzsolódást növelik, mert kényelmes dolog a lemaradás, lehet, hogy képes lenne egy-egy gyerek többre is, de eszében sincs tanulni egy idő után. Ezzel azonban csak erősítik a lemaradást ebben az iskolatípusban. Más vélemény szerint sok szülő könyörög, hogy ide vegyék fel a gyereket, mert itt kevesebb erőfeszítést kell tenni. Ezek a szülők többnyire kevésbé iskolázott emberek, gyakran van testvér, aki kisegítő, már, és gyakran tartoznak a roma kisebbséghez. (Találkozunk olyan megoldással is, hogy a kisegítőbe „beleegyező” szülőnek ingyenessé teszik a napközit, tankönyvet.)

Minden iskolában nevelés és oktatás folyik. A nem értelmi fogyatékos, de egyéb problémák miatt általános iskolában eredményesen nem oktatható gyerekeknél még inkább a nevelés a cél. Főként szocializációs problémák miatt vannak ma nem értelmi fogyatékos, ál-értelmi fogyatékos gyerekek a szegregált oktatási formát jelentő kisegítő iskolában. Ezek a gyerekek a leginkább azok, akiknél a „szocializációs problémahalmaz” jelentkezik, főként a pseudodebil cigány gyerekek vannak itt. Ezek pedig rosszabb minőségű iskolák és szinte természetes, hogy mire felső tagozatba kerülnek a gyerekek, nem hozzák azt a többletet, ami az eredményekhez vagy az esetleges visszahelyezéshez szükséges lenne, mert nincsenek magas követelmények. Környezetük miatt alakult úgy, hogy vannak szocializációs hiányaik. Ekkor már sokkal fontosabbá válik, hogy tapasztalatokat szerezzen a gyerek, világot lásson. Ezért kell a táborozás, a kirándulás, ez viszont pénzkérdés. Nincs felszerelés, nehéz támogatásokat szerezni.

A fenti tapasztalatok sok szempontból megfontolandók és a sokáig uralkodó „multi-kulti” szemlélettel ellentétesek. Azzal, hogy a kulturális mássággal próbáljuk elfedni a valódi problémákat, és megoldás helyett látszat-megoldásokat, kulturális sallangokat aggatunk a gyógypedagógiai vagy egyéb általános iskolában tanuló roma gyerekekre és családjaikra. A cigány kultúra egyes elemeinek az oktatásba iktatása nem mentheti fel az iskolákat és a társadalmat az alól a felelősség alól, hogy több tízezer gyerek konvertálható és hasznosítható szakma nélkül kerül ki a speciális iskolákból és tagozatokról.

És ahogy egyre több lesz a pseudodebil, másként szocializált gyerek a gyógypedagógiai iskolában, úgy tesznek meg mindent a többségi társadalomhoz tartozó szülők, hogy gyerekeiket elvigyék innen, azt kockáztatva, hogy „hideg integrációban”, azaz

igazi tartalom nélküli integrációs oktatásban részesülnek fogyatékos nem roma gyerekeik. Ezt még mindig jobbnak ítélik gyermekeik jövője szempontjából, mint a speciális tantervű iskolát.

A tárgyi feltételek hiánya, a maradék elven működő fenntartói stratégia, a szegénység minden következményével birkózó szülők és gyermekeik jelenléte ebben a zsákutcás képzési formát jelentő iskolatípusban ehhez a helyzethez vezet. Egyre erőteljesebb lesz a szegregáció és a rosszabb kilátásokat egyre kevésbé tudja egy speciális képzés kompenzálni. Ha valaki szegény, rossz szocio-ökonómiai helyzetben él, olyan iskolába kerül, ahol a szakos ellátottság romlik, az épület nem a legújabb és a fenntartásra fordítható pénz kevesebb, mint a normál iskolában, nem valószínű, hogy a halmozott hátrányokat jobb iskolai teljesítménnyel fogja kompenzálni. Aki teheti, elviszi az ilyen helyről a gyereket, hogy jobb körülmények között tanuljon, nagyobb eséllyel szerezzen a megélhetését biztosító szakmát.

Az óvodai nevelés sok szempontból kitüntetetten fontos lenne. „Kevesebb gyerek kerülne speciális iskolákba, ha több kerülne óvodába” – mondta egy neves iskola igazgatója. De az óvoda nem kötelező – mint tudjuk. És nem elég az óvoda, megfelelő színvonalú óvodai fejlesztés lenne szükséges a legtöbb, később kisegítőbe kerülő gyerekeknek.

Több éves lemaradást nem tud a jelenlegi iskolarendszer pótolni. Ha a tanárképzésben holnap elkezdenének olyan módszereket oktatni, melyekkel a „más” gyerekek sikeresen oktathatók, tíz év múlva látnánk eredményt. Olyan óvodai program elindítása, amelynek során minden kis település, elmaradottnak nevezett térség elegendő számú óvodai férőhelyet „kapna”, és ezek létesítése nem csupán a helyi önkormányzat feladat lenne, egyszerűbbnek, kivitelezhetőbbnek tűnik. Ezzel egyidejűleg a helyi közösségek aktivizálása az óvoda nagyobb, teljes körű igénybevételére, az óvodai programok, nevelési módszerek ellenőrzésébe való bevonásuk képzett szociális munkások esetleges segítségével, viszonylag rövidebb idő alatt vezetne a roma gyerekek iskolai teljesítményeinek növelése és a szélsőséges esélyegyenlőtlenség csökkentése irányába. Bizonyos, hogy egy ilyen program gazdaságunk jelenlegi teljesítőképességét sem haladná meg feltétlenül, durvábban fogalmazva: a költség/haszon koefficiens itt lenne talán a legkedvezőbb.

Diósi Ágnes úgy véli, hogy : „nagy baja lesz abból az egész társadalomnak, ha egy iskolázatlan, munkanélküli, ellenségként nevelt tömeggel kell majd szembenéznie” (Diósi 1996).

A gyerekeknek iskolába kell járni. Ez a szocializáció egyik legfontosabb terepe kultúránkban. A gyógypedagógusok szaktudása igen fontos azokban az esetekben, ahol valamilyen többletet kell nyújtani az iskolának. Többet kell foglalkozni azokkal a gyerekekkel, akiknek tanulási, viselkedési nehézségeik vannak. Nem más iskola kell nekik, hanem a problémáikban kell segítséget nyújtani, speciális szaktudással. Nem „gyógyosokká” kell tenni egyre növekvő számú roma gyereket, hanem iskoláztatni kell mindenkit az általános iskolában. Amely mindenkinek kötelező és akinek külön segítség kell, azt meg kell adni. A szegregálás nem oldja meg semmilyen kisebbség,

sem a roma, sem a fogyatékos kisebbség problémáit. A többség nem élhet a kisebbség nélkül, az iskolarendszer, amennyiben nem kívánjuk, hogy társadalmunk véglegesen kettészakadjon, az integráció, az együttélés, a kultúra szocializációjának kell hogy színtere legyen. Ez pedig megkerülhetetlen politikai döntéseket igényel.

PIK KATALIN

IRODALOM

- CSANÁDI GÁBOR & GERŐ ZSUZA & LADÁNYI JÁNOS (1996) A megszüntetve megőrzött „gyogyó”. *Kritika*, No. 7.
- CSONGOR ANNA (1991) *Szegregáció az általános iskolában*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- DIÓSI ÁGNES (1996) A cigánygyerek és az iskola. In: *Cigányok és iskola*. Budapest.
- KERTESI GÁBOR & KÉZDI GÁBOR (1996) *Cigány tanulók az általános iskolában*. Budapest, Educatio. [Educatio Füzetek].
- DR. KALTENBACH JENŐ (1998) *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest.
- LISKÓ ILONA (1996) A cigány gyerekek szakképzésének támogatása. In: *Cigányok és iskola*. Budapest.
- FARKAS PÉTER (1996) A leszakadó rétegek oktatása. *Educatio*, No. 1.
- VÉGH JÓZSEF (1990) Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos gyermekek különnevelésének hatékonysága. In: ILLYÉS SÁNDOR (ed) *Nevelhetőség és általános iskola IV*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- GORDOSNÉ DR. SZABÓ ANNA (1990) Beiskolázás és kiválasztás. In: ILLYÉS SÁNDOR (ed) *Nevelhetőség és általános iskola IV*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- RÉGER ZITA (1974) Kétnyelvű cigány gyerekek az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, No. 1.
- RÉGER ZITA (1978) Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság*, No. 8.



FIÚ FOCI – ROMA TÁNC

ALAKULÓBAN A CIGÁNY KISEBBSÉGI OKTATÁS

SZERETNÉM ÍRÁSOMBAN BEMUTATNI, HOGYAN ÉRVÉNYESÜL Magyarországon a cigány gyerekek tanuláshoz, személyiségük kibontakoztatásához való joga. Továbbá szeretnék néhány tény részletes körüljárásával beszámolni arról, hogyan válnak a cigány de önmagukat nem kisebbségi származásúnak tartó gyerekek a csupán adminisztratív módon zajló cigány kisebbségi oktatás alanyaivá. Tanulmányomban, bár röviden, de kitérek a cigány gyerekek kiegészítő iskolába való áthelyezésének kérdésére. S végül, de nem utolsó sorban bemutatok egy iskolát, mely a köztudatban már a 80-as évek közepén is inkább a cigányság iskolájának számított. Az elképzelés stádiumában felvázolok egy olyan tervet, mely az adott iskola nevelési oktatási stratégiáját igyekszik a gyerekek és szülei igényeihez, motiváltságához, jövőképehez és nem utolsó sorban a polgárosodó társadalmi elvárásokhoz igazítani.

1993-ban, a kisebbségi törvény bevezetésével a cigányság is jogot kapott hagyományainak, nyelvének, kulturális jellegzetességeinek az iskolában történő megismertetésére, közvetítésére.

Azonban erre semmilyen tanári-tanulói eszköz nem állt és a mai napig nem áll rendelkezésre. 1993 óta sok pozitív lépés történt (1996-ban megjelent a „Cigány pedagógiai program” a Nemzeti alaptanterv követelményrendszere szerint az általános iskolák 1-10. osztálya számára, 1998-ban vált rendelet szintű dokumentummá a nemzeti etnikai kisebbségek nevelésének-oktatásnak irányelveiről szóló miniszteri rendelet mellékleteként a cigány népismeret részletes követelménye. 1998 nyarán cigány népismereti tankönyvek készítésére adott ki az Oktatási Minisztérium pályázati felhívást), de ez még mindig nem elegendő ahhoz, hogy úgy érezzük, a cigány kisebbségi oktatás megfelelő mederben halad.

Azt gondolom, hogy a mindenkor kormányzat cigány kisebbségi oktatás keretein belül szeretne javítani a cigány gyerekek általános sikertelenségén. A közoktatás valóban két akut problémával áll szemben egészen azóta, mióta a cigány gyerekek tömegesen bekerültek a közoktatási intézményekbe, az egyik probléma:

- a sikertelenség, a gyenge tanulmány eredmény mellett, magas a lemorzsolódás aránya, kevesen jutnak be középiskolába;
- a másik probléma az etnikai identitás ápolása, nevezetesen, a cigány nyelvi oktatás lehetőségének megteremtése, a cigány történelem, irodalom, más szóval kultúra és tananyagként való megjelenése intézményi szinten.

Véleményem szerint a két közoktatási feladatot egymástól jól elkülönítve, a céloknak megfelelően körvonalazva kell és szabad megoldani. A cigány kultúra közvetítése valóban a kisebbségi feladatok közé tartozik, de a tanulási sikeresség növelésére tett intézkedések már nem.

Az 1998-ban készült ombudsmani jelentés a következő, alkotmányos, valamint nemzeti, etnikai jogok közoktatásban való érvényesüléséről készült megállapításait tárja az olvasó elé:

- anyanyelvű oktatáshoz való jog,
- hátrányos megkülönböztetés tilalma,
- a jogegyenlőség megvalósulása érdekében az esélyegyenlőtlenség kiküszöbölését célzó intézkedések,
- az identitás szabad megválasztásának joga,
- a kisebbséghez tartozó személyek anyanyelvének, történelmének, kultúrájának, hagyományainak megismeréséhez, ápolásához, gyarapításához, továbbadásához való jog.

A jelentés beszámol arról, hogy a cigány gyerekek oktatása-nevelése során a közoktatási intézmények úgymond egyszerűen megsértik az etnikai és alkotmányos jogokat. Ezek a jogsértések sok esetben nem szándékosak, hanem a felkészületlenség, rossz kutatási következtetéséből adódó stratégiák, rendeleti visszásságok eredménye.

Az oktatás az ország egyik legnagyobb szolgáltató rendszere, amelynek amellet, hogy kötelező feladatot kell ellátnia, a szolgáltatást igénybevevők sajátos érdekeihez is igazodnia kell. Ez vonatkozik a kisebbségi oktatásra is. Az állam kötelessége megszervezni a kisebbségi oktatást ott, ahol annak törvénye feltételei fennállnak.

A nemzeti etnikai oktatást célzó kiegészítő állami támogatás akkor igényelhető, ha a következő feltételek fennállnak:

- a szülői igény a kisebbségi oktatás megszervezésére,
- az oktatási miniszter által jóváhagyott, vagy a művelődési minisztérium által megküldött oktatási tervek, programok, tantervek,
- a kisebbségi oktatásról szóló irányelvek figyelembevételével készült helyi tanterv alkalmazása,
- a nevelési-oktatási intézmény alapító okirata tartalmazza térjen ki a kisebbségi feladatok ellátására,
- a cigány kisebbség esetében további feltétel, ha nevelés-oktatás nem a helyi tanterv szerint folyik, akkor heti 6 órát kell a program megvalósításához biztosítani.

A kisebbségi törvény 45.§ 2. megfogalmazza, hogy a cigány gyerekek kisebbségi oktatásában sajátos körülmények teremthetők.

Az intézmények feladatul tűzhetik ki a tanulási sikertelenség kezelését is. 1996-ig elegendő volt a nemzeti-etnikai kisebbségi oktatási programban résztvevőkért járó kiegészítő normatívára igényt tartó intézménynek nyilatkoznia arról, hány cigány származású tanulója van, s írnia kellett néhány sort, mit kíván tenni felzárkóztatásukért.

A kisebbségi oktatást finanszírozó kiegészítő állami hozzájárulás az alap-normatíva kb. 30%-át teszi és tette ki. Érthető, hogy az intézmények örömmel készítenek különböző „cigány programokat”, hiszen ezek a programok plusz-pénzt hoznak a kasszá-

ba. Viszont a cigány korrepetálások, a cigány felzárkóztatás programjai már nehezebben emészthetők meg azok számára, akik ezeknek a papíron lefektetett programok alanyai, vagy azok számára, akik tudják, hogy a programok - ha működnek, ha nem - jelentősen stigmatizáló. Ugyanis olyan személyiségi jogot sértenek, mint az etnikai hovatartozás önkéntes vállalása: a szülőket rendszerint nem is kérdezték-kérdezik, akarnak-e kisebbségi oktatást gyermekeik számára. Nem kellett hosszú idő ahhoz, hogy a kiegészítő normatíva ne működjön másként, mint egyfajta „pofapénz”, vagy fizetés-kiegészítés, az önkormányzati költségvetés kiegészítése.

Girány János és Kardos László 1997-ben végzett kutatásában összehasonlította a cigány tanulók bukási arányát azokban az intézményekben, ahol nem igényelték a kiegészítő állami hozzájárulást, és azokban, ahol igen. Azokban az intézményekben, ahol nem igényelték a kiegészítő normatívát, a cigány tanulók bukásaránya 28,92% volt, míg azokban, ahol igényelték, ez az arány 26,43%. Mindkét arány rendkívül magas, és nem is nagyon látszik a két adat között lényeges különbség.

Igen sok olyan tanulmány született arra vonatkozóan, miért sikertelenek a cigány gyerekek az iskolában, amelyek nélkülözik a közvetlen tapasztalatot. A sikertelenség okainak listájában az első helyet a családi szocializáció, ha úgy tetszik, az iskolaéretlenség foglalja el. Radó Péter szerint a kutatók ezen megállapításai pontatlanok, szerinte egyfajta szocializációs minta áll szemben egy másfajta iskolával. Szerinte nemcsak a cigány gyermekeket kell alkalmassá tenni arra, hogy megfeleljenek az iskola elvárásainak, de az iskolát is, hogy kezelni legyen képes a szegénység szubkultúrájából és a kisebbségi létből fakadó másságot. Az iskola és a család (gyermek) együttműködésének fontossága, illetve az együttműködés és az iskola rugalmas adaptálódásának megléte vagy hiánya Forray és Hegedűs szerzőpáros tanulmányainak hangsúlyos mondanivalója. Magam Girány és Kardos megközelítését választottam az alábbiakban, mert véleményem szerint ők nem hártják a problémák okait a egyetlen tényezőre, a szocializációra. Ezzel szemben alapvetően az intézmények szemléletmódjában keresik az eredménytelenség okait.

Gyakorló pedagógusként, jelenleg pedig egy józsefvárosi iskola igazgatójaként módomban volt és van betekinteni tanítási órákra, hallhattam sok pedagógus megnyilvánulását. Legfontosabb tapasztalatom, hogy a kollégák „elveszítik a fonalat”, a cigány gyerekekkel egyszerűen nem tudnak beszélgetni, kommunikálni. A tanórák monotonak, élménytelenek. Gyakran teljesen hiányzik a szemléltetés, a sokoldalú megközelítés, a gondolkodás és kommunikációs képesség fejlesztése, a problémák felismerésében és a feladatok megoldásában való jártasság szélesítése. Mintha maguk a pedagógusok is azt gondolnák, hogy ezeket a gyerekeket másképp kell tanítani – ám nem tudják, hogyan.

Véleményem szerint pontosan ebben tévednek. Ugyanis ugyanazokat a pszichikus, szomatikus tényezőket kell figyelembe venniük munkájuk során, amelyekkel a nem cigány gyerekek esetében számolnak.

Makarenko is azt tartotta, hogy egy tantestületben nagyon sokféle embernek kell lennie. Ugyanakkor a nevelésbe-oktatásba vetett hitükben, az intézmény céljainak megvalósítására irányuló törekvéseikben azonosulniuk kell. Hinniük kell abban, hogy

a társadalmi előrejutás egyik meghatározó csatornája a közoktatás, s abban is, hogy a cigány gyerekek ugyanolyan gyerekek, mint bárki más.

Az intézmény, illetve a tantestület céljainak kidolgozásában három fő stratégiai szempontot kell figyelembe venni:

Differenciált és fokozott odafigyelés a tananyag és „körítésének”, a tanítás-tanulás módszereinek megválasztására, a tanítási – tanulási körülmények az iskolai komfort-érzés javítására.

Még mielőtt az életre nevelünk, fontos tudnunk, hogy a középiskolai végzettség megszerzése alapkövetelmény, tanulóink sem maradhatnak ki ennek a követelménynek a teljesítéséből.

Ki kell alakítani egy minőségbiztosítási rendszert annak érdekében, hogy folyamatos rálátásunk legyen munkánkra, folyamatos visszajelzéseket kapjunk eredményességünkről, a rendelkezésünkre álló erőforrások hatékony felhasználásáról.

Ma már az iskolák is versenyben vannak egymással: oktatási hatékonyságuk, profiljuk, szolgáltatásaik határozzák meg piacon maradásukat, annak ellenére, hogy a közoktatás alapfeladatait látják el. A magasabb színvonalért, a többlet-ismeretek nyújtásáért folytatott a versenyben nem vesznek részt azok az iskolák, ahol a cigány tanulók aránya magas, illetve megnő. Ezért aztán minél erősebb verseny alakul ki a közoktatási intézmények között, annál szélesebbé válhat a társadalmi olló a szegény és/vagy cigány társadalmi rétegek között.

Mit tehetünk annak érdekében, hogy azok a tanulók is versenyképes oktatásban és nevelésben részesüljenek, akik a „maradék” intézményekben tanulnak ?

Semmiképp sem indulhatunk ki a kulturális deficit elméletéből, ugyanis ez az elmélet eddig csupán az eredménytelenség magyarázatául szolgált. Fontos viszont megvizsgálni azt a tanítási – tanulási folyamatot, mely ezen intézményekben folyik.

Alapvető kérdések az alábbiak:

- Kérdéses, hogy indokolt-e a tanítási tartalmak minimálisra csökkentése?
- Hová vezet a csupán mechanikus gondolkodásra, analógiákra épülő ismeretkövetítés, a sokoldalú szemléltetés, az osztályközösségek strukturálásának hiánya?
- Mit célozzanak meg a napi kötelező tanítási órák mellett a szabadon választható kötelező órák, egyéb tevékenységek?
- A (sokszor üresjáratú) korrepetálások vagy az egyének, tanulók, más szóval fogyasztók érdeklődéséhez mérten kínálnak-e valamilyen plusz szolgáltatást?
- A lemaradókat, az egyéni korrekcióra szorulókat a rendes tanítási időn túli tanórákkal vagy tanórai differenciálással segítjük-e ?
- A tehetséges, jó adottságokkal rendelkező tanulók mit kapnak a korrepetálás helyett? Gondolunk-e rájuk ezekben az intézményekben?

A cigány programokat szervező intézmények ezekre a kérdésekre, problémákra a leggyakrabban a következő módon válaszolnak.

Csoportbontással, „egyéni differenciált képességfejlesztéssel” illetve ún. fejlesztő osztályok létrehozásával kívánják segíteni a lemaradókat. Ez nem rossz megoldás, ha szakszerű és következetes módon gyakorolják.

Más intézmények a tanítási tanulási-tartalmak jelentős csökkentését, például az írás-olvasás megtanítása során a „kisegítő iskola” módszereihez hasonló, gyógypedagógiai eljárások alkalmazását tartják célravezetőnek. Ennek következtében nem csupán a módszerek és a tanulási tartalmak hasonlítanak az értelmi fogyatékosok gyógypedagógiai iskoláinak elvárásaihoz, hanem a gyerekek teljesítménye is. Az alsó tagozat első évében sok iskolában tapasztalható, hogy ezen osztályokban tanuló gyerekek februárig a kisbetűk egy részét tanulják csak meg, miközben más iskolákban, más módszerekkel tanuló, hasonló körülmények közül érkező gyerekek már olvasnak. Tehát nem mindegy, hova veszik fel az ember fiát első osztályos tanulónak! Nevezetesen, nem mindegy, ki lesz az ember fiának az első osztályos tanító nénije! Ugyanis a gyermek egész tanulási pályafutása alatt meghatározó szerepe van annak, hogy mennyi idő alatt és milyen szinten tanult meg írni-olvasni (vagy egyáltalán módjában állt-e megtanulni), továbbá annak, hogy ezek a képességek milyen mértékben vannak karban tartva, milyen mértékben csiszolják őket.

A csökkentett oktatási tartalmak, a túlzott mértékű frontális osztálymunka, mint másodlagos szocializációs körülmények késleltetik a gyerek önállóságának fejlődését, az önálló ismeretszerzés képességének megszerzését. Nem beszélve arról, hogy az ép értelmű tanuló iskolai adaptációja ilyen körülmények között jelentősen sérül. Hisz a gyermeki személyiség ekkor nagyon érzékeny és rugalmas.

Egyrésztől ebben az időszakban a természetes tanulás folyamata is felgyorsul, másrésztől a gyermekben kialakul a szándékos figyelem és a tudatos tanulásra való hajlandóság készsége. Ezekre a törvényszerűségekre építeni kell. Nem biztos, hogy a mesék csodái és a játékház tankönyv-család minden gyermek számára a legalkalmasabb megoldást jelentik.

Sajnos az iskolák, illetve tantestületek fenti gondolatmenete alapján az osztályközösségben nem alakulhat ki a tanulás, a tudás, az alkalmazkodási képesség elvén semmilyen hierarchia.

Tapasztalatok egy józsefvárosi iskolából

Az itt bemutatott általános iskola „állatorvosi lóként” mutatja azokat a problémákat, amelyeket fent említettem. Ugyanakkor azt is illusztrálni szeretném, milyen stratégiákkal és módszertani lépésekkel lehetséges és szükséges a problémákat megoldani. Az első tanévet töltöttem ebben az iskolában: ez könnyűvé és nehézé teszi a helyzetemet. Úgy érzem, sok hiányosságot kell pótolnom, de a pedagógiai hibákat nem én követtem el.

Ez az általános iskola mondhatni „cigányiskola”, részben a lakóhelyi környezet etnikai összetétele miatt, részben pedig a szabad iskolaválasztás következtében, azaz amiatt, hogy a környéken jobb körülmények között élő nem cigány családok más iskolába íratják gyermekeiket (a tanulók 86%-a roma).

Az iskola tanulóinak teljes létszáma 283, 48%-uk az alsó, 52%-uk a felső tagozatra jár. Az alsó és a felső tagozaton tanulók létszáma tehát szinte azonos, illetve az alsó tagozaté kissé alacsonyabb, függetlenül attól, hogy cigány vagy nem cigány tanulók-

ról van szó. Ez főleg demográfiai okokkal van összefüggésben. Arra is érdemes azonban figyelni, hogy míg az alsó tagozaton nagyjából azonos a fiúk és a lányok száma, a felső tagozaton kissé már kevesebb lány, mint fiú tanul. Ez viszont valószínűleg azzal függ össze, hogy tanulóink szinte kizárólag cigány családból jönnek, és a túlkoros, évismétlő lányokat a családok könnyebben kiveszik az iskolából, mint a fiúkat.

Az alábbi adatok mutatják, hogy szinte csak roma tanulónk van, továbbá rendkívül magas a veszélyeztetett gyermekek, fiatalok száma és aránya. A veszélyeztetettek azonban természetesen nem valamennyien cigányok, illetve nem minden roma tanulónk él veszélyeztetett körülmények között.

A táblázatban közölt adatok hivatalosak ugyan, de nem fedik egészen a valóságot. Magas azoknak a tanulóknak a száma, akik a tanév folyamán csupán néhány napot jártak iskolába, sőt akad olyan is közöttük, akit a tanító nem is ismer. Valószínűleg országosan nem egyedi probléma ez, viszont a megoldást – módszertanilag, technikaiilag – még nem sikerült megtalálnunk, azaz nem alakult ki olyan statisztikai bázis, amely ezeket a problémákat megfelelően kezelné. Azt is be kell vallanom, hogy a „rendes” (tehát rendszeresen iskolába járó) tanulók pontos számát és megoszlását nem tudom megadni. Hozzá kell tennem, hogy az adatfelvétel egy hónappal kinevezésem után készült. Azóta a tanulói jogviszonyt, az iskolába járási fegyelmet rendeztük. Remény van arra, hogy a nem osztályozott tanulók száma a tanév végére öt alatt maradjon.

1. TÁBLA

Létszámadatok

	Létszám	Fiú	Lány	Cigány	Veszélyeztetett
1a.	15	8	7	8	15
1b.	26	15	11	23	14
2a	10	3	7	10	10
2b.	14	3	11	14	14
3a.	16.	10	6	14	16
3b.	26	15	11	25	20
4a.	9	5	4	8	9
4b.	20	9	11	14	20
Alsó tagozat	136	68	68	116	108
5a	15	10	5	14	15
5b.	19	10	9	15	12
6b.	21	10	11	20	20
7a.	20	13	7	18	20
7b	19	12	7	14	18
8a	20	12	8	19	14
8b	17	9	8	12	13
Felső tagozat	147	85	62	128	128

A tanulók között rendkívül magas a túlkorosok aránya: 54,4%, azaz 154 fő, jelentősen magasabb a felső, mint az alsó tagozaton. Az alsó tagozatosok között ugyanis

49% a túlkoros gyermek, míg a felső tagozaton arányuk majdnem 60%. A túlkoros tanulók száma és aránya osztályonként az alábbiak szerint oszlik meg.

2. TÁBLA

A túlkorosok megoszlása

Alsó tagozat		1a.	1b.	2a.	2b.	3a	3b	4a	4b
%		33,3	34,6	20,0	28,6	75,0	61,0	66,7	60,0
N		5	9	2	4	12	16	7	12
Felső tagozat		5a	5b	6a	6b	7a	7b	8a	8b
%		93,3%	57,9%	81,8%	34,8%	80,0%	33,3%	60,0%	17,7%
N		14	11	18	8	16	6	12	3

Láthatjuk, hogy az első osztályhoz képest a harmadik-negyedik osztályban duplájára nő a túlkorosok aránya. A második osztályban viszont jelentősen csökken az arány, talán a második osztályt végzik el legkönnyebben a gyerekek. Mindez azt mutatja, hogy az iskolának jelenleg nincsen stratégiája ennek a problémának a kezelésére.

A létszámok és a százalékarányok osztályonkénti eltérései a felső tagozaton nem jelentősek: egyformán rendkívül magas a túlkorosok aránya. (A két felső b. osztály alacsony arányának okát nem sikerült kiderítenem, nézetem szerint véletlen okozta.) Láthatjuk azt is, hogy az iskolavezetés korábbi stratégiája az volt, hogy egy gyengébb (a) és egy kevésbé gyenge (b) osztályba próbálta szétosztani a tanulókat. Ez a felső tagozaton nyilvánvalóan megjelenik, míg az alsó tagozat két párhuzamos osztálya ebből a szempontból alig különbözik egymástól.

A legnagyobb problémát a többen két-három évvel idősebb tanulók tanulmányi kötelezettségének teljesítése jelenti. Különösen azon tanulókat érinti ez a probléma, akik 5–6–7. osztályosok. Számukra ki kell dolgozni egy olyan eljárást, melynek segítségével iskolánkban, és nem a felnőtt-oktatás kereti között tehetnek eleget az általános iskolai követelményeknek.

A tanulócsoportok kialakításában a tanulók életkorára helyezük a hangsúlyt. Azt gondoljuk, hogy egy 15 éves ötödik osztályos fiatal sokkal jobban tud teljesíteni 15 évesek között, mint a 10 és 11 éves gyerekek között. Tehát a túlkoros tanulókra fókuszálva nem az egyes évfolyamokban tanulókból kell létrehozni tanulócsoportokat, hanem életkorban egyező tanulókból tanuló közösségeket, melyek létszáma 10–15 fő. A tervezett tanulóközösségek tagjai különböző, de felső tagozatú évfolyamot végeztek már el. Az őket megcélzó tanulási-tanítási folyamat jellemzője az egyéni ütemű haladás, a tanév közben történő tantárgyi vizsga lehetőségének biztosítása. Itt arról van szó, hogy a tanulók nem előre meghatározott időben, meghatározott tantárgyakból tesznek vizsgát, hanem akkor, amikor a szaktanár megítélése szerint adott tantárgyból azon a szinten állnak, hogy sikeres vizsgát tehetnek.

Ebben a folyamatban olyan pontrendszert kell működtetni, melynek segítségével e sajátos tanulási tanítási folyamat hatékonyságát mérni és értékelni lehet. Mind a ta-

nulók, mind pedig a tanárok gyűjthetnek pontokat. A pontszerzés lényege a tanárok esetében az, hogy hány tanuló hány tantárgyból tett sikeres vizsgát az adott negyedévben. A tanulók esetében az egyes tantárgyak és azok témaköreiből tett írásbeli és szóbeli felelet szintje határozza meg az adható pontok számát.

Elsősorban a 2–3 évvel túlkoros tanulókból létrehozott csoportokban tanuló diákok támogatására az ún. mentori rendszert tervezzük kialakítani. A gyerekek csak „annak a tanárnak tanulnak”, akit elfogadnak, aki képes közös jelrendszert kialakítani velük, illetve a tanulásban nem ellenőrző, ellenfél szerepet igyekszik betölteni, hanem serkentő, partneri szerepet vállal, ugyanakkor mindig képes önmagára és az adott tananyagra felhívni a figyelmet. A másutt – elsősorban alternatív iskolákban – bevált rendszer a tanár és a szorosan hozzá kapcsolódó néhány diák közötti személyes kapcsolatokon alapul.

* * *

Végezetül a kissé szokatlan címet megmagyarázva, nem másról, mint a cigány gyerekek oktatásának furcsa egyvelegéről, nevezetesen a cigány kisebbségi oktatásról, annak iskolai megvalósításáról szól. Ironikus, de igaz, az iskolákban mindmáig alapvetően, a „Fiú-foci”, „Roma-tánc”, korrepetálás, legjobb esetben valamilyen szakkör működik, mint etnikai program.

A harmonikus személyiségfejlődéshez elengedhetetlen, hogy a gyerekek megtanulják „kulturáltan” megélni etnikai identitásuknak azt a részét, amely tisztázatlan, sokszor előítéletes értékelés alá esik.

Nevelni – oktatni sem vaktában; sem pedig direkt módon nem lehet. Nélkülözhetetlen a tudatos tervezés, a mit-miért alpra való helyezkedés, a személyiségfejlődés oly módon való elősegítése, mely a gyerek számára semmilyen megbélyegzéssel nem jár. Ezért a lemaradó és tehetséges tanulók érdekében a differenciált óravezetés alapkövetelmény az iskolában. Ennek honorálása a felzárkóztatási pótlékból törvényesen engedélyezett.

MENYHÉRT ILDIKÓ

„KICSINSÉGEMBEN ELSZAKATTAM”

CIGÁNY KÖZÖSSÉG, SZOCIALIZÁCIÓ ÉS GYERMEKSORS MAGYARORSZÁGON
A 16–19. SZÁZADBAN

KÜLÖNÖS RITMUSA VAN A CIGÁNY TÖRTÉNELEMNEK. Valamennyi cigányokkal foglalkozó társadalomtudomány igyekszik megmagyarázni, hogy a cigány emberek élete miért és miben mondható különösnek a nem-cigányokéhoz képest. A kulturális antropológiában kidolgozott módszerek alkalmazásával leginkább az identitás kritériumainak összehasonlításával próbálják megtalálni a másság magyarázatát.

Történeti aspektusból a közösségi elvárásokon, a nyelvismereten, a rituális szabályokon, a független munkán, a fizikai megjelenésen és a vizuális jelek komplex rendszerén kívül fontosnak tűnik az a lehetőség, amit az idő problematikájának vizsgálata kínál. Bár meglehetősen nehéz a cigányságról, mint egészről írni, az idő vonatkozásában érdemes megkísérelni. A cigány etnikumú csoportok történelmét a gázsók társadalmához viszonyítva egységesen jellemzi a változások egyedi ritmusa és a speciális időbeosztás. Az egyes cigány csoportokban külön-külön is a változás csak rájuk jellemző ritmusa mutatható ki, mindegyiknek megvan a maga sajátos belső ideje.

A térbeli mozgás és a csoportszerveződés mellett a közösség életének különös ritmusú változása, a cigány történelem öntörvényű ciklikussága lehet az egyik támpont, amely segíthet meghatározni, hogy mit tekintünk a cigány társadalom alapvető egységének, milyen szerveződés írható le egységes entitásként.

A gazdasági és politikai tendenciákban integráció, a kulturális mozgásokban pedig dezintegráció érvényesül, s ez a ciklusidőkben is kifejeződik. A fizikai tényezők alapján számított gazdasági ciklusok rövidebbek a kultúr- és eszmeáramlatok ciklusidejénél. A hosszú távú gazdasági ciklusok ideje általában 50–60 esztendő, míg a kulturális ciklusoké átlagosan 200 év. A különbség abból adódik, hogy fizikailag az ember „újratermeléséhez” szükséges idő 9 hónap, az emberi szellem és magatartás kialakulásának időtartama viszont 20–25 év. Attól függően, hogy a gazdasági ciklusok képleteiben a 9 hónapos gesztációs periódust az ember szellemi kifejlődésének mekkora időtartamával helyettesítjük és mennyi időt számítunk az érett elmével eltölthető életidőre, a kulturális hullámmozgások ideje 208–210 év.

Civilizáció és kultúra nem tart lépést egymással, az emberi tudat megváltozása jóval lassúbb, mint a gazdaságé. Ezen az általános, minden embercsoportra vonatkozó megállapításon túl a gázsók és cigányok között specifikus különbségek vannak. A

cigány társadalomban az élet anyagi feltételeinek és az emberi gondolkodás megváltozása is időigényesebb folyamat, mint a nem-cigány társadalomban. A fáziseltolódást a cigány történelem két, több évszázados hosszú időtartamú jelensége magyarázza: a munkaszervezetben elfoglalt periférikus helyzet, valamint a saját írásbeliség és értelmiség hiánya. A cigány történelem gazdasági ciklusainak határait a foglalkozásváltási periódusok jelölik ki, amelyek nem egyszerre következnek be az egyes csoportoknál, s csak évszázadosnál hosszabb időszakok után járnak együtt a munkaszervezet hierarchiájában elfoglalt hely és a megélhetési technikák tényleges megváltozásával.

A cigányok történelmének gazdasági ciklusait nem lehet mérni, mert nem állnak rendelkezésre megfelelő gazdasági paraméterek alapján képzett, legalább 100–150 éves idősorok, s nincs lehetőség az ökológiai, demográfiai fluktuáció elemzésére sem. Lehetetlen pl. meghatározni, hogy a 16–18. században mennyi volt a cigány emberek várható élettartama, vagy hogyan alakultak a születési arányszámok, azaz az Easterlin-ciklusok. Még nehezebb kifejezni a kulturális ciklusok pontos időtartamát, amelyekről csupán hipotetikusán mondjuk, hogy a 200 éves időtartam sokszorosát is elérhetik a periférikus helyzet foka és a lokális adottságok függvényében. Az öntörvényű kultúráknak tekintendő cigány csoportok életében olyan lassú a szellemi értékek, a viselkedési normák és a szokások belső változása, hogy már-már a ciklusok hiányáról beszélhetünk, kulturális értelemben talán nem elhibázott a cigányságot stacionárius társadalomnak tekinteni. A cigány közösség kulturálisan sem felhalmozó, hanem átörökítő és közvetítő. Az 500–600 éves, vagy még ennél is hosszabb stacionárius kulturális időszakok ciklikus komponensei nem állapíthatók meg. Más-képpen fogalmazva, a cigány és gázsó közösségek közötti szembetűnő kulturális különbségek mellett szinte semmit sem tudunk a cigány közösségek önmagukhoz mért, belső változásairól.

A cigány és a gázsó történelem időmércéjének másságából ered az a felemás helyzet, hogy napjainkban olyan etnográfiai sajátosságok interpretálódnak autochton „roma” értékként, amelyek korábban a nem-cigány társadalomban is megvoltak, s onnan kerültek a cigány közösségek szokásrendszerébe. Karakterisztikusan megmutatkozott ez például a Cigány Hagyományokat Kutató Egyesület által 1998 őszén szervezett konferencián, ahol amatőr kutatók olyan szüléssel és gyermekággal kapcsolatos szokásokat tartottak „cigánynak”, amelyek a nem-cigány társadalomban ma már nem élnek. Hasonlóan téves elképzelés, hogy a kukoricalisztból készült ételek a „tipikusan cigány” táplálkozásra jellemzőek.

A gazdasági és a kulturális ciklusok közötti ritmikus diszharmonia a cigányok történelmére is jellemző. A cigányok életében a gázsókkal való gazdasági kapcsolatok változása üteme gyorsabb, mint a közösség belső szervezetének, szokásainak és értékrendjének megváltozása. E két tényező együttesen, de nem egyformán befolyásolja a cigány emberek szocializációját. A periférikus gazdasági lét megmerevedése hatványozza a szellemi immobilitást, s hozzájárul a kulturális ciklusok meghosszabbodásához, ami visszahat a munkaszervezetben elfoglalt helyre. A periférikus beágyazottságból való elmozdulás egyik legfőbb akadálya – egyszersmind az identitás megőrzésének eszköze is –, hogy a mentalitás nem, vagy csupán nagyon lassan és felületesen

hasonul a gázsókéhoz. Ez még a romungrók őseire is igaz, akik közül sokan már a 18. század második felében elvesztették cigány-voltuk több specifikumát: nem beszéltek a cigány nyelvet, csak részlegesen tudták megtartani a független munka lehetőségét, öltözködésükben és némely szokásaikban is a lokális paraszti társadalmakhoz adaptálódtak.

Cigányok és nem cigányok szociológiai sajátosságainak egyik legfeltűnőbb különbsége napjainkban a szocializációs ütem eltérése. A cigány emberek gázsókhöz viszonyított szocializációjának lassúsága a cigányok kulturális ciklusainak meghosszabbodásából vezethető le, s ebben kereshetjük az identifikációs és beilleszkedési zavarok gyökereit is.

A rendi társadalom korában is létezett gázsók és cigányok kulturális ciklusának különbsége és a szocializációs ütemeltelődés is, de nem volt olyan éles és feltűnő, mint a modern társadalomban. A nem-cigányok számára sem volt olyan idegesítő, még akkor sem, amikor a 18. század közepétől az államhatalom – nem egyedülállóan és nem etnospecifikusan – megpróbálta áttörni a helyváltoztató csoportok rokonsági szervezetének kereteit, hogy ellenőrizhető adózókká tegye őket.

Az iskolázatlanság és a gázsók értékrendje szerinti tanulatlanság a feudális társadalom hétköznapjaiban cigányok és parasztok közé nem húzott meredek válaszfalat. A műveltségi olló a 19. század második felében nyílt ki és két ágának távolodása a 20. században vált kritikussá. A 18. században a cigányság ugyan nagyrészt kívül esett a társadalomnak azon a 80–90%-án, amely élelemtermeléssel tartotta el magát, de két alapvető tényezőben is hasonlított hozzá. A lokális paraszti társadalmak és a cigány közösségek is szóbeliségben éltek, s mindkettő számára másodlagos volt a gyermekek iskoláztatása. A gyermekek nevelésének fő szempontja mindkét oldalon az volt, hogy minél előbb foglalják el nemüknek és életkoruknak megfelelő helyüket a megélhetés biztosítására szerveződő társadalmi alapegységben, a családban. A különbségek ezen túl kereshetők, a közösségszerveződés eltérő formáiban, a megélhetési stratégiák eltéréseiben és a gyermekeknek az ebből adódó más-más szocializációs közegében.

Az akkulturáció folyamata

A magyarországi cigányok története egy olyan hosszú akkulturációs folyamatként értelmezhető, amely a 15. század végén kezdődött és máig sem zárult le. A kultúrák érintkezésének intenzív szakaszát M. J. Herskovits ekképpen definiálta 1967-ben megjelent *Man and his Works* c. munkájában: „Az akkulturáció olyan jelenségeket foglal magában, amelyek különböző kultúrájú csoportok és egyének közvetlen és tartós kapcsolatából következnek, s hozzátartoznak még az érintett kultúra jellegzetes magartás- és gondolkodásmintáinak ebből következő változásai.”

Az akkulturáció ma már visszafordíthatatlan, de végleges keverékkultúra nem alakult ki, mert a cigány elitnek a többségi társadalom elitjébe való integrálódása éppen csak elkezdődött. Az élet fenntarthatóságát szolgáló együttműködés már a 16. században létrejött, de az egymásrautaltság köteletségének tudata nem társul hozzá, sőt azt mondhatjuk, hogy ez még a cigány csoportok egymáshoz való viszonyából is hiányzik.

Gázsók és cigányok egy részének kapcsolata már a 16–17. században is több volt egyszerű kulturális érintkezésnél, nem korlátozódott kereskedelemre és vallási alkalmazkodásra. Az érintkezés különösen a városokban volt erős. Az a kölcsönös egyensúly azonban, ami uralkodói közreműködéssel létrejött, kezdettől fogva sérülékeny volt, a találkozásban az érintkező felek alkalmazkodóképessége, mentalitása és demográfiai adottságai nem egyformán estek latba. A gazdasági kapcsolatokban a gázsók érdekei voltak dominánsak, az elképzelések és magatartásformák cserélődésében pedig nem csak áteresztő csatornák, hanem gátak is működtek.

A kulturális érintkezés intenzívebbé válása a tartósan érintkező csoportok között két évszázadon át spontán módon zajlott, s magyarországi specifikuma az volt, hogy itt a cigány közösségek „láthatatlansági stratégiája” hamar feloldódott. Az akkulturációnak azonban nem volt részese egyidejűleg a Magyarországon élt valamennyi cigány csoport. Egyrészt a német és az oláh vándorcigányok csak felületes kapcsolatokat ápoltak a gázsókkal, másrészt a lassú, elnyújtott beköltözés következtében az újabb és újabb cigány csoportoknál az akkulturáció más-más időben és más-más történeti szituációban kezdődött.

A 16–17. században az egyensúly fenntartásának technikái sokáig jól működtek, s a befogadók nem zavarta az akkulturáció dezintegráltsága. Egy jelenleg pontosan még meg nem rajzolható határon túl nem avatkoztak a cigány csoportok belső életébe, nem befolyásolták annak intim szféráit. A mérleg azonban a 17. század második felében félrebillent, s néhány évtizedes átmenet után a 18. század közepétől az akkor már létező „cigánykérdés” megoldásának olyan új alternatívája került előtérbe, amely ellenkezett a korábbi spontán módszerrel. Az abszolutista állam hatalmi körének kiterjesztése és új intézményeinek megszervezése után elérkezettnek látta az időt a periférikus társadalmi csoportok helyzetének általános rendezésére.

A társadalom intellektualizálásának szélesebb programján belül a cigányok társadalmi integrálását a felvilágosult uralkodók az akkulturáció felgyorsításával remélték elérni. Adminisztratív eszközökkel kísérelték meg a cigány társadalom történelmi óráját a többségi társadalom órájához igazítani. A cigány társadalom dezintegráltságára azonban nem voltak kellő tekintettel és nem mérték fel annak hátrányait sem, amit a cigányok érzelmi életébe való beavatkozás jelentett. A 18. században a „cigányügy” nem volt sem faji, sem nemzetiségi probléma. A kívülálló és periférikus csoportok szocializálása volt a lényegi kérdés, az identitás sérülése vagy elvesztése nem számított negatív értéknek. Szentül hittek a pozitív minták hatásában, ezért a cigánypolitika kulcsa a nevelés lett. A felvilágosodás eszméit gyakorlatba átültetni kívánó abszolutista uralkodók ebben látták a cigányok „civilizálásának” elsődleges eszközét. Célkitűzéseik arra alapozódtak, hogy a cigány gyermekek nem cigány módon való neveléssel nem cigány módon élő adózó alattvalókká váljanak. Ennek érdekében központi rendeletek útján megváltoztatták a gyermekek szocializációjának színterét.

A mendikációs közösség

A magyarországi cigányok történetéről szóló irodalomban a cigány csoportok leírásának két olyan, látszólag kidolgozott, valójában azonban megtévesztő megközelítése is elterjedt, amelyek eltakarják a cigányok hétköznapi életének lényegi vonásait. Az egyik az egyforrású módszerből származó, homogén megélhetési módokat feltételező irány. A másik az a kényszeredett törekvés, hogy a cigány csoportokat beleszorítsák a vándorló-letelepedett dichotómia valamelyik kategóriájába.

Ennek a két problémának a tisztázása nélkül nem lehet világosan látni azt a társadalmi szerveződési formát, amelybe a cigány gyermekek beleszülettek, s normális körülmények esetén felnőtté váltak. A „normális körülményeken” azt a szituációt értjük, amikor a cigány gyermeket nem szakítják ki családjából.

A cigány családok megélhetése több tevékenységi kör összetett rendszerére épült, amelyben a család tagjai meghatározott szerepet foglaltak el nemük és életkoruk szerint. A megélhetési stratégiában a felnőtt férfiak által végzett tevékenységek voltak dominánsak, a kiegészítő tevékenységek pedig az asszonyokra és a gyermekekre hárultak. A családfő domináns tevékenységi köre sohasem homogén, a lokális kereslettől függően az évszakok váltakozásához alkalmazkodva legalább kétféle. A 16–17. században főként valamilyen fémműves munka és zenélés, amelyek a 18. századtól újabb és újabb tevékenységekkel egészültek ki, a pásztorkodástól a napszámosságig.

Az 1770-es évektől rendszeressé vált cigányösszeírásokban a családfők domináns tevékenységét tüntették fel, arra azonban csak ritkán voltak tekintettel, hogy a tevékenységek váltakoztak. A megfelelő rovatba kerülő foglalkozásnév attól függött, hogy az összeírás melyik évszakban készült. Ennek figyelmen kívül hagyásával több szerző is statisztikai táblázatokban próbálta kimutatni a cigány „keresők” számát és az általuk űzött tipikus „foglalkozásokat”. Olyan társadalomban, amelyben a megélhetés alapja nem a rendszeres bér, s a munkavégzést nem egységes munkaidőhöz igazítják, anakronizmus „keresők”-ről beszélni. A cigány férfi nem kereső, hanem elsődleges szerző, aki napi tevékenysége során valamilyen – többnyire produktív – szolgáltatást kínál a gázsóknak élelemért vagy pénzért, mellette pedig megpróbál ellenszolgáltatás nélkül is hasznot húzni a gázsókból, pl. lólopás, lócserelés, pénzhamisítás, orgazdaság révén.

A nők és gyermekek kiegészítő tevékenysége vagy a családfő domináns tevékenységének biztosítására szolgál, vagy attól különválva a napi élelemmennyiség megszerzésének furmányos technikáiból tevődik össze. A családfő munkáját segítő tevékenység pl. amikor a nő kezeli a fújtatót, vagy amikor 1582-ben a kolozsvári cigány gyerekek a szétbontott épületeknél a zsindelekből szegeket húzgatnak ki, amelyekből a felnőtt cigány kovácsok újakat csinálnak. A nők által kínált jellegzetes szolgáltatás a varáztás és jóvendőmondás. Az e körbe tartozó tevékenységek révén a cigány nők többnyire úgy szereznek élelmet vagy pénzt a gázsóktól, hogy semmiféle tényleges értéket nem nyújtanak cserébe, s nagyon gyakran a lopás fedezésére szolgálnak. A gázsók kihasználásának ez a módszere többféleképpen működik: bizonyos esetekben a cigányasszonyok – ritkábban férfiak is – valamilyen valóságos gyógyító tevékenységet végeznek, vagy a gázsók tényleges pszichológiai igényét elégítik ki, butaságukat, tudatlanságukat, hiszékenysé-

güket használják ki; máskor viszont a gázsók egyáltalán nem igénylik a „varázslást”, a cigányasszonyok erőszakos praktikákkal csapatostul szinte lerohanják a parasztok házáat, s az otthonlevők figyelmét elterelve eltulajdonítják az értékeket.

A tevékenységi körök hierarchiája a társadalomban elfoglalt helyben is kifejeződik. A domináns tevékenységet folytató apa korlátlan úr a családban, minden fontos ügyben az ő szava az elsődleges, mindenki neki tartozik engedelmességgel, s ő a szerzett javak kitüntetett élvezője is. A család azonban, mint szerző közösség egységes, minden tagja arra törekszik, hogy kihasználja a gázsó környezetben rejlő lehetőségeket. Mindannyiuk napi tevékenységében különleges, szimbolikus szerepe van a szerencsének. Bármily tudatosan választják is ki a helyet, ahol a javakat megpróbálják megszerezni, mindig számítani kell előre nem látható tényezőkre. A szerencsétől befolyásolva ebben a közösségben adott esetben a nők és a gyermekek ugyanúgy „keresők” lehetnek, mint a felnőtt férfiak. Ebből adódóan a családon belüli szigorú nemi és életkori hierarchizáltság mellett a nomádokhoz hasonlóan a cigány társadalomban is megvan a szerzeményekre vonatkozó elvi egyenlő kisajátítási lehetőség, sajátos virtuális demokratizmust biztosítva, ám egyszersmind a mélyebb tagozódás létrejöttét akadályozva.

A cigány család tagjait összekapcsoló másik fontos kötelék, hogy mindannyiuk tevékenységéhez különleges észjárás, különleges habitus társul. Az a furfangos, okos, ravasz és csalárd gondolkodás, amit a magyarországi nem-cigányok a 16. század óta a „cigánykodás” fogalmával fejeznek ki, s amit egyszerre csodálnak és megvetnek. Cigány módjára cselekedni és gondolkodni elsősorban azon praktikák ismeretét és ügyes alkalmazását jelenti, ami lehetővé teszi a gázsók kihasználását. Gázsók és cigányok saját közösségük értékrendjének megfelelően merőben ellentétesen értelmezik ezt az attitűdöt. Mindkét oldalon a cigány identitás attribútumának tartják, ám a nem-cigányok számára közönséges lopás, a cigányok számára pedig a javak megszerzésének természetadta módja. 1762-ben egy Kalári Kata nevű baranyai, több rendbeli betöréses lopással vádolt 26 év körüli cigány nő ekképpen fogalmazta ezt meg a siklósi uradalom úriszéke előtt:¹

*Ezeken kívöl mit loptál más helyeken
s hogyan mond ell.*

*A Czigány Ugyon tsák azért Czigany
hogy lóp és vele hordozza a nevét de én
ezen kívöl soha sem loptom nem is lo-
pok most is csak a bolond eszem haj-
tott rea*

*Társaid szemedb(e) mondgyak hogy
Gyermekségedb(en) is mit kaphattal
el loptál.*

Ha loptom volna job ruham volna.

Tyukat ludát nem loptál ?

*Nem volnik Czigany ha nem loptam
volna ludot vagy tyukat de ez nem
lopás hanem meg fogás, és ell vévés.*

¹ Baranya Megyei Levéltár (BML), XI. 606. *Protocolum Sedium Dominalium Civilium et Criminalium Inchyti Dominij Siklos ab Anno 1756 usque 1766.* 403-413. p.

A szerzés sikerességének elengedhetetlen feltétele a mozgás valamilyen formája. A 16–17. században a befogadók még nem várták el a cigányoktól az állandó helyben maradást, az együttélés alapkérdése nem az volt, hogy a peripatetikus cigány közösség identitásváltással letelepült élelemtermelő közösséggé alakuljon át. A peripatetikus közösség magyarországi történeti változatát nevezzük mendikációs közösségnek. A *mendikáció* kifejezés a 18. századi forrásokban jelenik meg, a megélhetési stratégiák, a csoportszerveződési formák és a mozgásvariációk speciális kombinációját jelenti, s mint ilyen már a 17. században is kimutatható. A „klasszikus” mendikációs közösség rokoni szeveződésű, leggyakoribb rendezési elve a háromgenerációs együttélés, alapmintája a kibővített család valamilyen formája. Tisztán nukleáris családra épülő mendikációs közösségek a 18. században jelennek meg a rokonsági rendszerek felbomlása következtében, főként a magyar cigányoknál.

A mendikáció koldulást is jelent, de a szó cigányokkal kapcsolatos értelme más. Pontosabb a mendikációt olyan kéregetésnek értelmezni, amelyhez nem társul az egészségi állapot miatti elesettség vagy megnyomorodottság. Még kifejezőbb a cigányok által is használt korabeli magyar terminus: *faluzás*. A faluzás fogalmán két dolgot értenek:

- a faluról falura való csoportos vándorlást, melynek során produktív vagy improduktív szolgáltatásokat kínálnak a gázsóknak;
- azt, amikor egy cigány csoport lakóhelyéről egy másik településre megy és ott a rokonok támogatásával csoportos vásári lopásokat, s egyéb „szerzéseket” követ el.

A mendikációs közösség akkor is megőrzi a másik emberi populáció kihasználására épülő szerzés speciális módszereit, hogyha lakóhelyét nem változtatja folyamatosan. A 18. században a központi hatalom kezdeményezésére a magyarországi cigányokkal szembeni legfontosabb elvárás az lett, hogy rendelkezzenek állandó lakóhellyel, a korabeli források latin szóhasználata szerint *fixa domicilia*-val, s helyváltogatás nélkül éljenek meg. A 18. század végén a zsellérekhez hasonlóan a hazai cigányság többsége valóban rendelkezett fixa domiciliával, de életvitelében és mentalitásában nem lett ténylegesen letelepült. Nem vált élelemtermelővé, s megélhetési stratégiájából nem iktatózott ki a mozgás. A cigányok nem tudtak megélni még a gázsók által elfogadott mesterségeikből sem, hogyha csupán az állandó lakóhelyük keresletére építették tevékenységüket. 1757-ben Burka Miska és Horvát Miska cigányok azt kérték Zala vármegyétől, „*hogy az környül lévő falukon járnánk böcsületesen, és kovácsolni szabad legyen*”. Máskülönbben nem tudják biztosítani családjuk élelmezését és a vármegyei adót sem képesek megfizetni.²

Azok a cigányok, akik a 18. század végén teljesen letelepedettek, telki állománnyal rendelkeznek, rendszeresen jobbágyi szolgáltatásokat teljesítenek és megélhetésük érdekében nem hagyják el lakóhelyüket, a kivételt jelentették. A törvényhatósági statutumok még róluk is gyakran azt mondják, hogy nem akarnak két kezük munkájából megélni. Bereg vármegyében a korabeli értelmezés szerint letelepedettnek számító cigányok úgy használták ki környezetüket, hogy begyakorlott szavakkal és csa-

2 Zala Megyei Levéltár (ZML), IV. 1. b. 1757. június 2. közgyűlés iratai.

lárd kérésekkel rávették a gázsókat állatok és pénz kölcsönzésére. A cigányok az állatokat eladták, a pénzt pedig sohasem adták vissza. Ha a póruhárt gázsó a pénzt követelte, a cigányok mindent letagadhattak, mivel a kölcsönügyleteket nem foglalták írásba.

A *fixa domicilia* megléte vagy hiánya csupán felületes különbséget jelent a cigány csoportok között. A 18. századi rendeletekben és összeírásokban azonban ez volt a megkülönböztetés szempontja, eszerint beszéltek kóborlókról és letelepültekről. Ez a dichotóm beállítás csak a gázsók számára fontos, az ő gondolkodásuk jellegzetes momentuma. Az államhatalmi szempont öröklődött át az 1893-as összeírás közvetítésével a 20. századi szakirodalomba is.

A falujárásnak két alapvető típusa van. Az egyikben a család minden tagja mozog és időről időre változtatja a helyét. Ez egyaránt jellemző az állandó lakóhellyel rendelkező ún. letelepedettekre és az azzal nem bíró „igazi” vándorcigányokra is. A másik változatnál csak a felnőtt férfiak mozognak, tavasszal elhagyják állandó lakhelyüket és ősszel térnek vissza feleségükhöz és gyermekeikhez. E standard típusok mellett speciális, ám szintén rokonsági alapú képződmények is létrejöttek, pl. búcsújárásra, vásárolásra. A mendikációs közösség 18. század végétől egyre gyakrabban felbukkanó szélsőséges, kényszerpályás formája a pinceverő, kamraverő, templomverő csoportok létrejötte.

1779-ben egy Erdélyből Magyarországra jött cigány csoportnak a 68 éves Jován Novák alias Haud volt a vezetője. Feleségével és négy fiával vándoroltak négy szekérral és négy lóval. Fiai közül kettőnek felesége és gyermekei is voltak. A férfiak domináns tevékenysége ötvösség, gyűrűket öntenek és pénzt hamisítanak. A család létszáma 15–16 főre tehető.³

1800. júliusában 8 családból álló, morvaországi vándorkereskedő cigány csoport ellen adott ki körözést a helytartótanács. Az iratból nem állapítható meg, hogy a családok között volt-e valamilyen rokoni kapcsolat, a családfők vezetéknévei eltérőek. Ez a közösség közel 40 emberből állt, vezetőjük a 66 esztendőes Carolus Lamberger. A férfiak üvegeket, képeket, porcelánokat árultak, a nők seprűt kötöttek.⁴

1837-ből Vaszile Banus, másként Bálmos családjáról maradtak fenn személyleírások, ők Temes és Krassó megyében járták a falvakat. A családfő 60 év körüli volt, feleségén kívül vele volt még három fia, valamint legidősebb fiának felesége és csecsemőkorú gyermeke, összesen 7 személy. A körözőlevél szerint „lőzsivány” család. Hátrahagyott eszközei alapján valószínű, hogy a férfiak domináns tevékenysége valamilyen fémművesség volt, s emellett lovakkal is foglalkoztak.⁵

Egy Zala megyei kolompár család mendikációs útvonala pontosan rekonstruálható 1843–1844. évi peres iratokból.⁶ Kolompár András családja az állandó lakóhellyel rendelkező mendikációs közösségek sorába tartozott. 1843. márciusában hagyták el Eszteregnye falut, s 1844. márciusig több, mint 30 faluban fordultak meg. Egy

3 Štatny Oblastny Archív (Kassa), 256. tétel, 48. doboz. Az 1779. augusztus 17-i abatiji közgyűlés iratai.

4 BML, IV. 1003. b. 1501/1800.

5 BML, IV. 1003. b. 2741/1837.

6 ZML, IV. 14. n. Fasc. 16. No. 75.

átlagos faluban általában 5–6 napra verték fel sátraikat, s erről a bázisról járták be egy kisebb térség valamennyi települését. Az utakhoz igazodva a Balaton északi partján vándoroltak, majd ősszel átmentek Somogyba. A nagyobb mezővárosokban 14–16 napot is eltöltöttek, s fél év után tértek vissza ugyanarra a helyre. Egy év leforgása alatt kétszer járták be megközelítőleg ugyanazt az útvonalat.

A férfiak községek, uradalmak, parasztek és egyházak számára végeztek fémmunkákat, mellette lovakkal foglalkoztak. 1844-ben lólopásért kerültek a zalai törvényszék elé. Az asszonyok és a kisebb gyermekek tőlük külön házról házra jártak és kéregettek. A megszokott szisztéma szerint 4–5, más esetekben akár 10–12 nő bekezdkedett egy parasztházba, néhányan a gyermekek „sikatásával”, mások kártyavetéssel elterelték az otthonlevők figyelmét, s közben a zűrzavart kihasználva a legügyesebbek álkulcsokkal kinyitották a belső szobákban elhelyezett ládákat és ellopták a bennük levő pénzt. Ezután gyorsan néhány kilométerrel messzebbre mentek. A lopott pénzt a gyermekek gallérjába varrták.⁷

1762-ben egy Sándor nevű baranyai cigány vajda rokonságába tartozó személyek alkottak alkalmi mendikációs közösséget. Több faluban betörték olyan parasztházakba, ahol senki sem volt otthon. A vajda veje, Cecze Jankó, egy fiatal férfi vezette őket, de ő egyetlen akcióban sem vett részt még őrtállóként sem, s ez minden olyan tevékenységre jellemző, amely nem férfiak, hanem nők feladata. Amikor lebuktak, ez a férfi nem került az úriszék elé. Rajta kívül még négy nőről tesznek említést, köztük a már említett Kalári Katáról (mondják Klárinak is), Sándor vajda menyéről. Ő volt a betörések kulcsembere, ő értett a tolvajkulcsok használatához. Vele egy Kata, másnéven Pila nevű 44 éves „öregasszony” ment be a házakba. Sándor vajda két leánya, a 25 éves Jutka és Marica (kislánynak nevezik, életkorát nem közlik) nevű húga álltak őrt. Úgy tűnik, hogy a nők a vajdához kötődő rokonsági fok, életkor és tapasztalat szerint kaptak veszélyes vagy kevésbé veszélyes feladatot.⁸

A cigányok számára az volt fontos, hogy gyermekeik elsajátítsák a mendikációs közösség szabályait annak belső ritmusa és értékrendje szerint. Az elvárások egészen mások voltak, mint a paraszti közösségekben. A cigány gyermeknek nem a gazdálkodási tapasztalatokat, hanem a gázsók kihasználásának furfangjait kellett elsajátítani, s lehetőleg minél korábban, hogy a közösség eltartásában hatékonyan vehessenek részt. A szocializációba magától értetődően beletartozott a lopás (cigány észjárás szerint szerzés) megtanulása, s a gázsók becsapására szolgáló szavak és teátrális gesztusok begyakorlása.

A gyermekek 8–10 éves korukig szorosan anyjukhoz kötődtek, s a kiegészítő tevékenységek praktikáiban használták fel őket. Közösségük megélhetésének biztosításában felnövekedésükkel egyenes arányban nőtt a szerepük, s ezzel együtt a családon belüli presztízsük is. Életük minden szakaszában azt a speciális feladatot kellett teljesíteniük, amit közösségük elvárt tőlük. 8–10 éves korban a fiú és leány gyermekek nevelése elvált egymástól. A lányok a nők által végzett feladatok fogásait sajátították

7 A mendikációnak ez a fajtája rekonstruálható egy 1826. évi zalai perből is. ZML, IV. 14. n. Fasc. 35. No. 74.

8 Lásd 1. sz. jegyzet!

el, a gyermekek gondozásától a tolvajkulcsok használatán át a jövődömondásig. A lányoknak 12–13 éves korukra a felnőtt viselkedés minden normáját el kellett sajátítaniuk, hogy férjhez mehessenek. A fiúk gyakran egyedül kéregettek, vagy kisebb munkákat végeztek gázsók számára csekély mennyiségű élelemért vagy pénzért,⁹ de legalább ilyen gyakori az is, hogy apjuk munkájának előkészítésében vettek részt a már említett módon. A fiúk nem házasodtak meg olyan korán, mint a lányok, de 10. életévük táján képesnek kellett lenniük arra, hogy megszerezzék saját élelmüket.

A mendikációs közösség gazdasági organizmusában mindenki fontos volt, mert senkit sem lehetett nélkülözni a javak megszerzésében. A közösség azonban nem csak a javak megszerzésének módszereit hagyományozta át a gyermekekre. Szigorúan meg kellett tanulni a családtagokkal és a gázsókkal való érintkezés szabályait is. Ez az a pont, ahol a történetkutató megáll és a fejét vakarja, mert ahogy a kortársak, úgy ő sem lát be a kunyhókba és a sátrakba. A rendelkezésre álló írott források nem segítenek, mert a forrásokat létrehozó nem-cigányok nem értették vagy fel sem ismerték a cigány közösségeken belüli rituális szabályokat és erkölcsi előírásokat, úgy tűnik, hogy nem is érdekelte őket.

Meglehetősen kevés adatunk van arról, hogy miképpen jelezték a cigány családban az életkori státusokat, arról pedig egyáltalán nem szólnak források, hogy ezekhez társultak-e szennyezettségi állapotok. A helytartótanácsi rendeletek és törvényhatósági statutumok tilalmazásaiból, valamint összeírások és szolgabírói jelentések véletlenszerű utalásaiból rakhatunk össze egy apró mozaikképet. A szöveges és képi források is arról tanúskodnak, hogy a cigány gyermekek és asszonyok alacsonyabb státusa az öltözködésben is kifejeződött. A gyermekek meztelenül jártak, de nem tudjuk, hogy pontosan melyik életkori státusban szűnt ez meg, s milyen különbség volt a lányok és a fiúk között ezen a téren. A nők a 18. századi források szerint egy *köcölé*-nek nevezett lepelruhában jártak, aminek a hordását gyakran tilalmazták a rendeletekben, s többnyire csak *egy szál vászon*-ként említették. A férfiak viselete jobb minőségű és határozottan rangjelölő volt, az előkelő oláh cigány férfiak pl. magas szárú sarkantyús csizmát viseltek, amit latin nyelvű forrásaink *cothurnus*-nak mondanak. Vaszile Banus családjának tagjai viszont 1837-ben bocskort hordtak, csak a legfiatalabb fiúnak, Jánosnak volt csizmája, amit személyleírásában, mint kivételes és feltűnő jelenséget emeltek ki.

A szerepek jól körülhatároltak voltak, s valamennyinek meg kellett tanulni a rituális szabályát, miként a feladatok kivitelezésének technikáit is. A szocializáció azonban nem írható le egyetlen általánosító modellel. A gyermekek felnevelődésének folyamata is annyiféle változatot jelent, mint ahány öntörvényű kultúrát jelent egy-egy cigány csoport. Nem lehet például kategorikusan kinyilatkoztatni, hogy az apáknak nem volt szerepe a gyermekek nevelésében, hiszen a 10 év körüli kort átlépett fiúknak ők tanították meg a domináns tevékenységeket, a kovácsolást, zenélést, a lovakal való bánásmódot. A mendikációs közösségre hozott néhány fentebbi példa pedig

⁹ A gázsóknak végzett gyermekmunkáról 1501-ből ismerjük a legkorábbi adatot. A nagyszebeni városgazda meg nem nevezett munkáért gyermekeknek kisebb összeget fizetett ki. Voltak közöttük cigányok és nem-cigányok is.

határozottan cáfolja azt a vélekedést, hogy a fiúk házasságkötésük után „szakítottak vérrokonáikkal”. Differenciáltan kell kezelnünk azt a kérdést is, hogy a szülők fiú vagy leány gyermeket akartak-e inkább. A leányoknak tekintélyes hozomány járt, s ez látens ellentétet váltott ki a házastársak között. Az anyák leánygyermeket kívántak, mert annak jövője sorsát biztosabbnak vélték. Az apák ellenben inkább fiút akartak, hogy ne kelljen fél életüket a hozomány összegyűjtésével eltölteniük.

Elszakítva a családtól

A cigány gyermekek szocializációja saját közösségük elvárásai szerint teljesen normális módon történt. A rajkók elsajátították saját kultúrájuk értékeit, s nem okozott számukra problémát, hogy önnön erkölcsi normáik és fogalmaik nem feleltek meg a gázsó értékrendnek. A felvilágosult abszolútizmus mindezt a visszájára kívánta fordítani, s el akarta érni, hogy a cigány gyermekek ne saját közösségük spontán mintái, hanem a nem-cigány kultúra direkt nevelési elvei szerint szocializálódjanak. Az 1750-es évek derekától kibontakozó rendeleti politika felvetette a napjainkban is folyton felmerülő kérdést: lehetséges-e a cigány gyermekeket szüleiktől gyökeresen különböző felnőtté nevelni? A rendeletek alkotói számára a válasz fél évszázadon át nem volt kétséges.

A Helytartótanács 1767. november 27-én kibocsátott rendeletében szabályozta először a cigány gyermekek nevelését. Ekkor határozták meg gyakorlatban is a cigány gyermekek keresztény morál szerint élő alattvalókká gyúrásának eszközrendszerét. Ettől kezdve csaknem valamennyi rendeletben visszatértek a cigány gyermekekre, néhány intézkedést többször is módosítottak.

Mária Terézia uralkodása alatt a 2–12, II. József uralkodása alatt pedig a 4–10 év közötti gyermekeket el kellett venni szüleiktől és parasztokhoz adni. A nevelőszülők az állami, majd a törvényhatóságok házi pénztárából évi tartásdíjat kaptak. A 12 éven felüli gyermekeket szolgálatba kellett adni parasztokhoz, ami a fiúknál főleg béresmunkát, a lányoknál házi cselédkedést jelentett. 12 éves kor után annyi évig kellett a gyermekeknek a parasztoknál szolgálni, ahány évig tartották őket. Gyakori volt, hogy azután is ott maradtak – többnyire kényszerből –, és bérért szolgáltak. 1773-tól a Helytartótanács szorgalmazta, hogy a 12 évesnél idősebb fiúk közül minél többet adjanak mesterség tanulásra iparosokhoz.

Az 1767. december 10-én kelt rendeletben arra is utasították a törvényhatóságokat, járjanak közben, hogy a céhek oktassák mesterségekre az arra alkalmas cigány gyermekeket. Ennek a rendeletnek nem sok fogantója lehetett, vagy a törvényhatóságok nem vették komolyan, vagy a céhek zárkóztak el. Mindenesetre 1773. február 22-én a Helytartótanács kötelezővé tette a céhek számára a cigány gyermekek befogadását. Talán ennek, vagy a spontán alkalmazkodásnak tudható be, hogy a debreceni cigányok 1776. évi összeírása szerint az ottani céhes iparosoknál nevelkedtek cigány gyermekek.¹⁰ A debreceni példa kivételes lehetett, mert II. József idejében újra visszatértek a céhes neveltetésre. 1784. március 29-én újabb rendeletben ismételt

10 Hajdú-Bihar Megyei Levéltár, IV. 1011. t. 1. köt.

kötelezték a céheket a cigány gyermekek felvételére. Azt is előírták, hogy a mesterek ne követeljék a cigány inasoktól a felszabadítási taxát, hanem munkájukkal szolgálhassák azt le. A mesteremberek ugyanúgy tartásdíjat kaptak, mint a parasztok.

Fejér megyében 1774-ben 167 cigány gyermek volt nevelőszülőknél, belfőrtve azokat a 12 éven felülieket is, akik szolgálatban álltak. Utóbbiak közül sokan már felnőtt korba léptek, az összeírás szerint némelyikük 30. életévében járt. A 12 éven aluliak száma 92. Volt cigány család, amelytől hat gyermeket is elszakítottak.¹¹ Ugyanebben az évben Tolna megyében 390, 2–12 éves korú gyermek volt nevelőszülőknél.¹² Tíz évvel később Somogyban 327, 4–10 éves cigány gyermek után fizette ki a vármegye az 5770 forint tartásdíjat, egy gyermek után egy esztendőre ekkor 18 forint járt.¹³ 18 forintért 1200 font (588 kg) fekete kenyeret lehetett ekkortájt venni.

A parasztok számára kifizetődő volt cigány gyermekeket befogadni. Somogyban előszeretettel tették ezt a monokultúrára specializálódott módosabb parasztok. A dohánytermelő szuloki német telepesek a szigetvári járásból csaknem minden 4–10 éves gyereket magukhoz vettek. Egy gyermek egy évi tartásdíjából majdnem a robotváltság teljes összegét kifizethették földesuruknak. A gyermekek munkaerejéből származó pénzben ki nem fejezhető haszon pedig sokszorosan meghaladta a tartási költségeket.

A Fejér, Tolna, Somogy és Baranya megyei források arról tanúskodnak, hogy nem csak módos gazdák vettek magukhoz cigány gyermekeket. Rajtuk kívül mezővárosi és uradalmi iparosoknál, jobb módú zsidóknál, a nemesek városi házaiban, a jómódú birtokos nemesek kúriáiban, valamint nem nemesi származású értelmiségieknél, jegyzőknél, tanítóknál, orvosoknál, gazdatiszteknel is találunk cigány gyermekeket. Némely nemesnél 4–5 cigány gyermek is volt, a kúria körül és a konyhán dolgoztak, vagy különféle belső szolgálatokat végeztek, ők voltak a nemesi középrétegek egzotikus „szerecsenjei”. Somogyban és Baranyában arra is van példa a 18. század végén, hogy cigány gyermekek cigány nevelőszülőkhöz kerültek.¹⁴ Ez feltehetően annak a József-kori, majd 1794-ben megismételt rendelkezésnek tudható be, hogy azokat a cigányokat, akik földet művelnek, vagy egyéb helyhez kötött és rendes életmódot folytatnak, vegyék ki a cigányok sorából és ezt nyilvánosan hirdessék is ki a többi lakos előtt.

A 18. századi rendeleteknek nem minden előírását hajtották végre a gyakorlatban, de a cigány gyermekek szülőktől való elvételére mindenütt sor került, némely helyen szelídebben, máshol durvábban. A törvényhatóságok sokszor szembe helyezkedtek a központi akarattal, de a nevelési elvekkkel és módszerekkel egyetértettek. A gyermekek elvételének legdrasztikusabb példája a Hont megyei rajkók szétszórása az ország különböző részein.

11 Fejér Megyei Levéltár, IV. 9. b. A megyei számvevő 1774. évi iratai.

12 Tolna Megyei Levéltár, Ö. 259.

13 Somogy Megyei Levéltár (SML), IV. 10. A megyei számvevő 1784/85. évi iratai.

14 A baranyai cigányokról különleges adatokat közöl a Széchényi Ferenc által 1785/86-ban végzetetett általános felmérés. Címe: *Descriptio Politico Topographica Comitatus Baranyensis*. Eredeti példánya: OSZK. Kézirattár, Fol. Lat. 289. A BML-ban mikrofilmen.

Az emberevési perben vád alá helyezett cigányok gyermekeinek egy részéről tudjuk, hogy Zala vármegyébe kerültek nevelőszülőkhöz, parasztokhoz és iparosokhoz. Az 1783. június 15. és október 30. közötti időszakra 10 honti cigány gyermek után fizettek tartásdíjat 1783 végén és 1784 elején. Egy napra 10 dénár járt, attól függően, hogy mikor fogadták be a hozzájuk került gyermeket, egy-egy nevelőszülő 12–13 forintot kapott.

A Zalába került gyermekek szülei közül Didi Miklós neve többször felbukkan az emberevési per kihallgatási jegyzőkönyveiben, Kuncsek Ferencet felnégyelésre, Dobecz Ferencet kötéltre, Zsigárd/Sigárd Istvánt pedig kerékbetörésre ítélték. A többiek a per ezidáig kiadott irataiban nem szerepelnek. A gyermekekről ismert legfontosabb adatokat az alábbi táblázat tartalmazza:¹⁵

A gyermek		Nevelőszülő		
neve	életkora	Apja neve	neve	lakóhelye
István	négy és fél év	Gyöpös József	Varga András	Zalavár
Mátyás	két és fél év	Didi Miklós	Kutnaner Éliás szabó	Sümeg
Rozália	két és fél év	Vitas Imre	Bék István	Páka
Judit	öt és fél év	Boronyai István	Péczeli Ádám	Zalaegerszeg
József	hét és fél év	Kuncsek Ferenc	Keszner József	Nagykanizsa
Rozália	két és fél év	Putki Imre	Turján János	Zalabér
Apollónia	négy és fél év	Dobecz Ferenc	Sáfár István	Bellatincz
Mária	hat és fél év	Kuralyi Ignác	Mátai József	Alsólendva
Mária	két és fél év	Sigárd István	Jakopovics János	Légrád
Anna	öt és fél év	Lavicska János	Decorthi Jakab	Csáktornya

A rendeletek többsége sértette a cigány közösségek erkölcsseit, szokásait és érzelmeit, de egyik sem váltott ki olyan megrázkódtatást, mint a gyermekek elszakítása szüleiktől. Képzelnék el a honti gyermekeket, amint szekerekre rakják, majd elindítják őket több száz kilométernyi távolságra az ismeretlenbe. Útközben gyanakvó, néhol talán gyűlölködő, vagy éppen sajnálkozó tekinteteket éreznek magukon. Némelyikük szüleit kivégezték, néhányuké megmenekült, de áttelepítették a Bácskába. Nem tudják hová kerülnek, s azt sem, hogy viszontlátanak e még valakit régi családjukból.

A honti gyermekek sorsa kivételes volt, más esetekben a gyermekeket közeli falvakba adták ki, s arra is van példa, hogy saját lakóhelyükön kerültek nevelőszülőkhöz. Ilyenkor a nagyobbak többnyire hazaszöktek, a kisebbeket pedig a szülők vagy a rokonok visszalopták. 1777-ben Sopron vármegye külön statutumban írta elő, hogy a szolgabírók akadályozzák meg a cigány gyermekek visszaszökését. 1785-ben Ugocsa vármegye a falusi bírókat tette felelőssé a gyermekek visszalopásáért.

A gyermekek elvétele valamennyi cigányt fájdalmasan érintett, a közösségben keletkezett érzelmi és gazdasági űrt nem lehetett elviselni. A cigányok reakciói mégsem voltak egyformák. A gázsókkal hosszabb ideje együtt élő cigányok sok helyen adaptív

¹⁵ A gyermekekre vonatkozó iratok: ZML, IV. 9. 1783. No. 1023–1031.

stratégiákkal válaszoltak. Érdekes példája ennek a szomajomi (Somogy m.) cigányok 1774-ben a vármegyéhez intézett instanciája:¹⁶

Tekintetes Nemes Vármegye.

Mivel Fölséges Aszonyunk kegyelmes Rendelése az; hogy mi Uj Polgárok a mi Gyermekeinket Isteni félelemben, és keresztényi tudományban hiven oktattassuk; azért ezen üdvösséges és kegyelmes Parantsolatját Eö Fölségének akarván mentüül előbb bé tellesittenni, alazatosan Instálunk Tekintetes, Nemes Vármegyének kegyes színe előtt, hogy mi hozzánk leg közelebb levő Puszta Korpádi Helységben leg frisebben érkezett Eö Fölségének Kegyelmes Rendelése szerint a Pápista Mester számára mennél előbb Iskola Ház epittetnek, és Mester bé hozzattatnék, hogy mi is Magzatinkat Isteni félelemben és Keresztényi tudományban nevelyvén a közönséges Jonak hasznára lehetnének; mely üdvöseges Rendelést örökös hála ado igaz, buzgosságal ohajtván meg halunk.

Tekintetes Nemes Vármegyének

*Örökös engedelmes Jobbagyi
Szomajomi Uj Polgarság*

Boda Zsigmond özvegye, sajkókeresztúri cigányasszony családja gazdasági összeomlása miatt panaszolkodott Borsod vármegyének 1781. júliusában. Amikor Csomós Mihály szolgabíró a cigány gyermekek vizitálására a faluban járt, megparancsolta Bodánának, hogy eladó sorban levő leányát és 15 esztendősi fiát adja szolgálatba valamelyik gazdához. „*Mellyet is hogyha kéntelen lézsek meg-cselekedni, minthogy öreg elerőtlenedett, és egyszersmind özvegy, s árva állapotra jutottam, nem lévén öregségemben semmi tutorom ..., mezitelenségre és éhel halásra kellek jutnom.*” Kéri, vegyék figyelembe, hogy férje életében 36 éven át fizették a vármegyei és a földesúri adót, teljesítették a szolgáltatásokat. Gyermekei hadd maradhassanak mellette, s „*kétkézi munkájokkal*” gondoskodhassanak róla.¹⁷

II. József halála után a nevelőszülői rendszer fokozatosan megszűnt, de a gyermekek miatt még évekig támadtak konfliktusok. A cigány gyermekeket nevelő gázsók úgy vélték, hogy a tartás fejében joguk van kamatoztatni a gyermekek munkaerejét. A konfliktusok másik forrása a cigány és a gázsó értékrend különbözősége a nevelési módszerek terén. Sok példa van arra, hogy a cigány családfő a nem-cigányokhoz hasonlóan verte a feleségét, annak viszont nyoma sincs a forrásokban, hogy akár cigány nő, akár cigány férfi egy ujjal is bántotta volna gyermekét. Ezzel szemben a gázsó közösségekben a testi fenyegetés elfogadott és megszokott volt. A Helytartótanács több ízben is elrendelte, hogy a cigány gyermekek ne járjanak meztelenül. Azokat a cigány szülőket, akik nem tartották ezt be, megbotoztatták, a gyermekeket megvesszőzték. A cigányok főként akkor háborodtak fel, ha azt látták, hogy gyermekeiket az idegen nevelőszülő megveri.

16 SML, IV. 1. c. Az *Instantiae XVIII–XIX.* sz. c. csomóban.

17 Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltár (BAZML), IV. 501. b. XI. I. 140.

Az összeütközéseknek ez a két oka összesűrűsödve izzik egy pécsi esetben.¹⁸ 1790. augusztus 17-én délelőtt Hajdú András vármegyei hajdú és Zámbó Józsefné pécsi lakosok együtt mentek a szőlőbe. Amikor Zámbóné szőlőjéhez értek, meglátták, hogy a cigány leány, akit Zámbóné 1 éves kora óta 10 esztendőn át nevelt, szilvát lop. Nevelőanyja pedig már korábban megparancsolta neki több lopás miatt, hogy ne merjen a szőlőbe menni. Zámbóné Hajdút kérte, fogja meg a lányt, mert őelőle elbújik. Hajdúnak sikerült nyakon csípni a lányt, akinek nevét sem tudjuk, s amikor kérdőre vonta, azt válaszolta, hogy egy Rozmán nevű cigány Anyicska nevű menyét tanította lopni. Most is Anyicska küldte a szőlőbe. Zámbóné megverte nevelt lányát. Erre az említet Anyicska, valamint a Horváth Gyurkáné és Rozmán Ignácné nevű cigányasszonyok előrohantak közeli rejtékhelyükről, ahonnan Zámbóné nevelt lányát figyelték. „*Kurvázták, sintérnek, tolvajnak nevezték, több csufos szókkal is illették, sőt az maga szőlőjében mereglyével is akarták verni*” [a cigány nők Zámbónét]. Hajdú András előadása szerint a szitkok közepette Zámbóné szép szóval kérte a cigányasszonyokat, hogy menjenek el, velük semmi dolga, hanem a nevelt leányt „*tartozik jámbor, igaz életre tanítani, a kinek nevelésére az lopásokért meg is verheti*”. Anyicska és Horváthné nem törődtek Zámbónéval, elragadták tőle a leányt és elvitték. Zámbó Józsefné ekkor fordult a magisztrátushoz, saját kérelemlevele mellé Hajdú András biznyságlevelét is mellékelve. Azt kérte, hogy a cigányokkal fiztessék meg a leány neveltetési költségeit, vagy adják őt vissza.

Sorstöredékek

A 18. századi rendeleti politika nem a szociális integrációt, hanem a periférikus akkulturációt erősítette. A felvilágosult uralkodók koncepciója részlegesen valósult meg, a cigányok többsége nem integrálódott oly módon a paraszti és az iparos társadalomba, miként azt Mária Terézia és II. József elképzelte. A cigányok nagy része fizette ugyan a zselléri jogállású rétegekre kivetett adót, de csak töredéküknek sikerült egzisztenciális biztonságot teremtenie. A cigányok útja a falusi társadalom legaljára, vagy alkalmi szubkultúrákba vezetett. Még a 19. században is a cigány népesség kisebbségét alkották azok, akiknek életvitele, céljai és ambíciói valóban a gázsókéhoz hasonult. A cigány csoportok között éles határvonalak alakultak ki, a magyar cigányok identitása egyre labilisabb lett, a gázsók ellenszolgáltatás nélküli kihasználásával azonban kevesen hagytak fel, azaz nem adták fel cigány voltuk egyik leglényegesebb specifikumát, s ez azt jelentette, hogy környezetük szemében nem szűntek meg cigánynak lenni, miközben sokszor nem volt egyértelmű, hogy ki cigány és ki nem.

Bármennyire is szorgalmazta II. József, hogy a cigány gyermekeket ne adják pásztoroknak, az uradalmak és a falusi, mezővárosi communities is előszeretettel alkalmaztak helyben született cigányokat az állatok gondozására. Az 1799. évi szabolcsi pásztorösszeírás szerint 10 faluban éltek cigány pásztorok.¹⁹ A forrás életkorukat is

18 BML, IV. 1003. b. 909/1790.

19 Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, IV. 1. b. 1799. Fasc. 15. No. 902. Két évvel korábban, az 1797. évi összeírás szerint Borsod megyében 30 településen éltek cigány pásztorok (a miskolci járás nélkül), de róluk nem közölnek olyan részletes adatokat, mint a szabolcsiakról. BAZML, IV. 501. e. 444–445, 1399/1797.

megadja, így kiszámítható, hogy többségük Mária Terézia és II. József uralkodása idején született, 1759 és 1781 között. Néhányan már 60. életévüket is átlépték, ami azt jelzi, hogy a cigányok pásztorársadalomba való integrálódása már a rendeleti politika előtt elkezdődött. Hasonló folyamat játszódott le az eddig ismert adatok szerint a Jász-Kun Kerületben, a Hajdúságban és a Dél-Alföldön is, a Dunántúlon pedig Somogy megyében.

Magyarországon, Angliához és Norvégiához hasonlóan a cigány és nem-cigány periférikus rétegek keveredtek egymással. Ennek már a 17. század óta vannak halvány nyomai, de a folyamat a 18. század végétől erősödött fel. A cigányok – különösen akik elszakadtak eredeti közösségüktől – gyakorta kerültek olyan nem-cigány csoportokba, amelyeknek a cigányokhoz hasonlóan specifikus világképe és viselkedése volt. A periférikus találkozás másik gyakori módja, amikor gázsó katonaszökevények cigányoknál lelnek menedékre. A mai gázsók egy részének olyan cigányok az ősei, akiknek a sorsa nem-cigány szubkultúrákkal fonódott egybe, ugyanakkor a mai romungrók egy részének olyan gázsók az ősei, akik a 17–19. században lettek kitzasztottak, s nem térhetvén vissza természetes miliójukba, sorsuk a „cigánnyá” válás lett.

Azok a cigány emberek, akik a 18. század utolsó harmadában születtek, nevelőszülőkhöz kerültek, s többé nem jutottak vissza saját közösségükbe, a 19. század elején jelennek meg tömegesen a forrásokban. Sokan közülük egész addigi életüket a cigányságból kiszakadva élték le, s a sehová sem tartozás szindrómáit viselték magukon. Hovatartozásuk felől nemcsak önmaguk teljesen bizonytalanok, hanem környezetük is. A forrásokban gyakran találkozunk olyan személyekkel, akiknek a nevéből és az életkörülményeiből cigány származásra vélünk következtetni, de nem mondják őket cigánynak, s nem dönthető el, hogy „elcigányosodott” gázsókról, vagy „elgázsósodott” cigányokról van-e szó. A szabolcsi összeírók pl. 1799-ben több pásztor hovartartozását is bizonytalanul ítélték meg. Az öltözködésükben és viselkedésükben is teljesen a pásztorvilágba simuló emberekről nem merték határozottan leírni, hogy cigányok, a „*czigány ábrázatú*”, „*czigan forma*”, „*fekete czigány ábrázatú*” jelzőket használták.

A 19. század közepén már kitekeredett identitású emberekkel találkozunk. Egy Somogy megyében 1844. október 5-én lólopásért 1 év börtönre és 100 botütésre ítélt házaspár identifikálása pl. meglehetősen bizonytalan. Rosenberg Fülöp 27 éves (született 1817-ben), római katolikus, felesége ugyanolyan vallású, Schuber Annának hívják, 20 éves (született 1824-ben). A rablajstrom²⁰ szerint mindkettejük foglalkozása „*Hárfás cigán*”. Kérdés, hogy a cigány szó ebben az esetben etnikai hovartartozást is jelöl-e, vagy csupán a foglalkozásnév része? A férfi és a nő vezetékneve is arra enged következtetni, hogy ez a két ember zsidó. Ha így van, akkor kikeresztelkedtek. A cigány kitétel és a zenélés inkább azt látszik alátámasztani, hogy cigány származásúak, bár a zenélésből való megélhetés zsidók körében is előfordul, éppen Somogyban van rá több példa is. Talán zsidó nevelőszülőknél nőttek fel, ezért a különös név. A lólopás is inkább cigányokra jellemző, de ebben az időben találkozunk zsidó lótol-

20 SML, az *Officialia. Vegyes ügyészi iratok*. c. csomóban (fondcsoportha be nem sorolt törvényszéki iratok).

vajokkal is egyéb forrásokban. A legkézenfekvőbb mégis az, hogy közösségéből kiszakadt német cigány házaspárral van dolgunk, de igazán akkor lehetnénk ebben biztosak, hogyha további adatokat ismernénk róluk.

Az 1810-es évektől egyre többször fordult elő, hogy cigány és nem-cigány pásztorok közös csapatba verődtek. Somogy megyében fennmaradt néhány törvényszéki per, amelyek lehetővé teszik betyárrá lett cigányok élettörténetének részleges nyomon követését. 1811/13-ban pl. Gyalányi alias Juhász Miska bandájának perében Babai alias Czigány Ferkó római katolikus magyar cigány is a törvényszék elé került.²¹ Babait 1811. szeptember 11-én hallgatták ki Kaposváron. Ekkor kb. 40 éves, vagyis 1771 táján született. Kőröshegyről származott, Igalban nevelkedett „*mint a féle ell szedett cigány gyerek*”, majd Kerekiben volt falusi kanász 15 évig. Ezután 3 évig Csapodi Gábor göbolyöse Ádándon. A következő állomás Bálványos, ahol a számadó kanász bojtárja volt. A kanász-karrier Szántódon folytatódott, 1 évig őrizte a tihanyi apátság ottani kondáját. 1809. Szent György napkor szülőfalujába, Kőröshegyre szegődött kanásznak. Gyalányi Miskával Kőröshegyen találkozott, más társakkal együtt állatlopásokat követtek el. Az ügyész valamennyi vádlottra akasztófa általi halálbüntetést kért, de a deliberatum nem található a per aktájában.

Szokványosnak számított, hogyha a fiatal cigány legényeket a községek katonának állították ki, vagy katonák kényszerítették őket maguk közé, különösen a napóleoni háborúk idején.

1805-ben somogyi hivatalnokok Ignác Péter teknővájó oláh cigány ügyében végeztek vizsgálatot, nem tudni milyen okból. A jegyzőkönyvek szerint kb. 30 év előtt, azaz 1775 táján, az akkor 17 év körüli Ignác Pétert, aki Toponáron a kúthoz vitte a lovakat itatni, a katonák megfogták. Pétert az apja 100 rénes forintért váltotta ki. További sorsát nem ismerjük. 1805-ben azt tudakolták a szolgabírók a cigány tanúktól, hogy vannak-e rokonai.²²

Kalányos Miska görögkeleti vallású oláh cigányt, aki 1819-ben, mint katonaszökevény került Somogy vármegye törvényszéke elé, az „oláh bíró” pénzért adta el Horvátországban egy Bukovica nevű helységnek, amely katonának állította a legényt. Kalányos 1819-ben 27–28 éves, vagyis 1791–92-ben születhetett. Születési helye a baranyai Szenterszébet falu. Katonának adása időpontját nem ismerjük (feltehetőleg 1810 körül), azt tudjuk, hogy 1813-ban szökött meg, s azt követően Szenterszébeten tartózkodott, teknőket csinált az egyik kunyhóban.²³

Az 1779 körül született, Vejtiből (Baranya m.) származó, 1819-ben 40. évében járó Csonka Gyurit a rokonai akadályozták meg abban, hogy szabadságról visszatérjen a katonasághoz. 1813-ban félévi szolgálat után betegeskedése miatt küldték szabadságra. Rokonai elvették a szabadságos levelét, 16 éven át Szentmártonban tartózkodott,

21 SML, IV. 10. 3. doboz (1807–1811), 4. doboz (1811–1816).

22 SML, IV. 10. bb. Az *Inquisitiones amorum 1785–1806.* c. csomóban.

23 A szökött katonákra vonatkozó valamennyi irat: SML, IV. 1. j. Dolgozatunkban az eredeti iratok szóhasználatának megfelelően „oláh” cigánynak mondjuk ezeket az embereket. Valójában azonban beás cigányokról van szó, akiket a gázsók oláh cigánynak (zingari valachi) tartottak. A baranyai és somogyi beások környezetük hatására magukat is oláh cigánynak nevezték, ezzel magyarázható, hogy a vallomásokban a szökött katonák ezt használják önelnevezésként.

teknőket csinált. A fát neki is a kunyhójába vitték a többiek. Csonka Gyuri is óhitű volt, vagyis görögkeleti, ő nem mondja magát oláh cigánynak a vallomásában.

Kalányos Mihály (nem azonos az előbbi hasonnevűvel) görögkeleti, teknővájó oláh cigány Erdélyben született 1792 táján, 1818-ban kb. 26 éves. Vallomásának részlete: „*de mitsoda helyen születtem, mint hogy kicsinségemben onnéd elszakattam, nem tudom*”. Ő is szökött katona, a somogyi pandúrok fogták el. A másik Kalányos Miskához hasonlóan őt is Horvátországban adták katonának, 5 évet szolgált. Nem ment vissza szabadságról, mert megbetegedett, felgyógyulása után pedig Kalányos Jancsi és Gyuri szökött katonák unszolásának engedve itthon maradt. Arra a kérdésre, hogy hol tud még szökött cigány katonákat, ezt válaszolta: „*az Előljáró Czigányokat kell bé fogdozni, tústént ellől fogják állítani, ha mindjárt az negyedik Vármegyébe megy is által*” [a szökött katona].

A somogyi törvényszék előtt 1819-ben három olyan cigány katonaszökevény is állt, akik egyáltalán nem tudták, hogy hol születtek. Ők feltehetően vándorcigány közösségben töltötték gyermekkorukat.

Öreg Kalányos György teknővájó, óhitű oláh cigány 1763 körül született, 1819-ben 56. éve felé járt. 1796-ban, 33 éves korában Boldogasszonyfán (Somogy m.) fogták meg katonának, 9 esztendeig szolgált, 1805-ben többed magával Itáliából jött haza szabadságra és nem ment vissza. Az iratok nem utalnak arra, hogy rokona lett volna annak a Kalányos Györgynek, aki 1819-ben kb. 30 éves, tehát 1789-re tehető a születési ideje. Életkoruk alapján nem kizárt, hogy a két Kalányos apa és fia, az idősebbik neve előtti „öreg” kitétel is erre enged következtetni. A fiatalabbik Kalányos 1813-ban, félévi katonáskodás után szökött el egyik társa biztatására a varasdi transzportházból. Azóta a somogyi Péterhidán tartózkodott és teknőket csinált. Az öregebbik Kalányos kihallgatása során nem beszélt arról, hogy 1805 óta hol tartózkodott. Bevallása szerint vagyona egy szekér és egy ló, talán faluzással tartotta el magát.

Nem ismerte születése helyét Kalányos Istók sem, aki 1819-ben kb. 45 éves, vagyis Mária Terézia uralkodása idején született, 1774 táján. Ő is óhitű, de nem mondja magát oláh cigánynak. 7 év előtt szökött meg, „*mivel sajnáltam az vélem levő öreg apámat Feleségemet, és gyermekeimet*”. A katonaságtól elhozott ruhákat az apja nyüstitte, szökése óta az erdőt járta és teknővájásból élt.

Tragikus és szomorú asszonysors Nyifa Katié, akit 1820-ban bujaság, feslett élet, káromkodás és lopás miatt állítottak a somogyi törvényszék elé.²⁴ Az asszony ekkor volt vallomása szerint kb. 46 éves, születési éve eszerint 1774. Éppen 1 évvel az 1773-as, a gyermekek sorsát is átfogóan szabályozó rendelet után született. Ennek jegyében is telt a gyermekkora, amelyről csak szilánkos ismereteink vannak. Saját szavaival: „*az országban szanaszét nevelkedtem föl*”. Kati katonafeleség volt, követte a férjét Itáliába is. Amikor az ura meghalt, hazajött és Babai Józsi lett a „*kurafi*”-ja. Valamikor 1820 nyarán a Somogy megyei Osztopán faluban, amikor egy alapos italozás után hazatért, Nyifa Kati az ágyban találta Babait egy Kurta Panni nevű prostituálttal. Éktelen káromkodással illette őket, s a dologból lármás veszekedés lett. Babai védel-

24 SML, IV. 10. 5. doboz (1816–1820). A cigány nők prostitúciója szituációtól függően részben önként vállalt, a férfiak által is jóváhagyott kiegészítő tevékenység, részben kényszerpálya. Kolozsvárott már 1567-ben felbukkan.

mébe vette Pannit, s elverte Katit. Katinak a Pannival szembeni gyűlöletét egyrészt az táplálta, hogy Babai első számú „kurvája”-ként előjogokra tartott igényt, másrészt az, hogy Kurta Panni nem volt cigány. Neki is támadt: „*minek kapsz a Czigányokba*”.

A szintén özvegy és sokgyermekes Kurta Panni egy osztopáni öreg cigányasszony-nál lakott zsellérként, aki az ominózus eset idején éppen Kaposvárott járt, a vejét látogatta meg a börtönben. Panni sérelmesnek tartotta Nyifa Kati fellépését, s feltehetően, hogy vetélytársnőjét eltávolítsa az útjából, panaszt tett a szolgabírónál, azt állítva, hogy Katinak semmi oka sem volt a veszekedésre, aznap nem is ment el otthonról, a részegség csupán kitaláció, hogy mentse magát. Panni bizonyára hazudott, mert az otthon tartózkodás verzióját csak vallomása után vetette fel, utólag jegyezték be a jegyzőkönyvbe is.

Nyifa Kati részegségével és szerelemféléssel mentette magát. Annak ellenére, hogy a földig verte, ragaszkodott Babaihoz: „...*de bár a' hohér pallosát érezsem Babaitul még sem maradok el, mert nekem kedves emberem, jó párom, jó gondviselőm, tsak akkora lölköm maragyon mint egy vad körtély, ha híret hallom még is utánna megyek*”. (Nem tartozik e dolgozat témájához, de zárójelben meg kell jegyeznünk, hogy ez a vallomás egyedülálló példa arra, hogy a halottak visszajáró szellemében való hit a múlt század első felében még a magyar cigányok között is élt.)

Kati azt vallotta a törvényszéken, hogy gatyamadzag-csinálásból tartja el magát, Babai pedig alkalmanként napszámos munkát vállal. Az ügyész nem hitt neki, meg is kérdezte: „*Annak [Babainak] a' dolga, és a' te kereseted, ugyan elegendők e a' ti minden napi kenyeretek meg keresésére?*”

A válasz: „*Ugy elég ha van eszünk, ha nints koplalunk?*”.

Az ügyész több lopással is vádolta Katit, aki nem ismerte el a vádakat és ezt válaszolta: „*Azt meg vallom hogy hat funtos koromtul fogva kurva voltam leszek is, de ezt [a lopásokat] tagadom...*”.

Meglehetősen nehéz pontosan meghatározni, hogy Nyifa Kati hány éves korában lett prostituált. Hat font, hogyha az 1715/63. tc. által bevezetett bécsi mértékkel számolunk, 3366 gramm. Könnyelműség lenne kategorikusan kijelenteni, hogy egy cigány leány mely életkorban érte el a 33–34 kg-os testsúlyt. Ha feltesszük, hogy nem lehetett különösebben jól táplált, ez akkor is bekövetkezhetett 12 éves kora táján, vagyis a nevelőszülőktől való elkerülés vagy elszökés után Nyifa Kati számára nem volt más alternatíva, mint a prostitúció.

Az életkor bizonytalansága nem változtat a viszontagságos élet végkifejletén. Az ügyész egyetlen magamentő szavát sem hitte el ennek a szerencsétlen asszonynak, s a törvényszék meghozta az ítéletet: „*ezen istentelen gonosztévő érdemtelenén tévén magát Teremtőjének legfőbb ajándékára az életre, minthogy megjobbulásához is semmi reménység nem lehet, égbe kiáltó káromkodásaiért magának sokszorosan megérdemlett büntetésül másoknak rettentő például, elsőben ugyan istentelen nyelve testéből hohér keze által kiszakasztani, azután pedig hohér pallosa által az élők sorából kitöröltetni a' vádban elől adott törvények utmutatásánál fogva rendeltetik*”.

NAGY PÁL

Rovatunk számára ezúttal két cigány politikussal készítettünk interjút. Kérdéseinkkel egyrészt a cigány gyerekek oktatásának aktuális problémái iránt érdeklődtünk, másrészt szeretnénk volna kideríteni, hogy interjúalanyainknak milyen motivációkkal, ambíciókkal és milyen iskolázottsági előzményekkel sikerült értelmiségivé, ill. politikussá válni. Az alábbi két interjúból az is érzékelhető, hogy hasonló etnikai és származási csoportokból is eltérő értékrendű és mentalitású értelmiségi magatartásokhoz vezethet út.

LISKÓ ILONA

Fátyol Mihály, az Országos Cigány Önkormányzat oktatási kabinetjének vezetője

„Nem a koncepcióval van baj, hanem a kivitelezéssel”

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Fátyol Mihály: 51 éves vagyok, és elég régen foglalkozom a cigányság helyzetével. A végzettségemet tekintve vendéglátós vagyok, de már 20 éve újságírással foglalkozom. Filozófiát tanultam és onnan léptem át erre a pályára. A kisebbség élethelyzetével intézményesen 1985-től foglalkozom, amikor megalakult a Cigány Kulturális Szövetség, és annak az egyik alapító tagja lettem. Ezt követően 1989-ben létrehoztuk, illetve működtettük a Cigány Ifjúsági Szövetséget hosszú időn keresztül. Ekkor kezdtünk el foglalkozni ifjúsági és oktatáspolitikával.

E: Mikor lett politikus?

FM: 1989-től kezdve kezdtem el mélyebben foglalkozni ezzel a területtel. A „második generáció”-hoz tartozom, az elsőt Lakatos Menyhért és Péli Tamás fémjelezte.

E: Kiket képvisel a cigány önkormányzat?

FM: A cigány önkormányzatnak ez már a második ciklusa. 1993-ban lett elfogadva a kisebbségi törvény, amelynek az előkészítésében is részt vettem a kerekasztal tagjaként. Három éven keresztül írtuk ezt a törvényt, és 1993-ban elfogadta a Parlament. 1994-ben, amikor az első lehetőség adódott erre, önkormányzati képviselő lettem Budapesten a III. kerületben. Ott megválasztottak a cigány önkormányzat elnökének is, és 1996. májusában bejuttattam az Országos Cigány Önkormányzatba.

E: Milyen céllal jött létre a cigány önkormányzat?

FM: A törvényben adott lehetőségeken belül próbálunk meg valamit tenni. Elég szűkösek ezek a keretek, de próbáljuk a programjainkat megszervezni. Ezenkívül egyfajta érdekvédelmet érvényesít az önkormányzat, ehhez a törvény jogot biztosít, ennek a kiskapuit próbáljuk megkeresni, mert a nagykapun elég nehéz bemenni pénz hiányában, illetve a törvény különböző hiányosságai miatt.

E: Hány tagjuk van?

FM: Az Országos Önkormányzat képviselő-testülete 53 főből áll. Ebben a választási ciklusban 3200 elektor választhatta meg, ebből 2800-an voltak jelen a választáson. Tehát a képviselő-testület 53 főből áll, ezen belül van a hierarchia: van egy elnök, egy elnökhelyettes és 9 alelnök, akiknek elsősorban politikai feladatkörük van.

E: Ön mióta a vezet az oktatási kabinetet?

FM: 1996-ban, mikor először bekerültem, akkor kiderült, hogy az országos cigány önkormányzatnak volt egy óriási hiányossága. Próbált az önkormányzati törvény előírásai szerint dolgozni, bizottságokat hoztak létre de ezek a bizottságok pénz és egyéb feltételek hiánya miatt nem igazán működtek. Amikor én bekerültem, akkor megbeszéltük az elnökkel, hogy oktatáspolitikával és ifjúsáspolitikával fogok foglalkozni. Ezt a hiányt be kellett tölteni, mert a közoktatási törvény, és a kisebbségi törvény különböző feladatokat és hatásköröket ró az országos cigány önkormányzatra, és ennek nem volt felelőse. Én 1996. májusában kaptam meg ezt a feladatot, azóta vagyok tulajdonképpen az oktatási kabinet vezetője.

E: Milyen eredményességgel működik a szervezet? Miben értek el sikereket és miben vallottak kudarcot?

FM: Ezt a munkát nem lehet sem sikeresnek, sem kudarcosnak nevezni. Vannak terveink és van az országos önkormányzatnak programja, ami szervesen illeszkedik a magyar közoktatási rendszerhez. A törvényből adódóan ez kötelezettségekkel jár. 12–13 olyan pont van, illetve jogszabály, ami kötelezettséget ír elő a számunkra. Ide tartozik többek között a megváltoztatott oktatási programok szakmai jóváhagyása. Azon oktatási intézmények kérésének kell megfelelni, ahol nincs kisebbségi önkormányzat. Ezeket a programokat a törvénynek megfelelően a minisztérium szakmailag véleményezi, nekünk viszont azt kell felülvizsgálni, hogy megfelelnek-e annak, amit a törvény előír, tehát hogy az intézmény alapító okiratában szerepel-e a németiségi oktatás, megvan-e a szülői kezdeményezés. Ugyanakkor a készülő kormányrendeleteket, az oktatással kapcsolatos és kisebbségeket érintő jogszabályokat véleményezzük, javaslatot teszünk a módosításukra. A tankönyvek kiadásánál, a pedagógiai eszközök kiadásánál is van véleményezési, javaslattételi jogosítványunk, illetve vétőjogunk van ezen a területen. Tavaly arra is lehetőség nyílt, hogy a pedagógusok továbbképzésének akkreditációját kérjük, ez most van folyamatban és szeptembertől kell a szakmai képzést beindítani, illetve teljesíteni a vállalt kötelezettségünket.

E: Mi az, amit valóban sikeresnek tart?

FM: Elértünk egyfajta szemléletváltást. Volt egy nagyon csúnya kifejezés, az ún. cigány felzárkóztatás, ami ellen mi az első perctől kezdve ágáltunk, hiszen van felzárkóztatás és van nemzetiségi oktatás és ezt markánsan el kell választani. Ezt például sikerült elérni, ez ma már tiszta a fejekben. Ezenkívül el tudtuk érni, hogy rendelkezünk oktatási programokkal, van programunk a felzárkóztatásra, a speciális kisebbségi oktatásra, népmismeretből is elég tisztességes szakmai anyagunk van, akár zenei területen, akár a nyelv, akár a történelem területén. Ezek a programok rendelkezésünkre állnak. El kell mondanom, hogy egy nagyon súlyos zavar is van ebben a rendszerben, mert velünk párhuzamosan a Soros Alapítvány is megcsinálta ezt a „programbegyűjtést”, és az általuk összegyűjtött programok nekünk nem állnak rendelkezésünkre. Nem tudjuk, hogy az oda beérkezett mintegy 80–85 szakmai program mennyiben felel meg a törvényi előírásoknak, nem tudjuk, hogy kik azok az emberek, akik ezt hasznosítják. Lehet, hogy nagyon jó programok és akkor közkinccsé kellene tenni őket. Nagy probléma, hogy van egy ilyen intézmény, amely törvényen kívül helyezi magát.

Teljesen jogosan, hiszen önálló alapítvány, autonóm alapítvány, de ez zavart kelt a pedagógusok körében. Ez már sok esetben felmerült a szakmai konferenciákon.

E: Nem próbálták felvenni a kapcsolatot velük?

FM: De igen, csak ők nagyon zárkóztak, és azt mondják, hogy ők önállóak, nem tartoznak hozzánk, a cigány önkormányzattal szemben nincs kötelezettségük. De nemcsak ezen a területen van velük gond, hanem az ösztöndíjak területén is. Van a kormányknak egy olyan programja, hogy az ösztöndíjrendszert felül kell vizsgálni, tehát át kell szervezni. Ugyanakkor nem látunk rá, hogy a Soros Alapítvány ezen a téren mit tesz. Nem azt mondom, hogy nem jól teszi, csak félek, hogy sok átfedés van. Ha tiszta lappal indulnánk és teljesen kormányzati felügyelet alá kerülne ez a rendszer, akkor talán garancia lehetne arra, hogy hosszú távon kiszámítható legyen. A problémánk az, hogy a Soros Alapítvány bármelyik pillanatban meggondolhatja magát és kivonulhat ebből a rendszerből. Szó is van erről. És mi van akkor, hogyha egy másodéves egyetemista vagy főiskolás egyik napról a másikra elesik az ösztöndíjtól, és mi nem fogjuk tudni pótolni ezt a hiányt. Párbeszéd kellene, de hát ez még nem megy.

E: Milyen kapcsolata van a szervezetnek az iskolákkal és hogyan történik a kapcsolattartás?

FM: Az iskolákkal elég jó a kapcsolatunk, különösen azokkal a speciális intézményekkel, amelyek közismertek, ilyen a Gandhi gimnázium, az edelényi szakiskola, a szolnoki roma szakiskola, a csapi iskola stb. Ezekkel jó a kapcsolatunk, szinte napi kapcsolatunk van. Azokkal az intézményekkel is van kapcsolatunk, ahol rajtunk keresztül igényelték a nemzetiségi kvótát, hiszen a programjaik rendelkezésünkre állnak. Igényelnek tőlünk szakmai segítséget is. A mostani kormányzattal, illetve a szaktárcával egyértelműen jó a kapcsolatunk. Az előző ciklusban ezen a területen óriási volt a fluktuáció, hetente váltották egymást az emberek a szaktárcán belül, nem alakulhatott ki kapcsolat, hiszen az egyik még át sem vette a helyét, máris távozott. De pillanatnyilag úgy tűnik, hogy úgy szakmailag mint politikailag kifejezetten jó a kapcsolat. Havonta rendszeresen találkozunk az illetékes főosztályvezetővel és az államtitkár-helyettesssel.

E: Milyen a kapcsolatuk a pedagógusokkal?

FM: Amíg a Cigány Ifjúsági Szövetségben tevékenykedtünk, már akkor is elsősorban pedagógusokkal volt kapcsolatunk. Rendszeresen, negyedévenként tartottunk különböző kurzusokat, amelyekre az ország különböző területeiről hívtunk meg embereket. Egy-egy ilyen összejevetelen, ilyen 2–3 napos eszmefuttatáson 100–120 ember vett részt. Ha a fluktuációt figyelembe veszem, akkor azt mondhatom, hogy két év alatt 400–450 olyan pedagógussal sikerült kapcsolatot teremtenünk, akik a cigány gyermekekkel foglalkoztak, és ezek a kapcsolatok a mai napig elég jónak mondhatók. Ezeknek a találkozásoknak az egyik célja az volt, hogy első kézből kapjanak információt. Olyan előadókat hívtunk meg, akiket kértek. Minden ülést követően megkérdeztük tőlük, hogy kikkel szeretnének konzultálni, a gyógy-pedagógiai főiskola különböző szaktanáraitól kezdve a szakoktatási minisztérium államtitkáráig bezárólag. Minden esetben azt hívtuk, akit ők kértek előadónak, és utána konzultáció volt. Ez az egyik lényeges dolog. A másik viszont az, hogy ők elmondták a saját programjaikat, vitatkoztak rajta, átbeszélték, jó vagy nem jó, tettek hozzá, vettek el belőle, és mindenki vitt haza magával valamit. Tulajdonképpen ezek a programok jöttek vissza most és ezekkel találkozunk, mióta – mintegy másfél éve – csináljuk a tantervi programokat.

E: Milyen oktatási ügyekben értek el sikereket, volt-e valami kudarc?

FM: Talán kudarcnak nevezhető a Gandhi gimnázium, mert az ott lévő dolgok eléggé átláthatatlanok akár jogilag, akár politikailag. Ez magánalapítványként indult, majd „államosít-

va” lett, közalapítvány lett belőle, és ettől a perctől kezdve nem igazán volt sem szakmai sem egyéb rálátásunk erre az intézményre. Közben tudjuk, hogy az ő programjuk valahol, valakik által elfogadott, de sem szakmai ellenőrzést nem gyakorolhatunk felette, sem pedig finanszírozási vagy működtető jogkörrel nem bírunk. Úgy érezzük, hogy ez kudarc, hiszen a kisebbségi törvényből adódóan a fenntartói szerepet kellene hogy ellássuk. Mert az, hogy egy helyet kaptunk a kuratóriumban, az nagyon kevés ahhoz, hogy megfelelő rálátással bírjunk erre az intézményre. Semmi garanciát nem látunk arra, hogy a későbbiek folyamán ebből valaha is olyan intézmény lesz, mint amilyen a mi elvárásunk. Az alapítványnak most, hogy közalapítvány lett, az lenne a funkciója és célja, hogy az országban terjedjen el egy Gandhi-típusú középiskolai képzési rendszer. Ez 6 osztályos iskola. Ezzel szemben ebbe az egy intézménybe pumpáljuk bele a költségvetési támogatást és kizárólag ez az egy intézmény van. Volt alapító okirata is, amelyik azt mondja, hogy intézményrendszert kellene működtetni. De ennek sehol nem látjuk még a csíráját sem, holott lehet, hogy szükség lenne hasonló intézményre Nyíregyházán vagy bárhol az országban.

E: Kinek kellene kezdeményezni, hogy legyen egy másik ilyen iskola is?

F M: Maga a kezdeményezés pénz függvénye, illetve a mindenkori kuratórium elnökének lenne a feladata ezt a kuratóriumnál kezdeményezni. Márpedig a kuratórium összetétele nem olyan, ami a mi szánk ízének megfelelne. Ezt viszont nem tudjuk megvívótzni, hiszen csak egyetlen szavazati jogunk van, nem vagyunk alapítók. Majdhogynem azt lehet mondani, hogy ebben az oktatási intézményben, amelyben nekünk feladatunk és hatáskörünk lehetne, csak megtűrt személyek vagyunk. Ez egy hihetetlen nagy kudarc. Sajnos az iskola működése is azt bizonyítja, hogy ezen sürgősen változtatni kellene.

E: Hogyan változott a cigány gyerekek oktatása a rendszerváltás óta?

F M: A pozitív tendencia ebben az, hogy már végre beszélhetünk róla. Emellett vannak már eredmények is, hiszen elindult egy teljesen jó szándékú és jóindulatú rendszer, az ún. felzárkóztató lehetőség, ami nem biztos, hogy eléri a célját, pontosan az érvényben lévő jogszabályok miatt, miközben mi „belepumpáljuk”, amit a mindenkori költségvetés biztosít erre a feladatra. Az önkormányzati törvény szemben áll az intézkedés jó szándékával, mert az önkormányzatok beépítik a pénzt a nagy költségvetésbe, vagyis a pénz nem minden esetben jut a gyermekek felzárkóztató nevelésére. Ez egy másik kudarc. Ugyanakkor azoknál a jó szándékú, jóindulatú, illetve belátó önkormányzatoknál, amelyek belátták, hogy erre szükség van és ezt a pénzt tényleg erre szánják, ott mindenképpen van fejlődés. A rendszerváltás óta sokkal több gyermek végzi el a középiskolát, mint azt megelőzően. Ugyanakkor van negatívum is elég tisztességesen, mert pontosan a rendszerváltás termelte ki azt, hogy amikor elvégzik az iskolát, potenciális munkanélküliek lesznek.

E: Ez csak a cigány gyerekekre jellemző?

F M: Nem kizárólagosan, de őket jobban sújtja a munkanélküliség.

E: Milyen iskolákba járnak jelenleg a cigány gyerekek?

F M: Általános iskolába mindenképpen járnak. Ami engem ezen a területen rettenetesen zavar, hogy bizony nagyon hajlamosak, különösen a kisteleplüléseken arra, hogy ha probléma van a cigány gyermekkel, akkor inkább magántanulónak engedik át, mert nincs se energiájuk, se affinitásuk arra, hogy a gyereket bent tartsák a rendes képzésben. Ez sajnos egyre jobban terjed. De nagyon sokan járnak ma már szerencsére szakmunkásképző intézménybe, illetve érettségit adó intézményekbe is. És mindenek előtt lényegesen jobbak a felsőoktatási statisztikák.

E: Mit gondol, miért változott meg a helyzet?

FM: Azt hiszem, hogy a szülők szemlélete nagyon sokat változott. Nagyon sokat jelentett az önszerveződés lehetősége is. Magyarországon a '90-es évek elején 250–300 cigány társadalmi szervezet jött létre. Ezeknek nagyon nagy szerepük volt abban, hogy ösztönözzék a fiatalokat, illetve a szülőket arra, hogy a gyerekeik tanuljanak. Ezt eddig nem igazán mondtuk ki, de nagyon lényeges. Akkor kezdtünk mi „társadalmi életet” élni, akkor kezdtünk politizálni, és ez ösztönző volt arra is, hogy megváltozzon a szülőknek a szemlélete és a gyerekeiket iskoláztassák. Az is motiválta őket, hogy esetleg ösztöndíjat kap a gyermek, ha továbbtanul. Ez is nagyon sokat jelentett. Ez persze elsősorban a városokban jellemző, meg itt a fővárosban. Ami kicsit körülményesebb teszi az egészet, illetve csökkenti a felsőoktatásban részt vevő vidéki gyermekek számát, az a kollégiumok hiánya. Sokkal nehezebb bejutni a felsőoktatásba vidékről a bejárás költségei miatt, vagy kollégium esetében a távolság, tehát a családi kötődés meglazulása miatt. Vidéken még nem annyira jellemző a tanulás. Nagyon hiányzik egy jó kollégiumi rendszer kiépítése. Az a kezdeményezés, ami pillanatnyilag Baranyában van, az nagyon kevés ahhoz, hogy akár a középiskolás gyerekek részére kollégiumot tudjunk biztosítani. Az edelényi iskola nagyon jó példa erre, mert ott már elkezdték kidolgozni a kollégiumi rendszert. Ez példaértékű lehet, amire nagy szükség lenne Szabolcsban is.

E: Milyen segítségre lenne még szükség?

FM: Pénz, pénz és pénz. Nem véletlen, hogy azok a pedagógusok, akik cigány gyermekekkel foglalkoznak, illetve a cigány származású pedagógusok elég régóta mondják, hogy nem a szellemiségben, nem a koncepcióval van a probléma, hanem a kivitelezéssel. Nagy problémánk az, hogy nagyon sok pénz elúszik különböző csatornákon. Például még a mostani kormányprogram is különböző kutatások finanszírozását tervezi, pedig ezekre már régen nem lenne szükség. Pl. benne van a kormányprogramban, hogy fel kell mérni és kutatni kell az iskola-előkészítőre járó gyermekek helyzetét. Nem kell, mert ezt törvény írja elő, ez jegyzői feladat, erre már nem kell pénzt adni, át kellene csoportosítani a pénzt valahova máshova. Hiszen államigazgatási kötelező feladat a jegyző részére, hogy figyelnie kell az 5 éves gyereket, és hogy kötelező a gyerekeknek óvodába járni. Ezt nem kell felmérni, ez minden gyerekre egyformán érvényes, nincs semmi szükség arra, hogy egy kormányprogram erre pénzt különítsen el, mert nem fog más eredményt kihozni a kutatás, mint amit az egyébként is kötelező statisztikai adat. Ebbe mi nem igazán tudunk beleszólni, de természetesen megpróbáljuk ezt nagyon élesen bírálni. Mert nincs szükségünk, ilyen típusú kutatásra. Ezt a pénzt hasznosítani lehetne akár a kidolgozott programokban, akár a pedagógusképzésben, akár a kollégiumi rendszer fejlesztésében.

E: Milyen problémáik vannak a cigány gyerekeknek az iskolákban?

FM: Az egyik a nyelvi probléma. A nyelvi probléma könnyen kezelhető lenne, de ezt nem az iskolában kellene elkezdni, hanem már az óvodában, és folytatni kellene az általános iskolák alsó tagozatán olyan pedagógiai asszisztenssel, aki a két nyelvet ismerve a pedagógusnak megfelelő partnere lehetne. Azt kellene szorgalmazni, hogy hároméves kortól menjenek a gyerekek óvodába, és a nyelvi problémára már az óvodában nagyobb hangsúlyt kellene fektetni. Adott esetben egy kistélepiülésen esetleg egy 8 általánost végzett szülő is alkalmas lenne arra, hogy a nyelvi nehézséget az óvónővel együtt le tudja küzdeni. Így mire a gyermek általános iskolás lesz, a nyelvi hátrányt elég szépen le tudná küzdeni. Ami a magatartásbeli problémákat illeti, megítélésem szerint nincs több probléma egy hasonló korú nem cigány gyermekkel mint egy cigány gyermekkel. Annál is inkább, mert rendkívül fogékonyak, rendkívül érzékenyek a roma gyerekek. Ha megszereti a pedagógust, akkor nagyon

könnyen kezelhető egy cigány gyermek. Persze biztos vannak szélsőséges esetek is. Előítéletekről ugyan szoktak beszélni, de én nem vagyok arról meggyőződve, hogy iskolás korú gyermek a vele azonos korú iskolás gyermekkel előítéletes lenne. Gyermek-problémák azok mindenhol vannak, de én még nem találkoztam olyan esettel, ahol maga a cigány gyermek mássága olyan problémát okozott volna, amit egy felkészült pedagógus ne tudott volna kezelni akár egy vegyes osztályban, akár egy homogén csoport esetében. Nagyon sok időt töltöttem el pl. Csapiban, ahol a pedagógusok ragyogóan tudnak kezelni mindenféle cigány gyermekek által produkált szélsőséges magatartást.

E: Ott csak cigány gyerekek vannak?

FM: Többségében, 90 valahány százalékban vannak cigány gyermekek. De ha belegondolok, több példa van arra, hogyan lehet kezelni őket. Például olyan szépen tudja táncolni a cigány táncot a cigány kislány, és nincsenek nyelvi problémák, nincsenek magatartásbeli nehézségek. Ugyanúgy tud tanulni a szőke kislány mint a fekete hajú cigány gyerek, ha kezelhető. Itt ami nagyon lényeges lenne, az a pedagógusok felkészítése, hiszen az elmúlt időszakig a főiskolán, egyetemen nem igazán találkoztak a cigány problémával a pedagógusok. Talán 2–3 évvel ezelőtt Nyíregyházán, Debrecenben voltak ilyen kezdeményezések, de ez nagyon kevés, különösen a középkorú pedagógus társadalomnál.

E: Mit gondol, mi a tipikus cigány probléma az iskolákban?

FM: Hát amit annak neveznek, amire azt mondják, hogy ez cigány probléma. Nem ismerek külön cigány problémát.

E: Például a teljesítményelmaradás nem tipikus?

FM: Mitől lenne az? Kétségtelenül sokat jelent, hogy mit hoz otthonról a gyermek, de ugyanaz vonatkozik a nem cigányokra is. Egy magyar paraszt gyermek ugyanúgy nem rendelkezik otthon könyvtárral, mint egy cigány. Az már más kérdés, hogy lényegesen többen vannak azok a cigány gyermekek, akik olyan szociális háttérből indulnak, ami a fejlődésükben problémát jelent. Nyilvánvaló, hogy az ilyen szociális körülmények között élő gyermek nem fogja tudni úgy használni, kezelni a taneszközait, szétszórtabb az iskolában stb. De ha a pedagógus odafigyel ezekre a dolgokra, akkor tud neki segíteni.

E: Mennyire szeretnek iskolába járni a cigány gyerekek és mennyire ambicionálják a tanulást?

FM: Minden cigány vagy nem cigány gyerek addig nem szeret iskolába járni, míg nem látja, hogy az milyen jó dolog. Ha a gyermek számára olyat tud nyújtani a pedagógus, amivel leköti, és nem kudarcélménnyel jár oda és nem különböztetik meg negatívan, akkor nem hiszem, hogy problémás lesz a gyerek. Attól a perctől kezdve, hogy őt atrocitás éri, akkor bizony nem fog szívesen menni. És ebben az esetben a szülő is sokkal hajlamosabb arra, hogy eltekintsen az iskolába járástól. Egy percig sem csodálkozom azon, hogy a gyerek nem szeret iskolába járni, ha azt tapasztalja, hogy őneki az az első, hogy kezdet kell mosni a lavórban, a többiek meg mehetnek be egyenesen az osztályba. Aki ezekre a dolgokra nem figyel oda, az ne csodálkozzon, ha a gyermek a legelső negatív élmény után azt mondja, hogy nem akarok iskolába járni.

E: Mi okozza a cigány gyerekek korai kimaradását?

FM: Azt hiszem, hogy a pedagógusoknak ismerni kellene a cigány kultúrát és a hagyományokat. A zárt közösségekben élő cigány családok esetében természetes, hogy a cigány lányt az első perctől fogva anyai szerepre nevelik, és ha fiú a gyermek, különösen ha a legkisebb, mindenki az ő kedvét keresi. Ha a pedagógus ezt nem tudja, nem is tudja kezelni őket. A cigány lány 13–14 éves korban kezd érni és az ő számára természetes, hogy ő alkalmi vagy

estélyi ruhában fog bemenni az iskolába, mert abban találja magát a legszebbnek, és mert örül, hogy megcsodálják. A pedagógusnak ilyenkor az a reakciója, hogy így ne gyere többet iskolába. Tehát ezt sem tudja kezelni. Miközben pl. Párizsban a '90-es évek elején voltam egy oktatási intézményben, ahol nem tudom, milyen törzsű indián gyermekek, török kisgyerekek, egy-egy muzulmán kislány, és különböző nációkból származó színes bőrű gyerekek voltak együtt. Természetes volt, hogy mindenki másképp öltözött, mert neki az volt a szép.

E: Ott is van ilyen probléma, ahova nagyjából cigány gyerekek járnak?

FM: Ott az egymással való rivalizálást kell figyelembe venni. Kialakulnak, mint minden más osztályban is, az erőviszonyok. Ha ezt nem tudja kezelni a pedagógus, akkor megint baj van. Tudni kell azt, hogy ha egy oláh cigány meg egy rumungró gyerek jár együtt, ezek automatikusan rivalizálnak. Külön csoportok alakulnak: én ismerem a nyelvet, cigányul beszélünk, de te nem érted, persze, mert te ugyanolyan gádzsó vagy mint emezek. Nyilván ezt is kezelni kell, mert ebből azonnal kialakulnak a feszültségek.

E: Mennyire vannak a pedagógusok ezekre a problémákra felkészülve?

FM: Nagyon kevésé, és fogalmam nincs róla, hogy mit lehetne ezen a téren csinálni, pedig kellene, mert ezt mutatják a tanulmányi eredmények. Budapest III. kerületében pl. 3 évvel ezelőtt 2,0 volt a cigány gyerekek tanulmányi eredménye az általános iskolákban. Ezt egy konkrét felmérés alapján tudom. Itt az ok elsősorban a szociális hátrány volt, illetve azok a negatív viszonyulások a pedagógusok részéről a cigány gyerekek irányába, ami miatt rengeteg hiányoznak az iskolából, amiből automatikusan következik a lemaradásuk. Kezdeményeztük az ügyosztálynál és az iskolaigazgatónál, hogy segítsenek abban, hogy itt előremozdulás történjen, próbáljunk meg együtt dolgozni. Ennek ellenére a mai napig semmi nem történt.

E: Hogy viszonyulnak a cigány szülők az oktatáshoz?

FM: A rendszerváltás óta egyre több szülő érti meg, hogy a gyermeknek a jövője érdekében tanulnia kell, iskolába kell járattatni. Akkor szokott megállni ez az ösztönzés, amikor rádöbben a szülő, hogy ők bizony lényegesen alacsonyabb képzettségűek, alacsonyabb a tudásuk mint a gyermeküké, és ebből családi feszültség alakul ki. De azért már egyre több az olyan szülő, aki nem elégszik meg azzal, hogy a gyereke a 8 általánost befejezze. Egyre többen látják, hogy ennél többre van szükség. De ha a gyermek tehetséges, akkor is hajlamosak arra, hogy a középfokú végzettséggel megelégedjenek, és lehetőleg olyan szakmára taníttassák, ami jó megélhetést biztosít. Elsősorban a szolgáltató-ipar felé orientálódnak.

E: Van különbség ebben a szegény és a jómódú cigányok között?

FM: A pénz. De a jobb módú családoknak ugyanúgy elég a középfokú iskola. A középszintig mindenképpen elmennek, mert akkor látják biztosítottnak, hogy a gyerek a család vagyonát tovább tudja vinni.

E: Mit lát megfelelőbb eljárásnak, ha külön vagy ha másokkal együtt oktatják a cigány gyerekeket?

FM: Az intézményvezetőknél, pedagógusokon múlik, hogy mennyire, milyen céllal és milyen szakmai irányultsággal különítik el őket. Mert egy felzárkóztató program esetében nem mindegy, hogy úgy áll hozzájuk a pedagógus, hogy azért kerültek ebbe a csoportba, mert cigányok vagytok, vagy azért, mert segíteni akarunk rajtatok, mert ti ilyen és ilyen körülmények között éltek. A gyermekkel ezt úgy kell megértetni, hogy ne azt érezze, hogy azért különítik el, mert ő cigány. Már az iskolaérettségi vizsgálatoknál kiderül, hogy nem minden esetben indokolt a cigány gyermekek kisegítő iskolába küldése.

Én azt mondom, hogy az a legfontosabb, hogy választási lehetősége legyen a szülőnek és a gyermeknek, ne legyen kényszerhelyzetben. Mint ahogy van szerb gimnázium, és a szülő

eldöntheti, hogy melyik jobb, szerb gimnáziumba járni vagy vegyesbe. De addig, amíg nincs választási lehetőség, addig ez a kérdés nem tehető fel. Márpedig jelenleg a települések többségében nincs mód arra, hogy választási lehetőséget biztosítsanak. Elvileg szabad iskolaválasztás van, de ez gyakorlatilag nem működik. Azon a kistélepülésen, ahol egy oktatási intézmény van, hiába van szabad iskolaválasztás, mert mit választhatok az egyetlen általános iskolán kívül. Ott a magyaroknak sincs választási lehetőségük. Ugyanakkor érdekes, hogy pl. a zenész gyerekek pontosan tudják, hogy egyetlen intézmény van, a Rajkó, ott tanulhatnak meg hegedülni. Nekik sincs más választási lehetőségük. Onnan aztán ha megfelelően felkészült és úgy gondolja, elmehet a Zeneakadémiára, és akkor az sem gond. Pedig az már nem cigány Zeneakadémia, hanem csak Zeneakadémia.

E: Mi a véleménye a jelenlegi oktatási támogatásokról, pl. a cigány gyerekeknek járó etnikai kvótáról?

FM: Jó lenne, ha arra fordítanak, amire a törvény biztosítja, de ezt nem tudjuk ellenőrizni. A pénz felhasználásának az ellenőrzését ki kellene alakítani, mert csak így lehetne elérni, hogy a pénzfelhasználók belássák azt, hogy ez nem akármire szánt pénz, hanem csak az adott célra. Most készült egy vizsgálat, ami egyértelműen rávilágít arra, hogy ez a pénz nem jelenik meg az adott intézményekben a cigány csoportok finanszírozásánál. Elvileg ez tartalmazna pedagógusbért, új tárgyi eszközök beszerzését, más kiegészítő személyzet alkalmazását, de ezekben sem jelenik meg.

E: Milyen szociális juttatásokat kapnak a cigány gyerekek az iskolában?

FM: Semmivel sem többet, mint más rászorulóknak, beiskolázási segélyt, tankönyv-, és étkeztetési támogatást. Igaz, hogy ők mindezt lényegesen nagyobb számban kapják.

E: Hogyan lehetne javítani a cigány gyerekek iskoláztatási esélyeit?

FM: Az óvodai neveléssel kellene kezdeni, mert ezáltal a gyermek megszokná a közösséget, a szülő megszokná a kötelezettséget, a rendszeres óvodába járás után talán már kevesebb lenne a hiányzás az iskolában. A nyelvi hiányosságok kiküszöbölhetőek lennének, illetve csökkennének a nyelvi problémák. Ennek nagyon sok pozitívuma lehetne. Aztán nagyon lényeges lenne a pedagógusképzés is.

E: Milyen követelményeket kellene alkalmazni a cigány gyerekek oktatásánál?

FM: Ugyanazt, mint a többiekénél. Ebben nem kellene megkülönböztetést tenni. Igaz, hogy a mai értékelési rendszer úgy rossz, ahogy van.

E: Milyen eszközökkel avatkozhat be az Országos Cigány Önkormányzat a cigány gyerekek oktatásába?

FM: Semmilyen eszköz nincs a kezünkben. Egy dolgot tudunk tenni, hogy figyeljük a kisebbségi jogok érvényesülését, és felhívjuk a helyi cigány önkormányzatok figyelmét arra, hogy milyen jogosítványaik vannak, hiszen sok esetben nem ismerik a saját jogaikat sem. Ezzel párhuzamosan kezdeményezzük, hogy ne csak a kisebbségi önkormányzat képviselői ismerjék a jogaikat, hanem a települések jegyzői is ismerjék a kötelezettségüket. A mi feladatunk az is, hogy kezdeményezzük és javaslatot tegyünk arra, hogy milyen szakmai képzések legyenek. A helyi cigány önkormányzatok feladata, hogy egy-egy ilyen képzésre kérjék fel a pedagógusokat.

E: Ön milyen iskolába járt, ill. milyen emlékeket őriz az iskoláról?

FM: Én Makón jártam általános iskolába. Közepesenél valamivel jobb tanuló voltam, az a típus voltam, aki vagy 1-est vagy 5-öst vitt haza. Hódmezővásárhelyen jártam középiskolába. Mint cigánynak, egyetlen negatív élményem volt, amikor az osztályfőnököm lányával

sikerült összeszűrni a levét. Akkor ez a pedagógus az osztály előtt elmondott mindenféle csavargó cigánynak, amire az volt a válaszom, hogy az ő lánya pedig egy kurva. Ennek az lett az eredménye, hogy az igazgató megkért, hogy hagyjam el az oktatási intézményt. Ez volt az első eset életemben, amikor a származásom miatt negatív hatás ért.

E: Általános iskolában nem volt ilyen élménye?

F M: Soha, semmi nem volt. Hozzáteszem, hogy az akkori kornak megfelelően – ez elég régen volt, még az '50-es években – Makó egy kis mezőgazdasági város lévén, az ott élő cigányokkal rendkívüli módon liberális volt. Az ott élő cigányok többsége a szórakoztatóiparban dolgozott, meg a konzervgyárban, ill. a hagymásoknál. Ebből következett, hogy nem voltak súlyos szociális problémák, bérből, fizetésből élt mindenki, nem volt munkanélküliség abban az időben. A középiskola után a vendéglátóiparban dolgoztam és marxista egyetemet végeztem. A rendszerváltás óta aztán a marxista egyetemi diploma már nem számít felsőfokú végzettségnek. Engem annak idején azért vettek fel a marxista egyetemre, mert cigány voltam és kellett oda egy cigány ember is, hogy bizonyítsák, lám-lám egy cigány is elvégezte ezt az iskolát, de végül is ennek köszönhetem, hogy később elkezdtem kisebbségi politikával foglalkozni.

E: A tanulásához a család milyen segítséget tudott nyújtani?

F M: Abban a szerencsés helyzetben voltam, hogy édesanyám Komáromból származott, ahol akkor követelmény volt a hat elemi és utána a négy polgári elvégzése. Az én édesanyám 6 elemi és 4 polgárit végzett, édesapám pedig zenész volt. A családnak minden tagja elég tisztességesen tanult, hárman voltunk testvérek.

E: A tanáira hogy emlékszik vissza, az ő részükről érzett valamilyen megkülönböztetést?

F M: Nem, egyetlen egy ember volt csak, akinek nem voltam szimpatikus, ez a történelem tanárom volt, egy alkoholista ember.

E: Ha még egyszer kezdhethné az iskoláit, mit csinálna másképp?

F M: Nem hiszem, hogy más pályát választanék, mert meg vagyok elégedve, különösen most, amikor – ha nagyon kicsit is de – látok eredményt a munkámban. Amit most csinálók, azt nagyon szépnek találom. Úgy érzem, hogy ha lefrok vagy elmondok valamit, akkor annak hatása van. Ráadásul annak is örülök, hogy 3 gyermekem van.

E: Ők milyen iskolába járnak?

F M: Az első házasságomból van egy lányom, ő közgazdász, én inspiráltam. A másodikból két fiúgyermekem van, akik a Veres Péter gimnáziumba járnak, az egyik VI.-os, a másik VII.-es, a nagyobbik jogász akar lenni, a kisebbik régész.

E: Miben tud segíteni nekik?

F M: A gyerekeknek mindenképpen szükségük van plusz pedagógusra, magánórákra, mert a matematika nagyon kemény. Én már nem tudok segíteni nekik, már annyira öreg vagyok, hogy nem igazán értem a matematikát. A kicsinek meg a nyelvtan nem megy, ahhoz van szüksége segítségre. Ezzel szemben az irodalom rendkívül jól megy neki.

E: Volt nekik valamilyen rossz élményük az iskolában a származásuk miatt?

F M: A származásuk miatt nem. Legfeljebb a német tanárnál jelentkezett ez a probléma, de a magyar tanár pl. nagyon szereti a gyerekeket.

(Az interjút Gyorgyevics Zsuzsa készítette)

Horváth Aladár, a Roma Polgárjogi Alapítvány kuratóriumának elnöke

„Az elkülönített iskolákból nem vezet út a középosztályba”

E: Kérem, mutatkozzon be.

Horváth Aladár: Végzettségem szerint általános iskolai tanító vagyok. A tanítóságból kerültem a politikába 1988 végén, amikor elkértem a miskolci tanácstól azokat a terveket, amelyek a roma családok számára a Sajó parton építendő alacsony komfortfokozatú lakásokra vonatkoztak. Úgy gondoltam, hogy egy fiatal cigány értelmiségi nem engedheti meg, hogy tanítványait és roma társait gettóba különítsék el. Észre se vettük, és néhányan elindítottunk Miskolcon egy polgárjogi mozgalmat, mint kiderült, az elsőt Európában. A gettóellenes bizottság éppen ebben a hónapban tíz éves. A helyiek, néhány budapesti értelmiségi, és a szabaddá váló sajtó segítségével egy hónap alatt sikerült visszavonatni a tanácsal a miskolci cigány gettó felépítésére vonatkozó döntést. Utána egyik napról a másikra a politika centrumában találtam magam.

E: Hány évig tanított előtte?

HA: Három évig Miskolcon, és egy évig Körömben. A tanítóképző első éve után levelezőn folytattam a tanulmányaimat, mert összeütközésbe kerültem a főiskola hatalmasságaival. KISZ- meg pártcsinovnyikok följelentettek a rendőrségen, hogy nacionalista vagyok. Pedig csak egy cigány klubot akartam csinálni. A városi cigány gyerekeknek szerveztem egy gyereklklubot, ahová vasárnaponként a felnőttek is eljártak. Mindennel foglalkoztunk, elsősorban kultúrával: zenével, irodalommal, újságcikkek elemzésével. Aztán az egyik népművelő ismerősöm, aki segített abban, hogy helyet kapjunk a művelődési házban, rendőrtiszt lett. Szólt, hogy őt bízták meg a figyelemmel, és arra kért, hogy ne politizáljak.

E: Hogy került Sárospatakra?

HA: Azért mentem arra a főiskolára, mert Patak az én szememben szellemi centrumnak, a tudás fellegvárának számított. Mindjárt az első évben néprajzi önképzőkört szerettem volna csinálni, óriási hatással volt rám Erdély, ahová cigány és magyar népdalokat jártam gyűjteni. Osztályom bemutatkozó estjén középkori vásári komédiát rendeztem, amelyben minden náció megjelent, én pl. lókupec voltam. Nagyon sikeres volt. Azután tartottam egy estet, ahol cigány és magyar népdalokat énekeltem, felváltva. De hamarosan megkerestek a KISZ-esek, és azt mondták, hogy „felejsd el, hogy cigány vagy, és te leszel az iskola kultúrosa”. Elég határozottan utasítottam vissza az ajánlatot. Ezután kezdődtek a provokációk és a sértegetések.

E: Hogyan került egyáltalán a főiskolára?

HA: Miskolcon érettségiztem. Nagyon jó általános iskolába jártam. Munkás gyerekek jártak oda, és én is munkás gyerek voltam. Nagyon jó tanulóknak számítottam az iskolában. Hatan voltunk testvérek, én voltam a legidősebb, és apámék nagyon ambicionálták a tanulásomat. A szüleim minden erejüket arra fordították, hogy tanuljak. De anyám korán megbetegedett, tüdő- és szívasztmája lett, 28 évesen, apám pedig, aki falusi zenészcsalád árva gyerekeiből lett miskolci munkás, elég sűrűn ivott. Amikor már sokan voltunk testvérek, kifáradtak a szüleim. A húgomnak pl. már ki kellett maradnia a középiskola első osztályából, hogy vigyázzon a kicsikre.

Az általános iskolában nagyon jó tanárim voltak, kiváló felkészültségű pedagógusok, akik soha nem éreztették velem, hogy „más” lennék, mint a többiek. VIII.-ban aztán elküldött

az osztályfőnököm, akit nagyon szerettem, az orvosi igazolásomért, és amikor jöttem vissza, megnéztem a saját jellemzésemet. És akkor azt olvastam csupa szép jelző után, hogy cigány. Nagyon fel voltam háborodva, hogy jön ez ide.

E: Korábban nem tapasztalt a tanárok részéről előítéletet?

H A: Nem, soha. Nagyon egyenlőség-elvű volt az iskola. Volt még néhány cigány gyerek az osztályban, de sem velük sem velem nem éreztek semmi ilyesmit. Azokat a cigány gyerekeket is szerették, akik nem voltak jó tanulók. Rám talán egy picit büszkébbek voltak. Ha jött valami fő akárki, akkor megmutattak neki.

E: A gyerekek részéről sem tapasztalt előítéletet?

H A: Nagyon ritkán. Csak, ha összeverekedtünk, akkor „cigányoztak”. Nagyon jó barátaim voltak, együtt nőttünk fel, apáink vasmunkások voltak. Apámnak nem volt szakmája, de mindenféle tanfolyamot elvégzett, ugyanúgy, mint a többiek. Kiváló szellemű ember volt, újításai voltak, megbecsülték őt a munkahelyén.

E: Jól kerestek?

H A: Nem kerestek jól. Jobb módú szegények voltunk, tehát olyanok, akiknek majdnem kitelte a hónap végéig a fizetés. Nem éhezünk, de nagyon szerény életmódra rendezkedtünk be. Öröm volt, ha kaptunk egy üveg kólát, vagy egy tábla csokoládét, s megehettük hatan. Nem volt nyaralás, ám nyaranta elmehettem a vidéki rokonokhoz bojtárkodni. Ez az élmény meghatározta a pályafutásomat.

E: A gimnázium milyen volt?

H A: A Kossuth-ba kerültem, ami akkor egy közepesen jó gimnáziumnak számított. Én voltam az egyetlen cigány az osztályban. Már elsőtől kezdve csináltam egy pol-beat együttest. A tanulásban nem voltam kudarcos, mert nagyon kevés erőfeszítéssel 3-as, 4-es tanuló voltam. De a világról rendkívül dekadens, pesszimista kép alakult ki bennem, mert úgy érzem, semmire nincs esély.

E: Itt sem tapasztalt előítéletet?

H A: Az első ilyen élményem az volt, amikor lett egy szőke barátnőm az osztályból és az osztályfőnököm behívatta a szüleit, és azt mondta nekik, hogy vigyázzanak a lányukra, mert én egy olyan népségből származom, amelyik forró vérű. Ezt az az osztályfőnököm mondta, aki egyébként egy nagyon rendes ember, egy nagyon jól felkészült, szóval egy fantasztikus tanárnő volt. De az előítéletek benne is megvoltak a cigányokkal szemben. Akkor én teljesen megdöbbsentem. Mint ahogy attól is, hogy az osztálytitkár is közölte barátnőmmel, hogy nem hozhat szégyent a magyarokra egy cigány fiúval.

E: Öltözködésben és fogyasztásban nem volt lemaradva a többiektől?

H A: Ez egy nagyon érdekes időszak volt. Akkor volt divat a csöves-kultúra. A városban a magyarok voltak a csövesek és a cigányok voltak a digók, akik diszkóztak, vagányok voltak és nagyon szépek. Ez a két társaság annyira elkülönült, hogy a város főutcájának az egyik oldalán volt a digók, a másikon a csövesek törzshelye. Én meg intellektuálisan csöves voltam, mert azok voltak a gádzsó barátaim, de érzelmeimben digó, és eljártam a digó közösségekbe is, mert szerettem őket. A digó akkor egy etnikai kategória is volt, és a cigány barátaim oda tartoztak. De amikor eljött a 17. születésnapom, akkor elbúcsúztam tőlük. Már előtte is az volt, hogy ha a diszkóban kitért a verekedés, engem hazavittek, átadtak apámnak, és ők mentek vissza és kiverték a diszkót. A 17. születésnapomon aztán végleg azt mondtam, hogy fiúk, nekem tanulnom kell. Sírtunk egy nagyot, és elbúcsúztunk.

Apám munkahelyén kötöttek velem egy ösztöndíj-szerződést, ami arról szólt, hogy kapok havi 500 Ft ösztöndíjat, ha továbbtanulok. Azt várták el tőlem, hogy közgazdász vagy jogász legyek, és ha elvégzem az egyetemet, akkor visszamenjek dolgozni a kohászatba. Ezt két évig fizették. Érettségi után felvételiztem a miskolci jogi fakultásra, de a lexikális tudásom kevésnek bizonyult. A szóbelim ötös lett, de az írásbelim csak kettes. Nem vettek fel. Akkor elmentem dolgozni apám mellé a kohászatba két évre. Nagyon tanulságos időszak volt ez számomra, sok cigány dolgozott akkor a kohászatban, különösen azokon a nehéz munkahelyeken, ahol én is megfordultam. Egy év munka után újra jelentkeztem a jogi egyetemre, de akkor sem vettek fel. Ezután Balogh Artilla költő barátom azt tanácsolta nekem, hogy hagyjam a jogot, mert az nekem túl száraz tudomány. Ebben az időben már gyűjtöttem a cigány népdalokat, feldolgoztam őket, és nagyon érdekelt a cigány kultúra. A következő évben már a sárospataki tanítóképzőbe felvételiztem, ahova majdnem maximális pontszámmal vettek fel. Kapcsolatba kerültem Daróczy Ágival és Zsigó Jenővel, akik óriási hatással voltak rám. Bekapcsolódtam a gyerek-táboroztatásba és a folklórmozgalomba, és azon gondolkodtam, hogy mit is lehetne az általános iskolában kezdeni a cigány gyerekekkel.

E: Hogy került a tanítóképzőből Körömbé?

HA: Ott kaptam állást a kisegítő iskolában. Ez Miskolctól olyan 20 kilométerre van a Sajó partján. Vittem magammal Patakról egy asszonyt is, a feleségemet, aki a sok konfliktusos helyzetemben végig mellettem maradt. Beköltöztünk egy albérletbe, aztán egy másikba, és végül a cigánytelepen találtuk magunkat egy öreg házaspár tisztaszobájában. Abban az iskolában majdnem minden gyerek cigány volt. A körzetesítéssel bevitték a normál iskolát a szomszéd faluba, amit fölfeljesztettek és az elsorvasztott Körömben maradt a kisegítő iskola. A normál iskolában csak mutatóban voltak cigányok, a kisegítőben pedig két vagy három szegény parasztyereken kívül mindenki az volt. Drámai volt a helyzet. Az iskola minőségét és ellátottságát tekintve kb. 20 évvel volt elmaradva a központi iskolától. A tanárok többsége kényszerűségből került oda, mert máshol nem kapott helyet. Általában fiatalok voltak, akik ezt a munkahelyet átmenetinek tekintették. Szabályos feudális viszonyok uralkodtak a cigány szülők és a pedagógusok között. A tanárok pl. egyoldalúan tegezték a cigány szülőket.

E: Hogy került el onnan?

HA: Körömben nem biztosítottak szolgálati lakást, és 1986 tavaszán már vártuk első gyermekünket. A volt miskolci iskolám igazgatója szólt nekem, hogy szervezett az egyik miskolci szegénytelepen, a Béke szállón egy osztályt a túlkoros cigány gyerekeknek. A Béke szálló onnan kapta a nevét, hogy eredetileg szociális lakások épültek ott a gyári munkásoknak. Most fele-fele arányban laknak ott a cigányok és a magyarok. Szóval ez az igazgató szólt nekem, hogy ha odamennék dolgozni, tudna szerezni nekünk egy szolgálati lakást is. Elfogadtam az ajánlatot és beköltöztünk Miskolcra. Megkaptam azt az első osztályt, ahova csupa olyan túlkoros cigány gyerek járt, aki máshol „selejtessenek” bizonyult. Utolsó éves voltam a főiskolán, egy évet még képesítés nélkül tanítottam. Nagyon örültem ennek a lehetőségnek. Azt gondoltam, hogy egy ilyen homogén cigány osztályban sikereket lehet elérni, mert a gyerekek egy helyről jönnek, mert közös a kultúrájuk, mert nincs cigányellenesség, mert közel azonos mértékű a lemaradásuk. Azonban hamarosan rá kellett jönnöm, hogy ez zsákutca. Hiába voltunk meg nagyon jól egymás között, csakhamar kiderült, hogy a gyerekek az iskolán belül teljesen elszigetelődnek a többiektől, nemcsak hogy más osztályban tanulnak, hanem máshol is játszanak, máshol is esznek és az egész életük elkülönülten zajlik. Akkor döböntem erre rá, amikor az egyik kislány megkérdezte tőlem, hogy tanár bácsi, nekem

miért nincs magyar barátom. Akkor jöttem rá, hogy egy elszeparált kis közösség a miénk, és hogy ez így nincsen jól. De közben behívtak egy évre katonának. Amikor harmadikban visszavettem az osztályt, a gyerekek nagyon rossz állapotban voltak. Egy alkoholista tanárnőt kaptak helyettem, aki egyáltalán nem törődött velük. Még egy évig tanítottam, de aztán közbeszólt a politika. Megszerveztük a miskolci gettóellenes bizottságot, és ebből egy országos hírű polgárjogi tiltakozás bontakozott ki. Kiderült, hogy a miskolci cigány-gettó terve egy nagyszabású csereháti rendezési tervbe illeszkedett, vagyis az elvtársak akkor úgy vélték megoldani a cigány-problémát, hogy nem egyszerűen egy cigány-városrészt, hanem egy egész cigány-régiót hoznak létre. De 1989-ben ezt szerencsére már nem lehetett megcsinálni.

E: Hogyan alakult ezután a politikai pályafutása?

HA: 1989 tavaszán megalakult a Phralipe nevű polgárjogi egyesület, amelynek én ügyvivője, ill. a miskolci szervezet elnöke lettem. A Phralipét hét roma értelmiségi szervezte meg. Ebben az időszakban a roma értelmiségiek nagyon intenzíven együttműködtek a demokratikus ellenzék szociálisan érzékeny tagjaival, akik kifejezetten segítettek az emberi jogok és a kisebbségi jogok védelmére szervezett Phralipét. Megfogalmaztuk az alapelveket, hamarosan kezdtek létrejönni a helyi csoportjaink elsősorban Borsod megyében. Lényegében ez volt az első, az állampárti cigány szervezetektől is független szervezet, amely világosan és egyértelműen megfogalmazta a rendszerváltozás roma szempontjait és érdekeit. Az egy érdek időszak volt, nagy volt a szabadság, pezsgett a közélet, minden nap történt valami. Hittünk abban, hogy cigánypolitikában is lebonthatók az állampárti struktúrák. Idealisták voltunk. Téziseinket elküldtük az akkor szerveződő új politikai pártoknak, és kértük, hogy a romák problémáit is jelenítsék meg a programjaikban. Egyedül az SZDSZ válaszolt. Leültünk tárgyalni és felajánlották, hogy a Phralipe delegáltjait felveszik a párt választási listájára. A Phralipe négy képviselőt ajánlott, köztük engem. Végül is az 1990-es választások során ketten kerülünk be a Parlamentbe az SZDSZ listáján, Hága Antónia és én. Így lettem parlamenti képviselő. Otthagytam Miskolcot, felköltöztünk a családommal együtt Pestre.

E: Hogy érezte magát friss képviselőként?

HA: Enyhén szólva szorongtam a rám nehezedő felelősségtől. Az emberjogi bizottságban kezdem el dolgozni, az Alkotmány módosításával a romák, mint etnikai kisebbség alkotmányos elismertséget nyertek. Mi értük el, hogy az alaptörvénybe bekerült a helyi és országos önkormányzat felállításához való jogosultság is. De sajnos pillanatok alatt elkezdődtek az atrocitások a cigányok ellen. Jött az egri pogrom, a csebokszári lakótelep elleni támadás, majd a miskolci bőrfejúk és Putnokon a rendőrök brutalitása. Ahogy a konzervatív nemzeti kormány elkezdte működését, és ahogy a roma önszerveződés is elindult, felerősödtek a nyíltan rasszista megnyilvánulások. A régi állampárti rendszer mindent lefojtott, most viszont minden indulat szabad utat kapott. Többek között megjelentek a bőrfejúk a fasiszta ideológiákkal. Az akkori kormány ill. az igazságszolgáltatás szervei nem léptek fel velük szemben, és ez bátorítást adott nekik. Fontos volt, hogy a Parlamentben fölállhattam és tiltakozhattam ezek ellen, vagy hogy kivihettem az utcára az embereket tiltakozásul a rasszista erőszak ellen. Pl. 1993. július 11-én Egerben háromezren vonultunk végig a városon méltóságteljesen. Számomra ez volt a cigánypolitika történetének mindmáig legszebb napja.

Ez nagyon nehéz, de fontos időszak volt. Létrehoztuk a Roma Parlamentet, amelybe minden fontos cigány szervezet belépett, lelkesek voltunk, és éreztük, hogy valami történik. Módosítási indítványom nyomán több pénzt kaptak a nemzetiségi szervezetek és intenzíven beindult az önszerveződés. Közben az állami kisebbségi hivatal vezetői megijedtek a cigány szervezetek aktivitásától. Korábban ahhoz szoktak hozzá, hogy az általuk kiválasz-

tott, és alkalmasnak tartott, hajlékony, jól kezelhető emberek válnak roma vezetőkké, és nem tetszett nekik, hogy olyan szervezetek jönnek létre, amelyeket felülről már nem tudnak irányítani, akik saját programmal és jövőképpel rendelkeznek. Mindent megtettek azért, hogy megosszák a cigány szervezetek vezetőit, hogy ellentétet szítsanak közöttük. Ez sikerült is. 1993-ban a régi népfrontos cigány szervezetek után a Phralipe is kivált a Roma Parlamentből. 1994-ben a Roma Parlamentnek nem sikerült megegyeznie az SZDSZ-szel, és döntenem kellett, hogy párt képviselő leszek, vagy független roma politikus. Az utóbbit választottam, és így már nem jutottam be a Parlamentbe.

E: Közben létrejöttek a cigány önkormányzatok.

HA: Igen, 1994-ben megválasztották a kisebbségi önkormányzatokat, ahol mi elég sikertelenül szerepeltünk. Ez részben meglepő, részben szükségszerű. A mindenkori kormányoknak a cigány önkormányzatok élén olyan emberekre volt szükségük, akik befolyásolhatók, hajlíthatók és kompromisszum-készek. Én soha nem voltam ilyen. 1995-ben barátaimmal létrehoztuk a Roma Polgárjogi Alapítványt, ami pártoktól és kormányoktól teljesen független szervezet. Jogvédő és válságkezelő munkánk abból indul ki, hogy a megkülönböztetést és a kirekesztést tartjuk a legfőbb ellenségünknek. Helyi szinten együttműködünk a cigány kisebbségi önkormányzatokkal is. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ha valaki megkeres bennünket valamilyen problémával, annak segítünk. Az elmúlt három évben Miskolcon, Pécsen és Debrecenben sikerült egy-egy térségi irodát létrehozni, ahol jogászok, szociális munkások és roma polgárjogi aktivisták dolgoznak. Az alapítványnál és a jogvédő irodánál összesen 12 fő dolgozik. Az alapítvány szolgáltatásai ingyenesek.

E: Honnan van a pénz?

HA: Pályázati úton megszerzett pénzekről van szó, elsősorban a Soros Alapítványtól kapunk támogatást, egy-egy projektre a fővárostól és a szociális minisztériumtól is. A teljes évi költségvetésnek kb. 10%-át teszi ki az az összeg, amit állami szervektől kapunk. Nagy munkát jelent összeszedni a pénzt, annak ellenére, hogy nagyon keményen és nyugodtan mondhatom, hogy sikeresen dolgozunk. Hosszú évek erőfeszítése kell ahhoz, hogy elfogadtassuk az emberekkel és az intézményekkel a polgári jogok elismerését és a polgári értékek tiszteletben tartását, különösen, ha cigány polgárokról és az ő jogaikról van szó. Igen mélyen gyökerezik a magyar kultúrában az előítéletes gondolkodás, a mindennapos rasszista megkülönböztetés a gyűlölködés. És ez a szerencsétlen sorsú nép, a cigány, ezt eltűri, mert ehhez szoktatták. Ezért ilyen nehéz a munkánk és ezért olyan sok a kudarcunk. De néha sikerül nagyon jó és nagyon fontos dolgokat produkálnunk. Sokan fordulnak hozzánk ügyes-bajos dolgaikkal, és mindenkinek ügye szűnik meg.

E: Valami ilyesmit csinál a kisebbségi ombudsman is.

HA: Igen, de mégsem. A kisebbségi ombudsman betekinhet a legtöbb aktába, minden intézmény köteles őt tájékoztatni, bár adódnak viták az ügyszéssel és a bíróságokkal. Perben azonban nem képviselhet senkit, neki csak a nyilvánosság az eszköze. Minket viszont nem kötelesek a hivatalok tájékoztatni, de ügyvédek segítségével elláthatjuk ügyfeleink képviselőt, ha igazságtalanságot tapasztalunk. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy kiegészítjük egymást. Előfordul, hogy ha valamilyen diszkriminációt vagy jogsértést tapasztalunk, kezdeményezzük az ombudsmani vizsgálatot, mint pl. Székesfehérváron, ahol a romákat a belvárosból városszéli bádogg-konténerekbe akarták telepíteni.

E: Volt-e a közelmúltban valamilyen oktatási ügye az alapítványnak?

HA: A tiszavasvári ügy volt ilyen. A *Magyar Narancs* cikke alapján szereztünk róla tudomást, ahonnan kiderült, hogy a tiszavasvári általános iskolában 1997 tavaszán külön ballagást

rendeztek a cigány gyerekeknek. Ahogy máskor is lenni szokott, egy szakemberekből álló tényfeltáró csoport elutazott Tiszavasváriba és megvizsgálta közelebbről a helyzetet. Interjút készítettünk a gyerekekkel, a szülőkkel és a tanárokkal. Kiderült, hogy a külön ballagás csak a jéghegy csúcsa, mert Tiszavasváriban a társadalmi szegregációnak szinte minden formája jelen van. Külön településrészen laknak a magyar cigányok és az oláh cigányok, a cigány gyerekek külön iskolaépületbe járnak, nem használhatják a tornatermet és a büfét sem. Amikor rákérdeztünk az önkormányzatnál a szegregáció okára, akkor egyrészt azt mondták, hogy ez hagyományosan alakult így, másrészt, hogy 1995 óta nagyon sikeres felzárkóztató programot csinálnak, amihez természetesen meg is kapják az állami támogatást. Egyébként is úgy gondolják, hogy ha a cigányság önálló nemzetiség, akkor megilleti, hogy külön iskolát hozzanak létre számára, és hagyományteremtő szándékkal szerveztek külön ballagást a cigány gyerekeknek. Nem értették, hogy a cigány gyerekek miért nem akarják a cigány Himnuszt, miért akarják a magyar Himnuszt hallani és miért akarnak a magyar gyerekekkel együtt ballagni, holott ők cigányok.

Megpróbáltam elmagyarázni nekik, hogy hány törvényt sértettek meg. Hogy először meg kellett volna kérdezni a szülőket, hogy romának tartják-e magukat és akarnak-e egyáltalán élni a kisebbségi jogaikkal, hogy igénylik-e a gyerekeik számára a felzárkóztatást, részt kívánnak-e venni ebben az oktatási programban, és hogy hozzájárulnak-e egyáltalán ahhoz, hogy őket cigányként regisztrálják. Megpróbáltam elmagyarázni, hogy az Alkotmány, az adatvédelmi törvény és a kisebbségi törvény megfogalmazza a szabad identitás-választás jogát, tehát azt a liberális elvet követi, hogy az a cigány, aki magát annak tartja, és hogy az adatvédelmi törvény a kisebbségi hovatartozásra vonatkozóan nagyon szigorú adatkezelési szabályt ír elő. Tehát az etnikai hovatartozást csak akkor lehet megjelölni, ha az érintett ehhez írásos hozzájárulását adja.

E: Milyen szempontok alapján kerültek be a gyerekek a cigány iskolába?

HA: Az volt a szempont, hogy ők cigányok, és ez az iskola van közel a cigány telephez, tehát körzetileg is oda tartoznak.

E: Volt különbség a cigány és a magyar iskola között?

HA: A magyar iskola viszonylag jól felszerelt volt, a cigányok részére kialakított iskola pedig a 60-as évek színvonalán állt. Amikor ott jártunk, az osztályban a táblán kívül volt egy szekrény, amiben a gyerekek iskolai felszerelését tartották, a falon pedig egy orosz festmény lógott, ami az Auróra cirkálót vagy valami ehhez hasonló ábrázolt. Kb. ennyi volt az iskola felszereltsége.

Mi ezt a problémát először úgy kezeltük, hogy megpróbáltuk rábeszélni őket, hogy ezt a nagyon durva szegregációt saját akaratából szüntesse meg az iskolafenntartó önkormányzat. Ők azonban ennek ellenálltak. Az egyik érv az volt, hogy a gyerekek azért kerültek ebbe az iskolába, mert nem tudtak megfelelni a másik iskola elvárásainak, a másik a tetvesség volt, vagyis az, hogy azért ballagtatták külön a gyerekeket, hogy a fertőzésveszélyt megakadályozzák, a harmadik pedig a hagyományteremtő szándék volt a cigány-ballagásra vonatkozóan. A pedagógusok sérve érezték magukat, hogy ők a cigány iskolában tanítanak és hogy ők az áldozatai ennek az egész helyzetnek. Azt mondták, hogy ők egy olyan cigányfelzárkóztató program szerint dolgoznak, amelyet a minisztérium engedélyezett és ezt nem értékeli senki.

Ezután felvilágosítottuk a gyerekeket és a szülőket arról, hogy itt nagyon súlyos törvényt sértés történt, és megkérdeztük tőlük, hogy akarják-e polgári peres úton érvényesíteni az érdekeiket. 17 gyerek, ill. szülő közül 13 vállalta a peres eljárást és mi benyújtottuk a nevük-

ben a keresetet a bírósághoz. Azt kértük a bíróságtól, hogy állapítsa meg a diszkrimináció tényét, tiltsa el az iskolát az elkülönítés gyakorlatától és a fenntartó fizessen személyenként fél-félmillió Ft kártérítést a gyerekeknek. Három tárgyalás után a nyíregyházi bíróság első fokon megállapította a megkülönböztetés tényét és személyenként 100 ezer Ft nem anyagi kártérítést állapított meg. Ezután az önkormányzat is és mi is fellebbeztünk. Az önkormányzat azért, mert nem ismeri el a diszkriminációt, mi pedig azért, mert nem értettünk egyet a bírósággal abban, hogy az elkülönítés ésszerű és arányos volt. Véleményünk szerint ugyanis csak akkor ésszerű az elkülönítés, ha önkéntes és azt a célt szolgálja, hogy az érintett gyerekek olyan plusz szolgáltatásokat kapjanak, amelyekkel a hátrányaikat sikeresen leküzdhetik, és akkor arányos, ha ez olyan időtartamban történik, hogy az iskoláztatás első évei alatt ledolgozhatók a hátrányok és a gyerekek visszavezethetők a normál közoktatási rendszerbe. A szakértők véleménye szerint maximum 3 év lehet, amikor az elkülönítés még arányosnak tekinthető. Egyébként sem tekinthető ésszerűnek a gyerekek elkülönítése a készletárgyakból és különösen tornából nem, amikor a felzárkóztatás ideje alatt a tornacsarnokot nem használhatják. Tehát ebben az esetben tökéletesen bizonyítható, hogy faji elkülönítésről van szó. A romákat nem nemzetiségként kezelik. A nemzetiség csak álca, ill. ürügy arra, hogy a szűkös forrásokkal rendelkező önkormányzat költségvetési pénzt szerezzen a cigány gyerekek után. Ráadásul kiderült, hogy a települési önkormányzat annyival csökkentette az iskola fenntartásához való hozzájárulását, amennyivel több pénzt kapott etnikai fejkvóta címén a roma gyerekek után. Ez lényegében azt jelenti, hogy a cigányok ebből a pénzből egy fillért sem kapnak, vagyis semmivel nem fordít több pénzt az önkormányzat az oktatásukra, akár jár nekik a fejkvóta akár nem. Tehát nem lesz jobb minőségű iskola, jobban fizetett tanerő és jobb szolgáltatás ettől az iskolában. Kiderült, hogy a fejlesztési célra fordított pénz egy tizede volt a cigány iskolában annak, amit a „nagy” iskolára fordítottak. Tehát a „nagy” iskola fejlesztése a cigány iskola kárára történt. Azt reméljük, hogy másodfokon ezeknek az érveknek is helyt ad a bíróság. Azért tartjuk ezt fontosnak, mert a tisztasági ügy precedensértékű. Az első fokú bíróság nem foglalkozott szakmai és oktatáspolitikai kérdésekkel. Mi ugyan kértük, hogy hallgassanak meg szakembereket, de erre nem került sor. Reméljük, hogy majd másodfokon ez is megtörténik.

E: Történt valamilyen változás az iskolában az eljárás megindulása óta?

HA: Nem. Minden ugyanúgy megy, csak még óvatosabbak lettek a pedagógusok, és 98-ban már nem volt külön ballagás. Már nem merült fel, hogy tervesek, vagy nem tervesek a gyerekek. Egyébként 97-ben sem voltak tervesek. Bemutattuk a bíróságon azt a video-kazettát, ami a ballagásról készült, a gyerekek gyönyörűek voltak, fehér ingben, tisztán, tele virágokkal.

E: Volt-e hasonló esetük más iskolákban?

HA: A hajdúhadházi eset. Ott a kérelés szintén csak a jéghegy csúcsa volt. Mert amikor megnéztük közelebbről, hogy mi van az iskolában, akkor azt mondtuk az önkormányzatnak, hogy csak abban az esetben biztatjuk arra a szülőket, hogy a kérelési eset után engedjék el újra a gyerekeiket az iskolába, ha látjuk annak az esélyét, hogy megszüntetik a szegregációt. Akkor erre ígéretet kaptunk, sőt arra is, hogy megvizsgálhatjuk a hajdúhadházi helyzetet. Arra kaptunk felhatalmazást, hogy átvilágítsuk a hajdúhadházi iskolákat, mondjuk el, hol vannak a problémák, és ha igényli az önkormányzat, tegyünk javaslatokat. A tényfeltáró csoport áttanulmányozta a pedagógiai terveket és a dokumentumokat. Arra voltunk kíváncsiak, hogy kit tekintenek az iskolák cigánynak, hogy történik a gyerekek kiválasztása a cigány iskolába, milyen minőségű és színvonalú oktatást kapnak a cigány gyerekek, és

hogy mennyire „ésszerű és arányos” az elkülönítés. Két nap után azonban leállította a munkát a polgármester arra hivatkozva, hogy neki nincs felhatalmazása arra, hogy megrendeljen egy ilyen iskolai átvilágítást.

Mi azonban a két napos munka alatt is nagyon érdekes dolgokat tapasztaltunk. Pl. azt, hogy a cigány iskolában az alsó tagozatos tanároknak kétszer olyan magas az óraszámuk, mint a nem cigány iskolában tanítóknak. A cigány gyerekeket tanító felső tagozatos tanárok pedig 4–5 féle tantárgyat tanítanak, olyanokat is, amelyekhez nincs meg a szakirányú végzettségük. Az derült ki, hogy itt egy nagyon tudatos szegregációs gyakorlatról van szó, amit a helyi politikai erők kifejezetten ambicionálnak. Több olyan esetről tudunk, hogy a szülő a központi iskolába akarta beírni a gyereket, de ott azt mondták neki, hogy az ő gyereke nem ide fog járni, hanem a cigány iskolába, anélkül, hogy ehhez a szülő beleegyezését kérték volna, vagy ezt a döntést valamivel megindokolták volna. Mi a változtatási javaslatainkat és az összes tapasztalatunkat leírtuk egy tanulmányban és abban maradtunk a polgármesterrel, hogy ha ezt elolvassák, akkor az önkormányzati testület eldönti, hogy vagy együttműködik velünk az általunk tett javaslatok megvalósításában, vagy peres útra visszük a dolgot. 156 gyerek 92 törvényes képviselőjétől kaptunk felhatalmazást arra, hogy érdekeiket jogi úton képviselhesük.

E: Tudomásukra jutott-e több ilyen eset is?

H A: Igen, több is, de egyelőre ezt a két esetet tekintjük „iskolapéldának”, ezeket akarjuk nyilvánosságra hozni, és felhívni a kormány figyelmét arra, hogy tegyen lépéseket a törvények és a jogállami normák betartására, a helyi cigány önkormányzatok, a szülők, és a jogvédő szervezetek figyelmét pedig arra, hogy vegyenek igénybe polgárjogi eszközöket az iskolai elkülönítés megszüntetése érdekében.

E: Mennyire lehet gyakori az elkülönítés?

H A: Radó Péter közöl egyik tanulmányában adatokat a cigány iskolákról egy 1995-ös nem teljes körű felmérés alapján. Azt írja, hogy 132 településen működtetnek elkülönített cigány iskolákat vagy cigány osztályokat. Valószínűleg lényegesen magasabb ez a szám, mert alig van Magyarországon olyan település, ahol az iskolában ne különítenék el a roma gyerekeket. Alapvetően az motiválja az iskolákat, hogy ez plusz pénzt jelent, másrészt nagyon erős a társadalmi nyomás az iskolákra annak érdekében, hogy válasszák külön a rossz helyzetű cigány gyerekeket a magyar gyerekektől, és ennek az iskola eleget tesz. Erősíti ezt a folyamatot a városokban és falvakban is megfigyelhető társadalmi kettészakadás, a földrajzi elkülönülés, a gettósodás is.

E: Lehet, hogy az iskolai elkülönülés sok esetben csak ezt követi.

H A: Vannak olyan települések, pl. az elcigányosodó kis falvak, ahol egy korábbi hibás településpolitika miatt következett be a lakóhelyi elkülönülés, és ezért kerülnek most külön iskolába a cigány gyerekek. Itt nyilván nem lehet iskolai szegregációról beszélni. De vannak olyan városok és falvak, ahol a földrajzi elkülönültség nem indokolja az iskolai szegregációt, és ott is elkülönítik őket az iskolákban.

E: Mi a véleménye a cigányoknak járó etnikai és felzárkóztató kvótákról?

H A: Ezekkel alapvető problémák vannak. Adva van egy kisebbség, amely rasszjegyek szerint megkülönböztethető, és ezt a kisebbséget elvileg nemzeti jogokkal ruházták fel. Ennek a félmillió populációnak a jelentős része, szerintem több mint fele azonban különböző történelmi és társadalmi folyamatok következtében nem tekinti magát nemzetiségnek, és nem is akar nemzeti jogokat. Vagy azért, mert asszimilálódni akar, vagy azért, mert nem

akar ilyesmivel foglalkozni, vagy, mert diszkriminálva érzi magát azáltal, ha őt a többség romaként határozza meg. A cigányságnak kb. egyharmada vállalja csupán a roma identitást, de ennek a csoportnak sincs biztosítva sem az oktatásban, sem a kultúrában, sem a társadalmi közéletben, hogy nemzetiségi jogaival élhessen, mert a többségi politika olyan cigány szervezeteket és intézményeket hoz létre, ill. olyan csoportokat választ ki ezek működtetésére, amelyek a többségi érdekeknek felelnek meg és nem a kisebbség érdekeinek. A többség a cigányt egy faji-szociális kategóriaként tartja számon, az oktatási rendszer ily módon szelektálja a gyerekeket és különíti el a többiektől.

E: A cigány nemzetiségre nem ugyanolyan törvények vonatkoznak, mint a többi nemzeti kisebbségre?

H A: Nem, itt diszkriminációról van szó. Ha megnézzük pl. az 1993-as kisebbségi törvényt, abban azt találjuk, hogy a cigány kisebbség iskolázottsági hátrányainak csökkentése érdekében „sajátos” oktatási feltételek teremthetők. Tehát a cigány kisebbség egy részére jellemző hátrányokat a törvény az egész nemzetiségre vonatkozó hátrányként fogalmazza meg. Tehát az egész nemzetiség hátrányos helyzetű csoportként van definiálva. Ez szerintem diszkrimináló és rasszista szemlélet. Ennek a következménye, hogy olyan oktatási dokumentumok, mint a NAT vagy a miniszteri rendelkezések már „cigány felzárkóztatásról” beszélnek. Tehát itt egymásba csúszik a szociális probléma és a nemzetiségi kérdés, ami más nemzetiségeknél nincs így. A cigányok esetében ez erősíti a faji-szociális szemléletet, tehát azt, hogy aki cigány, az felzárkóztatandó és elkülöníthető. Ráadásul nem a cigány maga dönti el, hogy ő cigány-e, hanem a többség dönti el, hogy ki a cigány.

Mi azt az álláspontot képviseljük, hogy meg kell szüntetni ezt a diszkriminatív és rasszista szemléletet, ami a nem cigány szegényekkel szemben is diszkriminatív. Mert miért nincs nekik is joguk a felzárkóztatásra? Szerintünk külön kell választani a szociális jogokat a nemzetiségi jogoktól, és minden szegény gyerek számára biztosítani kell a hátrányos helyzet felszámolásához szükséges támogatásokat. Aki ezen felül és ettől függetlenül magát nemzeti kisebbségként definiálja és írásban kéri, hogy az ő gyerekeinek biztosítsanak az iskolában nemzetiségi oktatást, annak ehhez legyen joga. Ha ezt egy iskolából nyolc gyerek kéri, akkor a kisebbségi törvény szerint meg kell szervezni a nemzetiségi oktatást.

E: Ezt a diszkriminatív kisebbségi törvényt 1993-ban fogadta el a Parlament, amikor Ön országgyűlési képviselő volt.

H A: Igen, ott ültem akkor a Parlamentben, és be is nyújtottam a módosító indítványokat a törvényhez, de miután nem fogadták el, én sem fogadtam el a törvényt. Már akkor elég pontosan láttam a törvény hibáit, de akkor ez egy pártok közötti konszenzussal elfogadott törvény volt, és a képviselők 95%-a megszavazta.

E: Történt-e azóta kísérlet ennek a törvénynek a módosítására?

H A: Jelenleg egyedül az Országos Cigány Önkormányzatnak van jogi eszköze arra, hogy oktatáspolitikai kérdésekben vétőjogot érvényesítsen, de a testület, mintha nem lenne tisztában felelősségével, egyetlen lépést sem tett ebben az ügyben, annak ellenére, hogy mi többször szorgalmaztuk, leírtuk és minden fórumon elmondtuk, hogy ezt a diszkriminációt meg kell szüntetni.

E: Tudomásom szerint 1996 óta külön kvóta van a nemzetiségi oktatásra és külön a felzárkóztatásra.

H A: Ez igaz, de a cigányok esetében a nemzetiségi kvótát is felzárkóztatásra használják, és nem kérdezik meg a cigány gyerekeket ill. a szülőiket arról, hogy ezt igénylik, vagy nem.

Gyakorlatilag cigány nemzetiségi oktatás egyáltalán nem létezik, de miután a törvény lehetővé teszi a nemzetiségi kvóta felzárkóztató programokra történő felhasználását, ezzel a lehetőséggel élnek az iskolák. Szerintünk viszont a nemzetiségi identitás ápolása és a felzárkóztatás egymástól eltérő feladatok, tehát az ezekre szánt összegeket a törvényi szabályozás, a költségvetés és a gyakorlati felhasználás szintjén is el kellene választani. Az lenne helyes, ha a felzárkóztató kvóta minden szegény gyerekeknek járna, függetlenül attól, hogy milyen nemzetiségű, az etnikai kvóta viszont csak nemzetiségi oktatásra lenne felhasználható. Ugyanúgy, ahogy nem lehet külön cigány szociálpolitikát csinálni, ne lehessen külön cigány felzárkóztató programokat sem. Székesfehérváron is az volt a probléma, hogy az önkormányzat szerint a magyaroknak szociális bérlakás járt, a cigányokat viszont konténerekbe akarták költöztetni. Ott sem volt jogos a diszkrimináció és az iskolában sem jogos.

E: Hogyan változott a cigány gyerekek oktatási helyzete a rendszerváltás óta?

HA: Egy lassú javulási folyamat figyelhető meg, de ez jóval kisebb mértékű annál, ami a nem cigány népesség esetében tapasztalható. Tehát annak ellenére, hogy van javulás, az olló egyre szélesebbre nyílik, egyre nagyobb a távolság a cigányok és nem cigányok iskolázottsága és társadalmi esélyei között.

E: Nem arról van szó, hogy az olló az egész társadalomban nyílt szélesebbre a szegények és a nem szegények között?

HA: Arról van szó, hogy a cigányok egyszerre szegények és egyszerre diszkrimináltak etnikailag. A szegénység oka nagyon gyakran éppen a történelmileg folyamatos társadalmi kirekesztettség és megkülönböztetés. Mert ha egy roma gyereket külön oktatnak az általános iskolában, nyilvánvalóan kevesebb esélye lesz arra, hogy középiskolába menjen, hogy jó szakmát szerezzen, vagy eljusson a diplomáig, és a munkaerőpiacon megállja a helyét. Tehát nagy valószínűséggel a most 80%-ban munkanélküli cigányok gyerekeiből is munkanélküli lesz, mert a települési gettóból és az elkülönített iskolákból nem vezet út a középiskolába. A tipikus „karriert” számukra a börtön, a drog és a szegény-bűnözés jelenti. Megfigyelhető, hogy azokon a településeken, ahol jól működnek a cigány közösségek, tehát ahol létezik cigány identitás, ahol a cigányoknak jó vezetőik vannak, akik képesek példát mutatni, ott a szülők nagyon is ambicionálják gyerekeik oktatását és nagyon fontosnak tartják az iskolát. Jó néhány olyan település van pl. a Dél-Dunántúlon, Somogy és Baranya megyében, ahol elsősorban szegény Bogdán János munkájának ill. a pécsi Gandhi Gimnázium munkájának eredményeként nagyon sokat javult a gyerekek iskoláztatása.

E: Ha jól tudom, Ön a Gandhi Közalapítvány kuratóriumának az elnöke.

HA: Igen. A Gandhi Gimnázium a világ egyetlen roma középiskolája. A diszkriminációra jellemző, hogy folyamatosan igen nehéz anyagi problémákkal küszködik, mert míg a többi nemzetiségi középiskola egy összegben kapja meg a kormányoktól azt a támogatást, amivel létrehozhatja a középiskoláját, a cigány nemzetiségi középiskola létrehozására évente csepegtet kisebb-nagyobb összegeket a költségvetés. Most pl. a tornacsarnok építését nem tudjuk befejezni, a tanítás a kollégium épületében folyik, és még el sem kezdtük az iskola építését. A kormányok részéről egy kifejezetten képmutató magatartás figyelhető meg. Egyrészt büszkék arra, hogy nálunk van a világ egyetlen roma középiskolája, másrészt sajnálják rá a pénzt és a minisztérium ügyintézésének a lassúsága és nehézkessége kifejezetten hátráltatja, ill. veszélyezteti az iskola működését. Ettől függetlenül a gimnázium működik, jelenleg 200 gyerek jár oda, 6 és fél évfolyamos a képzés, mert az elején van egy féléves felzárkóztatás. Jövőre végez az első évfolyam.

E: Itt nem szegregált oktatás folyik?

H A: Kétféle szegregáció van az oktatásban, az elkülönítés és az elkülönülés. Ami pl. Tiszavasváriban van, az elkülönítés, amit kívülről, akaratuk ellenére kényszerítenek rá a cigány szülőkre és gyerekekre, ami viszont a Gandhiban van, az elkülönülés, amit szabad akaratukból vállalnak a cigány szülők és a gyerekek. Ugyanúgy, ahogy egy német nemzeti-ségű szülő azért írhatja a gyermekét német gimnáziumba, hogy megtanuljon németül és erősödjön a kisebbségi identitása, a cigány család is ugyanezért küldi a Gandhibba a gyerekeit. Ennek a gimnáziumnak többek között az a feladata, hogy bebizonyítsa a cigányoknak és a többségi társadalomnak, hogy ami cigány, az lehet szép is és értékes is, mert millió kincset hordozunk magunkban, ill. a kultúránkban, amit át akarunk adni az új generációknak. Többek között ezért indította el a Roma Polgárjogi Alapítvány 1998 őszén a Romaversitás programot is.

E: Ennek a programnak mi a célja?

H A: A Romaversitást a Láthatatlan Kollégium mintájára hoztuk létre. Felvételi alapján olyan nappali tagozatos roma egyetemisták vagy főiskolások kerülhetnek be, akik már két szemesztert valahol sikeresen, legalább „jó” átlaggal elvégeztek. A program két évre szól. Akit felvesszünk, havi 20 ezer Ft-os ösztöndíjat kap, biztosítunk egy tutort mellé, akit ő választhat az adott tudomány területéről, és akit az alapítvány fizet. A Romaversitás tagjai emellett kiegészítő képzésben vehetnek részt, ami abból áll, hogy van havonta egy szabadegyetemi foglalkozás, ahol a társadalomtudományok legfrissebb és legaktuálisabb témáiról hallgatnak előadást, van egy vitakör, amit mindig más meghívottakkal rendezünk, részt vehetnek egy személyiségfejlesztő tréningen, amelyet pszichológusok tartanak, cigány nyelvet tanulhatnak, és intenzív angol nyelvtanfolyamra járhatnak. Mindezt ingyenesen nyújtja az alapítvány számukra. A Romaversitásnak jelenleg 25 hallgatója van, tulajdonképpen kétszer ennyire lenne szükség, de ehhez egyelőre nincs elég anyagi lehetőségünk. A hallgatók a legkülönbözőbb főiskolákra és egyetemekre járnak, van közöttük jogászhallgató, szociológus, orvos, régész, művészeti főiskolás.

Arra akarjuk itt nevelni a jövő cigány értelmiségét, hogy romaságának a felvállalásával vállalja fel azokat a konfliktusokat is, amelyek a magyar kultúra szellemiségének a megváltoztatásához szükségesek, vagyis a magunk értékeivel szeretnénk hozzájárulni egy olyan társadalom felépítéséhez, ahol jó együtt élni cigányoknak és nem cigányoknak, és ahol az emberek egyenlők, mert egyenlő méltósággal és szabadsággal rendelkeznek. Nekünk a polgári jog eszközeivel azért kell küzdenünk, hogy az a roma, aki az asszimiláció útját választja és magyarként akar beolvadni és eltűnni a többségben, ezt megtehesse, de ha valaki romaként akar élni, vállalva a cigány identitását, az is egyenrangú polgárként élhessen. Ennek a megvalósításához azonban jól felkészült, együttműködő és elkötelezett roma értelmiségre van szükség.

(Az interjút Liskó Ilona készítette)

DOKUMENTUM

AZ EURÓPAI ROMA JOGOK KÖZPONTJÁNAK AJÁNLÁSAI

Az Európai Roma Jogok Központja (European Roma Rights Center; a továbbiakban csak: ERRC) 1996 óta fennálló, független nemzetközi civil szervezet, amely az Európában élő cigányok (emberi jogi) helyzetének feltárását tűzte ki legfőbb céljául. Az ERRC felvállalja roma személyek jogi képviselését is emberi jogok megsértése esetén, a kialakulóban levő könyvtár pedig emberjogi dokumentációs központtá szeretnék növeszteni. Az ERRC székhelyén, egy pesti bérház legfelső emeletén, ritkán hallani magyar szót: a különböző nemzetiségű munkatársak egymással többnyire angolul érintkeznek. Angol nyelven jelennek meg az ERRC kiadványai is. Negyedévente lát napvilágot a *Roma Rights* nevű folyóirat, már olvasható a központ tevékenységéről beszámoló *Biannual Report* első példánya (1996–1997). Az ERRC egyik legjelentősebb publikációs tevékenységének azonban minden bizonnyal a rendszertelenül megjelenő, a romák helyzetét nem ritkán igen kritikusan elemző, ún. országjelentések számítanak. Ezekből a kb. 60–100 oldalas, leginkább sajtóelemzésen és saját „terepmunkán” nyugvó kiadványokból eddig hét készült el (két nyelven: angolul, illetve mindig az érintett ország nyelvén). Pillanatnyilag a csehországi jelentés összeállításán dolgoznak, de tervezik egy Magyarországról szóló broszúra megjelentetését is.

Az EDUCATIO jelen számában az ezeknek az országjelentéseknek a végén található, az illetékes kormányokhoz intézett ajánlások magyar fordítását találhatja a kedves olvasó – még-hozzá teljes terjedelemben.

TOMASZ GÁBOR

Az ERRC különböző kormányokhoz intézett ajánlásai

Ausztria

Az ERRC az alábbi pontokat nélkülözhetetlennek tekinti annak a folyamatnak az elindításához, amely a romák számára az igazságosságot jelentheti Ausztriában. Az ERRC nyomatékosan szorgalmazza, hogy az osztrák kormány fogadja el az alábbi intézkedéseket:

1. Következtesen tartsanak be minden emberi jogi egyezményt és megállapodást, amelyekhez Ausztria csatlakozott.

2. Az első pontban foglaltaknak megfelelően tartózkodjanak a romák önkényes kitoloncolásától, amint azt a Nemzetközi Egyezségokmány a Polgári és Politikai Jogokról 13. cikke, valamint az Európai Emberi Jogok Egyezménye 4. és 7. irányelve előírja.

3. Az első pontban foglaltaknak megfelelően, valamint a második ponttal szoros összefüggésben biztosítsák a romák magánéletre és családra vonatkozó jogait, amint azt a Nemzetközi Egyezségokmány a Polgári és Politikai Jogokról 17. és az Európai Emberi Jogok Egyezménye 5. cikke előírja.

4. Az első pontban foglaltaknak megfelelően és szoros összefüggésben a 2. és a 3. pontban írtakkal biztosítsák a romák állami védelmét jogaik megsértése ellen, ahogyan azt az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 9. cikke, valamint a Nemzetközi Egyezségokmány a Polgári és Politikai Jogokról 2. és 9. cikke, ill. az Európai Emberi Jogok Egyezménye 5. cikke előírja.

5. Teljes értékű állampolgárságot a romák számára. Az olyan esetek, mint amilyen Cevrije Asanoskával történt, nyilvánvalóvá teszik egy másodosztályú állampolgárság létezését, amely nem biztosít teljes körű jogokat az Ausztriában élő romák számára.

6. Az Ausztriában született romák automatikusan kapják meg az állampolgárságot. Az ERRC úgy értelmezi az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 15. és a Nemzetközi Egyezségokmány a Polgári és Politikai Jogokról 24. cikkét (3. szakasz), mint amelyek ennek a jognak az elismerésére szólítják fel a kormányokat. Az ENSZ is ezt az értelmezést támogatja, amint azt a hontalanság visszaszorításáról szóló Egyezményben (Convention on the Reduction of Statelessness) képviselt álláspontja igazolja.

7. Jelentősen szélesítsék a roma etnikai csoport státusát, hogy az osztrák romák nagyobb képvisellete valósulhasson meg. Az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése is jóváhagyta ezt a nézetet az 1203-as Cigányok Európában c. Ajánlás (1993) 11. cikkének XIII. szakaszában, megállapítva, hogy „minden további kisebbségekre vonatkozó egyezmény rendelkezéseinek vonatkoznia kell az állandó tartózkodási hely nélküli (non-territorial) kisebbségekre is.”

8. Tekintsenek el „a közösségi igényeknek megfelelő szálláshely megléte” fogalmához hasonló kultúrspecifikus, ill. szubjektív kikötésektől, a tartózkodási, munkavállalási engedélyek és az állampolgárságra vonatkozó kérelmek elbírálásánál a Nemzetközi Egyezségokmány a Polgári és Politikai Jogokról 2. és 26., az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 2. és 7., valamint a faji megkülönböztetés minden formájának felszámolásáról szóló ENSZ-egyezménnyel (UN Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination) összhangban.

9. Alakítsák ki a diszkriminációval kapcsolatos panaszok jogorvoslatát lehetővé tévő jogi mechanizmusokat az állampolgársággal rendelkező és nem rendelkező romák számára az Európai Emberi Jogok Egyezménye 13., az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 8., a Nemzetközi Egyezségokmány a Polgári és Politikai Jogokról 26. cikkének, valamint a faji megkülönböztetés minden formájának felszámolásáról szóló ENSZ-egyezmény 6. cikkével összhangban.

10. Kapjon amnesztiát minden az új A Tartózkodásról, Külföldiekéről és Menedékgjogról Szóló Törvény következtében deportált vagy illegalitásba került roma, különös tekintettel azokra az esetekre, amikor az új intézkedések következtében roma személyek hontalanná váltak. Lásd: az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 15. cikke, a Hontalanok Helyzetére Vonatkozó, valamint a hontalanok számának visszaszorításáról szóló (Convention on the Reduction of Statelessness) Egyezmények.

11. Biztosítsanak teljes körű hozzáférést gyors és jogszerű menekültügyi eljáráshoz, amint azt a Menekültek Helyzetére Vonatkozó Egyezmény és az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 14. cikke előírja:

- Vízummentesség a menedékjogot kérőknek.
- A „biztonságos harmadik ország” elv elutasítása.

- A határőrségtől vonják vissza a menedékjog elbírálásának hatáskörét.
- Hozzanak létre független szervezetet a menedékjogra vonatkozó kérelmek elbírálására. Ennek az intézményes szervezetnek csak a menedékjogi kérelmek elbírálása legyen a hatásköre, s döntéshozatalkor csak a származási országban tapasztalható körülményeket vegyék figyelembe, s ne Ausztria kül- vagy belpolitikáját.

12. Biztosítsanak megfelelő eljárást a menedékjog elbírálása során az Európai Emberi Jogok Egyezménye 6. cikke és a Nemzetközi Egyezségokmány a Polgári és Politikai Jogokról 14. cikke alapján:

- Jogi segítség gyors elérhetősége és tényleges lehetőség a menekültekkel foglalkozó helyi civil szervezetekkel való kapcsolatfelvételre.
- Lehetőség biztosítása szakképzett tolmács igénybevételére.
- Elegendő idő biztosítása az eljárásra való felkészüléshez.
- Elutasítás csak írott formában történhet.
- Elutasítás esetén fellebbezési jog biztosítása.

13. Hagyjanak fel a „megbízhatóság” fogalmához hasonló szubjektív és diszkriminatív szempontok alkalmazásával a menedékjogra való jogosultság megítélésakor az ENSZ Menekültek Helyzetére Vonatkozó Egyezménye 3. cikkének megfelelően.

14. Térjenek vissza a politikai menedékjog olyan értelmezéséhez, amely által Ausztria elismeri a menedékkérők jogos félelmét a szülőhazájukban őket érhető üldöztetésektől. Ez az értelme az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 14. cikkének, valamint a későbbi, a nemzetközi közösség által tett erőfeszítéseknek, amelyek a cikk hatékonyságának növelésére irányulnak. Az Ausztriában ma alkalmazott menedékjogi felfogás láthatóan arra törekszik, hogy minimalizálja annak az esélyét, hogy egy külföldi az országban maradjon. Ez teljes mértékben ellentmond azoknak a nemzetközi dokumentumoknak, amelyek a menekültügyet szabályozzák, különös tekintettel az ENSZ Menekültek Helyzetére Vonatkozó Egyezménye 1. cikkének 2. szakaszára, amely határozottan rögzíti, hogy minden személy jogosult lehet menekültstátusra.

A romákra való tekintettel az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése azt az álláspontot képviseli 1203-as, a Cigányok Európában c. Ajánlásának 11-es cikkének XV. szakaszában (1993), hogy „el kell ismerni, hogy az a tény, hogy valaki pogrom áldozata, vagy hogy megalapozott a félelme, hogy pogrom áldozata lehet, amely ellen a hatóságok elutasítják, vagy alkalmatlanok arra, hogy hatékony védelmet nyújtsanak, létrehozhat egy jogosan megalapozott félelmet egy bizonyos társadalmi csoporthoz való tartozás miatt, amint ezt az 1951-es, a Menekültek Helyzetére Vonatkozó Egyezmény rögzíti.”

15. Biztosítsák a rendőrség, a szociális, menekültügyi és állampolgársággal foglalkozó hatóságok és hivatalok átláthatóságát, hozzanak létre felügyeleti testületeket roma tagokkal, amelyek függetlenek más kormányzati szervektől, azzal a céllal, hogy biztosítsák ezen közhivatalok pártatlan és igazságos működését.

16. Széles körben tegyék nyilvánossá az osztrák állampolgári, tartózkodási és munkaügyi törvényeket érintő változásokat, még jóval azok hatályba lépése előtt.

(In: *Divide and Deport: Roma & Sinti in Austria, 1996*)

Románia

Az ERRC az alábbi pontokat nélkülözhetetlennek tekinti annak a folyamatnak az elindításához, amely a romák számára az igazságosságot jelentheti Romániában. Az ERRC nyomatékosan szorgalmazza, hogy a román kormány fogadja el az alábbi intézkedéseket:

1. Zárják le a vizsgálatot záros határidőn belül az 1989–1994 közötti időszakban a romák elleni közösségi támadások felderítésére, állítsák bíróság elé azokat a személyeket, akik felelősek a romák és tulajdonuk elleni támadásokért.

2. Azokban az esetekben, ahol ez még nem történt meg, kezdjenek hivatalos nyomozást a romák elleni közösségi támadásokról az 1989–1994 közötti időszakban, valamint állítsák bíróság elé azokat a személyeket, akik felelősek a romák és tulajdonuk elleni támadásokért.

3. Biztosítsanak pénzügyi fedezetet az 1989–1994 közötti időszakban etnikai jellegű támadások során felgyújtott és lerombolt házak helyreállítására.

4. Foglaljanak határozottan állást a helyi hatóságok megkülönböztető politikájával szemben, s ezen belül kezdeményezzenek pozitív intézkedéseket a kormányzati döntésektől való önkényes eltérések ellen, a romák korábbi lakhelyükre való jogos visszatelepülésének megakadályozása ellen, és a visszatelepülés támogatásának és védelmének visszautasítása ellen.

5. Tisztázzák a rendőrségi razziák szándékait és módszereit, és biztosítsák a rendőrségi eljárások szigorú jogszerűségét a román törvényeknek megfelelően, vezessenek be intézkedéseket, hogy javítsák azok átláthatóságát és elszámoltathatóságát.

6. Alaposan vizsgálják felül a román törvénykezésnek a rendőri viselkedést szabályozó rendelkezéseit, kezdeményezzenek jogi reformokat azokban az esetekben, ahol a nemzeti törvények ellentmondanak azoknak a nemzetközi előírásoknak, amelyeket a fegyveres erők joggyakorlatáról szóló 1979-es ENSZ-törvény (Code of Conduct for Law Enforcement Officials) megállapodása és ratifikációjának Alapelvei (a Gazdasági és Szociális Tanács által 1989-ben elfogadott dokumentum), valamint az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése 690-es számú határozata (Declaration on the Police, 1979) rögzít.

7. Vizsgálják ki pártatlanul mindazokat a rendőri visszaéléseket, amelyeket jelentésünk és más emberi jogi szervezetek beszámolóí említene, kerüljenek bíróság elé mindazok, akik hatáskörük túllépésével megszegték a törvényt, s akik kötelességük teljesítése során megsértették roma személyek jogait.

8. Dolgozzanak ki olyan foglalkoztatási politikát, amely minél több roma alkalmazását teszi lehetővé a rendőrségen, annak a stratégiának a részeként, amely a roma közösségekben a rendőrség iránti tisztelet és bizalom kiépítését célozza meg.

9. Hozzanak létre – önállóan vagy civil szervezetekkel együttműködve – a rendfenntartó erők dolgozói számára jogi és emberi jogi kérdésekkel foglalkozó, a roma kisebbségi jogok védelmére hangsúlyt fektető képzési programokat.

10. Hozzanak létre – önállóan vagy civil szervezetekkel együttműködve – programokat, amelyek tájékoztatják a roma közösségek tagjait jogaikról.

11. Vezessenek be olyan intézkedéseket, amelyek lehetővé teszik a romák számára az igazságszolgáltatás elérhetőségét, pénzügyileg támogassák jogsegélyszolgálatok létrehozását, amelyek célja jogi szolgáltatások biztosítása hátrányos helyzetű csoportok (pl. romák) számára.

(In: *Sudden Rage at Dawn: Violence Against Roma in Romania, 1996*)

Szlovákia

Az ERRC az alábbi pontokat nélkülözhetetlennek tekinti annak a folyamatnak az elindításához, amely a romák számára az igazságszolgáltatást jelentheti Szlovákiában. Az ERRC nyomatékosan szorgalmazza, hogy a szlovák kormány fogadja el az alábbi intézkedéseket:

1. Záros határidőn belül fejezzék be a hivatalos vizsgálatokat minden faji indíttatású támadás ügyében, amelyet roma személyek ellen követtek el, állítsák bíróság elé azokat, akik felelősek a romák és tulajdonuk elleni támadásokért.

2. Tegyenek jelentős lépéseket annak biztosítására, hogy a faji indíttatású bűncselekményeket mint olyat határozzák meg és büntessék, mivel ezek a társadalomra egyre nagyobb veszélyt jelentenek.

3. Kezdeményezzenek programokat a faji indíttatású bűncselekmények megelőzésére a gyermekek és az előítéletesség csökkentésére a fiatalok körében.

4. Pártatlanul vizsgálják ki a rendőrségi visszaélésekre vonatkozó bejelentéseket, állítsák bíróság elé azokat, akik hatáskörüik túllépésével megszegték a törvényt, vagy akik munkájuk során megsértették roma személyek jogait.

5. Tisztázzák a rendőrségi akciók céljait és módszereit a romák által lakott területeken, és az átláthatóság és elszámoltathatóság növelése révén biztosítsák minden rendőri intézkedésnek a szlovák törvények szerinti szigorú jogszerűségét. Vizsgálják felül a rendőrségi gyakorlatot a következő dokumentumok alapelveinek fényében: A fegyveres erők joggyakorlatáról szóló ENSZ-törvény (1979) és annak a Gazdasági és Szociális Tanács által 1989-ben elfogadott Alapelvei, valamint az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése 690-es számú határozata (1981).

6. Dolgozzanak ki olyan foglalkoztatási politikát, amely minél több roma alkalmazását teszi lehetővé a rendőrségen, annak a stratégiának a részeként, amely a roma közösségekben a rendőrség iránti tisztelet és bizalom kiépítését célozza meg.

7. Módosítsák a Bűnügyi Eljárási Törvény 36. cikkét annak érdekében, hogy minden gyanúsított, ha rászorul, a bűncselekmény jellegétől függetlenül ingyenes jogi védelmet kaphasson.

8. Hozzanak létre – önállóan vagy civil szervezetekkel együttműködve – a rendfenntartó erők dolgozói számára jogi és emberi jogi kérdésekkel foglalkozó, a roma kisebbségi jogok védelmére hangsúlyt fektető képzési programokat.

9. Hozzanak létre – önállóan vagy civil szervezetekkel együttműködve – programokat, amik tájékoztatják a roma közösségek tagjait jogaikról.

10. Vezessenek be intézkedéseket, amelyek lehetővé teszik a romák számára az igazságszolgáltatás elérhetőségét, pénzügyileg támogassák jogsegélyszolgálatok létrehozását, amelyek célja jogi szolgáltatások biztosítása hátrányos helyzetű csoportok (pl. romák) számára.

11. Mielőbb alkossanak jogszabályokat a kisebbségi nyelvhasználatra vonatkozóan, azokkal az elvekkel összhangban, amelyeket a Nemzeti Kisebbségek Védelméről Szóló Keretegyezmény rögzít.

12. Alaposan vizsgálják felül a szlovák tartózkodási engedélyeket szabályozó törvényeket, valamint azokat a jogszabályokat, amelyeknek célja vagy hatása a romák szabad helyváltoztatásának korlátozása.

13. Nyíltan foglaljanak állást a helyi önkormányzatok megkülönböztető politikája ellen, az önkényes adminisztratív döntések ellen, amelyek célja, hogy csorbítsák a romák jogait, vagy amelyek jogaik érvényesítésében akadályozzák őket.

14. Vizsgálják ki a lakáshoz jutással kapcsolatban előforduló diszkriminációkat. Állítsanak fel felügyelőbizottságokat roma tagokkal azok számára, akik az ilyen jellegű hátrányos megkülönböztetés ellen keresnek jóvátételt.

15. Kezdeményezzenek programokat, amelyek bevonják a romákat a lakáshoz jutással kapcsolatos döntésekbe és politikába, és amelyek fő célja a romák *de facto* elkülönülésének felszámolása.

16. Nyilvánosan ismerjék el, hogy a rasszizmus problémának számít a szlovák társadalomban, és kezdjenek programokat a faji feszültségek megszüntetésére és az etnikumok egymás kölcsönös megértésének növelésére.

(In: *Time of the Skinheads: Denial and Exclusion of Roma in Slovakia, 1997*)

Ukrajna (Kárpátokon túli terület)

Az ERRC elfogadásra ajánlja az alábbiakat:

1. Folytassanak teljes körű és pártatlan nyomozást a rendőri brutalitással kapcsolatos állítások, valamint a helyi ügyészség elfogultságának, megkülönböztető politikájának illetve korruptségének kivizsgálására. A felelősöket bíróság elé kell állítani.

2. A rendőrség hagyjon fel az olyan diszkriminatív gyakorlatok alkalmazásával, mint például a romák ellen irányuló „megelőző” intézkedések, a toladó és önkényes információszerezés a romákról, valamint a romák csoportos letartóztatása – bűnügyi tevékenységre utaló alapos gyanú nélkül.

3. A rendőrségi nyomozati gyakorlatot alaposan felül kell vizsgálni. Ukrajna Kárpátokon túli területeinek rendőrségi törvényeit és gyakorlatát összhangba kell hozni a nemzetközi normákkal, amelyeket az ENSZ (UN Code for Law Enforcement Officials, 1979) és az Európa Tanács (690-es határozat: Declaration on the Police and the Basic Principles on the Use of Force and Firearms by Law Enforcement Officials, 1979) dokumentumai tartalmaznak.

4. Bíróság elé kell állítani azokat, akik felelősek a romák ellen elkövetett közösségi erőszak és megtorlás bűntettében.

5. Vizsgálják meg a jogi eljárások minőségét, és dolgozzanak ki jelentős reformokat, amelyek biztosítják a nemzetközi jognak megfelelő eljárást és a jogszerű tárgyalást a roma alperesek és vádlottak számára, valamint, hogy a roma és más áldozatok, akiket sérelem ért, igazságos jogorvoslathoz juthassanak Ukrajna Kárpátokon túli területein. Különös figyelemmel kell kezelni a módot, ahogy a szegénysorú vádlottak számára jogi segítséget biztosítanak, a jogi rendszer egészére romboló hatással lévő korrupciót, valamint azt, hogy minden vádlott számára biztosítani kell a jogot a következőkhöz:

- Lehetőség biztosítása tolmács igénybevételére a tárgyaláson.
- Elegendő idő és megfelelő eszközök biztosítása a védelemre való felkészüléshez.
- A terhelő tanúk vádlott általi megismerése, valamint a vádlott mellett tanúskodóknak a vád tanúival azonos odafigyeléssel és feltételek melletti kihallgatása.

6. Segítsék elő, hogy a köztisztviselők elleni büntetőeljárások átláthatóak és jogszerűek legyenek.

7. Körültekintően vizsgálják felül a földreform folyamatát. Vezessenek be intézkedéseket annak biztosítására, hogy a kisebbségi csoportokat (pl. a romákat) nem éri hátrányos megkülönböztetés a földosztás során. Diszkriminációk esetén az ukrán kormánynak határozottan fel kell lépni.

8. Roma szervezetekkel, roma vezetőkkel együttműködésben dolgozzanak ki egy oktatási stratégiát, amely biztosítja a roma gyerekek számára a biztonságos és integrált beiskolázást.

(In: *The Misery of Law: The Rights of Roma in the Transcarpathian Region of Ukraine, 1997*)

Albánia

Az ERRC szorgalmazza, hogy az albán kormány teljes egészében fogadja el az alábbiakat:

1. Vizsgálják ki a rendőrségi korrupcióval kapcsolatos bejelentéseket, különös tekintettel azokra az esetekre, ahol romákat pénzfizetésre, valamint tulajdonuk jogtalan elkobzására kényszerítettek. Kerüljenek bíróság elé azok, akik ezekért a visszaélésekért felelősek.

2. Indítsanak vizsgálatot a rendőri brutalitás ügyében, többek között az ERRC jelentésben is megtalálható verési, jogtalan fogvatartási, és rendőrök által elkövetett emberölési esetekkel kapcsolatban. A felelősöket bíróság elé kell állítani.

3. Tegyenek határozott lépéseket a rendőrség, a nyomozati és vádemelési eljárás megreformálására, különös tekintettel az eljárásokat szabályozó törvények és az Albániában jelenleg élő gyakorlat közötti eltérésekre.

4. Kezdeményezzenek programokat roma vezetők együttműködésével, amik a romák számára jobb hozzáférést biztosítanak a rendfenntartó erőkhöz és a bíróságokhoz. Kezdeményezzenek roma közösségeken belüli saját rendfenntartási programot.

5. Vizsgálják ki a romák lakóhelyeikről és településeikről való jogtalan elűzésének eseteit, és a bűnösöket állítsák bíróság elé.

6. Biztosítsanak megfelelő lakhelyet azon romák számára, akik a jóvátétel vagy a privatizáció eredményeként veszítették el otthonukat.

7. Vizsgálják ki a Levanban történt erőszakos konfliktust, különös tekintettel a nem roma közösség által elkövetett zaklatásokra és a helyi rendőrség előítéletességére. Állítsák bíróság elé a gyilkosságok és a provokáció felelőseit.

8. Állítsák bíróság elé Fatmir Haxhiu gyilkosait.

9. Tegyenek jelentős lépéseket a szociális juttatások elosztásának, az iskolai adminisztráció, valamint az albán erőszakos szervezetek testületeinek felülvizsgálatára és felügyeletére. Vizsgálják ki a helyi hatóságok, iskolák és a hadsereg diszkriminációs megnyilvánulásairól szóló állításokat.

10. Roma és emberi jogi civil szervezetek bevonásával tegyenek határozott lépéseket antirasszista tantervek és programok bevezetésére az iskolákban és a médiában.

(In: *No Record of the Case: Roma in Albania, 1997*)

Bulgária

Az ERRC nyomatékosan sürgeti a bolgár kormányt az alábbi intézkedések bevezetésére:

1. Tegyenek lépéseket a büntetés-végrehajtási intézményekben tapasztalható visszaélések és kínzások azonnali kivizsgálására. Különös figyelmet kell fordítani azokra az esetekre, ahol ezeknek faji, etnikai jellegét bizonyítékok támasztják alá. A felelősöket bíróság elé kell állítani.

2. Biztosítsanak ügyvédet az előzetes nyomozás során – a letartóztatás pillanatától kezdve – minden őrizetbe vett személy számára. Azoknak a letartóztatottaknak, akiknek nincs lehetőségük a jogi segítség megfizetésére, az állam által kell ingyenes ügyvédet biztosítani, ahogyan ezt az Emberi Jogok Európai Egyezménye 6 (3) (c) cikke előírja.

3. Biztosítani kell szakképzett orvos által elvégzett vizsgálatot minden őrizetes számára a letartóztatás pillanatától kezdve. Írásbeli orvosi jelentést kell a letartóztatott és ügyvédje vagy családtagja számára készíteni.

4. Intézkedéseket kell tenni a faji megkülönböztetés megszüntetéséről szóló ENSZ-egyezmény 6. cikkének bevezetésére, biztosítani kell a hatékony védelemre és jogorvoslatra való jogot faji jellegű sérelmek esetén.

5. Módosítani kell a jogszabályokat a hatékony jóvátétel irányába, mely magába foglalja a kártérítést és a felelős hivatalnokok vád alá helyezését a vizsgálati fogság időtartamát érintő visszaélések esetén.

6. Hozzanak létre egy hatékonyabb rendszert a büntetés-végrehajtási intézmények hatósági ellenőrzésére. Biztosítsák, hogy az ügyészek a Bírósági Törvény 119 (6) cikkének megfelelően teljesítsék kötelességüket, azaz rendszeresen látogassák a büntetés-végrehajtási intézményeket, vizsgálják ki a törvényszegésre vonatkozó bejelentéseket, valamint tegyenek megfelelő lépéseket ezek helyreállítására. Továbbá álljon fel egy hatósági joggal felruházott civil felügyelőbizottság, amely megkapja és kivizsgálja a kínzásokról, visszaélésekről szóló bejelentéseket, és

rendszeresen látogatja a büntetés-végrehajtási intézeteket. Ebben a testületben a romáknak is megfelelő képviseletet kell kapniuk.

7. Hozzanak létre egy független testületet (pl. parlamenti bizottság vagy ombudsman), amely arra hivatott, hogy ellenőrizze a rendőrséget, a nyomozati és büntetés-végrehajtási gyakorlatot a burkolt és nyílt faji megkülönböztetés szempontjából, valamint, hogy biztosítsa bármilyen, a rendőri erők, a Nemzeti Nyomozóhivatal vagy a büntetés-végrehajtási intézmények tagjai által elkövetett diszkriminációval szembeni szigorú fellépést – az ilyen jellegű visszaélések súlyosságának hangsúlyozásával.

8. Azonnali és konkrét lépésekre van szükség a börtönök túlszűfoaltságának enyhítésére. Biztosítsák, hogy a roma rabok ebben a tekintetben ne részesüljenek megkülönböztetett bánásmódban etnikai hovatartozásuk miatt.

9. Szüntessék meg azt a gyakorlatot, hogy az általános napirend szerint az elítélteket napközben a celláikban zárva tartják.

10. Biztosítsanak elégséges forrásokat arra, hogy olyan életkörülményeket teremtsenek és tartsanak fenn a börtönökben, amelyek megfelelnek a nemzetközileg elfogadott minimális előírásoknak.

11. Biztosítsanak munkát és szakképzést az elítéltek számára.

12. Töröljék el azt a rendelkezést, amely előírja, hogy a raboknak fizetniük kell a tolmácsolásért, ha látogatásukkor nem bolgár nyelven kívánnak társalogni.

(In: *Profession: Prisoner: Roma in Detention in Bulgaria, 1997*)

Macedónia

Az ERRC szorgalmazza, hogy a Macedón Köztársaság kormánya tegyen intézkedéseket az alábbiak bevezetésére.

1. Minden további késlekedés nélkül írják alá és ratifikálják a *United Nations Convention on the Reduction of Statelessness*, és ratifikálják a *European Convention on Nationality* egyezményeket.

2. Módosítsák a macedón állampolgárságot szabályozó törvényeket, ismerjék el a romák Macedóniához (mint a volt Jugoszlávia utódállamához) való legitim kötődését, s ezáltal a törvénykezés kerüljön összhangba a nemzetközi normákkal. Minden személy számára, aki regisztrált lakosa volt a területnek a Macedón Köztársaság kikiáltásának napján, biztosítani kell a macedón állampolgárságot.

3. Kezdeményezzenek intézkedéseket, hogy minden Macedóniában élő, állampolgárság nélküli roma segítséget kapjon az állampolgárság megszerzéséhez és/vagy regisztrációjához. Csökkentsék az állampolgárság megszerzésének adminisztrációs nehézségeit, valamint biztosítsák az átláthatóságot az Állampolgári Törvény alkalmazásában az alábbiak által:

- Minden állampolgársági kérvény regisztrálása segítségnyújtás az egyéneknek abban, hogy mik a követelményei az állampolgárság megszerzésének.
- Minden elutasító döntés írásos részletes indokolása.
- Az Állampolgársági Törvény értelmezési elveinek kidolgozása és közzététele.

4. Készüljön pontos statisztikai kimutatás a Macedón Köztársaságban élő, vagy azzal legitim kapcsolatban lévő, jelenleg állampolgársággal nem rendelkező személyek számáról és hontalanságuk okairól.

5. Nevezzenek ki egy illetékest minden területi hatóságnál a Köztársaság területén, aki az állampolgársági kérvényekkel foglalkozik, és információkkal szolgál a roma közösségek számára. Tegyék közzé a médiában ezen személyek nevét, telefonszámát és feladatkörét.

6. Indítsanak vizsgálatot és szolgáltatassanak igazságot azokkal szemben, akik felelősek Rekibe Mehmed haláláért.

7. Tegyenek konkrét lépéseket a rendőri brutalitás csökkentésére Macedóniában, ezen belül indítsanak képzést rendőrök számára, valamint indítsanak bünygyi eljárást azok ellen, akik megszegték a rendőrségi eljárás nemzetközi normáit.

8. Tegyék lehetővé a rendőri brutalitással kapcsolatos nyomozásokat azáltal, hogy a sértett romák számára igazságos és megbízható csatornákat biztosítanak a visszaélések bejelentéséhez. Ezeket széles körben publikálják.

9. Vizsgálják ki a rendőrség be nem avatkozását nehezményező állításokat.

10. Módosítsák a Büntetőtörvénykönyvet, és alkossanak jogszabályokat rasszizmus által motivált erőszakos bűncselekmények ellen.

11. A nemzetközi adatvédelmi szabályozás figyelembevételével készüljenek statisztikák, amik mutatókat biztosítanak a bünygyi igazságszolgáltatási rendszerben található faji megkülönböztetés értékeléséhez és számszerűsítéséhez, amik adatokat tartalmaznak az áldozatok, valamint a bármilyen jellegű bűncselekmény elkövetése miatt letartóztatottak, gyanúsítottak, vádlottak és elítéltek faji/etnikai hovatartozásáról, készüljenek statisztikák az etnikai, faji jellegű bűncselekményekről, vagy az ezekkel kapcsolatban megvádolt és elítélt személyekről.

12. Vizsgálják ki a bünygyi igazságszolgáltatás faji előítéletességéről szóló állításokat.

13. Szervezzenek képzést bírók számára egyenjogúságból és nemzetközi jogból.

14. Biztosítsanak szállást, vagy nyújtsanak segítséget az 1992-es štípi gettótűz áldozatainak elhelyezésében.

15. Nyújtsanak segítséget ez idáig hivatalosan nem regisztrált roma települések és telepek számára.

16. Járjanak közbe a helyi hatóságoknál a roma közösségek számára történő megfelelő úthálózat, elektromos hálózat, csatornarendszer, ivóvízhálózat kiépítése és a hulladékszállítás biztosítása érdekében.

17. Tegyenek lépéseket azon romák megfelelő alternatív elhelyezésére, akik a piacgazdaságra való áttérés jelenlegi átmeneti szakaszában a privatizáció miatt elvesztették lakhelyüket.

18. A roma családok számára biztosítsanak széleskörű anyagi segítséget tankönyvek és taneszközök beszerzésére.

19. Azonnal keressenek megoldást azokra a súlyos nyelvi problémákra, amelyek akadályt jelentenek a roma gyerekek számára, hogy integrálódjanak a macedón oktatási rendszerbe. Különítsenek el forrásokat a megfelelő nyelvi képzésre és indítsanak tanfolyamokat felnőttek számára is.

20. Vizsgálják ki és büntessék meg a roma gyermekeket bántalmazó tanárokat és más iskolai dolgozókat.

21. Indítsanak hatékony és határozott cselekvési programot a romák közép- és felsőfokú képzésben való részvételének támogatására.

22. Biztosítsanak minden roma közösség számára jogi szolgáltatásokat annak ellensúlyozására, hogy meglehetősen ki vannak zárva a macedón társadalomból és jogrendszerből.

23. Kezdenek határozott intézkedéseket a romáknak és más kisebbségeknek a közszolgáltatásban történő foglalkoztatása érdekében, beleértve a rendőrséget, a helyi önkormányzatokat és a bíróságokat.

(In: A Pleasant Fiction: The Human Rights Situation of Roma in Macedonia, 1998)

(Fordította: Degovics Csilla)

CENTRAL EUROPE

ROMA EDUCATION IN ROMANIA

Until the middle of the 19th century, the Romas were slaves in Romania, used by monasteries and landlords as agricultural workers or artisans. The last slave-markets were in the 1860s. The liberation has not changed the basic problem of the property. Without any goods, disdained by others, the marginalised population of Romas tried to survive. Some of them, working for others as serfs (a “humane” form of slavery), settled in the margin of villages chose the way of assimilation: they lost the mother tongue and a great part of traditions, but because the prejudices, the sacrifice was in vain. The marginalisation and discrimination against this group (called “Romi de vatră” – settled Romas) remains. Others chose the traditionally nomad life: travelling from localities to localities, they sold different artisan products (for example, the “Cocalari” carved and sold combs made by bones) or presented different performances (for example, the “Ursari” was bear-leaders). This way life taught the Romas, as traders, to do not have trust in non-Romas (“Gadje”) and to try to cheat them. They life depended on this – a bad bargain destroyed the possibilities of survive.

The official education was not attractive for the Romas. The settled Roma youths were scorned by teachers and colleagues, also the material conditions did not permit the schooling. The children from nomad Roma communities have not the opportunity to learn. In this situation, the education was offered by the community. The mothers taught the children about customs, the fathers regarding the craft. Elders were respected for them experiences. The “school of life” was the only appreciated, recognised and trusted.

After the Second World War, the communism changed also the life of Romas. First of all, the nomad life was prohibited, all of the Romas was settled. The land-property was ceased, all lands became the property of agricultural co-operatives. The poor people of villages (among them the Romas) sustained this process. In this way a new, latent conflict has to born between former paupers, who won with the collective form of property and the former land-owners, who lost everything.

With the industrialisation, millions of villagers were moved in cities. Between them Romas, who has not any attachment to villages, where they were settled not long time before. In small communities it was possible to maintain the traditions, the same possibility do not exists in cities. Romas, moved in flat buildings, separated and severed from roots, became a category of “lumpen-proletar”. In few years “Gypsy quarters” were formed, in some places because this was the policy of local communist leader, in other places because during the removals, the Romas looked to be in the neighbourhood of other Romas, and the non-Romas, because the stereotypes and prejudices, avoid this. An other negative effect of the industrialisation was that the traditional hand-work lost its importance. For the Roma communities, this destroyed the only possibility of existence.

The economic crisis, have begun in the 70s brought a new period in the Roma's life. First of all they lost their jobs. Because in the communist period nobody could become unemployed, men were enforced to work almost for free in the great establishments: at the Danube-channel and at Ceaușescu's palace, far a way from the family. In the other hand, as a result of the economic crisis, the hand-made products became again much in demand. Also the black-market became very profitable. The presence of Romas was significant in this. Accustomed with the commerce and travel (to buy somewhere and to sail elsewhere), also with a life in the margin of illegality (constrained by circumstances), they were able to built a trade network not only in the hole territory of Romania, but also with connections to Yugoslavia, Hungary, Poland. This created an embarrassment of the non-Roma population: during the suffering of the population, "Gypsies" made fabulous fortunes. It was true, but characteristic only for a small stratum of the Roma society. Nobody recognised that the benefits were reciprocal: this black-market assured important goods as candles (in a period when the electricity was regularly switched off) or different household utensils. The communist "underground" propaganda (because officially the crisis was not recognised) accused this black-market, explicit the Romas with creating the crisis.

After the collapse of communism, the latent repugnance and aversion became undisguised nationalism. The end of agricultural co-operatives, the returning of properties creates new tensions. As a result, between 1990 and 1995, in about 30 villages mob violence took place against the Roma communities (more than 300 houses was fired, 20 persons was lynched) without any legal consequences till 1997. The discrimination against Roma population became a rule (several job-offers, published in the newspapers, declare clearly that a Roma could not apply; there are signs on the doors of certain public places, restaurants which says that Romas are not allowed to go in). The Police and the newspapers are mentioning the ethnic affiliation of delinquents if they are Romas.

The existence of a vicious circle was observed by the specialists: the marginalisation of the Romas lead to discrimination, the discrimination to poverty (affecting delinquency) and illiteracy, poverty, delinquency and illiteracy to marginalisation. The way to stop this vicious circle is the subject of debates between specialists. The human rights organisations put the accent on the importance of stop the discrimination (educating the non-Romas) and on offering positive discrimination to assure the development of Roma communities (in which the education has an important role), the governmental institutions did not recognised the existence of discrimination, they considered that the root of the problem is the education of Romas. Set off different point of views, common steps were made to find new possibilities for Romas' education.

Statistics

Under pressure, marginalisation and discrimination, an important part of Roma population did not recognised its ethnic affiliation with the occasion of different censuses. Because this, the statistical information has to be managed by well motivated reservations.

The number of Romas has changed significant from census to census: 242.656 (1.70%) in 1930, 104.216 (0.60%) in 1956, 64.197 (0.37%) in 1966, 227.398 (1.05%), 409.723 (1.76%) in 1992. By experts, the number of Romas is between 1 and 2 million. In this way, they are the most significant or the second minority in Romania (the number of Hungarians is 1.6 million). (Consequently, the Romanian authorities are using the word "Gypsy" and not the term "Roma".)

By the 1992 census, the mother tongue of Romas are Romanian (54.31%), different dialects of Romanes (40.86%), Hungarian (4.70%), Turkish (0.08%), German (0.03%). By religion, the Romas are Orthodox (85.30%), Romano-Catholics (4.80%), Reformats (4.38%), other Cristian, first of all neo-protestant cults (4.28%), Muslims (0.14%), non-declared or atheists (1.04%).

The greatest part of the Roma population is living in rural zone (58.7%), in contrast with the general population of Romania (only 45.7% in rural zone). By occupation, 28.0% of them work in primary sector (agriculture) 37.4% in secondary sector (industry), 17.5% in tertiary sector (services) with a 17.1% unemployment. For the general Romanian populations this indicators are: 23.5% – 44.7% – 27.8% – 4.0%.

The following table compares the general Romanian population and Roma population concerning age and studies.¹

	General Romanian population (%)	Roma population (%)
Age		
0-14 years	22.7	41.4
15-59	60.9	53.5
more than 60	16.4	5.1
Studies		
without or non-declared	4.7	26.8
primary level	23.6	37.5
secondary level ²	66.6	35.6
high level ³	5.1	0.1

Education before 1989

In the '50, the communist propaganda started a campaign to eradicate the illiteracy and to implement the obligation of 8 year schooling (primary school and first 4 year of secondary school). The real effect of this campaign could not be estimated, because officially the illiteracy was complete eradicated. By the published statistical information everybody has secondary or high level education (there is not any column for "without education" or for "primary educated"), and connections were not made between ethnic affiliation and education.⁴ This practice is reflected also in the statistical information published before the census in 1992, with a lack of information regarding the level of education and connection between education and minorities.⁵

Undoubtedly, this propagandistic campaign has a positive effect on the educational level of Roma population. The illiteracy decreased substantially, new possibilities opened for Roma youths. But the goal of campaign was deformed and compromised by several regulations.

1 For the population elder as 12 year.

2 It means continuing the primary studies, one or more years — up to 8 — in secondary school.

3 University level studies.

4 See: *Recensămîntul populației din 21 februarie 1956* (Census of Population in February 21, 1956), published by Central Department of Statistic.

5 See: *Anuarul statistic al României, 1990* (Statistical Annually of Romania, 1990), published by National Committee for Statistic.

First of all, the schooling was the obligation of teachers. Who did not participate in the education process (among age of 6 and 14 year), officially was registered as schoolchild. According to the communist ideology, dull and clever children does not exist – therefore the teachers was punished if the students failed to pass the year. Because of self protection, teachers let everybody through. In this way the hole Romanian education system was compromised. In reality illiterate persons graduated the high schools (obligation of 10 grades was introduced in the '70, with the “high” indication to offer certificate of final examination after 12 grades for a high percentage –close to 100%– of students).

To do not have “difficulties” with the Roma children, the teachers used three ways to do not have them in their classes. In the villages, they could graduate the school without attendance and without any knowledge (this was accepted also by the Romas, because in this way the children could be used in housework). In the cities, where a control was more possible, the Roma children were sent to special schools for mental retarded persons (the proposal for this kind of education was made by the teachers). In this way, 80–90% of the children in special schools were Romas. Also, for personal comfort or benefits, the older and more experienced teachers select the children for they classes by social background. Thus Roma classes was formed in several places (by status unrecognised), with inexperienced or not qualified teachers.

For the greatest part of Romas, this was not felt as a disadvantage. The education was considered senseless, without any practical benefit. Why to know what are the rivers of Africa or to know the speed of light? Where could this kind of acknowledgement be used in a Roma community? The school was considered to be not only meaningless, but also dangerous – an instrument of assimilation.

Also for Romas who believed in the role of education several difficulties impeded the development.

In Romania, in the '50 a strong education system was developed for minorities using mother tongue. The Romani language –as in other countries– was considered not enough developed to be the language of lessons. For the 6 year old children, the transition between using mother tongue at home and learning in Romanian (or in a non-Romani minority language) was not assisted in any way.

The difficulties are resulted from the deficient understanding of the language, the discrimination applied by the teachers, the mocking of other children, the hard social situation, another defectiveness of the Romanian education system held back the level of education in the Roma communities. In schools, even in the first years, the classroom is the place where the information are transmitted and not acquired. In this way teaching is a duty of parents. For an uneducated parents' child it was almost impossible to do the home-works, to learn, to attain the knowledge.

First steps for a new way of see the Roma education

The previous chapter was written in past, but most part of them could be declared also in present. What was changed: the teacher is not responsible for schooling – in this way several Romas remain outside schools; failing of students is not punished for teachers, so the education became a more serious issue; as stimulation, maternity benefit is conditioned by the presence of children in the school.

The general problem of discrimination, difficulties in understanding and learning remains. With the result of sending a great part of Roma children in “special schools” for mental

retarded persons or to separate them in “Roma classes”, based not on the language of teaching but on ethnic affiliation.

For poor communities, the school is important because the maternity benefit depends on this (4 USD/month!), and also assures a hope for better conditions of life. The lack of clothes, shoes, school equipment represent the considerable impediments of schooling.

The reach communities⁶ did not understand the sense, reason, utility and benefit of education. An interview⁷ with a leader of a this kind of community shows the mentality of them:

- Could it be a benefit for yours community to have a lawyer, a doctor or a teacher who is from the community working for the community?
- Yes, of course. The lawyers are cheaters, the doctor is working superficially, the teacher is not interested.
- If you need high educated persons, why do not you leave your child to go in school?
- All of my four boys have 8 grades. It is needed to obtain driving licence. How many years have you spent in school?
- 12 in school, 5 in university.
- How much do you earn a month ?
- About 100 USD.
- You see? If I did not have 100 USD in a day, that day was lost. And I have 4 grades. All what I learned in the school, was to read and to count. Everything else I learned from the school of life. I have 56 years of school. It is good to have a Roma lawyer, a doctor or a teacher, but I could not sacrifice my children. If my neighbour sacrifices his boy to become a doctor for 80 USD per month, I esteem this choose, but I am not crazy.

In these conditions, it is not easy to realise something in the domain of Roma education.

From 1990, several Roma and non-Roma NGOs was involved in finding solutions. The various debates proved that the solution is not one and unique. The “traditionalists” are sustaining that the Roma education will promote the traditional handwork because only in this way the lifestyle of Romas will not be changed radically. According to “modernists” opinion the education has to be for the next century. The future is not the handwork, but the computer; the changes in the lifestyle are inevitable, without a danger for the essence of Roma culture. The points of view are also different regarding the language of education. One opinion is that the language of education will be Romani. So it is easier for the child to learn, the traditions could be promoted in the school. The question is: which Romani language? The traditional dialect of the community or the new formed literary language?⁸ The first is closer and familiar for the community, the second help the process of forming a “Roma nation”. According to others’ opinion, a bilingual education is better. In the first grades with more subjects in Romani, gradually the Romanian will became the language of education. In the present status of the Romani language, some subjects could be learnt in this language (for example, science), others not.⁹ By others, the hole education will be in Romanian, to do not separate the children in classes by ethnic origin, because this segregation could have negative effects on marginalisation.

6 The middle class is almost absent in Roma communities of Romania.

7 Realised by the author of this study.

8 Some models exists for all of the questions regarding the Roma education. For this dilemma, a solution was find in the Middle Age by the Transilvanian Germans, where also different dialects were spoken. The literary written textbooks were written in the local dialect. The dialect was promote and also the literary language, which became lingua franca between different communities.

9 Similar situation with the native Americans.

There are debates in the field of education. Where is it better? In schools, outside of community, in schools which are inside the community or with alternative solutions for half-nomad communities, where the school will follow the community?¹⁰

The debates were not empty phrases. Different NGOs were active in transforming the results of debates in practice. Also the (national and international) pressure made effects on the point of view of Romanian government.

In the school-year 1990–1991, 55 students chose pedagogical schools (in 3 towns: Bucharest – one class, Țirgu-Mureș – a half class, and Bacău – also a half class) for special places reserved for Romas. These students learned 3 hours per week Romani language. The declared purpose was to train teachers for kindergarten and primary schools. The project appeared to be a “window action” of the Ministry of Education, to show foreign countries that the government is interested in finding solutions. The classes were established in 1990, but the programme for them was elaborated only in 1991. In Bacău the students (all of them were Romanian – they exploited the possibility to have an easier exam to enter in the school) made demonstration against learning “Gypsy language”. In consequence of this “pressure”, the government renounced teaching Romani in Bacău. Without any governmental interest, only 8 out of the initial group of 55 became teacher in Roma communities, all of them were student in Țirgu-Mureș, where the local Roma Union leader did not left the project to die. These teachers are working in classes where the students are Romas, but the language of education is Romanian. The students are learning Romani in 4 hours per week. An inspection of this education in a school in Țirgu-Mureș showed that this 4 hour did not present in the students’ timetable. The initiative to prepare Roma teachers in pedagogical schools were not repeated.

By the ambition of Roma teachers, having this possibility in the Law of education, Roma language was learned as a facultative subject. The table¹¹ on the following page presents the education in Romani language, in comparison with some of other communities. This table shows that the Romani language education is more under the percentage of Romani speakers, and also demonstrates the inconsistency of the Ministry of Education. The kindergarten is the base of the education, where children adapt the school’s conditions. For a Roma child, this could be the transition from the Romani language family to the Romanian language school. In the Romanian education system this is totally ignored. In 1994–1995 there was only one group of Romani language kindergarten, in Caracal, realised by a Roma organisation (RROM-RROM) and not by the government and not in a school, but in a house near the Roma quarter. This positive example was not appreciated. Another inconsistency is that the Roma language is learned only in the first 4 grades. For the children, Romani is mother tongue. In this way, in primary level they did not learn novelties. It should be important to learn this language in grades V–VIII, not only for continuity (what is also very significant), but also to learn the grammar of the language (to use the language consciously accurate). The variety of children’s number who are learning the Romani in different school-years prove that this depends on publicity, and this publicity is one of the deficiencies.

In the pedagogical schools established in 1990, the Anthology of Texts in Romani Language textbook was used, elaborated by Marcel Courthiade in 1991. The first textbook elaborated in Romania was published in 1992. In 1995, an Anthology of Texts in Gypsy Language was published for the grades II–IV.

10 There are models to solve this problem in France for Roma communities or in Finland for Sami population.

11 Information published in *Cadrul legislativ și instituțional pentru minoritățile naționale din România* (Legislative and Institutional Framework for National Minorities in Romania, 1994); *Învățământul cu predarea în limbile minorităților naționale din România* (Education in the Languages of National Minorities in Romania, 1995, 1997, 1998), published by the Romanian Government, Council for National Minorities.

	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1997-1998
Total number in Romania by mother tongue				
Hungarian				1,639,135
Romani				166,635
Ukrainian				63,585
Kindergarten				
Hungarian language				
no. children	49,255	47,487	42,816	40,987
no. teachers	2,371	2,450	2,676	2,474
Romani language				
no. children	-	30	-	-
no. teachers	-	1	-	-
Ukrainian language				
no. children	305	387	311	323
no. teachers	13	15	23	17
Grades I-IV				
Hungarian language				
no. children learning in Hungarian	60,726	64,695	67,116	67,111
no. children learning Hungarian	no data	no data	no data	no data
no. teachers	3,239	3,468	3,651	3,463
Romani language				
no. children learning in Romani	-	-	-	-
no. children learning Romani	-	247	410	149
no. teachers ¹²	-	8	10	8
Ukrainian language				
no. children learning in Ukrainian	145	237	147	229
no. children learning Ukrainian	3,709	3,559	1,031	3,540
no. teachers	16	18	14	15
Grades V-VIII				
Hungarian language				
no. children learning in Hungarian	68,153	58,242	52,771	54,133
no. children learning Hungarian	no data	no data	no data	no data
no. teachers ¹²	8,233	8,379		8,249
Romani language				
no. children learning in Romani	-	-	-	-
no. children learning Romani	-	-	-	-
no. teachers	-	-	-	-
Ukrainian language				
no. children learning in Ukrainian	65	35	36	100
no. children learning Ukrainian	4,355 ¹³	3,647	1,316	3,648
no. teachers	4	16	8	25

Near the efforts of the government, Roma organisations developed alternative education systems. For example, the teaching of Romani in Maramureş county, in the localities Coltău and Vălenii Lăpuşului is supported by ROMANI CRISS from Bucharest. In 1997 PRO

¹² Teachers who are teaching in classes IX-XII.

¹³ Students in classes IX-XII.

EUROPA League, a non-Roma organisation from Tîrgu-Mureş, focused on multiculturalism, published (with the authorisation of Ministry of Education) bilingual textbooks (Romani-Romanian and Romani-Hungarian) for Arithmetic, first grades. PHOENIX Foundation, an other Roma organisation established summer camps for talented Roma children.

At university level an important education step was made in 1992, when places for Roma students was reserved at the Social Assistant Faculty in Bucharest. This initiative was implemented also in Cluj, now there are about 100 Roma students in Romania (succeeded in passing the admission exams in special reserved places) in different humanist faculties, from law to history.

A considerable degree (no. 4562 from September 16, 1998) was elaborated by the Ministry of National Education, which, between others, for the first time mentioned the problem of nomad families, guaranteeing the rights to schooling the children not only where the family's permanent address is, but also elsewhere (art. 1)¹⁴ and prescribing the establishment of "school caravans" (art. 4). The effects of this degree are not visible after a half year, but could become revolutionary if the government sincerely try to put it in practice.

Conclusions

In the entire Central and Easter Europe, the Roma education is not sufficiently developed. Romania is not an exception. What is characteristic for Romania?

- A numerical developed Roma community;
- the violent of xenophobia against them;
- the totally absence of managing the Roma issue before 1990;
- the governmental "window solutions" after 1990;
- a great interest of non-governmental organisations to find solutions and to apply them in practice;
- inconsistency of policy regarding Roma education;
- important change of government's point of view after 1997;
 - the use of positive discrimination in the university entrance exams.

The results are modest and could be not assessed in this short period after the first institutional step (creating places in pedagogical schools) from 1990 until now. It is more than clear that:

- a positive discrimination is needed after a long period of negative one;
- the order of Roma education's magnitude will be changed;
- it is necessary to have continuity of positive actions;
- the good solution is not one and applicable in any conditions – various solutions will be find and adopted for different communities and different needs;
- the co-operation of governmental institutions and non-governmental organisations could assure only the success;
- the education should be changed for non-Romas, to promote tolerance and mutual understanding between different ethnic groups.

HALLER ISTVÁN

¹⁴ A study published by European Roma Rights Center (*Roma in the Educational Systems of Central and Eastern Europe*, by Claude Cahn, David Chirico, Christina McDonald, Viktória Mohácsi, Tatjana Perić and Ágnes Székely in *Roma Rights*, Summer 1998) criticised the old practice: "In many instances, Roma may not even enter the education system because they are blocked by laws which demand that persons show residence permits in order to enroll in school".

KUTATÁS KÖZBEN

Cigány kisebbségi önkormányzatok és cigány kisebbségi oktatási programok

Az 1999-ben kezdődő, az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Kutatási Programjai által támogatott (a JPTE BTK Romológia Szeminárium és az Oktatáskutató Intézet együttműködésével tervezett) kutatásunk során a cigány kisebbségi oktatási programokat tervezzük vizsgálni, tekintettel arra is, részt vesznek-e, s ha igen, mi módon a kisebbségi önkormányzatok az oktatási programok szervezésében, véleményezésében, működésük ellenőrzésében.

Ennek egyik első lépéseként megvizsgáltuk, a cigány kisebbségi önkormányzatok és a kisebbségi programok területi elhelyezkedését. Nem magától értetődő, de az együttműködés elvi lehetőségét megkönnyíti, hogy közvetlen területi kapcsolat van az önkormányzat és az oktatási intézmény települése között. Más szóval, ha a cigány kisebbségi programot működtető intézmény olyan településen helyezkedik el, ahol van kisebbségi önkormányzat.

Az összefüggés nem törvénytörő. Egyrészt azért, mert a programokat kezdeményeznie vagy véleményeznie kell ugyan a kisebbségi önkormányzatnak, de önkormányzat hiányában a helyi önkormányzatban a kisebbséget képviselő szószóoló is tolmácsolhatja legalább nyolc szülő igényét kisebbségi program indítására. Másfelől nem törvénytörő, hogy minden településen működjenek iskola. Ezekkel a fenntartásokkal úgy fogalmazhatunk, hogy szerencsés, ha a kisebbség elég nagy számban él valahol ahhoz, hogy önkormányzatot válasszon és tartson fenn, ott működtessen az oktatási intézmény is kisebbségi programot.

A következő oldalon található térkép két adatsor alapján ábrázolja a területi megoszlásokat: az egyik adatsor a cigány kisebbségi programot működtető intézmények székhelytelepüléseit tartalmazza, tekintetbe véve a résztvevők becsült számát is (1996-ban); a másik pedig az 1998-ban megválasztott cigány kisebbségi önkormányzatok települései.

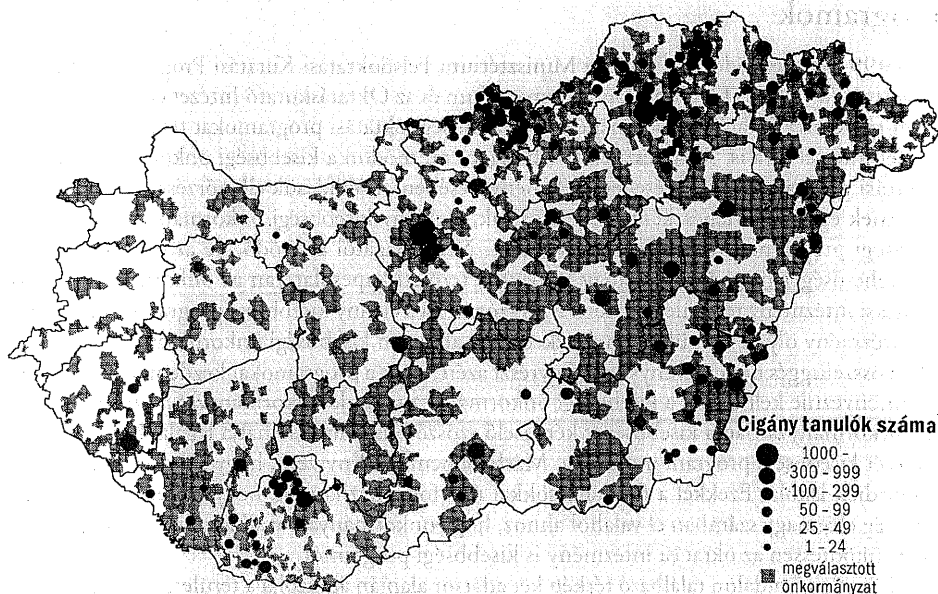
Az 1998-ban megtartott kisebbségi választásokon 932 helyen kezdeményeztek és 816 helyen tartottak cigány önkormányzati választást, ebből 776 helyen érvényes és 774 helyen eredményes lett a választás. A térkép az utóbbi 774 település elhelyezkedését ábrázolja. Összeségében a cigány szervezetek jelöltjeire 505 ezren, míg a kisebbség képviselőit vállaló független jelöltekre 586 ezren szavaztak. Érdekesként megemlíthető, hogy a német kisebbségnél a szavazók száma 218 ezer, illetve 749 ezer. A lengyel kisebbségi szervezet jelöltjeire 17 ezren, nyolcszor annyian szavaztak, mint a románéra, kb. 2 ezren és kb. ezerrel többen mint a szlovákéra.

A térképet tanulmányozva feltűnik a két adatsor elkülönülése. Az 1996-os cigány oktatási programok elhelyezkedése közelítőleg tükrözi a cigányság területi elhelyezkedéséről való ismereteket. Kivételt képez Szabocsvászatmár-Bereg megye, ahol viszonylag kevés a kisebbségi oktatási program. A legtöbb program – és tanuló – Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, ott is főleg Miskolc, Ózd környékén és a Hernád völgyében vesz részt ilyen programban. A második sűrűsödési pont Nógrád megye északkeleti felében található, főleg Salgótarján környékén.

Jelentős a programok és a tanulók száma Budapesten, pontosabban a pesti oldalon. Hajdú-Bihar, Békés, de különösen Jász-Nagykun-Szolnok megyében szétszórtnak, viszonylag kevés programot szerveznek az oktatási intézmények. Hasonló a helyzet Dél-Dunántúl térségében is: csak Komló környékén és Délnyugat-Baranyában látszik némi adatsűrűsödés. A Dunántúl többi részén elenyésző a szervezett programok és a résztvevők száma; feltűnően kevés ezen belül is Tolna és főleg Somogy megyében, ahol pedig jelen van a cigány népesség.

I. ÁBRA

1988-ban megválasztott cigány kisebbségi önkormányzatok települései; illetve cigány oktatási programokban részt vevő tanulók, településenként, 1996



Az önkormányzati választások adatai másfajta képet mutatnak. A cigány önkormányzattal rendelkező települések szórtnak helyezkednek el az országban, nehéz találni jól körülhatárolható térségeket. A települések szórtsága miatt sokkal jobban meghatározhatók azok a térségek, ahol kevés a cigány kisebbségi önkormányzat: ilyen a Dunántúl északi, nyugati és középső területe, Duna-Tisza köze egyes térségei, Kiskunság, Csongrád megye nyugati része, valamint Békés megye déli része.

A cigány kisebbségi programok elhelyezkedését az önkormányzati választásokkal összevetve jelentős eltérések mutatkoznak. Sok helyen szemlátomást nem esik egybe a két adatsor települése, vagyis ugyan választottak cigány önkormányzatot, de nem vettek részt az oktatási programban. Nem tudtak a programról, nem akartak részt venni, vagy egyáltalán nem szerveződött cigány kisebbségi oktatási program. A másik variáció az, hogy szerveződött cigány kisebbségi program, volt részt vevő tanuló, de nem alakult önkormányzat. Egyes településeken 50–100 cigány gyerek vett részt a programban, de nem alakult önkormányzat (pl. Csongrád megyében igen gyakori ez). Dunántúl sok településén alakult önkormányzat, Somogy megye déli részén a legtöbb településen, oktatási program viszont alig-alig működik, s hasonló a helyzet Tolna megyében is.

1. TÁBLA

1998-as kisebbségi önkormányzati választások (cigány kisebbség, szavazatok száma, db)

Kezdeményezett	932
Kitűzött	923
Megtartott	816
Érvényes	776
Eredményes	774
Kisebbségi szervezetek jelöltjére leadott szavazat	505 431
Kisebbség képviselőjét felvállaló független jelöltekre leadott szavazatok száma	586 631

2. TÁBLA

1998-as cigány kisebbségi önkormányzati választások településeinek megyénkénti megoszlása

Mege	Eredményes választás	Az összes település %-ában
Budapest	23	100
Baranya	63	21
Bács-Kiskun	26	22
Békés	20	27
Borsod-Abaúj-Zemplén	133	38
Csongrád	7	12
Fejér	17	16
Győr-Sopron	15	9
Hajdú-Bihar	36	44
Heves	55	47
Komárom-Esztergom	9	12
Nógrád	42	33
Pest	45	25
Somogy	59	25
Szabolcs-Szatmár-Bereg	91	40
Jász-Nagykun-Szolnok	34	44
Tolna	30	28
Vas	13	6
Veszprém	19	9
Zala	37	14
Összesen	774	25

Budapesten minden kerületben alakult a cigány kisebbségi önkormányzat. Nógrádban és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a két adatsor hasonló területi eloszlást mutat. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a programokban résztvevőkhöz képest lényegesen több az önkormányzat. A Jászság, Mezőség, Nagykunság legtöbb településén ugyancsak alakult cigány önkormányzat, a Nagykunságban a legtöbb helyen indult is program a cigány gyerekek számára, nem mondható ez el Hajdú-Bihar megyéről, ahol sok önkormányzat mellett kevés program indult. Békés megyében aránylag jól egybevága a két adatsor, míg Csongrád megyében még véletlenül sem.

3. TÁBLA

A cigány etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek fejlesztési programjában részt vevő intézmények száma

Megye	Kisebbségi önkormányzat	ÁMK	Óvoda	Általános iskola	Egyéb*	Összesen
Budapest	0	0	33	27	0	60
Baranya	0	1	10	20	0	31
Bács-Kiskun	0	0	2	4	0	6
Békés	0	3	16	13	0	32
Borsod-Abaúj-Zemplén	0	1	43	89	4	137
Csongrád	0	0	3	3	0	6
Fejér	0	0	0	1	0	1
Hajdú-Bihar	0	0	8	18	0	26
Heves	1	1	1	4	0	7
Komárom-Esztergom	0	0	0	1	1	2
Nógrád	0	2	28	35	0	65
Pest	0	0	2	1	0	3
Somogy	0	0	1	4	0	5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	0	1	4	8	1	14
Jász-Nagykun-Szolnok	0	0	9	7	2	18
Tolna	0	0	0	2	0	2
Vas	1	0	0	0	0	1
Veszprém	0	0	0	1	0	1
Zala	0	0	0	12	1	13
Országosan	2	9	160	250	9	430

*egyéb: középiskola, szakiskola, kollégium, szakmunkásképző, gyermekváros

Össességében elmondható, hogy a kisebbségi önkormányzati választások nagy tömegeket mozgattak meg. Ezzel szemben cigány kisebbségi oktatási programokat a várhatónál sokkal kisebb gyakorisággal indítanak. Az ellentmondás okainak feltárása lesz a kutatás egyik feladata. Az azonban már az fentiek alapján is megállapítható, hogy az ország igen sok térségében nemigen alakulhatott ki szoros együttműködés a cigány kisebbségi önkormányzatok és az oktatási intézmények között.

Forray R. Katalin & Híves Tamás

A cigány lakosság oktatási mutatói a határmenti kistelepüléseken

A magyarországi cigány népesség elszórtan, kisebb nagyobb diaszpórában minden településen megtalálható. Csoportjai többnyire integrálódnak a többségi magyar társadalomba, de rendelkeznek nyelvi, kulturális és antropológiai sajátosságokkal. Etnikai dimenziójuk mellett szociális problémáik, lakásviszonyaik, iskolázottsági mutatóik, munkaerőpiaci helyzetük reménytelensége mára mindenki számára nyilvánvalóvá vált. A cigányság urbanizálódása a 70-es évek közepétől folyamatos és erőteljes képet mutat. Migrációjukra kétirányú mozgás volt jellemző: a depressziós térségek apró falvaiba és az ipari nagyvárosokba való beköltözés.

3. TÁBLA

A cigány etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek fejlesztési programjában részt vevő intézmények száma

Megye	Kisebbségi önkormányzat	ÁMK	Óvoda	Általános iskola	Egyéb*	Összesen
Budapest	0	0	33	27	0	60
Baranya	0	1	10	20	0	31
Bács-Kiskun	0	0	2	4	0	6
Békés	0	3	16	13	0	32
Borsod-Abaúj-Zemplén	0	1	43	89	4	137
Csongrád	0	0	3	3	0	6
Fejér	0	0	0	1	0	1
Hajdú-Bihar	0	0	8	18	0	26
Heves	1	1	1	4	0	7
Komárom-Esztergom	0	0	0	1	1	2
Nógrád	0	2	28	35	0	65
Pest	0	0	2	1	0	3
Somogy	0	0	1	4	0	5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	0	1	4	8	1	14
Jász-Nagykun-Szolnok	0	0	9	7	2	18
Tolna	0	0	0	2	0	2
Vas	1	0	0	0	0	1
Veszprém	0	0	0	1	0	1
Zala	0	0	0	12	1	13
Országosan	2	9	160	250	9	430

*egyéb: középiskola, szakiskola, kollégium, szakmunkásképző, gyermekváros

Összességében elmondható, hogy a kisebbségi önkormányzati választások nagy tömegeket mozgattak meg. Ezzel szemben cigány kisebbségi oktatási programokat a várhatónál sokkal kisebb gyakorisággal indítanak. Az ellentmondás okainak feltárása lesz a kutatás egyik feladata. Az azonban már az fentiek alapján is megállapítható, hogy az ország igen sok térségében nemigen alakulhatott ki szoros együttműködés a cigány kisebbségi önkormányzatok és az oktatási intézmények között.

Forray R. Katalin & Híves Tamás

A cigány lakosság oktatási mutatói a határmenti kistelepüléseken

A magyarországi cigány népesség elszórtan, kisebb nagyobb diaszpórában minden településen megtalálható. Csoportjai többnyire integrálódnak a többségi magyar társadalomba, de rendelkeznek nyelvi, kulturális és antropológiai sajátosságokkal. Etnikai dimenziójuk mellett szociális problémáik, lakásviszonyaik, iskolázottsági mutatóik, munkaerőpiaci helyzetük reménytelensége mára mindenki számára nyilvánvalóvá vált. A cigányság urbanizálódása a 70-es évek közepétől folyamatos és erőteljes képet mutat. Migrációjukra kétirányú mozgás volt jellemző: a depressziós térségek apró falvaiba és az ipari nagyvárosokba való beköltözés.

Napjainkra a gazdasági szerkezetváltás bekövetkeztével, a szakképzetlen munkaerő foglalkoztatásból való kiszorulásával a cigány népesség egyre inkább az ország leszakadó ipari slumkörzeteinek, Budapest gettósodó belvárosi övezeteinek és a hátrányos kistérségek falvainak lakosságát alkotja. Ezek közé a területek közé sorolhatjuk a keleti országrész határmenti övezetét is. Jóllehet a cigányság Magyarország egész területén megtalálható, területi eloszlása nem egyenletes. Észak- és Kelet-Magyarországon, valamint a Dunántúl déli részén számuk kiemelkedően magas, egyes kistérségekben arányuk eléri a 30–40%-ot is. A határmenti területeken pedig több olyan települést találunk, ahol a 60–70%-os lakossági részarány sem ritka.

Helyzetük javítása szinte megoldhatatlan problémát jelent a kormányzati és önkormányzati szervezeteknek. Társadalmi szerepük, munkaerőpiaci helyzetük erősödésének meghatározó pontja oktatási és képzési helyzetük.

A népszámlálási adatok tanúsága szerint Magyarországon 1980-ban 64 ezer, míg 1990-ben 143 ezer állampolgár vallotta magát cigánynak. A cigány lakosság tényleges számának meghatározására az 1993–1994-ben végzett, Kemény István vezetésével készült országos reprezentatív szociológiai felmérés az össznépesség 4,4%-ára teszi a cigány népesség arányát. Hasonló szaporulatot feltételezve 2015-re a cigány lakosság aránya 8%, 750 ezer fő lehet.

A JATE Gazdasági Földrajzi Tanszékének munkatársai 1997–1999 között kérdőíves felmérést készítettek a Duna vonalától keletre eső határmenti településeken. Az 1997/98-ban Kelet-Magyarországon 246 határmenti településen végzett kérdőíves felmérés alapján az ott élő cigány lakosság száma 53 952 fő. Ez 12,22%-os lakossági részarányt mutat, amely jóval az országos arány felett van.

A cigány népesség fiatalodó társadalmat alkot. Azonban a jelenlegi oktatási és gazdasági mutatók alapján (alacsony iskolai végzettség, rossz életkörülmények, magas munkanélküliség) periférián lévő népességgel kell számolnunk, amelynek integrálódásához a fiatal korosztályok iskolázottságát nagymértékben javítanunk kell.

A 1992/93-as MKM adatok alapján a cigány tanulók több mint 80%-a elvégzi az általános iskola 8 osztályát, amely jelentős javulás az 1971-es 26%-hoz képest. Azonban ma is jelentős azoknak a tanulóknak az aránya, akik túlkorosan, nem a tanköteles koron belül fejezik be tanulmányaikat. A cigány tanulók 33,6%-a jut be a középszintű oktatásba, ezek 90%-a szakmunkásképzőkbe, sokan olyan szakmai végzettséghez jutva, amelyre nincs kereslet a munkaerőpiacon. Emellett a helyzetet tovább rontja a nagyarányú lemorzsolódás, amelynek okai sokszor a cigány családok anyagi elnyomorodására vezethetők vissza. A felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők aránya még rosszabb képet mutat, a cigány népesség körében 0,2%-ot tesz ki.

Ha pl. az ország gazdaságilag fejlett területén lévő Győr város adatait vizsgáljuk azt tapasztaljuk, hogy a kb. 2000 általános iskolás tanulóra, 250 fő szakmunkás, 75 fő középiskolás és 10 fő főiskolás, egyetemista cigány származású tanuló jut.

A JATE Gazdasági Földrajzi Tanszékének munkatársai által 1997/98-ban végzett véletlenszerű mintavétellel történő kérdőíves felmérés alapján a nem tanköteles cigány lakosság iskolai végzettségét mutató adatok az 1. tábla szerint alakulnak (3521 megkérdezett személy, amely a határmenti összes cigány lakosság 6,52%-a).

Az iskolázottsági adatok jól mutatják az aktív korú cigány népesség foglalkoztatási helyzetének reménytelenségét. Az idősebb korosztályok szinte teljesen képzetlenek, és kimagaslóan sok az iskolai végzettséggel egyáltalán nem rendelkezők aránya. A munkaerőpiaci esélyegyenlőség az itt élő lakosság legfeljebb 10%-ára érvényes, amit a legtöbb helyen a térség gazdasági lemaradásai még tovább rontanak.

1. TÁBLA

A nem tanköteles cigány népesség iskolai végzettsége

Iskolai végzettség	Fő	%
nincs	806	22,9
1 osztály	11	0,3
2 osztály	14	0,4
3 osztály	64	1,9
4 osztály	137	3,9
5 osztály	100	2,8
6 osztály	237	6,7
7 osztály	178	5,1
8 osztály	1 635	46,4
Szaktanulmányok, szakiskola	267	7,6
Középszintű érettségi	64	1,8
Felsőfokú diploma	8	0,2

A tartósan munkanélküliek aránya – az iskolai végzettség függvényében – a települések nagy részén a cigány lakosság körében így eléri a 80%-ot. Elhelyezkedési lehetőségeiket ezen felül tovább csökkenti a foglalkoztatási diszkrimináció is, amely általános jelenség Magyarországon.

A cigány tanulók számáról az MKM 1992/93. évi általános iskolai adatai alapján tudunk legbiztosabb képet alkotni, mivel ekkor vették számba őket utoljára.

2. TÁBLA

Az összes tanuló és a cigány tanulók száma (t és c), százalékos megoszlásuk (t% és c%), valamint a cigány tanulók aránya (ca) megyénként

Megye	t	t%	c	c%	ca
Budapest	166 145	15,93	6 730	9,07	4,05
Baranya	41 323	3,96	4 082	5,50	9,88
Bács-Kiskun	56 295	5,40	2 511	3,38	4,46
Békés	40 697	3,90	2 028	2,73	4,98
Borsod	84 064	8,06	13 389	18,03	15,93
Csongrád	42 210	4,05	1 359	1,83	3,22
Fejér	45 556	4,37	1 109	1,49	2,43
Győr-Sopron	45 105	4,32	834	1,12	1,85
Hajdú	60 273	5,78	4 291	5,78	7,12
Heves	32 972	3,16	3 886	5,23	11,79
Komárom	32 909	3,16	1 331	1,79	4,04
Nógrád	22 555	2,16	3 589	4,83	15,91
Pest	97 325	9,33	4 348	5,86	4,47
Somogy	33 745	3,24	3 865	5,21	11,45
Szabolcs	68 746	6,59	9 302	12,53	13,53
Szolnok	45 430	4,36	5 025	6,77	11,06
Tolna	26 853	2,57	2 206	2,97	8,22
Vas	27 504	2,64	876	1,18	3,18
Veszprém	41 531	3,98	1 442	1,94	3,47
Zala	31 781	3,05	2 038	2,75	6,41
Összesen	1 043 019	100,00	74 241	100,00	7,12

Forrás: Kertesi – Kézdi: Cigány tanulók az általános iskolában.

A táblázatból kitűnik, hogy Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék felülreprezentáltak a cigány tanulók számát és arányát tekintve. A kelet-magyarországi határmenti településeken a 1997/98-as felmérések alapján az oktatási intézményekbe járók száma a következőképpen alakul.

4. TÁBLA

A kelet-magyarországi településeken oktatási intézménybe járók száma, 1997/98

	Összes tanuló (KSH adat)	Cigány tanuló (JATE Gazdasági-Földrajzi Tanszék)
Óvoda:	18 571 fő	3 058 fő (16,46%)
Általános Iskola :	46 331 fő	9 164 fő (19,77%)
Szakképző Iskola:	19 976 fő	788 fő (3,94%)
Gimn. és szakközép.:	17 998 fő	356 fő (1,97%)
Felsőoktatási int.:	nincs adat	31 fő

Mivel több vizsgált határmenti város (Pl. Balassagyarmat, Szécsény, Sátoraljaújhely, Berettyóújfalu, Gyula stb.) általános iskolai cigány tanulóinak arányszáma nem éri el az országos 7,12%-os részarányt, arra lehet következtetni, hogy jelentős azoknak a kistérsüléseknek a száma, ahol az oktatási intézményekben 60–70%-os cigány tanulói részarány.

A keleti határmenti cigány kisebbségi önkormányzatok (61 önkormányzat) adatai alapján 17 olyan települést találunk, ahol a cigány óvodások száma meghaladja az 50%-ot, és 15 azoknak a száma, ahol 25–50% között van.

Az általános iskoláknál ez 13 települést mutat az 50% feletti, és 20-at a 25–50% közötti kategória. Az első osztályosok aránya pedig 50% feletti 16 településen.

Ne felejtjük el, hogy ezek az adatok csak a kisebbségi önkormányzatokkal rendelkező településekre vonatkoznak. Ehhez képest a vizsgált 246 településen 21 főiskolai végzettségű cigány lakost találtunk, amely szám rendkívül alacsony, és sajnos a jelenlegi középiskolai számadatok is minimális növekedésre adnak lehetőséget.

Mindezeknek a figyelembevételével megállapítható, hogy ezeken a leszakadó, markánsan etnikai területeken kulturális és nyelvi alapú oktatási modellekre, pedagógiai módszerekre éppen úgy szükség van, mint esélykiegyenlítő szocializációs megoldásokra. A cigány lakosság munkaerőpiaci és szociális lehetőségeinek javulását nagymértékben elősegítené a határmenti települések iskoláiban a cigány gyerekek oktatására irányuló programok kidolgozása.

Ennek a munkának a megkezdésében az Oktatási Minisztérium felelőssége éppen úgy vitathatatlan, mint az Országos Cigány Kisebbségi Önkormányzaté.

Az oktatási kép megváltozását elősegítené a helyi szintű érdekképviselő megerősödése is, mivel jelenleg csak a vizsgált települések közül 22-ben találunk cigány önkormányzati képviselőt a települési testületben, ami csak 9%-os részarány. Pedig a települések kb. 15%-ában él cigány lakosság ezeken a területeken.

Sajnos a helyi társadalom ma még ezeket a problémákat különféle, sokszor álproblémák miatt nem képes kezelni. Az országos intézmények pedig, akiknek feladata lenne e a határmenti régiók cigány lakossága helyzetének javítása, nem alkalmasak a következetes szakmai munka elvégzésére.

Lakatos Béla

Az általános iskolában tanuló gyermekek iskolával kapcsolatos attitűdjei

A vizsgálat célja, módszere, a minta kiválasztása

Az iskolás gyermekek egészségmagatartásával foglalkozó nemzetközi kutatás kezdete az 1980-as évek elejére tehető. Az első felmérést 1982-ben végezték el Finnországban, Nagy-Britanniában és Ausztriában.

Az Egészségügyi Világ Szervezet (EVSZ) adoptálta a kutatást, és 1984-től kezdve az EVSZ/EURO egyik programjaként működik a HBSC project (Health Behaviour in Schoolaged Children, azaz: Az iskolás gyermekek egészségmagatartása) címen. Az 1998-as adatfelvételen már közel negyven ország kutatói vettek részt. Magyarország 1985-ben kapcsolódott be a vizsgálatba, amelyben intézményközi együttműködéssel a Nemzeti Egészségvédelmi Intézet, az Országos Csecsemő és Gyermekegészségügy Intézet Dr. Aszmann Anna vezetésével 1986-, 1993- és 1997-ben végzett kutatást az általános iskolás gyermekek körében.

Első ízben, 1998-ban nyílt lehetőség a cigány gyermekek egészségmagatartásának vizsgálatára az Országos Csecsemő és Gyermekegészségügyi Intézetben folyó – az általános iskolás gyermekek egészségmagatartását vizsgáló – kutatás keretén belül.

Az 1990-ben kezdődő gazdasági és politikai rendszerváltozás óhatatlanul befolyásolta a magyar társadalom szerkezetét. A makroszintű változások dokumentálhatóan érintették a cigányság munkaerő-piaci helyzetét, iskolázottságukat, demográfiai jellemzőjüket, lakáshelyzetüket. Az erre vonatkozó statisztikai adatok megtalálhatók, a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Intézete által kiadott kutatási beszámolóban, amely az 1993. októbere és 1994. februárja között, Kemény István, Kertesi Gábor és Havas Gábor által vezetett országosan reprezentatív roma (cigány) vizsgálat eredményeit mutatja be.

Kevésbé szembetűnők a válságjelek azonban azokon a területeken, ahová csak módszeres vizsgálatokkal vagyunk képesek behatolni.

Ilyen terület az egészség és az egészségmagatartás is, melyet a kutatás keretén belül szeretnénk körüljárni a Magyarországon élő hátrányos helyzetű cigány és magyar populáción belül kiválasztott mintán. A vizsgálat célja:

1. Az általános iskolákban tanuló cigány és magyar fiatalok testi-lelki egészségi állapotának, otthoni és iskolai közérzetének, a tanárokkal, osztálytársaikkal való kapcsolatuk minőségének megítélése a tanulók saját megbecsülése alapján.
2. Az egészségmagatartással és a közérzettel összefüggő háttérváltozók azonosítása (demográfiai, társadalmi, szocio-kulturális és egyéni jellemzők) a cigány és magyar diákok egészségmagatartásának, egészségfelfogásának jobb megértése érdekében.
3. A vizsgálat eredményeinek tükrében célunk a felismert összefüggések hasznosítása a pedagógiai (multikulturális oktatás terén), az egészségnevelési gyakorlatban és a prevenció különböző szintjein.

A mintakiválasztásnál a csoportos (iskolai osztályok), többlépcsős (régiók, megyék, települések, iskolatípusok, iskolák, osztályok) mintavételi eljárásra törekedtünk.

Vizsgálatunkban az 1993–94-es országosan reprezentatív Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor által vezetett cigány (roma) vizsgálatban feltüntetett, a cigányság által legsűrűbben lakott térségeket vettük alapul, így a megkérdezettek 11 megyéből kerültek ki: Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád megyéből, (ahol is a cigányság becsült száma mintegy 120 ezer fő) Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Békés megyéből, (a cigányság becsült szá-

ma 100 ezer fő) az alföldi régióban Csongrád, Bács-Kiskun megyéből, (a cigányság becslült száma 60 ezer fő) Dél-Dunántúlon Baranya, Veszprém Zala megyéből (a cigányság becslült száma 115 ezer fő) és Budapestről (a budapesti régióban 90 ezerre becsülik a cigányság számát). A vizsgálatban az EVSZ adott és bizonyos kérdéseiben, valamint válaszalternatíváiban módosított nem kötelező jellegű, önkitöltős kérdőívet használtuk.

Minden, a cigánysággal foglalkozó tanulmánynak, szociológiai kutatásnak alapproblémája az, hogy kiket tekinthet cigánynak.

Az önmeghatározáshoz való jog néhány paragrafusa, mely 1993. júliusa óta törvényben foglaltatik, a környezet „minősítő” szerepének korlátokat szab:

„A nemzeti vagy etnikai önazonossághoz való jog olyan alapvető emberi jog, amely egyéneket és közösségeket egyaránt megillet. 7. § (1) Valamely nemzeti, etnikai csoporthoz, kisebbséghez (továbbiakban kisebbséghez) való tartozás vállalása és kinyilvánítása az egyén kizárólagos és elidegeníthetetlen joga. A kisebbségi csoporthoz való tartozás kérdésében nyilatkozatra senki nem kötelezhető.” (*Kisebbségi Kódex 1995.*)

Ennek megfelelően a kérdőívben szerepeltettünk egy, ún. nemzetiségi identitásra kérdező blokkot, ahol lehetősége nyílt minden diáknak arra, hogy – amennyiben akarta – kinyilváníthassa a saját maga által vállalt nemzetiségi identitását.

Így a mintát 875 fő alkotja, melyből 380 diák cigánynak és 495 diák nem cigánynak, vagyis magyarnak vallotta magát.

Az általános iskolában tanuló gyermekek iskolával kapcsolatos attitűdjei

Jelen dolgozatomban a mintában részt vett tanulók iskolai attitűdjével kapcsolatos, néhány leíró statisztika jellegű részeredmény ismertetésére vállalkozom. A leíró statisztikai adatokon túlmutató ok-okozati összefüggések a közeljövőben várhatóak, a mélyebb statisztikai elemzések jelenleg is folynak.

Felnőttek körében végzett vizsgálatok bizonyítják, hogy összefüggés van a munkahelyi környezet, annak légköre és a dolgozók teljesítménye ill. testi és lelki állapota között. Joggal tételvezhető fel, hogy ez az összefüggés a serdülők közérzete, iskolai teljesítménye és az iskolai környezet minősége között is fennáll. A serdülő fiatalok életében, közérzetük alakulásában meghatározó jelentőségűek a kortársakkal kialakított kapcsolatok. Ha a fiatalok elfogadó, megértő baráti kapcsolatokkal rendelkeznek, megnő az önbizalmuk, önértékelésük, önmagukról kialakított képük pozitívabb lesz.

Hangsúlyosabban érvényes ez azon kisebbség tagjaira, nevezetesen a cigányokra, akik számtalan helyzetben találkoznak a többségi társadalom elutasító, diszkriminatív megnyilvánulásaival.

A vizsgálatban a „Hány közeli barátod van?” kérdésre a magyar gyerekek háromnegyede válaszolt úgy, hogy három vagy több barátja van, a cigány gyerekeknek pedig tíz százalékkal magasabb hányada, vagyis 85%-a mondta ugyanezt. Ugyanennyi azoknak a diákoknak az aránya, mind a cigány, mind a magyar gyerekek között, akik könnyen szereznek barátokat, és szerencsésnek mondható az is, hogy a kisebbségi hovatartozástól függetlenül a diákok háromnegyede érzi úgy, hogy osztálytársai olyannak fogadják el, amilyenek.

Ezek az adatok mintha azt tükröznék, hogy a cigány és magyar gyerekek közötti kapcsolatot az általános iskolában még nem mérgezi meg – legalábbis nem olyan nagymértékben – az előítéletes beállítódás, attitűd, mint az a későbbiekben egyértelműen megmutatkozik.

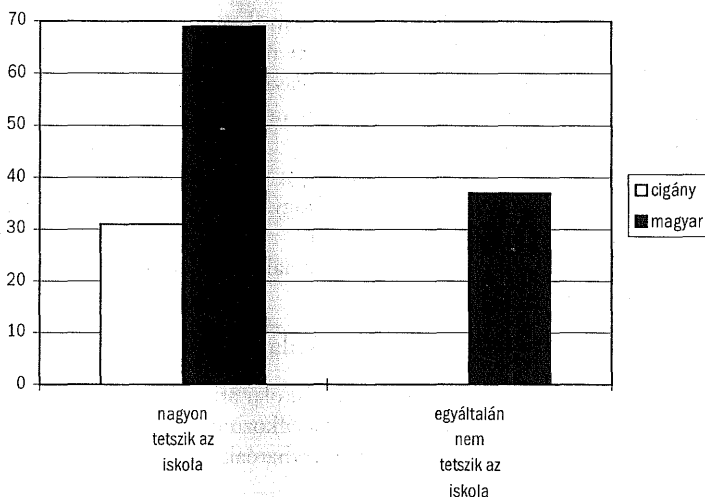
A vizsgálat során kíváncsiak voltunk arra is, hogy a diákok hogyan vélekednek szüleik illetve tanáraik tanulással kapcsolatos attitűdjeikről, valamint azzal kapcsolatos elvárásukról. A mintában szereplő magyar gyerek meglehetősen magas aránya, 84%-a, a cigány gyerekek

valamivel kisebb hányada, de szintén jelentős része, 77%-a szerint szülei segítenek az iskolai problémák megoldásában.

Arra a kérdésre, hogy szülei járnak-e szülői értekezletre illetve fogadóórára, már kisebb arányban, a cigány tanulók 31%-a, a magyar gyerekek több mint fele válaszolt igennel.

I. ÁBRA

A cigány és magyar gyerekek iskolával szembeni attitűdje és szülei fogadó órára járásának kapcsolata



Érdeemes odafigyelni arra az összefüggésre, amit az I. ábrából láthatunk. A vizsgálatban részt vett azon cigány gyermekek, akiknek nagyon tetszik az iskola, 31%-ban állították azt, hogy szülei mindig bejönnek fogadóórára, azokkal a cigány gyermekekkel ellenben, akik egyáltalán nem szeretik az iskolát. Az ő szülei közül nem fordult az elő, hogy mindig bementek volna az iskolába fogadóórára. Hasonló összefüggés figyelhető meg a vizsgálatban részt vett magyar gyerekek válaszaiból is.

Mind a cigány, mind a magyar tanulók kisebb hányada, 16%-a gondolja úgy, hogy szülei sokat várnak el tőlük az iskolai teljesítményben. Ennél jóval többen (a diákok 44%-a) nem érzik szülei túlzott elvárását, és meglepően sokan (a cigány és a magyar diákok közül is 40%) „nem tudom”-mal válaszoltak. (A „nem tudom” válasz mögött sok minden megbújhat, és csak óvatosan feltételezhetjük azt, hogy egy részük akár a „nem” választ rejti magában.)

Az eredmények tükrében azt látjuk, hogy a mintában szereplő cigány és magyar diákoknak is jóval nagyobb hányada szembesül a tanári, mint a szülői szigorral: a cigány gyerekek 45%-a, a magyar gyerekeknek pedig tíz százalékkal kevesebb, de még mindig jelentős része, 35%-a érzi úgy, hogy tanárai túl sokat várnak el tőlük az iskolában.

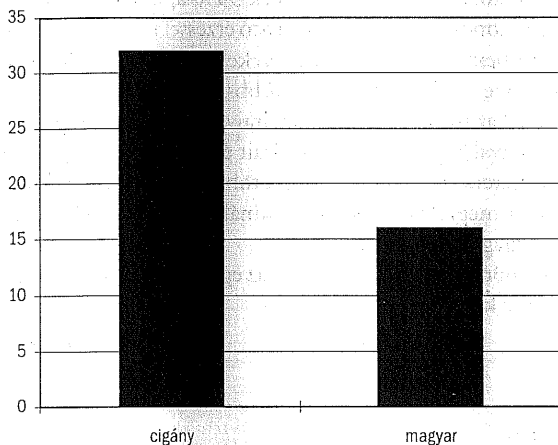
A vizsgálatban részt vett cigány és magyar gyermekek több mint fele úgy érzi, hogy tanárai igazságosan bánnak velük, azonban a mintában minden negyedik cigány, valamint minden harmadik magyar gyermek igazságtalannak érzi tanárai vele szemben tanúsított viselkedését, illetve úgy látják, hogy tanárai nem tanúsítanak irántuk kellő türelmet, megértést és nem is ösztönzik őket véleményük elmondására.

Arra a kérdésre, hogy unalmas-e időnként iskolába járni, a cigány és magyar gyerekeknek is igen magas aránya, 80–80%-a válaszolt igennel.

A magyar gyerekek 74%-ának bevallása szerint még egyszer sem lógott az iskolából, a cigány gyerekeknek a fele mondta ezt.

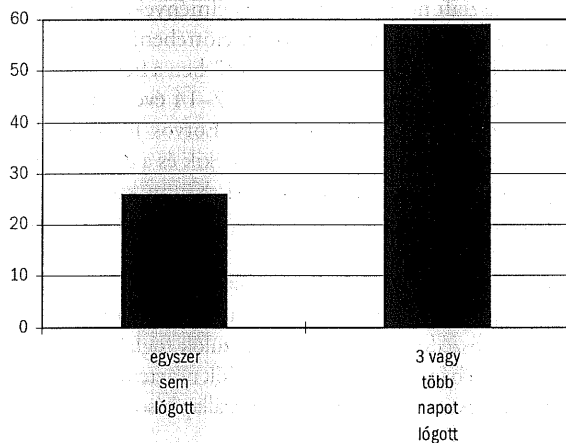
II. ÁBRA

A mindennap fáradt gyerekek aránya



3. ÁBRA

A mindennapi fáradtság és a lógás kapcsolata (csak cigány gyerekek)



A II. ábrából láthatjuk, hogy a mintában szereplő cigány gyermekek kétszer akkora hányada, 36%-a mondta azt, hogy mindennap fáradt, mint magyar kortársaik.

A III. ábra az iskolai lógás és a fáradtság kapcsolatát mutatja a cigány gyermekek körében. Láthatjuk, hogy a mintában szereplő cigány gyermekek közül azok, akik három vagy több napot lógtak, valamivel több, mint kétszer annyian, 59%-uk érzi mindennap fáradtnak magát, ellenben azokkal a társaikkal, akik egyszer sem lógtak. Közülük 26% vallott mindennapi fáradtságról.

Az adatok tanúsága szerint az általános iskolás diákok igen nagy hányada számára nem szolgál kellemes légkörrel az iskola. Az előzőekben ismertetett adatok mellett bizonyítja ezt az is, hogy a vizsgálatban részt vett tanulók közül a cigány gyermekek 35%-a, a magyar gyermekek pedig valamivel kevesebben, 29%-uk mondta azt, hogy nyomasztó érzéssel tölti el őket az iskola.

Mint arról már több hazai kutató beszámolt, a cigány gyerekek iskolai szereplésének milyensége egy speciális problémakör része. A cigány fiatalok a többségi társadalom kultúrájától eltérő normavilágot visznek magukkal az iskolába, mely a tanáraival, barátaival, táplálkozásával, dohányzásával, alkoholfogyasztásával kapcsolatos választásait és döntéseit mozgatja. Ezért fontos és sürgető feladat az, hogy differenciált, a cigányok és a többségi társadalom kulturális különbségeit szem előtt tartó, azokra megfelelő alternatívát kínáló multikulturális szellemű egészségformáló közvetítés jelenjen meg az iskolában.

Ennek egyik feltétele a kulturális különbségek feltérképezése az egészségmagatartásban, mely munkához kíván bázisként szolgálni e kutatás.

Gordos Ágnes

Cigány gyerekek előítéletei

Tanulmányunk a Bács-Kiskun megyében 1993 óta folyó cigányságkutatás alprogramjaként lezajlott felmérés adatain alapul. A cigányokkal szembeni előítéletekről szóló szakirodalom gazdag, de kevés szó esik arról, hogy vajon a cigány gyerekeknek vannak-e előítéleteik a nem cigány gyerekekkel szemben. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyire befolyásolják az előítéletek kialakulását a megtapasztalt negatív vagy pozitív élmények, illetve a szülők véleménye milyen mértékben játszik szerepet e viszonyulások létrejöttében?

A felmérést Bács-Kiskun megye településein végeztük el 1997-ben a helyi cigány kisebbségi önkormányzatok segítségével. Így 220 fő (100 fiú, 120 lány) 7–14 éves iskolás cigány gyermeket és szüleit vizsgáltuk kérdőívvel. Az adatfelvételben az Eötvös József Főiskola (Baja) romológiai speciálkollégiumának hallgatói működtek közre, nekik és a cigány kisebbségi önkormányzatok tagjainak ezúton is köszönetünket fejezzük ki. Külön köszönetet mondunk Rostás Lászlónak, az OCÖ alelnökének (Kiskunhalas) a felmérés problémamentes szervezésében és lebonyolításában nyújtott segítségéért.

A minta nagysága miatt a kapott eredményekből nem vonhatunk le általános érvényű következtetéseket, de azt elősegíthetik, hogy minél többet megtudjunk a cigány gyermekekről. A kérdőív bizonyos kérdéseinél (pl. szomszédokkal való viszony, szülők foglalkoztatottsága) csak a vizsgált csoportra vonatkoztathatunk, néhány kérdésnél (pl. a szülők nézeteinek befolyásoló hatása a gyermek véleményének alakulására) viszont szélesebb körű megállapításokat is tehetünk.

Az előítéletek

Az előítélet mint jelenség sohasem önmagában fordul elő, hanem mindig más tényezőkkel együtt (pl. családi mintakövetés, vélemények átvétele, kortárs csoportok befolyásoló szerepe stb.), amelyek meghatározzák, elősegítik kialakulását, vagy éppen következményei lehetnek.

A III. ábra az iskolai lógás és a fáradtság kapcsolatát mutatja a cigány gyermekek körében. Láthatjuk, hogy a mintában szereplő cigány gyermekek közül azok, akik három vagy több napot lógtak, valamivel több, mint kétszer annyian, 59%-uk érzi mindennap fáradtnak magát, ellenben azokkal a társaikkal, akik egyszer sem lógtak. Közülük 26% vallott mindennapi fáradtságról.

Az adatok tanúsága szerint az általános iskolás diákok igen nagy hányada számára nem szolgál kellemes légkörrel az iskola. Az előzőekben ismertetett adatok mellett bizonyítja ezt az is, hogy a vizsgálatban részt vett tanulók közül a cigány gyermekek 35%-a, a magyar gyermekek pedig valamivel kevesebben, 29%-uk mondta azt, hogy nyomasztó érzéssel tölti el őket az iskola.

Mint arról már több hazai kutató beszámolt, a cigány gyerekek iskolai szereplésének milyensége egy speciális problémakör része. A cigány fiatalok a többségi társadalom kultúrájától eltérő normavilágot visznek magukkal az iskolába, mely a tanáraival, barátaival, táplálkozásával, dohányzásával, alkoholfogyasztásával kapcsolatos választásait és döntéseit mozgatja. Ezért fontos és sürgető feladat az, hogy differenciált, a cigányok és a többségi társadalom kulturális különbségeit szem előtt tartó, azokra megfelelő alternatívát kínáló multikulturális szellemű egészségformáló közvetítés jelenjen meg az iskolában.

Ennek egyik feltétele a kulturális különbségek feltérképezése az egészségmagatartásban, mely munkához kíván bázisként szolgálni e kutatás.

Gordos Ágnes

Cigány gyerekek előítéletei

Tanulmányunk a Bács-Kiskun megyében 1993 óta folyó cigányságkutatás alprogramjaként lezajlott felmérés adatain alapul. A cigányokkal szembeni előítéletekről szóló szakirodalom gazdag, de kevés szó esik arról, hogy vajon a cigány gyerekeknek vannak-e előítéleteik a nem cigány gyerekekkel szemben. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyire befolyásolják az előítéletek kialakulását a megtapasztalt negatív vagy pozitív élmények, illetve a szülők véleménye milyen mértékben játszik szerepet e viszonyulások létrejöttében?

A felmérést Bács-Kiskun megye településein végeztük el 1997-ben a helyi cigány kisebbségi önkormányzatok segítségével. Így 220 fő (100 fiú, 120 lány) 7–14 éves iskolás cigány gyermeket és szüleit vizsgáltuk kérdőívvel. Az adatfelvételben az Eötvös József Főiskola (Baja) romológiai speciálkollégiumának hallgatói működtek közre, nekik és a cigány kisebbségi önkormányzatok tagjainak ezúton is köszönetünket fejezzük ki. Külön köszönetet mondunk Rostás Lászlónak, az OCÖ alelnökének (Kiskunhalas) a felmérés problémamentes szervezésében és lebonyolításában nyújtott segítségéért.

A minta nagysága miatt a kapott eredményekből nem vonhatunk le általános érvényű következtetéseket, de azt elősegíthetik, hogy minél többet megtudjunk a cigány gyermekekről. A kérdőív bizonyos kérdéseinél (pl. szomszédokkal való viszony, szülők foglalkoztatottsága) csak a vizsgált csoportra vonatkozathatunk, néhány kérdésnél (pl. a szülők nézeteinek befolyásoló hatása a gyermek véleményének alakulására) viszont szélesebb körű megállapításokat is tehetünk.

Az előítéletek

Az előítélet mint jelenség sohasem önmagában fordul elő, hanem mindig más tényezőkkel együtt (pl. családi mintakövetés, vélemények átvétele, kortárs csoportok befolyásoló szerepe stb.), amelyek meghatározzák, elősegítik kialakulását, vagy éppen következményei lehetnek.

Ezért nagyon fontosak a családdal kapcsolatos információk. (A család az a kis csoport, amely elsődleges fontosságú a szocializáció és az érték közvetítés szempontjából.)

Ebben a szülőknél van a legjelentősebb feladatuk, mivel ők azok, akik magatartásukkal, véleményalkotásukkal értékeket közvetítenek és minősítenek, mintául szolgálnak a gyerek számára. Minden családon belül kialakul egy egységes normarendszer, amelyet a család tagjai elfogadnak, eszerint élnek, és ez rendszerint átöröklődik a gyermekekre is.

Fontos jelenség a gyermek személyiségének alakulása szempontjából az azonosulás is. Az azonosulás a szocializáció legmagasabb szintje, melynek során a gyermek átveszi szülei véleményét, azonosul azokkal, belsővé válnak számára bizonyos magatartásformák, gondolkodásmódok.

Nem a család az egyetlen olyan közeg, amely a gyermek vélekedéseinek kialakulását és változását befolyásolhatja. Ilyen csoportnak tekinthetjük még a család közvetlen környezetében élő emberek összességét (pl. szomszédok), kortárs csoportokat (pl. osztálytársak, barátok), valamint a távolabbi ismerőseket, akiknek gondolkodása szintén meghatározó a gyermek személyiségének formálódásában.

Előítéletekkel nap mint nap, az élet bármely területén találkozhatunk. Ez jelenthet pozitív és negatív irányultságot egyaránt. Említéskor viszont rendszerint a negatív attitűdök jutnak eszünkbe. Az előítéletes gondolkodás fontos jellemzője, hogy észérvekkel, megalapozott információkkal is csak nagyon nehezen módosítható, vagy egyáltalán nem változtatható meg.

Az előítéletek kialakulásának első lépcsőfoka rendszerint valamilyen negatív élmény egy bizonyos csoport egy vagy több tagjával. Sokszor egyetlen ilyen benyomás is elég ahhoz, hogy az egyén általánosítsa, és negatív véleményét a csoport minden tagjára kiterjessze. E véleményalakulás nemcsak gondolatokban, hanem szavakban és tettekben is megnyilvánulhat.

Magyarországon a kisebbségben lévő etnikai csoportok közül a cigányság ellen irányul a legtöbb elutasítás, agresszió. Vajon mi lehet ennek az oka?

Legfőbb indokként a kultúrák nagy mértékű különbözőségét említhetjük. A cigányság egy rendkívül különleges, a nem cigány emberek számára sokszor érthetetlen motívumokkal teli kultúrát hozott magával, amit viszont csak úgy tudunk megérteni, ha nem zárkózunk el az információk sokasága elől, és nem alkotunk elhamarkodott, téves ítéleteket velük kapcsolatban.

A közvetlen környezet véleményformáló szerepe

A közvetlen környezet (jelen esetben a szomszédság), illetve annak származása meghatározó lehet sok kérdés tekintetében (pl. a velük való kapcsolat, a gyermek nem cigányokkal kapcsolatos véleményének alakulása, a szülők véleményének formálása stb.).

A megkérdezett gyerekek közel 1/3-ának a *szomszédai* cigány emberek, 40% esetében nem cigányok és a családok több mint 1/3-ánál „vegyes” a szomszédság (cigány és nem cigány emberek is). A szomszédokhoz fűződő kapcsolatok minősége is lényeges, mert a hozzájuk fűződő jó vagy rossz viszony meghatározó lehet a gyermek általános véleményének kialakulásában. A megkérdezettek 63%-a barátságban van a szomszédaival, beszélő viszonyban 30%-uk él, és csak 7%-uk számolt be rossz kapcsolatról.

A családon, szomszédokon kívül a szoros környezethez sorolhatjuk a *kortárs csoportokat* is, mivel ezek szerepe szintén nagyon fontos az egyén viselkedésének, vélekedéseinek alakulásában. A vizsgált cigány gyerekek nagy része (70%) olyan osztályba jár, ahol többségében nem cigányok tanulnak. Ilyen környezetben erős hatások érik őket, melyek asszimilációs törekvéseiket felerősíthetik. A gyerekek 97%-ának van barátja az osztályban. Közülük 27%-nak a *barátjai* cigány származásúak, 33% nem cigányokkal barátkozik, illetve 37%-ban „vegyes” származású barátokról beszélhetünk (cigány és nem cigány gyerekek egyaránt).

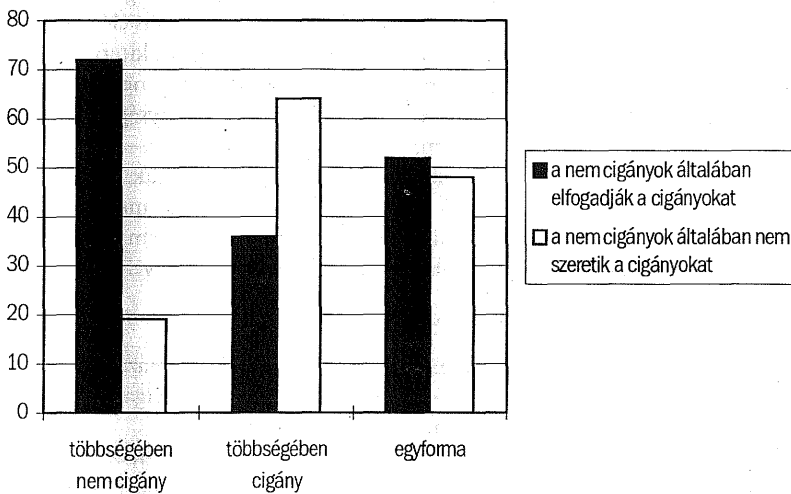
A cigány gyerekek nagy mértékű beilleszkedési törekvését mutatja, hogy nagyobb részt nem cigány gyerekeket választottak barátjuknak, illetve cigány barát esetében is törekszenek a nem cigány gyerekekkel való szoros kapcsolatra.

Vizsgáltuk, hogy a 7–14 éves gyerekeknek milyen véleménye alakult ki a nem cigányokról, s ezt személyes tapasztalataik milyen mértékben befolyásolták. A gyerekek 43%-a szerint a nem cigányok általában nem szeretik a cigányokat, sőt ellenségesen fogadják őket. A megkérdezettek közel fele válaszolta azt, hogy elfogadják a cigányokat, és többnyire barátságosan viselkednek velük, 10%-uknak pedig nem volt véleménye erről a kérdéstről. Feltételezhető, hogy a cigány gyerekek tudják és tapasztalják, hogy jelenlétük mindenképpen – akár negatív, akár pozitív – érzelmeket indukál a környezetükben. Az irányukban tanúsított magatartás (elfogadás vagy elutasítás) az egyik legmeghatározóbb tényezője lehet a nem cigány emberekről alkotott véleményük alakulásában.

Vizsgáltuk, hogyan formálódik a cigány gyerekek nem cigányokról alkotott általános véleménye az osztálytársak származásától függően.

I. ÁBRA

A cigány gyerekek nem cigányokról alkotott véleményének alakulása az osztálytársak származásától függően



Azok a cigány gyerekek, akik többségében nem cigányokból álló osztályba járnak (70%), lényegesen nagyobb arányban gondolják úgy, hogy a nem cigányok általában elfogadják a cigány embereket. Ez adódhat abból is, hogy az ilyen osztályokba járó cigány gyerekek családjai többnyire beilleszkedtek a társadalomba (magasabb iskolai végzettségűek, lakás- és életkörülményeik a nem cigány átlaggal megegyezők), ezért a nem cigány osztálytársak könnyebben fogadják el őket, így a velük szemben tanúsított viselkedést a nem cigányok szélesebb körére is kiterjesztik.

Érdekes, hogy a „nincs véleményem” választ ennél a kérdésnél csak az ilyen osztályokba járó cigány gyerekek adták. Ők – véleményünk szerint – sem egyértelmű elfogadást, sem egyértelmű elutasítást nem tapasztalnak.

Azoknál a gyerekeknél, akik többségében cigány gyerekekből álló osztályban tanulnak (20%), nagyobb arányban szerepel az a vélemény, miszerint „a nem cigányok általában nem szeretik a cigányokat”. Ez adódhat abból is, hogy ezekben a „majdnem” cigány osztályokban a túlkoros és magatartási problémákkal küzdő gyerekeket „gyűjtötték össze”, ezért a többi gyerek és a pedagógusok is magát az osztályt utasítják el, de a negatívumokat kizárólag a cigány származásnak tulajdonítják. A cigány gyerekek pedig ezt az elutasítást egyértelmű ellenséges magatartásnak érzik.

Azokban az osztályokban, ahol megközelítőleg egyenlő arányban tanulnak cigányok és nem cigányok (10%), megfigyelhető az osztályok két részre „szakadása” (ezt szociometriai vizsgálataink is megerősítették). Attól függően, hogy a cigány gyerekeknek van-e kapcsolata, és az milyen a nem cigány gyerekekkel, szinte azonos arányban adtak válaszokat.

A szülők hatása a gyermekek véleményének alakulására

Mivel a család nagy szerepet játszik a gyermek fejlődésében, ezért fontosnak találtuk a cigány *szülők* nem cigányokhoz való *viszonyulását* is megvizsgálni. A szülők 30%-a szerint nincs különbség cigány és nem cigányok között, 40%-uk utalt arra, hogy „jó emberek, keresni kell a kapcsolatot velük”, és 13% gondolja úgy, hogy „jó lenne úgy élni, mint ők”, és csak 17%-uk szerint „jobb, ha kerüljük a társaságukat”.

Megfigyelhető, hogy a szülőknél a kapcsolatkeresés dominál, a nem cigány emberek kerülése pedig csak kis számban fordul elő. A megkérdezett gyerekek többsége (70%) keresi a nem cigány emberek társaságát, nyitott a kapcsolatok létesítésére. 20%-uk nem tesz különbséget cigány és nem cigány között, és csak 10%-uk kerül a nem cigányok társaságát. A szülők és a gyerekek esetében az arányok megközelítik egymást, mégis a gyerekeknél erőteljesebben jelentkezik a kapcsolatkeresési szándék, a kerülés pedig kisebb számban fordul elő. Véleményünk szerint ebben nagy szerepet játszik az előzőekben ismertetett nem cigány szomszédokkal, osztálytársakkal, barátokkal való, többségében pozitív viszony. Tehát a cigány gyerekek véleményének alakulására az erős családi hatáson túl jelentős befolyással bír a szűkebb társadalmi környezet és a kortárs csoport.

Vizsgáltuk azt is, hogy a különböző életszakaszokban milyen mértékű a *gyermek és a szülők* nem cigány emberekkel kapcsolatos *véleményének egyezése*.

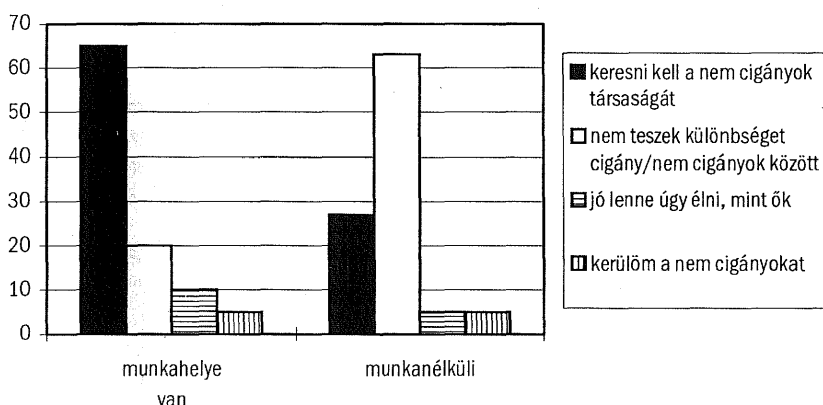
7 éves korban a véleményegyezés 100%-os. Ez azt jelenti, hogy a gyermek teljesen azonosul szülei nézetével, maradéktalanul elfogadja azokat. Az életkor fokozatos előrehaladásával ez az azonosság egyre kisebb mértékű lesz: 8–10 éves korban már csak 60%-os, és a 10–12 éves gyerekeknél (a prepubertás időszakában) mutat legkisebb mértékű megegyezést. Ebben az időszakban a gyerekek egyre inkább önálló sodnak, alakul ki saját véleményük. Ez a tendencia magyarázható a kortárs csoportok erőteljes befolyásoló hatásával.

A következő korcsoportban érdekes jelenség mutatkozik: a 12–14 éves cigány gyerekeknél a szülők véleményével való megegyezés ismét növekedést mutat (56%). A 12–14 éves cigány gyerekek már felnőtt feladatokat kell ellátnia otthon: részt kell vennie a kistestvérek nevelésében, a lány az anya, a fiú pedig az apa szerepét sajátítja el, mindenféle munkát el kell már végezniük. Gondolkodására sem a serdülőkori lázadás, ellentmondás jellemző, hanem ismét a szülők véleményének nagy mértékű elfogadása. A családhoz való „visszatalálást” az iskola erőteljesen elősegíti az okozott sorozatos kudarcokkal, ezért ebben az időszakban következik be a túlkoros cigány gyerekek végleges szakítása az iskolával, és az esetek többségében családját, annak értékrendjét választják.

A munkalehetőségek csökkenése esetleg konfliktusforrás lehet: „az előítéletek termőtalaja a verseny és a konfliktus” (Aronson). Ezért tartottuk fontosnak megvizsgálni, hogy a *cigány szülők foglalkoztatottsága* milyen mértékben befolyásolja, illetve befolyásolja-e a nem cigány emberekhez való hozzáállásukat. Ebben a tekintetben a szülők nem cigány emberekkel szembeni negatív viszonyulása nem jelentős.

II. ÁBRA

A cigány szülők nem cigányokról alkotott általános véleményének és foglalkoztatottságának összefüggései



Ha a szülőnek van munkahelye, akkor többségében (65%) keresi a nem cigány emberek társaságát, nem tesz különbséget cigány és nem cigány között 20%, és csak 5% kerül a nem cigányokat. 10% esetében jelenik meg a „jó lenne úgy élni, mint ők” vágya.

Munkanélküliségük esetén döntő többségük (63%) szintén nem tesz különbséget az emberek között, a kapcsolatot keresi a nem cigányokkal 27%-uk, és kerül a nem cigányokat 5%-uk. Ebben a csoportban 5%-uk „szeretne úgy élni, mint ők”.

Míndezek alapján feltételezhető, hogy a cigány szülők nem tekintik versenyhelyzetnek a foglalkoztatottságot, mert munkanélküliségük esetén sem tapasztalható nagyobb fokú ellenséges véleménynyilvánítás. Ennek oka talán az, hogy az ugyanabban a társadalmi rétegben elhelyezkedő nem cigány emberek szintén hasonló problémákkal küzdenek, őket is ugyanúgy érinti a munkanélküliség, hasonlóak az életkörülményeik.

A cigány gyerekek negatív és pozitív élményei

A kérdőív végén a gyerekeknek lehetőségük volt a nem cigányokkal kapcsolatos kellemes és kellemetlen élményeikről mesélni. Többen is voltak (4%), akik egyáltalán nem válaszoltak erre a kérdésre, mondván, hogy semmi ilyesmi nem jut eszükbe. A gyerekek 18%-a csak rossz élményt mesélt, 28% csak kellemeset és 50%-uk mindkettőt.

Nagyon érdekes volt megfigyelni, hogy a pozitív élmények közül 33% anyagi természetű volt (kaptak valamit, megajándékozták őket stb.), 67% pedig humánus jellegű (barátkoztak vele, szépen szóltak hozzá, „Meglátogatott a szomszéd néni, amikor beteg voltam” stb.). A negatív tapasztalatok között anyagi jellegű egyáltalán nem szerepelt, mind az emberi kapcsolatok szféráját, a hátrányos megkülönböztetést érintette.

Megvizsgáltuk, hogy azoknál a gyerekeknél, akik jó és rossz tapasztalataikról is meséltek, hogyan alakul a nem cigány emberekhez való viszonyulás. A pozitív és negatív tapasztalatok egyidejű megléte mellett a gyerekek 75%-a keresi a nem cigányok társaságát, s csupán 25%-uk kerüli őket. Az, hogy rossz élményeik ellenére is megpróbálnak közeledni, egyrészt arra enged következtetni, hogy erősebben érintették őket a pozitív hatások, mint a negatívak, másrészt pedig rossz tapasztalataikból nagy valószínűséggel nem általánosítanak a nem cigányok egész csoportjára, tehát az előítéletek kialakulásának ez a mozzanata náluk még nem jellemző.

Összegzés

Vizsgálatunk fő kérdése az volt: vannak-e előítéleteik a cigány gyerekeknek nem cigány emberekkel szemben. A vizsgálat eredményeit tekintve arra a következtetésre jutottunk, hogy a cigány gyerekek körében a nem cigányokkal szembeni ellenséges viselkedés és gondolkodásmód – amelyek az előítéletek fokmérői – csak kis mértékben vagy egyáltalán nem figyelhető meg. Tehát megállapítható, hogy a vizsgált gyerekek csoportjában nem vagy alig jelennek meg előítéletek a nem cigányokkal szemben. Ezt a viszonyulást a gyermekek szüleiére is kiterjeszthetjük, mert mint kiderült, nagy befolyásoló szereppel bírnak gyermekeik nézeteinek alakulására. Az is megfigyelhető, hogy keresik a nem cigányok társaságát, próbálnak barátkozni, kapcsolatokat teremteni velük.

A cigány gyerekek nem cigányokkal szembeni viselkedését nagy mértékben befolyásolják a család (szülei) attitűdjei. A szülők foglalkoztatottsága tekintetében nem találtunk összefüggést a nem cigányok elfogadása és elutasítása mértékében, tehát ez esetben nem előítéletforrás a konkurencia.

Jelentős befolyásoló tényező viszont a cigány gyerekekkel szemben tanúsított magatartás, az osztálytársak, barátok származása. A nem cigányok döntő mértékű elutasítását csak azokban az osztályokban találtuk, amelyekben szinte csak cigány gyerekek tanulnak. Azokban, amelyekben a nem cigány diákok aránya jóval magasabb, erőteljes a nem cigányokhoz való pozitív viszonyulás.

A cigány gyerekek előítéleteinek megelőzésében is jelentős szereppel bírnak a „vegyes” osztályok, amelyek egyben azt is szolgálják, hogy a nem cigány gyerekek is megtanulják elfogadni osztálytársaik másságát. Mindez nagy kihívást jelent az iskolák, a pedagógusok, de az oktatáspolitikusok számára is.

Raicsné Horváth Anikó & Hodoványné Varga Györgyi

7–8. osztályos cigány tanulók identitás-szerveződésének és énkép-alakulásának sajátosságai

Énidentitás, énkép

Az *énidentitás* a társas valóság kölcsönhatásai nyomán kialakuló, tudatosan megélt *élmény*. Az énazonosság, amely személyiségünk kongruenciáját adja, kognitív elemeket – énfogalom – és önmagunkhoz való viszonyulásunkban megmutatkozó affektív elemeket – önértékelés – tartalmaz. Ezekből együttesen alakul ki az énkép, mely azokat a jellemzőket tartalmazza, amelyeket a személy önmaga részének tekint.

Önmagunkra vonatkozó tudásunk, önmagunk minőségei és minősítései társadalmi, kulturális jelentéseket hordoznak. Énképünk nem eleve meglévő adottság, a társadalmi ontogene-

III. osztály

A legfontosabbnak ítélt értékek:

	5	4	3	2	1
5. Szabadság	13	2	-	-	-
22. Családom biztonsága	13	2	-	-	-
42. Egészség	13	2	-	-	-
56. Biztos jövő	13	2	-	-	-
50. Élvezni az életet	11	4	-	-	-

A legkevésbé fontosak:

21. Elszigeteltség	-	1	1	2	11
51. Vallások	-	2	1	6	5
44. Belenyugvás	1	5	5	-	4
46. A látszat megőrzése	1	5	5	1	3
39. Engedelmisség	1	2	9	3	-

Ha az egyes értékkel kapcsolatban több értelmezési mód is felmerült, akkor arra kértem őket, hogy az értékeknek arra a jelentésére gondoljanak, amit számukra a szó leginkább megjelenít. Arra, hogy valójában mire asszociálnak az adott értékekkel kapcsolatban, csak mélyebb interjúkkal lehetne rávilágítani. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy eléggé egységesen értékelték nagyra, ill. utasítottak el egyes értékeket. Ennek hátterében feltehetően a hasonló társadalmi státus, szociális helyzet és életkor játszik döntő szerepet. A kulturális jellegzetességekre egyértelmű adatokat nem nyerhetünk, mivel a diákoknak több, mint fele bejáró, vidéki származású.

Összefoglalás

A szociálpszichológia irodalmából ismert kultúraközi, az értékek univerzalizálásának bizonyítását megcélzó kutatás eszközéből kiindulva értékvizsgálatot végeztünk szakképzésben résztvevő hátrányos helyzetű fiatalok csoportjában. A vizsgálat helyszíne Szolnokon a Roma Esély Alternatív Alapítványi Szakiskola volt, ahol a diákok valamivel több, mint fele cigány származású. Mindkét osztályban hasonló az arány. Ez elegendő ahhoz, hogy a kérdőívekre adott válaszokban megjelenjenek az esetleges kulturális különbségek, ám az etnikai identitásból adódó eltérő értékrendszere csak kifejezetten ilyen minta adataiból lehetne következtetéseket levonni. A vizsgálatban résztvevőket ennél fogva elsősorban mint hasonló szociális, anyagi, végzettségi és életkori sajátosságokkal rendelkező tanulók csoportját szándékoztuk figyelembe venni.

Csillei Béla

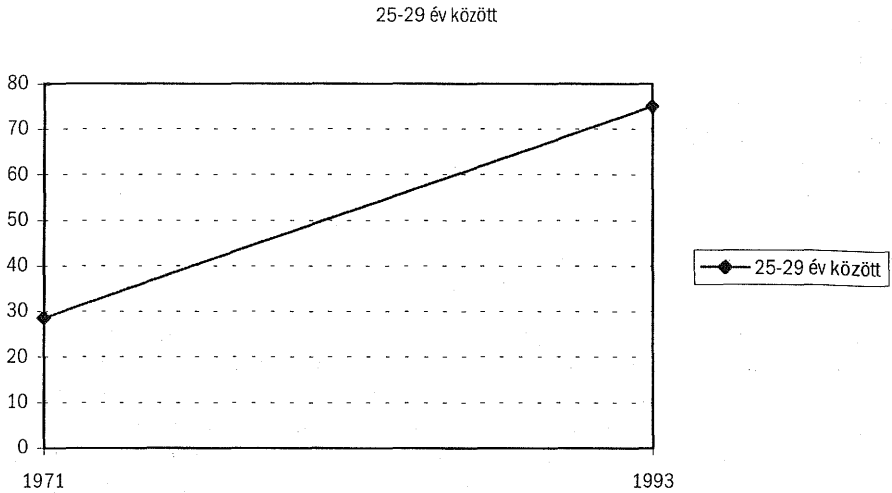
A szakmatanulás esélyei

Kemény István A romák és az iskola című, az *Educatio* 1996/2. számában megjelent tanulmányában arra mutatott rá, hogy noha az eltelt húsz évben (1971 és 1993 között) a cigányok iskolázottsági szintje gyorsan emelkedett, ugyanakkor mégis növekedett a távolság a cigányok és nem cigányok között. Az iskolázottsági szint növekedését jelzi, hogy 1993-ban a 25–29 éves korosztály 75%-a rendelkezett általános iskolai végzettséggel, és ez 1971-ben még a 30%-ot sem érte el (lásd I. ábra).

Kemény István mégis a távolság növekedéséről beszél, amely leginkább a továbbtanulásnál érvényesül. A cigány fiatalok számára ugyanis csupán csak két iskolatípus nyitotta meg kapuit, a szakmunkásképző és a speciális szakiskola.

I. ÁBRA

Az általános iskolát végzettek aránya roma népességén belül



Az oktatási adatok azt igazolják, hogy növekedett a roma fiatalok iskolázottsági szintje, de a cigány fiatalok többsége nem 14 éves korban fejezi be az általános iskolát, hanem egy, két, három évvel később. A vizsgálatok szerint 14 éves korban csak 1/3-uk fejezi be az általános iskolát, és csak a 18 éves korcsoportnál növekszik az általános iskolát végzettek aránya 77%-ra. Ekkor azonban már nincs esélyük bejutni a középiskolákba.

Az iskolázottság és a munkaerőpiaci esélyek összefüggése nyilvánvaló. Az idősebb cigányok főként azért válnak munkanélkülivé, mert még az általános iskola 8 osztályát sem végezték el, a fiatalok viszont azért, mert a mai munkaerőpiacon már kevés a 8 osztály, de még a szakmunkás végzettség is az elhelyezkedéshez. Minden munkaerőpiaci statisztika azt jelzi, hogy a munkanélküliség által legveszélyeztetettebb csoportok az alacsony iskolázottságúak, a legtöbb munkanélküli a 8 osztályt vagy annál kevesebbet és a szakmunkás végzettségűek rétegéből kerül ki.

A legutóbbi néhány év eredménye, hogy az egész népességre vonatkozóan javulni kezdtek a továbbtanulási esélyek. Ezt elsősorban a demográfiai változások okozták. Folyamatosan csökkent az általános iskolások és jelenleg már a középiskolások száma is, így enyhült a középfokú iskolákban a szelekció. Ez azonban nem vonatkozik minden iskolára. Növekedett a bejutási esély a szakközépiskolákba is, de főként a szakmunkásképzők váltak nyitottá a legalsó rétegek felé. Ugyanakkor az enyhébb szelekció következményeként ezekben az iskolákban romlik az oktatás színvonala, és emiatt növekszik az elit iskolák és az átlagos iskolák közötti távolság.

Az Oktatókutató Intézet 1996-os empirikus adatfelvétele (A hátrányos helyzetű tanulók szakképzése c. kutatás vezetője: Liskó Ilona, résztvevők: Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Tót Éva; támogató: Phare) nem tekinthető romavizsgálatnak, hiszen a vizsgálat célcsoportja a hátrányos helyzetű középiskolások csoportja volt, de ebbe a csoportba szükségszerűen beletartozik a cigány tanulók nagy része is.

Amikor definiáltuk a hátrányos helyzetet, az egyik kritériumként azt is megjelöltük, hogy cigánynak vallja-e magát a tanuló vagy sem. A kérdezettek 13,7 százaléka, összesen 103 fő

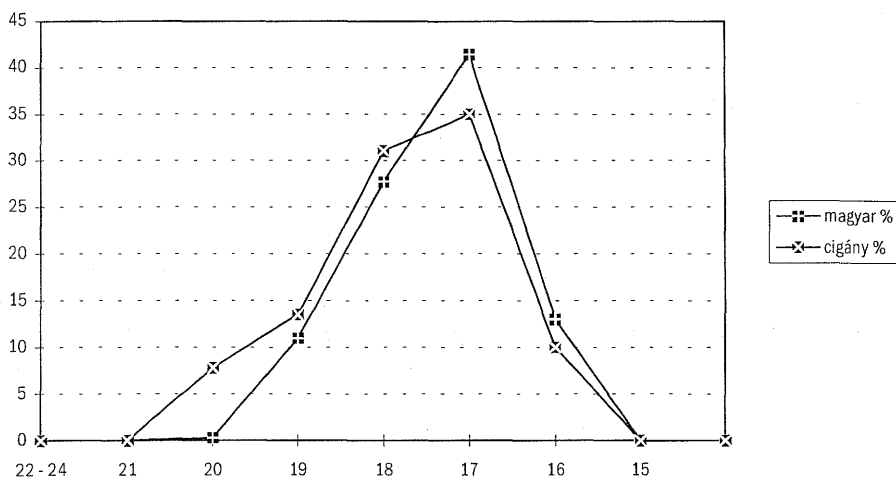
választotta a felsorolt válaszlehetőségek közül a cigány önbesorolást. (A cigány mellett elenyésző mennyiségben fordultak elő német és szlovák nemzetiségű tanulók.) Ez az arány lehetővé teszi, hogy az adatok elemzésekor önálló alcsoportként kezeljük az önmagukat ill. családjukat cigányként azonosító hátrányos helyzetű középiskolásokat és elemezzük társadalmi jellemzőiket.

Mindenekelőtt jelentős különbségeket találunk a cigány és a nem cigány tanulók körében a településtípusok alapján. Míg a nem cigány tanulók többségében városban élnek és csak 1/3-uk él községben, addig a cigány tanulóknak csaknem a fele községben él, és a városlakók között is a kisvárosban élők száma a legnagyobb. Épp ezért már a középfokú iskola (amelyek közel 2/3-a megyeszékhelyen és városban van) elérése is problémát okoz számukra. Ezzel szemben a kollégisták arányában nincs számottevő különbség a cigány és a nem cigány tanulók körében, vagyis többen járnak be a lakóhelyüktől távol eső iskolákba, mint nem cigány társaik.

Az életkori csoportok adatai azt bizonyítják, a cigány tanulók idősebb korban kerülnek a középfokú képzésbe magyar társaiknál. Ennek az egyik oka az, hogy bár a cigány tanulók általános iskolai tanulmányi átlaga nem sokban tér el magyar társaikétól, a cigány tanulók több mint 1/3-a volt osztályismétlő az általános iskolában, míg a nem cigány tanulóknak csak 1/4-e.

II. ÁBRA

Életkori csoportok



Mivel a vizsgálat szakmunkás és szakiskolás tanulók körében készült, lehetőségünk nyílt arra is, hogy e két képzési formában összehasonlítsuk a cigány tanulók arányát (lásd 1. tábla). A cigány tanulók aránya a teljes mintában 13,7% volt, a speciális szakiskolások körében 17,7%, a szakmunkás képzésen belül pedig 11%. Vagyis adataink azt mutatják, hogy a cigány tanulók nagyobb arányban járnak az alacsonyabb értékű szakmai képzettséget adó speciális szakiskolákba. Jellegzetes különbséget mutat a szakmák szerinti megoszlás is.

A szakmunkásképzőkben a cigány tanulók legnagyobb arányban a munkaerőpiacon nehezen eladható nehézipari szakmákat tanulják, a gépipari szakmákban viszonylag kiegyenlített ez az arány és az összes többi szakmában kevesebben vannak jelen, mint a magyar tanulók. Ugyanakkor a speciális szakiskolákban jóval nagyobb arányban tanulnak fémipari, építőipari és ruhaipari szakmákat, de miután ez az iskolatípus nem ad teljes értékű szakmunkás-

bizonyítványt, az itt szerzett tudás sem javítja munkapiaci esélyeiket. Vagyis ha a cigány tanulók be is jutnak a szakképzési intézményrendszerbe, az általuk tanult szakmák nagy valószínűséggel a legalacsonyabb presztízsű szakmák közé tartoznak, tehát a szakmatanulás sem ígér egzisztenciális biztonságot a számukra.

1. TÁBLA

A tanulók szakma szerinti megoszlása nemzetiségük szerint

Szakmák	Nem cigány tanulók (N= 627)	Cigány tanulók (N=103)
Kohász, bányász	7,6	11,7
Gépipar	10,8	10,7
Élelmiszeripar	17,4	5,8
Építőipar (festő, ács)	14,4	5,8
Bőr- és cipőipar	10,8	2,9
Mezőgazdaság	7,0	1,9
Szakiskolai szakmák		
Fémipar	1,6	19,4
Építőipar	2,1	11,7
Ruha, textilipar	2,2	10,7
Gazda-, háziasszony	15,5	6,8
Közgazdaság, egészségügy	3,5	4,9
Férfi könnyűipar	3,3	2,9
Kereskedelem, vendéglátóipar	0,5	2,9
Mezőgazdaság	1,4	1,9
Kismesterségek	1,9	-
Nincs adat	0,2	-
Összesen	100,0	100,0

A cigány családokat elsősorban a magas gyerekszám különbözteti meg. Mind a családnagyság, mind a testvérek száma szignifikáns összefüggést mutat a nemzetiségi hovatartozással. A nem cigány családok átlagos nagysága 4,2 fő, míg a cigány tanulók átlagos családnagysága 5,3 fő. A szakmunkástanulók családnagysága azonban átlagosan egy fővel kisebb, mint a speciális szakiskolásoké.

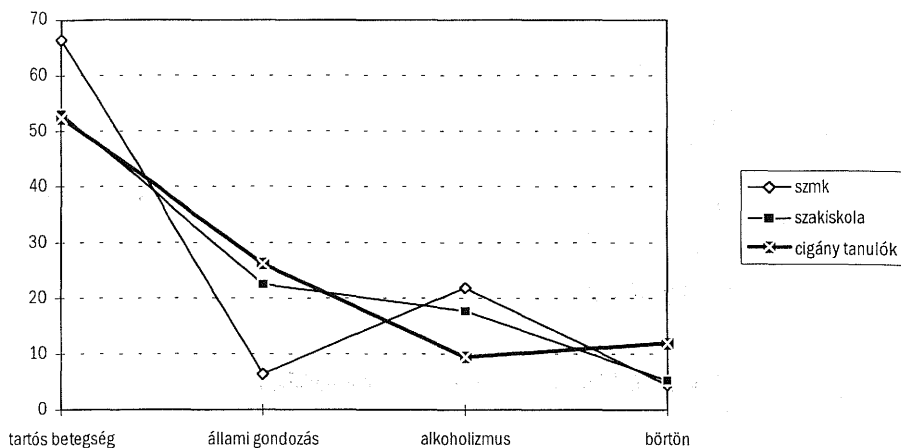
A cigány családokban a tanulóknak átlagosan 2,83 testvérük van, vagyis az átlagos gyerekszám négyhez közelít. A cigány tanulók felnőtt testvéreinek közel fele csak általános iskolai végzettséggel vagy még azzal sem rendelkezik.

A kérdőív adatai természetesen nem adhatnak elég árnyalt képet a családok belső viszonyairól, és a szülők együttélésének módjáról. Az adatokból azonban mégis érzékelhető a családi válsághelyzetek szubkulturális különbözősége. A nemzetiségi hovatartozás és a családi válsághelyzet között statisztikai értelemben is összefüggés mutatkozik (lásd III. ábra).

A nem cigány családokra a válsághelyzetek közül nagyobb arányban jellemző a tartós betegség, illetve az alkoholizmus, míg a cigány családokban gyakrabban fordul elő állami gondozás és börtönbüntetés. A két válságtípus-pár jellegében is különbözik. Az alkoholizmus, és az ezzel gyakran összekapcsolódó tartós betegség a családokon belül zajló önromboló folyamat, a börtönbüntetés és az állami gondozás (amely szintén gyakran összekapcsolódik) a családi szférába kívülről történő hatósági beavatkozással együtt járó esemény, lényegében az érintett családok állami eszközökkel történő „felbontása”, ami részben a családon kívül megfogalmazott, társadalmi normák megsértésének következménye.

III. ÁBRA

Válsághelyzet



A hátrányos helyzetű tanulók szüleinek iskolai végzettségét tekintve azt tapasztaltuk, hogy (főként az anyák) messze lemaradnak az országosan jellemző átlagtól. Ez még inkább igaz a cigány tanulók szüleinek, ahol az apák esetében tízszeres, az anyák esetében huszonháromszoros a lemaradás.

Az összehasonlító adatok alapján egyértelmű sorrend bontakozik ki a vizsgált tanulók egyes csoportjai között. A képzettség szempontjából legkedvezőbb családi háttérrel a szakmunkás-képzőbe járók csoportja rendelkezik. A „lejtő” alján a szakiskolások csoportját találjuk, és mindkét csoporttól messze lemarad a cigány tanulók csoportja (lásd IV. ábra).

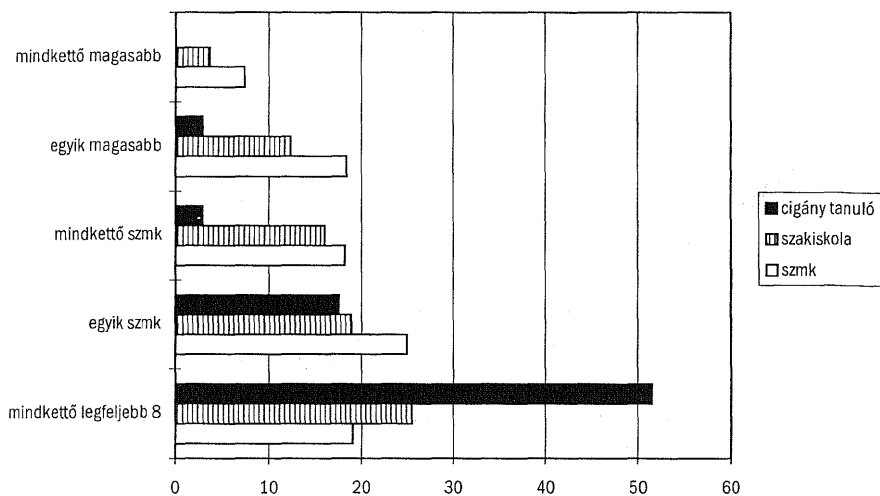
A cigány tanulók szüleinek iskolázottsága látványos példa a relatív hátrányok újratermelésére. Az utóbbi két évtizedben jelentős mértékben javult ugyan a csoport iskolázottsága, ez azonban nem változtatott azon, hogy továbbra is messze a legkedvezőtlenebb iskolázottsági pozícióban maradtak. A cigány tanulók szülei fele olyan gyakran rendelkeznek szakmunkás végzettséggel, mint az országos átlag, és a cigány tanulók szüleinek körében csak elvétve fordul elő szakmunkás-képzőnél magasabb iskolai végzettség. Az apáknak csaknem 2/3-a csak alacsony vagy annál is alacsonyabb végzettséggel rendelkezik, az anyák között pedig még több az alacsony iskolázottságú.

A szülők alacsony iskolázottságával szoros összefüggésben alakulnak foglalkozási adataik (lásd 2. tábla). Szakmunkásnál magasabb presztízsű foglalkozással rendelkező szülő igen kis számban fordult elő a hátrányos helyzetű tanulók csoportjában, a cigány tanulók csoportjában pedig szinte nem is akadt olyan. Itt a legnagyobb arányban munkanélküli és inaktív szülők fordultak elő.

A cigány tanulók szüleinek (főként az anyákra) jellemző a leghosszabb ideje tartó munkanélküliség is. Az inaktív szülők magas száma természetesen meghatározza a családok jövedelmi helyzetét. A nem cigány családokban (1,2) kétszer annyi a keresők száma, mint a cigány családokban (0,6). Mivel a cigány gyerekek népesebb családokban élnek az egy főre jutó jövedelem különbsége is csaknem másfélszeres a magyar családok javára. Ez a jövedelemkülönbség azt eredményezi, hogy a hátrányos helyzetű cigány középiskolások az alapvető szükségletek tekintetében is gyakrabban szenvednek hiányt, mint nem cigány társaik.

IV. ÁBRA

Szülők iskolai végzettsége



2. TÁBLA

Szülők foglalkozás szerinti megoszlása iskolatípus szerint

Foglalkozás	Szakmunkásképző		Szakiskola		Cigány tanulók	
	Apák	Anyák	Apák	Anyák	Apák	Anyák
Vezető	0,8	-	2,9	0,4	-	-
Értelmiségi	0,4	0,8	-	-	-	-
Nem fizikai alkalmazott	2,0	8,6	0,8	4,1	-	-
Vállalkozó (önálló)	4,7	1,8	6,6	1,6	2,9	1,0
Szakmunkás	17,2	8,2	13,3	4,1	8,7	1,9
Segéd/betanított munkás	22,3	20,0	20,2	16,9	18,4	7,8
Egyéb	0,4	0,6	0,8	1,2	1,0	1,0
Munkanélküli	17,8	14,3	16,9	18,1	25,2	27,2
Inaktív	13,3	35,0	14,8	37,4	13,9	42,7
Nincs adat	20,2	10,8	23,5	16,0	30,1	18,4
Összesen	100,0	100	100,0	100,0	100,0	100,0

Fehérvári Anikó

SZEMLE

KÉZIKÖNYV CIGÁNYKUTATÁSHOZ

A számos támogató közreműködésével (Magyar Közgazdaság Alapítvány, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Népjelölti Minisztérium, Országos Tudományos Kutatási Alap, Soros Alapítvány) egy kis kiadónál megjelent könyv többarcú kiadvány: egyfelől egy kutatáshoz kapcsolódó dokumentáció része, másfelől adattár, amely az említett kutatás során összegyűjtött információk és adatok többségét adja közre. A kötet célja a szerkesztők által a bevezetőben megfogalmazottak szerint egy olyan kézikönyv – a hazai cigánykutatások történetében az első – közreadása, amely elsősorban a cigány problémák iránt, másrészt módszertani problémák iránt fogékony emberek számára íródott, de minden társadalomkutatás iránt érdeklődő számára haszonnal forgatható. A szerkesztők mindazonáltal a kötet egyik legfontosabb céljának a hazai cigányság önismertetének gyarapítását tartják.

A kötet a fentiekből adódóan elsősorban két részből áll, az *első rész* (1–3. fejezet) adja közre az 1993-as cigányvizsgálattal kapcsolatos leírásokat (elsősorban a mintavétel leírását tartalmazza), a második rész (4–7. fejezet) az ún. adattár, amely a vizsgálaton kívüli de annak kapcsán összegyűjtött adatokból, térképekből áll. Az 1993-as kutatás célja az volt, hogy átfogó képet rajzoljon meg a cigányság helyzetéről, s a cigányság helyzetében az elmúlt 20 évben végbement változásokról (demográfiai, iskolázottság, egészségügyi állapot, megélhetés, vagyoni helyzet, anyanyelv, lakóhelyi szegregáció stb.). Minden kutatási kérdést megelőznek az alapvető definíciós és módszertani kérdések (pl. Ki a cigány? Hogyan lehet egy csak becsülhető nagyságrendű népcsoportról reprezentatív adatfelvételt készíteni?). Mivel a cigányok esetében nincs egyértelműen alkalmazható, elégséges kritérium a besorolást illetően, nem marad más választásuk a kutatóknak, mint hogy a többségi környezet minősítéséből induljanak ki. A 1993-as vizsgálat 1971-es elődjéhez hasonlóan azokat tekintette cigánynak, akiket nem cigány környezetük annak tartott.

Régi és alapvető problémát jelent, az is, hogy a cigány lakosság egészéről nem állnak rendelkezésre megbízható adatok sem a cigány népesség nagyságrendjét illetően, sem főbb jellemzőiket, sem statisztikai alapulajdonosságait illetően nincs biztos támpont. Különös nehézséget okoz ez egy kutatónak, aki reprezentatív vizsgálatot szeretne készíteni a cigánylakosságról. A viz-

gálathoz mégis elkészült egy minta, amelynek megfigyelési egysége a háztartás, s amely összességében a cigány háztartások 2%-át fogja át (A koncepciót Havas Gábor és Kemény István dolgozta ki, a részletek ki-munkálása és a minta elkészítése jelen kötet szerkesztőinek munkája volt). A mintakészítéshez a kutatóknak egy nagyon komoly módszertani problémát kellett megoldaniuk, s a hagyományos mintavételi eljárástól eltérő utat kellett találniuk. A választott eljárás több lépcsőben zajlott: első lépésben a minta területi egységekből, az ország településeiből készült minta (városokat kisebb körzetekre osztva, falvakat községbokokká összevonva), majd ezeket a területi egységeket az előzetes adatok alapján a cigány háztartások várható száma szerint rétegekbe sorolták (üres, ritka, közepes, sűrű minősítést kaptak). A második lépésben a területi egységekből készült mintán belül teljes körűen összeírták az adott körzetben élő roma háztartásokat, majd a harmadik lépésben ezekből véletlen mintát választottak. Az eljárás révén együttesen 15 468 háztartást írtak össze a kutatók, s ebből 2 222 háztartás került a mintába. Őket kérdezték ki – a cigány népesség kb. 2%-a (ill. külön elemzés céljából Budapesten 4, Miskolcon 8%-os véletlen minta született).

A minta megbízhatóságát és torzulásait külön rész tárgyalja a kötetben, ami ezt követően vállalkozik a cigány népesség egészének megbecslésére. A cigány népesség számát két megközelítéssel próbálták egyidejűleg meghatározni: egyrészt a minta algoritmusára támaszkodó közvetlen népességbecsléssel, másrészt közvetett módon, az általános iskolás tanulók mintabeli arányát az MKM iskolai statisztikai létszámadataira vetítve becsülték meg a cigány népesség számát. A két, független eljárás eredményét egymással összevetve megállapították, hogy a két megközelítés statisztikailag hasonló eredményre vezetett (375–547 ezer ill. 364–568 ezer fő közé tették a magyarországi cigány népesség számát), ebből a legrealisabb (közepes mértékű mintavételi hibával számolva) becslés alapján a közvetlen és közvetett becslés középértékét alapul véve a cigány népesség száma 455 ezer fő körül van, a nem cigány háztartásokkal együtt 474 ezer fő körül van.

A kötet *második részében* az adattárat, azaz a cigányság területi eloszlását mutató adatokat találjuk, különböző időpontokra és területi egységekre vonatkozóan, ahol a táblázatos formában közölt adatok térképen is meg vannak jelenítve. A *negyedik fejezet* vissza-

tekintő adatokat és ezekből szerkesztett térképeket közül, az adatok az első 1893. évi cigányösszeírástól az eddigi utolsó 1992. évi becslésekig ívelően fogják át a cigányság területi megoszlásának alakulását. Az első rendszeres és átfogó kísérlet a cigányság helyzetének felmérésére az 1983-ban elvégzett cigányösszeírás volt adatait az országos Magyar Királyi Statisztikai Hivatal által megtervezett és a helyi közigazgatási apparátus által elvégzett adatfelvétel. (Mivel az adatfelvételt a helyi közigazgatás végezte, a felvételt némi óvatossággal kell kezelni helyenként, hiszen nem volt mindenütt érdekelt a helyi apparátus a valós helyzet feltárásában, Budapestben pedig nem végezték el az összeírást). Mégis, számos következtetést megenged az adatfelvétel a cigányság múlt század végi helyzetére vonatkozóan (gazdasági helyzet, letelepedettség, integráltság, polgárosultság, területi megoszlás stb.) A cigányság területi megoszlását tekintve pl. szembeszökő, hogy az összlakossághoz viszonyított aránya már akkor is az észak-magyarországi régióban volt a legmagasabb és az északnyugatiban a legalacsonyabb. Figyelemre méltó azonban, hogy a dél-dunántúli megyékbe azóta vándorolt be nagy tömegű cigány lakosság. Az 1940-es évek elejéről két forrásból is közöl a kötet adatokat: 1940-45 között a Teleki Intézet készített térképeket közép-kelet európai megoszlásukról, 1941-ben, a népszámlálási adatok felvételével szinte párhuzamosan (mivel statisztikai szakemberek nem ítélték megbízhatónak a népszámlálás vonatkozó adatait) a Tisztiorsvosi szolgálat helyi orvosokkal becsléseket készítettett a cigány lakosság településenként arányáról. Az 1960-as, 70-es években megjelent a cigányság iránti érdeklődés, az extenzív iparosítás következtében a cigányság is beemelődött a szocialista nagyipar szakképzetlen munkaerő-szükségletének mérítési bázisába. 1964-ben a cigánytelepekről készült összeírás az Építési és Városfejlesztési Minisztérium vezetésével.

Az *ötödik fejezet* a cigány népesség jelenlegi területi megoszlását adja közre térképek formájában, melyek különböző források alapján településszintű, ill. településbokor-szintű adatok, megyei és városi szintű adatokat dolgoznak fel. Magyarország nagyvárosai közül Budapest és Miskolc esetében részletes adatokra tudott a térképkészítő támaszkodni. Ebben a fejezetben a 70-es és 80-as években a Cigány Koordinációs Bizottság által helyi tanácsokból bekért településenkénti becslült adatokból az 1984-87 közötti MTA Földrajztudományi Intézete – Kocsis Károly és Kovács Zoltán – által feldolgozott adatok, az 1990-es népszámlálás adatai lettek feldolgozva (ez utóbbi pl. 164 406 főről ad közre adatot), ill. az 1992/1993-as MKM iskolasoros adatok közösségbokor ill. városi szintű aggregálásából a cigány népességre vonatkozó becslések megjelenítve (együttesen

kb. 461 895 főre becsülhető általa a cigány lakosság aránya).

A *hatodik fejezet* a cigány népesség területi eloszlásának változásait mutatja be, szintén különböző részletességű térképeken: 100 év távlatában, 1983 és 1993 között 4 időpontban a népesség arányváltozását megyei szinten, ill. kisebb területi egységek szintjén, az 1970-93 közötti időszakra a cigány tanulók általános iskolán belüli arányával mutatják be a térképek a cigány népesség arányát. (Az összehasonlítás kedvéért valamennyi év adatát azonos területi egységekbe, a 70-es évek járási/városi beosztására vetítették).

A *hetedik fejezetben* táblázatos formában közlik az adattár térképeihez felhasznált adatok egy részét: az 1893. évi cigányösszeírást, az 1941. évi közegészségügyi felvétel adatait járási ill. városi bontásban, az 1964. évi településmérés adatait településsorosan, s 1970-93 közötti időszak 5 tanévére az általános iskolás cigány tanulók számát és arányát járási/városi bontásban. Végül az 1993. évi népességbecslés település ill. településbokor szintű adatait és az 1990. évi népszámlálás cigány nemzetiségű/anyanyelvű/beszélt nyelvű népességének településsoros adatait, valamint az 1984-87 közötti tanári felmérés településsoros adatait.

A *figyelékben* található a mintavétel részletes dokumentációja s kiegészítő iskolastatisztika, országos idősorok, egyéb adatfelvételen alapuló népességbecslések. A kötet tartalmi-szerkezeti többarcúsága mellett szembevető sajátossága *formai* többarcúsága, azaz az említettek formai megjelenítése. A kemény kötésű vaskos könyv több okból is figyelmet érdemel formai-technikai megoldásai miatt: egyrészt a technikai kivitelezés igényessége, másrészt a megoldások eredetisége és esztétikussága okán. A szöveget, táblázatokat, térképeket, fotókat egyaránt tartalmazó könyv nagyon gondos kivitelezéssel oldotta meg a színes vagy fekete-fehér térképeken szemléltetett adatok megjelenítését, a gyakran nagyméretű térképmelléletek összehajtható lapokon történő beillesztését. Ugyanakkor igen eredetien megoldott a táblázatok és a szövegtűkőr különböző méretből adódó különbség használhatóvá tétele, a margón jelenítve meg a jegyzeteket és -kisméretű fényképeket. Ez utóbbiak első látásra nem kapcsolódnak szervesen a szöveghez, csak oldják a szöveg mondanivalóját, pihenést, töredéknyi időre kikapcsolódást jelentenek az olvasói szem számára. Kicsit gondosabb tanulmányozás során kitűnik azonban, hogy önálló életük is van: az egymást követő képek történeteket mesélnek el (a fotók többségét Csongor Anna készítette).

Felmerül a kérdés, hogy ténylegesen ki által és hogyan használhatók a fenti sokrétű adatok a futólag tájékozódni, vagy a részletekben, tendenciákban elmélyülni vágyó olvasók által? A jelen helyzetben való tá-

jékozódást elsősorban a jelenlegi megoszlást mutató adatok teszik lehetővé – bárkinek, bármely érdeklődő olvasónak. Az elmélyültebb elemzéshez különbözőzők a kötet által nyújtott lehetőségek, a részletes megismerés területenként és időszakonként változóan válik lehetővé: az iskolastatisztikai adatok pl. nagyon jók idősoros elemzéshez is, de igen korlátozott időhatárokon belül, a területi adatok nagyon jók területi elemzéshez, idősorosan azonban kevésbé alkalmazhatók, inkább csak a nagyobb bontásban közölt adatok használhatók ebben a vonatkozásban – a kutatók által. (Felmerül ezen a ponton az a kérdés is, hogy vajon miért maradtak ki az 1971-es vizsgálat egyes adatai? Bizonyára van nyomós oka, az olvasó számára azonban nem derül ki.) A mintavétel leírása és a népességszámra vonatkozó becslések és eljárások pedig elsősorban módszertani tanulságokkal szolgálhatnak – szintén inkább kutatóknak vagy diákoknak. A kötet címzettjei között ott van bár az érdeklődő olvasó, a társadalomtudományok módszerei iránt érdeklődő szakember, a cigány értelmiségi, de úgy tűnik, leginkább mégis kutatóknak, diákoknak tud szólni. Közöttük pedig kiemelten – bár némileg más értelemben – Kemény Istvánnak, akinek az egész kötet ajánlása szól, „aki nélkül ma Magyarországon nem lennének megalapozott ismeretek a cigányság helyzetéről”. A kötet és a szerkesztők az ő nyomain szeretnének járni, s az ő példáján olyan elkötelezettséget és tudományszemléletet felmutatni, amely „mindig csak a dolgot magát nézi és nem hagyja magát befolyásolni múltó kordivatoktól”. Talán ettől is van, hogy a kötet alaposága, tárgyyszerűsége révén úgy tűnik, hogy még sok ideig lehet minden cigányokhoz kapcsolódó problémával összefüggő kérdés iránt érdeklődő olvasó (köztük is elsősorban a kutatók) számára hasznos, sőt megkerülhetetlen kézikönyv.

(Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *A cigány népesség Magyarországon. socio-typo, 1998*)

Imre Anna



INTERKULTURÁLIS OKTATÁS

Hagyományosan brit szerkesztői vannak annak a sorozatnak, mely a *World Yearbook of Education (Az oktatás világvégkönyve)* cím alatt évente jelentkezik egy kötettel, s hagyományosan egy soknemzetiségű alkotógárda szolgáltatja a világ körképét egy-egy kiválasztott oktatási témában. Az elmúlt tizenöt évben e világvégkönyv darabjai sok éppen aktuális és érdekes témát jartak körül, például a nők és az oktatás (1984), egész-

ségnevelés (1989), értékelés (1990 és 1996), nagyvárosi iskoláztatás (1992), speciális igények az oktatásban (1993). Az évente kiválasztott témák egyrészt elég átfogók, tehát globális áttekintésre lehet vállalkozni velük, ugyanakkor kellőképpen körülhatároltak is ahhoz, hogy érdemben szólhassanak több kontinens sok országáról, az oktatás egy területéről egy egykötetnyi terjedelemben. A világvégkönyv 1997-re kiválasztott témája az interkulturális oktatás volt.

Mielőtt megismerkednénk a könyvvel, érdemes a címről néhány szót ejteni. Magyarországon az *interkulturális oktatás (nevelés)* elnevezés helyett gyakrabban találkozhatunk a *multikulturális* szóval, ez az a kifejezés, amely ha lassan is, de terjed nálunk. Az angolszász országokban azonban a *multikulturális oktatást* egyrészt szűkebben értelmezik, mint az *interkulturális oktatást*, másrészt olyan melléközöngéje is lett már a *multikulturális oktatás* fogalmának (például Nagy-Britanniában), melytől a kötet szerkesztői bizonyos mértékig el akarnak határolódni. Itt a szerkesztők használta *interkulturális oktatás* elnevezés mellett maradtunk, amely azonban ugyanúgy elfogadható magyarártásért kiált, mint a párja.

Az évkönyv három fő fejezetre tagolódik. Az első fejezet az interkulturális oktatás problematikáját járja körül öt tanulmányban, a második regionális áttekintéseket nyújt, a harmadik fejezet pedig nemzeti esettanulmányokat tartalmaz. Az első fejezet tanulmányainak szerzői arra vállalkoznak, hogy általánosságban, konkrét nemzeti kontextusuktól eltekintve számba vegyék, mi tartozik az interkulturális oktatás körébe. A fejezetcímek nyújtanak némi fogódzót, hogy melyek az interkulturális oktatással kapcsolatos legfontosabb fogalmak, de nem törekszenek a szerzők arra, hogy az interkulturális oktatás definícióját megfogalmazzák, és nincs előre felkínált tipológia sem. Úgy tűnik, az interkulturális oktatás gyűjtőfogalom: egyelőre csak bizonyos szempontjai, felvállalt ügyei és felismert problémái vannak. A kötetbe meghívott szerzők a saját országuk és tapasztalatuk alapján tölthették meg tartalommal ezt a fogalmat. A meghatározás hiánya egyrészt hasznos, mert lehetőséget teremt a rendkívül széles merítésre, azaz minden olyan elem és jelenség megjelölésére, amely kapcsolatba hozható ezzel az oktatási területtel. A definíció elmaradása azonban azt is eredményezi, hogy a tanulmányok nem egyszer leszűkülnek az interkulturális oktatás legalapvetőbb, legnyilvánvalóbb értelmezésére, az etnikai kisebbségek oktatásának kizárólagos tárgyalására.

A bevezető fejezet írásai próbálják meg tehát körüljárni azokat a fogalmakat, melyek az interkulturális oktatás körébe sorolhatók Crispin Jones a föld államaiknak sokféle nemzetiségével és az ebben az általános-

jékozódást elsősorban a jelenlegi megoszlást mutató adatok teszik lehetővé – bárkinek, bármely érdeklődő olvasónak. Az elmélyültebb elemzéshez különbözőek a kötet által nyújtott lehetőségek, a részletes megismerés területenként és időszakonként változóan válik lehetővé: az iskolastatisztikai adatok pl. nagyon jók idősoros elemzéshez is, de igen korlátozott időhatárokon belül, a területi adatok nagyon jók területi elemzéshez, idősorosan azonban kevésbé alkalmazhatók, inkább csak a nagyobb bontásban közölt adatok használhatók ebben a vonatkozásban – a kutatók által. (Felmerül ezen a ponton az a kérdés is, hogy vajon miért maradtak ki az 1971-es vizsgálat egyes adatai? Bizonyára van nyomós oka, az olvasó számára azonban nem derül ki.) A mintavétel leírása és a népességszámra vonatkozó becslések és eljárások pedig elsősorban módszertani tanulságokkal szolgálhatnak – szintén inkább kutatóknak vagy diákoknak. A kötet címzettjei között ott van bár az érdeklődő olvasó, a társadalomtudományok módszerei iránt érdeklődő szakember, a cigány értelmiségi, de úgy tűnik, leginkább mégis kutatóknak, diákoknak tud szólni. Közöttük pedig kiemelten – bár némileg más értelemben – Kemény Istvánnak, akinek az egész kötet ajánlása szól, „aki nélkül ma Magyarországon nem lennének megalapozott ismeretek a cigányság helyzetéről”. A kötet és a szerkesztők az ő nyomain szeretnének járni, s az ő példáján olyan elkötelezettséget és tudományszemléletet felmutatni, amely „mindig csak a dolgot magát nézi és nem hagyja magát befolyásolni múltó kordivatoktól”. Talán ettől is van, hogy a kötet alaposága, tárgyyszerűsége révén úgy tűnik, hogy még sok ideig lehet minden cigányokhoz kapcsolódó problémával összefüggő kérdés iránt érdeklődő olvasó (köztük is elsősorban a kutatók) számára hasznos, sőt megkerülhetetlen kézikönyv.

(Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *A cigány népesség Magyarországon. socio-typo, 1998*)

Imre Anna



INTERKULTURÁLIS OKTATÁS

Hagyományosan brit szerkesztői vannak annak a sorozatnak, mely a *World Yearbook of Education (Az oktatás világvégkönyve)* cím alatt évente jelentkezik egy kötettel, s hagyományosan egy soknemzetiségű alkotógárda szolgáltatja a világ körképét egy-egy kiválasztott oktatási témában. Az elmúlt tizenöt évben e világvégkönyv darabjai sok éppen aktuális és érdekes témát jártak körül, például a nők és az oktatás (1984), egész-

ségnevelés (1989), értékelés (1990 és 1996), nagyvárosi iskoláztatás (1992), speciális igények az oktatásban (1993). Az évente kiválasztott témák egyrészt elég átfogók, tehát globális áttekintésre lehet vállalkozni velük, ugyanakkor kellőképpen körülhatároltak is ahhoz, hogy érdemben szólhassanak több kontinens sok országáról, az oktatás egy területéről egy egykötetnyi terjedelemben. A világvégkönyv 1997-re kiválasztott témája az interkulturális oktatás volt.

Mielőtt megismerkednénk a könyvvel, érdemes a címről néhány szót ejteni. Magyarországon az *interkulturális oktatás (nevelés)* elnevezés helyett gyakrabban találkozhatunk a *multikulturális* szóval, ez az a kifejezés, amely ha lassan is, de terjed nálunk. Az angolszász országokban azonban a *multikulturális oktatást* egyrészt szűkebben értelmezik, mint az *interkulturális oktatást*, másrészt olyan melléközöngéje is lett már a *multikulturális oktatás* fogalmának (például Nagy-Britanniában), melytől a kötet szerkesztői bizonyos mértékig el akarnak határolódni. Itt a szerkesztők használta *interkulturális oktatás* elnevezés mellett maradtunk, amely azonban ugyanúgy elfogadható magyarártást kiált, mint a párja.

Az évkönyv három fő fejezetre tagolódik. Az első fejezet az interkulturális oktatás problematikáját járja körül öt tanulmányban, a második regionális áttekintéseket nyújt, a harmadik fejezet pedig nemzeti esettanulmányokat tartalmaz. Az első fejezet tanulmányainak szerzői arra vállalkoznak, hogy általánosságban, konkrét nemzeti kontextusuktól eltekintve számba vegyék, mi tartozik az interkulturális oktatás körébe. A fejezetcímek nyújtanak némi fogódzót, hogy melyek az interkulturális oktatással kapcsolatos legfontosabb fogalmak, de nem törekszenek a szerzők arra, hogy az interkulturális oktatás definícióját megfogalmazzák, és nincs előre felkínált tipológia sem. Úgy tűnik, az interkulturális oktatás gyűjtőfogalom: egyelőre csak bizonyos szempontjai, felvállalt ügyei és felismert problémái vannak. A kötetbe meghívott szerzők a saját országuk és tapasztalatuk alapján tölthették meg tartalommal ezt a fogalmat. A meghatározás hiánya egyrészt hasznos, mert lehetőséget teremt a rendkívül széles merítésre, azaz minden olyan elem és jelenség megjelölésére, amely kapcsolatba hozható ezzel az oktatási területtel. A definíció elmaradása azonban azt is eredményezi, hogy a tanulmányok nem egyszer leszűkülnek az interkulturális oktatás legalapvetőbb, legnyilvánvalóbb értelmezésére, az etnikai kisebbségek oktatásának kizárólagos tárgyalására.

A bevezető fejezet írásai próbálják meg tehát körüljárni azokat a fogalmakat, melyek az interkulturális oktatás körébe sorolhatók Crispin Jones a föld államaiknak sokféle nemzetiségével és az ebben az általános-

nak tekinthető adottságban rejlő konfliktusokról szóló tanulmányával indítja a fejezetet. Az országok kicsiny száma és a népek, nemzetek, nyelvcsoportok, etnikumok stb. nagy száma miatt minden államban – és ezt leképezve minden oktatási rendszerben – jelen van a nemzetiségi, kisebbségi, nyelvi, kulturális stb. jelzőkkel illetett máság. A kirekesztéstől a más identitás tagadásán át az interkulturális oktatás változatos gyakorlatáig széles a spektruma annak, ahogyan az országok szembesülnek a saját többségi-kisebbségi viszonyaikkal. A bevezető következő tanulmányában David Coulby azt vizsgálja, milyen lehetséges módokon viszonyulnak a nemzeti oktatási rendszerek a sokszínűség, a máság jelenlétéhez. Talán ebben a tanulmányban a legszélesebb a máság oktatási szempontból releváns értelmezése: Coulby a koncepcionális keretbe belefoglalja például a nemek közötti különbségeket és az eltérő képességeket is. Jagdish Gundara a vallásosság illetve a szekularizmus tematikáját járja körül, míg Euan Reid az oktatási rendszerekben, az iskolákban jelen lévő nyelvi sokszínűséget, az ebből fakadó előnyöket és hátrányokat vizsgálja. Mivel ezek a bevezető fejezetek elsősorban nemzeti keretekben, a nemzeti oktatási rendszerekben belül vizsgálják a máság jelenlétéből fakadó kihívásokat és válaszokat, a bevezető fejezet utolsó tanulmányában Crispin Jones külön foglalkozik azokkal a népekkel, népcsoportokkal, amelyeknek vagy nincsen önálló állama és következőképpen saját oktatási rendszere, vagy ideiglenesen olyan helyzetbe kerültek, például menekültek, hogy nem tudják ezt működtetni. Ezekben a bevezető tanulmányokban kevesebb a történelmi kitekintés, mint a következő regionális és nemzeti esettanulmányokban. Az évkönyv itt koncentrált leginkább a kortársi viszonyokra, jól érzékelhető figyelme az 1990-es évekre, az ezredvégi állapotokra és a hozzájárulás igénye egy jelenleg is folyó vitához.

Az első fejezet tanulmányait négy regionális áttekintés követi: egy a Független Államok Közösségéről, egy Európáról, egy a csendes-óceáni partvidékről (The Pacific Rim) és egy Dél-Amerikáról. A FÁK és Európa esetében indokoltnak tekinthetjük a regionális megközelítést, hiszen esetükben valóban a nemzetállamok kereteit meghaladó problematikáról van szó (például az Európában váratlanul a legnagyobb kisebbségi csoporttá vált oroszokról), és valóban léteznek olyan regionális egységek, mint az Európai Unió, illetve az Európa-Tanács tagállamainak közössége, melyek részt vesznek közös oktatási programokban. A regionális fejezet másik két térségének régióként történő szerepeltetése, azaz gazdasági elemzések megközelítési módjának másolása azonban egy kissé erőltetettnek tűnik. A két térség államainak politikai berendezkedéséből és lazább-szorosabb gazdasági kapcsolataiból még talán nem követke-

zik oktatási szempontból több rokon vonás, mint ami a globalizáció miatt világszerte tetten érhető. Ami Dél-Amerikát és a csendes-óceáni térséget mégis izgalmas vizsgálódási tereppé teszi az interkulturális oktatás szempontjából is, az ennek a fogalomnak az exportja olyan régiókba, ahol a gyarmatosítás öröksége is színezi az etnikai és kulturális palettát, és ahol megkésett a nemzetállamok és az állami oktatási rendszerek kiépítése.

Az évkönyv harmadik és egyben legterjedelmesebb fejezete nemzeti esettanulmányokat tartalmaz, összesen tizet. Ezek között természetesen szerepelnek azok az országok, melyek már hagyományosan és nyíltan multikulturális társadalmaknak vallják magukat, és ennek megfelelően az interkulturális oktatás elmélete és gyakorlata egy ideje jelen van az oktatási rendszerekben. Ilyenek elsősorban az ún. telepes államok, az Egyesült Államok, Kanada, Új-Zéland, és ilyen Európában az Egyesült Királyság. Az ezekről az országokról szóló tanulmányok nem is próbálnak meg egy átfogó, mindenre kiterjedő áttekintést adni az *interkulturális oktatás* címszó alatt. Egy ilyen vállalkozás, a sokféle elméleti és gyakorlati megközelítés bemutatása messze meghaladná a szerzők rendelkezésére bocsátott terjedelmi kereteket. Így például az USA kapcsán a lengyel bevándorlókról, az ő oktatási problémáikról kapunk betekintést a kötetbe került írásban. Az esettanulmányok közé bekerültek olyan országok is, melyek viszonylag újabban szembesülnek azzal, hogy az etnikai, kulturális, vallási stb. sokszínűség nemcsak jelen van náluk, hanem fontos lépések megtételét követeli az oktatáspolitikában és az oktatási gyakorlatban. Ilyen mindenekelőtt a két izgalmas fejezetet nyújtó Izrael és Franciaország. Ez a két, hagyományosan szintén befogadó ország egészen másként értelmezi a sokféleség-sokszínűség jelenlétét, mint a telepes államok, és viszonylag újabban ismeri el, vagy kénytelen elismerni, hogy az interkulturális oktatással szükségszerűen foglalkoznia kell. Ebben a fejezetben szerepel India és Kína esettanulmánya is. Ez két olyan, kontinensnyi ország, amely törvényszerűen soknemzetiségű, és nyilvánvalóan tűnik, hogy az interkulturális oktatás fontos szerepet játszik oktatási rendszerükben. Vagy mégsem? Pusztán a méretek és a statisztikai adatok ismeretében is fel tennünk a kérdést e két ország esetében, hogy vajon tényleg releváns-e ezt a rendkívül „nyugati” fogalmat, hogy interkulturális oktatás számon kérni ezektől az ázsiai országoktól? A kínai és az indiai esettanulmányok szerzői a lehető legtöbbet megteszik, hogy a „nyugati” szerkesztői logikát kövessék, és sok érdekes és releváns megállapítást tesznek. De az interkulturális oktatás fogalmának használata mégis furcsa e két ország kapcsán. Természetesen ezekben az országokban is szó van a legkülönbözőbb kisebbségek jogairól, s

ezek között az oktatáshoz való jogáról, sőt. De az országok mérete, a problémák nagysága messze meghaladja azt az eszköztárat és fogalomrendszert, melyet az interkulturális oktatás fejlett világbeli felfogása, nyugati értelmezése jelent. Az interkulturális oktatás eddig kialakult elmélete és gyakorlata talán többet tud nyújtani akkora országoknak, mint az esettanulmányok között helyet kapott balti országok. Ezt látszik igazolni az Észtországot, Litvániát és Lettországot együttesen bemutató tanulmány. A mini-regionális megközelítést nyilvánvalóan indokolja a nemrégiben függetlenné vált országok hasonló története és az interkulturális oktatás szempontjából (netán az interkulturális oktatás hiánya szempontjából) hasonló belső folyamatait. Japán és a Dél-Afrikai Köztársaság szerepeltetése az esettanulmányok között szintén jelzi, hogy a szerkesztők a lehető legszélesebb kör bemutatására törekedtek. A magát elsősorban monokulturálisnak tekintő Japán és a szokványos többségi-kisebbségi logikát (is) fejtegetőre állító dél-afrikai örökség oktatási szempontú bemutatása jelzi azokat a végpontokat, melyek az interkulturális oktatás szempontjából nemzetállami keretek között tetten érhetők.

Egyes konkrét országok esetében a szerzők azzal a gyakorlatilag lehetetlen vállalkozással próbálkoznak, hogy „a rántottát újra szétválasszák különálló tojásokra”. A balti államoktól Indiáig, Kanadától Dél-Afrikaig ömlik ránk az etnikai keveredés története, a felülkerülésre és leigázásra, a saját identitás megteremtésére és megőrzésére folytatott törekvések taglalása. Itt-ott szinte csak a múltat és a múltbeli sérelmek történetét kapjuk, többször leszűkülnek a tanulmányok az etnikai, nyelvi, vallási, kulturális kisebbségek történetére. Ezek hallatlanul izgalmas olvasmányt jelentenek, mégis felemás érzést keltenek. A bevezető fejezet tanulmányai a lehető legszélesebb merítéssel próbálkoztak, a másságot szélesen értelmezték. A szerkesztői szándékot azonban nem mindig sikerült átvinni a szerzőkre: az interkulturális oktatás címszó alatt egyre kevesebb szó esik oktatásról, a téma tárgyalása több esetben az etnikai, kulturális, vallási különbségek bemutatásában merül ki. Részben tehát kevesebbről szól a kötet, mint amiről az eredeti szándékok szerint szólhatna: etnikai, nemzeti, kisebbségi csoportok történetét kapjuk, más mássági csoportokra és a velük kapcsolatos oktatási problémákra kis hangsúly esik. Ugyanakkor éppen az etnikai, kulturális, nyelvi stb. szempontból más csoportok történeteiből érzékelhető igazán, hogy az interkulturális oktatás az oktatás talán egyik legszélesebb és leginkább problémákkal terhelt területe.

A *World Yearbook of Education 1997.* évi kötet felül is múlja, és alul is múlja azt, amit a címe alapján kézbe venni remélünk. Alulmúlja, mert nem születnek

használható, terjeszthető, vitatható meghatározások, csak ügyek, problémák, megközelítési módok, egyéni értelmezések kerülnek felszínre. A bevezető fejezet széles merítését nem mindig sikerül átvinni az esettanulmányokra. A kötet ugyanakkor hallatlanul izgalmas és mindenképpen hiánypótló. A merev koncepcionális keretek híján a bevezető tanulmányok és a regionális tanulmányok szerzői különbözőképpen járják körül az interkulturális oktatás fogalmát, sokféle módszert és elméleti megközelítést mutatnak be. Betekintést nyerhetünk az interkulturális oktatás kapcsán az állami oktatási rendszerekben és a rendszerekről zajló vitákba. Sőt, egy olyan témát járhatunk itt körül, amelynek esetében különösen releváns – és meg is történik – a többszintű megközelítés, a helyi, a nemzeti és a nemzetközi, valamint a regionális és a globális értelmezés. Az interkulturális oktatás másként készítet bennünket racionális és emocionális állásfoglalásra, mint sok más oktatási probléma. Borúlátásra adhat okot, hogy nemigen van olyan oktatási rendszer, amely az adott országot alkotó valamennyi csoport elvárásainak meg tudott volna felelni, az interkulturális oktatás eddigi története nagyrészt hiánytörténet és kudarcok története. Ugyanakkor optimizmusunkat táplálhatja, hogy az interkulturális oktatást mégis egyre komolyabban veszik az államok és oktatási rendszerek, s valamiféle haladás mégiscsak van. Például az, hogy a *World Yearbook of Education* rendszeresen foglalkozik interkulturális oktatási témákkal, s ezzel közös gondolkodásra készítet és használható mintákat közvetít.

(*Intercultural Education. World Yearbook of Education. Szerk.: David Coulby, Jagdish Gundara, Crispin Jones. London, Kogan, 1997.*)

Kovács Katalin



ROMÁK, CIGÁNYOK, VÁNDORLÓK

A könyv az 1985-ben megjelent mű átdolgozott és az utóbbi tíz évben – különösen Kelet-Európában – bekövetkezett változások fényében kibővített újabb kiadása. Negyvenöt szakértő segítette a könyv megírását, Európa minden országából. Főleg a tanárok közönségéhez szól, akik cigány gyerekek között végzik vagy fogják végezni munkájukat, és nem áll rendelkezésükre átfogó elemzés a csoportokról, amelyekből a gyerekek származnak. De a helyi és regionális hatóságoknak is szánja munkáját a szerző, amelyek olyan problémák szabályozásának terhét viselik, amelyeknek átfogó összefüggéseit ritkán ismerik, és a cigány szervezeteknek is esz-

ezek között az oktatáshoz való jogáról, sőt. De az országok mérete, a problémák nagysága messze meghaladja azt az eszköztárat és fogalomrendszert, melyet az interkulturális oktatás fejlett világbeli felfogása, nyugati értelmezése jelent. Az interkulturális oktatás eddig kialakult elmélete és gyakorlata talán többet tud nyújtani akkora országoknak, mint az esettanulmányok között helyet kapott balti országok. Ezt látszik igazolni az Észtországot, Litvániát és Lettországot együttesen bemutató tanulmány. A mini-regionális megközelítést nyilvánvalóan indokolja a nemrégiben függetlenné vált országok hasonló története és az interkulturális oktatás szempontjából (netán az interkulturális oktatás hiánya szempontjából) hasonló belső folyamatait. Japán és a Dél-Afrikai Köztársaság szerepeltetése az esettanulmányok között szintén jelzi, hogy a szerkesztők a lehető legszélesebb kör bemutatására törekedtek. A magát elsősorban monokulturálisnak tekintő Japán és a szokványos többségi-kisebbségi logikát (is) fejtetőre állító dél-afrikai örökség oktatási szempontú bemutatása jelzi azokat a végpontokat, melyek az interkulturális oktatás szempontjából nemzetállami keretek között tetten érhetők.

Egyes konkrét országok esetében a szerzők azzal a gyakorlatilag lehetetlen vállalkozással próbálkoznak, hogy „a rántottát újra szétválasszák különálló tojásokra”. A balti államoktól Indiáig, Kanadától Dél-Afrikaig ömlik ránk az etnikai keveredés története, a felülkerülésre és leigázásra, a saját identitás megteremtésére és megőrzésére folytatott törekvések taglalása. Itt-ott szinte csak a múltat és a múltbeli sérelmek történetét kapjuk, többször leszűkülnek a tanulmányok az etnikai, nyelvi, vallási, kulturális kisebbségek történetére. Ezek hallatlanul izgalmas olvasmányt jelentenek, mégis felemás érzést keltenek. A bevezető fejezet tanulmányai a lehető legszélesebb merítéssel próbálkoztak, a másságot szélesen értelmezték. A szerkesztői szándékot azonban nem mindig sikerült átvinni a szerzőkre: az interkulturális oktatás címszó alatt egyre kevesebb szó esik oktatásról, a téma tárgyalása több esetben az etnikai, kulturális, vallási különbségek bemutatásában merül ki. Részben tehát kevesebbről szól a kötet, mint amiről az eredeti szándékok szerint szólhatna: etnikai, nemzeti, kisebbségi csoportok történetét kapjuk, más mássági csoportokra és a velük kapcsolatos oktatási problémákra kis hangsúly esik. Ugyanakkor éppen az etnikai, kulturális, nyelvi stb. szempontból más csoportok történeteiből érzékelhető igazán, hogy az interkulturális oktatás az oktatás talán egyik legszélesebb és leginkább problémákkal terhelt területe.

A *World Yearbook of Education 1997.* évi kötet felül is múlja, és alul is múlja azt, amit a címe alapján kézbe venni remélünk. Alulmúlja, mert nem születnek

használható, terjeszthető, vitatható meghatározások, csak ügyek, problémák, megközelítési módok, egyéni értelmezések kerülnek felszínre. A bevezető fejezet széles merítését nem mindig sikerül átvinni az esettanulmányokra. A kötet ugyanakkor hallatlanul izgalmas és mindenképpen hiánypótló. A merev koncepcionális keretek híján a bevezető tanulmányok és a regionális tanulmányok szerzői különbözőképpen járják körül az interkulturális oktatás fogalmát, sokféle módszert és elméleti megközelítést mutatnak be. Betekintést nyerhetünk az interkulturális oktatás kapcsán az állami oktatási rendszerekben és a rendszerekről zajló vitákba. Sőt, egy olyan témát járhatunk itt körül, amelynek esetében különösen releváns – és meg is történik – a többszintű megközelítés, a helyi, a nemzeti és a nemzetközi, valamint a regionális és a globális értelmezés. Az interkulturális oktatás másként készítet bennünket racionális és emocionális állásfoglalásra, mint sok más oktatási probléma. Borúlátásra adhat okot, hogy nemigen van olyan oktatási rendszer, amely az adott országot alkotó valamennyi csoport elvárásainak meg tudott volna felelni, az interkulturális oktatás eddigi története nagyrészt hiánytörténet és kudarcok története. Ugyanakkor optimizmusunkat táplálhatja, hogy az interkulturális oktatást mégis egyre komolyabban veszik az államok és oktatási rendszerek, s valamiféle haladás mégiscsak van. Például az, hogy a *World Yearbook of Education* rendszeresen foglalkozik interkulturális oktatási témákkal, s ezzel közös gondolkodásra készítet és használható mintákat közvetít.

(*Intercultural Education. World Yearbook of Education. Szerk.: David Coulby, Jagdish Gundara, Crispin Jones. London, Kogan, 1997.*)

Kovács Katalin



ROMÁK, CIGÁNYOK, VÁNDORLÓK

A könyv az 1985-ben megjelent mű átdolgozott és az utóbbi tíz évben – különösen Kelet-Európában – bekövetkezett változások fényében kibővített újabb kiadása. Negyvenöt szakértő segítette a könyv megírását, Európa minden országából. Főleg a tanárok közönségéhez szól, akik cigány gyerekek között végzik vagy fogják végezni munkájukat, és nem áll rendelkezésükre átfogó elemzés a csoportokról, amelyekből a gyerekek származnak. De a helyi és regionális hatóságoknak is szánja munkáját a szerző, amelyek olyan problémák szabályozásának terhet viselik, amelyeknek átfogó összefüggéseit ritkán ismerik, és a cigány szervezeteknek is esz-

közt akar nyújtani tárgyalásaikhoz. Jó kezdeményezés ez, és egészében a mű betölti azt a feladatát, hogy sok tényező által meghatározott bonyolult szituációk szintézisét adja. Ám – már e cél miatt is – van néhány hiányossága, sőt, egyes elemeket néha elhamarkodotn társít egymással.

A könyv a cigányokkal kapcsolatos európai politika keretében illeszkedik, amely az utóbbi időben nagyon fejlődött. *Európa helyi és regionális hatóságainak konferenciája* 1981-ben elfogadta a 125. sz. határozatot „a helyi és regionális közösségek szerepéről és felelősségéről a vándorló népesség kulturális és szociális problémáival kapcsolatban”, amely a kötet keretét adja. Kitérőt céljainak elérése érdekében a Konferencia megrendelt a Kulturális Együttműködési Tanácstól „egy alapos tanulmányt a vándornépesség oktatásának és képzésének problémáiról” az interkulturális oktatás fejlesztése, valamint a pedagógusoknak a vándornépesség életmódjáról való tájékoztatása összefüggésében. Minden fontos európai dokumentum ugyanarra a célra hivatkozik, és az oktatás problémáira helyezi a hangsúlyt: tájékozottnak kell lenni, hogy megfelelő iskolázást tudjunk kifejleszteni.

Liégeois könyve két részből áll: előbb a vizsgált népesség adatai (kultúra és identitás), majd pedig a történeti összefüggések, amelyeken keresztülmentek a nomád cigánycsoportok első európai megjelenésétől (a 9. századtól kezdve, egymást követő hullámokban a 14. századig) napjainkig.

Az első rész a cigány csoportok európai kezdeteinek bemutatásával kezdődik, majd folytatódik a későbbi vándorlásokkal, a népesség adataival (lélekszám, nevek), a nyelvvel, a társadalmi szervezettel, a vándorlétmóddal, a családdal, a vallással, a gazdasági szervezettel és a művészettel, hogy végül az életstílus és az identitás kérdéseivel fejeződjék be. Több lényeges pontja van:

1) A vándorló csoportokban jelen van egy strukturális nomadizmus, amely egy társadalmi-gazdasági szervezethez és egy életesményhez kötődik. Az értékesnek tartott gazdasági tevékenységek közös vonása, hogy a gádzsók (nem-cigányok) nyújtott szolgáltatások vagy javak, amelyeknek tartalma a kereslettel függően alakul. Nagy értéke van tehát az alkalmazkodó-képességnek, éppúgy, mint a független munkának és a közösségi szervezetnek.

Történetileg létezik egy konjunkturális nomadizmus is, ami a kirekesztő vagy elzáró politikai kezelésre (rab-szolgaság, bebörtönzés, különféle tilalmak) adott válasz. A vándorlás eme különböző rétegeiből nagy kulturális és nyelvi változatosság adódik a csoportok között. Ma egyes csoportok természetesen már letelepedtek.

2) A társadalomszervezetet illetően szintén kevésbé fontos megjegyezni a részleteket, mint a mögöttes alap-

elvet: minden egyén és minden család több összekapcsolódási szinthez is tartozik az integráció legerősebb fokától – a nagycsaládtól – a leggyengébbig, a cigány csoport egészéig. Az integráció 0 fokát a gádzsókhoz való viszony határozza meg, akik egy idegen szférához tartoznak. E két szélsőség között sok megkülönböztetés él a csoportok között a nyelv, a származási ország, a leszármazás stb. szerint. „Azzal, hogy a használt nyelv szerint nevezi magát, amelyet eredetinek tekint, a csoport ma különösként való tételezését tartja fontosnak más csoportokkal szemben.” A családok e különböző összekapcsolódási szférák függvényében helyezkednek el egymáshoz képest, s a szerző ezt a szervezetet állandó, az egymást követő szövetségektől függő változásban lévő mozaiknak látja. „A szövetségek adják a szervezet, az állandóság és a rugalmasság lényegi alapját. Ezek alakítják át – a velük járó mozgások révén – a mozaikot kaleidoszkóppá, ez ezek teszik lehetővé az általuk létrehozott kötődések révén, hogy társadalmi szervezetről beszéljünk.”

Egyes megosztó tényezők jelentősége ma növekszik, csakúgy, mint az életszínvonalé. A jelenlegi gazdasági nehézségekkel szemben egyes családok nagyobb alkalmazkodó készséget mutatnak másoknál. A szerző szerint megítélésüket viszonylagossá kell tenni, nem szabad mozdíthatatlan határt látni közöttük: különféle hatékony kapcsolatok létezhetnek olyan (gazdasági, házassági) csoportok között, amelyek egyébként egymással szembenállónak mondják magukat. Az endogámia (a legszűkebb közösségen belüli házasság) eszménye és a tényleges gyakorlat között is mindig lehet bizonyos távolság. A gádzsókhoz való házasság ellenzésében azért mégiscsak lát bizonyos egyetértést a szerző.

E társadalomszervezet fenntartására összekapcsolódási szabályrendszerek léteznek, amelyek a tisztaság és tisztátalanság fogalmához fűződnek. Aki ezeket nem tartja tiszteletben, azt a csoporton kívülnek és „tiszátalannak” tekintik.

A gádzsókhoz ellentétben a családtól teljes a függőség. Ezért aztán az eszményi nevelés az, amelyet kizárólag a családi közösségben kap az ember, amely megadja a csoport kohézióját és az egyén biztonságát.

Azok számára, akik ismerik a cigány csoportok valóságát és rendkívüli változatosságukat, a könyv első részével szemben a legkézenfekvőbb bírálat az általánosítás hibája lenne. A szerző azt hozza fel védelmére, hogy „a kultúra és a társadalomszervezet szellemének” magyarázata különböző elemek aprólékos leírásán múlik. Szerinte a vizsgált népességek – különböző eredetük dacára – hasonló életmódot folytatnak, és hasonló (problematis) a viszonyuk nem-cigány környezetükkel. Ez az általánosító eljárás megvédi a közösségeket attól, hogy a köz (public) behatoljon külön vilá-

gukba, melyet tagjai nem akarnak megosztani idegekkel (a szembeállító identitás miatt).

Fő vonásaiban ugyan igaz ez az érvelés, felmerül a kérdés, meddig mehet az általánosítás. Például Magyarországon három nagyon különböző nagy csoport él, a romungrók, az oláh cigányok és a beások (akinek egyébként ma megkérdőjelezik cigány eredetét is). Egyes szakértők szerint a romungrók több kapcsolatot tartanak a nem-cigány magyarokkal, mint az oláh cigányokkal, beleértve a házassági kapcsolatokat is. A kulturális különbségek is nagyon jelentősek, csakúgy, mint a társadalomszervezet eltérései. Úgy tűnik, például, hogy a romungrók – az oláh cigányokkal ellentétben – nem tartják a tisztátalanság tabuját, amelyről szólunk.

E bírálattal szemben J. P. Liégeois bizonyára úgy érvelne, hogy ezek az eltérések az olyan asszimilációs politikák által kiváltott akkulturációból származnak, amelyek a második rész központi témáját adják. Így kétségtelen, hogy a magyar példában a romungrók erősebben kapcsolódtak az államszocializmus hatvanas évek óta követett integrációs politikájához, mint az oláh cigányok, akik nagyobb kulturális és etnikai önállóságot akartak megőrizni. Ha a szerző így érvelhetne is, ez nem nagyon olvasható ki a szövegből.

A könyv második része világítja meg azt, ami fő tárgyának tűnik: a cigányok és a nem-cigányok közötti viszonyokat, különösen politikai kezelésükön keresztül, amelyet a társadalmak, melyeken keresztülhaladtak, tartogatótt a számukra.

A szerző a történelmi tapasztalatból indul ki, amelyet 4 nagy periódusra oszt: a kirekesztés (exclusion), a bezárás (réclusion: erőszakos befogadás, pl. a rabszolgaság), a befogadás (inclusion: a gyengéd asszimiláció) és a bizonytalanság periódusára, amelyet ma látunk.

Ezután adatokat nyújt jelenlegi jogi helyzetükről, valamint azokról az átfogóbb társadalmi-gazdasági tendenciákról, amelyek az első részben leírt életmódot és társadalomszervezetet érintik. Ebből azt kell kiemelnünk, hogy a cigány csoportoknak igen nehéz megőrizniük társadalomszervezetüket és nagyra értékelt elveiket, a függetlenséget, a rugalmasságot és a közösségi munkát. A kelet-európai országokban ez a kérdés már alig vetődik fel, mivel az államszocializmus idején általánossá tették a bér munkát, s ez többnyire eltüntette ezt a szerveződést. Más országokban azonban még fennáll, még a letelepedett családokban is, bár több-kevesebb nehézség árán. A mezőgazdasági munkák a gépesítés miatt váltak fölöslegessé, a kézművesség az iparosítás miatt. A hulladékfeldolgozást az állam és a nagyvállalatok vették kézbe. Másrészt, a kereskedelem egyre nagyobb szabályozása befolyásolja az informális családi gazdálkodást. Ugyanakkor a városok terének és a vándorlók tartózkodási lehetőségeinek növekvő ellen-

őrzése gátolja a gazdasági tevékenység rugalmasságához szükséges mozgásszabadságot. A könyvnek ez a része különféle általános adatokat tartalmaz még a nem-cigányok attitűdjéről, az iskolázásról, a szociális ellátásról, a cigány szervezetekről és a nemzetközi szervezetekről. A szerző egy sor jóslattal zárja ezt a részt.

A második résszel kapcsolatban is azt bírálhatjuk, hogy rendkívül különböző politikai megoldásokból próbál általánosítani a szerző. Erre azt válaszolja, hogy a cigányokkal kapcsolatban folytatott politika fő vonásai minden korban nagyjából azonosak az európai országokban.

Ez a kérdés azonban a mű legfőbb hiányosságát érinti: mintha összemossná a cigányokkal kapcsolatos konkrét politikát és az általános politikát. Kétségtelenül jelzi ugyan, ha egyes törvények nem specifikusak, és egy ország pillanatnyi ideológiájához kapcsolódnak, amely a hatalom fenntartásához szükséges, s csupán másodlagosan, nem szükségképpen érintik a cigány népességet.

A bezárás periódusa után a szerző végül is minden politikát tudatosan asszimilációs politikának tekint. A könyv fő kérdését ezért jól kifejezi a következő idézet:

„Bevezethető-e hát ma a cigány közösségek számára a strukturális segítség olyan formái, amelyek szakítanak az asszimiláció hagyományával, amelyek előfeltételezik és fejlesztik a cigány csoportok kulturális közösségként és kisebbségként való elismerését – és hogyan?”

E kérdéssel kapcsolatban több vitapont kínálkozik:

1) Felvethető a kérdés, hogy nem túl manicheus szemlélettel tekint-e a szerző a befogadás (inclusion) időszakára. Azt bírálja az érintett országokban, hogy nem ismerték el a cigányokat nemzeti kisebbségnek, és eleve felteszi, hogy asszimilációs politikáról volt szó, amely csak erősítette a marginalizálódást. Ha Franciaország példáját vesszük, igaz, hogy az államot erősítő politikák választása, ami a republikánus ideológiához kötődött, megtörte a kulturális és nyelvi partikularizmust. Ez azonban a mindenki számára egyenlő társadalmi és gazdasági integráció nevében történt, amit ez a politika kedvezően is befolyásolt egyes kisebbségek számára. A másik oldalról a szerző nem tárgyalja eléggé expliciten az elkülönülés a szegregáció erősödésének lehetőségét, amit a nemzeti kisebbségek jogi és politikai elismerése elősegíthet. Így például sehol sem magyarázza meg, miért utasít el Franciaország minden etnikai kategorizálást hivatalos szövegeiben. Holott itt arról van szó, hogy elejét vegyék minden faj kritérium szerinti „listázásnak”, annak összes lehetséges következményeivel.

A szerző nagyon is gyorsan túleszi magát ezen a kérdésen: szerinte áldilemmáról van szó a megkülönböztetés-mentesség és a pozitív diszkrimináció között,

az szit vitákat. Jó lett volna, ha tovább érvel, ahelyett, hogy lezártan nyilvánítsa a kérdést, mielőtt még kifejtte tárgyalt volna.

2) Nem mindig teljesíti a szerző azt a célt sem, hogy a problémákat viszonyokként elemezze – bár jelen vannak e törekvés elemei. Néha túlzottan azt a benyomást kelti, hogy a cigányok kizárólag áldozatok – és egyes periódusokban valóban azok voltak (elég a náci megsemmisítő akciókra gondolni) –, holott nem tagadható, hogy kapcsolat van társadalmi helyzetük, aközött a mód között, ahogyan a nem-cigányokkal szemben elhelyezik magukat, és környezetük róluk alkotott képe között. Alapvető ez az iskolázás problematikájában. Egyes helyeken a szerző maga is rámutat erre, de úgy tűnik, nem tulajdonít neki elég nagy jelentőséget. Bírálja, hogy felróják a cigányoknak, hogy a „margón” élnek, és hogy akkultúrálni akarják őket. Soha nem említi azonban olyan szakemberek nehézségeit, akik képesek lennének alkalmazkodni ehhez a népességhez, de nem tudják, hogyan közeledjenek hozzá, mivel egyes csoportok tényleg „ellentételként tételezik magukat”.

3) Ezt a nehézséget az interkulturális elemzésének háttéréknt érinti, amikor is paradox jellegét emeli ki. Azt a kérdést veti fel, létezet-e igazán az interkulturális mint egyik csoportnak a másik feletti uralma nélküli csere, mint egyenlőségen alapuló csere, ami azonos tárgyalási eszközöket feltételezne. Márpedig itt nyilvánvaló egy többség uralma a kisebbség felett, amely a többségtől kénytelen kölcsönözni tárgyalási eszközeit. A politikai szférában a cigány szervezetek olyan cselekvési módokat kölcsönöznek érdekeik védelmére, amelyek ellentétesek azzal az életfilozófiával, amelynek értéket tulajdonítanak. Így a politikai képviselő fogalmának a cigány népesség hagyományosan nem tulajdonít értéket. Senki sem nyerhet jogosítványt arra, hogy egy egész közösség nevében beszéljen, a mozaikként leírt társadalmi szervezet pedig a családok egyenlőségének eszméjét feltételezi. Ez pedig egy ponton oda vezet, hogy olyanokkal azonosulnak, amilyenek nem akarnak lenni.

Ugyanezen elv alapján magyarázhatjuk egyes szülők vonakodását az iskolával szemben, mely feltételei a megértés egy határának átlépését és azoknak a konfliktusos természetű társadalmi viszonyoknak a módosítását, amelyek között a cigányok élnek.

Az iskolában a cigány gyerek – mint mindenki, aki eltérő társadalmi közegeből jön (az oktatásszociológia ezt eléggé bebizonyította) – hátrányt szenved, mivel

nincsenek meg a szükséges kulturális kódjai. Attól is leállhat, hogy észreveszi: az ő kultúrája illegitim.

Itt a szerző rendkívül kényes kérdést vet fel: nem fenyegeti-e a cigány gyerekeket az a veszély, hogy elveszítenek bizonyos képességeket, amelyek pedig szükségesek a családok kulturális dinamizmusához? Mint láttuk, a gazdasági szervezet jelentős alkalmazkodó készséget, rugalmasságot stb. tételez fel. Nagyon is felvetendő kérdés, hogy vajon az iskola tulajdonít-e valami jelentőséget e képességek fejlesztésének... Más részről a gyermek megérti, hogy életmódját marginálisnak tekintik, és bizonyos szegyenkezés ébredhet benne származását illetően. Röviden, az iskola ugyan szükségesnek látszik a családoknak a jelen nehézségekkel szemben, de „lehet, hogy a gyerek gyökértelenül jön majd ki belőle”.

Ezzel párhuzamosan Liégeois felvet egy nagyon érdekes gondolatot: az alkalmazkodás hiányát mindig az uralkodó normákkal szemben gondolják el, sohasem a cigányok saját életközegével szemben.

E dilemmákkal és a lehetséges megoldásokkal kapcsolatban a szerző nem hajlandó kizárólag az egyik pártján állást foglalni az általános képzés versus szakképzés vitában. A két lehetséges csapdával szemben – ez egyik részről a szegregáció és a standardizálás (az általánosan képző iskolában), a másiktól a túlspecializálás – a „ténylegesen, nem pedig jogilag” specializált struktúrák gondolatát támogatja.

Javaslati általában érdekesek: a jogállás és az állampolgári jogok terén el kell kerülni a specifikus szabályozást, mert az megmerevít és stigmatizál. Az oktatásban sincs konyhakész recept, csak a próbálkozások és az elmélet közötti oszcillálás. Itt látjuk meg, mennyire fontos a szerzőnek a helyzetek rendkívüli változatosságának figyelembe vétele, még ha könyve, már csak természeténél fogva is túlzó általánosítás benyomását kelti. Talán annak is itt van a kulcsa, miért nem foglal állást az általános versus specifikus kezelés vitájában. Megértjük végül, hogy szerinte politikailag jogként kell elismerni a másságot, de anélkül, hogy az így elismert státus végítélet lehessen.

(Jean-Pierre Liégeois: Romák, cigányok, vándorlók (Roma, Tsiganes, Voyageurs), Strasbourg, Európa Tanács, 1994.)

Claire Cossée
(Fordította: Csákó Mihály)

SUMMARIUM

GYPSIES

As a sign of the increased scientific interest recently several journals have dealt with the issue of gypsies. Therefore when editing our issue we tried to enrich the topic with new aspects and fields fitting in with the profile of our quarterly.

We have succeeded to invite experts who earlier have not or not in this field have presented their scientific results. Our further aim was to give opportunity to many authors who consider themselves gypsy/roma. This can be seen mainly in the column "Research Papers".

In the row of writings first come the ones discussing general current problems, then the ones on socialisation and attitudes. These are followed by a group of papers more specifically on institutional education. The closing study again widens the examined topic with historical aspects.

The very first in the row of studies (written by FORRAY, R. KATALIN) gives an overview on educational policy concerning the gypsy minority by presenting the formation, changes, current situation and problems of this policy.

SZALAI, ANDREA presents a very important and exciting scientific field: sociolinguistics, and analyses how results can be employed theoretically in a deeper understanding of the examined minority, and practically in realising a more efficient educational policy and institutional education.

FÁBIÁN, ZOLTÁN and ERŐS, FERENC analysing the results of a research carried out among the citizens of two significantly different towns discuss the questions how the conditions of the place of residence influence the parents in upbringing their children, and how parental attitudes can lead in the course of socialisation towards creating intolerance and bias against minorities in the younger generation.

CSEPELI, GYÖRGY and NEMÉNYI, MÁRIA prove also using the results of an empirical research, why emphasising tolerance towards minorities are so significant in the process of school-based socialisation.

HEGEDŰS, T. ANDRÁS and PAKSI, BORBÁLA have written a paper considering the differences between the value-system of gypsy and non-gypsy populations. They have examined empirically the differences rooted in family-socialisation in a special group, among prisoners.

MENYHÉRT, ILDIKÓ has selected her topic closer to the practice of education; in a case study on an inner city school of Budapest she introduces the problems and the possible solutions which the institution has to face after the ethnic composition of pupils have changed.

PIK, KATALIN shows the recruitment of special schools for mentally insufficient children, criticising the practice which leads to the overrepresentation of gypsy children in such institutions.

IMRE, ANNA examines the recognition, that gypsies in vocational education represent higher standards than the non-gypsy pupils of this school-type concerning the social-economic level of their families, their individual achievement and learning motivation.

The last paper is a comprehensive study in which NAGY, PÁL presents his archival research results, which show the attitude of Hungarian gypsy minority to education and schooling already in the 17–18th century.

(text of Katalin Forray – translated by Csilla Degovics)

ROMA UND SINTI

Als Zeichen des wachsenden wissenschaftlichen Interesses an den Roma (in Ungarn fehlt die Gruppe der Sinti) erschienen kürzlich mehrere Zeitschriften mit solcher thematischer Ausgabe. Aus diesem Grunde versuchten wir in der vorliegenden Nummer von *Educatio*, das Thema mit neuen Gesichtspunkten, wissenschaftlichen Gebieten, die gleichzeitig dem Profil unserer Zeitschrift entsprechen, zu ergänzen. Es gelang uns, fürs Verfassen der Artikel auch Experten zu gewinnen, deren bisherige wissenschaftliche Tätigkeit nicht in diesem Themenbereich lag. Ein weiteres unser Ziel war es, mehreren Autoren, die sich zu ihrem Zigeunertum stehen, die Publikation zu ermöglichen. Unser diesbezüglicher Anspruch konnte vor allem im Teil *Kutatás Közben* (etwa: Forschungszwischenberichte) realisiert werden.

Die Artikel stellten wir so zusammen, dass wir die Behandlung umfassender Fragen der Gegenwart an die erste Stelle setzten. Ihr folgen Attitüden- und Sozialisationsuntersuchungen; danach kommt ein Bündel von Schriften, die um das Unterrichten kreisen. Die Schlussabhandlung erweitert erneut das untersuchte Gebiet – und zwar in eine historische Richtung.

Die Vorstellung der auf die Roma gerichteten Bildungspolitik eröffnet die Reihe der Aufsätze (KATALIN R. FORRAY). Der Leser wird mit der Formierung, der Entwicklung, der gegenwärtigen Lage, sowie der Probleme dieser Politik bekanntgemacht.

ANDREA SZALAI stellt ein wichtiges und aufregendes Forschungsgebiet vor: die Soziolinguistik. Szalai analysiert, wie die Forschungsergebnisse einerseits theoretisch zu einem besseren Verständnis der Roma-Gruppen untereinander, andererseits praktisch zur Verwirklichung einer wirkungsvolleren Bildungspolitik und eines wirkungsvolleren Unterrichts beitragen können.

ZOLTÁN FÁBIÁN und FERENC ERŐS untersuchen anhand der Analyse einer Forschungsarbeit, die an der Bevölkerung von zwei – aus regionalen und sozialen Gesichtspunkten her verschiedenen – Städten unternommen wurde, die Frage, wie die Gegebenheiten des Wohnorts die Erziehungsgewohnheiten der Eltern beeinflussen, und wie die elterlichen Attitüden im Prozess der familiären Sozialisierung in der jüngeren Generation zu Vorurteilen Minderheiten gegenüber führen.

GYÖRGY CSEPELI und MÁRIA NEMÉNYI zeigen ebenfalls anhand den Ergebnissen empirischer Untersuchungen, warum die Betonung der Toleranz gegenüber ethnischer Minderheiten im schulischen Sozialisierungsprozess wichtig ist.

Die Schrift von T. ANDRÁS HEGEDŰS und BORBÁLA PAKSI richtet sich auf Unterschiede in den Normsystemen der Roma- und der Nicht-Roma-Bevölkerung. Die Unterschiede, die in der familiären Sozialisierung entstehen, wurden in einer speziellen Gruppe, in der der Gefängnisinsassen, empirisch untersucht.

ILDIKÓ MENYHÉRT wählte ein Thema, das näher zur Praxis des Unterrichtens steht, und zeigt – anhand einer Fallstudie, die sie in einer josephstädtischen (VIII. Bezirk von Budapest) Schule verfertigte – jene Probleme auf, denen die Schule, in der die ethnische Zusammen-

setzung der Schüler sich stark veränderte, gegenübersteht; anschliessend erörtert Menyhért Möglichkeiten der Weiterentwicklung.

KATALIN PIK stellt den Rekrutierungsvorgang von Sonderschulen für schwer Behinderte vor, und kritisiert dabei die Praxis, die bekanntermassen zur Überrepräsentation der Roma in diesen Schulen führt.

ANNA IMRE untersucht die Erkenntnis, nach der Roma in Berufsschulen (SzKI) sowohl bezüglich der sozial-ökonomischen Lage ihrer Familien, als auch bezüglich ihrer individuellen Leistung und Lernmotivation ein höheres Niveau aufweisen, als ihre Nicht-Roma-Mitschüler.

Die Reihe der Abhandlungen wird von einer umfassenden Analyse geschlossen. In dieser stellt PÁL NAGY die Ergebnisse seiner archivischen Forschungen vor, welche das Verhältnis der ungarischen Roma zur schulischen Bildung im 17–18. Jahrhundert vergegenwärtigen.

(text von Katalin Forray – übersetzt von Gábor Tomasz)

LES TZIGANES

Témoignant d'un intérêt accru pour les recherches scientifiques sur les tziganes, plusieurs périodiques ont publié récemment des numéros spéciaux sur ce thème. Compte tenu de cela en rédigeant cette livraison nous avons essayé d'élargir les thèmes habituellement traités par la présentation de nouveaux points de vue et de nouveaux domaines scientifiques qui s'intègrent toutefois au profil de notre revue. Nous avons réussi à engager comme auteurs entre autres des experts qui jusque-là publiaient dans d'autres domaines ou qui n'avaient pas encore présenté leurs résultats scientifiques. Nous avons un autre but aussi, qu'on a pu réaliser surtout dans notre rubrique *Kutatás Közben* (Recherches en cours) qui consistait à faire participer le plus possible d'auteurs se réclamant de l'identité tzigane ou rom.

La succession des articles suit un certain ordre: un exposé portant sur des questions générales sur le présent est suivi de l'étude des processus de socialisation et des attitudes. Puis viennent les articles concernant plus spécifiquement l'éducation en milieu institutionnel. La dernière étude élargit de nouveau le champ examiné, en lui donnant une perspective historique.

La première étude (KATALIN FORRAY R.) traite de la politique éducative relative à la minorité tzigane: cet article nous présente l'élaboration de cette politique, son évolution et la situation actuelle ainsi que les problèmes posés par cette politique.

ANDREA SZALAI nous présente comment la sociolinguistique, ce champ de recherche important et passionnant, peut fournir aussi bien des outils théoriques permettant de mieux connaître les groupes tziganes que des solutions pratiques facilitant l'élaboration d'une politique éducative plus efficace et la mise en place de meilleures solutions institutionnelles.

En analysant les résultats de deux recherches qui ont été menées dans deux villes significativement différentes du point de vue géographique et social, ZOLTÁN FÁBIÁN et FERENC ERŐS examinent comment le milieu d'habitation influence les habitudes éducatives des parents, et montre aussi comment les attitudes parentales font naître chez les jeunes générations des préjugés envers les minorités.

GYÖRGY CSEPELI et MÁRIA NEMÉNYI prouvent à l'aide de résultats provenant de recherches empiriques combien il est important de mettre en relief la tolérance envers les minorités ethniques au cours des processus de socialisation ayant lieu dans les écoles.

L'étude d'ANDRÁS HEGEDŰS T. et de BORBÁLA PAKSI parle des différences que l'on peut observer entre la population tzigane et non tzigane du point de vue du système de valeurs. Les auteurs ont fait une analyse empirique des différences qui caractérisent la socialisation familiale en étudiant un groupe spécifique formé de prisonniers.

ILDIKÓ MENYHÉRT a choisi un thème plus proche des pratiques éducatives: dans le cadre d'une étude de cas portant sur une école située dans un quartier populaire Budapest (Belső-Józsefváros) elle présente d'une part les problèmes auxquels est confrontée une école dont la composition ethnique a changé et d'autre part les possibilités de développement.

KATALIN PIK présente le recrutement des écoles spéciales qui scolarisent des enfants mentalement déficients, et critique la pratique qui a pour résultat connu de tous que les élèves tziganes sont surreprésentés dans ce type d'écoles.

ANNA IMRE s'interroge sur le fait que dans les écoles d'apprentissage les élèves d'origine tzigane occupent une place supérieure par rapport aux élèves non-tziganes tout aussi bien en ce qui concerne la situation sociale et économique de leurs parents que leurs résultats scolaires et leurs motivations relatives aux études.

Le numéro est clos par un article de synthèse. PÁL NAGY présente dans son étude les résultats de ses recherches d'archives qui retracent dès le XVII^{ème}-XVIII^{ème} siècles quelles étaient les attitudes des tziganes de Hongrie envers la formation et de l'éducation.

(texte de Katalin Forray – traduit par Bálint Bajomi)

